

ENTRELAÇAMENTOS:

ESTUDOS LINGUÍSTICOS E ENSINO DE LÍNGUAS NA ATUALIDADE

ORGANIZADORES

Alan Ricardo Costa

Antonio Lisboa Santos Silva Júnior

Fabio Barbosa de Lima

Jorge Rodrigues de Souza Júnior

Marcus Vinícius da Silva

Rafaela Silva de Souza

Rodrigo de Freitas Faqueri Montanholi

USP Universidade de São Paulo

fflch FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTRELAÇAMENTOS:

ESTUDOS LINGUÍSTICOS E ENSINO DE LÍNGUAS NA ATUALIDADE

Universidade de São Paulo

Reitor

Aluísio Augusto Cotrim Segurado

Vice-Reitora

Liedi Légi Bariani Bernucci

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Diretor

Adrián Pablo Fanjul

Vice-Diretora

Silvana de Souza Nascimento

APOIO

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo

UFRR

DOI: 10.11606/9788575065754

ENTRELAÇAMENTOS:

ESTUDOS LINGUÍSTICOS E ENSINO DE LÍNGUAS NA ATUALIDADE

ORGANIZADORES:

Alan Ricardo Costa
Antonio Lisboa Santos Silva Junior
Fabio Barbosa de Lima
Jorge Rodrigues de Souza Junior
Marcus Vinicius da Silva
Rafaela Silva de Souza
Rodrigo de Freitas Faqueri Montanholi

fflch
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

São Paulo, 2026

Catalogação na Publicação (CIP)
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
Charles Pereira Campos – CRB-8/8057

E61 Entrelaçamentos [recurso eletrônico]: estudos linguísticos e ensino de línguas na atualidade / Organizadores: Alan Ricardo Costa ... [*et.al.*]. -- São Paulo: FFLCH/USP, 2026.
2.066 Kb; PDF.

Vários autores

ISBN 978-85-7506-575-4
DOI: 10.11606/9788575065754

1. Estudos linguísticos. 2. Linguística. 3. Análise do discurso. I. Costa, Alan Ricardo, *coord.* II. Silva Junior, Antonio Lisboa Santos, *coord.* III. Lima, Fabio Barbosa de, *coord.* IV. Souza Junior, Jorge Rodrigues de, *coord.* V. Silva, Marcus Vinicius da, *coord.* VI. Souza, Rafaela Silva de, *coord.* VII. Montanholi, Rodrigo de Freitas Faqueri, *coord.*

CDD 410

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença *Creative Commons* indicada

Serviço de Editoração e Distribuição

Coordenação Editorial
Mª. Helena G. Rodrigues – MTb n. 28.840

Projeto Gráfico e Diagramação
Walquir da Silva – MTb n. 28.841

Arte da Capa
Rafaela Silva de Souza

Fotografia
Jorge Rodrigues de Souza Júnior

SUMÁRIO

PREFÁCIO 8

Marcia Paraquett (UFBA/CNPq)

APRESENTAÇÃO 10

Capítulo 1

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS POR MEIO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS 18

Angélica Micoanski Thomazine e Angela Denardi Limana

Capítulo 2

O BILHETE ORIENTADOR SOB A PERSPECTIVA DAS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS E DA INCITAÇÃO À AÇÃO 45

Peterson Luiz Oliveira da Silva

Capítulo 3

PRÁTICAS DISCURSIVAS E ENSINO DE LÍNGUAS NO CONTEXTO POLICIAL: UMA ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA 66

Florinda Zacarias Muhate Uaeca e António Bonifácio Companhia

Capítulo 4

LITERATURA NEGRA E SURDA: CONSTRUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DEMOCRÁTICA DE REFERENCIAIS CULTURAIS E IDENTITÁRIOS 77

Erliandro Felix Silva, Luiz Renato Martins da Rocha e Paula Aparecida Diniz Gomides

Capítulo 5

ALGUMAS EXPERIÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL DE MULHERES SURDAS MIGRANTES VENEZUELANAS NA REGIÃO NORTE 88

Camila Soncini Nogueira e Paulo Jeferson Pilar Araújo

Capítulo 6

POR UMA HISTÓRIA DA LINGUÍSTICA APLICADA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (PPGL-UFRR): TRAJETÓRIAS E CONTRIBUIÇÕES (2011-2024 104

