



**Seminário de Letramentos  
Acadêmico-Científicos**

**Múltiplos Olhares e  
Práticas Globalizadas de  
Pesquisa**

**ANAIS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)**

**II Seminário de Letramentos Acadêmico-Científicos**

**Múltiplos olhares e práticas globalizadas de  
pesquisa**

**26 e 27 de setembro de 2024.  
(UFFS), Campus Realeza, PR.**

**OBSERVAÇÃO:**

Os autores dos textos que compõem esse documento são responsáveis pelos respectivos conteúdos aqui publicados.

Para localizar o nome de um autor no arquivo, selecione simultaneamente as teclas Ctrl e F. Essa combinação abre uma caixa em que se pode digitar as palavras para a realização da busca.

**FICHA CATALOGRÁFICA:**

**REALIZAÇÃO:**



**APOIO:**

**Curso de Letras  
Português e  
Espanhol**



**UNIVERSIDADES PARCEIRAS:**





UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

**Universidade Federal da Fronteira Sul  
Campus Realeza  
Curso de Letras – Português e Espanhol Licenciatura**

**II SELAC - Seminário de Letramentos Acadêmicos e Científicos (2024)**

**Coordenação Geral do LILA**

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL/CNPq)

**Coordenação Geral do Evento**

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão Universidade (UEL/CNPq)

Profa. Dra. Márcia Adriana Dias Kraemer (UFFS)

**Comissão Organizadora Geral**

Prof. Me. João Carlos Rossi (UNIOESTE)

Profa. Ma. Gabriela Martins Mafra (UENP)

Profa. Ma. Gabriela Pepis Belinelli (UEL)

Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP)

Profa. Dra. Jacqueline Costa Sanches Vignoli (UNESPAR)

Profa. Dra. Marlene Aparecida Ferrarini Bigareli (IFPR)

Profa. Dra. Madalena Benazzi Meotti (UNIOESTE)

Profa. Dra. Leticia Jovelina Storto (UENP)

Profa. Dra. Lídia Stutz (UNICENTRO)

Profa. Dra. Paula Baracat De Grande (UEL)

Profa. Dra. Rosana de Fátima S. Jammal Padilha (IFPR)

Profa. Dra. Simone da Costa Carvalho (UNILA)

Profa. Dra. Thaís Luísa Deschamps Moreira (UTFPR)

**Comissão Organizadora Local**

Profa. Dra. Ana Carolina Teixeira Pinto (UFFS)

Profa. Dra. Andréia Cristina Souza (UFFS)

Profa. Ma. Rosiane Moreira da Silva Swiderski (UFFS)

Profa. Dr.<sup>a</sup> Sabrina Casagrande (UFFS)

Prof. Dr. Clóvis Alencar Butzge (UFFS)

Prof. Dr. Matheus França Ragievicz (UFFS)

Prof. Dr. Saulo Gomes Thimóteo (UFFS)

**Comissão Científica**

Profa. Ma. Gabriela Martins Mafra (UENP)

Profa. Ma. Gabriela Pepis Belinelli (UEL)

Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP)

Profa. Dra. Jacqueline Costa Sanches Vignoli (UNESPAR)

Profa. Dra. Marlene Aparecida Ferrarini Bigareli (IFPR)

Profa. Dra. Madalena Benazzi Meotti (UNIOESTE)

Profa. Dra. Leticia Jovelina Storto (UENP)

Profa. Dra. Lídia Stutz (UNICENTRO)

Profa. Dra. Paula Baracat De Grande (UEL)

Profa. Dra. Rosana de Fátima S. Jammal Padilha (IFPR)

Profa. Dra. Simone da Costa Carvalho (UNILA)

Profa. Dra. Thaís Luísa Deschamps Moreira (UTFPR)

Prof. Me. João Carlos Rossi (UNIOESTE)

**Universidade Federal da Fronteira Sul  
Campus Realeza, PR, Brasil.**

**2024**

## APRESENTAÇÃO

Márcia Adriana Dias Kraemer (LILA-UFFS)

Vera Lúcia Lopes Cristovão (LILA-UEL)

O II SELAC - Seminário de Letramentos Acadêmico-Científicos, Evento promovido pelo LILA, caracteriza-se como uma iniciativa de relevância para a comunidade acadêmica e profissionais da área de linguagem. A temática escolhida - múltiplos olhares e práticas globalizadas de pesquisa - fundamentada no olhar transdisciplinar acerca dos letramentos acadêmico-científicos, desponta como um campo de investigação rico e complexo, que tem suscitado debates fundamentais para a compreensão dos processos de leitura e de escrita no ambiente universitário.

Os estudos críticos dos letramentos representam uma abordagem teórica sofisticada que transcendem as concepções tradicionais de língua e de linguagens, englobando as dimensões socioculturais e políticas das práticas de leitura e de escrita. O II SELAC, com efeito, reúne profissionais de diversas áreas, estudantes, pesquisadores e interessados em geral, proporcionando um espaço de diálogo e de troca de experiências sobre os avanços teóricos, metodológicos e práticos alcançados nesse campo.

A importância do Evento reside na oportunidade de promover a disseminação de conhecimentos atualizados, fomentar discussões críticas e reflexivas, além de estimular a interação entre os participantes. Dessa maneira, cria-se um ambiente propício para a troca de saberes e de práticas, enriquecendo a formação acadêmica e profissional de todos os envolvidos. Ao reunir pesquisadores e profissionais experientes, o II SELAC, em suas atividades e em seus Anais, possibilita a divulgação de resultados de pesquisas recentes, a apresentação de estudos de casos e a discussão de perspectivas teóricas inovadoras.

Essa troca de conhecimentos impulsiona a produção científica na área de linguagem, contribuindo para o avanço do conhecimento e para a construção de uma base teórica sólida. Além disso, o Evento, por meio de suas ações e publicações, oferece uma oportunidade única para o fortalecimento das redes de colaboração e de parcerias acadêmicas. A interação entre pesquisadores de diferentes instituições e contextos enriquece a diversidade de abordagens e

perspectivas, favorecendo a construção de conhecimentos coletivos e potencializando o desenvolvimento de pesquisas colaborativas.

Diante desse contexto, nesta seção, apresentam-se, em forma de resumo expandido, com caráter de relato de pesquisa ou de experiência, os trabalhos submetidos ao Evento e aprovados, os quais se inserem em uma das Áreas Temáticas a seguir:

### I - Formação Inicial, Continuada e Permanente de Professores

Área temática que contempla trabalhos acerca de letramentos acadêmico-científicos relacionados a saberes docentes; identidade e desenvolvimento profissional docente; pesquisas sobre formação inicial, continuada e permanente de professores; avaliação de modelos de formação docente; análise de práticas de formação e estágios supervisionados; processos coletivos e vivências de autoformação.

### II - Experiências e Práticas Pedagógicas

Área temática que contempla experiências e práticas pedagógicas acerca de letramentos acadêmico-científicos desenvolvidas em diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como em variadas culturas disciplinares e em diversas linguagens; processos de planejamento, de ensino, de aprendizagem e de avaliação; metodologias de ensino; pesquisa na escola; tecnologias digitais de informação e comunicação.

### III - Currículo e Políticas Educacionais

Área temática que contempla políticas curriculares atuais; políticas de formação docente; currículo integrado; cultura e currículo; a Educação Básica e a diversidade cultural; currículo: interdisciplinaridade e complexidade em processos e práticas investigativas relacionadas a letramentos acadêmico-científicos

## SUMÁRIO

<b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PFOL E A DIDATIZAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO</b>	<b>9</b>
<b>A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE, OS LETRAMENTOS E A REPRESENTAÇÃO DO ETHOS FEMININO: UMA ANÁLISE REFLEXIVA CRÍTICA NO PROCESSO DE LEITURA DE CONTOS DE FADAS</b>	<b>15</b>
<b>A MÚSICA REVOLUCIONÁRIA E OS ESTUDOS DE LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS</b>	<b>20</b>
<b>AÇÕES DE TUTORIA NA GRADUAÇÃO: OS GESTOS DIDÁTICOS DO TUTOR E AS INFLUÊNCIAS NA ESCRITA ACADÊMICA</b>	<b>25</b>
<b>ANÁLISE DO PERFIL E DAS NECESSIDADES DE SERVIDORES DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURSO DE INGLÊS PARA INTERNACIONALIZAÇÃO</b>	<b>30</b>
<b>APRENDENDO NA PRÁXIS</b>	<b>38</b>
<b>CONCORDÂNCIA VERBAL E VARIAÇÃO MORFOSSINTÁTICA NOS LIVROS DO 6º E 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ESTADO DO PARANÁ</b>	<b>45</b>
<b>CONTANDO E (RE)CONTANDO: PERSPECTIVAS E IMPRESSÕES SOBRE O TRABALHO COM O GÊNERO ACADÊMICO CIENTÍFICO TESE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA.</b>	<b>50</b>
<b>ELABORAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS DE AUTORRELATO NA ADAPTAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>	<b>58</b>
<b>EMÍLIA NO PAÍS DA GRAMÁTICA: DISCUSSÃO DE ESTRATÉGIAS TEXTUAIS-INTERATIVAS PARA O ENSINO DE CONCEITOS GRAMATICAIIS</b>	<b>63</b>
<b>FORMAÇÃO DOCENTE E MULTILETRAMENTOS: EXPLORANDO O TWEET MINICONTO NAS PRÁTICAS SOCIAIS</b>	<b>73</b>
<b>GRUPO DE TEATRO LA BROMA - 5º TEMPORADA</b>	<b>76</b>
<b>LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DO TECNÓLOGO EM GESTÃO AMBIENTAL</b>	<b>82</b>
<b>LETRAMENTO ACADÊMICO E INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DOS DOCENTES SURDOS NA UNIVERSIDADE</b>	<b>87</b>

<b>LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS: A FORMAÇÃO DO FORMADOR NO LILA-IFPR</b>	<b>92</b>
<b>MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DA LITERATURA SOBRE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DE LINGUÍSTICA APLICADA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES</b>	<b>97</b>
<b>MONITORIA ACADÊMICA: INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, ACADÊMICA E INTERPESSOAL</b>	<b>101</b>
<b>MONITORIA DE LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO LILA - UENP</b>	<b>105</b>
<b>O CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DO FUNDEB E SEU FUNCIONAMENTO: O CASO DO INTERIOR PARANAENSE.</b>	<b>109</b>
<b>O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAFS/UFPI PARA A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: APONTANDO LACUNAS.</b>	<b>115</b>
<b>PERCEPÇÕES SOBRE LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS, EMI E INTERNACIONALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL</b>	<b>121</b>
<b>POSTURAS E ATITUDES DECOLONIAIS E DECOLONIZADORAS: UM RELATO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS NA FRONTEIRA</b>	<b>126</b>
<b>PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL VIA PLATAFORMA REDAÇÃO PARANÁ.</b>	<b>131</b>
<b>PROCESSO DE LEITURA REFLEXIVA CRÍTICA EM MEMES: EDUCAÇÃO NO CRONOTOPO PANDÊMICO</b>	<b>136</b>
<b>PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DE REELS DO INSTAGRAM</b>	<b>141</b>
<b>ANÁLISE DO CURSO “PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR TEACHERS”, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.</b>	<b>146</b>
<b>PROJETO LPT ACADÊMICO E A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO ACADÊMICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR</b>	<b>151</b>
<b>UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO ENTRE OS CCR “ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA” E “ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA III: MORFOSSINTAXE” COM VISTAS AO ENSINO DE LÍNGUA</b>	<b>161</b>

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PFOL E A DIDATIZAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

Dener Martins de Oliveira<sup>1</sup>  
Vera Lúcia Lopes Cristovão<sup>2</sup>  
Paula Baracat de Grande<sup>3</sup>

### **INTRODUÇÃO**

A oferta de formação docente sobre produção/adaptação de Materiais Didáticos (MD) de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) em contexto universitário é uma demanda crescente que necessita de expansão teórico-metodológica. O professor de PFOL, a fim de atender a demandas específicas de ensino, mobiliza ações de didatização ao produzir ou adaptar seus MDs. Contudo, além da dificuldade de se encontrarem MDs de PFOL sob uma abordagem de língua como prática social, sobretudo em contexto universitário, o professor também se depara com a tarefa árdua ao produzir e adaptar esses recursos. Com isso, o conceito de língua adotado pelo professor, ao produzir ou adaptar seu MD, nem sempre consegue ter seus princípios subjacentes concretizados de forma coerente, bem como aponta Reis (2015):

A produção e a escolha de materiais didáticos não se constituem uma tarefa fácil, em especial quando pensamos língua como prática social com toda a sua complexidade e dinamismo. É um exercício contínuo que envolve pôr de lado construtos teóricos consolidados ao longo da vida acadêmica e profissional dos professores de línguas (Reis, 2015, p. 72).

É nesse contexto que essa pesquisa se insere, com o objetivo geral de investigar a relação entre saberes, capacidades docentes e as ações de didatização de MDs por meio de Percorso Formativo (PF) com professores de PFOL, no âmbito do Programa de Estudantes-Convênio de Português Língua Estrangeira (PEC-PLE), que promove o ensino de língua portuguesa para estudantes internacionais que iniciarão seus estudos de graduação no Brasil no ano subsequente.

Como objetivos específicos, buscamos 1. Identificar e analisar os saberes e as capacidades docentes desses professores no processo de didatização de materiais didáticos. 2. Investigar as razões de determinadas decisões dos professores, no que diz respeito à concepção de língua e ensino, ao planejarem, produzirem e implementarem os recursos didáticos elaborados. 3. Investigar os

---

<sup>1</sup> Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - PPGEL – 4º semestre. Universidade Estadual de Londrina. [denner.martins@uel.br](mailto:denner.martins@uel.br)

<sup>2</sup> Doutora pela Universidade Estadual de Londrina. Orientador(a). Prof.<sup>a</sup> do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - PPGEL - Universidade Estadual de Londrina. [cristova@uel.br](mailto:cristova@uel.br).

<sup>3</sup> Doutora pela Universidade Estadual de Campinas. Orientador(a). Prof.<sup>a</sup> do Curso de Graduação Letras - Português - Universidade Estadual de Londrina. [pauladegrande@uel.br](mailto:pauladegrande@uel.br).

indícios de desenvolvimento dos saberes e das capacidades docentes manifestados discursivamente nos dados da pesquisa em contraposição às primeiras versões dos recursos elaborados. 4. Descrever eventuais potencialidades da rubrica para didatização de MDs, levando em consideração o desenvolvimento dos saberes e das capacidades docentes desses professores.

Para realização desse percurso, apoiamo-nos ao Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) e às orientações teórico-metodológicas propostas por Bronckart (2003, 2008) e sua equipe.

São duas as justificativas da pesquisa: uma pessoal e outra teórico-metodológica. A justificativa pessoal é fruto de minha experiência acadêmica no âmbito do programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). O trabalho intitulado “Português - Universidades: material didático de português para estrangeiros em contexto universitário” teve como objetivo elaborar, apresentar e descrever um MD de português para estrangeiros em contexto universitário brasileiro, elaborado a partir das diretrizes teóricas do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Não Materna (PPPLE), além de elucidar os princípios teóricos que fundamentam suas atividades, que foram concebidas sob uma visão de língua como prática social. Nessa experiência, o primeiro desafio foi a elaboração de atividades que refletissem os princípios teóricos do conceito de língua em uso.

Outra justificativa é a relação teórico-metodológica do professor com a sua prática docente profissional. Acreditamos que seja necessário que o professor reconheça as ações de didatização mobilizadas para adaptar e produzir MDs de PFOL, levando em consideração as necessidades de aprendizagem, as capacidades de linguagem e o contexto de produção dos gêneros que circulam no ambiente universitário. Dessa forma, lançamos mão de nossa principal pergunta de pesquisa: Qual é a relação entre os saberes, as capacidades docentes e os processos de didatização de MDs em um PF com professores de PFOL?

## 1 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, de ordem descritiva e explicativa, e de caráter interpretativo, com base em procedimentos de pesquisa-ação, a partir de um PF com professores do programa PEC-PLE. Optamos pelo PF uma vez que essa modalidade de formação se destaca pelo seu caráter processual e pela busca da simetria nas formas de participação e de colaboração na construção de conhecimento (Ferrarini-Bigareli, M. A.; Vignoli, J. S.; Kraemer, M. A. D, 2023).

Com encontros semanais ora presenciais, na UEL, ora remotos, via *Google Meet*, o PF conta com a participação de professores e bolsistas, tendo sido dividido em duas fases de execução: a primeira fase, que se deu entre março e junho de 2024, teve como objetivo promover a sensibilização de temas pertinentes à produção de MDs de PFOL sob a perspectiva dos gêneros textuais. Já a segunda, que ocorrerá em meados de novembro de 2024, buscará refletir a produção desses materiais a partir de um processo de refacção, levando em consideração as discussões ocorridas ao longo da primeira etapa. Com isso, será possível elaborar,

em conjunto com os professores, uma rubrica que poderá auxiliar outros professores na produção de MDs de PFOL, na medida em que destaca as ações de didatização necessárias para esse processo.

A geração de dados se dará por meio de questionários, planos de ensino, transcrições das sessões do PF, bem como dos MDs produzidos pelos professores em todas as suas versões (antes e após a refacção), de modo que a sua triangulação permitirá a sua interpretação e análise.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a pesquisa, compreender a noção de gêneros é primordial. Sendo assim, os gêneros textuais são “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (Schneuwly, 2004, p. 28). É nos gêneros textuais, portanto, que a materialização do conceito de língua em uso será manifestada, tendo em vista seu propósito sociocomunicativo, já que, para o ISD, os gêneros pertencem às esferas de atividade humana. É nesse sentido que Schneuwly e Dolz (2004) defendem que os gêneros textuais precisam ser aprendidos sistematicamente, na escola, tanto para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, como também para promover um agir languageiro em uma prática social.

No entanto, para além de explorar, de forma sistemática no material, os elementos ensináveis de um gênero, bem como as capacidades de linguagem desenvolvidas, é preciso compreender como esse processo ocorre quando da produção desse MD; isto é, em que medida o professor lança mão desses conceitos e por meio de quais saberes, capacidades docentes e ações de didatização. Para tanto, faz-se pertinente esclarecer tais conceitos.

Segundo Hofstetter e Schneuwly (2009), os saberes docentes são essenciais para a formação de professores, pois afetam diretamente o desempenho profissional. Esses conhecimentos podem ser divididos em dois grupos: os saberes a ensinar, que são os conteúdos e os conhecimentos que o professor transmite aos alunos, e os saberes para ensinar, que se referem às capacidades necessárias para a prática docente, exigindo uma formação teórica robusta na área de conhecimento pedagógico. Estes saberes incluem uma compreensão crítica dos aspectos históricos, sociais, culturais, econômicos, étnico-raciais, religiosos e políticos do contexto em que o professor atua.

Para uma pesquisa cujo objeto de análise é a formação de professores de línguas, acreditamos ser fundamental analisar os saberes e as capacidades docentes mobilizados em decorrência das intervenções e das discussões promovidas ao longo do processo, de modo que possamos identificar quais são as ações de didatização das quais os professores lançam mão ao produzirem os MDs.

Para definirmos o conceito de didatização, recorreremos à contraposição com o conceito de transposição didática. Para Barro-Mendes (2005),

[...] transformados em saberes a serem ensinados, os saberes precisarão também ser didatizados e, embora fortemente relacionados entre si, os processos de transposição didática e de didatização não são sinônimos. Enquanto o processo de transposição se ocupa da transformação dos saberes de referência em saberes a serem ensinados, a didatização seria a maneira de organizar esses saberes para a compreensão do aluno. De maneira simplificada, poderíamos dizer que a didatização é o “como”, por meio de exercícios e atividades, os saberes são expostos com a finalidade de concretizá-los em saberes ensinados e aprendidos (Barros-Mendes, 2005, p. 21).

Acreditamos, assim, que o domínio dos gêneros textuais, salientando seu funcionamento e sua dimensão social, é tarefa *sine qua non* para concretizar os fundamentos que embasam a didatização a fim de materializar conceito de língua em uso, e, conseqüentemente, promover uma ação linguageira real, isto é, um agir no mundo, já que os “alunos precisam se apropriar de artefatos culturais – os gêneros textuais – a fim de realizar um determinado saber-fazer” (Anjos-Santos; Lanferdini; Cristovão, 2011, p. 381).

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O curso de português para estrangeiros ofertado pelo PEC-PLÉ na UEL, no ano de 2024, é promovido pela Assessoria de Relações Internacionais da UEL (ARI) com parcerias de outros programas de ensino e extensão, como o Idiomas Sem Fronteiras (IsF) e o Paraná Fala Idiomas (PFI). Para o primeiro semestre, cuja duração se deu entre 26 de fevereiro a 21 de junho, foram ofertados cinco módulos de ensino: 1. Português básico para estudantes estrangeiros, 2. Português para estrangeiros: compreensão oral, 3. Português para estrangeiros em ambiente universitário, 4. Leitura e produção de textos em situação de imersão e 5. Círculo de leituras: construção de sentidos interculturais em português para estrangeiros. Desses, apenas os módulos 2 e 4 foram objetos de análise da pesquisa.

Os participantes da pesquisa dividem-se em dois grupos: professores formados e bolsistas em formação. A partir de levantamento por questionário, pôde-se perceber uma variedade desse perfil, dentro desses grupos, do ponto de vista da formação e da atuação profissional, o que nos parece ser interessante em termos de análise de dados. No grupo de professores, temos o Professor 1 (P1) formado há 20 anos, com experiência docente de mais de dez anos no ensino de português para estrangeiros, e o Professor (P2), recém-formado sem experiência de ensino de português para estrangeiros, tendo atuado apenas em escola de educação infantil bilíngue e em contextos particulares. Já no grupo de bolsistas, por sua vez, encontram-se o Bolsista 1 (B1) cursando o último ano de Letras vernáculas e outro ainda cursando o primeiro ano de Letras, mas já formado em Ciências Sociais (B2), ambos sem experiência docente anterior.

Com o intuito de discutir temáticas e conceitos pertinentes à produção de MDs de PFOL sob a perspectiva dos gêneros textuais, a primeira fase do PF foi constituída por nove sessões, totalizando 23 horas, de março a junho de 2024. Nesses três meses, foram discutidos, ao menos, cinco conceitos teóricos/conteúdos temáticos centrais, que, pela perspectiva do ISD, teriam impacto relevante para a

formação desses professores: concepções de língua, gêneros textuais, modelos didáticos de gêneros, sequências didáticas e tipos de atividades em materiais didáticos.

A análise aprofundada do perfil desses participantes, bem como do desenvolvimento das nove sessões dar-se-á a posteriori, juntamente com a análise dos dados em decorrência da segunda fase da pesquisa.

## CONCLUSÃO

A pesquisa tem como objetivo principal investigar a relação entre saberes, capacidades docentes e ações de didatização na produção de MDs por meio de um PF com professores de PFOL. A análise dos dados, ainda em andamento, permitirá compreender as ações de didatização necessárias e as decisões pedagógicas tomadas pelos professores ao elaborarem seus materiais. Por fim, espera-se que, com esta pesquisa, possamos contribuir para o desenvolvimento teórico-metodológico de professores na produção/adaptação de MDs de PFOL com base em gêneros, bem como para a fundamentação teórico-metodológica de outros PFs.

## REFERÊNCIAS

- ANJOS-SANTOS, L. M.; LANFERDINI, P. A. F.; CRISTOVÃO, V. L. L. Saberes para ensinar aos saberes didatizados: uma análise da concepção de sequência didática segundo o isd e sua reconcepção na revista Nova Escola. *In: Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 11, n. 2, p. 377-400, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1518-76322011000200009>>. Acesso em: 28 jul. 2024.
- BARROS-MENDES, A.N. N. **Os gêneros orais formais e públicos**: algumas reflexões. 2005. 201f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCC/SPUNIGE/SUISSE: São Paulo, 2005.
- BRONCKART, J.-P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad: Ana Raquel Machado, Maria de Lourdes Meireles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um Interacionismo Sociodiscursivo; trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. – São Paulo: EDUC, 2003.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça(francófona). *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.
- FERRARINI-BIGARELI, M. A.; VIGNOLI, J. S.; KRAEMER, M. A. D. Percurso formativo: uma proposta de formação continuada e colaborativa em culturas disciplinares. **Raído**, [S. l.], v. 17, n. 44, p. 130–147, 2023. DOI:

10.30612/raido.v17i44.17143. Disponível em:  
<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/17143>. Acesso em: 28 jul. 2024.

HOFSTETTER R.; SCHNEUWLY B. **Transformations des savoirs de référence des professions de l'enseignement et de la formation**. Raisons éducatives, Bruxelles: De Boeck, p. 1-23, 2009. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158728> . Acesso em 30 jul. de 2024.

REIS, L. M. **Através do espelho: o portal do professor de português língua estrangeira/ língua não materna (PPPLE) sob uma ótica pluricêntrica e intercultural**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 21-40.



## **A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE, OS LETRAMENTOS E A REPRESENTAÇÃO DO ETHOS FEMININO: UMA ANÁLISE REFLEXIVA CRÍTICA NO PROCESSO DE LEITURA DE CONTOS DE FADAS**

Thaís Mendes da Purificação<sup>4</sup>  
Márcia Adriana Dias Kraemer<sup>5</sup>  
Pamela Tais Clein Capelin<sup>6</sup>

### **INTRODUÇÃO**

A questão de gênero e as relações de poder a ela associadas têm se tornado cada vez mais evidentes nas sociedades contemporâneas. O conceito de gênero refere-se à construção cultural das ideias de feminilidade e masculinidade, o que significa que gênero não se confunde com o sexo biológico (feminino ou masculino), pois é moldado a partir de normas e valores sociais.

Na sociedade ocidental, a história mostra que homens e mulheres assumiram papéis de gênero distintos, com expectativas específicas para cada um. Nesse contexto, a literatura tem um papel crucial na construção das representações femininas, já que através dela, valores culturais relacionados ao gênero podem ser transmitidos de geração em geração (Belline, 2003).

Assim, a pergunta que norteia a investigação questiona em que medida a compreensão das representações que a personagem Gata Borralheira/Cinderela, segundo a versão do conto de fadas dos Irmãos Grimm (2005[1812]), em cotejo com a película cinematográfica de Canon, *Cinderela* (2021), constroem a sua imagem nos discursos da tradição à contemporaneidade e auxiliam no processo de letramentos para as práticas sociais, em específico na leitura reflexiva crítica desse gênero discursivo para a formação inicial docente.

Como hipótese, pode-se pressupor que estudos que fomentam a leitura reflexiva crítica na formação inicial docente contribuem para ampliar as capacidades letradas de professores, preparando-os de melhor forma para as práticas sociais. Na investigação em específico, entende-se que, a partir do entendimento acerca do perfil construído para a personagem na literatura tradicional, corrobora-se à perpetuação dos papéis de gêneros atribuídos socialmente às mulheres. Dessa maneira, supõe-se que Gata Borralheira/Cinderela, como performance de gênero, desempenha os ideais de feminilidade, beleza e padrões comportamentais pré-determinados ao feminino. Entretanto, presume-se que, na adaptação fílmica, a personagem, em certa medida, rompe com alguns ideais atribuídos pela tradição.

---

<sup>4</sup> Licenciada em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus Realeza/PR*. thaismendes@gmail.com

<sup>5</sup> Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, *Campus Londrina/PR*. Professora do Curso de Letras – Português e Espanhol - Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus Realeza/PR*. marcia.kraemer@uffs.edu.br

<sup>6</sup> Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Maringá - UEM, *Campus Maringá/PR*, Bolsa Capes. E-mail: pamelaclein88@gmail.com

Este recorte é justificado pela necessidade de se pensar na formação de docentes ao se aprofundar em estudos literários, compreendendo-os como um meio que também cristaliza discursos, os quais, ao se naturalizarem, tornam-se senso comum, generalizações falaciosas, que comumente não são questionados. Nesse contexto, as representações da mulher como um desempenho de gênero são padronizadas por meio de um conjunto de normas que determinam o que é permitido ou não fazer, ou o que se pode ou não ser como mulher.

Esse conjunto performático de gênero pode comprometer a singularidade que existe na diversidade de vozes femininas. É essencial, pois, promover discussões na Educação, fundamentadas em estudos que adotem uma visão reflexiva crítica sobre como a imagem da mulher tem sido construída ao longo dos séculos sob a perspectiva de autores masculinos. Além disso, é importante analisar como as representações estereotipadas podem ser desconstruídas, por meio das literaturas contemporâneas.

Para este relato de pesquisa, desenvolvem-se três seções: a primeira trata da metodologia investigativa, embasada na perspectiva dialógica do discurso e dos estudos literários; a segunda abarca a descrição da atividade de leitura do gênero discursivo conto de fadas; e a terceira centra-se nos resultados e nas discussões a partir dos discursos bivocais e de sua materialização linguística, contribuindo para a formação docente na identificação da heterogeneidade constitutiva e marcada em diferentes narrativas (escrita e cinematográfica) sobre o conto de fadas Gata Borralheira/Cinderela.

## 1 METODOLOGIA

Analisa-se o *ethos* do discurso feminino, utilizando o construto teórico dos estudos dialógicos da linguagem (Bakhtin, 2016 [1979]; 2003 [1979]; Volóchinov, 2013 [1929]; 2018 [1929]), dos estudos de gênero e sexualidade (Beauvoir, 1967; 1970; Butler, 2018 [1990]; Firedan, 2020 [1963]; Wolf, 2018 [1991]; Wood, 2021 [2018]).

A investigação segue um caminho teórico com uma abordagem qualitativo-interpretativa, alinhada ao viés da Linguística Aplicada (Moita-Lopes, 2006; Kleiman; Vianna; De Grande, 2019), e tem fins explicativos. A geração de dados ocorre de forma indireta, por meio de fontes bibliográficas e documentais, enquanto a análise e a interpretação das informações seguem procedimentos técnicos com prisma histórico e comparativo.

## 2 A CONSTRUÇÃO DO ETHOS FEMININO NO CONTO DE FADAS

Este artigo aborda a construção do *ethos* feminino no conto de fadas Gata Borralheira/Cinderela, sob uma perspectiva linguística baseada no dialogismo. A pesquisa é guiada pela questão relativa às representações da personagem e como atravessam os discursos da tradição até a contemporaneidade, o que contribui para a reflexão crítica no processo de leitura, auxiliando a ampliar as capacidades

letradas na formação inicial docente, tendo em vista o aprofundamento das discussões em destaque.

A pesquisa almeja compreender, a partir de uma análise contrastiva entre as narrativas tradicionais e contemporâneas, com diferentes semioses, como a imagem discursiva da personagem Gata Borralheira/Cinderela é construída, levando em consideração a heterogeneidade constitutiva nas diferentes tramas. A escolha desse recorte se justifica pela necessidade de voltar a atenção para a literatura, entendendo-a também como um meio de cristalização de discursos que, ao se naturalizarem, se tornam senso comum, muitas vezes sem promover uma reflexão crítica sobre o tema.

A literatura - da qual emerge o conto de fadas como um de seus gêneros constituintes -, tem valor inestimável ao oferecer novas dimensões à imaginação humana, por meio dos acontecimentos de uma narrativa, geralmente mais atraente do que a própria realidade: “Ao produzirmos essa espécie de mascaramento da verdade, criamos uma falsidade necessária ao disfarce do real, causando prazer pelo jogo de palavras que se descentram ao imprevisível” (Kraemer; Perfeito, 2016, p. 144).

Pode-se, nesta seção, compreender o gênero conto de fadas como uma produção de manifestação artística de sua época, uma vez que ele reflete o período histórico que o escritor está inserido bem como a cultura a qual faz parte. Ademais, seus significados não se limitam somente ao passado, mas, é possível que, em épocas distintas, imprimam-se novas significações (revozeamento) para um mesmo conto. Além de seu caráter histórico evolutivo e sistêmico estrutural, percebe-se a presença do insólito nesse gênero, objeto de estudo.

### **3 A CONSTRUÇÃO DO FEMININO NO CONTOS DE FADAS E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**

Considera-se muito importante a reflexão sobre a literatura, em específico, no caso deste estudo, das narrativas maravilhosas, dos contos de fada. Isso porque eles exercem um fascínio coletivo, uma vez que retratam as humanidades que constituem o ser social, auxiliando, no caso da formação inicial docente, a desenvolver capacidades reflexivas críticas na práxis professoral. Nessas narrações, encontram-se os sentimentos e as carências de toda sorte (fisiológicas, psicológicas, materiais) que impactam e causam empatia, aproximando o insólito do real.

Também, trata-se de histórias atemporais, representando, semioticamente, as etapas da vida humana, com cronotopo indefinido e, portanto, passíveis de se inserirem em qualquer época e em qualquer lugar: “Essa ausência mesmo de fronteiras serve ao propósito moral dos contos, que é precisamente ensinar onde se encontram os limites” (Warner, 1999, p. 18).

Este estudo abarca a análise da construção do *ethos* feminino no conto de fadas *A Gata Borralheira*, segundo a versão dos Irmãos Grimm (2005[1812]), em cotejo com a película cinematográfica de Canon, *Cinderela* (2021), sob a perspectiva linguística de base dialógica, com foco na heterogeneidade constitutiva e marcada,

para se perceber as representações de gênero e de sexualidade, revozeadas pela tradição até a contemporaneidade.

Compreende-se que o perfil construído para a personagem, na literatura tradicional, perpetua os estereótipos atribuídos socialmente ao feminino. Assim, a personagem desempenha os ideais de feminilidade, de beleza, de virtuosidade, conforme os padrões de uma sociedade patriarcal e machista.

Em contraposição, na adaptação fílmica, a personagem rompe essas amarras atávicas da tradição. A protagonista da história constrói um *ethos* discursivo que se revela dissonante da perspectiva das convenções sociais reacionárias. Em um mundo em que ao gênero feminino são delegados papéis específicos e restritos, em que ser *bela*, *recatada* e *do lar* são os atributos mais lisonjeiros ao perfil de fêmea, de *mulher para casar*, as representantes femininas que usam de suas capacidades humanas, psíquicas, racionais e intelectivas, à semelhança dos homens, com os mesmos direitos e deveres, rompem barreiras e desestabilizam a zona de conforto do *status quo* social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tem como temática a análise da construção do *ethos* feminino no conto de fadas *A Gata Borralheira*, segundo a versão dos Irmãos Grimm (2005[1812]), em cotejo com a película cinematográfica de Canon, *Cinderela* (2021), sob a perspectiva linguística de base dialógica, com foco na heterogeneidade constitutiva e marcada, para se perceber as representações de gênero e de sexualidade, revozeadas pela tradição até a contemporaneidade.

Em função dessa problemática, procura-se responder à pergunta que norteia a reflexão a qual questiona *em que medida as representações da personagem Gata Borralheira/Cinderela constroem a imagem de mulher nos discursos da tradição à contemporaneidade e auxiliam no processo de letramentos para as práticas sociais, em específico na leitura reflexiva crítica desse gênero discursivo para a formação inicial docente*. Pela análise, corrobora-se a hipótese inicial, a qual pressupõe que o perfil construído da personagem, na literatura tradicional, perpetua os estereótipos atribuídos socialmente ao feminino.

Em contraposição, na adaptação fílmica, a personagem rompe essas amarras atávicas da tradição. A protagonista da história constrói um *ethos* discursivo que se revela dissonante da perspectiva das convenções sociais reacionárias. Em um mundo em que ao gênero feminino são delegados papéis específicos e restritos, em que ser *bela*, *recatada* e *do lar* são os atributos mais lisonjeiros ao perfil de fêmea, de *mulher para casar*, as representantes femininas que usam de suas capacidades humanas, psíquicas, racionais e intelectivas à semelhança dos homens, com os mesmos direitos e deveres, rompem barreiras e desestabilizam a zona de conforto do *status quo* social.

Como resultados alcançados, constata-se que a imagem da mulher, no discurso, por meio da óptica masculina, perpetua os estereótipos de performance de gênero feminino, tanto na literatura quanto na cinematografia. Entretanto, tais representações estereotipadas podem desconstruir-se por meio das literaturas

contemporâneas, de autorias femininas, bem como suas adaptações cinematográficas que apresentam o *ethos* feminino do século XXI.

Assim, considera-se este estudo de relevância aos letramentos para as práticas sociais e à formação inicial docente, uma vez que permite ampliar a leitura tradicional de gêneros literários, em função de que há pressupostos precípuos na produção dos contos de fadas: um deles é a adaptação do folclore, por meio do qual as narrativas são retextualizadas do oral para o escrito; também, a adaptação dos textos escritos que se tornam clássicos, refletindo e refratando à gênese da literatura dos contos de fadas.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. (1979). **Os Gêneros do Discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. M. (1977). **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo: A Experiência Vivida**. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.
- BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo: Fatos e Mitos**. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BELLINE, A. H. C. A Representação da Mulher e o Ensino de Literatura. *In*: GHILARDI-LUCENA, M.I. **Representações do feminino**. Campinas: Átomo, 2003. p. 93 - 106.
- BUTLER, Judith P.(1990). **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CINDERELA. Direção e Roteiro: Kay Cannon. Produção: James Corden, Leo Pearlman, Jonathan Kadin e Shannon McIntosh. Elenco: Camila Cabello, Idina Menzel, Minnie Driver, Nicholas Galitzine, Billy Porter, Pierce Brosnan. Estados Unidos e Reino Unido. Distribuição: Amazon Studios., 2021. Filme, 2021 (113min), son. col. Baseado "Cinderela", de Charles Perrault.
- FIRENZA, B.(1963). **A Mística Feminina**. Rio de Janeiro: Rosas dos Tempos, 2020.
- GRIMM, J. (1812). **Contos dos Irmãos Grimm**. Edição, seleção e prefácio de Clarissa Pinkola Estés, ilustração de Arthur Rackham e tradução de Lya Wyler. São Paulo: Rocco, 2005.
- KLEIMAN, A.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópio**, v. 17, n. 4, dez., 2019. Número Especial.
- KRAEMER, M. A. D.; PERFEITO, A. M. Arquitetura da Arte de Contar: a natureza sociológica e a comunicação estética no conto brasileiro contemporâneo **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 19/2, p. 141-169, dez. 2016.

MOITA-LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. *In: Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

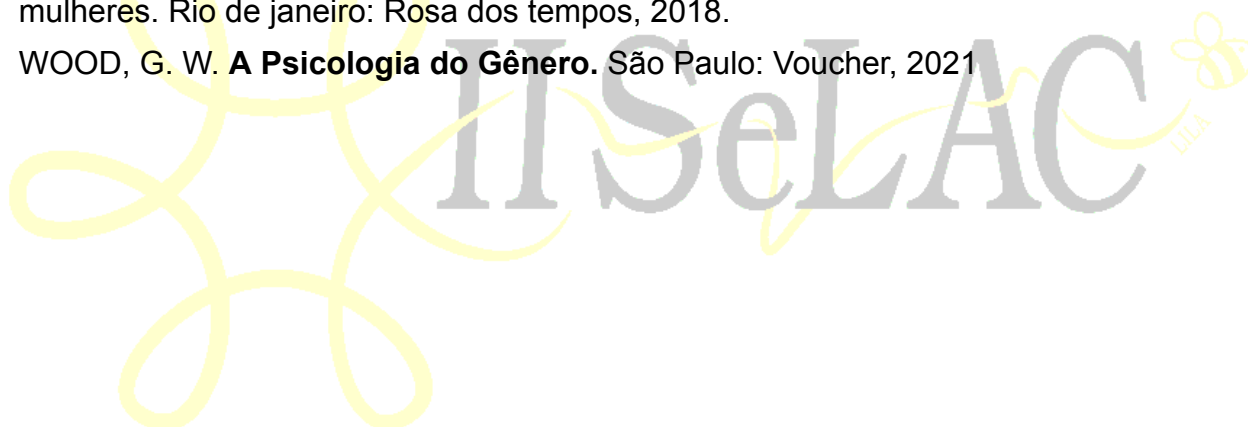
VOLÓCHINOV, V. N. (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLOCHÍNOV, V. (1934). **A Construção da Enunciação e Outros Ensaio**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013.

WARNER, M. **Da Fera à Loira**: sobre contos de fadas e seus narradores. Trad. Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

WOLF, N. (1991) **O Mito da Beleza**: Como as imagens são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

WOOD, G. W. **A Psicologia do Gênero**. São Paulo: Voucher, 2021



## **A MÚSICA REVOLUCIONÁRIA E OS ESTUDOS DE LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS**

Luan Emanuel Lupattini<sup>7</sup>  
Luana Boiani Leite<sup>8</sup>  
Márcia Adriana Dias Kraemer<sup>9</sup>

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Este resumo expandido, com caráter de relato de experiência, advém de uma vivência na formação inicial docente, a partir da participação no Componente Curricular de Produção Textual Acadêmica do Curso de Letras – Português e Espanhol – Licenciatura, 2ª Fase, na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus Realeza*, relativa ao período do segundo semestre de 2023.

O tema que norteia o estudo no CCr, escolhido pelos discentes, pesquisadores e professores em formação inicial, trata da arte musical usada como forma de protesto, em apologia à liberdade, à diversidade, à cultura e aos diferentes saberes que permeiam a história nacional. A delimitação focaliza, principalmente, o resgate da memória do período ditatorial, para expressar o descontentamento dos sujeitos sociais favoráveis à democracia contra as barbáries cometidas pelo regime, enfatizando que esses abusos, se não forem lembrados, podem ser perpetuados em outros governos.

Pressupõe-se que a partir do momento em que a censura é imposta aos brasileiros durante o regime, os artistas da época aderem, por meio de sua arte, usando-a como forma de protesto contra as atrocidades que ocorrem no país, manifestando suas opiniões de forma subliminar nas músicas que produzem, sem que suas reais intenções fiquem explícitas aos líderes ditatoriais.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é apresentar o processo didático-pedagógico no qual os acadêmicos se pautam, mediados pela professora ministrante do CCr, desenvolvendo vários gêneros acadêmico-científicos para produzir o estudo e expor os resultados aos pares da mesma comunidade de prática, por meio da análise dos pressupostos teóricos do campo de atividade artística, no intuito de compreender em que medida a música do período ditatorial brasileiro torna-se uma forma de manifestação democrática pelos sujeitos sociais envolvidos.

### **1 METODOLOGIA**

---

<sup>7</sup> Acadêmico do Curso de Letras – Português e Espanhol – 5ª Fase. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. luan.lupattini@uffs.edu.br

<sup>8</sup> Acadêmica do Curso de Letras – Português e Espanhol – 5ª Fase. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. luana.leite@uffs.edu.br

<sup>9</sup> Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, Bolsa Capes. Prof.<sup>a</sup> do Curso de Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul. marcia.kraemer@uffs.edu.br

O estudo fundamenta-se na concepção dialógica da linguagem decorrente do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]), nos estudos dos letramentos acadêmico-científicos (Lea; Street, 2006; Kraemer, 2014; Kraemer; Bonatti, 2019). A metodologia utilizada para a investigação tem natureza teórica-empírica, com abordagem qualitativo-interpretativa das informações, fins explicativos e geração de dados por documentação indireta (pesquisa bibliográfica e documental) e por documentação direta (relato de experiência). O método de análise e de interpretação de dados é dialético, com procedimentos técnicos de âmbito histórico, comparativo e monográfico. A pesquisa é realizada na UFFS, *campus* Realeza, a partir da vivência no CCr de Produção Textual Acadêmica do Curso de Letras – Português e Espanhol – Licenciatura, cursado no segundo semestre letivo de 2023, quando os acadêmicos encontram-se na 2ª Fase.

## **2 O PROCESSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA O ESTUDO DO GÊNERO DISCURSIVO MÚSICA NO CCR DE PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA**

O CCr de Produção Textual Acadêmica é ministrado, no atual Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Português e Espanhol – Licenciatura, na 2ª Fase. Tem como ementa o estudo: da língua, linguagem e sociedade; da leitura e da produção de textos; da dimensão contextual e linguístico-semiótica dos gêneros acadêmico-científicos, como fichamento, resumo, resenha, resumo expandido, artigo científico e seminário, entre outros que permeiam o processo didático pedagógico de apropriação do conhecimento nessa área do saber.

O objetivo do CCr é analisar a teoria linguística e a metodológica acerca dos gêneros discursivos acadêmico-científicos, a fim de compreender a epistemologia do método e aprimorar as habilidades de leitura, de produção discursiva, oral e escrita, nessa área do saber, para a reflexão no tocante às práticas de letramentos pertinentes à essa etapa de Ensino Superior.

Como objetivos específicos, o CCr procura: refletir acerca da adequação da linguagem à interação de profissionais nas diferentes esferas comunicativas, com ênfase na área de Letras; estudar gêneros discursivos dos variados campos do saber, para o conhecimento teórico-prático adequado à proficiência linguística; elaborar enunciados orais e escritos com coesão, coerência, clareza e concisão; produzir diferentes gêneros discursivos, orais e escritos, técnicos ou científicos, com o propósito de interagir socialmente no campo acadêmico e profissional; apropriar-se de recursos linguísticos-semióticos, para a melhor interação comunicativa em prol dos letramentos acadêmico-científicos.

Neste relato de experiência, focaliza-se, em termos de estudo de gêneros acadêmico-científicos, na produção de roteiro de pesquisa, de resumo expandido e de seminário, com a intenção de aprofundar o conhecimento acerca do gênero discursivo música, no contexto da ditadura militar brasileira. O primeiro passo realizado pelos discentes, com a mediação da professora responsável pelo CCr, é a escolha do tema, que é livre, sobre algum gênero discursivo de interesse dos pesquisadores.

Em seguida, a professora orienta que, além da leitura do texto-enunciado do gênero discursivo escolhido, os discentes pesquisem, pelo menos, três artigos

científicos que possam subsidiar o estudo teórico acerca do tema delimitado e que, por meio desse aporte técnico, produza-se um roteiro de pesquisa, com os elementos necessários à construção investigativa respaldada na metodologia científica, o que resulta na terceira etapa do processo.

Como resultado desses três primeiros movimentos, os discentes, em processo de iniciação científica escolhem, como tema, a análise da música já descrita, com um roteiro de pesquisa que tem a seguinte pergunta de pesquisa, entre outros elementos investigativos elaborados: em que medida a música do período ditatorial brasileiro torna-se uma forma de manifestação democrática dos sujeitos sociais?

A partir dessa problematização, desenvolvem-se os outros elementos de pesquisa necessários para a investigação apropriada ao contexto da música revolucionária no Brasil, refletidos no objetivo geral que é analisar os pressupostos teóricos desse campo de atividade humana, no intuito de responder à pergunta de pesquisa. Os objetivos específicos que ancoram essa proposição são: a) elaborar uma síntese das principais acepções presentes nos artigos que subsidiam a pesquisa; b) investigar a dimensão contextual e linguístico-semiótica de uma música desse contexto problematizado; c) apresentar os resultados obtidos na investigação em forma de resumo expandido e de seminário acadêmico-científico no CCr de Produção Textual Acadêmica.

Dessa forma, os discentes se apropriaram de conhecimentos referentes aos seguintes gêneros acadêmico-científicos: fichamento, para identificar as partes mais importantes dos textos de apoio, técnicos e artísticos; resumo, para realizar a síntese das ideias principais desses textos-enunciados; resumo expandido, para relatar a pesquisa realizada, por meio de elementos constitutivos e orgânicos da investigação; seminário, para apresentar, em forma de comunicação oral, as inferências e as considerações finais em relação a todo o processo investigado, por meio de exposição escrita da síntese do conteúdo em multimídia e em *handout* (no formato de infográfico).

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O resultado da pesquisa acadêmico-científica, embora embrionária, alcança sucesso, em função de que os discentes apropriam-se de vários conhecimentos relativos a diversos textos-enunciados de gêneros discursivos convencionais e inovadores, aprimorando as capacidades letradas. Além disso, aprofundam-se, de certa forma, no estudo do tema ao qual se engajam, que têm interesse, neste caso, no gênero música.

Compreendem que este se insere no campo de atividade artística e que sua influência durante a ditadura militar no Brasil (1964-1985) é profunda e multifacetada. Os artistas da época desempenham papéis importantes como porta-vozes da resistência, expressando descontentamento, criticando o regime autoritário e fornecendo uma voz para aqueles que eram oprimidos pelo governo (Pieroli, 2023).

Os pesquisadores identificam que a teoria sobre a música revolucionária durante regimes ditatoriais é fundamentada na compreensão de como a arte pode

servir de expressão cultural e de resistência em contextos de repressão política (Borges, 2017). Também, os discentes examinam como a censura e a repressão afetam a produção e a disseminação da música. Passam a compreender como artistas muitas vezes enfrentam desafios para expressar livremente suas opiniões, levando a estratégias criativas para contornar a censura e a alcançar seu público-alvo.

Além disso, os acadêmicos percebem que o consumo de músicas é profundamente influenciado pelas políticas repressivas do Regime Militar. A censura imposta pelo governo restringe a liberdade artística e impacta diretamente o conteúdo e a diversidade das músicas disponíveis para o público (Avelino, 2018). Artistas que são considerados subversivos ou críticos ao Regime frequentemente enfrentam censura na época, sendo proibidos de se apresentar ou de ter suas músicas tocadas nos meios de comunicação.

Nessa perspectiva, os discentes, na condição de pesquisadores, entendem que a ditadura militar é um flagelo que marca a nação brasileira, sendo notável a importância que os artistas têm em relação ao movimento antiditatorial, por meio da arte, transformando-se em formas de protestos, fruto das manifestações de opiniões contrárias ao regime, demonstrando o descontentamento de parte da sociedade.

Mostra-se, por meio da reflexão, a importância de tal movimento, expondo a música como forma de protesto em prol do progresso nacional, bem como o descontentamento dos grupos que são representados por diferentes artistas e estilos musicais. Pode-se perceber que, na atualidade, ainda persiste a arte como protesto, aliando-se à insatisfação da população contemporânea em relação a questões sociais, políticas e culturais que perpassam a nação.

Dessa maneira, os investigadores compreendem que esse tipo de movimento é essencial para a manutenção de um Estado Democrático de Direito, em que as vozes sociais podem ser manifestadas e ouvidas, sem censura ou discriminação. Ao governo cabe assegurar que o poder do Estado não seja abusivo, pois deve ser limitado pelos direitos dos cidadãos, mas também é dever do cidadão manifestar-se e procurar coibir abusos do aparato estatal para com os indivíduos do país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados, entende-se que estudar a produção textual na universidade, pressupõe apropriar-se de estratégias didático-pedagógicas que privilegiem a perspectiva de análise sob o viés dos letramentos acadêmico-científicos (Street, 2017; Lea; Street, 2017; Kraemer; Longaretti, 2019). Esse caminho é fortalecido pela compreensão de que a linguagem é interação discursiva e, quando é materializada, faz-se por meio de textos-enunciados de gêneros (Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]).

Logo, torna-se fundamental que os discentes em formação inicial, em específico das Letras, por meio da compreensão desse percurso metodológico, didático-pedagógico e linguístico-enunciativo, entendam a importância do estudo tanto no prisma dialógico da linguagem quanto dos letramentos acadêmico-científicos para as práticas sociais, a fim de que possam tornar suas

investigações mais aprofundadas e que extrapolem a abordagem tradicional e estrutural da língua como sistema, contemplando os fenômenos linguístico-semióticos de forma situada, social, histórica, cultural e ideológica, sujeitos à responsividade valorativa e entonacional.

## REFERÊNCIAS

AVELINO, C. N. A importância das músicas de protesto no contexto da Ditadura Civil-Militar no Brasil. **Das Amazônias**, Universidade Federal do Acre, p. 29-39, dez. 2018.

BAKHTIN, M. M. (1979). **Os Gêneros do Discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BORGES, Á. F. D. Pra Falar das Flores: O uso político da música durante a ditadura militar. **Instituto de Ciência Política – IPOL**, Universidade de Brasília – UnB, p. 1-50, 2017. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/20226/1/2017\\_AtilaFauziDutraBorges\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/20226/1/2017_AtilaFauziDutraBorges_tcc.pdf) acesso em: 13 nov. 2023.

KRAEMER, M. A. D.; LONGARETTI, R. B. Letramento acadêmico e formação do professor de língua materna: um estudo de caso em um curso de letras. **Linguagem & Ensino** (UCPEL), v.22, p.639-665, 2019.

KRAEMER, M. A. Dias. Letramento acadêmico/científico e participação periférica legítima: estudo etnográfico em comunidades de prática jurídica. **SciELO. Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 92-110, ago./dez. 2014.

LEA, M. R., & STREET, B. V. The "Academic Literacies" Model: theory and applications. **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

PIEROLI, Sarita Maria. **Ditadura Militar No Brasil (Pós-64) através da Música: uma experiência em sala de aula**. Londrina, p. 1-23. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/648-4.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2023.