Marcus Vinícius da Silva e Bruno Marley Freitas da Silva

Capítulo 7

PEDAGOGIAS DECOLONIAIS EM SALA DE AULA: PRÁTICAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA MIGRANTES EM RORAIMA.....118

Juliana Lopes do Nascimento

Capítulo 8

LETRAMENTOS DIGITAIS E EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL 132

Ancelma Barbosa Pereira e Alan Ricardo Costa

Capítulo 9

OS CURRÍCULOS DE REFERÊNCIA ESTADUAIS À LUZ DA BNCC: O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA SOB A ÓTICA DE UMA GLOTOPOLÍTICA DA CULTURA.... 151

Jorge Rodrigues de Souza Júnior

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....176

PREFÁCIO

Marcia Paraquett (UFBA/CNPq)

Entrelaçar é uma ação mais do que necessária quando se pensa na dimensão de nosso país, configurado, para o bem ou para o mal, a partir de diferenças que nos constituem como um complexo coletivo que pouco se conhece. Estar em São Paulo ou em Roraima, dois Estados nacionais tão distantes fisicamente, pode suscitar inquietações e buscas que se afastem ou que se aproximem entre si.

O SELINEL, Seminário de Estudos Linguísticos e de Ensino de Línguas, comprovou que é possível haver aproximações, ainda que o esforço necessite ser muito grande. É o que nos diz essa obra, confirmando que nosso país é igual e diferente, mas que sempre haverá ouvidos e entrelaçamentos que nos façam crescer, ir adiante, aprendendo um com o outro.

Historicamente, São Paulo foi a capital da imigração em nosso país, porque é lá que encontra o que busca quem vive longe do acesso a uma vida pragmática, definida pela necessária estabilidade com o trabalho, o que fez e faz daquela cidade um ancoradouro extremamente plural, acolhendo tantos corpos e culturas diferentes. Hoje, Boa Vista é, também, um espaço de acolhimento a imigrantes que precisam do território brasileiro, já que em suas terras faltam cuidados de que necessitam.

Chama-me a atenção, de maneira especial, esse encontro, esse entrelaçamento que motivou as discussões ocorridas no SELINEL, embora as temáticas tenham sido plurais, abarcando questões relevantes quando se pensa no Ensino de Línguas, seja na Universidade ou na Educação Básica. Aliás, esse é outro entrelaçamento imprescindível, porque não há universidade sem escola, assim como não há escola sem universidade. No entanto, lamentavelmente, foram construídos rígidos muros que nos separam, dificultando nossa aproximação, nossa aliança. O papel da Universidade quanto ao Ensino de Línguas é, sobretudo, profissionalizar pessoas que atuarão na Educação Básica. Ainda que essa função seja mais do que

evidente, os muros não baixam, mantendo a Universidade na postura de se crer superior à escola.

Outra metáfora relevante, vivida pelo SELINEL, foi a ideia da construção de pontes entre geografias, vozes, experiências e corpos, acrescentaria eu. Os artigos desse livro discutem questões que abarcam perspectivas políticas, educacionais, linguísticas, históricas, na medida em que abrangem temas como imigração, tão cara em nossa contemporaneidade; educação infantil, sempre tão distante dos espaços acadêmicos; acolhimento a mulheres, a pessoas negras e pessoas surdas, corpos que interseccionam nossos olhares e intensificam nosso compromisso com a eliminação de heranças coloniais, enraizadas, ainda, em nossas sociedades.

Por essas razões, e outras que serão encontradas na leitura de cada leitor ou leitora, percebo que, embora haja muito por percorrer, os entrelaçamentos entre o Norte e o Sul de nosso país se faz possível. Curiosamente, no Brasil há uma inversão de nossas localidades, já que nosso Norte é nosso Sul, enquanto nosso Sul é nosso Norte. Mas é gratificante confirmar que nosso Sul está colado ao nosso Norte, e vice-versa, porque somos capazes de fazer inversões ainda mais criativas do que a de Joaquín Torres García, esse genial pintor uruguaio que inverteu nossa América Latina.

Sigamos nos entrelaçando e derrubando fronteiras que nos tentam separar.

Salvador, 04/12/2025.

APRESENTAÇÃO

A presente obra é fruto do SELINEL, o Seminário de Estudos Linguísticos e de Ensino de Línguas, um evento que nasceu em 2024 como uma semente de diálogo lançada no vasto campo dos estudos da linguagem. Sua primeira florada ocorreu sob os cuidados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – campi Itaquaquecetuba e São Paulo – em parceria com a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e seu Colégio de Aplicação (CAp-UFRR). Dessa confluência entre a Educação Básica e o Ensino Superior emergiu um espaço fértil, plural e gratuito, onde mesas-redondas, comunicações orais e simpósios temáticos floresceram com a atuação de pesquisadores(as) e teóricos(as) da linguagem de diferentes regiões do país.

O propósito fundante do SELINEL foi construir pontes entre geografias, vivências e experiências, promovendo o encontro entre pesquisadores(as) do Brasil, da América Latina e de outros contextos globais, unidos pelo compromisso de compreender as múltiplas dimensões do ensino, da aprendizagem e do uso das línguas. Seu impulso inicial nasceu do desejo de reconhecer e valorizar o que é nosso: as pesquisas, os contextos e as realidades que moldam o modo de ensinar, aprender e viver a linguagem como prática social.

Em sua 1ª edição (2024), o SELINEL configurou-se como um embrião de interlocução científica e institucional, aproximando docentes, discentes e grupos de pesquisa em torno de reflexões sobre língua(gem), educação e tecnologias. Essa edição foi marcada por mesas-redondas com nomes de destaque nacional, como as professoras Diana Luz Pessoa de Barros (USP/Mackenzie) e Fernanda S. Castelano Rodrigues (UFSCar), que abriram o seminário debatendo *"Questões de linguística e de ensino na contemporaneidade"*, e as professoras Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld (UNESP-Araraquara) e Isadora Valencise Gregolin (UFSCar), que encerraram o evento com a conferência "*(Re)pensar metodologias e tecnologias digitais no ensino de línguas estrangeiras*". Além das mesas de abertura e encerramento, o evento contou com simpósios temáticos diversificados, que reuniram trabalhos sobre ensino de português como segunda língua, performatividade da

Língua Brasileira de Sinais (Libras), formação de tradutores-intérpretes e relações entre linguagem, identidade e tecnologia digital, entre outros temas. Nesse viés, o SELINEL surgiu como um espaço inaugural de articulação entre saberes, teorias, pesquisas e práticas docentes, inaugurando uma rede de diálogo que ultrapassa fronteiras institucionais e regionais.

Em sua 2ª edição, o SELINEL consolidou-se como um campo de encontro entre perspectivas, experiências e epistemologias do Sul, reafirmando sua vocação de promover o diálogo entre pesquisa, ensino e formação docente. A programação foi marcada por mesas-redondas, conferências e simpósios temáticos que mobilizaram professores e pesquisadores de diversas instituições brasileiras, compondo um mosaico de reflexões sobre o ensino de línguas, as políticas linguísticas e as práticas de resistência discursiva.

A mesa de abertura, intitulada "Educação Linguística na Perspectiva do Pós-Método", reuniu os professores Alan Ricardo Costa (UFRR) e Fernanda Ortale (USP), que discutiram reconfigurações teóricas e pedagógicas no campo da Linguística Aplicada contemporânea, principalmente nas questões que envolvem o ensino de línguas. A mesa de encerramento, intitulada "Línguas e Democratização do Conhecimento", por sua vez, contou com as participações da Profa. Dra. Rosângela A. de Oliveira (UNIFESP) e do Prof. Dr. Valdir H. Barzotto (USP). Além disso, o evento acolheu diversos simpósios temáticos que abordaram a educação linguística crítica e decolonial, os multiletramentos, a internacionalização, o bilinguismo e o papel das tecnologias digitais no ensino de línguas, entre outros temas fundamentais para a construção do conhecimento na atualidade.

Como desdobramento desse movimento coletivo, surgiu a proposta de organizar uma obra coletiva com os trabalhos e reflexões apresentadas ou originadas durante o evento, de modo a registrar e ampliar os debates construídos e ensejados, fortalecendo as redes de pesquisa e difundindo saberes que entrelaçam ensino, linguagem e sociedade.

Os capítulos reunidos nesta obra refletem a diversidade de temas, enfoques teóricos e práticas investigativas que compõem o campo dos estudos da linguagem na atualidade. As pesquisas aqui apresentadas dialogam com diferentes realidades educacionais e socioculturais, abordando questões que atravessam a formação docente, as práticas discursivas, as políticas linguísticas e as relações entre linguagem, poder e sociedade. A seguir, apresentamos os resumos dos capítulos que integram esta coletânea.