VOLÓCHINOV, V. N. (1929 [2018]). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34.

## **AÇÕES DE TUTORIA NA GRADUAÇÃO: OS GESTOS DIDÁTICOS DO TUTOR E AS INFLUÊNCIAS NA ESCRITA ACADÊMICA**

Andressa Villagra<sup>10</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Nesta comunicação, apresentaremos os resultados de uma pesquisa de mestrado na qual estudamos os gestos didáticos fundadores adotados pelo monitor-tutor durante a interação com o aluno em um atendimento no Laboratório de Letramento Acadêmico da USP (LLAC) e como eles contribuíram para o ensino-aprendizagem de um gênero textual. Nas últimas décadas, o trabalho do professor tem sido investigado com mais frequência e tem sido considerado como outros tipos de trabalho (Lousada, 2006). No campo da Didática das Línguas, os pesquisadores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz realizaram estudos acerca desse tema com o intuito de analisar, entre outras coisas, como esses profissionais agem quando estão ensinando, com base nos pressupostos teóricos do Interacionismo Social, sobretudo no que diz respeito aos estudos de Vigotski (1934[2010]) sobre o desenvolvimento humano.

No contexto do ensino, o professor desempenha um papel crucial na influência dos processos de aquisição de conhecimento pelo aluno. Esta influência é exercida através da criação de situações que facilitam a exposição e circulação do conhecimento na sala de aula, tornando-o acessível e manipulável tanto pelo professor quanto pelos alunos. Ao mediar o acesso a esse conhecimento, o professor propõe desafios que gradualmente conduzem o aluno em direção à aprendizagem dos objetos de ensino. Se comparado com outros ofícios, cuja natureza é material, o trabalho do professor tem natureza predominantemente psicológica, cognitiva e psíquica, em contraste com objetos tangíveis, como madeira, cimento ou tecido, que são comuns em outros ofícios. Assim, o professor atua de forma indireta na aprendizagem dos alunos, pois é através do ensino dos conteúdos de conhecimento que ele influencia seus processos de aprendizagem.

Em nossa pesquisa, baseamo-nos nos gestos didáticos do professor propostos por Schneuwly (2009), para, ao mesmo tempo, aproximá-los e diferenciá-los dos gestos do monitor-tutor. Assim, partimos do trabalho docente para compará-lo com o trabalho do monitor-tutor do LLAC, pois ambos lidam com os três objetos do trabalho: a ação de um indivíduo sobre um objeto, mediada pelo uso de um instrumento, como resultado dessa ação culmina em um resultado específico. O monitor-tutor age sobre os alunos de graduação, em um atendimento individualizado, mediado por instrumentos de ensino a partir de formações oferecidas pelo LLAC e como resultado os textos produzidos pelos alunos, os próprios alunos transformados e podendo usar o conhecimento em outros contextos dentro da universidade.

---

<sup>10</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução (PPG-LETRA) da Universidade de São Paulo. [andressavillagra@usp.br](mailto:andressavillagra@usp.br)

## 1 METODOLOGIA

A pesquisa que será objeto desta apresentação está relacionada ao Laboratório de Letramento Acadêmico da USP que funciona atualmente na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. O LLAC tem como objetivo principal auxiliar os alunos da graduação e pós-graduação a desenvolver a escrita acadêmica baseada principalmente nos gêneros de textos específicos do contexto universitário e acadêmico. Ele oferece atendimentos, workshops e palestras para alunos da graduação e pós-graduação.

Como todos os atendimentos atrelados ao LLAC que compuseram o corpus desta pesquisa foram realizados pela monitora-tutora que também é a pesquisadora desse trabalho de mestrado, devemos destacar que a pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa-ação, conforme concebida por Thiollent (1986). Trata-se de uma abordagem metodológica que busca integrar a pesquisa científica com a prática de intervenção ou mudança social. Ela se caracteriza por envolver pesquisador e participantes do estudo na identificação de problemas, na formulação de soluções e na implementação de ações concretas para resolver esses problemas.

Os atendimentos oferecidos pelo LLAC são tutorias individuais oferecidas a alunos da graduação e pós-graduação (Mestrado e Doutorado) com o objetivo de auxiliar a comunidade acadêmica a produzir gêneros acadêmicos (orais ou escritos) em inglês, francês e português. As sessões duram em média de 30 a 45 minutos e são conduzidas por um ou dois monitores. Os atendimentos tratam desde aspectos mais gerais de contexto de produção até aspectos mais especificamente linguísticos. Esse procedimento busca oferecer aos alunos a visão de uma outra pessoa sobre seu texto, além de auxiliá-los a identificar os obstáculos e dificuldades na produção dos gêneros típicos da esfera acadêmica. Desse modo, a partir de sugestões e apontamentos dos monitores, o intuito é que o aluno crie independência para adequar suas capacidades de linguagem a fim de aplicá-las em outros contextos de produção acadêmica, mesmo que se trate de gêneros distintos.

Esta comunicação tem por objetivo apresentar os resultados acerca dos gestos didáticos fundadores adotados pelo monitor-tutor durante a interação com o aluno em um atendimento no Laboratório de Letramento Acadêmico da USP (LLAC) e como eles contribuíram para o ensino-aprendizagem de um gênero textual. Para tanto, a coleta de dados foi feita por meio da gravação de um atendimento, posteriormente foi realizada a transcrição da gravação dessa interação e, por último, a análise dos gestos didáticos utilizados com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da escrita acadêmica do aluno no processo de ensino-aprendizagem de um gênero textual.

Dessa maneira, foi possível ainda a comparação direta entre as mudanças na produção escrita pós-atendimento e os gestos do monitor-tutor durante o atendimento. Por meio da análise dos movimentos verbais e não verbais durante a interação do monitor-tutor com o aluno, procurou-se observar gestos didáticos, em especial aqueles fundadores, o gesto de implementação de dispositivos didáticos, o gesto de regulação, gesto de institucionalização e o gesto de criar a memória didática (Schneuwly, 2009). A discussão proposta embasa-se nos pressupostos

teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2003; Schneuwly, Dolz, 2004) e nos conceitos sobre o agir profissional do docente desenvolvido por pesquisadores da Universidade de Genebra, principalmente do conceito de gestos profissionais (Schneuwly; Dolz, 2009).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO E/OU DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

A abordagem dos gestos do professor surgiu como um tema central nas pesquisas educacionais a partir da virada do século, especificamente nos anos 2000, conforme delineado por Schneuwly (2009). Esse enfoque na pesquisa educacional foi notável, visto que avançou significativamente na compreensão da complexidade do ato de ensinar. As pesquisas subsequentes desafiaram a concepção disseminada de que o ensino é uma profissão que demanda um talento excepcional ou uma missão divina para alcançar o sucesso.

Segundo Schneuwly (2009), o ato de ensinar é, em essência, um trabalho como qualquer outro. O processo de ensino envolve dois momentos essenciais: primeiro, o professor apresenta o conteúdo que deseja que os alunos aprendam, tornando o objeto de ensino presente. Em seguida, o professor acompanha, regula e direciona a atividade dos alunos em relação a aspectos específicos do conteúdo, ocorrendo uma dupla semiotização.

No âmbito desta pesquisa, adotamos o conceito de gestos didáticos fundamentais, conforme proposto por Schneuwly (2009), como categoria interpretativa para a análise de atendimentos do LLAC. Essa abordagem nos permitiu estruturar nossos dados à luz dos quatro tipos de gestos fundadores: a implementação de dispositivos didáticos, a regulação, a institucionalização e a memória didática.

O primeiro deles é o gesto de implementação de dispositivos didáticos, conforme definido por Schneuwly, compreende a configuração prática de elementos que constituem os recursos pedagógicos da aula. Esses recursos incluem os materiais didáticos, as instruções para atividades e os métodos de trabalho. Nesse contexto, o professor torna o objeto de ensino presente de várias maneiras, abrangendo desde a organização espacial dos alunos até os conjuntos de textos e seus suportes, como quadro negro, folhas, textos, livros e cadernos.

O gesto de regulação, como definido por Schneuwly (2009) desempenha um papel fundamental na construção e transformação dos objetos de ensino. A base da regulação envolve a obtenção de informações, a interpretação dessas informações e, quando necessário, a correção das mesmas. Este gesto se desenvolve principalmente em resposta aos obstáculos de aprendizagem encontrados pelos alunos, juntamente com informações que auxiliam a avançar na compreensão do objeto de ensino, como, por exemplo, a resposta esperada pelo professor a uma pergunta. Nesse sentido, ele envolve tanto o diagnóstico quanto a avaliação dos alunos.

O gesto de institucionalização é o processo pelo qual o professor demonstra aos alunos que os conhecimentos que eles construíram já fazem parte da cultura, mais especificamente da disciplina em questão, e os convida a assumirem a responsabilidade por esses conhecimentos. Esse gesto surge da necessidade

comum dos professores de recapitular e consolidar o conhecimento ao final do percurso de ensino, marcando assim o encerramento da abordagem didática.

O último gesto fundador é o de criar a memória didática é semelhante ao descrito anteriormente, mas ocorre de forma mais transversal em uma unidade didática. Ele representa a maneira pela qual o professor reconstrói o que foi dividido em partes e recompõe o que foi desmontado para torná-lo ensinável. Nesse gesto, o professor recorre a antecipações e projeções, bem como adota estratégias para evocar a lembrança do que foi trabalhado, reconfigurando, em última análise, o conjunto de conhecimento.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Com base nas análises das produções, identificamos os momentos de atuação do monitor-tutor durante um atendimento, propusemos gestos didáticos específicos dos monitores-tutores em contexto de tutorias e criamos uma grade de atendimento com o objetivo de guiar outros atendimentos dentro do LLAC ou de outros centros de escrita. Os gestos fundadores de implementação de dispositivos didáticos e, sobretudo, o gesto de regulação foram observados no agir do monitor-tutor, ao utilizar os recursos do ambiente digital como suporte para o atendimento, propor tarefas que ajudam os alunos a superar dificuldades, oferecer acompanhamento contínuo dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem e possibilitar uma escuta atenta e individualizada. Durante as análises dos atendimentos, identificamos um gesto do monitor-tutor que chamamos de gesto de sintetização, que envolve o momento em que o monitor-tutor recapitula e consolida as informações discutidas durante o atendimento, ajudando o aluno a assimilar e relacionar conceitos complexos abordados. Esse gesto facilita a compreensão e a construção de novos conceitos interligados aos discutidos anteriormente. Outro gesto novo proposto a partir da observação dos momentos que se repetiram nos atendimentos analisados é o gesto do desencadear. Ele ocorre nos momentos em que o monitor-tutor faz a apresentação do laboratório e de si para o aluno. Ele suscita a participação do aluno por meio de indagações sobre o gênero de texto a ser produzido, contexto de produção, objetivos e sobre quem é esse aluno (enunciador).

Diante da identificação dos gestos do monitor-tutor, sejam eles os gestos fundadores ou os novos gestos, procuramos criar suporte para a formação de novos monitores-tutores, assim como a criação de uma grade de tutoria a ser apresentada no próximo capítulo como uma contribuição da pesquisa. Sendo assim, contribuimos tanto com os estudos sobre produção textual numa abordagem vigotskiana do desenvolvimento, como também para estudos de tutorias que ocorrem em laboratórios de letramento acadêmico.

### **CONCLUSÃO**

Este estudo buscou analisar os diversos gestos fundamentais que compõem o trabalho do professor no contexto da sala de aula. Os quatro gestos primordiais, (1) presentificar e desdobrar o conhecimento, (2) o uso de instrumentos didáticos, (3) a

regulação da aprendizagem, (4) a criação da memória didática e a institucionalização do conhecimento, são componentes essenciais da prática pedagógica. No entanto, é fundamental compreender que esses gestos não se encaixam como um molde rígido em todas as ações de todos os professores, independentemente do contexto, dos alunos ou do conteúdo de ensino.

Os gestos didáticos ganham vida na interação dinâmica entre professor e alunos. Eles existem inicialmente como expectativas, o que o professor planeja fazer, e se tornam efetivos no calor dessa interação. Esse caráter altamente dialógico e interativo dos gestos do professor é o que desafia e envolve os alunos na construção de seu processo de aprendizagem. São esses desafios que motivam a ampla gama de recursos e atividades propostas nas discussões de formação do Laboratório de Letramento Acadêmico da USP (LLAC).

Em última análise, este estudo ressalta a complexidade e a riqueza do trabalho do professor, enfatizando a importância da adaptação, reflexão e interação constante no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa no âmbito do LLAC continua a explorar e desvendar os diversos aspectos desse trabalho, buscando aprimorar os gestos do monitor-tutor em benefício dos alunos e do avanço do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: Por um interacionismo sócio-discursivo.** Tradução Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 2003.

LOUSADA, E. G. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor.** 2006. 346 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.. **Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative.** Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SCHNEUWLY, B.; Le Travail Enseignant. *In:* SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.. **Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative.** Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

THIOLLENT, M. (1986). **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. Martins Fontes: São Paulo, 1934 [2010]



## **ANÁLISE DO PERFIL E DAS NECESSIDADES DE SERVIDORES DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURSO DE INGLÊS PARA INTERNACIONALIZAÇÃO<sup>11</sup>**

Juliana Michelon Ribeiro<sup>12</sup>  
Graciela Rabuske Hendges<sup>13</sup>  
Gabriel Salinet Rodrigues<sup>14</sup>

### **INTRODUÇÃO**

A internacionalização vem sendo compreendida como um processo que visa integrar uma perspectiva internacional e intercultural nas funções do ensino superior (Knight, 2008). Esse processo tem estimulado o desenvolvimento de medidas considerando tanto a recepção de alunos e professores internacionais, em um sentido mais conhecido de internacionalização, quanto a oportunidade de vivências internacionalizadas para os alunos locais (Baumvol; Sarmiento, 2016), uma via do processo entendida como Internacionalização em Casa (IaH). A IaH pode ser associada ao uso diferentes línguas no ambiente acadêmico (Knight, 2008) em situações como aulas e atendimento ao público em inglês.

Essa dimensão linguística do processo de internacionalização das universidades brasileiras tem sido estudada na área da Linguística Aplicada (Sarmiento; Abreu-e-Lima; Moraes Filho, 2016; Gimenez; Sarmiento; Archanjo; Zicman; Finardi, 2018). Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o Núcleo de Estudos em Letramentos Acadêmicos (NELA) (Hendges, 2021) também tem se debruçado sobre esse aspecto, no que concerne, por exemplo, o uso do inglês como meio de instrução (EMI), com foco em percepções de professores e de alunos (Hendges; Rodrigues; Pretto, 2021; Ribeiro, 2023; Rodrigues, 2023).

O NELA, vinculado ao Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (LabLeR), reúne pesquisas acerca de práticas comunicativas do contexto universitário em diferentes contextos disciplinares (Ziegler *et al.*, 2023) a fim de desenvolver tecnologias pedagógicas que fomentem a agência dos sujeitos na produção de conhecimento nesses contextos (Hendges, 2021). Para tanto, está ancorado em perspectivas teórico-metodológicas críticas, como a Análise Crítica de Gênero (ACG) (Motta-Roth, 2008; Motta-Roth; Heberle, 2015) e os Letramentos Acadêmicos (LACs) (Lillis, 1997; Lea; Street, 1998). O aspecto crítico dessas abordagens teórico-metodológicas fica marcado na preocupação com o caráter situado do uso da linguagem em termos de aspectos culturais e ideológicos considerando relações de poder entre os participantes de cada prática (Motta-Roth; Heberle, 2015). Além disso, tentamos praticar a criticidade no NELA a partir da

<sup>11</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

<sup>12</sup> Doutoranda em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. [juliana.ribeiro@acad.ufsm.br](mailto:juliana.ribeiro@acad.ufsm.br)

<sup>13</sup> Doutora em Letras-Ingês. Docente da Universidade Federal de Santa Maria.  
[graciela.r.hendges@ufsm.br](mailto:graciela.r.hendges@ufsm.br)

<sup>14</sup> Doutorando em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. [gabriel.salinet@acad.ufsm.br](mailto:gabriel.salinet@acad.ufsm.br)

própria concepção dos temas estudados, no sentido de que resultem da nossa interação com a comunidade universitária. Seguindo Fairclough (1992, p. 226), a perspectiva da crítica na análise da linguagem está atrelada à elaboração de questões de pesquisa que são definidas “do lado de fora” pelas pessoas que estão enfrentando algum desafio em suas práticas, e pelo envolvimento delas na pesquisa não apenas na condição de “sujeitos” investigados, mas como agentes envolvidos no desenho e implementação do estudo, também na escrita da pesquisa e, principalmente, no uso dos resultados da pesquisa para superar os desafios iniciais.

Em outras palavras, pesquisas - e ações pedagógicas - de cunho crítico, tendem a fundamentarem-se nas perspectivas dos atores sociais (van Leeuwen, 2008) a fim de compreender as práticas sociais que os circundam. A contribuição dos LACs está em destacar que essa fundamentação “ouça” também as vozes dos atores sociais “da periferia” (Lave; Wenger, 1991) das práticas investigadas, não apenas a dos mais experientes como parâmetro unilateral para letrar os menos experientes. Assim, no NELA tentamos desenhar nossos projetos por meio do diálogo com a comunidade universitária, a partir de lacunas e desafios apresentados ao LabLeR e/ou ao setor de formação de professores de línguas adicionais como um todo. O trabalho que apresentamos aqui resulta desse diálogo, especificamente da necessidade de ampliar o envolvimento dos servidores técnicos administrativos da UFSM no processo de internacionalização da instituição.

Na literatura prévia sobre internacionalização em geral, observa-se recorrentemente a menção a docentes, estudantes e gestores como atores no processo. Os servidores técnicos administrativos têm recebido menos atenção (Reynolds; Yu, 2021) e, portanto, as necessidades desse grupo são desconhecidas.

Nesse cenário, o presente trabalho tem como objetivo traçar o perfil e as necessidades de servidores de uma unidade da UFSM no que concerne o uso do inglês em contexto de internacionalização. Esse objetivo soma-se a um projeto de tese sendo conduzido no núcleo cujo objetivo geral é investigar o processo de elaboração de um curso de inglês para internacionalização para servidores de uma universidade federal a partir das perspectivas da ACG e dos LACs. Desse modo, os resultados deste trabalho servirão como base para o desenvolvimento de ações pedagógicas de internacionalização destinadas aos servidores.

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO

A ACG e os LACs, perspectivas que fundamentam este trabalho, atribuem central importância ao contexto dos participantes no que concerne à pesquisa e ao ensino (Lea, 2004; Nascimento, 2017). Assim como o conceito de gênero e o de letramento, a ACG e os LACs se relacionam e se complementam. Ambos os arcabouços estão pautados por uma orientação social (produto de interação), situada (a partir da colaboração e engajamento em uma dada comunidade) e crítica (reveladora e desafiadora de estruturas de poder) de aprendizagem. Ademais, seguimos Lemke (2010) ao entender que os letramentos são necessariamente delimitados por gêneros específicos por serem processos sociais e discursivos apropriados aos modos de interagir em uma situação específica de dada comunidade de prática (Motta-Roth, 2013).

A ACG é uma orientação interdisciplinar aos estudos de gênero com objetivo de compreender as relações entre práticas sociais e os textos que as constituem (Motta-Roth; Heberle, 2015). Para isso, essa abordagem considera aspectos léxico-gramaticais, discursivos e sociais para relacionar forma e função e discurso e ideologia. Sob essa perspectiva, gêneros são definidos como “atividades culturalmente pertinentes, mediadas pela linguagem num dado contexto de situação, atravessado por discursos de ordens diversas” (Motta-Roth, 2005, p. 181).

Alinhada à pesquisa na ACG, que engloba aspectos desde o nível léxico-gramatical até o nível discursivo e ideológico para dar conta dos textos e das práticas sociais a eles associados, uma pedagogia crítica de gênero busca incentivar os alunos a desenvolverem uma perspectiva de letramento crítico para explorar a construção sócio-discursiva do mundo (Motta-Roth; Heberle, 2015). Assim, as atividades elaboradas sob esse viés promovem a conscientização de que “a linguagem é culturalmente pertinente a uma dada situação e a um contexto institucional - perspectiva de gênero discursivo - e permeada por valores e ideologias - perspectiva crítica” (Nascimento, 2017, p. 125). Tal abordagem pedagógica pensada no contexto das universidades é denominada LACs, porque concebe que as práticas comunicativas no cenário acadêmico vão além de aquisição de habilidades ou socialização acadêmica, pois permeiam questões de epistemologia e identidades (Lea; Street, 2006). Parte, portanto, de uma posição crítica e transformadora por investigar e problematizar convenções privilegiadas da academia incluindo os recursos e as perspectivas dos alunos sobre essas convenções (Lillis; Scott, 2007). Desse modo, pedagogicamente, sob o viés dos LACs, o processo de produção de significado gira em torno de questões ligadas à linguagem e à identidade e proporciona participação ativa dos alunos nesse processo (Lea, 2004).

## 2 METODOLOGIA

Os procedimentos de geração e análise de dados reportados nesta seção são inspirados na primeira etapa do protocolo de produção de material didático ancorado nas concepções da ACG e conduzido no LabLeR (Nascimento, 2017). Sob a ACG, a investigação do contexto é uma preocupação central. Assim, a primeira etapa do processo consiste na sondagem (*needs analysis*), frequentemente adotada no contexto do Inglês para Fins Específicos (ESP), que é entendida como “a coleta sistemática de informações sobre o contexto de ensino com o propósito de tomada de decisões sobre o programa do curso” (Nascimento, 2017, p. 127). Dada a necessidade de elaboração de materiais e ações de ensino pautadas nos contextos dos participantes, essa etapa é considerada um momento crucial para o planejamento de um curso, visto que os dados gerados informam todas as etapas subsequentes do processo (Nascimento, 2017).

Um questionário elaborado em parceria com participantes da comunidade-alvo foi enviado aos servidores de uma unidade de ensino da UFSM com 343 possíveis respondentes (Universidade Federal de Santa Maria, 2024), incluindo docentes e servidores técnicos administrativos. Inicialmente, o projeto seria direcionado exclusivamente aos técnicos-administrativos em educação (TAEs),

entretanto, durante as interações com alguns representantes da unidade, foi apontada a demanda pela ampliação dos participantes para incluir também os docentes da unidade.

Na Figura 1, sistematizamos os assuntos abordados no questionário bem como as perguntas que o compõem. Em resumo, o questionário buscou informações sobre o perfil, as experiências de internacionalização, as necessidades dos participantes e o interesse em participar de um curso de inglês para internacionalização:

Temas		Perguntas do questionário
<b>Perfil/Área</b>	Profissional	1. Setor/departamento
<b>Experiências de internacionalização</b>	Contato com estrangeiros	2. No seu ambiente de trabalho, você já teve contato com aluno/professor/palestrante/técnico/instituição estrangeiro(a) (seja presencialmente ou online, de forma oral ou escrita)?
	Interação em inglês	3. No seu ambiente de trabalho, você já precisou interagir em inglês com aluno/professor/técnico/instituição estrangeiro(a) (seja presencialmente ou online, de forma oral ou escrita)?  4. Se sim, especifique brevemente qual foi a situação (por exemplo: Sim, para responder ao e-mail de um aluno perguntando sobre se o curso de engenharia elétrica tem disciplinas que são dadas em inglês).
	Leitura/busca de informações em inglês	5. Você já precisou do inglês para ler/buscar informações em sites de instituições estrangeiras? 6. Se sim, especifique brevemente (por exemplo, para ver equivalência de ementas de disciplinas, para verificar tipos de documentos exigidos para intercâmbio).
<b>Necessidades</b>	Situações em que o inglês é necessário	7. Considerando a necessidade de os servidores, docentes e TAES, saberem inglês para fortalecer a internacionalização no CT, liste pelo menos três situações em sua rotina de trabalho em que, na sua opinião, saber inglês é ou será mais necessário/urgente. Tente ser o mais específico possível, por exemplo: "para explicar a participantes estrangeiros onde ficam as salas/auditório de um evento internacional promovido pelo CT"
<b>Interesse</b>	Participação no curso	8. Você tem interesse em realizar um curso de inglês com carga horária semestral de 40 horas, durante o expediente?
	Nível e turma	9. Se sim, quais dos níveis você se encaixa:

Figura 1: Perguntas do questionário classificadas por assunto.

Fonte: Produção dos autores.

Recebemos as respostas de 42 servidores, todos interessados em participar de um curso de inglês para internacionalização. É importante destacar que o

questionário não incluiu uma pergunta para diferenciar servidores docentes de servidores TAEs, a pedido da própria comunidade.

As respostas ao questionário foram analisadas por meio de leitura recursiva e categorizadas a partir dos temas pré-estabelecidos no questionário e da recorrência lexical de termos associados a cada tema.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos, nesta seção, os principais resultados da análise do perfil e das necessidades de servidores de um centro da UFSM a partir dos temas propostos no questionário de sondagem. Primeiramente, no que concerne ao perfil, os participantes responderam sobre seus setores ou departamentos dentro do centro. Dos 42 respondentes, 20 estão lotados em departamentos. Os demais participantes indicaram pertencimento a laboratórios (6), núcleos de pesquisa (4) e secretarias (5). Outros sete participantes não especificaram sua lotação.

Essa variação de setores e, possivelmente, funções dentro da universidade, dos participantes está atrelada às circunstâncias para planejamento do curso de inglês. Por conta da variedade de papéis dentre os possíveis participantes do curso, a sondagem, prevista pela ACG (Nascimento, 2017), assumiu papel importante na elaboração do curso, visto que proporcionou uma visão das divergências e convergências no perfil e nas necessidades do grupo.

Sobre experiências de internacionalização, 40 dos 42 respondentes declararam já ter tido contato com visitantes estrangeiros na universidade, sejam eles professores, alunos, pesquisadores ou técnicos. Ao serem solicitados a descreverem as interações, os relatos mais frequentes envolviam eventos internacionais, recepção de visitantes estrangeiros, comunicação via *email*, telefonemas e reuniões.

Outra pergunta acerca de experiências com a língua inglesa em contexto de internacionalização focava na habilidade de leitura. Os participantes demonstraram buscar informações em sites de instituições estrangeiras acerca de eventos, artigos acadêmicos, intercâmbio e aspectos técnicos de suas funções, como a leitura de manuais. Esses relatos, ainda que breves, sobre as experiências dos participantes serviu para, assim como em Reynolds e Yu (2021), mostrar como a comunicação internacional em língua inglesa foi usada em contextos de trabalho de múltiplas maneiras para completar tarefas administrativas.

Quando perguntados sobre situações em que o inglês é necessário em suas rotinas de trabalho, os participantes listaram situações semelhantes às que eles já experienciam, como: participação em eventos, leitura e escrita de artigos acadêmicos, recepção de visitantes, leitura de manuais, interação por email e aulas ministradas em inglês.

Ainda sobre necessidades, cabe destacar a frequência de menções a receber (10 ocorrências) e atender (7) visitantes internacionais. Esse resultado demonstra que os participantes, ainda que desempenhando funções diferentes dentro da unidade de ensino, parecem ter a mesma preocupação: a recepção dos visitantes internacionais.

O bloco final do questionário focava no interesse dos respondentes de participar de um curso e, a seguir, na autoavaliação deles acerca do nível de proficiência para determinar a turma em que estariam. Tomando por base a escolha da turma como indicador de autoavaliação de proficiência em inglês, a maioria dos respondentes (22) sugeriram ter nível intermediário ou avançado de inglês, enquanto sete participantes indicaram nível básico e 13 solicitaram fazer nivelamento para definir seus níveis.

## CONCLUSÃO

Com base em abordagens críticas de pesquisa e de ensino - ACG e LACs - adotadas no núcleo de pesquisa do qual este trabalho é parte, buscamos traçar o perfil e as necessidades de servidores de uma unidade da UFSM no que concerne o uso do inglês em contexto de internacionalização. Tomamos como base um ponto comum entre a ACG e os LACs: a necessidade de partir do contexto dos participantes a fim de delinear ações de ensino relevantes para determinado grupo. Desse modo, neste trabalho, descrevemos a primeira etapa em direção à elaboração de ações de ensino de inglês em contexto de internacionalização para servidores de uma universidade pública: a sondagem acerca do perfil e das necessidades do público-alvo.

Como principais resultados, podemos citar a pluralidade de setores dos participantes, o que indica, possivelmente, diferentes funções dentro da universidade. Ademais, dentre as experiências de internacionalização, pudemos identificar interações orais quanto escritas. Por fim, no que concerne às necessidades, destacamos a frequência de termos relacionados à recepção dos visitantes como uma constante dentre os participantes.

Os dados aqui reportados e discutidos contribuem para um projeto de tese que busca investigar o processo de elaboração de um curso de inglês para internacionalização para servidores a partir da ACG e dos LACs. Assim, em última instância, os resultados deste trabalho servirão como base para o desenvolvimento de ações pedagógicas de internacionalização destinadas a esse público.

## REFERÊNCIAS

BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. Internationalization at Home and the use of English as a Medium of Instruction / Internacionalização em Casa e o uso de Inglês como meio de Instrução. In: BECK, M. S. et al. (org.). **Echoes**. Florianópolis: EdUFSC, 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

GIMENEZ, T.; SARMENTO, S.; ARCHANJO, R.; ZICMAN, R.; FINARDI, K. **Guide to English as a medium of instruction in Brazilian higher education institutions 2018-2019**. São Paulo: British Council, 2018.

HENDGES, G. R. **Núcleo de Estudos sobre Letramentos Acadêmicos (NELA)**. GAP CAL/UFMS n. 056218, 2021.

HENDGES, G. R.; RODRIGUES, G. S.; PRETTO, A. de M. Views of teachers and students about EMI at a Brazilian federal university: implications for language policy. **Letras**, p. 097–124, 2020.

KNIGHT, J. **Higher education in turmoil: the changing world of internationalization**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEA, M. R. Academic literacies: a pedagogy for course design. **Studies In Higher Education**, v. 29, n. 6, p. 739-756, dez. 2004.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The "Academic Literacies" model: theory and applications. **Theory Into Practice**, v. 45, n. 4, 368-377, 2006.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

LILLIS, T. New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions. **Language and Education**, v. 11, n. 3, p. 182-199, 1997.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 5–32, 2007.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. *In*: KARWOSKI, A., GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória: Kayganguê, 2005. p. 179-202.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A.**, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

MOTTA-ROTH, D. Desenvolvimento do letramento acadêmico por engajamento em práticas sociais na universidade. *In*: VIAN JR., O.; CALTABIANO, C. (org.). **Língua(gem) e suas múltiplas faces: estudos em homenagem a Leila Barbara**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013. p. 135-162.

MOTTA-ROTH, D. **Letramento acadêmico/científico e participação periférica legítima na produção de conhecimento**. Santa Maria: Universidade Federal de

Santa Maria, 2013. Projeto de Produtividade em Pesquisa PQ/CNPq (no 309668/2013-01).

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. A short cartography of genre studies in Brazil. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 19, n. 2, p. 22-31, 2015.

NASCIMENTO, R. Análise crítica de gênero, planejamento de material didático e letramentos do professor de inglês como língua estrangeira/adicional. *In*: TOMITCH, L. M. B.; HEBERLE, V. M. (org.). **Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas**. Florianópolis: LLE/PPGI/UFSC, 2017. p. 121-152.

REYNOLDS, B. L.; YU, M. H.. A language course to teach administrative staff English for communication in an international university. **Education as change**, Pretoria, v. 25, n. 1, p. 1-29, 2021.

RIBEIRO, J. M. **Aplicando o modelo de Letramentos Acadêmicos no contexto da sala de aula EMI**. 2023. 112p. Dissertação (Mestrado)–Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

RODRIGUES, G. S. **Programas de formação docente para o inglês como meio de instrução na educação superior**: características, alinhamentos e adaptação na perspectiva dos Letramentos Acadêmicos. 130p. Dissertação (Mestrado)–Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M. de; MORAES FILHO, W. B. (org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 293-308.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **UFSM em números**. UFSM: 2024. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.html>. Acesso em: 27 Ago. 2024.

VAN LEEUWEN, T. **Discourse and practice**: new tools for critical discourse analysis. New York: Oxford University Press, 2008.

ZIEGLER, F. L. S. ; HENDGES, G. R. ; RODRIGUES, G. S. ; RIBEIRO, J. M. ; DUARTE, T. V. ; MILANI, V. G. . Um Núcleo de Estudos sobre Letramentos Acadêmicos (NELA) no LabLeR: ampliando vias de atuação junto à comunidade da UFSM. *In*: **38ª Jornada Acadêmica Integrada**, 2023, Santa Maria. Anais, 2023.

## APRENDENDO NA PRÁXIS

Maria Eduarda Fontes Cardoso<sup>15</sup>

Vera Lúcia Lopes Cristovão<sup>16</sup>

Gabriela Pepis Belinelli<sup>17</sup>

Bruna Oliveira Braz<sup>18</sup>

## INTRODUÇÃO

A Iniciação Científica Júnior (ICJr) proporciona ao/à estudante a oportunidade de participar de pesquisas desenvolvidas na área de sua preferência na esfera acadêmica, acompanhado por um/a orientador/a. Isso o/a aproxima tanto do campo universitário quanto das pesquisas acadêmicas, o/a ajuda a desenvolver habilidades de leitura de textos acadêmicos e produção de textos multimodais, e o/a permite participar de um grupo de pesquisa e suas atividades.

O Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA), que conta com a participação de nove universidades do Paraná atualmente, diz respeito a um projeto integrado, que desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão em vários eixos de atuação. Dentre essas ações, destacam-se eventos, oficinas, revisões por pares, percursos formativos (PF) com docentes e/ou discentes de diferentes culturas disciplinares e divulgação científica (DC). Há, também, o desenvolvimento de pesquisas diversas, que agrupam subprojetos de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado, desenvolvidos por estudantes que colaboram entre si.

Durante a bolsa de ICJr da primeira autora, cujo tema era a DC nas Ciências da Linguagem, foram desenvolvidos diferentes tipos de atividades: i) Participação nas reuniões do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED); ii) Realização de pesquisa bibliográfica sobre DC; iii) Participação em um PF com estudantes do curso de Letras (Português, Inglês e Espanhol) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), voltado para a produção de pôsteres acadêmicos; iv) Redação de um relato de experiência a ser submetido para publicação após a conclusão das atividades anteriores.

Sendo assim, o objetivo deste relato é discorrer sobre a experiência da bolsista nessas atividades e os conteúdos por ela aprendidos ao longo de toda a ICJr. Além disso, pretendemos fazer uma apreciação crítico-reflexiva em relação às contribuições dessa experiência para a sua formação educacional e cidadã. Para tanto, na próxima seção, expomos brevemente a metodologia deste trabalho,

---

<sup>15</sup> Estudante do 2º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Albino Feijó Sanches, em Londrina. Bolsista de Iniciação Científica Júnior (ICJr). me1336827@gmail.com

<sup>16</sup> Doutora pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Orientadora da ICJr do Curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL). cristova@uel.br

<sup>17</sup> Doutoranda em Estudos da Linguagem pelo PPGEL-UEL. Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Licenciada em Letras pela UENP. gabrielapepis@uel.br

<sup>18</sup> Graduanda em Letras - Inglês (UEL). Mestranda em Estudos da Linguagem pelo PPGEL-UEL. Bacharel-licenciada em Ciências Biológicas (UEL). prof.brunabraz@uel.br

seguida de uma descrição do PF por ela vivenciado junto aos/às estudantes de Letras, uma análise do pôster por ela produzido e, finalmente, uma apreciação crítico-reflexiva da sua formação.

## 1 METODOLOGIA

A inserção da bolsista de ICJr no grupo de pesquisa LED e no Projeto de Pesquisa “Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA): o Estudo de uma Comunidade de Prática em Construção” foi proposta a partir das atividades supracitadas na seção introdutória deste texto.

As atividades de participação nas reuniões e a pesquisa bibliográfica sobre DC foram fundamentais para a construção de um repertório conceitual e investigativo por parte da estudante. Esse conhecimento pôde ser expresso na síntese bibliográfica produzida ao final da ICJr, que compõe um relato de experiência a ser submetido para publicação posteriormente.

Já a participação da bolsista no PF com estudantes de Letras, bem como as contribuições dessa atividade, estão descritas nos resultados deste trabalho. Importa ressaltar que, nessa jornada de aprendizagem, todos/as os/as participantes tiveram que produzir um pôster acadêmico, baseado na leitura de uma tese de Doutorado da área de Linguística ou Literatura. Tal pôster, depois de pronto, foi apresentado em uma sessão de DC para estudantes do Ensino Médio Técnico (2º, 3º e 4º anos) do Colégio Estadual Albino Feijó Sanches, em Londrina, onde a bolsista de ICJr estuda.

Portanto, além de descrever a experiência da aluna no PF, construímos um quadro para analisar a versão final do seu pôster, com base nas categorias constitutivas de uma rubrica<sup>19</sup> elaborada pelo LILA.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, expomos brevemente os conceitos de DC e de comunicação científica (CC), já que não há espaço para a síntese bibliográfica realizada no projeto de ICJr. Na sequência, apresentamos a definição de pôster acadêmico, gênero responsável pelas mediações centrais desta experiência relatada.

Uma das primeiras referências para estudarmos a popularização da ciência é Albagli (1996). A fim de definir DC e CC, a referida autora se baseia em Bueno (1984) e argumenta que a DC (termo mais comumente usado para popularização da ciência) se refere ao “uso de processos e recursos técnicos para a comunicação da informação científica e tecnológica ao público em geral”. Já a CC se refere à “comunicação de informação científica e tecnológica, transcrita em códigos

---

<sup>19</sup> A rubrica foi produzida por Felipe Trevisan Ferreira, Gabriela Pepis Belinelli, Vera Lúcia Lopes Cristovão e Daniel Lotz Tavares para ser usada em processos de revisões por pares, avaliações e monitorias do LILA.

especializados, para um público seletivo formado de especialistas” (Albagli, 1996, p. 397).

Quanto aos recursos bibliográficos usados para a nossa aprendizagem sobre pôsteres, o livro “Gêneros em debate: pôsteres acadêmicos: Anais Eletrônicos do IV Encontro Gêneros na Linguística e na Literatura”, organizado por Angela Paiva Dionísio, Ana Cristina Gomes da Penha e Najara Ferrari Pinheiro, em 2015, foi importante para orientações e exemplares de referência. No capítulo “Pôster Acadêmico: um evento multimodal de divulgação científica”, de responsabilidade do Núcleo de Investigações Sobre Gêneros Textuais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o pôster acadêmico é definido como uma forma de divulgar trabalhos acadêmicos, composto de escrita e outros meios de significação, como imagens, gráficos, quadros, cores, fontes diversas, entre outros. Sua função é a de mostrar a investigação e/ou intervenção didática realizada em uma pesquisa, seu contexto, os conceitos pertinentes e os resultados mais relevantes nela alcançados.

Em virtude da diferenciação feita e já expressa nesta seção, no PF com estudantes de Letras, o pôster acadêmico foi considerado um gênero pertinente para a DC de pesquisas realizadas na área de Estudos da Linguagem e Literatura. Sendo assim, tanto a ICJr quanto os graduandos da UEL, envolvidos no PF, realizaram a leitura de uma tese de doutorado e a transpuseram para um pôster acadêmico, que foi apresentado para estudantes da Educação Básica de maneira descomplicada e resumida.

### **3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

Para a produção desses pôsteres no PF, os/as estudantes e a bolsista de ICJr participaram de 12 encontros presenciais na UEL, no contraturno das aulas regulares, e realizaram atividades assíncronas.

No primeiro encontro, houve uma apresentação sobre o LILA e o PF, detalhando o que seria trabalhado em cada encontro, qual era a intenção final dessa experiência formativa etc. Além disso, foram propostas reflexões através de perguntas como “o que é ser cientista?”, trabalhadas as visões que os/as participantes tinham de um cientista, e discutido o que é preciso para ser um cientista. Como tarefa, os/as estudantes tinham que responder um questionário, cujo objetivo era depreender as percepções iniciais deles/as em relação aos conceitos que seriam trabalhados nos encontros subsequentes. Para a primeira autora, foi uma oportunidade de aprender mais sobre o universo científico, entender o que é ciência, o papel do cientista e a maneira como as pessoas acessam descobertas científicas.

No segundo encontro, foram apresentados exemplos de como a pesquisa ocorre em outros departamentos da UEL e em outras universidades brasileiras. A “tarefa de casa” foi descobrir um espaço em que se faz pesquisa no curso de Letras da UEL e o que acontece com elas depois. Com isso, a primeira autora pôde descobrir mais sobre o contexto científico e conhecer espaços como o Disque-Gramática.

No terceiro encontro, houve uma discussão sobre o que se estuda em Letras e quais são as pesquisas desenvolvidas nessa área. Também foi feita uma

exposição dos sites que podem ser acessados para encontrar trabalhos científicos, além de estratégias que podem contribuir para a obtenção de resultados mais assertivos nesses sites. A tarefa foi ler um artigo científico e sintetizar as principais ideias dele, a fim de proporcionar um primeiro contato dos/as estudantes com a pesquisa científica e deixá-los expressar suas compreensões. Com esse encontro, a primeira autora conheceu o Google Acadêmico e outras bases de dados, como o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e aprendeu a fazer buscas nessas bases.

No quarto encontro, foram apresentados os gêneros fichamento e diário de leitura, suas características e funcionalidades. Em seguida, foi feita uma discussão acerca de temas que chamariam a atenção de estudantes do Ensino Médio, visando a seleção das temáticas dos pôsteres que seriam produzidos futuramente. Afinal, para a apresentação de tais pôsteres na sessão de DC no colégio, seria fundamental levar em consideração o interesse deles/as. Portanto, a tarefa dessa aula foi escolher uma tese para a produção do pôster e iniciar a leitura da introdução. Nesse encontro, a primeira autora aprendeu sobre os diferentes tipos de fichamentos, entendeu como sintetizar as principais ideias de um texto e começou a leitura da tese escolhida para o seu pôster.

No quinto encontro, todos/as os/as estudantes relataram a sua experiência lendo uma tese de Doutorado pela primeira vez. Em seguida, houve uma discussão das principais características desse gênero, e o restante do tempo foi dedicado à tarefa de sintetizar a introdução por meio de um fichamento ou de um diário de leitura. Com esse encontro, a primeira autora compreendeu quais elementos compõem uma tese, quem produz esse tipo de trabalho e iniciou seu fichamento da introdução.

No sexto encontro, todo o tempo foi destinado à leitura da tese em sala, para auxiliar àqueles/as que não tinham computador em casa e/ou que não puderam concluir a leitura antes. A primeira autora deu continuidade à leitura que, em sua visão, estava sendo uma atividade muito produtiva e interessante, pois a tese escolhida abordava um tema desconhecido por ela até então: a variação linguística.

No sétimo encontro, houve a apresentação de uma rubrica elaborada pelo LILA e de pôsteres acadêmicos produzidos por outros/as estudantes em outros contextos. Com base nessa rubrica, os pôsteres apresentados foram avaliados pelos/as alunos/as como “adequados”, “parcialmente adequados” ou “inadequados”. Já a atividade assíncrona foi continuar a leitura e a síntese da tese escolhida. Nesse encontro, a primeira autora aprendeu o que é rubrica: uma lista que seria utilizada para avaliar o seu pôster futuramente. Além disso, ela teve a oportunidade de ver os primeiros exemplares desse gênero.

No oitavo encontro, foi apresentada a paráfrase, por ser um recurso importante na hora de escrever e/ou sintetizar um texto. Através de excertos selecionados previamente pela professora, os/as estudantes puderam parafrasear coletivamente e ver como isso ocorre na prática. Como tarefa de casa, era necessário iniciar a elaboração da primeira versão do pôster acadêmico, considerando as sínteses, fichamentos e/ou diários de leitura produzidos, bem como os aprendizados sobre paráfrase. Foi, portanto, um encontro no qual a primeira autora pôde aprender a parafrasear melhor.

No nono encontro, a primeira versão do pôster foi revisada em sala, a partir da rubrica do LILA, e uma segunda versão começou a ser elaborada, para conclusão em casa, a partir de um template disponibilizado pela professora.

No décimo encontro, a segunda versão do pôster foi apresentada aos próprios autores da tese: dois participaram presencialmente, ao passo que os demais contribuíram via e-mail. No presencial, ocorreu uma roda de conversa com dois autores das teses escolhidas pelos/as estudantes. Ambos contaram da sua trajetória profissional, responderam perguntas, leram as teses, deram contribuições para melhorias etc. Embora o autor da tese da bolsista de ICJr não tenha participado presencialmente, o encontro contribuiu para que ela pudesse compreender como é o processo de criação de uma tese de Doutorado. Além disso, o parecer do autor da sua tese, fornecido via e-mail, foi de grande valia para a elaboração da versão final do seu pôster.

Por fim, nos dois últimos encontros, foram feitos os últimos ajustes da versão final do pôster, com a ajuda da professora, e uma apresentação aos/às colegas do PF, a fim de “treinar” para a apresentação na Educação Básica. Por ser um encontro conclusivo, a tarefa foi um questionário – o mesmo aplicado no início do percurso, para avaliar se houve mudanças nas percepções dos/as estudantes – e um formulário de avaliação do PF.

A apreciação da estudante em relação a todo esse processo de aprendizagem pode ser sintetizada pelo seguinte excerto:

O PF me ajudou a entender o que é uma tese e sua importância, me ensinou a fazer pesquisas e a encontrar esses conteúdos, me ensinou a sintetizar melhor e reconhecer as partes de uma tese, e transcrever para o pôster. Além disso aprendi quando utilizar diário de leitura e fichamento.

Vale ressaltar que a tese escolhida/lida pela estudante foi a de Flávio Brandão Silva, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da UEL e premiada como a melhor tese de 2017 pela Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Linguística de Letras (ANPOLL). Como já descrito anteriormente, a produção do pôster teve como instrumentos mediadores um *template*, uma rubrica para revisão por pares e/ou autoavaliação, correção das professoras e revisão do próprio autor via e-mail, e a versão final foi apresentada em um colégio estadual de Londrina, no qual a bolsista de ICJr estuda (Figura 1).

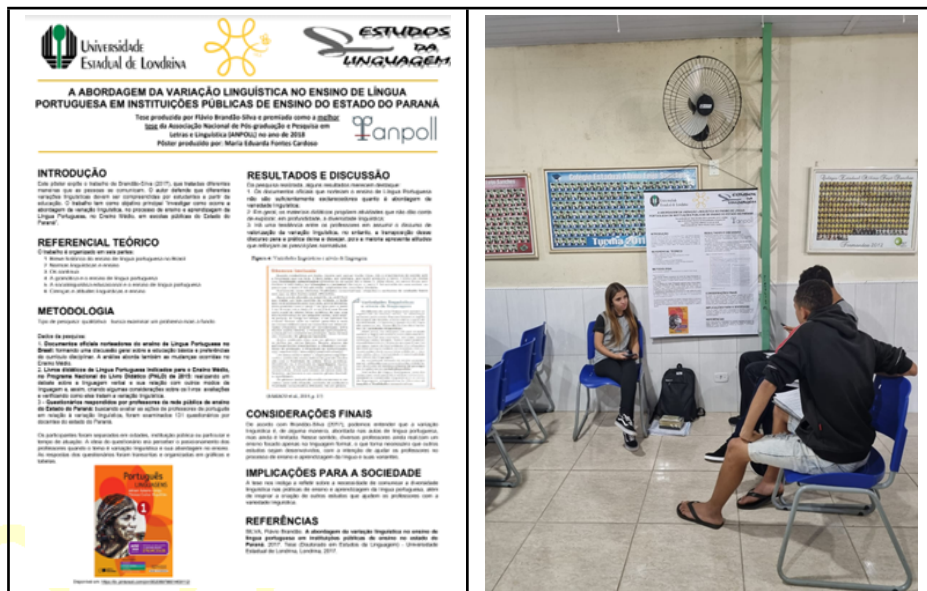


Figura 1: Pôster e sessão de DC na Educação Básica.  
Fonte: Produção da pesquisadora.

Como resultado dessa experiência formativa, apresentamos os critérios constitutivos da rubrica e nossa análise no Quadro a seguir.

CATEGORIAS	PA
<b>Seções:</b> Contempla as seções: título, nome dos autores, introdução, fundamentação teórica, metodologia, análise e discussão dos resultados, considerações finais e referências.	X
<b>Contextualização:</b> Contextualiza a pesquisa na seção de introdução, incluindo as motivações, justificativas e objetivos da pesquisa.	X
<b>Fundamentação Teórica:</b> Inclui conceitos suficientes para que os leitores do pôster entendam a base teórica da pesquisa.	X
<b>Metodologia:</b> Descreve o percurso metodológico da pesquisa, incluindo, por exemplo, informações sobre o contexto e os participantes da pesquisa, procedimentos de coleta e análise de dados.	X
<b>Análise e Discussão dos Resultados:</b> Apresenta uma análise pertinente dos dados coletados, com base nas lentes teóricas escolhidas, justificando a relevância para a área do conhecimento.	X
<b>Implicações para a Sociedade:</b> Reflexão autoral sobre as implicações da pesquisa para a sociedade.	X
<b>Considerações Finais:</b> Retoma o(s) objetivo(s) da pesquisa e explicita como ele(s) foi/foram atingidos.	X
<b>Referências:</b> Lista todos os trabalhos científicos citados no pôster, seguindo as normas da ABNT.	X

<b>Adequação da linguagem:</b> Usa linguagem acadêmica, seguindo a norma culta da língua, com poucos ou nenhum desvio que comprometam a compreensão do texto, e apresenta um texto coerente e coeso.	X
<b>Organização:</b> Diagrama / dispõe os elementos na ordem em que aparecem no texto original.	X
<b>Uso de recursos multimodais:</b> Usa recursos multimodais de modo adequado (fontes, cores, quadros ou imagens).	X
<b>Capacidade de síntese:</b> Sintetiza as principais informações da pesquisa, utilizando suas próprias palavras.	X

Quadro 1: Itens de apreciação do pôster acadêmico com base na rubrica de avaliação<sup>20</sup>

Fonte: as autoras.

É notável a adequação do pôster acadêmico da bolsista às categorias listadas.

## CONCLUSÃO

A ICJr proporcionou à estudante uma experiência rica e diversificada, que não apenas ampliou o seu conhecimento sobre o processo de pesquisa acadêmica, mas também fortaleceu habilidades essenciais ao meio acadêmico-científico, como a síntese de ideias e a DC. Ao participar do PF e desenvolver um pôster acadêmico, ela teve a oportunidade de explorar novos conceitos, praticar a pesquisa colaborativa e compreender a relevância da DC em diferentes contextos educacionais. Participar dessa experiência foi fundamental para a sua formação, tanto no campo da Linguagem e Educação quanto como cidadã, destacando a importância de tornar o conhecimento acessível e de engajar a sociedade no diálogo científico.

## REFERÊNCIAS

ALBAGLI, S. Divulgação científica: informação científica para cidadania. **Ciência da Informação**, [s. l.], v. 25, n. 3, p. 396–404, 1996.

BUENO, W.C. **Jornalismo científico no Brasil**: compromissos de uma prática dependente. Tese (Doutorado na Escola de Comunicações e Artes) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

DIONÍSIO, A. P.; PENHA, A. C. G.; PINHEIRO, N. F. (Orgs.) Gêneros em debate: pôsteres acadêmicos: **Anais Eletrônicos do IV Encontro Gêneros na Linguística e na Literatura** — Recife: Pipa Comunicação, 2015. 114p.

<sup>20</sup> A rubrica foi produzida por Felipe Trevisan Ferreira, Gabriela Pepis Belinelli, Vera Lúcia Lopes Cristovão e Daniel Lotz Tavares para ser usada para revisão por pares, avaliação e pela monitoria do LILA.

SILVA, F. B. **A abordagem da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa em instituições públicas de ensino do Estado do Paraná.** 2017. 224 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.



## CONCORDÂNCIA VERBAL E VARIAÇÃO MORFOSSINTÁTICA NOS LIVROS DO 6º E 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ESTADO DO PARANÁ

Andressa Bomkoski Fiuza<sup>21</sup>  
Sabrina Casagrande<sup>22</sup>

### INTRODUÇÃO

Reconhecendo a concordância verbal como um fenômeno variável no português brasileiro (PB), a pesquisa em andamento objetiva analisar de que maneira a variação morfofossintática na concordância verbal é discutida nos livros didáticos do 6º e 7º anos, da coleção *Português Linguagens* do PNLD 2024/2027 (Cereja; Vianna, 2023).