O primeiro capítulo, *O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS POR MEIO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS*, escrito por Angélica Micoanski Thomazine e Angela Denardi Limana, apresenta uma análise de uma das unidades didáticas desenvolvidas no âmbito do Projeto de Extensão Li Kids – Oficinas de Língua Inglesa para Crianças, realizado em 2024 na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em parceria com a EMEI Casa da Criança. Ancorado na Pedagogia dos Multiletramentos, o estudo propõe uma análise documental dos modos de significação e dos processos de conhecimento presentes nas atividades e recursos da unidade. Os resultados evidenciam uma rica diversidade de processos de aprendizagem e o potencial do trabalho com multiletramentos para o ensino de línguas na infância. O texto conclui destacando que o redesign futuro da unidade pode incorporar de modo mais explícito as dimensões crítica e criativa, ampliando ainda mais as possibilidades de desenvolvimento linguístico e formativo das crianças participantes.

No segundo capítulo, *O BILHETE ORIENTADOR SOB A PERSPECTIVA DAS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS E DA INCITAÇÃO À AÇÃO*, Peterson Luiz Oliveira da Silva investiga o bilhete orientador sob a perspectiva da Linguística Textual, dada a falta de pesquisas que tratem esse gênero em perspectiva de sua organização textual. O estudo aborda o bilhete orientador como instrumento de mediação didático-pedagógica no ensino da produção textual, com foco em sua organização interna e em sua inserção tipológica. Ancorado na teoria das sequências textuais de Adam (2008; 2019), o autor parte da hipótese de que, apesar de sua extensão geralmente breve, o bilhete orientador compartilha características centrais dos textos procedurais de incitação à ação, adaptadas ao contexto avaliativo escolar. Metodologicamente, analisa-se um corpus composto por cinco bilhetes orientadores extraídos de uma correção de redação modelo ENEM, examinando-se a articulação entre sequências explicativas, argumentativas e injuntivas. Os resultados evidenciam o caráter híbrido do gênero, cuja textualidade se constrói pela combinação de avaliação, orientação e incitação à reescrita. Conclui-se que o bilhete orientador constitui um gênero discursivo de mediação, capaz de transformar a correção em espaço formativo, favorecendo a reflexão metalinguística e o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes.

No capítulo PRÁTICAS DISCURSIVAS E ENSINO DE LÍNGUAS NO CONTEXTO POLICIAL: UMA ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA, escrito por

Florinda Zacarias Muhate Uaeca e António Bonifácio Companhia, propõe-se uma reflexão sobre a linguagem como instrumento de mediação social e profissional na atuação das forças de segurança. Ancorado em uma perspectiva sociolinguística e discursiva, o estudo busca compreender de que modo o uso da língua influencia tanto a formação quanto a prática cotidiana dos agentes da autoridade. Por meio de uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, a pesquisa analisa interações comunicativas e documentais entre polícias e cidadãos, evidenciando as estratégias discursivas que sustentam a construção da autoridade e o diálogo social. Os resultados apontam para a necessidade de equilibrar a formalidade institucional com a acessibilidade comunicativa, sobretudo em contextos multilinguísticos e multiculturais. Mais do que uma análise sobre discurso e poder, este capítulo convida o leitor a refletir sobre a centralidade da linguagem na construção de uma segurança pública comprometida com a inclusão, o respeito e a cidadania.

Com o capítulo *LITERATURA NEGRA E SURDA: CONSTRUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DEMOCRÁTICA DE REFERENCIAIS CULTURAIS E IDENTITÁRIOS,* Erliandro Felix Silva, Luiz Renato Martins da Rocha e Paula Aparecida Diniz Gomides examinam um campo simultaneamente simbólico e político no qual sujeitos historicamente marginalizados (pessoas negras e pessoas surdas) produzem novas formas de expressão, identidade e pertencimento. A partir de perspectivas interseccionais e decoloniais, os autores evidenciam como raça, língua e cultura se entrelaçam, gerando formas específicas de exclusão estrutural e contribuindo para a manutenção da invisibilidade institucional dessas experiências. Nesse contexto, a Língua Brasileira de Sinais é apresentada não apenas como meio de comunicação, mas como marcador identitário, estético e político. Quando articulada à negritude, emerge um repertório artístico singular, expresso em manifestações como o slam surdo e a poesia visual, que tensionam o cânone literário e desafiam a hegemonia da língua portuguesa como única referência legítima de produção cultural. Arte, corpo e gesto tornam-se, assim, dispositivos de afirmação, resistência e transformação social. No âmbito educacional, o texto sustenta (1) a necessidade de uma educação bilíngue para surdos que seja efetivamente inclusiva e interseccional, e (2) a literatura negra e surda afirma-se como gesto de insubordinação epistêmica e como via de emancipação.

Dando continuidade à temática, o quinto capítulo, intitulado *ALGUMAS EXPERIÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL DE MULHERES SURDAS MIGRANTES VENEZUELANAS NA REGIÃO NORTE* e escrito por Camila Soncini

Nogueira e Paulo Jeferson Pilar Araújo, tem por escopo as experiências de mulheres surdas migrantes venezuelanas no contexto do extremo norte da Amazônia. Os autores destacam a educação não formal como instrumento de mobilização social e empoderamento. Por meio de metodologias participativas, como rodas de conversa e oficinas temáticas realizadas em Roraima, a pesquisa evidencia como práticas educativas alternativas podem superar barreiras de comunicação, promover o fortalecimento pessoal e construir redes de apoio. Sob uma perspectiva interseccional e crítica, o estudo aborda as opressões ligadas à surdez, gênero e migração, propondo a educação não formal como espaço de resistência às exclusões impostas por contextos socioculturais adversos.

No sexto capítulo, *POR UMA HISTÓRIA DA LINGUÍSTICA APLICADA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (PPGL-UFRR): TRAJETÓRIAS E CONTRIBUIÇÕES (2011-2024)*, escrito por Marcus Vinícius da Silva e Bruno Marley Freitas da Silva, propõe-se uma leitura analítica da trajetória da Linguística Aplicada no PPGL-UFRR. Os autores examinam mais de 50 dissertações produzidas e defendidas entre 2011 e 2024, mapeando temas recorrentes, referenciais teóricos e procedimentos metodológicos que configuram o campo da LA na instituição. Ancorada na perspectiva da LA crítica (Moita Lopes, 2006), a pesquisa busca compreender como essa produção acadêmica local se articula aos debates contemporâneos sobre linguagem, poder, identidades e práticas pedagógicas. O estudo revela a consolidação de uma abordagem epistemologicamente situada e socialmente engajada, atenta às demandas educacionais e sociolinguísticas de contextos marcados pela pluralidade cultural e pelos deslocamentos transnacionais que caracterizam o estado de Roraima (Costa *et al.,* 2024). Mais do que um levantamento bibliográfico, o texto oferece ao leitor uma cartografia crítica que ilumina o modo como a LA se faz e se refaz nas margens geográficas e epistêmicas do Brasil.

O capítulo *PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NO CONTEXTO MIGRATÓRIO DE RORAIMA,* escrito por Juliana Lopes do Nascimento, apresenta discussões sobre os desafios e possibilidades do ensino de português em um dos estados mais plurais do país, marcado pela presença significativa de migrantes venezuelanos. A partir de uma perspectiva decolonial e transgressiva da Linguística Aplicada, o texto problematiza como as abordagens tradicionais de ensino de línguas podem se mostrar insuficientes em contextos de acolhimento e como as pedagogias decoloniais oferecem

caminhos alternativos para uma prática docente mais ética e inclusiva. Os resultados apontam que a valorização da diversidade linguística e o reconhecimento das línguas maternas dos estudantes migrantes transformam a sala de aula em um espaço de revelação, diálogo e pertencimento. O capítulo evidencia, assim, que a adoção de perspectivas decoloniais e acolhedoras pode reconfigurar o ensino de línguas em contextos multiculturais, promovendo práticas mais humanizadas, críticas e socialmente comprometidas.