Nosso pressuposto central, nesta investigação, é de que a língua é heterogênea e variável. Esta língua heterogênea e variável é a mesma que está à disposição das crianças em aquisição e, se há aquisição de uma língua variável, as crianças chegarão até a escola com uma gramática variável, adquirida de forma natural (Grolla; Figueiredo Silva, 2020). A escola precisará fazer a ponte do processo de aquisição para o processo de aprendizagem da língua materna (Kato, 1999), considerando essa variação. Então, para nós, discutir a língua como fenômeno variável envolve, necessariamente, falar sobre a aquisição e aprendizagem da língua materna.

Evidentemente, para além de falar sobre aquisição e aprendizagem e como a variação impacta nestes dois processos, é premente, para nossos objetivos aqui, a discussão sobre a variação linguística no PB. Tal discussão deve estar presente na sala de aula da educação básica, para oportunizarmos aos estudantes a discussão sobre a diversidade constitutiva da nossa língua, assim como, o acesso às formas mais prestigiadas em nossa língua (Gorski; Coelho, 2009). Emerge, então, a necessidade de fazer reflexões sobre as variantes em uso na nossa língua, o que nos leva a olhar para diversos fenômenos linguísticos. Aqui nos deteremos à variação morfofossintática presente no fenômeno da concordância verbal (Vieira, 2013).

A pergunta que buscamos responder nesta pesquisa é: de que maneira a variação linguística (de modo geral) e a concordância verbal (de modo específico) são discutidas nos livros didáticos de 6º e 7º anos de língua portuguesa (PNLD 2024-2027), adotados no Estado do Paraná?

Baseados em Gorski e Coelho (2009) e Faraco (2015), nossa hipótese é de que os livros didáticos ainda estão presos em uma concepção de língua homogênea e que, portanto, não contemplam a variação linguística de forma suficiente. Se estão

<sup>21</sup> Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol – Licenciatura. 10ª fase/semestre 2024.2. Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Realeza. andressabomkoski03@gmail.com

<sup>22</sup> Doutora em Linguística pela UNICAMP. Prof.<sup>(a)</sup> do Curso de Letras - Português e Espanhol - Licenciatura da UFFS - Campus Realeza, PR. sabrina.casagrande@uffs.edu.br.

presos em uma concepção homogênea de língua, logo o que se espera é que o tratamento da concordância verbal também levará em conta uma abordagem homogênea.

## 1 METODOLOGIA

Para realizar esta pesquisa, analisaremos os livros do 6º e 7º anos da coleção *Português Linguagens* (Cereja; Vianna, 2023). Estes livros foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático de 2024, e estão em uso nas escolas estaduais do Paraná. A delimitação destes dois anos do Ensino Fundamental, anos finais, para a análise se deu após uma rápida análise dos sumários dos livros da coleção indicada. Nesta coleção, apenas nos sumários dos livros do 6º e 7º anos aparecem referências à concordância verbal.

Para a análise dos LD em questão, elencamos algumas palavras-chave que estão relacionadas à variação linguística e à concordância verbal. A delimitação destas palavras-chave se deu a partir da pesquisa de González (2012), que analisou a concordância verbal em materiais didáticos, e do projeto de pesquisa “Ensino de Gramática na escola: do conhecimento linguístico inconsciente à consciência linguística - Parte II”<sup>23</sup>, em andamento, que está analisando a variação morfossintática na concordância (nominal e verbal) em materiais didáticos, desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. As palavras-chave elencadas são as seguintes: língua, norma, variedade/variedades, variação/variação linguística, verbo/verbos, concordância, concordância verbal, pronome, sujeito e plural.

Paralelamente, estas mesmas palavras-chave servirão para a análise da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e das orientações do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, período de 2024 a 2027, no que se refere à variação linguística e à concordância verbal.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica que “tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas” (Souza; Oliveira; Alves, 2021, p. 65). Além disso, lançaremos mão de pesquisa documental (Marconi; Lakatos, 2023), pois analisaremos os LD indicados, a BNCC e as orientações do PNL (2024-2027). A abordagem da pesquisa é qualitativa, uma vez que pretendemos descrever os fatos analisados sem relação numérica, pois, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 31 *apud* Ramão, 2022, p. 17) a abordagem qualitativa “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO E/OU DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

---

<sup>23</sup> Trata-se de projeto de pesquisa interinstitucional, desenvolvido em parceria com as pesquisadoras Lucilene Lisboa de Liz (UDESC), Sabrina Casagrande (UFFS - Campus Realeza, PR), Leonor Simioni (Unipampa - Campus Jaguarão) e Cristina Prim (UTFPR - Campus Curitiba).

Nosso referencial teórico está ancorado na concepção de aquisição da linguagem, segundo a teoria gerativa (Grolla; Figueiredo Silva (2020)), na diferença entre adquirir e aprender uma língua (Kato, 1999) e na concepção heterogênea de língua da sociolinguística variacionista (Gorski; Coelho (2009, p. 83), Coelho et.al. (2023)).

Grolla e Figueiredo Silva (2020) elencam algumas características que envolvem o processo de aquisição de uma língua materna, entre elas a uniformidade do processo, a universalidade e a rapidez. Esta última característica dá conta do fato de que as crianças, com mais ou menos 5 anos, e sem instrução direta de um adulto, dominam completamente a sua língua materna. Isso vai ao encontro do que dizem Gorski e Coelho (2009, p. 83): “a criança, quando vai para a escola, já adquiriu sua língua materna. Todo falante nativo, por volta de 7 a 8 anos de idade, já internalizou as regras do sistema de sua língua, porque tem competência linguística, ou seja, nasce dotado de uma capacidade para a linguagem”.

A língua materna adquirida pela criança é heterogênea e, segundo Kato (1999, p. 201), constitui conhecimento linguístico independente de prescrições gramaticais. Kato (1999) estabelece uma diferença entre adquirir uma língua (processo natural e inconsciente) e aprender esta mesma língua (processo consciente e mediado por adulto). Essa diferença é essencial para que o professor entenda que (i) quando o aluno chega à escola, ele já sabe a sua língua; (ii) a língua que a criança traz para a escola é heterogênea e, em muitos casos, diferente daquela que vai ser ensinada na escola.

A diversidade linguística, então, precisa ser levada em consideração pelo professor. No entanto, conforme discutem Gorski e Coelho (2009), ainda temos um ensino de língua pautado numa perspectiva homogênea, mesmo que as pesquisas linguísticas e os documentos oficiais sinalizem para uma concepção heterogênea. No que tange ao ensino da concordância verbal, Chalfun (2021), Gregório (2022) e (Lopes, 2022), analisando LD dos anos finais do Ensino Fundamental, mostraram que estes LD pouco levam em consideração uma língua variável.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentaremos aqui uma análise prévia do LD do 6º ano, a fim de identificar questões que direcionem a análise que se pretende empreender nesta pesquisa. Tal análise levou em consideração apenas as palavras-chave “variação linguística” e “concordância verbal”, dado que esta pesquisa ainda está em andamento.

No que se refere ao termo “variação linguística”, ele aparece, primeiramente, na apresentação do livro: (i) quando se fala da concepção de linguagem da qual se parte (linguagem como forma de interação) e a questão da variação está articulada a esta discussão; (ii) quando menciona as habilidades para o ensino fundamental descritas na BNCC e (iii) quando sugere leituras complementares sobre o assunto da variação linguística. Além disso, o LD traz um capítulo específico sobre variação, intitulado “tipos de variação linguística”, no qual encontramos um conceito de variação: “O fato de a língua ser heterogênea, ou seja, ter variedades, recebe o nome de variação linguística” (Vianna; Cereja, 2024, p. 43).

Para além de citar o conceito, o capítulo traz os tipos de variação (geográfica, social e estilística) que são apresentados como diferenças: de lugar ou região; de classe social; entre a fala e a escrita; grau de monitoramento; históricas. Ainda associada ao termo em questão, aparecem problematizações superficiais sobre o preconceito linguístico, com base no número de idiomas que existem no mundo e partindo de uma tirinha, ambos sem efetivo impacto sobre o preconceito, uma vez que não tratam, de acordo com o que argumenta Bagno (2015), o que realmente é o causador do preconceito, que são as questões sociais.

Já com relação à palavra-chave “concordância verbal”, todas as suas ocorrências estão associadas às regras da norma padrão e não há nenhuma menção ao fato de que a concordância verbal é variável em português brasileiro.

O que se vê, portanto, a partir desta análise prévia, é que parece haver um descolamento da discussão sobre variação linguística da discussão sobre concordância verbal. Isso reitera o que disse Faraco (2008, p. 176): estamos longe de uma pedagogia da variação linguística, ou seja, de um ensino que seja sensível à variação e que “abandone criticamente o cultivo da norma-padrão”.

## CONCLUSÃO

Nosso objetivo, neste resumo, foi apresentar as considerações prévias de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo geral é analisar de que maneira a variação morfossintática na concordância verbal é contemplada nos livros do 6º e 7º anos da coleção *Português Linguagens*.

A análise prévia, que levou em conta duas palavras-chave - variação linguística e concordância verbal - mostrou que, ainda que o livro apresente um capítulo problematizando a questão da variação, inclusive mencionando o preconceito linguístico como uma forma de preconceito social, esta discussão não está presente na discussão sobre concordância verbal. Esta, por sua vez, está apresentada sempre tendo como horizonte as regras da norma padrão.

Estes resultados prévios parecem indicar que, de fato, nossa hipótese de que o livro parte de uma concepção homogênea de língua, pelo menos no que tange ao tratamento da concordância verbal, é corroborada. Retiremos, no entanto, a importância do desenvolvimento total da pesquisa, para que possamos ter um olhar mais fiel aos LD em questão.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 de abril de 2024.

CEREJA, W.; VIANNA, C. D. **Português Linguagens**. PNLD 2024/2027. São Paulo: Saraiva, 2023.

CHALFUN, S. V. “**Dá aula junto com a prof de português**”, “**a gente aprende em dobro**” – do conhecimento implícito ao explícito: uma abordagem acerca da ordem do sujeito e da concordância verbal no contexto escolar. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

COELHO, I. L. et al. **Para conhecer Sociolinguística**. 1. ed., 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2023.

GREGÓRIO, C. C. D. **Concordância verbal**: análise do livro didático tendo em vista o que diz os marcos regulatórios, em uma relação com os pressupostos básicos gerativistas. Trabalho de conclusão de curso: UnB, Brasília, DF, 2022.

GROLLA, E.; SILVA; M. C. **Para conhecer Aquisição da Linguagem**. 1. ed., 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2020.

GONZALEZ, C. A. A abordagem explícita da variação linguística e da concordância verbal em um livro didático. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**: UFRGS, Rio Grande do Sul, RS, 2012.

GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino da gramática. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 73-91, jan-jun. 2009.

KATO, M. A. Aquisição e aprendizagem da língua materna: de um saber inconsciente para um saber metalinguístico. In.: CABRAL, L. G; e MORAIS, J. (Orgs). **Investigando a Linguagem**. Ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral. Florianópolis. Editora Mulheres, p. 201-221, 1999.

LOPES, M. G. **O ensino da concordância verbal na educação básica**: reflexão linguística e consciência morfossintática no livro didático. Dissertação de mestrado: UnB, Brasília, DF, 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2023.

RAMÃO, D. **Variação linguística**: análise dos pronomes pessoais em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso: UFFS, Realeza, PR, 2021.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. **Sobre a concordância de número no português falado do Brasil**. In Ruffino, Giovanni (org.) *Dialettologia, geolinguística, sociolinguística*. (Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza) Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 5:509523, 1998.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Mudança sem mudança: a concordância de número no sintagma nominal no português brasileiro. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. , 1º sem. 2006.

SILVA, J.; SANTOS, R. L. A. A influência da escolaridade no processo de variação de concordância verbal na língua usada em Serra Talhada. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**, Feira de Santana, v. 19, n. Especial, p. 124-139, março, 2018.

SOUZA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.

# CONTANDO E (RE)CONTANDO: PERSPECTIVAS E IMPRESSÕES SOBRE O TRABALHO COM O GÊNERO ACADÊMICO CIENTÍFICO TESE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA.

Gustavo André Oliveira<sup>24</sup>

Julia Stratico<sup>25</sup>

Gabriela Pepis Belinelli<sup>26</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo relatar, ainda que de modo rasteiro, a experiência realizada no percurso formativo ofertado pelo Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com início em 2024. Nele, objetivando contribuir e enriquecer a formação de estudantes do primeiro ano de Letras, desenvolveram-se estudos sobre gêneros acadêmicos e científicos, sob a égide dos estudos em letramentos. Além do objetivo principal - impactar positivamente no ensino de letramentos acadêmico-científicos de estudantes da graduação -, o projeto se desdobrou em práticas voltadas ao exame pormenorizado do gênero *tese de doutorado*.

Assim, o intuito era subsidiar a produção de um pôster acadêmico a ser apresentado para estudantes do Ensino Médio do ensino regular da Cidade de Londrina, a fim de divulgar as ciências produzidas na área da Linguística e Literatura e, sobretudo, ensejar um dos pilares e objetivos fundamentais da universidade pública: a extensão, para assim consumir o vínculo que une a sociedade ao que é desenvolvido no âmbito universitário. Para tanto, a tese escolhida pelos autores deste relato foi "O limite espacial urbano: marginalidade e exclusão nos contos de Dalton Trevisan e João Antônio", da doutora Cléia Garcia da Cruz Milan, que trata de temas diversos como o espaço urbano na literatura, o ambiente doméstico e a relação conflituosa das personagens com tais espaços, que muitas vezes são marcados por violência, acometidos pela prostituição, erotismo, solidão e melancolia, fatores estes que corroboram diretamente para a exclusão e inadequação do "homem comum" e, em função disso, para a sua marginalização.

Escolhida a tese, passou-se à análise de seus elementos constitutivos. A partir de cada encontro, observou-se as regras e convenções do gênero trabalhado, bem como possíveis futuras adaptações e reformulações a serem realizadas, visando torná-lo mais didático para a produção do pôster, contudo, sem perder de vista aquilo proposto pelo autor da tese. A seguir, desenvolveremos o modo pelo qual se realizaram os encontros do percurso formativo.

## 1 DESCRIÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

---

<sup>24</sup> Bolsista – CNPq. Cursa licenciatura em Letras Português na Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: gustavo.andre.zanggy@gmail.com

<sup>25</sup> Cursa licenciatura em Letras Português na Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: juliastratico28@gmail.com

<sup>26</sup> Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA). gabrielapepis@uel.br

Por sua natureza descritiva, o presente relato se enquadra na área temática *Experiências e Práticas Pedagógicas*. Experimentar o trabalho integrador - que ata o teórico ao prático, que une o estudo feito de modo solitário aos estudos performados e socializados em grupo - reunindo diversos tipos de sensibilidade, tende, ao nosso ver, a contribuir, cada vez mais, aos processos de (re) elaboração de currículos e metodologias; das formas de se planejar e ensinar; de entender a aprendizagem e de avaliá-la; bem como para as novas formas de se fazer pesquisa no ambiente escolar. Por conta disso, refletimos, mais e mais, a grande valia que recobre o conceito de *letramento* - ou melhor, de *letramentos*.

Durante o percurso, foi oportunizado observar, através do trabalho responsivo *com* letramentos acadêmicos-científicos, os inúmeros desdobramentos e implicações, que muitas vezes ficam apenas no campo do vir-à-ser, resultantes da prática sensível que se debruça sobre o ensino *com gêneros* textuais e não de gêneros textuais.

Com atividades diversas, foram aprofundados tanto conceitos introdutórios como o de ciência e científico quanto alguns mais complexos, como os de *tese*, *pôster*, bem como as respectivas práticas que tangenciam as suas produções. Para tanto, habilidades de leitura e escrita contextualizadas nortearam a progressão dos trabalhos, sendo basilares para a seleção da tese, a leitura e apreensão da estrutura e convenções requeridas pelo gênero e, futuramente, as formas de reformular o conteúdo em questão para um novo gênero textual: o pôster. Essa reformulação levaria em conta os critérios didáticos e contextuais, isto é, pensaria no seu público-alvo: alunos do Ensino Médio de escolas públicas de Londrina, mas traria, ainda assim, em sua essência a discussão proposta no discurso científico desenvolvido pelo autor(a) da tese.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por fim, experimentar esse desenvolvimento processual no qual foi realizado o percurso formativo, desde sua gênese, expandiu nossas noções sobre o que é feito na academia. Assim, foi possível a aquisição de novas práticas sociais de leitura e escrita contextualizadas que viriam a refletir e refratar profundamente durante todo nosso trajeto - quiçá em toda nossa prática enquanto futuros pesquisadores e docentes. Na gradação das discussões, realizadas semanalmente na UEL, cada vez mais, internalizávamos conhecimentos que nos afastavam do tom primeiranista através de objetivos e atividades específicas. Sabíamos que, posteriormente, esse trabalho culminaria na externalização de tudo que fora aprendido até então.

Refletindo sobre os momentos finais de nossa trajetória no percurso, enquanto lidávamos com pendências da graduação, percebemos que pensávamos, principalmente, em formas de adaptar o conteúdo denso do gênero tese de forma responsiva e respeitosa. O objetivo não era somente transpor aquilo que havia no interior da tese, era, sobretudo, possibilitar formas de retextualização e recontextualização do discurso científico que levassem em consideração nosso público-alvo e suas particularidades, visando não um esclarecimento total, mas um diálogo capaz de produzir significados outros para aqueles jovens.

Pensando sobre o que ocorreu enquanto estávamos na escola, em posse do pôster (Anexo - A) e de todo o conhecimento adquirido até então, deliberávamos sobre quais seriam os melhores modos de dispor os pôsteres, visando proporcionar, conseqüentemente, a melhor experiência possível para os alunos da escola. E considerando as diferentes tentativas utilizadas até achar a mais próxima do ideal para exposição. Recebemos, durante as interlocuções, uma amostra da recompensa por todo trabalho realizado até então: uma partilha de saberes e olhares curiosos.

Longe de ser uma experiência perfeita, obtivemos uma experiência real, impossivelmente real, certa, desconhecidamente certa. Atingimos, ainda que parcialmente, o objetivo proposto: desenvolvemos estudos sobre gêneros acadêmicos e científicos, realizamos o trabalho com o gênero tese, fizemos sua adaptação para o gênero pôster e, sobretudo, aprendemos e ensinamos letrando.

## REFERÊNCIAS

MILAN, Cléia Garcia da Cruz. **O limite espacial urbano: marginalidade e exclusão em contos de Dalton Trevisan e de João Antônio.** 214 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

## ANEXO

### ANEXO A - PÔSTER DESENVOLVIDO A PARTIR DA TESE



#### O LIMITE ESPACIAL URBANO: MARGINALIDADE E EXCLUSÃO EM CONTOS DE DALTON TREVISAN E DE JOÃO ANTÔNIO

Tese produzida por: Cléia Garcia da Cruz Milan

Pôster produzido por: Gustavo André Oliveira e Julia Stratico

#### INTRODUÇÃO

A tese "O limite espacial urbano: marginalidade e exclusão em contos de Dalton Trevisan e João Antônio", de autoria da doutora Cléia Garcia da Cruz Milan, tem como objetivo demonstrar a existência de uma relação estreita entre espaço urbano e sujeito marginalizado, duas temáticas recorrentes nos contos de Dalton Trevisan e João Antônio. Busca-se comprovar a hipótese de que o espaço urbano, nos contos dos autores, se torna uma estratégia narrativa que acentua e, paralelamente, motiva as atitudes das personagens.



Dalton Trevisan, nascido no Paraná em 1925, é um autor que se dedica a escrever sobre o homem comum da cidade de Curitiba e às tensões que estão presentes no cotidiano urbano. Sua trajetória como autor começou cedo, portanto sua primeira publicação de contos foi em 1946, na Revista Joaquim, intitulada "Escarela dos olhos escuros". Desde então, o autor menciona em suas obras o espaço urbano, o que posteriormente se tornou uma característica da sua escrita, juntamente com a bricolagem e representação universal das personagens marginalizadas, com uma narração essencialmente individualista e solitária.



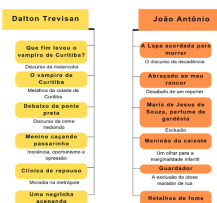
João Antônio nasceu em 1937 e faleceu em 1986, aos 49 anos. O autor teve diversos empregos, mas consolidou-se na carreira jornalística e, posteriormente, fez sucesso como escritor de contos. Publicou em 1963 sua primeira obra intitulada "Malaquias, Perus e Bazaricos". As narrativas de seus contos possuem traços de denúncia da realidade enfrentada nas metrópoles, dando voz às personagens marginalizadas, constantemente culpabilizadas pela criminalidade urbana. O autor incorpora na sua escrita o diálogo marginal, utilizando-se de técnicas da literatura ficcional para narrar assuntos outrora censurados no meio jornalístico. Desse modo, João Antônio procede sua narrativa com sensibilidade, dando oportunidade para que os sujeitos socialmente excluídos se expressem e narrem suas próprias experiências.

#### REFERENCIAL TEÓRICO

Para o entendimento integral da tese, faz-se necessário depreender diferentes conceitos, como, "homem comum", termo usado por Marx e posteriormente, por Sanches Neto (2014). Trata-se de um conceito utilizado pela autora para falar sobre o espaço urbano na ficção, local no qual as personagens perambulam e entram em contato com a violência e a marginalidade dos ambientes. Os contistas, ao darem voz à personagem marginal, permeada pelo paradoxo pós-moderno, resgatam características do realismo/naturalismo, mostrando como os sujeitos contribuem para a dinâmica interna da cidade. Além disso, a pesquisadora utiliza-se de teorias sobre urbanização, estranhamento, homem comum e desigualdade social.

#### METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo proposto e analisar a constituição do espaço urbano das ruas e o espaço doméstico, Milan selecionou seis contos de cada autor, os quais seguem esquematizados a seguir:



#### RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a análise específica dos contos de Dalton Trevisan e João Antônio, foi realizada a comparação das obras para a compreensão da maneira que cada autor imagina o espaço urbano e instaura a personagem marginal como protagonista. Nos contos de João Antônio, as personagens masculinas buscam espaços que as libertem e proporcionem o prazer e a reflexão, as levando a caminhar e realizar uma autoanálise. Entretanto, enquanto a rua proporciona a liberdade, também significa exclusão social, pobreza e vício, fazendo com que a caminhada represente a libertação e a fuga de uma realidade física e social de desespero. Em Dalton Trevisan, as personagens estão fixadas na cidade de Curitiba e as ações das personagens marginalizadas ocorrem, na maioria das vezes, no espaço doméstico, no qual caracteriza-se as marcas do silêncio e encurralamento das vítimas. Ainda que haja essa diferença na abordagem dos ambientes por parte dos autores, a pesquisadora expõe que, durante a análise dos contos, foi possível identificar aspectos temáticos semelhantes em ambas as narrativas: como a prostituição e sua ocorrência pela falta de oportunidades; a violência urbana; o rancor decorrente do cotidiano angustiante na metrópole; a solidão na cidade; a ingenuidade característica do período da infância e adolescência e a falta de malícia em lidar com as personagens oportunistas e, por fim; a perda da identidade e a exclusão das personagens oprimidas.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise, conclui-se que o espaço urbano está presente nos contos de Dalton Trevisan e João Antônio, e este espaço repercute nas ações de suas personagens marginalizadas, comprovando a hipótese do trabalho. Segundo Milan, as histórias escritas por estes autores convergem no seguinte ponto: o espaço urbano como um local de violência em que as personagens atuam, sendo um ambiente hostil que as leva à vivência solitária na cidade, contentando-se com suas reflexões e condenadas à introspecção. Na literatura dos autores, evidenciam-se o mesmo intuito ao se trabalhar com personagens em ambientes urbanos: comentar sobre as mazelas sociais, presentes no cotidiano familiar, que atingem as áreas metropolitanas. Sendo assim, percebe-se que há um espaço limitador entre as personagens daltonianas e antonianas, o qual não permite o acesso destas a outros lugares, tendo seu direito de "ir e vir" dificultado pela condição de miséria que estas se encontram, excluídas entre os, igualmente, marginalizados. Em virtude disso, as personagens necessitam recorrer a resistência, teimosia e persistência, além das estratégias do universo da malandragem.

#### IMPLICAÇÕES PARA A SOCIEDADE

Além de contribuir para o fortalecimento de uma literatura de análise crítica da obra dos dois autores, Cléia contribui e dá pistas para a formação de uma agência que examine mais pormenorizadamente a relação entre a cidade e a literatura, e que se deduce mais minuciosamente sobre as narrativas de Dalton Trevisan e João Antônio. Além disso, a tese auxilia na compreensão cultural e histórica dos sujeitos marginalizados em meio ao espaço urbano, entendendo as nuances entre a violência, o abandono, a exclusão, a melancolia e a prostituição na cidade e, sobretudo, as estratégias que esses indivíduos empregam para sobreviver em meio a todo o mal-estar urbano, contribuindo, desse modo, para o debate de questões sociais e políticas universais. Por fim, acentua-se o papel da tese no fomento de narrativas que preservam a memória sociocultural de expressões e vozes da população marginal, que vive constantemente a inadequação ao sistema capitalista.

#### REFERÊNCIAS

MILAN, Cléia Garcia da Cruz. **O limite espacial urbano: marginalidade e exclusão em contos de Dalton Trevisan e de João Antônio.** 214 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.  
SANCHES NETO, Miguel. **Biblioteca Trevisan.** A descoberta da linguagem. Curitiba: [s.n.] 2014.

## DIVERSIDADE, CULTURA E LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS A PARTIR DA LENDA DO NEGRINHO DO PASTOREIO

Ana Luiza dos Santos<sup>27</sup>

Izabel Macioski<sup>28</sup>

Saulo da Paz Timóteo<sup>29</sup>

Márcia Adriana Dias Kraemer<sup>30</sup>

### INTRODUÇÃO

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), criada em 2010, está localizada em Foz do Iguaçu, Paraná, em região de fronteira com o Paraguai e a Argentina. O diferencial da instituição é seu foco na integração latino-americana e caribenha, além da proposta de ensino bilíngue (português e espanhol), sendo que hoje a universidade conta com estudantes de 36 países. Para ingressar nos cursos de graduação, é possível fazer os processos seletivos nacional (Exame Nacional do Ensino Médio) e internacional (Processo Seletivo Internacional). Em 2018, foi criado um edital de ingresso direcionado a estudantes indígenas, refugiados e portadores de visto humanitário. Posteriormente, o ingresso de estudantes indígenas passou a ocorrer por meio do Processo Seletivo de Estudantes Indígenas (PSIN). Esse processo seletivo é voltado a estudantes indígenas aldeados, cujo processo de ensino e aprendizagem apresenta desafios maiores do que aqueles vivenciados pelos estudantes urbanos, pois as barreiras incluem o não domínio da língua oficial e da cultura acadêmica, do uso da tecnologia e da compreensão e produção de textos acadêmico-científicos, além da imersão em conhecimentos com os quais não tiveram contato anteriormente.

---

<sup>27</sup> Acadêmica do Curso de Letras – Português e Espanhol – 5ª Fase. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. [analuiza.dossantos@estudante.uffs.edu.br](mailto:analuiza.dossantos@estudante.uffs.edu.br)

<sup>28</sup> Acadêmica do Curso de Letras – Português e Espanhol – 5ª Fase. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. [izabel.macioski@estudante.uffs.edu.br](mailto:izabel.macioski@estudante.uffs.edu.br)

<sup>29</sup> Acadêmico do Curso de Letras – Português e Espanhol – 5ª Fase. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. [saulo.paz@estudante.uffs.edu.br](mailto:saulo.paz@estudante.uffs.edu.br)

<sup>30</sup> Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, Bolsa Capes. Prof.ª do Curso de Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul. [marcia.kraemer@uffs.edu.br](mailto:marcia.kraemer@uffs.edu.br)

Para atender a demanda desses alunos e contribuir para sua permanência na universidade, a Pró-reitoria de Graduação criou, em 2019, o *Programa de Monitoria para Estudantes Indígenas, Refugiados e Portadores de Visto Humanitário*, com o objetivo de melhorar o Índice de Rendimento Acadêmico, evitando reprovações e oferecendo orientações. Em 2024, o programa passou a se chamar *Programa de Tutoria de Apoio à Permanência de estudantes indígenas, haitianos, refugiados e portadores de visto humanitário*, contando com seis equipes distribuídas nas modalidades a) Letramento Acadêmico e Imersão ao Ambiente Universitário e b) Letramento Acadêmico de Matemática, Física e Química, que promovem a integração à comunidade acadêmica e atuam no processo de ensino-aprendizagem e orientação acadêmica, através da inclusão, de reflexões e de discussões. Cada equipe conta com a supervisão de um coordenador-docente e o trabalho com um público-alvo específico: três equipes para atendimento a estudantes indígenas, uma para haitianos e uma para refugiados e portadores de visto humanitário; e uma equipe de atendimento geral, voltada a letramentos de matemática, física e química.

As autoras deste trabalho atuam em uma das equipes de Letramento Acadêmico e Imersão ao Ambiente Universitário para estudantes indígenas: Magnabosco como bolsista-tutora e Carvalho como docente coordenadora de equipe. O trabalho da equipe abrange práticas sociais acadêmicas (principalmente leitura e escrita) e imersão digital, realizado através de plantões de atendimento, presenciais e online, além de cursos específicos, como os cursos de Produção Escrita e o Curso de Informática Básica ministrado em português e ticuna.

O presente relato se baseia nas atividades realizadas e nas dificuldades coletivas e individuais dos estudantes no Curso de Informática Básica, demonstrando a importância desse tipo de curso na trajetória acadêmica do público indígena, afinal, no processo de ensino e aprendizagem, eles enfrentam desafios devido à língua, cultura e características de seus repertórios comunicativos (Rymes, 2014).

## 1 METODOLOGIA

A equipe II da *Tutoria de Apoio à Permanência de estudantes indígenas, haitianos, refugiados e portadores de visto humanitário* oferece orientação presencial e online, cursos de Produção Escrita, visando melhorar as práticas de leitura e escrita; e de Informática Básica, colaborando para diminuir as dificuldades culturais e tecnológicas, voltados para esses estudantes que estão em processo de adaptação acadêmica e de integração nos seus cursos de graduação.

O curso de Informática Básica surgiu a partir das percepções dos tutores e membros da equipe quanto às necessidades de estudantes indígenas ingressantes na graduação, especialmente do povo ticuna, que formam a maioria do público discente indígena: muitos ingressam na instituição sem contato com computadores e práticas digitais. Embora possuam telefone celular e utilizem fluentemente redes sociais e ambientes virtuais (como Facebook, Instagram e Whatsapp), a maioria não tem acesso físico (e econômico) a computadores, bem como experiência no uso de buscadores para pesquisa, Google Drive para armazenar arquivos, editores de texto,

programas para elaborar materiais para apresentações orais e trabalhos, dentre outros.

Este trabalho consiste em um relato de experiência que descreve aspectos vivenciados no curso presencial de Informática Básica para estudantes indígenas entre julho de 2023 a agosto de 2024, com foco nas dificuldades trazidas pelos estudantes para serem trabalhadas no curso, que está ativo até dezembro de 2024, ocorrendo todos os sábados das 13h30 às 17h, no Laboratório de Informática do Campus Integração da UNILA, em Foz do Iguaçu, contando com duas tutoras, uma que fala em português e outra que se comunica também em ticuna.

Para a sistematização de dados apresentados neste relato, foram analisados os relatórios de tutoria do período de julho de 2023 a agosto de 2024, trabalhos apresentados em eventos acadêmicos pelas tutoras e materiais didáticos produzidos para o curso. Foram observados os conteúdos trabalhados, o perfil dos estudantes atendidos, as demandas e dificuldades trazidas por eles e discutidas no curso.

## 2 DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

O curso de Informática Básica desenvolve um trabalho voltado ao letramento digital (Coscarelli; Ribeiro, 2014), entendido como práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, ou seja, “o uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras”.

O curso acontece uma vez por semana e cada encontro é dividido em dois momentos: para o grupo amplo, são abordados conhecimentos básicos de informática, como o uso das plataformas e sistemas da universidade, atalhos do teclado e editores de texto; em um segundo momento, é trabalhada de forma individual ou coletiva alguma demanda trazida pelos estudantes, podendo ser de produção textual como fichamentos, resenhas e seminários, ou demandas específicas, como pesquisas e compreensão textual. Os materiais escritos e visuais utilizados no curso de informática foram selecionados e complementados a partir dos manuais da universidade e pesquisas de tutoriais com o passo a passo, para que, além das aulas, os estudantes pudessem ter materiais de consulta quando precisassem.

Com base nos estudos sobre Letramentos Acadêmicos (Lillis, 2001; Carvalho; Schlatter, 2022) e no conceito de justiça sociolinguística (Zavala, 2019), foram analisadas as atividades desenvolvidas no curso e os desafios que os tutores enfrentam para colaborar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes indígenas aldeados.

Dentre as atividades trabalhadas (Tabela 1), os tutores ajudam de forma coletiva na compreensão de leituras, indicam técnicas de leitura e escrita, fornecem diretrizes para o acesso a bases de dados acadêmico/científicos e oferecem apoio no ensino e produção de gêneros discursivos que são comumente solicitados pelos docentes.

Tabela 1 - Principais conteúdos trabalhados no curso.

Aspectos Gerais de Informática Básica	Conteúdos específicos de demanda
-Funcionamento do Sistema SIGAA;	-Produção de fichamento;
-Funcionamento do e-mail zimbra;	-Produção de resenha crítica;
-Funcionamento do Portal Unila;	-Produção de seminário;
-Macetes do teclado;	-Técnicas de leitura;
-Abertura de email Google;	-Técnicas de produção textual;
-Funcionalidades do email Google;	-Interpretação de enunciados;
-Editores de textos e apresentações;	-Cronograma de organização acadêmica;
-Sites de pesquisa acadêmica;	-Planejamento de pesquisas;
-Plataformas como o Canva.	-Tira-dúvidas pontuais.

Dados oriundos dos relatórios mensais da tutoria, produzidos por Mariane Magnabosco.

As principais dificuldades observadas foram o desconhecimento das práticas sociais acadêmicas, como o funcionamento da universidade, o uso do sistema informatizado SIGAA, do e-mail institucional, do Portal de notícias; também a dificuldade em compreender os textos tanto em língua portuguesa quanto em língua espanhola; dificuldades com a tecnologia, pela falta de familiaridade com o computador, em entender os programas de edição de texto e em como usar mecanismos de busca para pesquisas. Uma das principais demandas de docentes que buscam auxílio na tutoria tem relação com o desconhecimento desses estudantes do funcionamento dos gêneros e da linguagem acadêmica, o que leva muitos ao plágio, à falta de uso de referências e à falta de rigor acadêmico.

Os tutores procuram ser sensíveis às demandas e diferenças de repertório comunicativo dos estudantes, lidando com questões que vão além de ensinar informática e escrever bem os textos que circulam no ambiente universitário. Na maioria dos casos, trata-se de diferenças culturais e epistemológicas, ou seja, diferentes formas de ver o mundo e produzir conhecimentos, que causam grande tensão no fazer acadêmico desses estudantes. Tais diferenças se refletem, por exemplo, nas dificuldades de acompanhar práticas de comunicação e organização cotidianas realizadas no SIGAA; na falta de compreensão da estruturação dos textos acadêmicos, do entendimento de teorias, de conceitos, e nos processos de abstração e racionalização, basilares na tradição acadêmica ocidental.

Apesar dos obstáculos citados, baseados nos materiais e relatórios mensais dos atendimentos, os resultados parciais indicam que os alunos obtiveram maior êxito no uso das plataformas e sistemas da universidade, aprenderam conhecimentos básicos de informática, aprenderam a utilizar sites para pesquisa, produção de apresentações e editores de textos e, aos poucos, estão aprendendo a escrever textos acadêmicos diversos que são solicitados pelos professores nas disciplinas de seus cursos de graduação. Todos esses aspectos contribuem para a permanência desses estudantes na universidade e aceleram a superação das barreiras que eles enfrentam.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para Lillis (2001) é necessário reconhecer a natureza diversa e estratificada do ensino superior e admitir que a academia define o que conta como conhecimento legítimo. No âmbito acadêmico, se recorre ao discurso da igualdade de oportunidades, mas sem questionar as condições desiguais nas quais vivem os estudantes nos processos educativos (Zavala, 2019). Os indígenas geralmente estão em desvantagem por conta do tipo de educação recebido nas aldeias, do predomínio das práticas orais e do pouco contato com línguas não indígenas, além de diferenças na socialização que viveram na infância, sem a língua portuguesa e/ou espanhola em seus repertórios comunicativos (Carvalho; Schlatter, 2022). Zavala (2019) ressalta também que esses discentes trazem ao ambiente universitário novas línguas, variedades que são distintas do padrão, além de diferentes formas culturais de uso da língua, e valores diferentes da cultura escolar hegemônica, mais voltada à visão eurocêntrica do mundo sobre os conhecimentos, os conceitos e a história.

Os estudantes indígenas aldeados, desse modo, estão em uma posição desconfortável e desfavorável em relação a outros estudantes que estudaram em núcleos urbanos, trazendo novas línguas distantes da variante padrão, novos saberes e formas de conhecimento que são comuns a eles, mas não são praticados na universidade, causando estranhamento e não aceitação de muitos docentes e colegas, por se tratar de um grupo minorizado.

Essas diferenças em seus repertórios somadas à falta de familiaridade com os diferentes gêneros acadêmicos e dificuldades, que vão além do conhecimento da língua, dificulta a compreensão e a construção de novos conhecimentos, e refletem negativamente nas notas e na trajetória acadêmica. Nesse caso, o tutor, por conta de sua posição estratégica, precisa administrar e mediar essas questões entre estudantes, docentes e a própria instituição.

Tais tensões remetem à necessidade de que “docentes e atores educacionais (...) reflitam sobre a construção e os usos de diferentes repertórios em lugar de manter o foco direcionado apenas à correção e ao ensino da norma escrita”, para que estudantes indígenas possam participar de modo mais efetivo das práticas sociais acadêmicas. É preciso pensar formas de incluir o repertórios não apenas dos estudantes indígenas, mas de todos os discentes não hegemônicos, tais como os que ingressam via ações afirmativas.

### CONCLUSÃO

Neste trabalho, apresentamos o funcionamento do curso de Informática Básica em português e ticuna, ofertado pela *Tutoria de Apoio à Permanência de estudantes indígenas, haitianos, refugiados e portadores de visto humanitário*. As atividades desenvolvidas no curso evocam questões estruturais, culturais e epistemológicas relativas ao ingresso de estudantes indígenas no ensino superior brasileiro, evidenciando a distância entre os repertórios comunicativos desses estudantes e o repertório hegemônico “de excelência” esperado na universidade.

Por outro lado, ao examinar o curso de Informática Básica, foi possível identificar alguns benefícios obtidos por meio desse espaço de troca de experiências e vivências acadêmicas, que vão além do aprendizado de conteúdos, já que englobam um crescimento acadêmico através de trocas interdisciplinares que despertem novas ideias, novas teorias, novos jeitos de ver o mundo.

Faltam pesquisas mais profundas sobre as dificuldades acadêmicas desses estudantes, e um olhar institucional rumo a uma política de igualdade e equidade, com o objetivo de dar acesso a práticas sociais acadêmicas significativas à sua participação na universidade, antes de efetivamente iniciarem seus cursos de graduação, tais como o ensino dos idiomas aceitos nas produções escritas, grupos de leitura para se familiarizar com a linguagem acadêmica, produção de materiais didáticos voltados a esse público e compreensão dos sistemas informatizados da universidade. Para a matrícula em componentes curriculares regulares, é preciso que a instituição analise também a possibilidade desses estudantes realizarem um número menor de componentes por semestre, em especial nos cursos integrais.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, S.; SCHLATTER, M. Repertórios indígenas, voz e agência na escrita de relatórios de pesquisa de mestrado. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 61, n. 2, p. 712-732, 2022.

COSCARELLI, C. C.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital. Glossário Ceale – Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Ceale/FAE UFMG, 2014.

LILLIS, T. **Student Writing: Access, Regulation, Desire**. Londres: Routledge, 2001.

RYMES, B. Communicative Repertoire. *In*: STREET, B; LEUNG, C. (Orgs.) **Handbook of English Language Studies**. Routledge: Abingdon, 2014. p. 287-301.

ZAVALA, V. Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. Íkala, **Revista de Lenguaje y Cultura**, v. 24, n. 2, p. 1-18, 2019.

## ELABORAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS DE AUTORRELATO NA ADAPTAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

João Paulo da Mata Nogueira<sup>31</sup>

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa finalizada na Especialização em Ensino de Línguas do Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Inovação de São Paulo - Campus Capivari. Objetiva-se apresentar orientações teórico-metodológicas que foram utilizadas para a elaboração de questionários de autorrelato para a adaptação de livro didático.

Considerando que a autorregulação da aprendizagem (ARA) é apontada como um dos fatores que possibilitam os estudantes terem mais sucesso em seu percurso acadêmico e que os professores são os principais agentes multiplicadores do seu fortalecimento nos estudantes, faz-se necessária a exposição de um dos meios de fomentar-la a partir da adaptação de uma das ferramentas mais presentes nas salas de aula brasileiras: o livro didático.

Nesse íterim, desenvolve-se a pergunta “de que maneira podem ser elaborados questionários para a promoção da autorregulação da aprendizagem a partir do livro didático?”. É importante destacar que leva-se em consideração, neste trabalho, o ofício do professor de línguas adicionais, porém, sugere-se que o tema seja adaptado aos professores de outras disciplinas também.

### 1 METODOLOGIA

Esta pesquisa é uma pesquisa bibliográfica caracterizada como uma pesquisa qualitativa exploratória. Levando em consideração a pergunta motriz exposta neste trabalho anteriormente, nosso delineamento contou com: 1) Levantamento bibliográfico sobre a autorregulação da aprendizagem; 2) Levantamento bibliográfico sobre questionários de autorrelato; 3) Levantamento bibliográfico sobre adaptação de material didático; 4) Elaboração de orientações para se produzir questionários de autorrelato para fortalecer a autorregulação da aprendizagem dos alunos.

### 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Dentre os teóricos da psicologia, destaca-se, neste trabalho, Bandura, o qual desenvolveu a Teoria Social Cognitiva, que é uma perspectiva teórica que considera os seres humanos enquanto agentes. Nesse sentido, somos dotados da capacidade de mudar nossos pensamentos, nosso comportamento e o ambiente ao nosso redor. Sendo o contrário também verdadeiro, nosso comportamento e o ambiente também

---

<sup>31</sup> Mestre em Letras Estrangeiras Modernas. Universidade Estadual de Londrina. Mestrando em educação. Universidade Estadual de Campinas. joaopaulodamata1997@gmail.com

nos afeta. Bandura (1986) chamou esse movimento recursivo entre a pessoa, seu comportamento e o ambiente de reciprocidade triádica.

No início do século XXI, baseando-se na Teoria Social Cognitiva, Zimmerman desenvolveu um modelo cíclico da ARA com três fases: a antecipação, o que ocorre antes de uma tarefa; a execução, o que ocorre durante; e a autorreflexão, o que ocorre após o estudante realizar a tarefa. Cada uma dessas fases é composta por dois processos, respectivamente: a análise da tarefa e as crenças de automotivação; o autocontrole e a auto-observação; e o autojulgamento e a autorreação.

No que diz respeito à adaptação de material didático foi destacada a perspectiva teórica de Tomlinson e Masuhara (2005), os quais destacam os motivos e as técnicas para se adaptar os materiais didáticos. Dentre as razões, é necessário que o professor reflita sobre: 1) o ambiente de ensino, ou seja, se o material dialoga com a diversidade cultural e étnica da turma; 2) os alunos, isto é, se o material atende à idade, nível linguístico, experiência anterior dos alunos; 3) as preferências próprias do professor, por assim dizer, estilo de ensino, se o material corresponde às crenças sobre o ensinar, às filiações teórico-metodológicas do professor; 4) os objetivos do curso, em outras palavras, se o material traz atividades que estão de acordo com o conteúdo programático, à ementa e à formação discente que acredita; 5) materiais, qual seja, os textos, as tarefas e as atividades que o material traz (Tomlinson; Masuhara, 2005, p. 20-21).

No que tange às técnicas de adaptação de material didático, há três categorias. A primeira é chamada de “mais” e nela o professor pode acrescentar textos ou atividades, ou ainda, pode expandir a atividade, acrescentando um grau de dificuldade, profundidade ou sentido; a segunda é nomeada de “menos” e consiste em excluir textos ou atividades, subtrair reduzindo um texto ou omitindo uma parte de um exercício, ou reduzir diminuindo o grau de dificuldade, profundidade, complexidade; e a terceira é apresentada como “zero” e consiste em modificar as instruções, substituir uma atividade por outra, reorganizar a posição de textos e ilustrações, gerar um novo sequenciamento mudando a ordem das atividades, ou converter mudando o gênero de um texto, ou transferir um conteúdo de folha impressa para uma página da internet.

Para finalizar, questionários de autorrelato são “instrumentos nos quais os participantes são tipicamente apresentados com um conjunto de afirmações, perguntas, ou solicitações específicas e precisam responder a cada uma selecionando uma ou mais opções fornecidas pelo instrumento” (Wolters; Won, 2017, p. 308).

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Apresenta-se, no Quadro 1, uma sugestão de momentos para se adaptar o material didático promovendo a autorregulação da aprendizagem por meio da elaboração de questionários de autorrelato. O primeiro passo é que o professor conheça o material que será ou que está sendo utilizado na sua turma para a partir daí prosseguir nas etapas de adaptação do material didático:

- 1 - Estar familiarizado com o material didático;
- 2 - Conhecer as razões para se adaptar o material didático;
- 3 - Estar munido de técnicas de adaptação de material didático;
- 4 - Estar familiarizado com uma dada teoria (no nosso caso, a ARA);
- 5 - Conhecer exemplos de questionário de autorrelato;
- 6 - Realizar a adaptação do material didático.

Quadro 1: Sugestão de etapas para se promover a ARA com questionário de autorrelato.

Fonte: o autor.

Para se conhecer as razões para se adaptar o material didático, sugere-se que o educador se questione acerca da necessidade de adaptação do material. Levando em consideração Tomlinson e Masuhara (2005, p. 20-21), pode-se fazer as seguintes perguntas: “o material é adequado para a diversidade étnica e cultural da minha turma?”, “o material atende à idade e nível linguístico dos meu alunos?”, “o material promove a autorregulação da aprendizagem explicitamente?”, “o material atende aos objetivos do curso onde leciono?”, “as tarefas e textos da unidade são adequados à turma?”.

Com essas respostas o professor pode encontrar embasamento teórico para argumentar o porquê de ser necessário realizar adaptações no livro didático. Além disso, essas respostas nos levam para o terceiro momento sobre as técnicas de adaptação de materiais didáticos. O professor, portanto, deverá avaliar o seu contexto, quem é sua turma, quanto tempo de aulas possui, como seu material está sequenciado para poder refletir se irá utilizar alguma técnica da categoria “mais”, “menos”, ou “zero”, como exposto anteriormente no referencial teórico deste trabalho.

Posteriormente, é necessário que o professor esteja familiarizado com os conceitos subjacentes à autorregulação da aprendizagem. O Quadro 2 apresenta a definição de alguns subprocessos da ARA. Como leituras adicionais, recomenda-se Boruchovitch e Gomes (2019), Frison e Boruchovitch (2020) e Nogueira (2023):

**Estabelecimento de objetivos** - É o ato de especificar que resultados pretende obter com um curso de ação;

**Planejamento estratégico** - É o detalhamento de ações que envolvem gerenciamento de tempo, realização da atividade, divisão da tarefa em tarefas menores, etc.;

**Crenças de autoeficácia** - É a crença que alguém possui na sua capacidade de realizar um tarefa ou um curso de ação para alcançar seu objetivo;

**Orientação às metas** - São as razões que orientam as práticas de realização da tarefa e podem ser dominar o conteúdo, ser o melhor a turma, não ser o pior da turma, alcançar o objetivo com o menor esforço possível, dentre outros;

**Estratégias da tarefa** - Estratégias de aprendizagem para a realização da tarefa;

**Autoinstrução** - Envolve descrições implícitas ou explícitas dos passos para se realizar uma tarefa;

**Busca por ajuda** - Envolve o processo de solicitar assistência para aprender um assunto ou para realizar uma tarefa;

**Autorregistro** - A criação de um registro dos processos, resultados ou contextos de uma aprendizagem;

**Autoavaliação** - É a comparação que alguém faz de si ou de alguma performance com base em algum padrão que pode ser com uma performance de um colega, uma anterior do aluno, ou o domínio dos critérios da atividade.

**Atribuição de causalidade** - É a atribuição de causas aos resultados (sucessos ou insucessos, etc.) e podem ser caracterizados pela sua controlabilidade, localidade e estabilidade;

**Autossatisfação / Afeto** - São as reações cognitivas e afetivas que ocorrem após nosso autojulgamento.

Quadro 2: Subprocessos da ARA e seus significados.

Fonte: o autor, baseado em Zimmerman e Moylan (2009).

A partir dos conhecimentos supramencionados da ARA, sugere-se que o professor conheça exemplos de questionário de autorrelato a fim de que construa repertório para criar o seu próprio grupo de perguntas. Lembrando que os questionários de autorrelato referem-se a “qualquer avaliação na qual os indivíduos respondem a orientações/enunciados que são elaborados para obter informações com relação às atitudes, crenças, percepções, comportamentos, habilidades ou conhecimento dos próprios respondentes” (Wolters; Won, 2018, p. 308). Como última sugestão, o professor pode realizar a adaptação do material didático verificando se usará alguma das técnicas das categorias “mais”, “menos” ou “zero”. O Quadro 3 apresenta 3 exemplos de questionários de autorrelato.

<b>Estabelecimento de objetivos (Antecipação)</b>	1 Quais são os meus objetivos para essa unidade? 2 Eles são específicos? Serão realizados em breve? 3 Eles são importantes para minha aprendizagem?
<b>Busca por ajuda (Execução)</b>	1 Acredito que terei dificuldade em alguma atividade? 2 Para quem eu pedirei ajuda se precisar? 3 Como posso formular esse pedido verbalmente?
<b>Atribuição de causalidade (Autorreflexão)</b>	1 Por que obtive resultado X? 2 Eu consigo controlar essa causa? 3 Essa causa é algo interno ou externo a mim? 4 É possível que essa causa se repita em tarefas futuras?

Quadro 3: Exemplos de questionários de autorrelato.

Fonte: o autor.

É importante decidir se as questões serão de domínio geral ou específico, sendo o primeiro questionando sobre uma estratégia que pode ser aplicada para outras disciplinas ou se será direcionada exclusivamente para a tarefa. Por exemplo, a estratégia de ativar conhecimentos prévios antes de começar uma tarefa é geral, enquanto a autoinstrução dos passos para se elaborar um parágrafo de introdução do texto dissertativo-argumentativo é do domínio específico.

Além disso, é importante que o professor auxilie os estudantes a fortalecer a autorregulação com outras atividades juntamente com os questionários de autorrelato. Alguns exemplos de atividades são socialização das respostas, o professor pode narrar uma situação para os alunos comentem sobre algum aspecto da autorregulação do personagem, o professor pode modelar a estratégia para os alunos, qual seja, demonstrar a estratégia para que os estudantes observem.

## CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo apresentar orientações teórico-metodológicas que foram utilizadas para a elaboração de questionários de autorrelato para a adaptação de livro didático, sob orientação do seguinte questionamento: “de que maneira podem ser elaborados questionários para a promoção da autorregulação da aprendizagem a partir do livro didático?”.

Nesse sentido, apresentou-se três quadros como resultados. O primeiro com algumas sugestões de momentos para se adaptar o material didático com base em questionários de autorrelato para a promoção da ARA, o segundo com descrições de alguns dos subprocessos da ARA e o terceiro com exemplos de algumas perguntas que podem compor os questionários de autorrelato.

Sugere-se que, para novas investigações, sejam aplicadas as orientações desenvolvendo-se relatos de prática, bem como de pesquisa. Além disso, os procedimentos aqui descritos podem ser adaptados para diversas disciplinas específicas e podem compor uma orientação para auxílio pedagógico e permanência dos estudantes em diferentes cursos.

## REFERÊNCIAS

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.** Prentice-Hall, Inc, 1986.

BORUCHOVITCH, E; GOMES, N. A. M. (Orgs.) **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?**. Petrópolis, RJ: vozes. 4ª reimpressão, 2022.