LETRAMENTOS DIGITAIS E EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, o oitavo capítulo da obra, é assinado por Ancelma Barbosa Pereira e Alan Ricardo Costa. Tendo em vista a pandemia de Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que impuseram desafios significativos à formação de professores de línguas, exigindo o desenvolvimento de "novos" letramentos, os autores buscam analisar como as práticas de letramentos digitais de acadêmicos de espanhol influenciaram suas experiências de ensino durante o estágio supervisionado curricular na Universidade Federal de Roraima (UFRR). A pesquisa, de abordagem qualitativa interpretativista, enfocou a análise de relatórios de estágio desenvolvidos entre fevereiro de 2020 e março de 2022. Os resultados indicam alguns desafios atrelados às precariedades do ensino remoto, que afetam as práticas pedagógicas dos professores de línguas em formação.

Encerra a obra o capítulo *OS CURRÍCULOS DE REFERÊNCIA ESTADUAIS À LUZ DA BNCC: O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA SOB A ÓTICA DE UMA GLOTOPOLÍTICA DA CULTURA,* de Jorge Rodrigues de Souza Júnior. O autor discute o gesto glotopolítico da promulgação da Lei federal 13.415/2017, que definiu os componentes curriculares obrigatórios no Ensino Médio e revogou a chamada "Lei do Espanhol", tornando a oferta dessa língua como optativa. Pela Glotopolítica e pela Análise do Discurso Materialista, o capítulo debate o fato de os estados da federação terem que elaborar novos currículos de referência para o Ensino Médio e como a língua espanhola vem ocupando um lugar nesses currículos muito determinado pelo histórico percurso de "presença/ausência" dessa língua no currículo escolar brasileiro. Ao analisar tal percurso, o autor se centra nos efeitos de sentido de uma memória discursiva sobre o ensino de espanhol no Brasil e nas implicações de imaginários que associam essa língua a ideais de facilidade e de semelhança com o português para analisar como os currículos de referência específicos de cada estado brasileiro e a BNCC apresentam a ocorrência de um funcionamento discursivo no

qual se especificam imaginários da ordem da história e do social como culturais. A hipótese principal do trabalho é que a partir de tal funcionamento se definiria uma "glotopolítica da cultura" no ensino de espanhol para brasileiros. São objetivos do trabalho centrar-se em formulações e reformulações sobre o funcionamento discursivo de enunciados que remetem à cultura nesse arquivo (Pêcheux, 1997) –especificamente o currículo de referência da Paraíba; na identificação de séries glotopolíticas (Arnoux, 2015) sobre cultura e na discussão dos processos discursivos sobre a relação entre língua e cultura nesse currículo.

Consideramos que os textos aqui reunidos são uma mostra significativa dos estudos linguísticos e de ensino de línguas que se consolidam como importantes ferramentas de reflexão e avanços em nossa agenda de pesquisa. Acreditamos, ainda, que é uma obra em sinergia com o crescimento do SELINEL, que se amplia com a participação de mais estudantes, pesquisadores e professores, bem como com atividades que possibilitam o diálogo e a troca de experiências de pesquisas realizadas em diversos níveis e contextos.

Agradecemos aos pareceristas e a todos que colaboraram com essa iniciativa coletiva. Manifestamos, a todos, nossos votos de boa leitura e gratidão.

Os organizadores.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. A Linguística Textual. Introdução à análise textual dos discursos. Tradução da 2ª edição, revisada e ampliada: Maria das Graças Soares Rodrigues, Luís Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Eulália Leurquin. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

ADAM, J.-M. Textos: tipos e protótipos. São Paulo: Contexto, 2019.

ARNOUX, E. N. de. Lecture évangélique d'un événement historique et lecture politique d'un passage biblique: les homélies patriotiques de Jorge Bergoglio (1999-2012). En J. Angermuller y G. Philippe (eds.), Analyse du discours et dispositifs. Autour des travaux de Dominique Maingueneau, Limoges: Lambert-Lucas, (2015), pp. 271-280.

COSTA, A. R.; SILVA JÚNIOR, A. F. da; ZAMBRANO, C. E. G.; SILVA, M. V. da. (Org.) Caminhar, transitar, transgredir pela Linguística Aplicada crítica e decolonial. Boa Vista: UERR Edições. 2024. 196p.

MOITA LOPES, L. P. da. Por uma Linguística Aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. Trad. José Horta Nunes, em Papel da memória. ACHARD, Pierre. et. al. Campinas, Pontes, 2007.

CAPÍTULO 1

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS POR MEIO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Angélica Micoanski Thomazine
Angela Denardi Limana

INTRODUÇÃO

O presente estudo, apresentado inicialmente por meio de comunicação oral no evento II Seminário de Estudos Linguísticos e de Ensino de Línguas (II SELINEL), propõe a análise de uma unidade didática a partir da perspectiva dos Multiletramentos, baseando-se em Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020). A unidade foi elaborada durante o ano de 2024, como parte de um projeto de extensão intitulado "LI Kids – Oficinas de língua inglesa para crianças", o qual buscou promover a aprendizagem de língua inglesa (LI) com crianças da Educação Infantil, especificamente da pré-escola, utilizando a contação de histórias como abordagem central para o ensino de línguas (Harmer; Puchta, 2018; Mistry; Sood, 2015; Tonelli, 2008; Mattheoudakis; Dvorakova; Láng, 2007).

O projeto de extensão foi organizado em dois principais momentos: a elaboração de unidades didáticas, no primeiro semestre de 2024, e a implementação

para a testagem do material desenvolvido, no segundo semestre. No total, foram elaboradas três unidades, as quais foram implementadas de forma sequencial e estavam interconectadas pela temática "animais", dialogando com a competência EI02ET03 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil (Brasil, 2018), que tem como objetivo "compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela". Além disso, esse tema foi sugerido pela coordenação pedagógica da Escola Municipal de Ensino Infantil (EMEI) Casa da Criança, em Santa Maria, RS, onde o projeto foi realizado. Após a definição do tema e da contação de histórias como abordagem metodológica para as oficinas, os objetivos EI02EF03 e EI02EF04 da BNCC nortearam a elaboração de algumas atividades.

Essas competências são destinadas a crianças entre 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, enquanto o projeto foi implementado em turmas entre 4 e 5 anos. Contudo, esses objetivos almejam o engajamento do aluno com o texto, promovendo sensibilidade ao texto literário, dialogando com a nossa proposta. Além disso, considerando que as crianças participantes do projeto tiveram seu contato inicial com a língua inglesa através do projeto, compreendemos que a inclusão desses objetivos proporciona uma adequação do nível de complexidade linguística.

Ainda que a BNCC não inclua a língua inglesa como disciplina obrigatória, o contato com línguas adicionais desde a infância possibilita que a criança amplie a compreensão da própria língua materna ao mesmo tempo em que entra em contato com outras formas de ser, respeitando as diferentes culturas por meio da prática social (British Council, 2022; Schlatter; Garcez, 2012), o que pode ser proposto por meio de projetos como o LI Kids.

A partir disso, esta pesquisa propõe uma análise de uma unidade didática com o intuito de se compreender como a multimodalidade e os Processos de Conhecimento se fazem presentes nas atividades desenvolvidas, a fim de compreender as possibilidades de aprendizagem que o material proporciona, apoiando-se na Pedagogia dos Multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Para tanto, este estudo contextualiza a unidade didática enquanto *corpus* da pesquisa, contextualiza o ensino de língua inglesa para e com crianças e os conceitos de multimodalidade e de Processos de Conhecimento, sintetiza a análise documental como método de pesquisa e tabula os resultados para, então, discuti-los,

evidenciando quais modos de significado e Processos de Conhecimento são recorrentes e como estão associados aos objetivos da BNCC para a Educação Infantil.

1. CONTEXTO E CORPUS

No ano de 2024 desenvolvemos o projeto de extensão LI Kids – Oficinas de língua inglesa para crianças na Universidade Federal de Santa Maria, em parceria com a Escola Municipal de Ensino Infantil (EMEI) Casa da Criança. O projeto propôs a elaboração e implementação de três unidades didáticas para o ensino e aprendizagem de língua inglesa com crianças da pré-escola utilizando a contação de histórias como abordagem pedagógica.

A elaboração do material ocorreu a partir das etapas propostas por Leffa (2007), que se resumem em: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Para a análise, foram realizadas leituras e discussões teóricas orientadas sobre o ensino de língua inglesa para crianças e sobre a contação de histórias como abordagem para o ensino de língua inglesa. Além disso, foram realizadas visitas à EMEI Casa da Criança para observar aulas regulares nas turmas onde o projeto seria implementado, além de uma conversa com a coordenadora pedagógica e com as professoras regentes das turmas, com o intuito de compreender melhor o contexto e as necessidades dos estudantes.