FRISSON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. (Orgs.) **Autorregulação da Aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

NOGUEIRA, J. P. da M. **Autorregulação da aprendizagem em sala de aula: analisando uma unidade de um livro didático para a produção de questionários de autorrelato a fim de promover a aprendizagem autorregulada.** Monografia (especialização em Ensino de Línguas) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Capivari, p. 102. 2023.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. **A elaboração de materiais para curso de idiomas.** São Paulo: Special Book Services Livraria, 2005.

WOLTERS, C. A., & WON, S. Validity and the use of self-report questionnaires to assess self-regulated learning. In: SCHUNK, D. H.; GREENE, J. A. (Eds.) **Handbook of self-regulation of learning and performance** (p. 307–322). Routledge/Taylor & Francis Group, 2018. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-20>

ZIMMERMAN, B. J.; MOYLAN; A. R. Self-Regulation: where metacognition and motivation intersect. In: HACKER, D. J.; DUNLOSKY, J.; GRAESSER, A. C. (Eds.) **Handbook of metacognition in education.** New York, NY: Taylor & Francis, 2009.

## EMÍLIA NO PAÍS DA GRAMÁTICA: DISCUSSÃO DE ESTRATÉGIAS TEXTUAIS-INTERATIVAS PARA O ENSINO DE CONCEITOS GRAMATICAIS

Ayla Fernanda Goes dos Santos<sup>32</sup>  
Jacqueline Costa Sanches Vignoli<sup>33</sup>

### INTRODUÇÃO

Este resumo se refere a uma parte do projeto de pesquisa, ainda em andamento, do projeto de iniciação científica da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de Campo Mourão.

No ano de 1934, o autor Monteiro Lobato (1882-1948) publicou o romance infantojuvenil *Emília no país da gramática*, obra que une literatura e ensino de conteúdos gramaticais de forma lúdica, envolvendo seus leitores em um mundo fantástico em que os personagens da obra *Sítio do Pica-pau Amarelo* (1920) exploram o “país da gramática”. Neste país, Emília, personagem de destaque nas obras do autor, depara-se com diferentes regras gramaticais, sintaxe e jogos linguísticos. Diante disso, a problematização deste estudo centra-se na seguinte questão: como esta obra pode ser utilizada como artefato para a disseminação da ciência linguística?

Objetiva-se com este resumo discutir estratégias textuais-interativas para o ensino de conceitos gramaticais presentes na obra *Emília no país da gramática*, do autor Monteiro Lobato. Para isso, foram traçados os seguintes objetivos específicos: descrever as estratégias textuais-interativas, presentes na obra *Emília no país da gramática*, que promovem a união dos campos da literatura e do ensino da metalinguagem gramatical e analisar as potencialidades da obra como artefato para a disseminação da ciência linguística. Justifica-se a importância desta proposta de investigação pela compreensão da obra como um importante recurso para a divulgação científica relativa a determinados constructos linguísticos.

### 1 METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, adota-se uma metodologia de abordagem qualitativa, com fins exploratórios, visto que se pretende explorar, por diversas fontes, a relevância da obra em foco, para disseminação da ciência linguística. Além disso, será realizada a análise documental e bibliográfica. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa documental, se refere as fontes primárias, isto é, a obra original, neste caso, o livro *Emília no País da gramática*. Já a pesquisa bibliográfica, é uma forma que “[...] propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou

<sup>32</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia, 6º Semestre/3º Ano. Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – *campus* de Campo Mourão. Afernandagls@gmail.com

<sup>33</sup> Doutora pela Universidade Federal do Paraná. Orientadora. Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – *campus* de Campo Mourão. jacqueline.vignoli@unespar.edu.br

abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (p. 183). Isso possibilitará investigar essa obra sob diversas perspectivas linguísticas e pedagógicas:

Objetivo específico	Dado	Procedimento
Descrever as estratégias textuais-interativas, presentes na obra <i>Emília no país da gramática</i> , que promovem a união dos campos da literatura e do ensino da metalinguagem gramatical.	Obra <i>Emília no país da gramática</i> .	Análise da obra, utilizando, principalmente, arcabouço teórico metodológico das áreas Estudos dos Letramentos, Linguística Textual e Ensino de Línguas e Literatura.
Analisar as potencialidades da obra como artefato para a disseminação da ciência linguística.	Obra <i>Emília no país da gramática</i> .	

Quadro 1: Desenho metodológico.

Fonte: autoras.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO E/OU DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

De acordo com Teixeira (2014), foi Monteiro Lobato que deu início a uma literatura infantil verdadeiramente brasileira. Ele se preocupava com a educação das crianças, e diante disso ele criou livros *paradidáticos*, os quais não possuem fim didático, mas são adaptados para este uso. Segundo Campello e Silva (2018), os livros *paradidáticos* surgiram a partir da necessidade de obras menos rígidas e que pudessem ser utilizadas como um complemento aos livros didáticos. Dentre as obras *paradidáticas*, criadas por Lobato, está o livro *Emília no país da gramática*.

Oliveira (2022), destaca a importância dos *paradidáticos* para o ensino, afirmando que estes podem colaborar “[...] no processo de ensino aprendizagem, mesmo não sendo propriamente didático, apresenta utilidades didáticas, podendo ser aproveitado como recurso adequado no ensino” (p. 25).

No início do livro, fica visível a intenção de Monteiro Lobato em abordar os conceitos gramaticais de uma forma mais divertida. Para Mattos (1998), a inspiração para esta escrita foi o fato deste escritor ter sido reprovado aos 14 anos em uma prova de português, visto que a maioria dos professores buscavam ensinar apenas por meio da memorização. Por isso a fala em forma de crítica de um dos personagens, Pedrinho.

- Ah, assim sim! - dizia ele. - Se meu professor ensinasse como a senhora, a tal gramática até virava brincadeira. Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende: Ditongos, fonemas, gerúndios... (Lobato, 2023, p. 5).

É possível analisar diante deste trecho, a crítica de Lobato aos métodos tradicionais de ensino. A proposta apresentada em *Emília no país da gramática* surge com o intuito de superar estes métodos. A intenção dele é apresentar a língua

portuguesa e suas diversas regras gramaticais, de uma forma lúdica, contextualizada, mas principalmente com uma linguagem adequada para que as crianças compreendam a história (Teixeira, 2014).

Além de utilizar uma linguagem adaptada para envolver o público alvo, Monteiro Lobato envolve outras estratégias-textuais interativas, para que os leitores se conectem de forma significativa com o tema apresentado. Dentre as estratégias adotadas, está a personificação dos elementos gramaticais, como por exemplo, do verbo ser. “- Eu sou o Verbo dos Verbos, porque sou eu o que faz tudo quanto existe ser, se você existe, bonequinha, é por minha causa. Se eu não existisse, como poderia você existir ou ser?” (Lobato, 2023, p. 65).

Segundo Albieri (2005), ao personificar o Verbo Ser, o rei que lidera os pronomes, Lobato torna este conceito linguístico em algo menos abstrato. Durante os diálogos entre este personagem e a personagem Emília, são apresentados características e comportamentos que ilustram suas diferentes funções e formas de uso na gramática. Com isso, Lobato “[...] redimensiona a noção de língua, tornando-a menos abstrata e mais viva, indo de encontro às definições das gramáticas escolares” (Albieri, 2005, p. 75).

Outro ponto destacado por Albieri (2005) é a concretude que Lobato traz ao conteúdo gramatical, unindo aspectos verbais e imagéticos. Ao tratar da classe dos adjetivos, Monteiro Lobato (2023) o faz de forma a instigar o nosso imaginário, dizendo que estes viviam em um bairro, onde os adjetivos não tinham perna, por isso só saíam acompanhados de substantivos. Então, os personagens que viajavam pelo país da gramática, avistam o substantivo homem, saindo acompanhado do adjetivo magro (ilustração 1). A imagem concretiza a ideia descrita no texto:



Ilustração 1: Casa dos Adjetivos.

Fonte: Lobato (2023, p. 42).

Outra estratégia utilizada é a de explorar e explicar os conceitos gramaticais por meio de exemplos, como no fragmento abaixo em que o personagem, rinoceronte Quindim, explica diferentes formas do aumentativo de algumas palavras.

- Pode, mas também existem aquelas formas de aumentativo sem Ao. Bicho, por exemplo, dá Bichão e Bichaço. Corpo, dá corpão e Corpanzil. No caso de palavras femininas, em vez de ão elas botam no fim Ona. Mulher, Mulherona.
- Ou Mulheraça – advertiu Narizinho. – Já ouvi vovó dizer que a viúva do Maluf da venda é uma Mulheraça (Lobato, 2023, p. 38).

Este e outros exemplos mencionados por Lobato (2023) não aparecem de modo solto, diferentemente do que Leite (2011) menciona em relação as aulas de língua, que sempre “[...] tiveram a tendência a se concentrar na gramática, estudada abstratamente, através de exemplos soltos, de frases pré-fabricadas sob medida para os fatos gramaticais a exemplificar ou a exercitar” (p. 18). Na obra *Emília no país da gramática*, os exemplos possuem relação com a realidade dos personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Isto é, eles são apresentados ao leitor, de maneira contextualizada, facilitando a compreensão do conteúdo gramatical e de seu uso.

Cabe destacar diante do exposto, que todas as estratégias textuais utilizadas por Monteiro Lobato, em sua obra *Emília no país da gramática*, contribuem para disseminar a ciência linguística de forma prática, visto que ao invés de centrar sua escrita em uma abordagem de memorização, com exemplos abstratos, ele prefere adotar uma linguagem acessível aos seus leitores. Lobato (2010), deixa isso claro em uma carta a Godofredo Rangel:

A coisa tem de ser narrativa a galope, sem nenhum enfeite literário. O enfeite literário agrada aos oficiais do mesmo ofício, aos que compreendem a Beleza literária. Mas o que é beleza literária para nós é maçada de incompreensibilidade para o cérebro ainda não envenenado das crianças (Lobato, 2010, s/p).

Neste breve excerto, Lobato (2010) deixa claro que a literatura voltada para as crianças não deve ser cheia de termos complexos nos quais elas não estão habituadas. É preciso utilizar conceitos do dia-a-dia e de forma lúdica, assim como os que ele utiliza em *Emília no país da gramática*.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por se tratar de uma pesquisa ainda em andamento, os resultados parciais indicam que a obra pode proporcionar contribuições para a expansão do campo dos letramentos científicos, por meio da análise da obra *Emília no País da Gramática*, visto que, ao relacionar a literatura e o ensino gramatical, Lobato elaborou uma maneira disseminar a ciência linguística.

### CONCLUSÃO

Diante dos estudos realizados acerca das estratégias textuais-iterativas utilizadas por Monteiro Lobato no livro *Emília no país da gramática*, foi possível identificar alguns recursos como a personificação dos elementos gramaticais, o uso de ilustrações e o uso de exemplos contextualizados.

Todas estas estratégias utilizadas por Lobato transformam este livro – diferentemente de um livro didático que busca explicações descontextualizadas e abstratas – em um paradidático que pode ser utilizado para a disseminação da ciência linguística de uma maneira mais lúdica e atrativa aos leitores, visto que a linguagem utilizada nesta obra é de fácil compreensão, além de ser envolta de um mundo mágico, se tornando atrativa ao público leitor alvo deste escritor: as crianças.

## REFERÊNCIAS

ALBIERI, Thaís de Mattos. **Lobato: a cultura gramatical em Emília no país da gramática**. 2005. 131. Dissertação (Mestrado em teoria e história literária) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2005.

CAMPELLO, Bernadete S. SILVA, Eduardo V. Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. **Biblioteca em revista**, São Paulo, 2018, V.6, n.1 p. 64-80, out. 2018.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. *In*: GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011. p.18-23.

LOBATO, José Bento Monteiro. **A barca de Gleyre**. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010. ISBN 9788525048646.

LOBATO, José Bento Monteiro. **Emília no país da gramática**. 1. ed. Rio Grande do Sul: Vitrola editora, 2023. ISBN: 978-65-89711-68-1.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

Mattos, Maria Augusta B. A gramática da Emília. *In*: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, XXXV, 1988, Taubaté. **Mesa redonda**. Taubaté: IEL - UNICAMP, 1988.

OLIVEIRA, Jeovana Moreira. **O livro paradidático na perspectiva dos docentes da escola pequeno polegar de Codó – MA: contribuições para o ensino-aprendizagem**. 2022. 51. monografia – Unidade onde foi defendida (Licenciatura em pedagogia), Codó-MA, 2022.

TEIXEIRA, Priscila Alves. **Emília no país da gramática: um novo olhar sobre o ensino de língua materna.** 2014. 76. monografia, (Licenciatura em letras) – Centro Universitário de Brasília, Brasília-DF, 2014.



## ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION (EMI) E LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS PELA INTERNACIONALIZAÇÃO: PROCESSOS FORMATIVOS<sup>34</sup>.

Maria Izabel Rodrigues Tognato<sup>35</sup>  
Maria Clara Gulhotti<sup>36</sup>

### INTRODUÇÃO

Muitos têm sido os desafios dos processos educativos e formativos formativas no contexto do Ensino Superior pelo viés dos Letramentos Acadêmico-Científicos, do Inglês como Meio de Instrução, como é denominado em inglês *English as a Medium of Instruction (EMI)* e da internacionalização enquanto política institucional. Temos notado, ao longo de nossa experiência, a necessidade de se aprofundar os conhecimentos sobre tais temáticas no sentido de contribuir para a formação profissional dos nossos estudantes.

Assim, para este trabalho, apresentamos um recorte dos dados obtidos por uma pesquisa mais ampla em conjunto com uma outra pesquisa construída no âmbito da Iniciação Científica acerca das ações de internacionalização da Unespar e das contribuições e/ou limitações das temáticas investigadas pelas percepções e reflexões de uma pesquisadora em formação. Com isso, visamos a contribuir para uma compreensão mais ampliada dos conceitos estudados, como as concepções de *EMI*, Letramentos Acadêmico-Científicos e internacionalização, bem como das iniciativas da Unespar como contribuição ao processo da internacionalização enquanto política institucional, além das reflexões da pesquisadora em formação junto a este estudo.

Para tanto, pautamos os estudos referentes a este trabalho. nos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1997[2009]), do *EMI* enquanto perspectiva global e estratégia para a internacionalização (Bradford, 2016; Verdu, 2019; Tognato, 2021) e dos Letramentos Acadêmicos e Científicos (Street, 2010; Lea; Street, 2014).

Além disso, ancoramos nosso estudo nos Novos Estudos do Letramento (Street, 2010; Barton; Hamilton, 1998), na proposta do *EMI*, como estratégia para a internacionalização (Bradford, 2016). Trata-se de um método de ensino bilíngue por

---

<sup>34</sup> Este trabalho vincula-se a uma pesquisa mais ampla, que vem sendo realizada desde janeiro de 2022, tendo sido submetida ao CEP da Unespar e aprovada pelo CAAE 56254622.3.0000.9247, sob o número do Parecer 5.339.563 em abril de 2022.

<sup>35</sup> Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Orientadora. Profa do Curso de Letras – Português/Inglês da Universidade Estadual do Paraná e do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação - PPGSeD, Unespar – Campus de Campo Mourão-PR, Brasil, membro do LILA – Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos, coordenado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, da Universidade Estadual de Londrina-PR – UEL, maria.tognato@ies.unespar.edu.br.

<sup>36</sup> Acadêmica do Curso de Letras – Português/Inglês – 3º Ano. Universidade Estadual do Paraná, Unespar – Campus de Campo Mourão-PR, Brasil, mariaclaragulhotti2@gmail.com.

meio do qual as universidades oferecem disciplinas acadêmicas em contextos nos quais a primeira língua da maioria dos alunos não é o inglês.

No que concerne à organização textual, organizamos este trabalho nas seguintes partes constitutivas, a saber: introdução, metodologia, descrição das atividades, resultados e discussões e conclusão, conforme veremos a seguir.

## 1 METODOLOGIA

Em relação aos procedimentos metodológicos, realizamos um estudo bibliográfico sobre os conceitos estudados, investigamos as ações de internacionalização da Unespar realizadas junto ao ERI (Escritório de Relações Internacionais) e analisamos as reflexões de uma pesquisadora em formação acerca de um trabalho de Iniciação Científica vinculado às temáticas estudadas e investigadas por meio de diários reflexivos de aprendizagem e de formação.

Quanto à natureza de pesquisa, utilizamos a perspectiva qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008 p.34), considerando-se o papel das práticas sociais dos indivíduos e dos significados que delas emergem em seus contextos sociais. No que diz respeito ao método de estudo, tomamos por base os estudos de Lakatos e Marconi (2007) sobre o método indutivo ao defenderem a importância de se tecer conclusões a partir de um conteúdo mais amplo, bem como de Gil (2008) sobre o raciocínio indutivo, em que a generalização deve ocorrer pela especificidade dos dados.

Para as análises, ancoramo-nos na perspectiva qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008) e em alguns dos procedimentos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1997[2009]), como o contexto de produção, o SOT – Segmento de Orientação Temática (temas) e o STT – Segmento de Tratamento Temático (subtemas) (Bulea, 2010).

## 2 DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Em um primeiro momento, realizamos estudos bibliográficos sobre os temas constitutivos deste estudo, tais como: Inglês como Meio de instrução (*English as Medium of Instruction – EMI*), sobre Letramentos Acadêmico-Científicos e internacionalização. Em um segundo momento, fizemos um levantamento das ações de internacionalização da Unespar realizadas junto ao ERI (Escritório de Relações Internacionais), os quais foram sistematizados, para então analisarmos as reflexões de aprendizagem e de formação obtidas pela estudante, professora e pesquisadora em formação sobre os temas investigados, bem como sobre seu percurso de desenvolvimento no processo de Iniciação Científica.

Para isso, nos pautamos na perspectiva qualitativo-interpretativista, utilizamos alguns dos procedimentos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como o contexto de produção e a identificação de SOT e STT. Desse modo, no que diz respeito às reflexões da pesquisadora em formação, analisamos o processo de letramento desenvolvido pela estudante sistematizando os resultados destas análises de forma a explicitar os aspectos relacionados às contribuições e desafios do percurso vivido.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No que tange ao primeiro objetivo deste trabalho, o de investigar as ações de internacionalização da Unespar realizadas junto ao ERI (Escritório de Relações Internacionais), sistematizamos as informações encontradas, como ilustra a Figura 1.

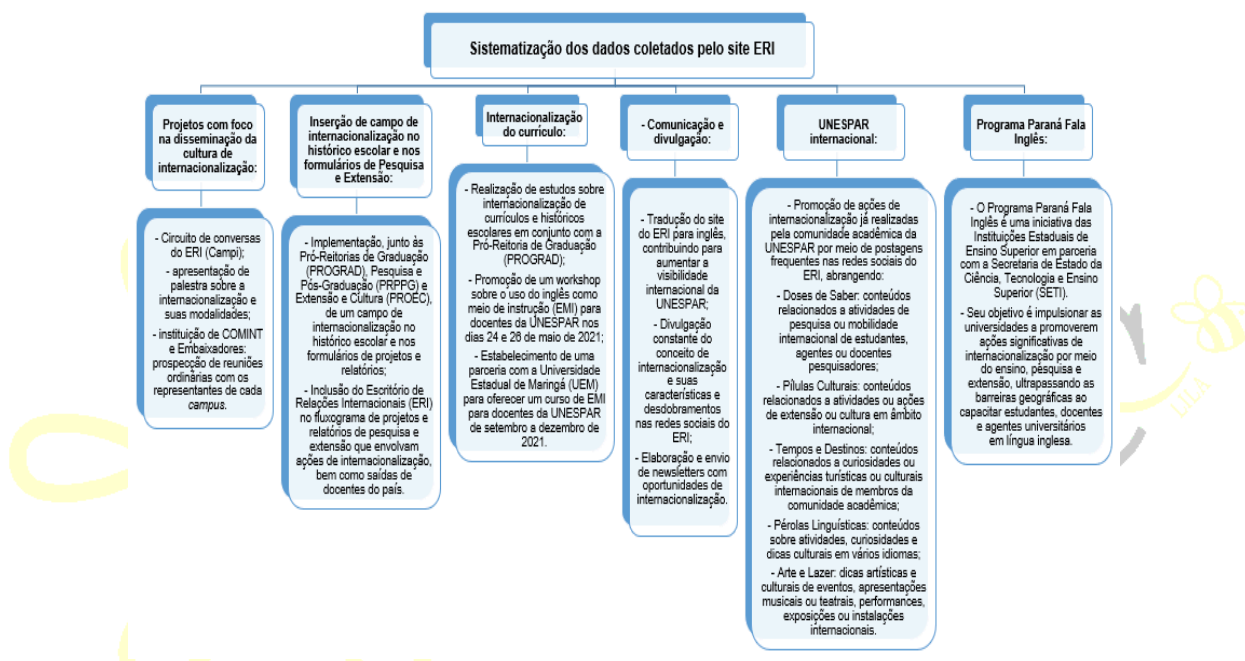


Figura 1 - Ações da Unespar relacionadas à internacionalização  
Fonte: As autoras.

Trata-se de um trabalho desenvolvido pela Unespar quanto ao processo de internacionalização, sendo um dos princípios da Universidade disposto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (Unespar, 2018).

No que concerne ao nosso segundo objetivo, o de apontar as contribuições e/ou limitações das temáticas investigadas pelas percepções da própria pesquisadora, a partir de diários de aprendizagem e de formação, evidenciamos suas reflexões pela sistematização dos temas e subtemas evocados em suas primeiras reflexões da pesquisadora em formação, gerando o que apresentamos no Quadro 1.

SOT (Temas)	STT (Subtemas)
Participação no processo de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência enriquecedora e desafiadora;</li> <li>• Intensa com desafios intelectuais;</li> </ul>

Contribuições no processo de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso do inglês como meio de instrução, possibilitando enriquecimento do aprendizado e do vocabulário;</li> <li>• Estudo sobre o papel da universidade e da internacionalização;</li> <li>• Reflexões sobre o processo de pesquisa e aprendizagem;</li> <li>• Maior compreensão dos conceitos estudados;</li> <li>• Aprendizagem sobre a importância de se integrar diferentes perspectivas e teorias em pesquisas na sala de aula, por conta da pesquisa lidar com abordagens interdisciplinares;</li> <li>• Mudança da perspectiva acadêmica e pessoal, bem como da visão como professora em uma sala de aula, entendendo a importância de se tornar adaptável em um mundo em constante mudança;</li> </ul>
Desafios no processo de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de outra língua no momento da pesquisa;</li> <li>• Falta de maior participação do meio acadêmico, dificultando a sistematização de dados para a pesquisa</li> </ul>
Possíveis transformações no processo de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversificação de participantes, incluindo alunos e professores de outros cursos, com diferentes níveis de proficiência;</li> <li>• Leitura de artigos de universidades de diferentes países, para identificar tendências e variações significativas.</li> </ul>

Quadro 1 - SOT e STT evocados no diário reflexivo da pesquisadora em formação.

Fonte: As autoras.

Na sequência, em função de espaço, evidenciamos alguns aspectos destacados nas últimas reflexões da pesquisadora em formação produzidas ao final do período de vigência da pesquisa realizada para a conclusão deste trabalho. Assim, os dados obtidos neste momento do estudo nos revelam os avanços da pesquisadora em formação em seu processo de produção da pesquisa ao caracterizar este percurso de formação como um *ciclo constante de formulação de hipóteses e experimentação e não como um processo linear*. Além disso, a pesquisadora em formação ressalta o papel e a importância do *feedback* no percurso desenvolvimento de sua pesquisa como geradora de *mudança de perspectiva*, tomando as *críticas construtivas* de orientação como contribuição para o esclarecimento de suas ideias e aprimoramento de suas capacidades como pesquisadora, o que *melhorou a qualidade do seu trabalho*, bem como a auxiliou na valorização da *colaboração*. Com isso, a pesquisadora em formação, finaliza suas reflexões sentindo-se preparada para *enfrentar desafios futuros*, evidenciando uma maior *compreensão* sobre a *natureza não linear da pesquisa*, de questões de *adaptação e solução de problemas* como aspectos fundamentais à continuidade da sua *trajetória científica*.

## CONCLUSÃO

A realização deste estudo nos permitiu um maior entendimento sobre os conceitos investigados e fundamentais ao processo de formação acadêmica, científica e profissional. No que tange ao nosso primeiro objetivo específico, a realização deste trabalho nos possibilitou identificar e entender as ações de internacionalização da Unespar realizadas junto ao ERI (Escritório de Relações

Internacionais), no sentido de entender o que vem sendo desenvolvido no âmbito da nossa instituição.

Por fim, em atendimento ao nosso segundo objetivo específico, as análises das reflexões da pesquisadora em formação nos permitiram entender as contribuições e/ou desafios deste estudo, a partir de suas próprias percepções. A nosso ver, trata-se de uma oportunidade singular que propicia uma tomada de consciência sobre os processos formativos em relação ao fazer pesquisa, bem como sobre a importância e a necessidade de aprofundamento em conceitos e temáticas fundamentais ao contexto de produção do Ensino Superior, como é o caso dos temas propostos e investigados. Enfim, sugerimos que futuras investigações sejam realizadas com o intuito de se expandir as temáticas tratadas para maior contribuição à comunidade acadêmico-científica e ao contexto dos processos formativos no Ensino.

## REFERÊNCIAS

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacy: reading and writing in one community**. London and New York: Routledge, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008. (Série Estratégias de Ensino; n. 8.).

BRADFORD, A. Toward a typology of implementation challenges facing English-Medium instruction in higher education: evidence from Japan. **Journal of Studies in International Education**, 2016.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1997[2009].

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008  
LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

LEA, M. R.; STREET, B. V.. **Student writing in higher education: an academic literacies approach**. *Studies in Higher Education*, London. June, v.23, n.2, p157, 16p., 1998.\_

LEA, M. R.; STREET, B. V.. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v.16, n.2, p.477-493, jul./dez.2014.

STREET, B. V.. Dimensões escondidas na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v.28, n.2, p.541-457, 2010.

TOGNATO, M. I. R. A internacionalização no Ensino Superior pelos letramentos acadêmicos: uma perspectiva necessária. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 13, n. 28, p. 159-176, jan./abr. 2021.

UNESPAR. PDI –**Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2018-2022. Paranavaí: Unespar, 2018.

VERDU, F. C. EMI (English As A Medium Of Instruction) Como Estratégia de Internacionalização em Casa: Um estudo de caso num programa De pós graduação em administração Em: **EnANPAD** 2017, São Paulo / SP - 01 a 04 de Outubro de 2017. p. 1-8.



## FORMAÇÃO DOCENTE E MULTILETRAMENTOS: EXPLORANDO O TWEET MINICONTO NAS PRÁTICAS SOCIAIS

Iara Maria Adriano<sup>37</sup>  
Márcia Adriana Dias Kraemer<sup>38</sup>  
Pamela Tais Clein Capelin<sup>39</sup>

### INTRODUÇÃO

Com a consolidação da tecnologia digital no século XX, o uso constante de celulares, *tablets* e computadores tem intensificado a necessidade de interação social em ambientes de multiletramentos. O cenário pandêmico da Covid-19, que define o período de análise deste estudo, amplificou esse comportamento social em todas as idades, incluindo o contexto escolar, destacando a urgência na formação de professores para o trabalho com os multiletramentos.

A tecnologia é dinâmica e volátil, acelera o compartilhamento de informações, especialmente nas redes sociais, como o *Twitter*<sup>40</sup>, foco deste estudo. Essa rede social, abarca o *tweet*,<sup>41</sup> hipergênero digital em crescimento e utilizado como espaço tanto para novos gêneros quanto para outros já difundidos, como o miniconto, que se destaca por seu minimalismo e capacidade de expressar muito com poucas palavras. A pesquisa investiga como os *tweets* minicontos, enquanto textos-enunciados de gênero discursivo, contribuem para a formação de docentes no contexto de multiletramentos e práticas sociais multissemióticas e multimodais (Carvalho, 2017).

A questão central da investigação é: como os *tweets* minicontos, considerando suas dimensões constitutiva (contextual) e orgânica (linguístico-enunciativa), podem contribuir para a formação de docentes em multiletramentos e práticas sociais multissemióticas e multimodais? A hipótese é que a escrita de *tweets* minicontos, que mistura tradição e inovação, é relevante para a formação de professores voltada para multiletramentos escolares. O estudo é justificado pela interação contínua com tecnologias de comunicação, tornando relevante investigar como a produção de *tweets* minicontos pode ajudar a formar docentes críticos, ativos e responsivos.

Para a melhor compreensão da arquitetura desta pesquisa, apresentam-se três seções: a primeira trata da metodologia, tendo em vista os gêneros discursivos

<sup>37</sup> Licenciada em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus Realeza/PR*. iaramaria108@gmail.com

<sup>38</sup> Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, *Campus Londrina/PR*. Professora do Curso de Letras – Português e Espanhol - Licenciatura. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus Realeza/PR*. marcia.kraemer@uffs.edu.br

<sup>39</sup> Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Maringá - UEM, *Campus Maringá/PR*, Bolsa Capes. E-mail: pamelaclein88@gmail.com

<sup>40</sup> Rede social que se assemelha a um *blog*, tendo como enfoque compartilhamento de conteúdo e criação de comunidades por meio das *hashtags*.

<sup>41</sup> Nome utilizado para definir a narrativa minimalista de pouca extensão publicada na rede social *Twitter*.

com foco nos multiletramentos e nas práticas sociais; a segunda, na descrição da atividade, o estudo da plataforma *Twitter*, nos elementos constitutivos e orgânicos do gênero *tweet* miniconto e o *corpus* de análise *#miniconto*, via *Twitter*. E, a terceira, centra-se nos resultados e nas discussões da investigação.

## 1 METODOLOGIA

Este estudo é teórico-empírico, combinando a discussão da literatura especializada com uma compreensão prática, visando refletir sobre a necessidade de desenvolvimento na formação de docentes. O referencial teórico foca nos gêneros discursivos sob a perspectiva dos estudos dialógicos da linguagem (Bakhtin, 2016 [1979]; Volóchinov, 2018 [1929]) e dos multiletramentos (Kleiman, 1995; 2010; Rojo, 2009; 2013). Além disso, examina a natureza do *Twitter* e os elementos do gênero *tweet* miniconto (Spalding, 2008; Santaella; Lemos, 2010; Lemos, 2008), culminando na análise do corpus de *tweets* com a *hashtag* *#miniconto*, buscando contribuir para a formação de docentes.

Os dados, coletados no primeiro semestre de 2022 por meio de estudo bibliográfico e documental, são tratados de forma qualitativo-interpretativa, seguindo a perspectiva da Linguística Aplicada (Moita-Lopes, 2006). Este enfoque reconhece a diversidade de métodos investigativos e respeita a singularidade do objeto de análise.

A geração de dados foi realizada por documentação indireta, bibliográfica e documental, analisando materiais já publicados relevantes para o tema. Para a interpretação das informações, o método dialético foi adotado, permitindo a compreensão do ser humano como um ser histórico e social (Volóchinov, 2018 [1929]), com procedimentos técnicos de natureza histórica e comparativa.

## 2 DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

A coleta e seleção dos dados dos *tweets* minicontos ocorreram durante o primeiro semestre de 2022, por meio de documentação indireta, utilizando fontes bibliográficas e documentais. O processo envolveu a análise de materiais relacionados ao tema central da pesquisa - contos de fadas - focando no período de março de 2020 a março de 2021, quando o isolamento social devido à pandemia supostamente intensificou a interação nas redes sociais.

Durante a seleção, além de respeitar o intervalo de um ano, foram eliminados *tweets* que eram colagens, *retweets* (verbais ou verbo-visuais), que continham *hiperlinks* ou eram de autoria de terceiros. Os enunciados da *#miniconto* foram organizados cronologicamente, linearmente, durante esse período de um ano (2020 a 2021), diferenciando-se da ordem acronológica apresentada no *Twitter*. Ao final desse processo, foram identificados 377 *tweets*, dos quais 200 foram selecionados e 177 descartados conforme os critérios estabelecidos. Dos *tweets* selecionados, 115 pertenciam ao perfil público @lucianonreis, de autoria de Nascimento (2020).

No processo de delimitação do corpus, os *tweets* selecionados foram agrupados por conteúdo temático, e foi escolhido o grupo que apresentava relações

dialógicas com outros discursos e textos (interdiscursividade, intertextualidade e intratextualidade), resultando em 12 *tweets*. Desses, foi feito um corte final, selecionando 8 *tweets* com temática de contos de fadas, por ser a mais recorrente.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados revelam que, no horizonte cronotrópico, o campo artístico-literário-midiático se situa na contemporaneidade e no espaço virtual, com veiculação e suporte digitais. O conteúdo no horizonte temático é diversificado, dinâmico, dialético e lúdico, impactando o leitor por meio da metaficção, escrita sintética e intertextualidade. No horizonte axiológico, o autor é o usuário do *Twitter*, e o papel social varia conforme a autoria, interlocução, situacionalidade e temática.

Na dimensão linguístico-enunciativa, o *tweet* miniconto apresenta temas diversificados, mesclando tradição e inovação. O impacto no leitor busca uma responsividade ativa com reflexões dialógicas interdiscursivas e intertextuais, destacando o processo de alteridade entre autor, texto, leitor e contexto. A construção composicional abrange uma narrativa metaficcional compacta (280 caracteres), sendo flexível, multissemiótica e multimodal, relacionando-se com autoria, interlocução, temática, intencionalidade e contexto de produção. O estilo é marcado por uma seleção vocabular precisa, sintaxe enxuta e linguagem metafórica, com uso de abreviações e *hiperlinks*, além de considerar situacionalidade e autoria.

Por meio dos textos-enunciados do gênero *tweet* miniconto, são analisados *Irmã da Cinderela* (Duclós, 2020) e *Lobo* (Nascimento, 2020), do campo artístico-literário-midiático (*twitteratura*), percebe-se a associação da metaficção à realidade e a aproximação da prosa da poética, considerando a leitura na perspectiva dialógica da linguagem, tanto da dimensão contextual, a partir de sua condição constitutiva, quanto da dimensão linguístico-enunciativa, considerando sua condição orgânica. Compreende-se que as escolhas composicionais e estilísticas estão totalmente vinculadas à situação de produção do texto-enunciado, bem como à sua temática, reflexões que permitem a progressão dos multiletramentos na formação de docentes.

### CONCLUSÃO

Os resultados obtidos permitem aprofundar a reflexão, no contexto atual, sobre o desenvolvimento de habilidades de interação discursiva por meio das novas tecnologias, evidenciando que os *tweets* minicontos apresentam uma ampla variedade de estilos, temas e técnicas utilizadas pelos escritores. Esses textos demonstram, de maneira versátil, a capacidade de abordar questões políticas, históricas e sociais com sutileza e impacto.

Além disso, a limitação do formato exige dos autores uma escolha cuidadosa das palavras e o uso eficaz da linguagem vernacular, maximizando a concisão, precisão, intertextualidade, intratextualidade e interdiscursividade, bem como explorando o sentido metafórico e o elemento inesperado na narrativa. Para tanto, a criação se destaca por ser original, lúdica, dialética e dialógica, reflexões que

contribuem significativamente para a formação de professores para o trabalho com os multiletramentos escolares.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. (1952-1961). **Os Gêneros do Discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; Notas da edição russa Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

CARVALHO, D. M. Microcontos no Brasil. **EntreLetras**, v. 8, n. 2, p. 266-281, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/3684>. Acesso em: 10 jun.2023.

DUCLÓS, N. “– Esse sapato não cabe em você, disse o príncipe para a irmã da Cinderela. – Não leve tudo ao pé da [...]”. 20 ago. 2020. Twitter: @neiduclos. Disponível em: <https://twitter.com/neiduclos/status/1296287681174032385>. Acesso em: 1 mai. 2023.

KLEIMAN, A.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópico**, v. 17, n. 4, dez., 2019. Número Especial.

LEMOS, L. **O Poder do Discurso na Cultura Digital: o caso Twitter**. Maringá, UEMSP, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

NASCIMENTO, L. #MINICONTO Adormecida. 19 jun. 2020. Twitter: @lucianonreis. Disponível em: <https://twitter.com/lucianonreis/status/1274112004173824001>. Acesso em: 1 maio 2023.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, L.; LEMOS, R. **Redes Sociais Digitais: a cognição conectiva do Twitter**. São Paulo: Paulus, 2010.

SPALDING, M. **Os Cem Menores Contos Brasileiros e a Reinvenção do Miniconto na Literatura Brasileira Contemporânea**. 2008. 81 f. **Dissertação de**

Mestrado em Literaturas Brasileira, Portuguesa e Luso-africanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: UFRS, 2008.

VOLÓCHINOV, V. N. (1929-1930). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

## GRUPO DE TEATRO LA BROMA - 5º TEMPORADA

Andressa Antunes Schneider<sup>42</sup>  
Ana Carolina Teixeira Pinto<sup>43</sup>

### INTRODUÇÃO

O Grupo de Teatro La Broma é um projeto de cultura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Realeza, dedicado a explorar diferentes expressões artísticas, como literatura, teatro, dança e música, colocando em xeque concepções de realidade e identidade. Além disso, busca estimular reflexões sobre pautas da contemporaneidade tanto nos integrantes do grupo quanto no público das apresentações e performances artísticas promovidas pelo projeto. O grupo é aberto ao público de servidores e acadêmicos, e público geral da comunidade envolvente, os encontros de composição cênica e ensaio ocorrem semanalmente aos sábados e tem 3 horas de duração. As composições cênicas produzidas pelo grupo são frutos de um processo de criação conjunto a partir de uma abordagem metodológica colaborativa criada pelo grupo, tendo como referência a pedagogia de projetos, os jogos teatrais e os *viewpoints*.

O objetivo principal do grupo é proporcionar à comunidade da UFFS e aos membros externos a oportunidade de se envolverem e apreciarem manifestações artísticas performáticas criadas em colaboração com a comunidade e destinadas a ela. Além disso, o projeto visa promover o interesse por diversas expressões culturais, estabelecer uma companhia teatral composta por jovens, fomentar a criatividade dentro e fora do ambiente acadêmico, e enriquecer a compreensão política, artística e cultural da região. A relevância do projeto é destacada pela falta de atividades artísticas e culturais em Realeza e região, bem como pela oportunidade de fortalecer os laços entre a universidade e a comunidade local.

## 1 METODOLOGIA

---

<sup>42</sup> Universidade Federal Fronteira Sul- UFFS. Realeza-PR/Brasil. Bolsista. Letras- português e espanhol. andressaantunesschneider@gmail.com

<sup>43</sup> Universidade Federal Fronteira Sul- UFFS. Realeza-PR/ Brasil. Docente. Letras- português e espanhol. anacarolina.pinto@uffs.edu.br

O Grupo de Teatro La Broma realiza encontros semanais, com o objetivo de aprofundar o estudo teórico e prático da composição performática do grupo. Durante esses encontros, trabalha-se em conjunto para aprimorar as habilidades individuais e coletivas de interpretação e atuação, preparando-se para futuras apresentações teatrais. As atividades incluem a exploração e análise de textos narrativos, dramáticos e poéticos, além da participação em jogos teatrais. Também são selecionados e pesquisados temas e materiais relevantes, buscando-se a prática da expressão corporal por meio de exercícios e atividades, desenvolvendo habilidades vocais e planejando a criação e produção de espetáculos teatrais:



Ilustração 1: Membros do Grupo de Teatro La Broma – 5ª Temporada.  
Fonte: Registro das autoras.

## 2 GRUPO LA BROMA AO LONGO DOS ANOS

O Grupo de Teatro La Broma, criado em 2011, surgiu a partir do Projeto de Língua e Cultura Hispânica. Sua 1ª Temporada, que durou até 2015, foi marcada por diversas performances, incluindo “Un rápido disparate”, “Um e noventa e nove”, “Fúlvio Trojan e convidados e Marcelo Martelo Marmelo”, “A bolsa Amarela”, “Luzes em versos” e “Clicheria”.

Nos anos de 2016 e 2017, o grupo teve uma pausa nas atividades devido ao afastamento da coordenadora e diretora para doutoramento. No entanto, em 2017, mesmo sem estar institucionalizado, o grupo participou de três eventos importantes: DIVERSA, IV Moviada Hispânica e Semana Acadêmica de Letras do Curso de Chapecó na UFFS.

A 2ª Temporada começou no final de 2017 e continuou até 2019, com um novo elenco. Durante esse período, o grupo formalizou uma parceria com a Escola Estadual Dom Carlos Eduardo, em Realeza, para formar um grupo de teatro infantil. Os membros do La Broma, junto com a coordenadora, realizavam oficinas com os alunos da educação básica, desenvolvendo performances que ajudavam no desenvolvimento das expressões e da fala dos alunos, contribuindo para a aprendizagem.

Em 2020, iniciou-se a 3ª Temporada do grupo. Com a pandemia da COVID-19, o La Broma teve que se adaptar ao meio virtual. De 2020 até o início de 2022, o grupo passou por um período de pesquisas e estudos para recriar suas formas de ensaios e performances. Realizaram diversos encontros online via Cisco Webex Meetings e desenvolveram criações pelo Google Drive, resultando nos vídeos-performances “Ventríloqua” e “Matemos a las Barbies”.

Após o período mais intenso da pandemia, o grupo, com uma equipe reduzida e seguindo os protocolos de prevenção, gravou a peça “Turma da Invenção na Pandemia”, em parceria com a Prefeitura Municipal de Realeza e subsidiada pela Lei Aldir Blanc (LAB).

Em meados de 2022, o grupo teve outra pausa devido ao afastamento da coordenadora para pós-doutorado, retornando com a 4ª Temporada em 2023. No segundo semestre de 2023, o Grupo de Teatro La Broma realizou duas performances, incluindo “Mi casa es la escritura”, uma performance autoral que combina poesia, teatro, música e dança, oferecendo uma reflexão emocionante e profunda.

A quinta temporada do Grupo de Teatro La Broma, iniciada em 2024, continua a tradição de performances impactantes e reflexivas. Esta temporada é marcada por duas apresentações significativas que exploram temas sociais relevantes e homenageiam a literatura latino-americana.

A primeira performance, intitulada “Mulher Poema”, foi apresentada no dia 06 de março de 2024, durante um evento em alusão ao Dia da Mulher. A concepção dessa série surgiu em 2020, no primeiro ano da pandemia de COVID-19, quando o grupo precisou adaptar suas atividades artísticas para o formato digital. Inicialmente, a série homenageava escritoras latino-americanas através de interações virtuais. Nesta temporada, a performance se baseia nos poemas da multiartista Rupí Kaur, que abordam a perpetuação de uma cultura de violência doméstica e social. A apresentação foi uma abertura poderosa para o evento, destacando a força e a resiliência das mulheres.



Ilustração 2: Apresentação do Grupo de Teatro La Broma – 5ª Temporada.

Fonte: Registro das autoras.

A segunda apresentação ocorreu no dia 07 de agosto de 2024, na abertura do festival de cultura da UFFS, com a performance antropofágica “Macunaíma-Makunaimã”. Esta produção coloca em diálogo o romance “Macunaíma” de Mário de Andrade, publicado em 1928, a dramaturgia coletiva “Makunaimã”, realizada em 2018 em comemoração aos 90 anos da obra modernista, e dados atuais sobre a situação dos povos originários brasileiros. A performance trouxe uma reflexão profunda sobre a identidade cultural brasileira e a resistência dos povos indígenas, conectando passado e presente de maneira inovadora e crítica:



Ilustração 3: Apresentação do Grupo de Teatro La Broma – 5ª Temporada.  
Fonte: Registro das autoras.

Com essas apresentações, a quinta temporada do Grupo de Teatro La Broma reafirma seu compromisso com a arte como ferramenta de transformação social e cultural, continuando a inspirar, enriquecer e provocar reflexões na comunidade.

## CONCLUSÃO

O Grupo de Teatro La Broma, um projeto de cultura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), continua a se destacar como um espaço de inovação e reflexão artística. Ao longo de suas temporadas, o grupo tem explorado diversas formas de arte, como poesia, teatro, dança e música, com o objetivo de desafiar conceitos estabelecidos de realidade e identidade. As apresentações da quinta temporada, como "Mulher Poema" e "Macunaíma-Makunaimã", exemplificam esse compromisso, abordando temas sociais relevantes e promovendo uma conexão profunda com o público.

A metodologia de análise coletiva incentiva o planejamento conjunto e a criação colaborativa, enriquecendo a experiência dos participantes e da comunidade. Esse enfoque não apenas fortalece a formação artística e cultural da região, mas também promove o crescimento intelectual e interpessoal dos envolvidos. Com suas performances impactantes e reflexivas, o La Broma consolida seu papel como um agente transformador, utilizando a arte para inspirar, educar e provocar reflexões críticas na sociedade.

## LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DO TECNÓLOGO EM GESTÃO AMBIENTAL

Rosana de Fátima Silveira Jammal Padilha<sup>44</sup>

### INTRODUÇÃO

A disciplina de Português Instrumental, oferecida no curso de Tecnologia em Gestão Ambiental, desempenha um papel crucial na formação de futuros gestores ambientais. Fundamentada na concepção de letramento como prática social, a disciplina vai além do desenvolvimento técnico da leitura e escrita, focando na capacidade dos alunos de interagir e interpretar os diversos gêneros textuais presentes em suas futuras práticas profissionais. O letramento, nesse contexto, envolve a produção, interpretação e crítica de textos utilizados no campo ambiental, tanto em ambientes acadêmicos quanto em espaços de divulgação científica.

Ao longo do primeiro semestre de 2024, a disciplina centrou-se na distinção entre textos acadêmicos e textos de divulgação científica sobre questões ambientais. A análise comparativa entre os dois tipos de texto visou preparar os estudantes para compreender as diferentes finalidades e públicos desses textos. Os textos acadêmicos, dirigidos a um público especializado, têm como objetivo discutir teorias científicas e resultados de pesquisa com uma linguagem técnica e formal. Por outro lado, os textos de divulgação científica, voltados para o público leigo, buscam apresentar informações de forma acessível e atraente, facilitando a compreensão de temas ambientais.

As atividades desenvolvidas, em um primeiro momento, incluíram a leitura e análise de artigos acadêmicos e de textos de divulgação científica. Essas práticas permitiram que os alunos identificassem as diferenças estruturais e de propósito entre os dois gêneros, além de compreenderem como as escolhas estilísticas e comunicativas são influenciadas pelo público-alvo. O foco das atividades não estava apenas na compreensão dos textos, mas também na análise crítica das intenções e dos objetivos de cada tipo de escrita.

No segundo momento da disciplina, o foco foi direcionado para a leitura, análise e produção de relatórios técnicos, especificamente aqueles relacionados à pesquisa ambiental. Também foram abordados relatórios de visitas de campo e de experiências laboratoriais, práticas comuns no cotidiano de gestores ambientais. A análise de relatórios técnicos exigiu dos alunos uma compreensão detalhada das suas estruturas formais, incluindo introdução, metodologia, análise de dados, conclusões e recomendações. Essas atividades práticas foram essenciais para que os estudantes entendessem a importância da clareza, precisão e objetividade na produção de relatórios técnicos, habilidades fundamentais para a comunicação no campo da gestão ambiental.

---

<sup>44</sup> IFPR - Paranaguá/Brasil, Doutora em Tecnologia e Sociedade, Docente EBTT DE. rosana.padilha@ifpr.edu.br

As visitas de campo (realizadas por disciplina parceira) e as experiências laboratoriais (realizada também por disciplina parceira) proporcionaram aos alunos uma aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. Durante essas atividades, os alunos coletaram dados e, posteriormente, elaboraram relatórios detalhando suas análises. Esses exercícios reforçaram a importância de uma comunicação escrita clara e técnica, necessária para o sucesso profissional no setor.

## **1 METODOLOGIA**

O relato de experiência aqui apresentado, constitui-se a partir da realização da disciplina de Português Instrumental, durante o primeiro semestre de 2024, com a turma de Tecnologia em Gestão Ambiental. Compartilhar esse percurso se apresenta como significativo devido à sua capacidade de promover novas intervenções pedagógicas e coletivas, possibilitando um contínuo processo de reflexão e ajuste das práticas de ensino. A triangulação de métodos aplicada foi a combinação de análise documental (trabalhos produzidos pelos alunos), observação direta (interações em sala de aula) e autoavaliação.

As atividades foram desenvolvidas em um ambiente de aprendizagem participativo, utilizando o Moodle como suporte para disponibilização de materiais e exercícios. A observação direta permitiu captar as interações e dificuldades dos alunos durante o processo de leitura e produção textual. A autoavaliação foi incorporada como uma prática reflexiva, incentivando os alunos a reconhecerem seu próprio progresso.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO E DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE**

A fundamentação teórica do curso de Português Instrumental para o curso de Tecnologia em Gestão Ambiental está ancorada na concepção de Letramento Científico como prática social situada, conforme defendido por Street (2014). Nessa perspectiva, o letramento científico envolve não apenas a decodificação de informações, mas também uma compreensão crítica e contextualizada dos textos, sendo necessário que o aluno saiba não só ler e escrever, mas também interpretar e produzir textos dentro de seu contexto profissional. No campo da Gestão Ambiental, essa abordagem é essencial, já que os futuros gestores lidam diretamente com legislações, relatórios técnicos e textos de divulgação científica. Portanto, a capacidade de ler criticamente, escrever de forma clara e interpretar dados técnicos são competências indispensáveis para o desempenho profissional eficaz.

O plano de ensino foi estruturado em torno de três eixos principais: (1) a leitura crítica de textos acadêmicos e científicos sobre meio ambiente, (2) a produção de textos técnicos, como artigos e relatórios, e (3) o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e produção de pequenos textos relacionados à prática profissional dos gestores ambientais. Cada eixo foi planejado de forma a aproximar os alunos dos gêneros textuais com os quais lidarão no campo

profissional, proporcionando-lhes experiências práticas e teóricas que simulem a realidade de sua futura atuação no mercado de trabalho.

Na primeira etapa do curso, foi introduzida a estrutura dos textos acadêmicos, com foco na leitura e análise crítica de artigos científicos da área ambiental. As aulas discutiram a organização desses textos, incluindo introdução, desenvolvimento, metodologia e conclusão. Essa análise foi acompanhada por debates em sala de aula sobre o propósito de cada seção do artigo, destacando como os profissionais da área utilizam esses textos para fundamentar suas ações e decisões. Os alunos, além de realizarem leituras críticas, também começaram a desenvolver resumos de artigos científicos como parte do processo de apropriação do gênero.

A prática da correção coletiva foi uma ferramenta pedagógica central durante o curso. Nas aulas voltadas para a produção de resumos, a correção coletiva desempenhou um papel importante. Os alunos foram convidados a compartilhar seus textos com a turma, permitindo que os colegas e o professor identificassem pontos a serem aprimorados. Essa prática fomentou a autonomia na produção textual e incentivou a colaboração entre os alunos. Durante as correções, foram discutidos aspectos como a clareza e objetividade da escrita, a adequação ao gênero textual e a precisão na síntese das informações. A correção coletiva não se limitou à avaliação, mas foi utilizada como um espaço de aprendizado ativo, no qual os alunos podiam observar e corrigir erros comuns, além de aprimorar sua capacidade crítica em relação à produção dos colegas.

A partir de abril, o foco das atividades foi ampliado para a produção de relatórios técnicos, especificamente aqueles derivados de visitas de campo e de experiências laboratoriais. Nesse momento, as aulas se concentraram na leitura de gráficos, tabelas e na análise de dados técnicos. Essa abordagem tinha como objetivo simular as demandas profissionais que os alunos enfrentarão no futuro. Para isso, foram realizadas atividades práticas, nas quais os alunos, após uma visita de campo ou uma experiência em laboratório, tiveram que produzir relatórios detalhados, contendo introdução, metodologia, análise de resultados e conclusão.

Novamente, a correção coletiva foi utilizada como ferramenta para aperfeiçoar a escrita dos relatórios. Após a produção inicial, os alunos compartilhavam seus textos com os colegas, que faziam comentários e sugestões de melhorias. O professor, então, orientava os estudantes quanto à organização das ideias, à precisão dos dados e à clareza na apresentação das informações. Esse processo contínuo de revisão e aprimoramento contribuiu significativamente para o desenvolvimento das habilidades dos alunos na produção de relatórios técnicos, preparando-os para os desafios comunicativos da Gestão Ambiental.

Assim, o curso buscou alinhar a teoria e a prática, oferecendo aos estudantes não só a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura e escrita, mas também de participar ativamente de processos de revisão e aperfeiçoamento textual em contextos profissionais reais.

## CONCLUSÃO

A experiência relatada neste estudo visou evidenciar a importância fundamental do letramento científico no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos do curso de Gestão Ambiental. A prática sistemática de leitura e produção de textos técnicos e científicos mostrou-se essencial não apenas para a compreensão aprofundada dos conceitos ambientais, mas também para a sua aplicação efetiva em variados contextos profissionais. A metodologia participativa adotada, combinada com o uso de plataformas virtuais, criou um ambiente de aprendizagem que promoveu a colaboração e a reflexão entre os alunos.

Os resultados obtidos indicam que, apesar das dificuldades iniciais enfrentadas por muitos alunos, especialmente nas áreas de leitura crítica e estruturação de textos técnicos, o processo contínuo de produção textual e autoavaliação foi crucial para o aprimoramento de suas habilidades comunicativas. Inicialmente, muitos estudantes apresentaram desafios significativos em interpretar e estruturar textos técnicos. No entanto, com o tempo, o envolvimento constante em atividades de escrita e análise crítica permitiu um avanço substancial nessas competências. A comunicação eficaz, tanto na forma escrita quanto oral, tornou-se uma habilidade cada vez mais valorizada pelos alunos ao longo do curso. Esse desenvolvimento é refletido no maior engajamento dos alunos e na melhoria da qualidade dos trabalhos apresentados.

Além disso, a experiência ressaltou a necessidade de uma continuidade na oferta da disciplina de Português Instrumental além do primeiro semestre. A integração mais profunda dessa disciplina com as demais áreas do curso de Gestão Ambiental é fundamental para consolidar as habilidades comunicativas dos alunos. Durante o curso, observou-se a relevância de parcerias pontuais entre a disciplina de leitura e produção de texto e outras disciplinas técnicas do curso. Essas parcerias destacam a importância de um diálogo mais constante entre as disciplinas, promovendo uma abordagem mais integrada ao processo de formação dos estudantes.

Este relato reforça a necessidade de um desenvolvimento contínuo das práticas pedagógicas relacionadas ao letramento científico, sublinhando o papel essencial da disciplina de Português Instrumental na formação integral dos futuros gestores ambientais. O estudo evidenciou que, embora a disciplina de Português Instrumental possa ser vista como básica dentro do currículo técnico e tecnológico, sua contribuição para a formação dos alunos é significativa. Ao dedicar-se ao ensino de leitura e produção textual contextualizada, a disciplina pode proporcionar uma base sólida para que os futuros profissionais desenvolvam habilidades comunicativas robustas e aplicáveis em sua atuação profissional.

Portanto, é possível argumentar que a disciplina de “Português Instrumental”, ao focar na formação em leitura e produção textual no contexto do curso de Tecnólogo em Gestão Ambiental, desempenha um papel crucial na formação dos alunos. Através da integração mais efetiva com as disciplinas técnicas e a continuidade no desenvolvimento das práticas pedagógicas, a disciplina contribui de maneira significativa para a formação integral dos futuros gestores ambientais. O letramento científico, ao ser incorporado de maneira consistente e integrada ao

currículo, não apenas enriquece a compreensão dos conceitos ambientais pelos alunos, mas também fortalece suas capacidades de comunicação, essencial para o sucesso profissional na área de gestão ambiental. Assim, a experiência demonstrou que a combinação de uma abordagem pedagógica participativa e o uso de tecnologias digitais pode potencializar o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, preparando-os de forma mais eficaz para os desafios profissionais que enfrentarão.

### REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ação**. In: **SCOZ, Beatriz J. L.** et al. *Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991b. p. 19-25.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

## LETRAMENTO ACADÊMICO E INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DOS DOCENTES SURDOS NA UNIVERSIDADE

Josiane Junia Facundo<sup>45</sup>

### INTRODUÇÃO

Há quase duas décadas, a trajetória de sujeitos surdos toma novos rumos, com a promulgação do Decreto 5626/05. Este documento oficializou a lei que reconhece a Libras como língua brasileira e regulamentou a educação bilíngue dos surdos no Brasil. Entre as medidas previstas no decreto está a que torna a Libras uma disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e, além disso, dá prioridade às pessoas surdas para ministrarem essa disciplina.

A partir dessas diretrizes, os surdos passam a buscar maior qualificação, a fim de se tornarem professores do ensino superior. Vale ressaltar que muitos deles já ensinavam a língua brasileira de sinais (antes mesmo de esta receber a denominação Libras) em contextos religiosos ou em associações. No entanto, eram chamados de instrutores de Libras.

Paralelamente às determinações dispostas no decreto, algumas universidades se adequam para atender tais determinações, seja por meio da oferta de curso de formação inicial como o de Letras-Libras, oferecido inicialmente pela Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, na modalidade semi-presencial; seja por meio de formação continuada, como as muitas especializações que surgiram nesse contexto.

O fato é que ao se qualificarem e ocuparem o espaço universitário, os professores surdos, que já haviam vencido a barreira do acesso, deparam-se com outros obstáculos, entre os quais o principal é o linguístico. A universidade os acolhe em observância às determinações legais, mas o espaço universitário não foi pensado para os professores surdos e resta a estes ajustar-se ao modelo ouvinte. Nesse formato, as atividades todas são mediadas pela língua portuguesa em todas as suas modalidades, sobretudo a escrita. Sendo os professores surdos falantes de Libras como primeira língua e com diferentes domínios da língua portuguesa como segunda língua, veem-se em desvantagem dos demais professores ouvintes diante das demandas profissionais como orientação de estudantes, produções de artigos e participação em eventos acadêmicos entre outras atividades todas em língua portuguesa.

Para conhecer melhor as dificuldades enfrentadas por essas pessoas surdas e dar voz a esses docentes, que muitas vezes são silenciados pela barreira linguística, apresentamos, neste trabalho as narrativas que compreendem as experiências dos professores surdos no contexto acadêmico, desde o processo de formação à inserção no mundo do trabalho docente, no contexto universitário.

Tais relatos são um recorte de um projeto que investigou práticas de letramento em língua portuguesa de professores universitários surdos.

### 1 METODOLOGIA

Com o objetivo de identificar as principais práticas de letramento que constituíram os docentes surdos, foram realizados registros em vídeo das narrativas de letramento dos professores envolvidos. A narrativa tem se mostrado um recurso significativo para acessar a

---

<sup>45</sup> Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR).  
josiane.almeidal@ifpr.edu.br

realidade, tanto quando o foco é o indivíduo, quanto quando se trata de um grupo. Para Campos-Almeida (2005, p.55) “a construção das narrativas possibilita aos sujeitos traçarem fios estabilizadores de suas identidades”. As vivências apresentadas contribuem para a compreensão do que é analisado, o que torna as narrativas fontes essenciais de pesquisa, sobretudo nas Ciências Humanas.

Essas entrevistas narrativas foram conduzidas em Libras e traduzidas para o português pela própria pesquisadora. Flick (2009) sugere o uso da técnica de entrevista semiestruturada, na qual as falas dos entrevistados são apresentadas a eles, permitindo que possam aceitá-las, rejeitá-las ou alterá-las. Dessa forma, para assegurar que não houvesse distorções interpretativas, ao final do processo, a pesquisadora enviou o texto de cada entrevista para os participantes da pesquisa.

Participaram da pesquisa, nove professores surdos que atuavam ou já haviam atuado como docentes no ensino superior ou na pós-graduação *lato sensu* em algum momento. Em ambos os casos, a disciplina ministrada foi a Libras. O grupo foi composto por 4 homens e 5 mulheres, entre 23 e 53 anos de idade. Neste texto, os participantes serão identificados com a letra D (docente) mais a idade no momento da entrevista.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO E/OU DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

A expressão “letramento acadêmico” emerge no contexto da chamada “explosão conceitual” do letramento (Vianna, 2016), junto com outras formulações que acabaram por restringir o conceito de letramento à linguagem, negligenciando as dimensões sociais e culturais presentes nos estudos.

A perspectiva do letramento acadêmico que entende o letramento como uma prática social enxerga a escrita e a aprendizagem dos estudantes como questões de ordem epistemológica e identitária, indo além de simples habilidades ou processos de socialização. As instituições onde ocorrem as práticas acadêmicas são vistas, por sua constituição, como espaços de discurso e poder. (Street, 2010).

É nessa linha de letramento acadêmico que refletimos sobre os sujeitos surdos inseridos no ambiente universitário, bem como as instituições de ensino superior onde estudam ou lecionam, como um espaço onde possam se expressar discursivamente. São poucos os surdos que conseguem acessar o ensino superior como alunos, e menos ainda os que assumem cargos docentes nessas instituições. No entanto, esses professores surdos são a “voz” da comunidade que representam, considerando que as discussões sobre surdos – envolvendo educação, trabalho, língua, cultura, entre outros temas – têm ganhado cada vez mais espaço nos debates científicos, influenciando as políticas voltadas para essa população.

No que diz respeito às competências necessárias para participar desses debates, o foco recai sobre o discurso. Nesse sentido, o domínio dos gêneros acadêmicos, sejam escritos ou orais, pode abrir mais oportunidades de participação em práticas discursivas, permitindo também que os surdos imprimam sua identidade nessas práticas, modificando ou introduzindo novos gêneros à academia.

As narrativas dos professores surdos nos ajudam a compreender como esses sujeitos lidam com tais práticas de letramento, na vida acadêmica e profissional,

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No que diz respeito ao letramento acadêmico, as narrativas revelam histórias de desafios e superações. As análises dos perfis dos docentes mostraram que muitos professores surdos passaram grande parte de sua formação, ou quase toda, sem acesso à

língua de sinais e sem o apoio de intérpretes, precisando, assim, buscar outras maneiras de aprender.

Quanto às atividades acadêmicas e profissionais, que envolvem gêneros dessa área, observa-se que, em geral, os professores surdos tendem a seguir modelos para elaborar textos escritos em português, como se pode observar pelos relatos a seguir:

“Tirei dúvida com intérprete...escrevi, mostrei para ela e ela fez a revisão do texto...Eu busquei seguir um modelo para me basear”. (D34)

“Quando eu tenho um modelo do que é para ser feito e só tenho que adequar, eu posso fazer em casa, mas a parte dos procedimentos metodológicos é mais difícil porque é específico”. (D40)

Apesar de a atividade com textos acadêmicos exigir bastante esforço, de forma geral, por serem os chamados gêneros secundários, segundo Bakhtin (1997), para os surdos esses gêneros se tornam ainda mais desafiadores por estarem em português, sua segunda língua.

Frequentemente, as interações na vida acadêmica e no trabalho, envolvendo esses gêneros, revelam-se bastante conflitantes, principalmente porque os surdos acabam dependendo do apoio de colegas ouvintes, que nem sempre entendem sua condição linguística. Assim, a relação com os gêneros acadêmicos acaba sendo de dependência (dos ouvintes) ou de superação, quando essa ajuda não está disponível, como evidenciam os relatos a seguir:

Tinha as provas...eu tinha que ler os textos sozinho...não tinha explicação. Mergulhei nos estudos, me esforcei o máximo...acho que estudava 24 horas por dia, todos os dias...aos domingos nem saía de casa, ficava preso estudando, só então comecei a aprender português. Foram 4 anos assim (D23).

Fizemos a monografia em grupo, eu e duas ouvintes, mas eu me senti excluída. Eu gostaria que elas tivessem pedido minha opinião quanto ao tema da monografia, que houvesse uma troca de ideias, mas não houve.[...] Às vezes, quando preciso preencher um diário, faço, mostro para os colegas de trabalho e as vezes eles só dizem que está errado, mas ninguém me explica qual a forma correta de fazer[...] é muito difícil para mim (D24).

Esse colega surdo me ajudou e também uma intérprete que era aluna do curso de bacharelado em Letras-Libras. Foi muita luta! Sempre há barreiras, me mandam fazer as coisas em português e eu acabo recorrendo a outras pessoas (D53).

Quando as relações acadêmicas entre surdos e seus colegas ouvintes surgem por arranjos determinados pelo contexto, como em atividades de grupo, os surdos tendem a se sentir em desvantagem, por não conseguirem contribuir da forma como gostariam. Nesse contexto, a língua portuguesa é percebida como um obstáculo, já que em grande parte dos ambientes sociais ela é o principal meio de interação. Dependendo do nível de domínio que o surdo tem dessa língua, suas relações sociais no meio acadêmico podem ser mais ou menos desafiadoras. O relato da professora D40, a seguir, ilustra bem o sentimento dos surdos diante dessa realidade:

Na pós (lato sensu) também tive que fazer artigo em grupo. Fiz junto com duas colegas (ouvintes). Eu escolhi um tema, mas elas não concordaram,

escolhi outro e não aceitaram então deixei que elas escolhessem. Elas pediram pra eu fazer um pequeno resumo do tema, que eu pesquisasse e deixasse que elas fariam o resto, só isso.[pensativa]...mas sinto que foi ruim para mim, porque eu também precisava aprender (D40).

Depender dos ouvintes nas atividades acadêmicas é muito comum por parte dos surdos. Vimos isso nas narrativas de quase todos os professores, sujeitos de nosso estudo. No entanto, essa situação é desconfortável para muitos desses sujeitos. Contudo, alguns surdos, ao conseguirem dominar melhor a LP são requisitados na comunidade por outros surdos para auxiliarem em atividades acadêmicas, como se pode observar no relato:

Eu também tinha um amigo surdo, que tinha um português melhor que eu, mostrava para ele e ele me ajudava na revisão do texto. Não fiz sozinha não. Foi com ajuda (D51).

Levando em conta a trajetória acadêmica e profissional dos professores surdos e suas batalhas para superar a barreira linguística nesses ambientes, nota-se que dominar a língua portuguesa simboliza uma forma de independência. Ao questionar os professores sobre o papel que a língua portuguesa desempenha em suas vidas e sobre a relevância dessa língua para o exercício de sua profissão, obtivemos as seguintes reflexões:

Eu acho importante porque é a língua utilizada no Brasil, tudo é português [...] e dentro do trabalho para a comunicação com os alunos, quando escrevo no quadro é em português, os textos escritos são em português. A Libras é mais na prática, mas o tempo todo utilizo o português no processo de ensino (D51).

Eu acho o português importante, sim, preciso usar para registrar os conteúdos, ensinar o vocabulário, etc. Mas o português não é o que vai ajudar o surdo, não. Primeiro ele tem que aprender a Libras porque é uma língua visual. O português é a segunda língua (D40).

## CONCLUSÃO

As narrativas revelaram que a trajetória envolvendo o letramento acadêmico dos professores surdos foi bastante complexa, desde sua formação inicial até sua atuação profissional atual. Os relatos demonstram que há relação de dependência dos ouvintes e/ou outros surdos que dominam a escrita da língua portuguesa.

Percebeu-se ainda que na tentativa de superar as dificuldades com gêneros acadêmicos, os surdos recorrem a modelos de textos do mesmo gênero. Embora reconheçam a importância da língua portuguesa como língua majoritária e necessária para as relações sociais, principalmente no mundo do trabalho, enfatizam e reiteram a Libras como a língua principal e pela qual adquirem conhecimento.

Desse modo, conclui-se que a participação efetiva dos professores surdos no contexto acadêmico só se fará possível quando sua produção intelectual puder se dar em Libras (sinalizada), considerando que há recursos tecnológicos para tal e, posteriormente, ser traduzida para a língua portuguesa, a fim de que seu conhecimento seja disseminado na comunidade acadêmica, permitindo que sejam inseridos no debate geral.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CAMPOS-ALMEIDA, A. L. de. **As leituras nos discursos e nas práticas pedagógicas e sua relação com a constituição da identidade de professores**. 2005. 230 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009. Título original: Managing Quality in Qualitative Research.

STREET, Brian. Academic Literacies approaches to Genre? **RBLA**, Belo Horizonte, v.10, n.2, p.347-361, 2010.

VIANNA, C.A.D. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A.B; ASSIS, J.A.(orgs.). **Significados e Ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p.27-59.



# LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS: A FORMAÇÃO DO FORMADOR NO LILA-IFPR

Ingrid Trioni Nunes Machado<sup>46</sup>

Neide Biodere<sup>47</sup>

Marlene Aparecida Ferrarini Bigareli<sup>48</sup>

Ana Maria de Fátima Leme Tarini<sup>49</sup>

## INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada para os Letramentos acadêmico-científicos vem sendo foco de ações de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos (LILA). São exemplos, pesquisas como Barros, Cristovão (2024); Tarini, Machado (2023); Correia e Cristovão (2023) que focam em formação inicial ou Jesus, Cristovão, Ferrarini-Bigareli (2021); Ferrarini-Bigareli, Cristovão, Vignoli, (2021); que tratam de formação continuada.

A participação coletiva nesse movimento “cíclico e contínuo de planejamento, implementação e avaliação” proposto em Cristovão, et al (2020) vem possibilitando a formação dos envolvidos no processo, a colaboração planejada para fortalecer as ações do LILA parece apresentar potencial para um tipo de formação colaborativa: a formação do docente/pesquisador.

Levando em conta o contexto supracitado, nosso objetivo é explicitar as oportunidades de formação que se apresentam no processo de planejamento e implementação de uma oficina para a produção escrita de projeto de pesquisa, oferecida a estudantes do Instituto Federal do Paraná (IFPR) de diferentes campi. Ressalta-ser que a natureza do IFPR exige docentes/pesquisadores de línguas aptos a atuar nos diversos níveis de ensino no campus de lotação, fato que acrescenta um desafio à atuação profissional, em relação às outras instituições que fazem parte do LILA.

O trabalho foi organizado em seis encontros que compreendiam exposição teórica e atividade prática, todavia, para iniciar o projeto, as docentes realizaram outros seis encontros semanais para discutir conceitos e desenvolver estratégias para a prática pedagógica e estruturar oficina, compartilhar experiências e desafios; assim construíram uma rede de apoio mútuo entre colegas.

## 1 METODOLOGIA

Este relato de experiência se baseia nas ações necessárias para o planejamento e implementação de uma formação inicial, para, então, tecer reflexões acerca das oportunidades de formação gerada para os formadores.

A formação inicial em forma de oficina teve como público-alvo estudantes de cursos técnico, de graduação e de pós-graduação do IFPR, com foco na escrita de projetos de pesquisa. Participaram desse processo doze docentes de línguas de

---

<sup>46</sup> Mestre pela Universidade Federal de Minas Gerais. Prof<sup>o</sup> do Instituto Federal do Paraná, Campus Pinhais. [ingrid.machado@ifpr.edu.br](mailto:ingrid.machado@ifpr.edu.br)

<sup>47</sup> Mestre pela Universidade Estadual Paulista. Prof<sup>o</sup> do Instituto Federal do Paraná, Campus Astorga. [neide.biodere@ifpr.edu.br](mailto:neide.biodere@ifpr.edu.br)

<sup>48</sup> Doutora pela Universidade de São Paulo. Prof<sup>o</sup> do Instituto Federal do Paraná, Campus Londrina. [marlene.ferrarini@ifpr.edu.br](mailto:marlene.ferrarini@ifpr.edu.br)

<sup>49</sup> Doutora pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Prof<sup>o</sup> do Instituto Federal do Paraná, Campus Pinhais. [ana.tarini@ifpr.edu.br](mailto:ana.tarini@ifpr.edu.br)

sete campi do IFPR, os encontros aconteceram em junho e julho de 2023, em seis encontros síncronos de duas horas cada e mais oito horas de atividades assíncronas, destinadas à escrita, feedback e revisão dos projetos produzidos. As cinquenta vagas foram preenchidas, mas a participação efetiva na formação foi menor.

De acordo com Tarini e Machado (2023), os encontros tiveram a seguinte configuração: Encontro 1. Reconhecimento da esfera acadêmica; Encontro 2. Abordagem sobre critérios de avaliação de projetos, relevância, pertinência dos procedimentos metodológicos e a viabilidade da execução; Encontro 3. Sugestão da estrutura de projeto de pesquisa, a organização retórica, iniciando por problematização e objetivos; Encontro 4. A hipótese, fundamentação teórica, metodologias de pesquisas e abordagens, cronograma e resultados; Encontro 5. Aspectos textuais de coerência e coesão, revisão entre pares e considerações finais; Encontro 6. A produção escrita do projeto, que compreendia a necessidade de construção de letramentos que se deem coletivamente no processo de leitura e escrita acadêmica.

A fase de planejamento para que os doze docentes envolvidos preparassem o evento, como também se preparassem, englobou três etapas: a) leitura e discussão de arcabouço teórico sobre metodologia científica e letramentos acadêmico-científicos; b) construção da configuração das oficinas, com divisão de conteúdos, carga horária e número de estudantes que receberiam *feedback* por docente; e c) a avaliação dos conteúdos e dos procedimentos.

A metodologia adotada na pesquisa envolveu a observação das dinâmicas de participação dos docentes e discentes nas oficinas, além da análise dos materiais produzidos ao longo do curso. Foram aplicados questionários qualitativos ao final de cada oficina para avaliar o impacto da formação no desenvolvimento profissional dos participantes. Os dados gerados foram analisados com base nos pressupostos teóricos de formação docente e letramento acadêmico, discutidos por autores como Tardif (2002) e Lea & Street (1998).

A proposta de ensino para as oficinas compreendeu que a produção escrita na esfera acadêmica é um exercício que exige conhecimento acerca do saber científico, de metodologias e de leituras, desde a definição do tema até a produção textual final da proposta da pesquisa. Para tanto, as professoras ministrantes procuraram mostrar aos participantes que cada projeto tem um propósito o qual envolve a intenção do pesquisador e do orientador, que o fazer científico na área precisa ser validado pelos pares, e que as normas e as orientações devem ser seguidas para que as produções sejam apreciadas. No decorrer dos encontros, procuramos estabelecer um diálogo de modo que todos pudessem ouvir e relatar experiências, expor dúvidas, particularidades da área de estudo e sugestões.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO E/OU DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Tardif (2002, p. 237) aponta que “[...] a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cuja prática são portadoras de saberes”. Assim,

as universidades e os centros educacionais como o IFPR devem garantir a responsabilidade social da educação e da formação de docentes através de práticas como a relatada, que se configuram de alguma forma como ações formativas que vão além de uma abordagem acadêmica habitual, as quais englobam também dimensões pessoais, profissionais e organizacionais da formação docente.

Além dos saberes da formação profissional, disciplinares, saberes curriculares, Tardif também apresenta os saberes experienciais implicados na atividade docente por meio de vivências no espaço da escola e nas relações com colegas e estudantes. “Nesse sentido, ‘incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser’” (Tardif, 2002, p. 38). Partindo dessa dimensão, verificamos que a preparação e a condução de oficinas requereram das docentes um aprofundamento nos estudos de letramento e em temas específicos, ou seja, esse espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes, tanto quanto as teorias, conhecimentos, e o saber-fazer específicos da área das ministrantes ocorreu a partir dessa experiência.

Lea e Street (1998) abordam, no letramento acadêmico, o envolvimento, não apenas de habilidades técnicas de escrita, mas também da compreensão das 'dimensões escondidas' das práticas acadêmicas, que incluem as expectativas implícitas e os valores culturais. Esses aspectos tornam-se essenciais na formação continuada de docentes, pois permitem que eles não só dominem as práticas de letramento, mas também estejam aptos a orientar seus alunos sobre como compreender as complexas demandas discursivas e identitárias presentes nos contextos educacionais.

As três fases do planejamento mostram que diferentes conhecimentos foram mobilizados pelas docentes na realização da tarefa; com as leituras e discussões, novos conceitos podem ter se somado aos repertórios; no processo de configuração dos encontros saberes relativos ao *métier* profissional e ao conhecimento sobre o contexto puderam ser compartilhados; a avaliação coletiva de conteúdos e procedimentos adotados requereu o desenvolvimento de visão crítica sobre o próprio trabalho e a atuação do colega.

A preocupação em oferecer uma formação que tome a escrita como uma atividade social situada, levou os docentes a aceitarem a inscrição de estudantes que já estivessem envolvidos em projetos de pesquisa para que pudessem definir seus objetivos, refletir sobre seu problema de pesquisa, enfim desenvolver ou aprimorar um projeto real. Essa decisão impactou no trabalho dos docentes à medida em que tiveram que apontar seus próprios limites de conhecimento em relação ao fazer científico em determinadas áreas e a instruir os estudantes para encontrar respostas junto a docentes de outras culturas disciplinares.

Por meio dos conteúdos ministrados no curso, os docentes tiveram a oportunidade de discutir vários aspectos como: o reconhecimento da esfera acadêmica; o fazer científico em diferentes áreas; a comunicação científica e os gêneros textuais; os diferentes propósitos para projetos de pesquisa (para pós-graduação, iniciação científica, concorrer a fomento, para a Plataforma Brasil; os critérios de avaliação de projetos e a visão do avaliador; a pertinência dos

procedimentos metodológicos e a viabilidade da execução; problematização da pesquisa e as implicações práticas, lacunas e desafios da investigação; as contribuições da pesquisa para a área do conhecimento; sua relevância social, cultural ou econômica e os objetivos gerais e específicos a serem definidos; a organização retórica do projeto de pesquisa (hipótese, fundamentação teórica, metodologias de pesquisas e abordagens, cronograma e resultados esperados ou possíveis), teste piloto; as diferentes dimensões da escrita acadêmica, os aspectos textuais de coerência e coesão, a revisão entre pares. Além do saber teórico, cada docente teve a oportunidade de acompanhar a realização dos encontros e experienciar como o colega realizou a transposição do conteúdo discutido para o encontro ao qual foi responsável, oportunizando acesso ao saber-fazer.

O conhecimento mobilizado demonstra que a produção escrita do projeto de pesquisa se distancia de uma perspectiva linguístico-discursiva presente nas habilidades de estudos e se aproxima da construção de letramentos que se deem coletivamente no processo de leitura e escrita acadêmica.

As tecnologias digitais e as metodologias ativas descritas em Tarini e Machado (2023) foram utilizadas para disponibilizar materiais de referência, viabilizar discussões, coletar informações diagnósticas e avaliação do evento, disponibilizar vídeos, suportar discussões e fazer enquetes. Para que isso fosse possível, as docentes ministrantes também tiveram que passar por um processo de letramento digital.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O letramento acadêmico é um conceito que envolve práticas de leitura e escrita específicas do contexto universitário e científico, que exigem a construção de um conjunto de conhecimentos complexos e situados. Ao conceber as práticas de letramento como caminhos para a inserção em determinados ambientes, pressupõe-se que, na universidade, essas práticas de letramento sejam propostas de atividades sociais com caráter situado, com significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais (Street, 2012; 2014).

Tardif (2002) enfatiza a importância dos saberes experienciais na formação docente, destacando que o conhecimento adquirido no exercício da profissão é fundamental para a prática educacional. A experiência das oficinas promoveu a construção coletiva de saberes, permitindo que as docentes envolvidas se apropriassem de novas abordagens pedagógicas e estratégias de ensino. As ministrantes também passaram por um processo de letramento acadêmico e científico e de uso de ferramentas tecnológicas, o que foi essencial para que elas pudessem não apenas transmitir o conteúdo de forma clara e acessível, mas também atuar como mediadoras num ambiente colaborativo e reflexivo.

### **CONCLUSÃO**

As oficinas de letramento acadêmico implementadas pelo Grupo LILA são espaços para que os participantes, em grupos colaborativos, desenvolvam e

apliquem atividades em prol dos letramentos acadêmicos, posteriormente discutidas e avaliadas em conjunto. A participação nesse processo fornece espaço para que os educadores reflitam sobre suas práticas acadêmicas, compartilhem experiências e aprimorem seus conhecimentos pedagógicos.

A experiência relatada evidencia a relevância de práticas colaborativas e contínuas para a formação docente por meio de grupos de estudos de letramentos acadêmico-científicos, especialmente quando precisam enfrentar os desafios de contextos educacionais diversos e de culturas multidisciplinares.

Conforme discutido por Tardif (2002), a articulação entre saberes teóricos e experienciais é essencial para o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva e adaptada às demandas contemporâneas. Dessa forma, programas como o LILA contribuem não apenas para o aprimoramento técnico, mas também para o fortalecimento da identidade profissional dos docentes, promovendo uma educação mais crítica e inclusiva. E os resultados observados incluem maior confiança dos docentes em seus conhecimentos para ensinar leitura e escrita de textos acadêmicos e melhor compreensão das práticas de letramento que são mais eficazes em seus contextos específicos. Além disso, as oficinas têm demonstrado ser um meio eficaz de disseminar novas abordagens didáticas para o trabalho de letramento entre os docentes, promovendo uma cultura de aprendizagem contínua e inovação na educação.

## REFERÊNCIAS

BARROS, E. M. D. de; CRISTOVÃO, V. L. L.. Monitoria acadêmica em universidades públicas paranaenses: uma análise crítica pelo viés regimental. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, 46(1), e67439, 2024.

CRISTOVÃO, V. L. L., VIGNOLI, J. S., FERRARINI-BIGARELI, M. A., & RETORTA, M. S. Integrated Laboratory of Scientific-academic Literacies - LILA: facing challenges in language education. **Letras**, 379–400, 2022 (Original work published 19º de outubro de 2021).

FERRARINI-BIGARELI, M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. .; VIGNOLI, J. C. S. A (des)construção de representações em processo formativo de docentes de Ciências Biológicas sobre letramentos acadêmicos. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 1276–1301, 2021.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, 23(2), 157–172. 1998.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. Society re-schooling. **Reading Research Quarterly**, Newark, v. 47, n. 2, p. 216-227, Apr. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARINI, A.M.F.L.; MACHADO, I.T.N. Relato de experiência: projeto de pesquisa. *In*: I SELAC - Seminário de Letramentos Acadêmicos e Científicos, Campo Mourão-PR: 2023. **Anais...** Campo Mourão: Unespar, 2023.



## MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DA LITERATURA SOBRE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DE LINGUÍSTICA APLICADA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Daisy Ueda<sup>50</sup>

Eliana Merlin Deganutti de Barros<sup>51</sup>

### INTRODUÇÃO

O objetivo do nosso trabalho é a realização de um Mapeamento Sistemático da Literatura sobre divulgação científica na área da Linguística Aplicada, no banco de teses da CAPES, para responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) qual(is) conceito(s) de divulgação científica fundamenta(m) o trabalho e se ele diferencia divulgação científica de jornalismo científico?; 2) qual é o objeto presente na pesquisa?”. Utilizamos, como fonte de busca, o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior da CAPES e mapeamos os trabalhos publicados entre os anos de 2020 e 2024.

### 1 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem abordagem qualitativa, insere-se no nível descritivo e utiliza as estratégias do Mapeamento Sistemático da Literatura (MSL) a partir dos estudos de Dermeval, Coelho e Bittencourt (2020). De acordo com os autores, o primeiro passo na execução de um MSL é a definição de um protocolo de pesquisa, o qual pode ser orientado pelos seguintes Movimentos: I) questão(ões) de pesquisa; II) busca e seleção dos estudos; III) avaliação de qualidade; IV) extração de dados; V) síntese e análise de dados; VI) relato da revisão. A partir do protocolo de pesquisa proposto pelos autores, realizamos o MSL de acordo com o que é exigido para esse tipo de pesquisa.

### 2 REFERENCIAL TEÓRICO E/OU DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Como vimos na seção metodológica, o Movimento I do MSL é a delimitação de questões orientadoras, que, na nossa pesquisa, são: 1) qual(is) conceito(s) de divulgação científica fundamenta(m) o trabalho e se ele diferencia divulgação científica de jornalismo científico?; 2) qual é o objeto presente na pesquisa?”. O Movimento II (Busca e seleção dos estudos), III (Avaliação de qualidade) e IV (Extração de dados) são descritos a seguir. Para início da pesquisa, é preciso, segundo Dermeval, Coelho e Bittencourt (2020), selecionar palavras-chave que direcionem o mapeamento. O nosso MSL, realizado no banco de teses e dissertações da CAPES, em 24/04/2024, é conduzido pela palavra-chave “divulgação científica” (entre aspas), a priori, sem o recurso de filtros da plataforma,

<sup>50</sup> Acadêmica do Curso de Letras. Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP.

<sup>51</sup> Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Orientadora. Docente da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP.

uma vez que nosso objetivo é mapear trabalhos cujo objeto central seja a divulgação científica.

As etapas percorridas pela pesquisa foram: 1ª) busca sem filtro, somente com a palavra-chave “divulgação científica” entre aspas; 2ª) seleção de trabalhos de 2020 a 2024; 3ª) delimitação de teses e dissertações da grande área do conhecimento Linguística, Letras e Artes; 4ª) exclusão das teses e dissertações de Mestrado Profissional; 5ª) seleção dos trabalhos com a palavra-chave “divulgação científica” e termos/expressões similares no título.

Na 1ª etapa do MSL, a partir da palavra-chave “divulgação científica”, tivemos como resultado 2020 artigos. Na 2ª etapa, selecionamos apenas os trabalhos mais recentes, com ano de publicação entre 2020 e 2024, e obtivemos 676 teses e dissertações, excluindo, assim, 1.344 textos. Na 3ª etapa, selecionamos somente artigos da grande área do conhecimento Linguística, Letras e Artes e encontramos 29 publicações, excluindo, assim, 647 trabalhos do montante, que não faziam parte do escopo da pesquisa. Esses 29 artigos dividem-se entre Doutorado (12), Mestrado (12) e Mestrado Profissional (5).

Na 4ª etapa do MSL foram selecionadas apenas as 24 publicações dos Doutorados e Mestrados Acadêmicos, excluindo, assim, as 5 de Mestrado Profissional. Essa exclusão se deve ao fato de entendermos que os trabalhos realizados nos Mestrados Profissionais da área de Letras/Linguística, nosso foco de pesquisa, tem um caráter próprio, com pesquisas aplicadas, voltadas, geralmente, para a formação de professores. Evidentemente, é importante compreender o que esses 5 trabalhos exploram, porém, pela natureza da nossa pesquisa, achamos melhor analisá-los em um trabalho posterior, focado apenas nos Mestrados Profissionais.

Na 5ª e última etapa, das 24 publicações, 6 foram excluídas por não apresentarem, no título, a palavra-chave “divulgação científica” ou algumas de suas variantes, mais especificamente: “divulgador(es) científico(s)”, “popularização da ciência” e “jornalismo científico”. Ao final dessa etapa, obtivemos 18 trabalhos, os quais são apresentados, na Tabela 1, por ano de publicação e modalidade (M – Mestrado e D – Doutorado). É importante destacar que todos os 18 textos estão vinculados à área de Letras ou Linguística. Embora nosso objetivo inicial fosse a Linguística Aplicada, nosso campo de atuação, decidimos não filtrar os textos por subárea, uma vez que ela está relacionada, muitas vezes, ao nome do Programa de Pós-Graduação e não efetivamente ao teor da pesquisa. Sendo assim, resolvemos manter os 18 trabalhos mapeados na 5ª etapa.

Tabela 1 – Trabalhos selecionados na etapa final

Ano	Número de pesquisas da terceira etapa	Grau Acadêmico
2020	4	1 M e 3 D <sup>52</sup>
2021	4	3 M e 1 D

<sup>52</sup> Utilizamos a sigla M para indicar que a pesquisa se trata de uma dissertação de Mestrado e a sigla D para indicar que é uma tese de Doutorado.

2022	6	4 M e 2 D
2023	4	2 M e 2 D
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>10 M e 8 D</b>

Fonte: as autoras

Como vemos, embora o número de trabalhos de mestrado seja superior ao de doutorado, entendemos que há um certo equilíbrio, uma vez que há, no Brasil, mais programas do primeiro do que do segundo, o que justifica uma quantidade um pouco maior de dissertações do que teses. Em relação à distribuição dos trabalhos por ano de publicação, há, também, um certo equilíbrio: apenas no ano de 2022 que houve um aumento no número de publicações em relação à média de 4 trabalhos publicados por ano.

Com esses 18 trabalhos mapeados, encerramos a nossa busca e os próximos passos são os Movimentos V e VI. No entanto, por questões de espaço, não é possível que o Movimento V (Relato da revisão) esteja inserido no presente resumo expandido, portanto, teremos que adentrar, diretamente, o Movimento VI. Assim sendo, o Movimento V será publicado em um artigo posterior.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES: MOVIMENTO VI - SÍNTESE E ANÁLISE DE DADOS**

Dos 18 trabalhos analisados, os que adotam o conceito de DC são 7, os Textos: 3, 4, 7, 11, 14, 15 e 18. Como exemplo de texto que adota o conceito de DC, temos o Texto 11, a tese de doutorado de autoria de Fetter, que faz a investigação das concepções de DC no discurso contido em textos produzidos por professores-pesquisadores de universidades brasileiras. A maioria dos trabalhos, 10 deles, trata de JC. No entanto, apenas 1 deles traz a JC tanto no título quanto nos conceitos trabalhados (Texto 1), enquanto os outros 9 trazem a DC no título, mas, na verdade, se trata do que Rojo (2008) considera como JC (Textos 2, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 16 e 17). Assim sendo, percebemos que, diferente de Rojo (2008), os autores desses 9 textos não fazem a diferenciação entre DC e JC. Como exemplo de texto que trabalha com o conceito de JC, trazemos o Texto 10, a dissertação de mestrado de Oliveira, que analisa matérias jornalísticas da revista *Ciência Hoje das Crianças*, que está contida na esfera jornalística.

Inicialmente, estávamos categorizando os textos por meio dos conceitos de DC e de JC, mas o Texto 12 introduziu-nos a um novo conceito, a categoria de corpus leigo de DC: vídeos produzidos por youtubers que não são nem especialistas/acadêmicos sobre as subáreas escolhidas para tema do vídeo e nem são jornalistas, mas que divulgam a ciência. Assim sendo, mapeamos não somente teses e dissertações de DC, JC e as que trazem a DC no título mas tratam de JC, mas incluímos uma categoria de textos produzidos por leigos, como demonstrada na tabela a seguir:

Tabela 2

Pesquisas de DC	Pesquisas de JC (título e conceito)	Pesquisas que trazem DC no título, mas se enquadram no JC	Pesquisas que tratam de DC, JC e a popularização da ciência produzida por leigos
7	1	9	1

Fonte: as autoras

## CONCLUSÃO

Após analisarmos as 18 pesquisas mapeadas, percebemos que 7 delas tratam a DC da mesma forma que nós tratamos, ao trabalhar apenas com os textos que advém diretamente da academia. Identificamos 10 pesquisas que se tratam de JC: uma traz a JC tanto no título quanto no conceito trabalhado e as outras trabalham com textos de jornalismo científico nomeados como divulgação (não faz a diferenciação entre a DC e o JC). Ainda, uma pesquisa introduz uma categoria que surgiu na modernidade.

## REFERÊNCIAS

DERMEVAL, Diego; COELHO, Jorge A. P. de M.; BITTENCOURT, Ig I. Mapeamento Sistemático e Revisão Sistemática da Literatura em Informática na Educação. *In*: JAQUES, Patrícia Augustin; SIQUEIRA, Sean; BITTENCOURT, Ig; PIMENTEL, Mariano (Org.). **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação**: Abordagem Quantitativa. Porto Alegre: SBC, 2020, v. 2.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; GIERING, Maria Eduarda; MOTTA-ROTH, Désirée. Perspectivas discursivas da divulgação/popularização da ciência. **Bakhtiniana**, v. 11, n. 2, p. 3-13, mai./ago. 2016.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

## MONITORIA ACADÊMICA: INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, ACADÊMICA E INTERPESSOAL

Daniel Lotz Tavares<sup>53</sup>  
Vera Lucia Lopes Cristovão<sup>54</sup>

### INTRODUÇÃO

O contato e a convivência no ambiente acadêmico fazem parte da vida de muitas pessoas com ensino superior completo ou em formação, e não é um equívoco afirmar que essa experiência é acompanhada por inúmeros desafios, principalmente para aqueles que ainda não tiveram contato com produções intelectuais próprias desse nível de ensino. Assim, a adaptação à leitura e à escrita de textos acadêmicos é uma preocupação presente na esfera acadêmica. No contexto universitário, a comunidade discente busca a melhor forma de aprender os novos conteúdos, a docente procura auxiliar neste processo, e a instituição tem como objetivo a adesão da maior quantidade de alunos possível.

O autor do projeto de iniciação científica com este mesmo título, com bolsa de estudos concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)<sup>55</sup>, fez parte de um projeto de monitoria acadêmica, integrante das ações do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA/UEL). O objetivo foi desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho etnográfico (PAIVA, 2019), com o suporte da ferramenta diários reflexivos (Oliveira et al., 2013), a fim de analisar, com base no conceito de reflexividade (Denardi, 2009), as próprias experiências enquanto monitor acadêmico do projeto LILA.

### 1 METODOLOGIA

A pesquisa, ancorada nos preceitos da Linguística Aplicada, foi de natureza qualitativa, de cunho etnográfico (Paiva, 2019). A fase de geração de dados foi instrumentalizada por diários reflexivos, os quais foram escritos após cada sessão do trabalho e caracterizados por registrar espontaneamente as observações, emoções, impressões, desafios e conquistas que o autor percebeu enquanto desenvolvia seu processo de aprendizagem e reflexão acerca de sua experiência. (Oliveira *et al.*, 2013).

Isto posto, a análise de tais diários foi realizada seguindo a categorização da reflexividade em dimensões encontrada nas contribuições de Denardi (2009) para os estudos do Interacionismo Sociodiscursivo. A autora apresenta cinco

---

<sup>53</sup> Acadêmico do Curso de Letras Inglês/1o.Semestre/4o. Ano. Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista CNPq do Programa de Iniciação Científica (IC) da UEL. [daniel.lotz.tavares@uel.br](mailto:daniel.lotz.tavares@uel.br)

<sup>54</sup> Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora de IC do estudante Daniel Lotz Tavares. [cristova@uel.br](mailto:cristova@uel.br)

<sup>55</sup> Agradecemos ao CNPq por disponibilizar esta bolsa e trazer nossa iniciativa à realidade.

macrodimensões para compreender o uso da reflexividade em trabalhos de cunho pedagógico, como destacado por Lanferdini (2019):

(1) dimensão epistemológica, que é a pesquisa e reflexão da teoria relevante na realização do trabalho	(2) dimensão ontológica, ou pesquisa e reflexão sobre as regras e práticas próprias ao trabalhador dado seu contexto	(3) dimensão linguística, na qual o uso da língua e o contexto em que ela é usada são submetidos à pesquisa e reflexão	(4) dimensão pedagógica, que visa à pesquisa e reflexão direcionadas ao processo pedagógico, o qual consiste em planificação, implementação e registro	(5) dimensão axiológica, que consiste na reflexão acerca do contexto social no qual seu trabalho está inserido.
--	--	--	--	---

Quadro 1: Dimensões da reflexividade.

Fonte: Produção dos pesquisadores.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO E/OU DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Nesta pesquisa, consideramos que a relação entre o trabalho e identidade do indivíduo é um conceito importante para avaliar os efeitos que as atividades da monitoria exercem sobre o monitor. À vista disso, Cristovão e Mott-Fernandez (2009), em seu estudo sobre o gênero profissional docente estabelecem, primeiramente, o conceito de identidade de acordo com Lipianski (1990 apud Nóvoa, 1995), o qual resulta das “relações complexas que se tecem entre a definição de si e a percepção interior, entre o objetivo e o subjetivo, entre o eu e o outro, entre o social e o pessoal”. Em seguida, as autoras explicitam as categorizações de Bohn (2005), no que tange às situações contextuais, ou vozes que formam a identidade de professores. São elas: a universidade e professores nela contidos, autores dos textos presentes no currículo formativo do professor, textos oficiais e projetos publicados pela universidade, a sociedade, a família e os colegas deste indivíduo.

Dado o contexto, o trabalho do monitor acadêmico deve estar permeado pelos conceitos de linguagem dialógica e de letramentos acadêmicos para que se tenha uma perspectiva compreensiva e crítica acerca de suas interações com estudantes em monitoramento. Portanto, é importante estabelecer este conceito de linguagem que, de acordo com Sobral e Giacomelli (2018), é definido pelo caráter maleável do sentido produzido pelo uso da linguagem.

Assim, cada palavra não possui um sentido fixo, mas depende do contexto em que é utilizada, das estruturas ideológicas e sociais e da intenção daquele que comunica, assim como da situação relacional em que se encontram locutor e interlocutor. Igualmente, as interações geradas na monitoria podem tanto reforçar situações análogas ao conceito de transmissão de conhecimento (Frison, 2016), quanto fazer uma ponte do discente ao docente, demonstrando paciência, compreensão, didática, etc. (Almeida *et al.*, 2018), tudo a partir de nuances no uso da língua.

Em consequência, a autoavaliação, e a prática subsequente a ela são essenciais para o progresso didático, linguístico e acadêmico dos serviços realizados pelo monitor. A constante reflexão sobre o próprio trabalho, desta maneira é responsável por manter as atividades realizadas pelo monitor em contato com seus objetivos pressupostos, fundamentados pela concepções de letramentos acadêmicos e linguagem dialógica, que implicam a consideração do contexto em que o aluno está inserido assim como no qual o texto foi pedido.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao todo, foram analisados sete diários reflexivos referentes a sete sessões de monitorias distintas com o objetivo de identificar quais das dimensões da reflexividade (LANFERDINI, 2019) foram postas em prática na escrita dos diários.

Dimensões	Diário 1	Diário 2	Diário 3	Diário 4	Diário 5	Diário 6	Diário 7
Epistemológica	X		X				
Ontológica	X	X	X	X	X	X	X
Linguística	X	X	X	X	X	X	X
Pedagógica	X	X	X	X	X	X	X
Axiológica	X		X		X		

Quadro 2: Dimensões da Reflexividade mobilizadas em cada diário.

Fonte: Produção dos pesquisadores.

Em síntese, as dimensões: ontológica, linguística e pedagógica, foram desenvolvidas em todos os sete diários analisados, enquanto a dimensão epistemológica e a axiológica foram observadas em dois e três diários respectivamente. Primeiramente, esses resultados apontam ao contexto de escrita que se encontra a produção dos diários, que focou em meu processo de exercer um trabalho no qual usei variados tipos de linguagem para auxiliar os estudantes no processo de construção de conhecimento sobre o gênero pôster e a linguagem necessária para sua escrita, assim privilegiando as dimensões ontológica, linguística e pedagógica da reflexividade. Por outro lado, as dimensões epistemológica e axiológica foram mais proeminentes em situações nas quais os estudantes apresentaram preocupações quanto à teoria acerca da produção dos pôsteres e de seu meio social, assim como situações que vivem como alunos. Deste modo, julgo que devo possibilitar mais discussões sobre a epistemologia e a axiologia da produção acadêmica por meio de provocações e perguntas que se relacionem com estes temas

## CONCLUSÃO

A pesquisa abordada neste trabalho discorreu sobre a monitoria acadêmica em um projeto integrado de letramentos acadêmico-científicos. Sete sessões de monitoria serviram como objeto de reflexão para a escrita do diário reflexivo, analisado à luz das dimensões da reflexividade.

A análise nos mostrou que as dimensões ontológica, linguística e pedagógica subjazem à escrita de todos os diários. Isso se deve, segundo o primeiro autor, aos focos das ações realizadas na monitoria propriamente dita. Como conclusão, destacamos a importância da práxis por meio da monitoria para a constituição da identidade profissional.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. C. et al. Monitoria: uma análise em prática educativa à luz dos saberes necessários de Paulo Freire. *In: CONEDU*, 5. 2018, Recife. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2018.
- BARIANI, I. C. D. Formação de monitores de cursos de graduação: da teoria à prática. **Série Acadêmica**, PUC-Campinas, n. 24, 2009. p. 25-31
- BOHN, H. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. **Investigações em linguística aplicada e teoria literária**, v. 17, n. 2, Recife: UFPE, 2005. p. 97-113.
- DENARDI, D. A. C. **Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing**. 2009. 337 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- LANFERDINI, P. **O planejamento de sequências didáticas no PIBID: espaços para o desenvolvimento do aluno-professor de Língua Inglesa**. 422 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Londrina, PR: UEL, 2019.
- MOTT-FERNANDEZ, C.; CRISTOVÃO, V. L. L. A tessitura do gênero profissional docente revelada em narrativas da aprendizagem. *In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) Estudos da Linguagem à Luz do Interacionismo Sociodiscursivo*, Londrina: UEL, 2008. p. 145-161
- NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, F. G. V. C. et al. Experiência dos diários reflexivos no processo formativo de uma residência multiprofissional em saúde da família. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, 17(44), São Paulo, 2013. p. 201-210

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 18, n. 2, 2018. p. 307-322.



## **MONITORIA DE LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO LILA - UENP**

Rafaela Tavares Bassetto<sup>56</sup>  
Noemi Francielly dos Santos Sprenger<sup>57</sup>  
Eliana Merlin Deganutti de Barros<sup>58</sup>  
Letícia Jovelina Storto<sup>59</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho apresenta um relato de experiência das atividades desenvolvidas no primeiro semestre de 2024 no Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos (LILA) na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

O LILA é um projeto interinstitucional composto por onze instituições públicas de ensino superior (IES) do Paraná, sendo a UENP uma delas. Seu objetivo maior é implementar ações em prol de letramentos acadêmico-científicos para as comunidades interna e externa das IES envolvidas.

Uma das ações do LILA é o desenvolvimento de monitorias acadêmicas em seus laboratórios. Em razão disso, uma das coordenadoras do LILA-UENP, Profa. Eliana Merlin Deganutti de Barros, concorreu, em 2023, com um projeto de monitoria na Chamada Universal do CNPq 2023<sup>60</sup> (Processo: 405282/2023-0), com uma equipe formada por vários pesquisadores da rede LILA. O projeto foi contemplado, no início de 2024, com duas bolsas de apoio técnico, uma de ensino médio e outra de ensino superior, com a finalidade de subsidiar as atividades da monitoria do LILA-UENP, e com uma verba de custeio para implementação do laboratório na universidade.

A equipe do LILA-UENP é constituída, hoje, por dois docentes com ampla experiência em Linguística Aplicada e suas interfaces com outros ramos do conhecimento, Profa. Eliana Merlin Deganutti de Barros e Letícia Jovelina Storto, além de um bolsista técnico de nível superior, Rafaela Tavares Bassetto, e de um

---

<sup>56</sup> Mestranda em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Cornélio Procópio. E-mail: rafaelatavaresbassetto@gmail.com

<sup>57</sup> Acadêmica do Curso de Letras - Português/Inglês, no 4º Período, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Cornélio Procópio. E-mail: Noemifracielly.nf@gmail.com

<sup>58</sup> Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Cornélio Procópio. E-mail: elianamerlin@uenp.edu.br

<sup>59</sup> Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Cornélio Procópio. E-mail: leticiastorto@uenp.edu.br

<sup>60</sup> Agradecemos ao CNPq pelo apoio financeiro à pesquisa (Processo: 405282/2023-0 – Chamada CNPq/MCTI Nº 10/2023 - Faixa A - Grupos Emergentes) e às bolsas de apoio técnico das monitoras Rafaela Tavares Bassetto e Noemi Francielly dos Santos Sprenger.

nível médio, Noemi Francielly dos Santos Sprenger, buscando sempre aprimoramento nos conhecimentos emergentes na área.

O LILA-UENP conta com infraestrutura nas dependências do Centro de Letras, Comunicação e Artes (CLCA) do campus de Cornélio Procópio da UENP, disponibilizando computadores e mobiliários próprios para atendimento aos alunos.

## **1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE MONITORIA ACADÊMICA**

Para a realização da monitoria do LILA-UENP, tomamos os letramentos acadêmicos como práticas situadas, representados de forma plural, dependendo da cultura disciplinar, do contexto do qual emergem, dos atores envolvidos etc. (Lea; Street, 2014).

Optamos pelo termo “monitoria” ao invés de “tutoria”, uma vez que somente “monitoria” é privilegiado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), que traz, em seu Art. 84: “Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos”. Além disso, a maioria das IES possui um programa de ensino de monitoria já institucionalizado, como é o caso da UENP.

Natário e Santos (2010, p. 356) ressaltam que o monitor é “um agente do processo ensino-aprendizagem, capaz de intensificar a relação professor-aluno-instituição”. No caso do LILA, ele é uma peça fundamental nas ações de ensino e extensão desenvolvidas por seus participantes. Segundo Vieira (2019), os objetivos da monitoria geralmente estão relacionados ao aprimoramento das capacidades dos estudantes e ao aprofundamento de seus conhecimentos. Entretanto, como ressaltam Bianchi e Godoy (2017, p. 87), a monitoria também pode contribuir para a renovação pedagógica, ao oferecer “capacitações para o melhor aproveitamento do processo de inovação de técnicas pedagógicas”, como é o caso do curso para monitores acadêmicos elaborado pela rede LILA.

Medeiros (2018), em sua pesquisa com monitores de um curso de Pedagogia, identificou, para além dos saberes relacionados à docência, o que a autora denominou saberes científicos/acadêmicos da monitoria e saberes da experiência de ser monitor. O primeiro, segundo a pesquisadora, está relacionado aos conhecimentos próprios do campo de atuação do monitor, àqueles acumulados historicamente no âmbito acadêmico. Ao ser inserido em um projeto de monitoria, o estudante tem a oportunidade de se apropriar, de forma mais consolidada, dos objetos do saber implicados na atividade de monitoria. A segunda categoria identificada pela autora diz respeito aos saberes experienciais implicados na atuação do monitor, dentre eles, destacamos os relacionados à capacidade de saber ouvir o outro e buscar informações para solucionar uma dúvida, resolver um problema. Tais saberes, normalmente, não são objetos de aprendizado em cursos de licenciatura, por isso, entendemos que a monitoria proporciona uma formação para além da atuação docente.

## **2 RELATO DAS ATIVIDADES DA MONITORIA LILA-UENP**

Para início dos trabalhos da monitoria LILA-UENP, foram realizadas leituras, estudos, participação em cursos e reuniões para, em seguida, sistematizar a monitoria acadêmica. A princípio, ficou definido que o atendimento seria exclusivo para os alunos do primeiro período do curso de Letras - Português/Inglês do *campus* de Cornélio Procópio, visando a dificuldade com o contexto acadêmico que os ingressantes apresentam e uma parceria com a disciplina “Desenvolvimento Acadêmico-Científico I”, cujo objetivo é o trabalho com a leitura e produção de textos acadêmico-científicos. A intenção foi dar uma assistência mais focada a esse público, contudo, sem desconsiderar os demais períodos do curso.

A proposta por iniciar a monitoria com foco em apenas um período letivo do curso se deu por vários fatores, entre eles: 1) entendemos que as monitoras precisavam de um tempo para formação, uma vez que era a primeira experiência das duas bolsistas do projeto; 2) a monitoria acadêmica em laboratório de letramentos acadêmico-científicos era algo novo para a IES, ou seja, nenhum dos envolvidos tinha uma experiência com essa atividade; 3) não tínhamos uma ideia precisa das demandas reais dos alunos; 4) não tínhamos um cenário exato da representação dos professores do curso sobre os gêneros acadêmicos “clássicos”; 5) não tínhamos informações sobre qual a melhor forma de desenvolver as atividades na instituição (presencial ou a distância, horários de atendimento, etc.); 6) não dispúnhamos de material de apoio para a monitoria. O propósito foi, então, fazer uma espécie de “piloto” da monitoria com os alunos do primeiro semestre do curso.

Quanto ao fator 1, foi realizada uma segunda versão de um curso formativo para monitores do LILA, para que as monitoras participassem. O curso foi elaborado por vários pesquisadores da rede LILA como ferramenta de geração de dados do projeto de pós-doutoramento da Profa. Eliana Merlin Deganutti de Barros, sendo sua primeira versão desenvolvida no ano de 2022, de forma remota (atividades assíncronas, pelo Moodle UEL; atividades síncronas, pelo Google Meet). A segunda edição do curso foi realizada, assim, no primeiro semestre de 2024 (atividade assíncrona, Google Classroom; atividade síncrona, Google Meet) e pode auxiliar as duas monitoras na definição de estratégias de atendimento, aprimorando o trabalho frente às dificuldades. Tanto a primeira como a segunda edição do curso contaram com cinco módulos:

1. A linguagem e sua natureza social.
2. Letramentos acadêmicos.
3. O papel do monitor do LILA.
4. Avaliação e feedback.
5. Plágio acadêmico.

Para mitigar as dificuldades iniciais, elaboramos, também, questionários virtuais para os alunos do curso de Letras, com a finalidade de detectar as principais demandas para a realização da monitoria e apreender algumas representações dos discentes sobre os letramentos acadêmico-científicos. Para os docentes, criamos um questionário para entender como eles concebiam os gêneros mais solicitados no âmbito acadêmico. Além disso, a coordenadora do projeto da monitoria fez várias falas durante as reuniões de colegiado, a fim de verificar a interpretação dos

docentes quanto a tais gêneros, uma vez que o início dos trabalhos com a monitoria revelou que os professores têm concepções divergentes a respeito, sobretudo, dos gêneros fichamento, resumo e resenha acadêmica. Nessas reuniões ficou decidido que os professores responsáveis pelas disciplinas Desenvolvimento Acadêmico-Científico I e II devem trabalhar de forma conjunta com a monitoria do LILA e, em articulação com os demais docentes do curso, a fim de que os “modelos” didatizados revelem as práticas de escrita do curso.

Para o início das atividades da monitoria, fizemos uma divulgação, presencialmente, nas turmas de Letras, com foco, no primeiro período do curso, mas sem ter procedimentos sistematizados, apenas informamos a finalidade da monitoria, e-mail de contato e horários e local de atendimento. Algumas dificuldades surgiram. Os alunos solicitavam, a princípio, a monitoria sem especificar completamente as suas necessidades e dúvidas, sem deixar claro ao monitor o que devia ser feito. A partir disso, foi elaborado um questionário virtual por meio do Google Formulário para solicitação de atendimento, de forma a coletar informações mais precisas, orientando melhor o trabalho do monitor. Neste formulário o aluno deve inserir, entre outras informações, a instrução para elaboração do texto, conforme indicado pelo professor, o texto-fonte e a primeira versão do texto produzido por ele, para que, assim, as monitoras realizem um atendimento mais eficaz e proveitoso. Isso porque, quando o aluno não fornece o comando do professor para a produção do texto, o atendimento se torna descontextualizado e, corre-se o risco de o monitor orientar equivocadamente o aluno.

Outro procedimento tomado, frente às dificuldades encontradas, foi a criação de um grupo de WhatsApp com os alunos do primeiro período, para agilizar a interação com os estudantes. Para sistematizar o trabalho da monitoria, formalizamos, aos alunos, duas categorias de atendimento, como mostra o Quadro 1, e determinamos os horários de atendimento presencial e virtual das duas monitoras:

**CATEGORIA 1 – ATENDIMENTO (PRESENCIAL OU ONLINE) PARA REVISÃO DE TEXTO PRODUZIDO PARA UMA DISCIPLINA DO CURSO**

- Solicitar o atendimento, via Google Forms, com antecedência de 2 dias do atendimento (ver dias/horários a seguir) – Link: [xxxx](#)
- Preencher os dados solicitados no Forms e anexar o texto produzido e, se for o caso, o texto-fonte da produção (do fichamento, resenha, diário de leitura, etc.).

**CATEGORIA 2 – DÚVIDAS PONTUAIS SOBRE ESCRITA ACADÊMICA, NORMAS DA ABNT, ETC.**

- Enviar a dúvida, via e-mail do LILA – [lila.ccp@uenp.edu.br](mailto:lila.ccp@uenp.edu.br)
- As monitoras darão o feedback em até 2 dias

Quadro 1: Instruções para solicitação de atendimento da monitoria LILA-UENP.

Fonte: as autoras.

Além disso, foi preparado e oferecido um curso sobre normas da ABNT, visto que nas monitorias a maioria dos impasses estavam vinculados a tais regras. Mesmo a oferta desse curso sendo voltada aos alunos do primeiro período, apenas 5% deles participaram. Esse tem sido o maior obstáculo do funcionamento da monitoria do LILA-UENP: a falta de procura e participação dos discentes nas

atividades. Ao atendê-los, estes dizem que o LILA contribui para a formação acadêmica, contudo, são menos de 10% os que procuram e os atendimentos acabam acontecendo sempre com os mesmos interessados. Nenhum aluno de outro período, a não ser do primeiro e do segundo, procurou monitoria.

Nos atendimentos, as dúvidas estavam vinculadas, além das normas da ABNT, às normas gramaticais. Os discentes e os próprios docentes externos ao LILA entendiam a monitoria apenas como correção de texto. Ainda, havia alguns questionamentos sobre a estrutura dos textos e cumprimento das propostas solicitadas pelos professores. As propostas, por vezes, abordavam um mesmo gênero, como o fichamento, mas com tipos e abordagens distintas, o que gerava incertezas nos alunos. Assim, muitas das solicitações eram geradas sem comandos específicos, isso por falta do próprio solicitante fornecer, ou o professor também ter proposto sem especificar.

Nesse primeiro semestre de monitoria LILA-UENP os gêneros mais solicitados foram fichamento, resenha e resumo, devido às solicitações em parceria com a disciplina de Desenvolvimento Acadêmico-Científico I.

### CONCLUSÃO

Enfatizamos, neste trabalho, a relevância dos projetos de monitoria e sua importância como ferramenta de formação, não somente para a docência, mas para o desenvolvimento pleno do futuro profissional, seja um professor, médico, advogado, assistente social, administrador de empresas, etc.

Defendemos, assim como o fazem diversos pesquisadores (Nunes, 2007; Bariani, 2009), a necessidade de formações específicas para a atuação dos alunos-monitores em seus respectivos projetos. Além disso, destacamos a importância da monitoria nos projetos de pesquisa e extensão universitária, não somente nas atividades de ensino direcionadas às disciplinas acadêmicas.

### REFERÊNCIAS

BARIANI, I. C. D. Formação de monitores de cursos de graduação: da teoria à prática. **Série Acadêmica**, v. 24, p. 25-31, 2009.

BIANCHI, C. G.; GODOY, R. R. P. A influência da monitoria na inovação pedagógica e formação docente. **Revista de Administração Educacional**, v.1, n. 1, p. 82-99, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de Letramentos acadêmicos: teoria e Aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

MEDEIROS, L. G. C. **Saberes da monitoria**: uma análise a partir do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

NATÁRIO, E. G.; SANTOS, A. A. A. Programa de monitores para o ensino superior. **Estudos de Psicologia**, v. 27, n. 3, p. 355-364, 2010.

NUNES, J. B. C. Monitoria acadêmica: espaço de formação. *In*: SANTOS, M. M.; LINS, N. M. (org.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência**: possibilidades e trajetórias. Natal, RN: EDUFRN, 2007. p. 45-58.

VIEIRA, L. R. **"Monitoria é tirar dúvida, não é dar aula"**: significações construídas em um programa de monitoria de uma universidade federal brasileira sob a perspectiva do construcionismo social. 2019. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

## **O CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DO FUNDEB E SEU FUNCIONAMENTO: O CASO DO INTERIOR PARANAENSE.**

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia<sup>61</sup>

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho tem por objetivo discutir o papel do Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS) do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais (FUNDEB) em um pequeno município do sudoeste do Paraná. Trata-se de uma localidade que se situa a aproximadamente 525 quilômetros da capital do estado. Possui aproximadamente 20 mil habitantes, segundo dados do IBGE. A economia está baseada na agricultura do tipo familiar e em pequenas e média propriedades agrícolas. Na área urbana, o município possui algumas pequenas e médias indústrias voltadas para a fabricação de móveis, madeira, alimentos, confecção de roupas e outros produtos de bens de consumo.

A história de ocupação da região remonta às primeiras décadas do século XX. Até então o sudoeste do Paraná era ocupado por povos indígenas e caboclos. Já nas áreas mais próximas ao centro do estado, havia a presença de fazendas de café, precisamente na região do atual município de Palmas (SANTOS, 2005). No final do século XVIII, surgiram as primeiras fazendas destinadas à criação de gado aproveitando as condições geográficas da região. As demais áreas eram ainda pouco exploradas com a maior presença de povos indígenas. Durante muito tempo esteve sujeita à extração de madeira e das chamadas drogas do sertão. É interessante verificar, como mencionou Foweraker (1982), que o processo de ocupação da região ocorre num período de crescente concentração urbana com a

---

<sup>61</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul. Realeza PR. Brasil. Doutor em Educação. Professor do Magistério Superior. E-mail: ronaldo.garcia@uffs.edu.br

expansão da industrialização e a chegada ao país das grandes corporações multinacionais. A expansão das terras agrícolas e a ocupação de áreas de fronteira era parte integrante da política do Governo Federal que vigorava no período. A própria transferência da capital para o interior do país já era um indício claro desse projeto.

A região Sudoeste do Paraná juntamente com as regiões Norte do Rio Grande do Sul e o Oeste de Santa Catarina, compreende a chamada mesorregião, grande fronteira do Mercosul: "Esta Mesorregião localiza-se em área de fronteira com a Argentina e compreende 396 municípios, com área total de 120,8 mil quilômetros quadrados e população de 3,8 milhões de habitantes" (Universidade Federal da Fronteira Sul, 2012).

A contribuição do presente estudo tem por objetivo aferir como uma política pública, implementada em nível nacional, constitui-se na prática, ou seja, na outra extremidade do processo que a concebeu. É em âmbito municipal que as políticas e os programas governamentais ocorrem e produzem ou não os resultados que dela se espera. Se o processo é bem conduzido, discutido com a sociedade, permitindo que essa tenha condições de acompanhar o seu funcionamento e a sua aplicação de recursos, isso é essencial para a construção de uma sociedade de fato democrática e participativa.

Como sabemos, entre a concepção de uma política pública e sua aplicação de fato, existe uma certa distância, vários agentes públicos interferem nesse processo, envolvendo os entes da federação (União, estados e municípios). Assim, acompanhar de perto como os CACS estão funcionando nos mais de cinco mil municípios brasileiros é importante, pois pode indicar onde estão os principais desafios, problemas e acertos. Aperfeiçoar os mecanismos de controle é essencial para assegurar que os recursos públicos estão sendo bem aplicados e produzindo os efeitos necessários para se atingir uma educação de melhor qualidade.

## 1 MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo ancora-se na pesquisa qualitativa. Esta tem como objetivo central debruçar-se sobre o objeto de investigação, procurando aproximar-se a o máximo possível do mesmo com o propósito de conhecer melhor as suas peculiaridades e funcionamento. Por isso, o foco aqui não envolve a grande quantidade de dados e fontes, mas sim analisar com mais cuidado os diferentes aspectos do problema investigado e seu contexto. Triviños (1987), aponta cinco importantes elementos para caracterizar a pesquisa qualitativa, tais como:

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...] (p. 128).

Assim, a pesquisa qualitativa atende melhor aos objetivos desta pesquisa na

medida que busca compreender que valores, atitudes, concepções e práticas culturais e históricas estão implicadas na concepção de participação democrática a partir de uma comissão de acompanhamento dos gastos públicos. Ainda sobre a concepção de pesquisa que orienta esse trabalho, Minayo (2003) indica que:

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região visível, ecológica, morfológica e concreta, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (p. 22).

Diante deste cenário da pesquisa qualitativa, nos propomos a investigar aspectos importantes que dizem respeito ao CACS na cidade do interior do Paraná (gestão 2021/2022). Para tanto procuramos reunir documentos que se referem à organização da referida comissão (Regimento Interno da CACS, editais de nomeação de membros e informações prestadas pelos participantes). Cumpre ressaltar que tivemos muitas dificuldades para obter informações sobre a referida comissão. Os informantes somente concordaram prestar entrevista com garantia de anonimato e não permitiram que nada fosse gravado. Solicitamos também o acesso às atas das reuniões, mas a secretaria da educação protelou ao máximo e optamos por não incluir esses documentos, pois os prazos da realização da pesquisa estavam no limite. As entrevistas com três membros que aceitaram participar ocorreram na segunda quinzena do mês de junho de 2023 nos locais de trabalho. Os documentos foram baixados junto ao sítio "leismunicipais.com.br". Os textos legais, bem como os depoimentos foram trabalhados a partir dos referenciais da análise de conteúdo de BARDIN (2011).

## 2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em um país de tradição conservadora que vivenciou décadas de ditadura, especialmente no século XX, tratar sobre a gestão democrática da coisa pública não é uma tarefa fácil. É importante ter em conta que para além da criação de instrumentos legais que estimulem a adoção de práticas participativas, é preciso fazê-los parte integrante das decisões do cotidiano das instituições. Como vários exames nacionais e internacionais apontam que o Brasil, apesar de avanços importantes, ainda apresenta uma qualidade muito baixa na educação. Isso se reflete também em altos índices de evasão e retenção, principalmente no Ensino Médio. O resultado disso é nefasto, não apenas para a economia do país, que sofre com a carência de profissionais em diversas áreas, mas atinge as classes sociais mais pobres das periferias das grandes cidades, dos campos e de pequenos municípios que ficam sem perspectivas de futuro. Isso impacta também no aumento da violência nas suas mais diferentes formas, no subemprego, nas precárias condições de moradia e tantos outros problemas sociais.

Em meio a isso, os nossos modelos de gestão, com raríssimas exceções, continuam muito autoritários, centralizadores e porque não dizer excludente em sua maioria. Os processos internos de decisão ainda mantêm um modelo de gestão

tradicional. Segundo Libâneo (2001) esta concepção de gestão também chamada de técnico-científica é caracterizada pela hierarquia de funções, relações de subordinação, excesso de normas e regras e maior valorização das tarefas a serem desenvolvidas do que as pessoas. Todo este cenário que ainda figura em grande parte das instituições educacionais, contrasta com a legislação e as orientações que, apesar das recentes tentativas de retrocesso, estão presentes na defesa de uma gestão educacional de fato democrática, participativa e inclusiva.

Como parte integrante de uma gestão democrática está a participação da sociedade nos diferentes espaços de decisão, agindo no sentido de controlar mais de perto os investimentos feitos, a aplicação dos recursos e qualidade dos serviços ofertados. Entre as várias instâncias de participação, consagradas pela Constituição de 1988 estão: o conselho de escola; os conselhos municipais de educação; de transporte e de merenda escolar e outros. Mais recentemente foi criado o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais (CACs). Trata-se de mais um espaço em que a população tem a oportunidade de participar e acompanhar como estão sendo investidos os recursos do FUNDEB em um determinado município.

O CACS da cidade estudada foi criado em março de 2021 por meio do Decreto Municipal 4.189. Esse documento regulamenta o Regimento Interno do referido conselho. Entre as atribuições dos conselheiros está acompanhar e controlar os recursos do FUNDEB para a cidade, supervisionar o Censo Escolar, supervisionar também a proposta orçamentária do município, especialmente ao que diz respeito aos recursos da educação. Além disso, acompanhar o fluxo e utilização do dinheiro do Fundo por parte do Poder Executivo, formular pareceres sobre os documentos contábeis apresentados pela Prefeitura, antes da avaliação da Câmara Municipal e do encaminhamento para o Tribunal de Contas do Estado do Paraná. Pelo que podemos perceber trata-se de um número grande de atribuições e a necessidade de conhecimentos prévios para avaliar os documentos e balancetes da contabilidade municipal.

Em diálogo com três dos atuais conselheiros, eles afirmam que não tiveram informações muito clara sobre o papel do CACS e nenhuma formação que pudesse auxiliar nas atividades que teriam que desenvolver. Na primeira reunião em 2021 houve a participação da secretária da Educação que trouxe algumas informações, mas nada que fosse relevante para o papel de um conselheiro. Por ser uma cidade pequena em que quase todos se conhecem a longo tempo, percebe-se que há uma relação próxima dos membros do Conselho com o prefeito. Assim, julgam que ele é uma pessoa muito honesta e não iria desviar nenhum recurso. Um dos informantes nos disse que o prefeito já é muito rico e não precisa de "se meter em falcatruas" (depoimento de entrevistado 1). Outro colaborador da pesquisa afirmou que acha que todos os membros do CACS são pessoas sérias e que foram escolhidas por indicações. Dessa forma, segundo ele "não tem nenhum problema a gente assinar os papéis mesmo sem entender muito do que se trata" (entrevistado 2). Em sua pesquisa Matos; Soares e Soares (2022) identificou problemas semelhantes em um município do Piauí:

Diante disso, compreendemos que o CACS do FUNDEB analisado se encontra fragilizado e precisa potencializar-se enquanto espaço de plena participação para que os conselheiros se tornem cidadãos conscientes sobre o seu papel social, garantindo a efetivação da participação cidadã na gestão compartilhada da coisa pública (p. 09).

O CACS estudado conta com dois representantes do Poder Executivo (um deles da Secretaria da Educação), um professor da educação municipal e um diretor, um servidor das escolas, dois pais de alunos de escolas municipais, professores da educação básica, dois representantes dos alunos, um membro do Conselho Municipal de Educação, um do Conselho Tutelar, um representante da sociedade civil e por último uma pessoa indicada pela educação do campo. Todos ligados à rede municipal. Não há participação de indivíduos vinculados à rede estadual ou ensino superior. Isso torna o Conselho muito restrito às escolas mantidas pela Prefeitura. Isso não é adequado para um órgão que deveria ser o mais plural possível. O presidente do CACS é escolhido entre os representantes e as reuniões ocorrem bimestralmente.

A participação dos conselheiros se limita à participação nas reuniões. De acordo com informações dos entrevistados não há visita às escolas, aos projetos desenvolvidos pelo município e mesmo construções e reformas de instituições escolares. O entrevistado 2 disse que estas informações quem traz são os professores que participam do Conselho. Além disso, como a maioria dos membros trabalham e as escolas funcionam somente durante o dia, não haveria como fazer visitas. Ao que tudo indica os participantes têm poucas informações sobre as suas atribuições e o que podem realizar. De acordo com o Regimento a secretária da educação pode ser convocada quando os conselheiros acharem necessário, mas os entrevistados disseram que isso nunca ocorreu.

## CONCLUSÃO

Na prática o que se verifica é que o CACS, tal qual ele se apresenta cumpre mais um papel burocrático, exigido pela legislação. Desta forma não cumpre com o objetivo principal para qual foi criado, ou seja, permitir que a população tenha condições de controlar o gasto público, fiscalizá-lo e exigir uma educação de melhor qualidade.

Muitas vezes não basta apenas assegurar a existência de um CACS regular, com reuniões periódicas e um regulamento, mais do que isso, é preciso preparar melhor as pessoas para a importante tarefa que vão realizar. Nesse sentido, a oferta constante de cursos, a assessoria de um profissional da contabilidade para ajudar na compreensão dos documentos, é de grande importância. Somente assim o ideal de uma gestão democrática e participativa vai se consolidando.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

FOWERAKER, Joe. **A luta pela terra: a economia política da fronteira pioneira no Brasil de 1930 aos dias atuais.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática.** Goiania: Editora Alternativa, 2001.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MATOS, Jéssica Mairuce Chaves; SOARES, Lucineide Maria dos Santos; SOARES, Marina Gleike Filipe. Controle Social dos Recursos do FUNDEB: desafios e perspectivas do conselho em um município piauiense. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79

SANTOS, Eucleia Gonçalves. **Em cima da mula, debaixo de Deus, na frente do inferno: os missionários franciscanos no sudoeste do Paraná (1903-1936).** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em história. Curitiba: 2005. 165 f.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **PDI: institucional.** Chapecó-SC: UFFS. 2012.

# O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAFS<sup>62</sup>/UFPI PARA A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: APONTANDO LACUNAS.

Francisco Romário Paz Carvalho<sup>63</sup>

Nádia Cataryna Nogueira e Silva<sup>64</sup>

## INTRODUÇÃO

Este texto, fruto de trabalho monográfico realizado no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado na Universidade Federal do Piauí – UFPI, *campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, propõe como objetivo analisar a perspectiva curricular do curso de Pedagogia do CAFS/UFPI no que corresponde à abordagem das Tecnologias Digitais na Formação do Pedagogo.

Para a fundamentação dessa investigação elegemos como campo teórico a Teoria conhecida por TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), traduzido ao português como Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo. Essa teoria, proposta por Mishra e Koehler (2006), trata do entendimento derivado das interações entre conteúdo, pedagogia e tecnologias. Assim, o seguinte questionamento guiará nossos passos para a execução deste trabalho, a saber: O currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí – UFPI/CAFS, preocupado com a formação de profissionais habilitados para o trabalho docente está fundamentado em práticas contemporâneas, que são capazes de suscitar a utilização das tecnologias digitais na prática docente?

Na tentativa de responder a questão de pesquisa partimos da hipótese de que não somente o curso de Pedagogia do CAFS/UFPI precisa ser revisto, mas também de outras Universidades brasileiras precisam atualizar seus currículos frente às novas demandas referentes à inserção das TDIC no contexto educacional. Dessa hipótese principal, derivamos uma segunda, a de que os cursos de Formação de Professores têm focado no uso das tecnologias ao invés de formar os docentes assentados nas concepções pedagógicas que orientam a prática docente para escolha/uso da tecnologia.

Quanto aos aspectos metodológicos, seguimos os princípios de uma investigação de cunho qualitativa, em que propomos uma análise do PPC (Projeto Político Curricular) do curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pela Universidade Federal do Piauí – UFPI/CAFS na tentativa de perceber, dentre as disciplinas ofertadas, aquelas voltadas para o uso das tecnologias digitais na prática docente.

Nesse cenário, um dos temas ainda pouco estudado no campo da Pedagogia, em especial no curso ofertado pelo CAFS/UFPI é a formação de professores(as) para o uso das TDIC na prática docente, fato que justifica a proposta por nós esboçada. Além, é claro, de preencher a lacuna existente, a presente pesquisa possibilita a reflexão sobre novas abordagens teórico e metodológicas de TDIC no campo da formação inicial de professores(as). Essa constatação, por seu turno, funciona como um verdadeiro axioma e nos proporciona ânimo e desperta a

---

<sup>62</sup> A sigla refere-se ao *campus* Amílcar Ferreira Sobral, Universidade Federal do Piauí – UFPI, localizado na cidade de Floriano – PI.

<sup>63</sup> Mestrando em Letras (Área de Concentração Linguagem e Cultura) pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. E-mail: francisco.carvalho@ufpi.edu.br

<sup>64</sup> Doutoranda em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Mestre em Gestão Educacional – UNISINOS. E-mail: nadiaped2@gmail.com

necessidade de outros estudos que se preocupem com a temática.

## 1 TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Para a realização deste estudo, utilizamos a abordagem qualitativa, entendida como sendo, um campo de investigação que permite uma mediação entre o marco teórico-metodológico e a realidade empírica (Minayo, 2008). Segundo Goldenberg (1997), a pesquisa qualitativa procura responder questões da realidade humana sem preocupação com numerologia de dados. Arelado à pesquisa qualitativa nos utilizamos como método de investigação a pesquisa documental (Pimentel, 2001).

Assim, para o alcance do que nos propomos adotamos como instrumento de coleta de dados o Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia do campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS. O referido documento está disponível na página oficial do campus, site da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

## 2 FORMAÇÃO DOCENTE E TPACK - CONHECIMENTO TECNOLÓGICO E PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO, PARA QUE OS QUERO?

A teoria da TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), atualmente conhecida como teoria do Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo, surge baseada na teoria do conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1986) e inclui na estrutura proposta pelo autor o conhecimento tecnológico (Koehler e Mishra, 2009). Essa teoria surge com o propósito de preencher a lacuna existente a partir dos anos 2000 frente aos avanços tecnológicos que ainda eram rejeitados no campo educacional. De modo que a demanda para o século XXI seria a inserção das Tecnologias digitais, porém, a formação de professores ainda não dispunha de um campo teórico consistente que pudesse mencionar mecanismos para que esse trabalho se tornasse exequível.

Na visão de Mishra e Koehler (2006, p. 1018, grifos nossos) a inclusão do conhecimento tecnológico se faz oportuno e inevitável. Nesse sentido, somente após a sua inserção será possível avançarmos o “modo míope e sistemático” com que tem se trabalhado com as tecnologias no campo escolar. Para os autores, “até compartilharmos uma visão teórica desse campo, nunca teremos um vislumbre do quadro geral que poderia dar sentido e significado aos esforços diários da sala de aula [o que inclui, certamente, as tecnologias].”

Seguindo a linha de pensamento proposta por Koehler e Mishra (2009) para ocorrer um bom ensino nos dias atuais é essencial considerar três pontos essenciais do conhecimento: conteúdo, pedagogia e tecnologia, somando-se a essas bases a relação que podem estabelecer entre si em concomitância. Essas três bases unidas formam a base da estrutura que compõem a TPACK.

Segundo o que versa a TPACK, o *conteúdo* é visto como aquele que precisa ser aprendido pelos alunos determinado por meio da disciplina, ou área do saber. Já a *pedagogia*, se volta em descrever as estratégias, as práticas, bem como as metodologias a serem utilizadas no desenrolar do ensino-aprendizagem. Por último,

as *tecnologias*, envolvem as TDIC como aplicativos e outras ferramentas que auxiliam na condução do conteúdo e da pedagogia utilizada. A *Figura 1* abaixo demonstra como a TPACK está estruturada, bem como os componentes que juntos formam as bases do conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo.

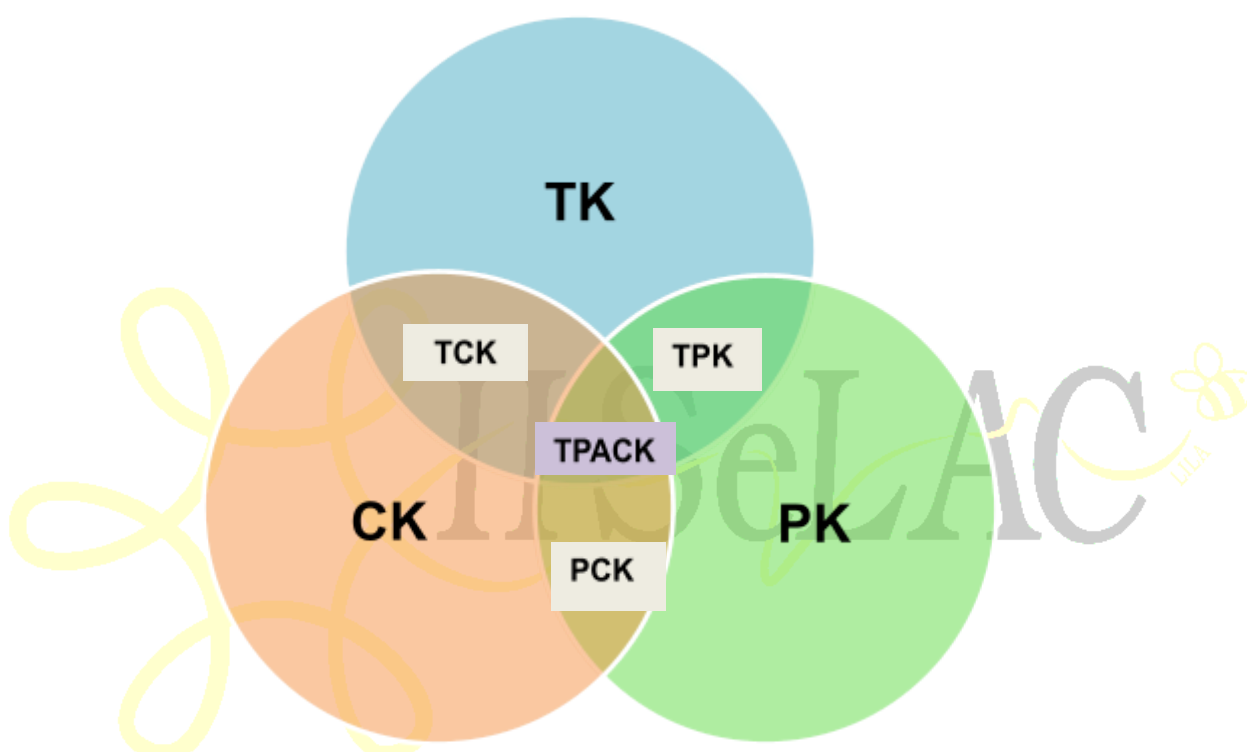


Figura 1: Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo – TPACK.  
Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

Por oportuno, nos parece apropriado pensar no quão vantajoso é a TPACK, principalmente quando mencionamos a formação inicial de professores. Ou seja, a capacitação de profissionais aptos a lidar com as tecnologias de forma pedagógica com finalidades específicas para a promoção de um conteúdo de uma determinada área do conhecimento é, sem dúvidas, uma discussão fértil. Para que não venhamos pisar num terreno movediço é valioso pensarmos nos currículos dos cursos de formação de professores, em especial, nos cursos de pedagogia (foco da nossa investigação), já que este profissional irá atuar nas salas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e portanto, deverá promover um ensino guiado pelos princípios da TPACK, frente, é óbvio, às demandas na qual estamos mergulhados – cultura digital.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No campo do currículo a discussão sobre a inserção das TDIC assume papel de destaque quando se pensa na formação de professores levando em

consideração as demandas da atualidade conforme temos argumentado nas linhas acima. Partindo desse pressuposto, decidimos analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia <sup>65</sup>ofertado pelo CAFS/UFPI com a premissa de verificar como estão dispostos o Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), *campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, nasceu no segundo semestre do ano de 2009, considerando como ponto de partida a matriz curricular do Centro de Ciências da Educação *campus* Ministro Petrônio Portela e posteriormente adaptado conforme a realidade do próprio CAFS. O curso conta com um período de integralização mínimo de 04 anos e máximo de 06 anos e é composto por regime letivo de bloco seriado semestral, sendo ofertado nos turnos Diurno (matutino e vespertino) e Noturno, sendo autorizadas cerca de 80 vagas por ano letivo distribuído entre 40 vagas no primeiro semestre e 40 vagas no segundo semestre. O egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia do CAFS poderá atuar em três eixos principais: **Docência** (que contempla Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental); **Gestão Educacional** e **Educação em Espaços não-escolares**. O curso está estruturado da seguinte forma, conforme segue o *Quadro 1*:

<b>Disciplinas de Formação Obrigatória (OB)</b>	2685 h
<b>Disciplinas de Formação Opcional (OP)</b>	120h
<b>Atividades Complementares</b>	120h
<b>Estágio Supervisionado de Ensino</b>	315
<b>Carga Horária Total do curso</b>	3.240h

Quadro 1 – Composição do curso de Pedagogia ofertado pelo CAFS/UFPI

Fonte: PPC – CAFS/UFPI.

Conforme o *Quadro 1* acima o curso de Pedagogia ofertado pelo CAFS/UFPI possui uma carga horária total de 3.240 horas distribuídas entre disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas, atividades complementares e estágio supervisionado de ensino. De posse desses conhecimentos sobre a estruturação do curso, realizamos uma análise documental minuciosa do PPC do curso procurando analisar se a estrutura e a organização do curso possibilita o desenvolvimento do conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo, durante a formação inicial dos Pedagogos formados pela instituição. Para cumprir com este ensejo adotamos como critérios de análise as ementas das disciplinas na tentativa de evidenciar se estas favorecem e estão alinhadas conforme preconiza a TPACK, assim como buscamos compreender quais as orientações das práticas educativas para o uso das TDIC.

Implementamos, pois, uma busca analítica procurando evidências que pudessem demonstrar se o referido documento mencionava o termo tecnologias.

<sup>65</sup> É válido frisarmos que o PPC do curso de Licenciatura do CAFS atualmente passa por reformulações, porém, o novo documento anda não encontra-se em vigência, fato que nos coloca a manter a análise do documento registrado em 2011.

Nessa empreitada, encontramos no item 4 do documento onde versa sobre *As competências a serem desenvolvidas na formação do Pedagogo*, tópico 07, o seguinte trecho:

Relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das *tecnologias de informação e comunicação* adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (Universidade Federal do Piauí, 2011, p. 15, grifos nossos).

O PPC do curso de Pedagogia do CAFS/UFPI apresenta conforme visto acima a influência das tecnologias no contexto escolar, assim como fora dele, já que regulamenta enquanto competência atribuída ao Pedagogo egresso do curso a capacidade de relacionar as linguagens aplicadas à educação, comprovando domínio com o uso das tecnologias. Em outro momento, o documento relata que o currículo do curso preocupado em garantir uma formação articulada com a atualidade dispõe de Laboratório de Informática propiciando a garantia do “[...] desenvolvimento de atividades propiciadoras da articulação entre as *novas tecnologias da comunicação e informação* e o campo da educação[...]” (Universidade Federal do Piauí, 2011, p. 45, grifos nossos).

Ao analisarmos o perfil do egresso formado pelo curso de Pedagogia do CAFS, encontramos a seguinte pontuação: “[...] produção e difusão do conhecimento científico e *tecnológico* do campo educacional [...]” (Universidade Federal do Piauí, 2011, p. 14, grifos nossos). Somente nesses três momentos conseguimos evidenciar uma possível articulação entre as tecnologias e as práticas educativas ofertadas pelo curso de Pedagogia do CAFS/UFPI. É certo que o documento, escrito ainda em 2011, necessita de formulações mais sólidas em relação a essa articulação das TDIC ao campo educacional e sobremaneira intentamos um olhar mais apurado nesse sentido.

Após a realização dessa análise minuciosa acerca da articulação entre as tecnologias e o campo educacional, procuramos analisar o ementário das disciplinas ofertadas no PPC do curso de Pedagogia do CAFS. Destacamos que o presente documento nos mostra uma lacuna no que diz respeito às TDIC e sua congruência com as disciplinas ofertadas no curso, ao passo que evidenciamos a menção da disciplina de caráter Optativa intitulada: *Recursos Didáticos e Tecnológicos* (p.42). Por outro lado, o referido documento não apresenta o plano de curso dessa disciplina para que pudéssemos analisar o ementário e verificar a possível coerência com às TDIC.

Ao todo o curso conta com a oferta de 49 disciplinas obrigatórias e a oportunidade de oferta de 15 disciplinas optativas. Entretanto, a carga horária exigida para as optativas são de somente 120h, ou seja, considerando a carga horária de 60h, obrigatoriamente, cada estudante só deverá cursar duas disciplinas. Nesse sentido, conforme visto no tópico anterior, ao nos apoiarmos nos postulados de Koehler e Mishra (2008) argumentamos que os princípios preconizados pela

TPACK são singulares ao pensarmos em um ensino que integre as TDIC nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores, fato não evidenciado no currículo do curso de Pedagogia ofertado no CAFS.

Nesse entorno, constatamos que são priorizados os Conhecimentos de Conteúdos (a exemplo das disciplinas de Fundamentos), Conhecimentos Pedagógicos (Didática), Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (Estágios e as disciplinas de Metodologias). Entretanto não encontramos no corpo das disciplinas ofertadas nenhuma que façam menção ao conhecimento tecnológico, conforme já apontamos acima.

Do exposto, fica nítido um certo descompasso com o que preconiza a TPACK, levando em consideração a concomitância dos três campos do conhecimento (Conteúdo, Pedagógico e Tecnológico). Dessa maneira, fica inacessível ao egresso do curso saber lidar com as TDIC já que a proposta curricular vigente ainda não contempla essa discussão.

## CONCLUSÃO

Nossa investigação teve por objetivo verificar a perspectiva curricular do curso de Pedagogia ofertado no CAFS, *campus* no qual estamos vinculados. À esse respeito alcançamos que o currículo do curso ainda se mostra lacunoso para o trabalho com as TDIC, muito embora, o documento esteja passando por reformulações, o que está em vigência, nos mostrou uma preocupação centrada apenas em conhecimentos do conteúdo e pedagógicos, tomando como base os pressupostos da TPACK. Entretanto, ao conhecimento tecnológico notamos uma resistência, ao passo que não encontramos disciplinas que se voltassem para a questão das tecnologias digitais.

Nesse sentido, ratificamos a importância da criação de currículos para a formação de professores que abordem a combinação do conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (Salvador, Rolando e Rolando, 2010). E, por essa via de abordagem, a linha teórica da TPACK utilizado como reforço na nossa investigação pode subsidiar esse trabalho de modo eficaz. Vale ressaltar que outras teorias podem auxiliar o trabalho com as tecnologias digitais, mas para os objetivos que foram traçados para nossa investigação fizemos a opção desta de modo a contemplar nossa empreitada.

## REFERÊNCIAS

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. What is technological pedagogical content knowledge? **CITE Journal Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, 9 (1), 2009, p. 60-70.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, 108 (6), 1017-1054, 2006.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p.179-195, nov., 2001.

SALVADOR, D. F.; ROLANDO, L. G. R.; ROLANDO, R. F. Aplicação do modelo de conhecimento tecnológico, pedagógico do conteúdo (TPCK) em um programa on-line de formação continuada de professores de Ciências e Biologia. **Revista Eletrônica de Investigación em Educación en Ciencias**. V. 5. N. 2, dez, 2010. p. 31-43.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Research**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

UFPI, Universidade Federal do Piauí. **Projeto Político Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia do campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS**, 2011.

## PERCEPÇÕES SOBRE LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS, *EMI* E INTERNACIONALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL<sup>66</sup>

Maria Clara Gulhotti<sup>67</sup>

Maria Izabel Rodrigues Tognato<sup>68</sup>

### INTRODUÇÃO

Considerando a necessidade de se entender as concepções de Letramentos Acadêmico-Científicos (Lea; Street, 1998, 2014), de *English as a Medium of Instruction (EMI)* (Bradford, 2016) e da internacionalização (Tognato, 2021), como um dos princípios estabelecidos pela Universidade no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (Unespar, 2018) e suas relações no contexto do Ensino Superior, buscamos apresentar os resultados das análises de algumas percepções de estudantes de um curso de formação docente inicial. Pois, como temos experienciado, o trabalho com textos acadêmicos e científicos como contribuição à comunicação científica tem sido fundamental, como é o caso do trabalho com *Abstracts* e da Comunicação Oral, em língua inglesa, para eventos internacionais.

Por essas razões, buscamos investigar conceitos e ações de Letramentos Acadêmico-Científicos e *EMI* no processo de internacionalização no contexto de Ensino Superior da Unespar, delimitamos os objetivos específicos, a saber: a) identificar conceitos e ações de Letramentos Acadêmico-Científicos e *EMI* no processo de internacionalização no contexto do Ensino Superior, a partir de estudo bibliográfico e aplicação de questionários a estudantes; b) investigar as ações de internacionalização da Unespar realizadas junto ao ERI (Escritório de Relações Internacionais); e, c) Apontar as contribuições e/ou limitações das temáticas investigadas pelas percepções do(a) próprio(a) pesquisador(a) a partir de diários de aprendizagem e de formação. No entanto, para o recorte deste trabalho, destacamos os resultados referentes ao primeiro objetivo específico em função do espaço.

Para isso, ancoramos nosso estudo nos Novos Estudos do Letramento (Street, 2010; Barton; Hamilton, 1998) por se tratar de um conjunto de práticas sociais com formas de linguagem em uma única ou diferentes culturas, autorizando a conceituação plural do letramento denominada de letramentos (Gee, 1999); na proposta do *EMI*, enquanto estratégia para a internacionalização (Bradford, 2016),

<sup>66</sup> Trata-se de uma pesquisa de Iniciação Científica, vinculada a uma pesquisa mais ampla, submetida ao CEP da Unespar e aprovada pelo CAAE 56254622.3.0000.9247, sob o número do Parecer 5.339.563 em abril de 2022, realizada com apoio do CNPq, por meio de bolsa concedida à estudante Maria Clara Gulhotti, no período de setembro 2023 a agosto 2024.

<sup>67</sup> Acadêmica do Curso de Letras – Português/Inglês – 3º Ano. Universidade Estadual do Paraná, Unespar – Campus de Campo Mourão-PR, Brasil, mariaclaragulhotti2@gmail.com.

<sup>68</sup> Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Orientadora. Profa do Curso de Letras – Português/Inglês da Universidade Estadual do Paraná e do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação - PPGSeD, Unespar – Campus de Campo Mourão-PR, Brasil, membro do LILA – Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos, coordenado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, da Universidade Estadual de Londrina-PR – UEL, maria.tognato@ies.unespar.edu.br.

considerada um método de ensino bilíngue pelo qual as universidades oferecem disciplinas acadêmicas em contextos nos quais a primeira língua da maioria dos alunos não é o inglês e na internacionalização, como política institucional das universidades.

No que concerne à organização textual, organizamos este trabalho nas seguintes partes constitutivas, a saber: introdução, metodologia, descrição das atividades, resultados e discussões e conclusão, conforme veremos a seguir.

## 1 METODOLOGIA

Em relação aos procedimentos metodológicos, realizamos um estudo bibliográfico acerca dos conceitos estudados e aplicamos um questionário *online* via *Google Forms* a estudantes da graduação. Quanto à natureza de pesquisa, pautamos nossos estudos na perspectiva qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008, p.34), ao discutir a importância de se "entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto", considerando-se o papel das práticas sociais dos indivíduos e dos significados que delas emergem.

Quanto ao método de estudo, nos pautamos no método indutivo por considerarmos, com base em Lakatos e Marconi (2007, p.86), ao ressaltarem que "o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam". Além disso, segundo Gil (2008, p.28) "de acordo com o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmados dessa realidade" partindo do particular e colocando "a generalização como sendo posterior à coleta específica de dados.

Para as análises, além de nos pautarmos na perspectiva qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), utilizamos alguns dos procedimentos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1997[2009]), o SOT – Segmento de Orientação Temática (temas) e o STT – Segmento de Tratamento Temático (subtemas) (Bulea, 2010).

## 2 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

No que tange aos participantes da pesquisa e instrumentos de coleta e geração de dados, 9 estudantes, sendo 1 do 1º ano, 2 do 3º e 5 do 4º ano de um curso de formação docente inicial do contexto da Unespar, responderam a um questionário<sup>69</sup> *online* aplicado via *Google Forms*, no ano de 2023, de modo a facilitar o acesso a este instrumento e a obtenção de dados. As perguntas do questionário foram referentes, num primeiro bloco, ao que se entende por Inglês como Meio de instrução (*English as Medium of Instruction – EMI*), Letramentos Acadêmico-Científicos e a internacionalização no contexto do Ensino Superior. Em um segundo bloco, o questionário fez referência às ações e experiências de

---

<sup>69</sup> Este questionário, faz parte de um projeto, vinculado a uma pesquisa mais ampla, foi submetido ao CEP da Unespar e foi aprovado pelo CAAE 56254622.3.0000.9247, sob o número do Parecer 5.339.563 em abril de 2022.

Letramentos, *EMI* ou de internacionalização no âmbito da Unespar e o que o estudante acrescentaria sobre as três temáticas investigadas.

Nesta pesquisa, analisamos os saberes acerca de Letramentos Acadêmico-Científicos e *EMI* no processo de internacionalização no contexto da Unespar, a partir dos Novos Estudos do Letramento<sup>70</sup> (Street, 2010; Barton; Hamilton, 1998). No que tange à perspectiva de *EMI*, enquanto estratégia para a internacionalização (Bradford, 2016; Verdu, 2019), como um método de ensino bilíngue, propicia o trabalho com disciplinas acadêmicas no Ensino Superior em contextos nos quais a primeira língua da maioria dos alunos não é o inglês com vistas à comunicação científica.

No que concerne à internacionalização, consideramos seu papel enquanto política institucional entendida como uma oportunidade de engajamento intelectual, profissional e científico por meio do intercâmbio de conhecimentos, considerando-se os aspectos interculturais e sociais, entre redes colaborativas, envolvendo a mobilidade de professores, agentes universitários e estudantes, tanto no país, quanto no exterior, bem como uma ação essencial que integra o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual do Paraná (Unespar, 2018).

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No que se refere ao primeiro objetivo específico de nossa pesquisa, sobre a identificação de conceitos e ações de Letramentos Acadêmico-Científicos e *EMI* no processo de internacionalização no contexto do Ensino Superior, a partir de estudo bibliográfico e aplicação de questionário a estudantes, foi possível identificar algumas de suas percepções sobre as temáticas investigadas. Com isso, sistematizamos os temas evocados pelos participantes da pesquisa acerca dos temas tratados em nosso estudo, conforme ilustra o Quadro 1:

SOT (Temas)	STT (Subtemas)
<b>EMI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Globalização.</li> <li>• Integração sociocultural.</li> <li>• Inglês como meio de comunicação.</li> <li>• Ensino de disciplinas acadêmicas em países não falantes de inglês.</li> <li>• Forma de ensinar outros conteúdos.</li> </ul>
<b>Letramentos Acadêmico-Científicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimentos da linguagem humana pela escrita;</li> <li>• Gêneros textuais.</li> <li>• Atividades de linguagem no âmbito acadêmico.</li> <li>• Capacidade de compreender e interpretar linguisticamente.</li> <li>• Produções de textos acadêmicos.</li> </ul>
<b>Internacionalização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo de comunicação e relacionamento com o falante da língua.</li> <li>• Colaborações acadêmicas, científicas e culturais.</li> <li>• Dimensão internacional nas funções de ensino, pesquisa e extensão.</li> <li>• Interculturalidade.</li> <li>• Forma de democratizar o acesso ao conhecimento de diversos lugares do mundo.</li> </ul>

<sup>70</sup> Em inglês, *New Literacy Studies*.

<b>Relações entre as 3 perspectivas: LAC, EMI e Internacionalização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma de acesso universal do conhecimento.</li> <li>• Letramentos acadêmico-científicos capacitando a comunidade interna universitária para a produção científica.</li> <li>• Produção de artigos científicos em inglês.</li> <li>• Participação em eventos científicos.</li> <li>• Globalização.</li> <li>• Inglês como ferramenta de ligação entre os conhecimentos científicos.</li> </ul>
---	--

**Quadro 1 - Temas e subtemas evocados nas percepções dos estudantes**

Fonte: As autoras.

Os dados acima nos revelam os saberes dos estudantes participantes da pesquisa apontando-nos um entendimento sobre os conceitos investigados, embora algumas das percepções pareçam ainda necessitar de uma maior compreensão.

Na sequência, assim como fizemos com as respostas ao primeiro bloco de perguntas do questionário, com as análises dos dados do segundo bloco de perguntas, sistematizamos as informações coletadas relacionadas ao âmbito da Unespar, a partir dos temas e subtemas respectivamente, apontando o número de respondentes para cada subtema, a saber: a) Ações pelo EMI na graduação e na pós-graduação: ausência de conhecimento (7), projetos de pesquisa (1) e aulas de Língua Inglesa (1); b) experiências letramentos acadêmico-científicos na graduação e na pós-graduação: ausência de conhecimento (2), trabalhos em Língua Portuguesa (1), oficina do curso de Letras sobre pesquisa científica (1), ensino de Língua Inglesa no curso de Letras (1), trabalhos com Iniciação Científica e Mestrado (1), produção e publicação de textos científicos, realização de comunicações orais (1), residência pedagógica em língua portuguesa e Pibid em inglês (1) e aplicação de atividades em sala de aula que envolviam discussão sobre tópicos de letramento nas aulas de Linguística Aplicada e Pibid (1); c) ações internacionalização na instituição: ausência de conhecimento (4), palestras com pessoas de diferentes temas e oferta de programas de línguas pela UNESPAR, de ensino do inglês e de português para imigrantes (1), diferentes atividades como uma visita de um famoso linguista indiano (1), programas de línguas como PFI e PROLEN (1), PROLEN, um projeto de ensino voltado ao ensino da língua portuguesa para estrangeiros (1) e o ensino de Língua Inglesa e os projetos externos associados aos estudos e participação em sala de aula (1); e, d) acréscimo de informações sobre as três perspectivas como mostram os excertos a seguir: ausência de conhecimento (4), oportunidade de aprendizagem da língua inglesa e de sua profissão (1), importância e relevância dos temas estudados para a formação social e profissional e o fato de que se complementam (4).

Os resultados acima apontam para a importância da língua inglesa, do *EMI*, dos conhecimentos pela perspectiva dos letramentos acadêmico-científicos, bem como do processo de internacionalização, embora tenhamos constatado ausência de conhecimento sobre determinadas ações no âmbito da Unespar, o que nos mostra a necessidade de se pensar em outras ações que possam contribuir os trabalhos nas áreas investigadas possam ser ampliados, melhor divulgados e intensificados.

## CONCLUSÃO

Com os resultados dos estudos bibliográficos e das análises dos dados obtidos, este trabalho nos permitiu uma compreensão mais ampliada acerca das concepções de Letramentos Acadêmico-Científicos, da perspectiva do *EMI* e da internacionalização, enquanto política institucional no contexto do Ensino Superior.

Assim, retomando nosso objetivo mais amplo de investigar conceitos e ações de Letramentos Acadêmico-Científicos e *EMI* no processo de internacionalização no contexto de Ensino Superior da Unespar, que também é nosso primeiro objetivo específico, foi possível constatar que, embora várias ações relacionadas às temáticas tratadas ocorram no âmbito da Unespar, há que se considerar as lacunas existentes quanto à ausência de conhecimento sobre tais aspectos. Isso nos indica a necessidade de estudos voltadas para um trabalho mais intenso ou ampliado em relação a tais temáticas no contexto da Unespar. Enfim, destacamos a importância de futuras investigações sobre os temas propostos, a partir do que foi desvelado nesta pesquisa no sentido de contribuirmos mais efetivamente para o Ensino Superior.

## REFERÊNCIAS

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacy: reading and writing in one community.** London and New York: Routledge, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.* São Paulo: Parábola, 2008. (Série Estratégias de Ensino; n. 8.).

BRADFORD, A. Toward a typology of implementation challenges facing English-Medium instruction in higher education: evidence from Japan. **Journal of Studies in International Education**, 2016.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1997[2009].

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies. Ideology in Discourses.** 2.ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2007.

LEA, M. R.; STREET, B. V. **Student writing in higher education: an academic literacies approach**. Studies in Higher Education, London. June, v.23, n.2, p157, 16p., 1998.

LEA, M. R.; STREET, B. V.. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v.16, n.2, p.477-493, jul./dez.2014.

STREET, B. V.. Dimensões escondidas na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v.28, n.2, p.541-457, 2010.

TOGNATO, M. I. R. A internacionalização no Ensino Superior pelos letramentos acadêmicos: uma perspectiva necessária. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 13, n. 28, p. 159-176, jan./abr. 2021.

UNESPAR. PDI –**Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2018-2022. Paranavaí: Unespar, 2018.

VERDU, F. C. EMI (English As A Medium Of Instruction) Como Estratégia de Internacionalização em Casa: Um estudo de caso num programa De pós graduação em administração Em: **EnANPAD** 2017, São Paulo / SP - 01 a 04 de Outubro de 2017. p. 1-8.

## **POSTURAS E ATITUDES DECOLONIAIS E DECOLONIZADORAS: UM RELATO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS NA FRONTEIRA**

Marcia Palharini Pessini<sup>71</sup>

### **INTRODUÇÃO**

O IFPR, é uma instituição pública federal de ensino voltada à educação superior, básica e profissional que integra a Rede no estado do Paraná e, atualmente, contempla mais de 26 mil estudantes<sup>72</sup> e possui 26 *Campi* espalhados pelo estado. Entre esses, os *Campi* de Foz do Iguaçu, Capanema e Barracão têm a peculiaridade de serem *Campi* de fronteira. Tal peculiaridade demanda, cada vez mais, de uma atenção específica e o *campus* Foz do Iguaçu, vem de algumas formas, engrossando o coro das vozes que reclamam um olhar para suas especificidades. Uma dessas formas será, nesse espaço, o objeto de exposição e análise.

<sup>71</sup> Professora do IFPR – Campus Foz do Iguaçu. Doutora em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Unioeste.

<sup>72</sup> Conforme dado do Setec/Mec em página oficial <http://info.ifpr.edu.br/dados-gerais-ifpr/> acesso em 18/06/2020

A realidade cultural e linguística de Foz do Iguaçu é algo muito peculiar, o multi/plurilinguismo permeia nosso cotidiano e constitui também nossas salas de aula. O contexto plural da fronteira exige encaminhamentos que contribuam para a construção de um olhar que possibilite a visibilidade e o respeito necessários a todos os grupos que constituem esse cenário. Em instituições de ensino, especialmente em contexto de fronteira<sup>73</sup>, tal discussão, é imprescindível e deve estar presente, acredito, em toda a organização didático-pedagógica aí desenvolvida e nisso se inclui o planejamento no que se refere aos letramentos acadêmicos a serem trabalhados nesse cenário.

Para contribuir com uma educação sensível às peculiaridades linguísticas e culturais da fronteira e ao buscar “sulear<sup>74</sup>” o processo educativo no *campus* Foz do Iguaçu tenho trabalhado a partir da perspectiva dos estudos decoloniais, propondo, no curso de Licenciatura ofertado no *campus*, o que tenho chamado de (des)formação docente (Pessini, 2024). Entre outras coisas a proposta busca sensibilizar o futuro docente para o repertório linguístico<sup>75</sup> e cultural que constitui o cenário fronteiriço. No relato que segue será apresentada uma das oportunidades nas quais tais discussões perpassa o trabalho com os letramentos acadêmicos desenvolvidos.

## 1 METODOLOGIA

O trabalho inscreve-se em uma perspectiva decolonial e pretende fazer coro as vozes que vêm do sul. A abordagem teórico-metodológica é proveniente da perspectiva qualitativa interpretativista na sua vertente etnográfica (ERICKSON, 1989) e da Linguística Aplicada (LA) crítica, problematizadora e transgressiva (PENNYCOOK, 2006). Para o presente trabalho foi utilizado, especificamente, registros de diário de campo para exposição e análise do tema pretendido.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO E/OU DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

<sup>73</sup> O conceito de fronteira está pautado, principalmente, em Pires Santos (2018). Alinho-me a tal perspectiva por concordar com a autora quando explica que a fronteira é “entendida como um espaço limítrofe que divide pessoas, coisas, culturas e línguas e como um lugar de oportunidades e encontros em que as línguas e as culturas dos povos se entrelaçam. Em outras palavras, ela estende os limites, embora aqueles que procuram cruzá-los possam estar sujeitos à inspeção e punição. Se por um lado é provável que a fronteira submeta ao escrutínio e sanção quem tenta a travessa, por outro compreende espaços de encontro como trocas, possibilitando a transnacionalização. (Pires Santos, 2018, p. 105).

<sup>74</sup> Sulear está relacionado com o “Sul”, que é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global. (Santos; Meneses, 2009, p 12-13). Ideologicamente, alinho-me a Paulo Freire que, ao utilizar o termo “sulear”, busca colocar em evidência as epistemologias e os conhecimentos locais, do nosso sul epistemológico.

<sup>75</sup> Repertório linguístico é compreendido aqui como o amplo conjunto de recursos linguísticos e sociolinguísticos intrínseco a cada sujeito (Blommaert, 2016).

Ao compreender o conceito de letramento acadêmico a partir do que tem sido discutido dentro da área dos Novos Estudos do Letramento (Street, 1984; Barton, 1994; Barton & Hamilton, 1998; Gee 1996) e também por concordar com Bronckart (2003, p. 48) quando argumenta que “conhecer um gênero é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, (...), sua adequação em relação às características do contexto social”, é que tenho trabalhado os letramentos acadêmicos, no *campus* de fronteira, a partir de um olhar fronteirizado e decolonial. Um viés que implica rupturas/insurgências com os projetos da modernidade-colonialidade<sup>76</sup>, nas quais as práticas de linguagem estão historicamente silenciadas. Além disso, ao disseminar conhecimentos a partir de epistemologias outras, é que acredito ser possível propor diferentes formas de compreender o mundo e de gerar outras subjetividades - aquelas que permitam valorizar todas as práticas de linguagem e enxergá-las como parte constituinte da realidade sócio-histórica na qual todos estamos inseridos.

Reitero que compreendo que as práticas de letramento são os percursos a partir dos quais é possível a inserção em determinados ambientes e que, sendo assim, a formação universitária demanda que tais práticas sejam desenvolvidas de forma local e situada e com significados específicos em diferentes contextos sociais (Street, 2012; 2014). Com esse olhar e a partir de tais prerrogativas é que gostaria de apresentar a análise que se segue<sup>77</sup>.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os registros que serão aqui explicitados estão relacionados a resultados observados durante, ou logo após, o desenvolvimento de práticas de letramentos desenvolvidos em sala de aula em contexto de fronteira. Um desses resultados refere-se a uma postura crítica e decolonial tomada por um estudante do curso de licenciatura do campus Foz do Iguaçu. Tal aspecto foi observado em meio a um diálogo entre docentes em (des)formação: eu e meu aluno; e refere-se a uma crítica em relação ao material didático utilizado pela disciplina “Oficina de Leitura e Produção Textual”. O material mencionado é uma espécie de manual que orienta a produção acadêmica no IFPR e intitula-se: Normas para Apresentação de Trabalhos Acadêmicos do Instituto Federal do Paraná (IFPR)<sup>78</sup>. A crítica do aluno refere-se a

<sup>76</sup> O uso do termo modernidade-colonialidade, nesse formato, está inspirado por Maldonado -Torres (2018, p. 7) quando afirma que a modernidade, enquanto grande revolução implicada no paradigma da “descoberta” já nasceu colonial e isso, segundo o autor, leva a uma mudança na forma de se referir à modernidade ocidental.

<sup>77</sup> Gostaria de sublinhar que o excerto aqui apresentado faz parte de um estudo mais amplo, o qual constitui a tese de doutoramento apresentada ao Programa Sociedade, Cultura e Fronteiras da Unioeste no ano de 2024 e que se encontra no prelo.

<sup>78</sup> Esse material foi produzido por diferentes servidores públicos da própria instituição, os quais foram nomeados por uma portaria oficial que instituiu uma Comissão Técnica de Normalização. Para a execução do trabalho, a comissão seguiu as recomendações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e constituiu o que foi apresentado como as normas oficiais do IFPR para a elaboração de trabalhos acadêmicos. Para acessar o material, o endereço é: [https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/05/normas\\_ifpr\\_completa\\_alta\\_impresao.pdf](https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/05/normas_ifpr_completa_alta_impresao.pdf). Acesso em 30/08/2022

uma recomendação feita nas normas e que está relacionada à questão linguística – aspecto que tem sido discutido, paralelamente, a partir das prerrogativas decoloniais anteriormente mencionadas. No excerto abaixo é possível visualizar o questionamento crítico:

(Richard): Boa noite professora (...). Só uma observação, durante nosso curso, muito falamos sobre a supervalorização da Língua Inglesa em relação a outras. Na primeira atividade sobre as normas de apresentação deu para ver um exemplo, na parte do resumo em línguas estrangeiras eles pedem que seja feito em Língua Inglesa e que utilizam o termo "ABSTRACT"...Se vivemos em um contexto de fronteira, onde o principal idioma é o Espanhol e o Guarani, por que não utilizar preferencialmente um desses idiomas? (Docente em (des)formação em conversa informal registrada via Whatsapp, 09/12/2021).

Através do excerto indicado, é possível inferir pelo menos duas coisas relevantes: a primeira refere-se ao olhar sensibilizado para a realidade fronteiriça na qual se está situado. Esse aluno demonstra que olha para o seu entorno de uma forma outra, pois percebe, no material mencionado, a hierarquia legitimada de uma língua sobre a outra e é capaz de estabelecer significados em torno das relações de poder que daí subjazem – um dos temas discutidos, paralelamente à (des)formação ofertada no curso. Além disso, esse aluno observa a universalização de um material único para os diferentes contextos do IFPR e denuncia a falta de uma língua que seja representante da realidade local e situada das diferentes comunidades acadêmicas que constituem a instituição. No caso dele, docente em formação que vive na fronteira, questiona o uso da língua inglesa na produção do resumo em língua estrangeira e argumenta que, localmente o “principal idioma é o Espanhol e o Guarani” e, portanto, o mais coerente seria solicitar a utilização de um desses idiomas.

Tal problematização leva a discussão diretamente para a relação entre epistemicídio e língua de que nos fala Nascimento (2019, p. 24). O autor, ao tratar do racismo linguístico, explica que tal relação é mais comum do que se imagina e afirma que “Os acadêmicos são pessoas que vivem da escrita e fazem dela seu tabernáculo”. A metáfora utilizada tem a intenção de demonstrar o lugar das línguas na esfera acadêmica e para isso a compara com um lugar sagrado, no qual o intelectual se separa das pessoas comuns e se ampara para falar suas verdades. Daí a afirmação de que “o epistemicídio também se elabora na linguagem e na língua e, no último dos casos, (...) é nas culturas nacionais (essas epistemicidas das culturas tradicionais e originárias) que esse racismo epistêmico ganha cor e raça”. (Nascimento, 2019, p. 25).

Ao indagar a forma com que se dá a produção e divulgação científica no IFPR, esse docente em (des)formação indica também que o processo de decolonialidade do saber está em pleno desenvolvimento, pois a partir desse questionamento ele denuncia a reprodução de uma prática eurocentrada comum nas instituições educativas brasileiras, as quais legitimam as línguas hegemônicas para a produção e divulgação científica. A discussão desse tema remete à relação estabelecida entre a colonialidade do poder (QUIJANO, 2008), a colonialidade do saber e seus aspectos linguísticos e comunicativos, ou seja, é preciso problematizar

a forma como a colonialidade está imbricada em outras dimensões, inclusive no que se refere à linguagem.

O que temos hoje – e essa é a denúncia feita na problematização levantada pelo aluno - é a materialização de que, a colonialidade do poder, através da colonialidade da linguagem, acaba por definir, inclusive na universidade, a língua que dará o status do que é ou não ciência e a quem ela estará acessível. Assim, ao compreender que é preciso combater as colonialidades, e aqui refiro-me à colonialidade da linguagem, (Veronelli, 2019) acredito que decolonizar a produção e disseminação dos saberes passa também pela “luta pelo direito de escolher a nossa língua de expressão, inclusive na esfera acadêmica” (Kleiman, 2013, p 55).

A partir do olhar desse docente em (des)formação, é possível perceber que a problematização da relação imperialista do inglês (Kleiman, 2013) no contexto fronteiriço é uma demanda que a ser discutida e está relacionada com a formação ampliada (Cavalcanti, 2013) do professor para o contexto de fronteira.

É nesse sentido que Baptista e Gopar, (2019, p, 13) chamam a atenção ainda para o fato de que o *lócus* da enunciação precisa ser reconhecido e valorizado dentro desse paradigma, “reafirmando a necessidade de pensar o conhecimento como geopolítica, e não a partir de um *lócus* universal e universalizante”. Compreendo que ao levantar tal questionamento esse docente em (des)formação está (des)construindo a naturalização de uma pretensa submissão devida aos supostos “centros de produção do conhecimento” ao passo que requer uma ressignificação pautada na realidade na qual estamos inseridos. Esse aluno está questionando uma situação historicamente naturalizada, buscando transgredi-la, através de um olhar sensibilizado e de uma “atitude decolonial” (Maldonado-Torres, 2020, p.44-45).

## CONCLUSÃO

O questionamento aqui analisado é de suma relevância pois permite observar o quanto de reprodutores de uma formação moderno-colonial ainda nos permeia e consubstancia nosso ser e nossas práticas pedagógicas, entre elas, nossas práticas de letramentos, ou seja, o quanto temos para decolonizar.

Essa reflexão indica ainda a relevância de problematizar os recursos metodológicos dos quais lançamos mão para o trabalho com os letramentos na universidade, inclusive aqueles orientados pela própria instituição. É nosso dever político e pedagógico questioná-los e ressignificá-los a partir dos nossos *lócus* de enunciação, buscamo sempre uma prática local e situada na qual os letramentos façam sentido.

No que se refere ao *campus* Foz do Iguaçu, isso significa contribuir para um olhar sensibilizado para sua condição fronteiriça e para a legitimação das línguas que constituem esse cenário.

Como forma de concluir a análise aqui desenvolvida gostaria de registrar que, receber a crítica desse aluno foi um momento ímpar, pois, a invisibilização para as peculiaridades da fronteira, denunciada pelo aluno em questão, indica que a

ressignificação materializada nessa indagação constitui indício de que as sementes lançadas durante as práticas de letramentos desenvolvidas na (des)formação docente estavam, entre outras coisas, levando a uma leitura crítica do mundo e de formas de intervir na reinvenção da sociedade (Walsh, 2013.).

## REFERÊNCIAS

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Black-well, 1994. 260 p.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**. London: Routledge, 1998. 336 p.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem**. Textos e Discursos. Por um Interacionismo Sócio-discursivo. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. 1ª edição. São Paulo: EDUC, 2003.

ERICKSON, Frederick. Correntes de pesquisa: Aprendizagem e colaboração no ensino. **Artes da Linguagem**, v. 66, n. 4, p. 430-441, abr. 1989.

GEE JP. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourse. London: Falmer; 1996. 224 p.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. **Studies in higher education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

MALDONADO-TORRES, Nelson. El Caribe, la colonialidad, y el giro decolonial. **Latin American Research Review**, v. 55, n.3, p.560-573, 2020.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

Street BV. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press; 1984. 256 p.

STEET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. Society re-schooling. **Reading Research Quarterly**, Newark, v. 47, n. 2, p. 216-227, Apr. 2012.

WALSH, Catherine. (Org.). **Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver**. Tomo I. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

## PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL VIA PLATAFORMA REDAÇÃO PARANÁ.

João Carlos Rossi<sup>79</sup>  
Márcia Adriana Dias Kraemer<sup>80</sup>  
Pamela Tais Clein Capelin<sup>81</sup>

### INTRODUÇÃO

A presente investigação versa sobre a reflexão das práticas de produção textual que ocorrem via plataforma Redação Paraná, na rede estadual de ensino do estado do Paraná, sob tutela da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná – SEED. À vista disso, levanta-se o seguinte questionamento: é possível desenvolver práticas de produção textual interativas via plataforma Redação Paraná?

Dada a indagação, define-se, como objetivo da pesquisa, problematizar as práticas de produção textual que ocorrem na plataforma Redação Paraná, direcionada aos alunos do 3º ano do Ensino Médio. Justifica-se a investigação, tendo em vista a tendência de platformizar a educação paranaense pelo atual governo, deixando o professor, muitas vezes, desassistido no âmbito de oferecimento de formações continuadas precisas, que dialoguem com a realidade das vivências docentes e que permitam desenvolver atividades de produção textual para interação e não apenas exercícios de escrita (Geraldí, 1984[2011]).

Nesse sentido, organizamos o relato, a fim de refletir sobre a plataforma supracitada, apresentando inicialmente a introdução, seguida da metodologia da pesquisa, a reflexão sobre produção textual na perspectiva dialógica e interacional de linguagem, seguido de análise e discussões a respeito da plataforma Redação Paraná, findando com as referências.

### 1 METODOLOGIA

A partir da produção textual escrita do gênero crônica, proposta aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, de um colégio da rede pública estadual, da região Oeste do Paraná, realizada por meio da plataforma Redação Paraná, é selecionada a produção textual de *um* estudante, a fim de se problematizar, de forma prática e crítica, que tipo de produção textual tem sido elaborada nas escolas - sendo exercícios de escrita ou textos para a interação -, no intuito de responder ao

---

<sup>79</sup> Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* Cascavel-PR. Professor da rede básica e superior de ensino. E-mail: joaocarlossii@hotmail.com

<sup>80</sup> Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina - UEL, Bolsa Capes. Professora do Magistério Superior na Universidade Federal da Fronteira Sul, vincula ao Curso de Letras – Português e Espanhol – Licenciatura, *Campus* Realeza, PR; e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL, *Campus* Chapecó, SC. E-mail: marcia.kraemer@uffs.edu.br

<sup>81</sup> Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Maringá – UEM, *Campus* Maringá-PR, Bolsa Capes. E-mail: pamelaclein88@gmail.com.

questionamento dessa pesquisa. Metodologicamente, esta pesquisa apresenta uma abordagem teórico-empírica, com o tratamento dos dados de forma qualitativa (Bortoni-Ricardo, 2008), e fins descritivos. O método de estudo utilizado é o dialético.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO E/OU DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE**

Ao se defender o trabalho de ensino de produção textual a partir da compreensão dialógica de linguagem (Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov; Bakhtin, 1926; Volóchinov, 2018[1929]), trabalhar com a escrita na escola, como um processo de interação, envolve um alinhamento à perspectiva de conceber a língua(gem) como viva, histórica e transformacional (Geraldi, 1984[2011]), partindo de uma abordagem que ultrapassa a linguagem como expressão do pensamento e a linguagem como instrumento de comunicação, alcançando a interação discursiva.

A linguagem como interação (Geraldi, 1984[2011]), em relação às demais concepções, é a mais abrangente, pois trata da linguagem como um processo dialógico de intercâmbio social, em que os sentidos são construídos coletivamente. Nesse contexto, a produção textual na escola precisa ser uma atividade dinâmica, colaborativa e interativa, tendo em vista as múltiplas manifestações da língua e os multiletramentos (Rojo, 2012).

O texto não pode ser abordado como um produto, mas parte de um processo contínuo de construção de significados entre os interlocutores. As atividades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística (Geraldi, 1984[2011]) precisam estar integradas e orientadas para a troca de experiências, levando em consideração o contexto sociocultural dos alunos e o propósito comunicativo que motiva os alunos a produzir um texto.

## **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

À vista do exposto, nesta seção, apresenta-se a análise de um texto do gênero discursivo crônica, produzido por um aluno do 3º ano do Ensino Médio. A produção é motivada pelo comando de produção exposto na Ilustração 1, sendo uma proposta não editável e que vem finalizada pela SEED:

**TEMA:**

Proposta Leia Paraná\_Crônica (3ª série\_2º trimestre\_2024)

**REDAÇÃO PARA:**

Leia Paraná

**GÊNERO TEXTUAL:**

Crônica

**PROPOSTA:**

Contexto e Comando de Produção: Uma das principais características da crônica é narrar acontecimentos cotidianos. Pensando nisso, produza uma CRÔNICA, cujo fato central ocorre a partir dos acontecimentos do dia a dia. O foco narrativo será em 1ª pessoa, como narrador-protagonista, que conta aquilo que vive, de forma pessoal.

**Ilustração 1: Comando de Produção Textual do Gênero Crônica.**

Fonte: Plataforma Redação Paraná (2024).

A produção de uma crônica, gênero textual marcado pela subjetividade, reflexão crítica e observação do cotidiano, exige um espaço em que o autor possa experimentar diferentes perspectivas, dialogar com outros textos e compartilhar suas ideias de maneira colaborativa. Todavia, ao observar o comando de produção do gênero crônica na plataforma, percebe-se que o “modelo” utilizado focaliza, principalmente, na execução de uma tarefa de escrita com base em instruções pré-definidas, quando o contrário deveria ser feito, já que entender o propósito interativo de uma crônica, para quem é endereçada, em que veículos circula, com qual finalidade será produzida, são conjuntos de ações que apontam para além da escrita para a atribuição de nota. A produção escrita precisa ter uma finalidade comunicativa, caso contrário, será uma atividade descontextualizada, sem sentido, em que o aluno não se sente motivado para tal, traduzindo-se como apenas um exercício de escrita (Gerald, 1984[2011]).

O professor também precisa ser levado em consideração neste processo de mediação, partindo da necessidade de saber se ele recebe uma formação inicial e continuada para o trabalho com as ferramentas digitais em sala de aula, tendo em vista que a produção textual, mediada por meio das plataformas digitais, requer letramentos múltiplos, tanto do professor, quanto do estudante, que devem ser considerados. Esses e outros questionamentos precisam ser privilegiados, antes de encaminhar uma proposta, já que, em uma perspectiva dialógica e interacional de linguagem, esses elementos são socializados desde a solicitação aos alunos (Rossi, 2019, p. 71). Quanto aos critérios de correção/revisão dos textos produzidos:

### Rio do tempo

Na cidade de **jacarezinho**, mora numa casa bem humilde Gabriel.

Gabriel tem 10 **anos de idade** seu passatempo é **ir no rio** próximo de sua casa para brincar com seus amigos. Esse rio era muito especial para Gabriel, tinha vezes que ele saía da escola e ia direto para esse rio, onde o som das águas davam muito sono nas pessoas que ficavam por ali.

Gabriel vai até a beira do rio resolve **dormir um pouco**, **derepente** ele acorda ele acaba levando um **susto pois** o rio avia secado, e avia várias **fabricas**, o som do **rio avia** se tornado barulho de **maquinas** e os peixes deram lugar a lixos da cidade, os pescadores se tornarão **operarios** de **maquinas**.

Gabriel achou **que estava** em um sonho mais percebeu que sua vida **avía** passado e ele nem tinha **notado pois** o tempo passou num piscar de olhos.

Ilustração 2: Texto de um Aluno do 3º ano do Ensino Médio.  
Fonte: Plataforma Redação Paraná (2024).

Com base no comando de produção da Ilustração 1, o aluno do 3º ano do Ensino Médio produz uma crônica na plataforma de Redação Paraná, a qual oferece um mecanismo de correção *on-line* antes mesmo de submeter o texto à correção do professor. Observam-se cores de grifos para indicar aspectos específicos indicados como pontos de melhoria: verde indica o uso inadequado ou ausente de coesão textual, ou seja, conectivos, pronomes e outros elementos que ajudam a articular as partes do texto. O azul aponta para problemas na estrutura do texto. O roxo destaca problemas de acentuação. O laranja realça problemas de pontuação e ortografia. Assim, neste texto, só não foram destacadas duas cores, o amarelo e o vermelho, sendo que o primeiro aponta para questões de conteúdo e, o segundo, para problemas gramaticais graves como a concordância verbal e nominal, regência, uso inadequado de tempos verbais, construções frasais ambíguas ou incorretas que são corrigidos por Inteligência Artificial (IA) via plataforma de Redação Paraná.

Na produção escrita, a *interação* parece se restringir a um fluxo de informações unidirecionais, em que o aluno produz o texto e a plataforma corrige, sem uma retroalimentação efetiva que envolva a participação ativa dos estudantes em um processo contínuo de revisão, debate e aprimoramento da escrita. Além disso, a plataforma não oferece funcionalidades que promovam a coautoria ou a construção colaborativa de textos, o que poderia enriquecer o processo de produção textual com diferentes vozes e pontos de vista.

Desse modo, ainda que de forma breve, pode-se destacar que a plataforma Redação Paraná apresenta limitações significativas para o desenvolvimento de práticas de produção textual interativas. A questão central é que, embora a plataforma permita a submissão de textos pelos alunos e a correção posteriormente por parte do professor, o processo de escrita se apresenta de forma bastante linear e pouco dialógica, o que pode comprometer a interação necessária para um aprendizado significativo da escrita.

Em uma compreensão dialógica de linguagem (Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov; Bakhtin, 1926; Volóchinov, 2018[1929]), trabalhar com a produção textual na escola, como um processo de interação, implica adotar uma abordagem que transcende a concepção de linguagem como mera expressão do pensamento ou como simples instrumento de comunicação. A perspectiva destacada por Geraldi (1984[2011]) enfatiza a linguagem como interação, entendendo-a como um processo dinâmico, de construção social, em que os sentidos emergem de forma coletiva e dialógica.

Nesse contexto, a produção textual na escola deve ser vista como uma prática colaborativa, em que o texto é mais do que um produto final: é parte de um fluxo contínuo de significados construídos entre interlocutores. Para alcançar a interação destacada, as atividades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística precisam estar integradas e orientadas em uma troca de experiências e conhecimentos, considerando o contexto sociocultural dos alunos e o propósito comunicativo de cada texto.

Ao analisar a plataforma Redação Paraná, nota-se que essa visão dialógica é pouco implementada. Embora a ferramenta ofereça recursos para a produção de textos, como o uso de grifos coloridos para apontar aspectos específicos a serem melhorados, a interação se restringe a um fluxo unidirecional de correção. A ausência de um espaço de coautoria, debate e troca de *feedbacks* entre pares impede uma interação no processo colaborativo de escrita. Esse formato de ensino, no qual o aluno produz o texto e recebe correções, sem uma retroalimentação que envolva a participação ativa dos estudantes, limita o potencial de aprendizado significativo e o desenvolvimento da competência escritora como prática social e dialógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada tem como objetivo central problematizar as práticas de produção textual realizadas na plataforma Redação Paraná, direcionada aos alunos do Ensino Médio. Com base na compreensão dialógica da linguagem, conforme discutido por Bakhtin (2016[1979]), Volóchinov (1926; 2018[1929]) e na perspectiva de Geraldi (1984[2011]), a investigação busca verificar se o uso da plataforma possibilita o desenvolvimento de práticas interativas de escrita, nas quais o texto seja entendido não apenas como um produto final, mas como parte de um processo dinâmico e coletivo de construção de significados entre interlocutores.

As conclusões da pesquisa indicam que, embora a plataforma Redação Paraná forneça algumas ferramentas para a produção textual, como comandos específicos para diferentes gêneros e o uso de grifos coloridos para correção, ela apresenta limitações significativas para promover práticas interativas e colaborativas, pois o processo de escrita na plataforma é predominantemente linear e unidirecional.

A plataforma Redação Paraná se distancia de uma abordagem dialógica da linguagem, pois não favorece a coautoria, o diálogo entre pares, nem a construção coletiva de textos e significados. A pesquisa aponta para a plataformização da

educação, exemplificada pela Redação Paraná, que muitas vezes resulta em práticas pedagógicas que privilegiam a padronização em detrimento da complexidade e da riqueza do processo de ensino e da aprendizagem da escrita.

Sugere-se, para futuras investigações, explorar alternativas tecnológicas que integrem de maneira robusta a colaboração na produção textual. Também, é relevante investigar o impacto dessas práticas na formação inicial, continuada e permanente de professores para o trabalho com os multiletramentos (Rojo, 2012), tendo em vista uma educação dialógica e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (1979). **Os Gêneros do Discurso**. Tradução Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

GERALDI, J.W.(1984). **O Texto na Sala de Aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane, MOURA, Eduardo. (orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROSSI, João Carlos. **Ações colaborativas nos anos iniciais**: um olhar para as práticas de produção e reescrita textual em formação continuada. 2019. p. 176. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

VOLÓCHINOV. V. N. (1929). Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. *In*: **A interação Discursiva**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte**: (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1926. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

## PROCESSO DE LEITURA REFLEXIVA CRÍTICA EM MEMES: EDUCAÇÃO NO CRONOTOPO PANDÊMICO

Jocieli Aparecida de Oliveira Pardiniho<sup>82</sup>

Pamela Tais Clein Capelin<sup>83</sup>

Márcia Adriana Dias Kraemer<sup>84</sup>

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao pautarmos-nos nos escritos do Círculo de Bakhtin - os quais ganham espaço em pesquisas e discussões no âmbito brasileiro, com estudos relacionados à linguagem -, aderimos à compreensão dialógica de linguagem (Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]). Nesse viés, evidenciamos a necessidade de discutir, de forma breve, alguns conceitos como: dialogismo, cronotopo, enunciado e gêneros do discurso, com o objetivo de mobilizá-los no *corpus* composto por memes pertencentes ao cronotopo pandêmico, os quais tratam da temática educacional, em um mesmo recorte espaço-temporal de mundo.

Desse modo, buscamos respostas para o seguinte questionamento: em que medida propor atividades de leitura de memes na Educação Básica pode contribuir à formação de leitores autônomos, reflexivos e críticos? Com vistas a possíveis respostas para essa problematização, propomos, como objetivo, mobilizar a prática discursiva de leitura e de análise de dois memes veiculados em mídias sociais em meio à pandemia da Covid-19, com ênfase nas relações dialógicas estabelecidas entre eles e o contexto social no qual se inserem, a fim de propor a leitura reflexiva crítica que vise à formação de sujeitos capazes de atribuir valorizações aos textos-enunciados lidos e, assim, posicionar-se de forma ativa socialmente.

### 1 METODOLOGIA

Para a realização da análise dos textos-enunciados do gênero meme, proposta neste estudo, buscamos fundamentos na Linguística Aplicada - LA (Moita-Lopes, 2006; Kleiman; Vianna; De Grande, 2019), uma vez que o campo em que circulam são as mídias, inscrevendo-se em práticas da realidade social. Também, levamos em consideração a tarefa do linguista aplicado, na última década: compreender, explicar e fomentar discussões sobre temáticas/problemáticas de relevância social (Rojo, 2007), com vistas à formação de sujeitos leitores reflexivos

---

<sup>82</sup> Doutoranda pela Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Neil Franco do Programa de Pós-Graduação em Letras, na área de Ensino-Aprendizagem de Línguas. E-mail: jocielipardiniho@gmail.com

<sup>83</sup> Doutoranda pela Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Cristiane Carneiro Capristano do Programa de Pós-Graduação em Letras, na área de Ensino-Aprendizagem de Línguas. E-mail: pamelaclein88@gmail.com.

<sup>84</sup> Doutora pela Universidade Estadual de Londrina, Bolsa Capes. Prof.<sup>a</sup> do Curso de Letras – Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Realeza*. marcia.kraemer@uffs.edu.br

críticos. Para a compreensão das informações, utilizamos a abordagem qualitativo-interpretativista na análise dos enunciados, própria da LA.

Em relação à categorização da pesquisa, é de natureza teórico-empírica por visar ao trabalho com o gênero meme na rede básica de ensino. A seleção do *corpus*, multimodal e multissemiótico, acontece em função do contexto de espaço-tempo da pandemia da Covid-19 e a da temática acerca da educação, por sua relevância social. Percebe-se que esse gênero tem sido muito disseminado de forma global. Conforme pesquisa publicada no periódico científico *Psychology of Popular Media* (Agrela, 2021), realizada com 748 pessoas durante a pandemia, momento de acentuado índice de oscilação de equilíbrio emocional na humanidade, demonstra-se que, os sujeitos que visualizam memes, durante o processo de investigação, apresentam níveis mais altos de humor.

Acerca da geração de dados, é feita por meio da documentação indireta, de forma bibliográfica e documental, com o método de análise e de interpretação de informações de cunho dialético, com procedimento técnico de caráter histórico e comparativo. Em vista disso, selecionamos memes que se relacionam ao contexto pandêmico, considerando: a) a temática educacional; b) o recorte espaço-temporal; c) a disseminação; d) as multissemioses.

Nesse contexto, apresentaremos, na sequência, os enunciados delimitados para análise, contextualizando-os e refletindo sobre sua natureza constitutiva e orgânica, em processo de intra/intertextualidade e interdiscursividade.

## 2 O ESTUDO DO GÊNERO MEME EM CONTEXTO PANDÊMICO

O enunciado em análise, que circula no contexto midiático, situado no campo de atividade educacional, expõe um juízo de valor acerca de alguns paradigmas disseminados nas redes sociais no tocante ao profissional docente, em tempos de pandemia:

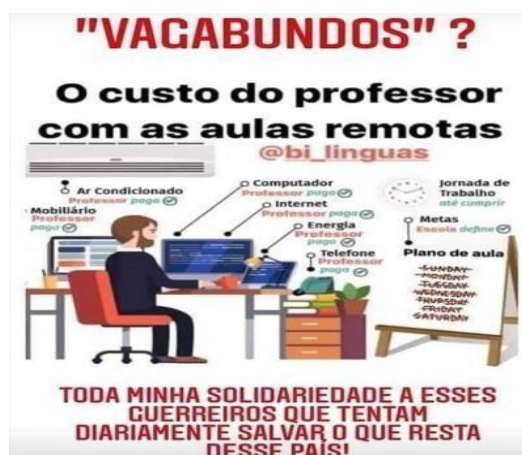


Figura 1: Meme “Vagabundos?”

Fonte: Acorda Meu Povo (2021).

Na perspectiva de sua **dimensão contextual**, quanto ao seu **horizonte**

**cronotópico**, o enunciado insere-se no campo de atividade educacional, em espaço-tempo de pandemia no Brasil. O veículo de circulação é virtual, o *Facebook*, na página *on-line* “Acorda meu povo” (2021), podendo ser acessado, por meio de vários suportes eletrônicos.

Do ponto de vista de seu **horizonte temático**, o primeiro meme em análise retrata uma representação da imagem do professor em contexto pandêmico, bem como os desdobramentos dessa atividade laboral, em situação de “isolamento social”, em que o espaço físico e as ferramentas de trabalho são subsidiadas pelo trabalhador, com isenção de responsabilidade por parte da instituição de ensino a que se filia, seja ela privada ou pública.

Em relação ao **horizonte axiológico**, o meme descreve os papéis sociais desempenhados pelo professor em tempos pandêmicos, além de responder à crítica popular, ideologicamente instaurada, de que o professor, por estar em isolamento, “não trabalha na pandemia”. A **interlocução esperada** é a compreensão acerca da importância do trabalho do professor diante do cenário vivenciado por parte do leitor/interlocutor do texto-enunciado.

Em se tratando da **dimensão linguístico-semiótica**, entende-se, no que concerne ao **tema**, delimitar-se no trabalho desempenhado pelo professor em período pandêmico; já a **construção composicional** envolve o caráter multissemiótico e multimodal, na combinação de imagem, cores, escrita, *layout*; e o **estilo** compreende, por se tratar de uma temática social contemporânea, uma modalidade de linguagem concisa e expressiva, com a utilização de várias semioses na construção do meme. Nesse conjunto de estratégias, percebe-se o objetivo de realizar uma crítica ao discurso generalizado e ideológico de que o professor não trabalha durante a pandemia da Covid-19, em função do isolamento social que impediu o labor nas instituições de ensino.

Como fator extralinguístico, caracterizando a interdiscursividade, pode-se recuperar o contexto problematizador do campo de atividade educacional no período pandêmico, com desafios enfrentados pelos profissionais de ensino, como: o estresse contínuo em conciliar realizar afazeres domésticos com profissionais, o cuidado familiar e o temor em contrair a Covid-19; as jornadas exaustivas para preparar e ministrar aulas remotas sem o conhecimento acerca das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, sem o material adequado e os aparatos tecnológicos necessários para o bom funcionamento do processo de ensino e de aprendizagem; entre outro. Logo, há a mistura entre as esferas da vida pública e da privada, bem como a extensão do trabalho, na maioria das vezes, realizado em tempo integral.

A desvalorização da educação torna-se patente no período das aulas *on-line*, por isso, vários sujeitos, em resposta ao cenário vivenciado, utilizam da produção de memes para interagir e se posicionar, bem como para escapar da rotina pouco saudável de isolamento social que se instaura nesse período. Observamos um retrato dessa situação na leitura do primeiro meme que atribui valorações entonacionais sobre a educação e o trabalho docente em tempos pandêmicos. A seguir, realizamos a proposta de análise do segundo meme em foco:



Figura 2: Educação na Pandemia

Fonte: Santos (s.d)

Na perspectiva de sua **dimensão contextual**, quanto ao seu **horizonte cronotópico**, o enunciado também se insere no campo de atividade educacional, em espaço-tempo pandêmico. O veículo de circulação é virtual, no *Pinterest*, produzido por Santos, sem menção ao ano, mas pela coleta de dados, acredita-se que foi veiculado com ascensão entre os anos de 2021 e 2022, podendo circular em vários suportes eletrônicos.

Acerca de seu **horizonte temático**, o meme apresenta o docente representado como portador de uma sobrecarga excessiva, desempenhando o papel de “herói” ou “semideus”, carregando o peso da educação pandêmica nas costas e suportando uma carga de afazeres inerente a esse momento. Nesse sentido, há assonância com o primeiro meme, estabelecendo a intertextualidade e interdiscursividade, com ênfase, mais uma vez, em evidenciar o trabalho docente realizado nesse contexto espaço-temporal.

Em relação ao **horizonte axiológico**, o segundo meme, como o anterior, destaca o papel social do professor, embora não instaure o interdiscurso em relação à generalização falaciosa de que o professor não exerce a sua função profissional na pandemia. A **interlocução esperada é de que se reconheça** a importância do trabalho do professor diante do cenário vivenciado, de modo a ressignificar e valorizar o empenho realizado mesmo sem o devido suporte institucional.

Sobre a **dimensão linguístico-semiótica**, o **tema** ressalta o papel de extrema importância do professor durante a pandemia, para assegurar que o processo de ensino e de aprendizagem aconteça. Quanto à **construção composicional**, também se recorre ao caráter multissemiótico e multimodal, na combinação da imagem docente associada a um ser que possui a força de carregar algo extremamente penoso, representado pelos afazeres do profissional, o que é ressaltado por meio do entrelaçamento de semioses, a fim de apontar a problemática em tela: desvalorização do profissional da educação e sobrecarga excessiva de afazeres, os quais se multiplicaram no contexto pandêmico.

Com a proposição de leitura reflexiva crítica acerca desses memes no âmbito escolar, podem ser realizados alguns questionamentos aos estudantes, os quais partem dos conhecimentos prévios de mundo desses; contexto de produção e recepção dos memes; possíveis compreensões e valorações atribuídas pelos estudantes aos memes circundantes no contexto pandêmico; conscientização sobre a relevância da valorização dos profissionais e da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a proposição da prática discursiva de leitura a partir da análise dos memes sobre educação, objetivamos refletir acerca do seguinte questionamento: em que medida propor atividades de leitura desses memes na Educação Básica pode contribuir na formação de leitores autônomos, críticos e reflexivos?

A reavaliação/reacentuação, em um espaço-tempo específico, o pandêmico, não poderia excluir contexto escolar, perpassado por diversos desafios, como o ensino remoto, híbrido e o retorno às aulas presenciais. Com a análise dos memes, é possível identificar discursos e valorações atribuídas por diferentes sujeitos sociais sobre a necessidade de investimento governamental na educação e em seus profissionais. Nesse cenário é que o gênero multimodal e multissemiótico meme ganha espaço, para realizar interlocuções, de forma reflexiva crítica e humorística, para se posicionar frente aos diferentes discursos.

## REFERÊNCIAS

- ACORDA MEU POVO. *In: Facebook*. Disponível em: <https://www.facebook.com/povomeuacorda/post.%20s/3698054206938387/>. Acesso em: 05 set. 2024.
- BAKHTIN, M. (1979). **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2018.
- KLEIMAN, A.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópio**, v. 17, n. 4, dez., 2019. Número Especial.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. *In: Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.
- ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROJO, R (Org.). **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. *In: ROJO, Roxane, MOURA, Eduardo. (orgs.). Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.
- ROJO, R. H. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin - ferramentas para a

análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas.

**Anais do IV simpósio internacional de estudos e gêneros textuais.**

Tubarão, SC: [s.n.], agosto de 2007. p. 1761-1775.

SANTOS. P. *In*: **Pinterest**, sd. Disponível em:

<https://br.pinterest.com/pin/662662532670321860/>. Acesso em: 05 set. 2024.

VOLÓCHINOV. V. N. (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.



## PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DE *REELS* DO *INSTAGRAM*

Hillary Keity de Gois<sup>85</sup>  
Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo<sup>86</sup>

### INTRODUÇÃO

Este relato busca evidenciar os primeiros encaminhamentos/investimentos de uma pesquisa a nível de dissertação de mestrado que tem como objetivo analisar como se dá o processo de subjetivação à língua estrangeira (nesse caso, a Língua Espanhola), partindo da Análise do Discurso (AD) pecheutiana, utilizando como objeto de análise *Reels* de perfis de ensino de língua espanhola coletados do *Instagram*.

Esta pesquisa se justifica dada a necessidade de pesquisar como se dão processos de subjetivação à língua propostos por autoras como Orlandi, Payer e Celada. Vale destacar que nestes meios de comunicação atuais, os *reels* do *Instagram*, que são acessíveis a diferentes públicos e compartilhados de maneira ampla, propagando um novo ideal de ensino de língua, neste caso, do espanhol.

Ao longo deste relato, buscamos trazer como se dará essa pesquisa e quais reflexões foram emergindo no processo de ir e vir entre teoria e material de análise. Desse modo, buscamos responder à pergunta mobilizadora do percurso, a saber: “É possível estabelecer uma relação de ensino e aprendizagem por meio destes *reels* de ensino?” “Como se daria o processo de subjetivação nestes meios?” e “Quais os caminhos que podem ser percorridos a partir disso?”.

Para responder a essa pergunta, formulamos o seguinte objetivo principal da pesquisa que é “analisar as ressonâncias discursivas acerca de língua espanhola, ensino de Espanhol e de sujeito-aprendiz presentes em *reels* de ensino da língua espanhola na rede social *Instagram*.”. Tal objetivo central desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: (i) Analisar *reels* de ensino de língua espanhola, considerando suas condições de produção e circulação na rede social do *Instagram*; (ii) mover os conceitos da Análise do Discurso de subjetivação à língua e de memória da/na língua para compreender as ressonâncias de significação em *reels* em torno da aprendizagem de língua espanhola; (iii) levantar os pressupostos que embasam a concepção de língua e de aprendiz da qual partem os sujeitos-professores para “ensinarem” tópicos sobre a língua espanhola e (iv) Refletir sobre quais fatores subjetivos podem ser levantados (ou não) nos dizeres dos professores que produzem esses *reels*.

A partir desses objetivos, voltaremos nosso olhar para a análise do material, os *reels* do *Instagram* que trazem conteúdos de língua espanhola com vistas ao ensino, em uma tentativa de levantar ressonâncias discursivas em torno do

<sup>85</sup> Mestranda em Letras - Universidade Estadual de Maringá - UEM - [hillarykeitty@gmail.com](mailto:hillarykeitty@gmail.com)

<sup>86</sup> Docente da Universidade Estadual de Maringá- UEM na graduação e no programa de Pós-Graduação em Letras (PLE) e PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras). Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp. [lcfdraimo@uem.br](mailto:lcfdraimo@uem.br)

que seja língua, aprendizagem de línguas e sujeito-aprendiz. Por isso, então, a escolha da área temática “Experiências e práticas pedagógicas”, uma vez que essa tem como uma das finalidades abordar essas práticas nestes meio de tecnologias de informação.

## 1 METODOLOGIA

A metodologia utilizada será a Análise de discurso materialista, de modo que procedemos a uma descrição e interpretação de pequenos vídeos, *Reels*, retirados da rede social *Instagram*.

A seleção dos vídeos será partindo da premissa de que tais vídeos estão circulando na rede social, atingindo um público considerável e que o professor/produtor de conteúdo esteja abordando algum tópico de aprendizagem em língua espanhola para seu público.

A partir desse recorte, será analisado como é possível se dar a subjetivação a partir da interação público-conteúdo. Sendo assim, a Análise do discurso, de modo geral, aborda as questões de ensino de língua de maneira a interrogar se nos *reels* há espaços para considerar sobre o funcionamento da língua. Dito de outro modo, como os sentidos se constroem e como os *reels* podem ser, de maneira significativa, ser responsável de dar visibilidade a diferentes modificações de caráter histórico ocorridas nas línguas. Traremos um exemplo a seguir:



diferentes modos de inscrição do sujeito em meio a contextos formais ou informais. Tais escolhas metodológicas da professora possibilitam justamente um processo de subjetivação dos sujeitos-espectadores do vídeo que veem em novas construções outras possibilidades de produzir sentidos. .

Este reconhecimento nos leva a abordar o conceito de ensino/aprendizado de línguas estrangeiras como um processo de subjetivação, no sentido de que produz efeitos na relação constitutiva do sujeito com o simbólico (Celada, 2008, p. 149).

Assim, nesta pesquisa, tentaremos mobilizar conceitos da Análise de discurso, numa tentativa de compreender como esses pequenos vídeos podem indicar processos de subjetivação à língua estrangeira.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO E/OU DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Em relação ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, segundo Orlandi (Celada 2008, p. 148), o processo de aprendizado de língua estrangeira se dá da seguinte maneira: “pelo assujeitamento à língua na história”, que levará o sujeito ficar exposto a novos objetos simbólicos que implicará em subjetivação às diferentes manifestações simbólicas. Nesse caso, no processo de inscrição em uma nova língua, é possível detectar as resistências por parte do sujeito em relação às novas formas linguísticas e materiais da língua outra. O papel do sujeito, nesse sentido, é colocar a língua em funcionamento pelo interdiscurso, pois, segundo Guimarães não é o sujeito, mas a interdiscursividade que faz a língua funcionar (Celada, 2016, p.4) e, como já mencionado, a interdiscursividade é a relação entre os sentidos de diferentes objetos simbólicos.

Nesse sentido, Celada (Payer, Celada, 2016, p.5) também defende que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira se dá por meio da inscrição do sujeito à língua, ou seja, subjetivando-se a ela . Essa subjetividade “diz respeito à qualificação do sujeito pela sua relação constitutiva com o simbólico” (Payer, Celada, 2016, p.5). Em outras palavras, trabalhar o ensino de língua, de maneira que o sujeito (aluno) seja o protagonista de seu próprio aprendizado.

Dessa forma, a esse respeito, segundo Payer e Celada

A AD oferece um dispositivo para pensar o ensino a partir de um olhar não ligado ou subordinado ao didático, pois olhar para as práticas de ensino como condições de produção de processos de identificação, que decantam numa inscrição por parte do sujeito da linguagem na ordem da língua dá um rumo ao trabalho. Esse rumo concebe o professor como um sujeito do conhecimento, capaz de compreender os fatos da linguagem, dentro de um contexto, como fatos discursivos. Desse modo, ocupando esta posição sujeito, o professor supõe ao sujeito aprendiz uma capacidade, em termos de um saber aprender e (ar)risca nessa língua para a ela se submeter e poder se tornar sujeito da mesma. Opera aí uma compreensão segundo a qual a designação “aluno” se refere apenas a uma posição, sem que o aprendiz (projetado como sujeito da linguagem), fique reduzida a ela. Nesse patamar que ressignifica os processos de ensino, elimina-se “progressões” vinculadas a um sujeito de sucesso (Payer, Celada, 2016, p. 12).

Uma questão importante também a ser considerada na questão de ensino de língua é que, segundo Celada (2015 p. 9), as licenciaturas de Letras, ainda hoje, não estão preparadas para qualificar os futuros professores de língua sobre as questões políticas que interferem significativamente no ensino. Dessa forma, a relação sujeito/língua ainda é vista como um sistema e, por isso, fortemente relacionada à noção de erro e gramática. O que se espera, com o desenvolvimento das políticas de linguagem, é que essa forma de ensinar caia por terra.

Dessa maneira, acreditamos que seja relevante discutir que ressonâncias estão sendo produzidas em torno do ensino de língua espanhola na rede social, com base na circulação dos *reels*. Há espaços para pensar a língua como sendo uma inscrição do sujeito, como um processo de subjetivação do sujeito? Defendemos que, em sintonia com Celada (2015), seja relevante deslocar essa visão da língua como sistema e trabalhar com a memória discursiva.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por se tratar de uma pesquisa que ainda está em andamento, não é possível ainda trazer um movimento de análise mais avançado. Neste sentido, o que se pode assinalar são os processos de subjetivação que determinam a inscrição do sujeito na língua.

Por isso, as análises preliminares aqui apresentadas sugerem a relevância de olhar a língua além da dimensão estrutural e compreendê-la como lugar de constituição dos sujeitos e sentidos.

### CONCLUSÃO

Podemos concluir a partir do que foi posto como é necessário problematizar novas visões sobre o ensino de línguas em diferentes meios disponíveis para tal. A partir dos objetivos - Geral e específicos - aqui postos, será possível trazer essa nova forma de se pensar como se dá a subjetivação à língua espanhola nesses diferentes meios.

A partir disso, consideramos importante propor uma olhar mais amplo para essas novas formas de ensino que estão surgindo, oriundas das inovações tecnológicas e das novas formas de interação entre as pessoas.

Ademais, esta pesquisa se mostra pertinente por trazer esse novo olhar para essa nova modalidade de ensino que se dá pelas redes sociais. Compreendemos que abordar um tema que ainda é pouco explorado em termos teóricos com relação à subjetivação às línguas é uma empreitada que a presente pesquisa busca desenvolver.

### REFERÊNCIAS

CELADA, María Teresa. **SOBRE A (IM)POSSIBILIDADE DE EXPOSIÇÃO À ALTERIDADE – ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE**

**LÍNGUA(S)**. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo - SP. Revista Entremeios. 2015.

CELADA. María Teresa. **O que quer, o que pode uma língua?**. Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. v. 18, n. 2, p. 145–168. Letras, Santa Maria. jul./dez. 2008.

INDURSKY, F. ESTUDOS DA LINGUAGEM: LÍNGUA E ENSINO. Organon, Porto Alegre, v. 24, n. 48, 2010. DOI: 10.22456/2238-8915.28637.

INSTAGRAM. Vamos hablar espanhol. Disponível em:  
<https://www.instagram.com/reel/CpnGyXZNAkj/?igsh=NHBicnp0aHh0ZGk3>

PAYER, Maria Onice. CELADA. María Teresa. **Subjetivação e processos de identificação**. Campinas - SP. Fontes Editores, 2016.



## **ANÁLISE DO CURSO “PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR TEACHERS”, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.**

Lucas Ricci Pereira de Andrade<sup>87</sup>  
William Messias Pereira Secco<sup>88</sup>  
Vera Lucia Lopes Cristovão<sup>89</sup>

### **INTRODUÇÃO**

O Programa Paraná Fala Idiomas, pertencente a secretaria de estado da ciência, tecnologia e ensino superior do Paraná (Seti) contribui para o processo de internacionalização, por meio de cursos de idiomas (inglês, francês, espanhol) para a comunidade acadêmica possibilitando os participantes a se candidatarem em processos de mobilidade internacional, projetos internacionais e (tele)colaborativos para capacitação e qualificação.

As universidades possuem autonomia nas escolhas dos idiomas. Cursos de inglês geral e inglês para fins específicos (doravante ESP) são oferecidos de acordo com suas necessidades, sendo alguns exemplos: Inglês como meio de instrução (EMI), preparatório para exames de proficiências, escrita acadêmica, como informa Rios (2021, p. 20):

[...] o PFI objetiva, a partir da melhoria da competência linguística e das parcerias internacionais, contribuir para o desenvolvimento de competências necessárias a um cidadão do mundo, com habilidades globais e integradas e que essas habilidades fortaleçam e possam expandir as ações de internacionalização em nossas universidades, tanto de forma presencial como remota.

A 2ª Fase do programa estabeleceu uma parceria internacional com o governo canadense, via Languages Canada, segundo Rios (2021, p. 25) “uma associação do setor de educação linguístico do Canadá que inclui o ensino dos idiomas inglês e francês, além da Smrt English” o Curso em análise “Professional Development for Teachers” (doravante PDT) é ofertado na plataforma online Smrt English, desenvolvida pelo Departamento Pedagógico da Canadian College of English Language. O curso PDT<sup>90</sup> desenvolvida pela Smrt English em parceria com Trent ESL, possui 6 unidades (1 - Evaluating Language Learners; 2 - Philosophy of Language Education; 3 - Receptive Skills: Reading and Listening Lessons; 4 - Productive Skills: Writing and Speaking; 5 - English for academic purposes; 6 - Educational Technology) e é recomendado para o nível 130 (Advanced, C1).

<sup>87</sup> Mestrando do Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. [lucasricci.andrade@uel.br](mailto:lucasricci.andrade@uel.br)

<sup>88</sup> Mestrando do Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. [william.messias@uel.br](mailto:william.messias@uel.br)

<sup>89</sup> Doutora pela Universidade Estadual de Londrina. Orientadora. Profa. do Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina [cristova@uel.br](mailto:cristova@uel.br)

<sup>90</sup> <https://smrtenglish.com/smrt/en/curriculum>

O objetivo deste resumo expandido é analisar a unidade 1, *Evaluating Language Learners*, do livro PDT. Esse trabalho é composto pela metodologia, no qual apresentamos os critérios de análise, o referencial teórico, no qual discutimos termos relevantes sobre materiais e didático, em seguida a análise e por fim a conclusão.

## **1 METODOLOGIA**

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, de cunho documental, por visar a análise do material didático do curso “Professional Development for Teachers”. O 1º co-autor usou o curso para ministrar uma disciplina de mesmo nome ofertada no 1º semestre de 2024 na Universidade Estadual do Norte do Paraná. Assim, a análise é influenciada pela utilização do material e suas implicações, tornando o trabalho também um relato de experiência.

A unidade analisada, número 1 (*Evaluating Language Learners*) é dividida em 5 campos (reading, contents, writing, media, speaking), com propostas de atividades e exercícios. Para a avaliação usamos os “Critérios para avaliar unidades” de Ramos (2009). A lista de verificação intitulada conta com 11 itens: 1) O público-alvo, 2) Os objetivos da unidade, 3) Dos recursos, 4) A visão de ensino/aprendizagem e a de linguagem, 5) O “syllabus”, 6) A progressão dos conteúdos, 7) Quanto aos textos, 8) Quanto às atividades, 9) Material suplementar, 10) Flexibilidade da unidade e 11) Teacher’s note.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO E/OU DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE**

A definição de material didático (doravante MD) é pouco discutida em trabalhos que visam sua análise. Tal fato pode ocorrer pelo constante tratamento do livro didático como sinônimo para material didático, ou sua forma de maior importância (Vilaça, 2009). Assim, nessa seção, trataremos brevemente sobre a conceituação de material didático e seu uso em contextos de ESP.

Um dos precursores da definição de material didático no ensino de línguas, Tomlinson (2001, p. 66) define MD como “qualquer coisa que pode ser usada para facilitar a aprendizagem de uma língua”, uma conceituação inclusiva, mas nebulosa. O autor acrescenta que o material didático pode ser linguístico, visual, auditivo e cinestésico e apresentado de diversas formas como apresentações ao vivo, impresso, em CDs, DVDs ou pela internet. Tomlinson, ainda os divide em três categorias, eles podem ser instrucionais, informando o estudante sobre a língua, elucidativos quando simulam o uso da língua, ou exploratórios ao buscar descobertas sobre o uso da língua.

Logo, entende-se que para Tomlinson, materiais didáticos podem ser quaisquer recursos como livros, imagens, vídeos, áudios, revistas, sites ou aulas que sejam usadas de maneira pedagógica e que ensine o aluno sobre a língua e/ou a faça experienciá-la (Grigoletto-Masin, 2013).

Para Hutchinson e Waters (1987), na prática de ESP, devido a seu caráter personalizável e único, a confecção de materiais didáticos pelo professor é comum, mas trabalhosa. Assim, os autores sugerem outras duas estratégias importantes quando a primeira não é possível: a avaliação e/ou adaptação de materiais didáticos já existentes. Os pesquisadores ressaltam que a análise de materiais é inerentemente subjetiva, mas a avaliação a partir de critérios pode guiar o professor

a uma análise mais objetiva, encontrando o material que melhor corresponde às necessidades dos envolvidos na situação de ensino-aprendizagem.

Considerando a importância da avaliação de materiais didáticos para a prática docente, Ramos (2009) propõe uma lista de critérios para análise de livros didáticos de inglês com base em trabalhos de Hutchinson e Waters (1987), Sheldon (1987), Cunningsworth (1995), Ramos (1998) e discussões com professores da rede pública da cidade de São Paulo.

A autora acredita que essa lista pode auxiliar professores a fazerem uma reflexão crítica sobre o material que estão usando, possibilitando a análise de mudanças e adaptações necessárias. Por mais que a autora tenha criado esses critérios para analisar livros didáticos de línguas estrangeiras/adicionais, acreditamos que esses fatores são relevantes para análise de qualquer material didático e por isso optamos por utilizá-lo para analisar os materiais didáticos de um curso online.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O material didático foi avaliado a partir dos “Critérios para avaliar unidades” de Ramos (2009), seu resultado, assim como a apreciação de um professor que utilizou o material são apresentados a seguir.

1. O público-alvo: não está explícito na informação no material, pressupomos pelo título do curso que o público alvo são docentes em geral, com o nível C1 (avançado).

2. Os objetivos da unidade: estão explícitos e apresentam ações esperadas que os alunos consigam efetuar após cada, como, por exemplo, sintetizar uma palestra e analisar informações de diferentes fontes.

3. Dos recursos: Não há uma indicação explícita dos recursos necessários ao longo da unidade, apenas o comum entendimento dos necessários para a realização de um curso em plataforma online.

4. A visão de ensino/aprendizagem e a de linguagem: podemos observar que a visão de língua e linguagem é com a ênfase em língua como sistema (Leffa; Iralla, 2014). O ensino da língua se dá de forma descontextualizada, onde o aluno é apresentado a gramática, sintaxe, vocabulário e pronúncia do idioma de forma separada e estrutural. Como exemplo, no início da seção de *writing* o aluno é apresentado aos quatro tipos de orações: *simple*, *compound*, *complex* e *compound-complex*. O arquivo contém uma breve descrição de cada tipo de oração, assim como exemplos, alheios a qualquer contexto de uso de língua. Em seguida, o aluno é convidado a fazer os exercícios, atividades de construção dos quatro tipos de orações, novamente com frases descontextualizadas e sem relação com o produto final da seção. Na última etapa é esperado que o aluno escreva um diário de leitura a partir de uma lista de verificação. Assim, é possível perceber que o foco está em aprender a estrutura da língua e desenvolver a capacidade linguística. Por mais que essa língua tome uma funcionalidade no final — escrever o diário de leitura — o uso da língua em alguma atividade social não é o foco.

5. O “syllabus” que subjaz à unidade: não é apresentado, apenas é informado que o conteúdo vem de temas relacionados ao ensino de inglês como segunda língua.

6. A progressão dos conteúdos: os exercícios dentro das unidades não apresentam uma progressão clara. Ainda, não há uma relação de continuidade de um exercício e/ou etapas da unidade e nem a referência ou retomada de conteúdos anteriormente apresentados.

7. Quanto aos textos: os textos, nessa unidade, compostos de artigos e apresentações em eventos, são selecionados da internet. Eles são relevantes ao tópico de cada etapa, relacionados às atividades propostas e apresentam boa qualidade. Os textos são retirados de fontes confiáveis e exploram temáticas além da língua, apresentando uma certa interdisciplinaridade.

8. Quanto às atividades: as atividades diversificadas exploram em *Reading* sobre rubricas, compreensão e interpretação das informações individualmente e em duplas. Existe uma combinação entre atividades de identificação de significados de palavras, pronúncia e classificação gramatical de elementos, na seção de *Media* propõem perguntas de compreensão e interpretação a partir de uma comunicação audiovisual sobre correção de erros. Os exercícios precisam de uma explicação aprofundada pelo instrutor para a realização dos alunos, o material propõe interações entre o aluno e o professor e exercícios que mesclam com interações aluno-aluno. No *Speaking* há a proposta de criação de uma síntese a partir da escolha do aluno dos conteúdos de *reading* ou *media* para a produção de um *screensharing*, algo semelhante a um mapa mental para o instrutor e os colegas revisarem os conteúdos.

9. Material Suplementar: é necessário para atender questionamentos dos alunos. Na experiência o co-autor utilizou modelos e conceitos de plano de aula para o desenvolvimento profissional de estudantes em formação inicial, especialmente do curso de Letras da UENP, com isso eles utilizaram uma rubrica para avaliarem (em duplas, individualmente e pelo instrutor), assim o material PDT possibilita o acréscimo e ampliação de ações docente.

10. Flexibilidade da unidade: pelos exercícios e etapas de cada seção da unidade não seguirem uma progressão, o professor pode escolher a sequência que irá melhor atender as necessidades de seus alunos. Por exemplo, o professor pode escolher fazer a seção de *reading* e depois a de *speaking*, podendo optar por quebrar a lógica de se fazer *reading* para *writing* e depois *listening* para *speaking*. Ainda, isso permite que o professor solucione a problemática da falta de contextualização, podendo mostrar primeiramente aos seus alunos o que será esperado que eles produzam no final para a partir disso iniciarem as etapas que antecedem a produção final.

11. Teacher's notes: a plataforma não apresenta nenhum guia para o professor, apenas os arquivos com as respostas de exercícios fechados.

## CONCLUSÃO

O material do curso “Professional Development for Teachers” apresenta problemáticas em relação a sua organização, principalmente na questão de progressão de conteúdos e coerência. O material aparenta operar a partir de uma visão de língua/linguagem estrutural, sem relação com as atividades finais e que não auxilia a realizá-las.

Os textos são relevantes para a temática e as atividades propostas, mas são explorados com fins estruturalistas, propondo uma formação que não representa as demandas atuais dos estudantes do programa PFI/UENP. Assim, as vantagens de utilização do material se limitam as intervenções, adaptações e implementações feitas pelo professor, sendo escolhas necessárias para atingir os objetivos do curso.

Em síntese, situamos nossa pesquisa como um estudo de caso inicial, que representa uma experiência particular, com isso a perspectiva de análise é diacrônica, para estudos futuros é necessário: realização de plano de ação, pesquisas com termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) com os estudantes sobre suas experiências, parcerias de criação de materiais entre outros PFIs das Instituições de ensino superior no Paraná e a Smrt English, além de relatos de outros instrutores sobre o curso e quais práticas e teorias utilizaram.

#### REFERÊNCIAS

CUNNINGSWORTH, A. **Evaluating and selecting EFL teaching materials.** Londres: Heineman.

GRIGOLETO-MASIN, M.A.P.C. Análise de Material Didático em Uso: Welcome to Brazil, Level 1. **The ESPcialist**, v. 43, n. 1, p. 69-90, 2013.

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

RAMOS, R.C.G. 2009. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: R. DIAS e V.L.L. CRISTÓVÃO (Orgs.), **O livro didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**, p. 173-198. Campinas: Mercado das Letras.

RAMOS, RCG. Critérios para a avaliação de materiais didáticos. **Tópicos em Preparação e Avaliação de Materiais Didáticos: no Contexto Presencial e a Distância. Disciplina oferecida no programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem PUC-SP**, 1998.

RIOS, E. S.; O Paraná Fala Idiomas: um panorama estratégico da superintendência geral da ciência, tecnologia e ensino superior. In RIOS, E. S.; NOVELLI, J.; CALVO, L. C. S. (Org.) **Paraná fala idiomas - inglês: Pesquisas, práticas e desafios de uma política linguística de Estado.** Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.

SHELDON, L. (Ed.). *ELT textbooks and materials: problems in evaluation and development*. **ELT Documents 126**. Londres: Modern English Publications in Association with the British Council, 1987

TOMLINSON, B. 2001. Material development. In: R. CARTER e D. NUNAN, 2001, **Teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 66-71.



## **PROJETO LPT ACADÊMICO<sup>91</sup> E A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO ACADÊMICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR**

Rawane Soares Santos<sup>92</sup>  
Hiuan Pacheco Costa<sup>93</sup>  
Carlos Henrique Moura Caminha<sup>94</sup>  
José Ribamar Lopes Batista Júnior<sup>95</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Atualmente, o letramento é compreendido como algo que vai além da capacidade de ler e escrever, ele também envolve a integração de fatores políticos, culturais, sociais e econômicos, no momento em que esses meios são combinados com a utilização de tecnologias, novas abordagens interativas surgem para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

No meio acadêmico, as práticas de leitura e escrita são essenciais, e ter um bom domínio dessas competências pode representar uma vantagem significativa. Estudantes que dominam essas habilidades conseguem realizar com mais eficiência, o que lhes proporciona maiores oportunidades, como apresentar trabalhos, publicar textos acadêmicos e participar de projetos de pesquisa. Entretanto, vários universitários enfrentam dificuldades nessas práticas, especialmente devido à falta de contato anterior com atividades acadêmicas, o que pode gerar desigualdades no processo de adaptação à universidade (Lea e Street, 1998).

Para abordar essa questão, o Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq), criado em março de 2010, desenvolve diversas atividades projetos voltados à leitura e escrita. O projeto extensionista LPT Acadêmico (LPTA), oferece palestras, eventos e cursos, com a finalidade de reduzir ou sanar as dificuldades relacionadas ao letramento acadêmico, principalmente entre os estudantes universitários. Objetiva-se, através deste trabalho, apresentar as ações desenvolvidas pelo projeto LPT Acadêmico.

### **1 METODOLOGIA**

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, busca apresentar as atividades desenvolvidas pelo projeto LPT Acadêmico, através de experiências vivenciadas

---

<sup>91</sup> Este trabalho faz parte do projeto LPT Acadêmico contemplado com bolsa de Iniciação Científica - PIBIC CNPq 2024/2025.

<sup>92</sup> Acadêmico(a) do Curso de Enfermagem – 8º Semestre. Universidade Federal do Piauí. rawanesrs@gmail.com.

<sup>93</sup> Acadêmico(a) do Curso de Administração – xº Semestre. Universidade Federal do Piauí. hiuan.lpt@gmail.com.

<sup>94</sup> Discente do curso técnico integrado em agropecuária – 3º ano. Colégio Técnico de Floriano (CTF/UFPI). carloshenriquecpt@gmail.com.

<sup>95</sup> Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília. Professor EBTT na Universidade Federal do Piauí. Coordenador do Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq). ribas@ribas.ninja.

durante sua atuação. O LPT, situado no Colégio Técnico de Florianópolis (CTF/UFPI), desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão focados na promoção da leitura e escrita. Dentre estes projetos, o LPT Acadêmico, oferta cursos e eventos com o intuito de diminuir as dificuldades dos discentes da educação básica até a pós-graduação no processo de ensino-aprendizagem no meio acadêmico. Nesse ensejo, este trabalho objetiva-se apresentar e analisar quali-quantitativamente as ações extensionistas promovidas neste projeto, como cursos de curta e longa duração e eventos, de acordo com a imagem 1. Para essa finalidade, ocorrerá uma análise descritiva e interpretativa dos dados alcançados nas edições, a fim de avaliar o rendimento das atividades:



Ilustração 1: Ações realizadas pelo LPT Acadêmico.

Fonte: Acervo LPT (2024).

Ao final, será discutido com mais detalhes estas ações desenvolvidas pelo LPT acadêmico, além de apresentar as considerações finais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO E/OU DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

No mundo atual, as tecnologias digitais têm desempenhado um papel crucial nessa sociedade contemporânea, facilitando a exploração eficiente de recursos comunicativos e tecnológicos. Essa exploração não apenas contribui para o desenvolvimento de habilidades fundamentais, mas também potencializa capacidades específicas, o que, por sua vez, aprimora a capacidade argumentativa e a compreensão de diversas informações (Neto & Leite, 2024).

É importante mencionar, que a integração desses recursos no ambiente acadêmico também revela desafios significativos relacionados ao letramento. O conceito de letramento abrange não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também a competência para interpretar e utilizar diferentes formas de linguagem e comunicação de maneira eficaz. Em um ambiente digital, o letramento digital

torna-se um componente essencial, pois envolve habilidades para navegar e utilizar as ferramentas tecnológicas de forma crítica e produtiva. De acordo com Guimarães:

Letramento é um conjunto de práticas sociais, que vai muito além da escola, embora esta tenha papel de enorme relevância, como dissemos, para o processo de letramento formal. Nesse sentido, os estudos sobre letramento, mais especificamente, os Novos Estudos do Letramento trazem à tona importantes contribuições no que tange às práticas de leitura e de escrita, vistas por meio de seu modelo ideológico. (Guimarães, 2019, p.270-280)

A inserção de estudantes no ambiente acadêmico frequentemente revela dificuldades associadas ao letramento acadêmico. Muitos estudantes enfrentam desafios ao se adaptarem às demandas acadêmicas, principalmente devido à falta de exposição prévia a práticas e atividades relacionadas ao letramento acadêmico.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando as dificuldades relatadas pelos/as estudantes do ensino superior ao desenvolverem as práticas acadêmicas da leitura e da escrita, o LPT Acadêmico vem desenvolvendo uma série de atividades extensionistas que visam reduzir/eliminar essas dificuldades e contribuir com a aquisição de habilidades na execução de tais práticas. Nessa perspectiva, serão apresentados os cursos e eventos desenvolvidos pelo projeto e os resultados alcançados.

Atualmente, o LPT Acadêmico realiza três eventos acadêmicos. Dentre eles, o Workshop de Escrita Acadêmica busca promover discussões sobre a escrita a partir da realização de palestras, oficinas e sessões de apresentação de trabalhos que se inseriram nas seguintes áreas temáticas: pesquisas e/ou relatos de experiência sobre produção de gêneros acadêmicos [orais/escritos] na educação básica, graduação, pós-graduação e programas/softwarets como instrumentos para produção de gêneros acadêmicos.

O Seminário de Letramento Acadêmico (SeLA) proporciona um ambiente amplo para discussões sobre o letramento acadêmico e como sua prática pode ser abordada no âmbito da educação básica e do ensino superior nas diversas culturas disciplinares. Por meio de palestras, minicursos, mesas-redondas, apresentações de trabalhos, o evento aborda temáticas significativas como: leitura e escrita acadêmica, divulgação científica, metodologia científica, gêneros textuais e discursivos, entre outras.

A Laive Acadêmica é um evento que discute sobre tópicos relacionados ao letramento acadêmico mediante a realização de palestras mensais por um período de quatro ou cinco meses. A atividade foi inicialmente pensada com o objetivo de proporcionar aos/às bolsistas atuantes no projeto a aquisição de conhecimentos sobre letramento acadêmico, permitindo-os/as, realizar suas atribuições de maneira eficaz.

Tabela 1: Número de inscritos e visualizações nos eventos.

EVENTOS	INSCRITOS	VISUALIZAÇÕES
<b>WORKSHOP</b>	566	2.387
<b>SeLA</b>	194	839
<b>LAIVE</b>	149	1.230

Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Na Tabela 1, foram apresentados os dados respectivos às últimas edições de cada evento, onde pode-se observar o interesse significativo dos/as inscritos/as nos eventos realizados, em busca de adquirir conhecimentos teóricos e práticos que auxiliem na redução das dificuldades na leitura e escrita acadêmica. Diante disso, entende-se a importância de que mais ações nesse sentido sejam desenvolvidas.

Tendo isso em mente, além dos eventos ofertados, o LPT Acadêmico também promove cursos de longa duração, cursos de curta duração (CCD) e cursos ao vivo. Os cursos de longa duração são, respectivamente, Ler e Escrever na Universidade: introdução aos gêneros acadêmicos (LEU) e Leitura e Escrita para Jovens: introdução aos gêneros científicos (LEJ).

O LEU tem como público alvo os/as estudantes ingressantes na universidade, que em sua maioria apresentam dificuldades na execução das práticas acadêmicas de leitura e escrita, e objetiva promover o ensino dos gêneros textuais e habilidades de leitura, interpretação, escrita e comunicação. O curso é organizado em três ciclos, onde são trabalhados os gêneros como resumo, seminário, artigo científico, projeto de pesquisa, além de abordar modalidades de apresentação, normatização e publicação de textos acadêmicos. As duas últimas edições do LEU obtiveram respectivamente os seguintes resultados: 10ª edição (2023.2) com 61 participantes e 29 concluintes, e 11ª edição (2024.1) com 215 participantes e 77 concluintes.

Apresentando uma estrutura similar ao LEU, o LEJ é voltado para os/as estudantes do ensino médio, técnico e tecnológico, visando introduzir os/as cursistas aos gêneros científicos habituais no ambiente acadêmico e melhorar suas habilidades de leitura e produção textual. O curso é estruturado em oito módulos, onde são abordados tópicos como resumo, fichamento, relatório, pôster, currículo Lattes, entre outros. Nas últimas edições, o LEJ atingiu os seguintes resultados: 6ª edição (2023.2) com 115 participantes e 80 concluintes, e 7ª edição (2024.1) com xx participantes e xx concluintes.

Quanto aos CCD, eles são atividades realizadas com o propósito de promover o ensino sobre assuntos específicos relacionados ao letramento acadêmico, pesquisa científica e metodologia científica. Os cursos realizados em 2023 abordaram a resenha, seminário, resumo, redação acadêmica, Plataforma Brasil, Currículo Lattes, plágio, normas de citação, construção de apresentações acadêmicas e defesa de trabalhos finais de curso. Em sua totalidade, os dez cursos contaram com 2.169 inscritos e 798 concluintes.

Recentemente três cursos foram adicionados à lista de ações ofertadas pelo LPT Acadêmico. Ao observar a valorização de certos gêneros acadêmicos no

contexto universitário e percebendo a dificuldade dos/as acadêmicos/as na produção desses gêneros, foram realizados os seguintes cursos: Organizando o pensamento acadêmico: os passos de um projeto de pesquisa; “Tire esse texto da gaveta”: os percursos da escrita de um artigo científico; e “Eu nem sei por onde começar”: a escrita do TCC.

O curso Organizando o pensamento acadêmico: os passos de um projeto de pesquisa foi realizado com a finalidade de auxiliar na compreensão da estrutura de um projeto de pesquisa, com seis aulas que trataram sobre escrita acadêmica e autoria, revisão bibliográfica, metodologia científica, normas ABNT, etc. Nessa mesma perspectiva, o curso “Tire esse texto da gaveta”: os percursos da escrita de um artigo científico buscou contribuir com o processo de produção de artigos científicos, em oito aulas abordaram-se a escrita e linguagem acadêmica, revisão de literatura, metodologia, análise e interpretação de dados, publicação em periódicos, etc.

Por fim, o curso “Eu nem sei por onde começar”: a escrita do TCC colaborou no entendimento da estrutura de um trabalho de conclusão de curso, com quatorze aulas que orientaram quanto à definição do tema, curadoria, elaboração do projeto, ética, metodologia e resultados, revisão de literatura, normalização, defesa oral, entre outros tópicos.

Tabela 2: Número de inscritos, certificações e visualizações nos cursos.

Curso	Participantes	Certificações	Visualizações
Projeto de Pesquisa	1321	357	9111
Artigo Científico	2230	605	14210
TCC	3348	1049	31494

Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Os dados apresentados na tabela 2 nos mostram que a produção de tais gêneros acadêmicos ainda se caracteriza como um desafio para muitos/as estudantes e que estes/as, estão sempre à procura de alternativas que auxiliem na redução ou resolução deste problema. Nesse sentido, entende-se que as ações de extensão podem colaborar significativamente nesse processo.

## CONCLUSÃO

Conclui-se que as atividades extensionistas promovidas pelo LPT Acadêmico têm um papel essencial no aprimoramento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Essas iniciativas oferecem experiências e práticas fundamentais para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e são indispensáveis para a superação das dificuldades frequentemente enfrentadas.

Cabe salientar, a importância do uso de ferramentas digitais, visto que, devido uma utilização adequada, o projeto oferece uma variedade de experiências que

facilitam o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita acadêmica. Esses recursos não apenas promovem o desenvolvimento do conhecimento e da argumentação, mas também contribuem para uma melhor compreensão e interpretação de diferentes informações.

## REFERÊNCIAS

GUIMARÃES, F. T. Os Novos Estudos do Letramento: um novo campo de investigação das práticas de leitura e escrita. **Caletrosκόpio**, v. 7, p. 266–280, 18 jun. 2019.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: anacademic literacies approach. **UK Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p.157-172, 1998.

NETO, S. L., & LEITE, B. S. **Inteligência artificial no aprimoramento de redações de ecologia**: um estudo em uma escola brasileira do Ensino Médio. *Educación*, XXXIII(64), p. 86-108, 2024.

## REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE SUAS TRAJETÓRIAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Paula Bacarat De Grande<sup>96</sup>  
Gabriela Martins Mafra<sup>97</sup>  
Vera Lúcia Lopes Cristovão<sup>98</sup>

### INTRODUÇÃO

O objetivo desta comunicação é descrever e analisar representações sociais de trajetórias de letramento acadêmico-científico de estudantes de Iniciação Científica (doravante IC) na área da linguagem. Os grupos e projetos de pesquisa são entendidos neste trabalho como comunidades de práticas. Segundo Wenger (1998, p. 6), as comunidades de prática funcionam em todos os lugares e todos nós fazemos parte de várias delas em um determinado momento, porque “em casa, no trabalho, na escola, em nossos passatempos – nós pertencemos a várias comunidades de prática em um determinado momento. E as comunidades de prática às quais pertencemos mudam ao longo das nossas vidas”.

Na esfera acadêmica, os grupos de pesquisa configuram-se como comunidades de prática, em que estudantes de graduação, ao desenvolverem suas pesquisas de Iniciação Científica, percorrem uma trajetória que pode levá-los de uma atuação periférica a uma atuação cada vez mais central na pesquisa científica. Nesse contexto, identidades acadêmico-científicas e profissionais são construídas discursivamente.

Apesar da importância da IC na formação de pesquisadores e futuros professores do Ensino Superior, que alcança números relevantes de pesquisas em nível de graduação em instituições de todo o país, poucas pesquisas investigam seu papel nos letramentos acadêmicos-científicos e na construção identitárias dos sujeitos que dela fazem parte em sua atuação em grupos de pesquisa. Diante disso, desenvolvemos um estudo exploratório com pesquisadores que fazem ou fizeram pesquisa de IC dentro do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos (LILA), grupo presente em dez instituições de ensino superior do Paraná.

### 1 METODOLOGIA

O trabalho insere-se no escopo da Linguística Aplicada, de abordagem qualitativa-intepretativista ao analisar experiências individuais de interações por meio de textos (Paiva, 2019). A natureza da pesquisa é básica, uma vez que “tem por objetivo aumentar o conhecimento científico, sem necessariamente aplicá-lo à

---

<sup>96</sup> Doutora pela da Universidade Estadual de Campinas. Prof.<sup>(a)</sup> do Curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

<sup>97</sup> Doutoranda da Universidade Estadual de Campinas. g208736@dac.unicamp.br

<sup>98</sup> Professora sênior da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

resolução de um problema” (Paiva, 2019, p.110), sendo assim o objetivo é exploratório.

Os dados são gerados a partir da observação direta extensiva: questionário e/ou formulário (Paiva, 2019). Neste caso, um questionário digital, respondido por 12 estudantes de graduação ou recém-egressos de cursos de Letras, todos participantes do LILA - Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos. Nesse sentido, a pesquisa é primária, pois se baseia em dados coletados pelo próprio pesquisador (Paiva, 2019).

O método, ou seja, os procedimentos são desenvolvidos com base no estudo de caso, visto que esse tipo de pesquisa investiga um caso particular em um contexto específico. O caso aqui em questão são as representações dos estudantes participantes do LILA sobre sua iniciação científica.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo fundamenta-se na perspectiva sociocultural dos Estudos de Letramento (Street, 1984; Kleiman, 1995; Vianna et al., 2016), com ênfase nos estudos sobre letramento acadêmico (Lea; Street, 1998), no conceito de comunidades de práticas (Lave; Wenger, 1992), representações sociais (Jodelet, 1989; Assis, 2016).

O conceito de letramento é entendido neste contexto como "um conjunto de práticas sociais que envolvem o uso da escrita, tanto como um sistema simbólico quanto como uma tecnologia, aplicadas em contextos específicos e com propósitos determinados" (Kleiman, 1995, p. 19). Por ser uma prática social e discursiva, o letramento varia e se transforma conforme as diferentes esferas e grupos sociais. Hamilton (2002) descreve os letramentos como "parte dos discursos especializados pertencentes a comunidades de prática, organizados e definidos com base nos objetivos formais das instituições, em vez dos múltiplos e integrados interesses dos cidadãos e de suas comunidades" (Hamilton, 2002, p. 4).

Portanto, a pesquisa em IC é uma prática de letramento específica da esfera acadêmica. Segundo Lea e Street (1998), os usos da escrita por universitários na esfera acadêmica nunca é meramente uma questão técnica (escrever/ler bem ou mal), mas sim uma prática social que, como qualquer prática, envolve aspectos epistemológicos e identitários. Dessa maneira, os letramentos acadêmico-científicos incluem estratégias discursivas para interpretar, ouvir e produzir textos de gêneros acadêmicos em eventos de letramento situados, com o objetivo de acessar os conhecimentos gerados nessa esfera e dialogar com seus pares, utilizando linguagens apropriadas às situações comunicativas próprias da universidade (Kleiman, Vianna, De Grande, 2015).

Enxergar o uso da escrita como letramento (e não como uma técnica ou habilidade neutra) permite reconhecer e legitimar as práticas sociais de escrita que vão além das mais valorizadas, como as acadêmicas e escolares, "dando voz e possibilitando a participação ativa de grupos sociais que, por vezes, são excluídos da produção de conhecimento" (Kleiman et al., 2024). Essa escuta e envolvimento promovem uma reflexão sobre as tradições de esferas de grande influência, como a

universidade, e revelam práticas institucionais que cercam os letramentos acadêmicos de mistério (Lilis, 1999), ampliando as possibilidades de inclusão de diferentes grupos sociais e suas práticas no contexto universitário.

Segundo Sito (2016, p. 183), as trajetórias na universidade, assim como as escolares estudadas por Lahire (1997, 2002), são entendidas como percursos individuais que revelam sinais de mudanças não apenas dos alunos, mas também dos grupos sociais aos quais pertencem e das próprias práticas da universidade. Em outras palavras, há um componente social importante na interpretação das trajetórias de letramento de cada indivíduo. Kleiman (2010) também ressalta a importância de se investigar trajetórias individuais de inserção na cultura escrita, já que “o exame dessas trajetórias é relevante para entender o papel da coletividade, da resistência, da subversão no processo de letramento desses grupos” (Kleiman, 2010, p. 376).

As vozes de estudantes de IC ou pesquisadores que fizeram IC recentemente sobre suas trajetórias acadêmicas em grupos de pesquisa, inseridos no projeto LILA, serão analisadas por meio do conceito de Representações Sociais (doravante RS). As RS são “um esquema de interpretação do mundo” (Py, 2003, p. 23, *apud* Assis, 2016, p. 69) e são realidades do discurso, o que implica que os processos de significação são influenciados por representações sociais. Além disso, partimos da premissa de que toda representação de um objeto confere a ele um valor, que pode ser mais ou menos positivo ou negativo (Assis, 2016).

Os grupos de pesquisa são aqui tomados como comunidades de práticas. De acordo com Lave e Wenger (1992), comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham um interesse comum em um determinado domínio ou área de conhecimento e se envolvem em um processo coletivo de aprendizado ao longo do tempo. Nessas comunidades, o aprendizado ocorre de maneira situada e participativa, ou seja, por meio da interação social e da prática conjunta dos membros, que compartilham conhecimentos, experiências e habilidades. Wenger (1998) amplia o conceito, destacando que a participação ativa em uma comunidade de prática ajuda os indivíduos a desenvolverem uma identidade em relação àquele domínio, à medida que se envolvem progressivamente nas práticas da comunidade.

Em uma comunidade de prática, um sujeito passa a integrar o grupo central por meio de um processo que Lave e Wenger (1992) chamam de participação periférica legítima. Esse conceito descreve como novos membros – como estudantes de IC, em interação com orientador e estudantes de mestrado e doutorado - começam sua participação na comunidade de maneira periférica, observando e realizando tarefas menos complexas, mas gradualmente vão se aproximando do núcleo da comunidade à medida que adquirem experiência, conhecimento e habilidades.

O processo ocorre em etapas: i) participação inicial na periferia: o sujeito começa como um observador ou aprendiz, realizando atividades simples e ganhando familiaridade com as práticas e normas do grupo. Embora sua participação seja limitada, ela é legitimada pela comunidade; ii) engajamento crescente: com o tempo, à medida que o sujeito interage mais ativamente, contribui para as práticas da comunidade e aprende com os membros mais experientes, ele desenvolve um entendimento mais profundo das práticas e começa a assumir

responsabilidades mais complexas; iii) mestre ou membro central: à medida que o sujeito adquire maior competência, ele se move em direção ao centro da comunidade, tornando-se um membro plenamente reconhecido, capaz de influenciar e guiar outros, incluindo novos participantes.

Essas etapas serão discutidas com base nos dados gerados por meio de questionário com estudantes, pesquisadores de IC na área de Letras, inseridos no projeto LILA.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do questionário demonstrou que dentre os 10 sujeitos entrevistados 5 deles estão na fase 1, outros 5 na fase 2 e apenas 2 na fase 3. Além disso, a maioria dos estudantes entrevistados estão em uma fase de transição entre a fase de participação inicial na periferia e a fase de engajamento crescente, conforme ilustramos a seguir:

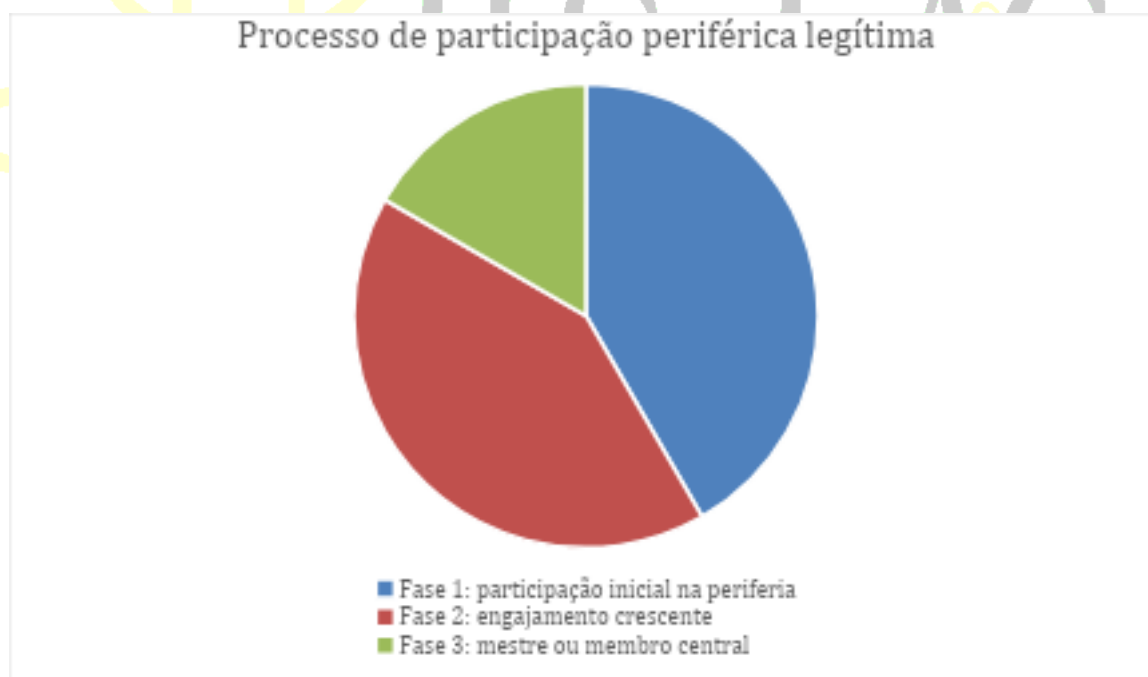


Ilustração 1: Questionário estudantes.

Fonte: Produção dos pesquisadores.

A maioria dos estudantes representam a IC como oportunidade de melhoria linguístico e individual, bem como de ingresso ao mestrado, conforme podemos observar na colocação do sujeito 7: “Quando entrei na universidade, não tinha certeza do que queria fazer depois dela. Atualmente, tenho planos definidos, e para concretizá-los, preciso aprimorar meu currículo Lattes. Uma maneira de fazer isso é através de pesquisa e atividades relacionadas. Por essa razão, achei que ingressar

na pesquisa seria uma boa ideia. Além disso, isso será benéfico para meus objetivos futuros de ingressar no mestrado”. Já o sujeito 11 destaca o aspecto linguístico: “minha maior expectativa era melhorar minha escrita acadêmica e aprender aspectos relacionados a trabalhos científicos”. Apenas dois entrevistados demonstram ser ou estar aptos a ser “membros centrais” das comunidades de prática (Lave; Wenger, 1992), pois afirmam entender o fazer científico, bem como o impacto dele na educação. Conforme podemos observar neste excerto de entrevista do sujeito 10: “Hoje, depois de ter participado do grupo de pesquisa e realizado ambas as ICs me sinto muito mais desenvolvida para prosseguir na área acadêmica, conhecendo bem métodos de pesquisa entendendo que as pesquisas têm um papel muito importante no que diz respeito a trazer à tona questões observadas no contexto de sala de aula e no ambiente acadêmico em geral, visando sempre uma melhoria nos espaços”.



## CONCLUSÃO

Os resultados mostram que os/as estudantes representam a IC como uma possibilidade de apropriação da escrita acadêmica e constroem identidades desde aprendizes periféricos a futuros pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, J. A. Representações sociais e letramento. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. **Significados e ressignificações do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 63 - 88.

Lave, J.; Wenger, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge University Press, 1992.

LEA, M. R.; STREET, B. Student writing in Higher Education: as Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157 – 172, Jun. 1998

LILLIS, T. M. **Student writing: access, regulation, desire**. London: Routledge, 2001.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, 28(2), 375-400, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p375>.

KLEIMAN, A.; VIANNA, C. A.; DE GRANDE, P. B. A Iniciação Científica como prática social: desvendando os "mistérios" do letramento acadêmico na licenciatura. *In*: MORA, J. G. de; LOPES-ROSSI, M. A. (org.). **A Iniciação Científica nas licenciaturas: a pesquisa como prática de formação de professores**. 1ed. Goiânia: Gráfica da UFG, 2015, v. 1, p. 7-204.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D.; SITO, L. S.; VALSECHI, M. C.; DE GRANDE, P. B. O conceito de letramento na produção científica brasileira: retorno às origens, discussões para o futuro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 63, n. 1, p. 240–254, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8676257>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SITO, L. **Escritas afirmativas**: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. 2016.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

## UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO ENTRE OS CCR “ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA” E “ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA III: MORFOSSINTAXE” COM VISTAS AO ENSINO DE LÍNGUA

Andréia Cristina de Souza<sup>99</sup>  
Sabrina Casagrande<sup>100</sup>

### INTRODUÇÃO

A proposta de ensino de Língua Portuguesa tem sido foco de discussão, pelo menos, desde a publicação do livro “O texto na sala de aula”, organizado por João Wanderley Geraldi, em 1984. Desde então, estas discussões se fortalecem, resultando, inclusive, em mudanças nos documentos oficiais de ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), com a adoção de uma abordagem enunciativo-discursiva de língua. Essa substituição permite ao aluno conhecer a língua em sua totalidade, propiciando uma visão ampla em relação aos aspectos sociais, culturais, históricos e ideológicos da linguagem e não apenas aos fenômenos internos à língua.

Entretanto, após quatro décadas, ainda percebemos alguma dificuldade nas salas de aula para que esta mudança de paradigma realmente aconteça. É preciso considerar que, possivelmente, esta dificuldade seja resultado de uma lacuna na formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa, que seguem perpetuando a abordagem da gramática normativa. Na formação inicial, isto já é perceptível no ingresso na graduação, quando o aluno mostra-se arraigado à concepção de linguagem como expressão do pensamento e de gramática normativa. Ao professor formador de professores, cabe, desde o início, propor momentos de reflexão teórico-metodológica a respeito da linguagem.

Esta reflexão, no Curso de Letras da UFFS - Campus Realeza, ocorre, principalmente, a partir dos componentes curriculares (CCr) vinculados aos estudos linguísticos, ao focar a língua como objeto de investigação, em seus diferentes matizes. Porém, para além da mudança na forma de conceber a linguagem, é importante que o futuro professor reflita sobre as possibilidades de articulação das diversas teorias com o ensino de língua portuguesa, seja na prática, seja na influência que as diversas concepções teóricas podem exercer no ensino.

Levando isso em conta, nosso objetivo é apresentar uma proposta de trabalho interdisciplinar realizada entre os CCr de Estudos de Língua Portuguesa III: morfossintaxe (ELPIII: morfossintaxe) e de Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa (EALP), visando a elaboração de atividades didáticas que observassem a importância dos aspectos extra textuais e o uso valorativo da concordância nominal e/ou verbal em diferentes gêneros discursivos. Embora a abordagem teórica dos dois CCr seja distinta, acredita-se que esta articulação possibilita uma reflexão

<sup>99</sup> Doutora em Letras - Linguagem e Sociedade pela Unioeste. Prof.<sup>a</sup> do Curso de Letras - Português e Espanhol - Licenciatura da UFFS - Campus Realeza, PR. [andreia.souza@uffs.edu.br](mailto:andreia.souza@uffs.edu.br).

<sup>100</sup> Doutora em Linguística pela UNICAMP. Prof.<sup>a</sup> do Curso de Letras - Português e Espanhol - Licenciatura da UFFS - Campus Realeza, PR. [sabrina.casagrande@uffs.edu.br](mailto:sabrina.casagrande@uffs.edu.br).

mais aprofundada sobre a natureza dinâmica, contextual e valorativa da variação linguística, aqui, especificamente, da concordância nominal e verbal.

## **1 METODOLOGIA**

Realizamos uma pesquisa-ação (Sandín Esteban, 2010), com o objetivo de provocar mudanças no processo de ensino-aprendizagem, conectando aspectos teóricos com a prática docente. Os dados foram gerados a partir do levantamento bibliográfico para a organização dos componentes curriculares e por meio das atividades realizadas durante as aulas.

Durante o planejamento do semestre letivo - prática contínua das atividades no Curso de Letras da UFFS - Realeza - nos propusemos a articular os dois CCr, a partir da Prática como Componente Curricular (PCC). No diálogo, constatamos que, embora as perspectivas teóricas que embasam os dois CCr sejam distintas, existe um eixo articulador comum: a concepção de linguagem como forma de interação entre sujeitos. Desse modo, após cada docente explorar as perspectivas teóricas, durante as aulas, juntamo-nos para planejar uma proposta comum de PCC: a elaboração de atividades que visassem trabalhar com a concordância nominal e verbal - foco no CCr de Morfossintaxe - em diferentes contextos discursivos, levando em conta a discussão realizada no CCr de EALP. Para que os estudantes pudessem elaborar as atividades, construímos um roteiro para esta organização e disponibilizamos momentos em sala para orientações às duplas. Neste relato, o foco é apresentar a proposta de articulação construída pelas docentes, refletindo sobre sua efetividade nas atividades produzidas e apresentadas pelos estudantes em sala de aula.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

A articulação realizada levou em conta a concepção de linguagem como interação (Geraldí, 1984; Volochinov, 2017), que embasa os dois componentes e da qual parte o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Apesar de se unirem por essa concepção de linguagem, os dois CCr partem de abordagens teóricas diferentes. Em Morfossintaxe, a abordagem teórica é da descrição e análise linguística de fenômenos morfossintáticos, partindo da perspectiva gerativista (Chomsky, 1986; Miotto; Silva; Lopes, 2013) e também sociolinguística (Coelho *et.al.*, 2015), dado que trabalhamos com fenômenos morfossintáticos em variação linguística.

Em EALP, a abordagem teórica central é a dialógica, proposta pelo Círculo de Bakhtin. Neste CCr, após compreender as diferentes concepções de linguagem, nos debruçamos no conceito de interação discursiva (Gedoz, 2022) para entender como estas perspectivas influenciam o ensino de língua portuguesa. Num segundo momento, refletimos sobre a importância da análise da dimensão extraverbal/social e da dimensão verbo-visual para o trabalho com gêneros discursivos (Costa-Hübes, 2017). Esta reflexão possibilitou a articulação com a discussão dos fenômenos morfossintáticos em variação linguística trabalhados em Morfossintaxe, conforme explorado na próxima seção.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das discussões teóricas realizadas nos dois CCr, propusemos, em conjunto, um roteiro de apresentação da PCC. Este roteiro foi dividido em 5 passos principais: 1) apresentação do objetivo das atividades; 2) introdução ao texto-enunciado; 3) Leitura e/ou reprodução do texto enunciado; 4) Atividades relacionadas ao contexto de produção do texto enunciado; 5) Atividades de análise linguística.

Assumimos o texto-enunciado como ponto de partida para as atividades, baseadas em Geraldi (1984), Costa-Hübes (2017) e na BNCC (Brasil, 2018), lembrando que todos os textos-enunciados “se inscrevem em um gênero discursivo que, por sua vez, corresponde ao campo de atividade humana em que são produzidos” (Costa-Hübes, 2017, p. 556).

O passo 1 foi sugerido pensando na necessidade que os discentes, professores em formação inicial, têm de pensar o que se pretende que seus alunos aprendam a partir da organização metodológica proposta.

Ao propor o passo 2, delimitamos, a partir da perspectiva dialógica, que fosse apresentado o contexto do texto-enunciado, considerando-o como “um horizonte presumido que engendra o enunciado com a vida, impregnando-o de atitudes valorativas advindas do sujeito que o produz” (Costa-Hübes, 2017, p. 557). Para isso, os discentes foram orientados a recuperar o quadro apresentado por Costa-Hübes (2017, p. 562) e discutido no CCr de EALP, a partir do qual a autora direciona questões a serem respondidas na análise de textos-enunciados, para compreender qual seu horizonte espacial, temporal, temático e axiológico, além de seus interlocutores. As categorias modalidade e nível de formalidade foram trabalhadas em Morfossintaxe, a partir da discussão dos fatores que levam à variação linguística, com base em Coelho *et.al.* (2015).

No passo 3, orientamos à leitura ou reprodução do texto-enunciado selecionado, visto a importância de que todos tenham este contato para possibilitar uma análise mais completa e contextualizada.

O passo 4 foi proposto a partir da compreensão de que, para analisar os textos-enunciados, é necessário analisar, além dos aspectos verbais (ou verbo-visuais), também o contexto extraverbal, visto que é neste último “que muitas atitudes se revelam, mesmo que sem palavras; ou que influenciam na maneira de dizer, na seleção das palavras, na escolha do gênero, enfim, na produção do texto-enunciado” (Costa-Hübes, 2017, p. 557). Ou seja, o contexto extraverbal atua, também, na dimensão verbal, em seu conteúdo temático, sua estrutura composicional e no estilo do gênero e do autor (Bakhtin, 2003). A proposta, aqui, é que fossem produzidas atividades direcionadas ao modo como o contexto extraverbal influencia na estrutura composicional, na organização temática e nos sentidos do texto.

No último passo, os discentes deveriam considerar, a partir das reflexões do CCr de Morfossintaxe, a concordância nominal e verbal. Para isso, primeiramente apresentou-se aos estudantes a concordância verbal e a concordância nominal, observando seus aspectos morfossintáticos e, em seguida, a partir de Brandão

(2013) e Vieira (2013), os estudantes tiveram contato com os aspectos linguísticos e extralinguísticos que levam à variação linguística na concordância nominal e verbal do português brasileiro. A exposição procurou levar os estudantes a tomarem consciência (i) de que as regras da concordância são variáveis; (ii) de que esta variação é parte constitutiva da língua e (iii) de que os fatores extralinguísticos estão intimamente ligados a questões que envolvem os sujeitos interactantes. Neste sentido, os estudantes foram instigados a levar essas questões em consideração para pensar criticamente sobre o preconceito linguístico (Bagno, 2015) e como este influencia nossas relações sociais e, especialmente, como professores de língua portuguesa precisam considerá-lo para construir sua metodologia de trabalho em sala de aula.

Após esta exposição, os estudantes puderam assistir e analisar, coletivamente, um *reels* que apresentava tanto o fenômeno da concordância nominal quanto da concordância verbal. Nesta análise, consideramos aspectos como: quem era o autor do *reels*, em que suporte ele estava, que objetivos tinha o autor, as diferenças de uso em função de dois diferentes interlocutores, etc. Pudemos observar como estes aspectos influenciaram na construção da estrutura e do sentido do texto-enunciado. Esta análise, juntamente com ideias de como se poderia abordar aquele mesmo texto em sala de aula, serviram de inspiração para a construção das atividades pelos estudantes.

Neste passo, orientado para a análise linguística, o foco foi em atividades que mostrassem como os aspectos extraverbiais/extralinguísticos do texto-enunciado atuavam no uso da concordância nominal ou verbal. Utilizamos o termo análise linguística, conforme a proposta por Geraldi (1984), articulada à prática de leitura. Conforme o autor, “é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (Geraldi, 1984, p. 44). Então, ao considerar a dimensão extratextual, estamos analisando como o fenômeno linguístico funciona no contexto de enunciação e como esta dimensão contribui para os sentidos do texto.

As atividades foram socializadas pelos estudantes por meio de uma apresentação oral. Para isso, eles deveriam seguir exatamente o roteiro disponibilizado pelas docentes. Pudemos perceber um engajamento dos estudantes na atividade e uma avaliação positiva deles sobre a atividade realizada conjuntamente entre os dois CCr. Enquanto alguns tiveram certa dificuldade em identificar os elementos extratextuais do texto-enunciado escolhido e de abordar o fenômeno da concordância nominal/verbal, atrelada às questões extratextuais, refletindo isso nas atividades propostas, outros desenvolveram atividades bastante articuladas às orientações dadas. No entanto, ainda persistiu, de modo geral, perspectivas de olhar para a língua enraizadas numa concepção homogênea de língua.

## CONCLUSÃO

Neste texto, abordamos uma proposta comum de atividade de PCC entre os CCr de EALP e ELP III: morfossintaxe, desenvolvida no semestre 2024.1 no Curso de Letras - Português e Espanhol - Licenciatura da UFFS - Realeza. Embora os dois CCr partam de abordagens teóricas diferentes (dialógica, em EALP; gerativista/sociolinguística, em ELP III: morfossintaxe), ambos assumem a concepção de linguagem como interação, uma vez que esta é a concepção assumida pelo PPC do Curso e a que orienta o ensino de língua portuguesa. O objetivo da proposta foi proporcionar aos estudantes um espaço de reflexão sobre as teorias abordadas nos CCr e sua articulação com o ensino de língua portuguesa.

Embora tenha permanecido, em parte, uma abordagem homogênea de língua, nas atividades propostas pelos estudantes, o que é reflexo de como a sociedade e a escola, em certa medida, ainda veem a língua, a avaliação dos resultados nos deixa certas de que propostas como essas são essenciais para desmistificar um olhar normativista e homogêneo que ainda tem perpassado o ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, destacamos a sequência deste trabalho no Curso e a importância de outras ações neste sentido para potencializar um olhar mais plural sobre a língua.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola, 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRANDÃO, S. F. Concordância nominal. In.: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. p. 57-84.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB, 2018.
- CHOMSKY, N. **Conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso**. Tradução: Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves. Lisboa: Caminho, 1986.
- COELHO, I. L. *et al.* **Para conhecer Sociolinguística**. 1. Ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023.
- COSTA-HÜBES, T. da C. A pesquisa em ciências humanas sob um viés bakhtiniano. **Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 5, n. 9, p. 552-568, dez. 2017.

GEDOZ, S. A interação discursiva. In: BAUMGÄRTNER, C. T.; GEDOZ, S.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.). **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022, p. 57-72.

GERALDI, J.W. **O Texto na Sala de Aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina Figueiredo; LOPES, Ruth. **Novo manual de sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2013.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação**. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

VIEIRA, S.R. Concordância verbal. In.: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. p. 85-102.

VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.