Na etapa de desenvolvimento, as professoras em pré-serviço organizaram-se em duplas ou trios para executar diferentes tarefas, como selecionar as obras, planejar, elaborar, sequenciar, testar e revisar as atividades, preparando a versão final de cada unidade, que posteriormente seria implementada.

A etapa de implementação ocorreu no segundo semestre de 2024, e a etapa de avaliação do material ocorreu informalmente, a partir da observação das professoras em pré-serviço, considerando a participação e o engajamento das crianças, além dos desafios encontrados durante as aulas.

A unidade que compõe o *corpus* desta pesquisa, particularmente, foi desenvolvida por duas discentes do curso de Letras Inglês, que estavam cursando o quarto período e ainda tinham pouca experiência docente, principalmente em outros contextos, pois até o momento não tinham nenhuma experiência prática especificamente em contextos de educação infantil da rede pública de ensino.

Essa unidade foi criada a partir do livro "*No sleep for the sheep!*" (Karen Beaumont, 2011) e amplia o conhecimento sobre animais da fazenda. A obra ilustrada narra sobre uma ovelha que, acomodada em um celeiro, não consegue dormir ao ter seu sono interrompido diversas vezes por outros animais da fazenda. No decorrer da narrativa, observa-se que há recorrência de diferentes onomatopeias, como *quack*, *baa*, *oink*, *moo*, *neigh* e *cock-a-doodle-doo* para representar os sons dos animais que surgem em cada cena, além da repetição de frases e unidades linguísticas, como as falas da ovelha: *Go to sleep!; And please don't [animal's onomatopoeia] any more!;* e *Shhh! Not a peep! Go to sleep!* (em tradução livre: Vá dormir!; E por favor, não [onomatopeia] mais!; e Shhh! Nem um pio! Vá dormir!).

Foram desenvolvidas 14 atividades para essa unidade, a qual foi inicialmente planejada para ser implementada em quatro encontros de 30 a 40 minutos. Dentre essas atividades, uma delas destina-se a ambientar as crianças com a língua inglesa, como uma abertura para as aulas, enquanto a outra propõe um momento de despedida e encerramento da aula, ambas repetidas em todos os encontros. A unidade foi implementada em três turmas, duas do pré A, com crianças entre quatro e cinco anos, e em uma turma do pré B, com crianças entre cinco e seis anos.

As atividades desenvolvidas para a unidade didática visavam a compreensão da história, da relação entre as personagens, dos sons que cada animal emite e como são suas pelagens, através da percepção tátil de texturas. Outros objetivos incluíam contrastar o celeiro, concebido como a "casa dos animais", com as próprias casas das crianças, identificando semelhanças e diferenças. O reconhecimento e a identificação dos filhotes dos animais que compunham a narrativa também foram planejados durante a elaboração, além da expectativa de promover atividades que desenvolvessem habilidades psicomotoras.

Um aspecto presente nas atividades propostas foi a ludicidade, com a inclusão de músicas; jogos de raciocínio, como quebra-cabeças e jogo da memória; brincadeiras com movimento corporal, como caça ao tesouro; e atividades artísticas, como colorir, recortar e colar partes do celeiro, ou preencher o desenho de uma ovelha com bolas de algodão.

Levando em consideração que o público-alvo ainda estava no início do processo de alfabetização, enfatizamos o uso de recursos visuais associados à prática oral da língua, como a repetição de expressões e o reconhecimento de vocabulário com o suporte de *flashcards*, além dos momentos de diálogo com as crianças a respeito da história e do tema.

Para a implementação, algumas adaptações foram necessárias. Uma delas ocorreu porque a escola preferiu que fossem realizados menos encontros para a realização do projeto de extensão, totalizando em seis encontros de 1 hora cada, em vez de 12 encontros de 30 a 40 minutos, conforme havíamos inicialmente planejado. Ao testar a unidade em estudo em uma turma de Pré A, foram necessários três encontros de 1 hora cada.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A contação de histórias como abordagem para o ensino de língua inglesa com crianças

O ensino e a aprendizagem de línguas adicionais com crianças ocorrem principalmente por meio de atividades lúdicas que promovem o uso da língua, como cantar, dançar, brincar e participar de contação de histórias (British Council, 2022). Essa última, particularmente, expõe os alunos à língua de forma contextualizada, promovendo memorização através do enredo, das personagens e dos conflitos, além de proporcionar engajamento afetivo, despertando reações e emoções que contribuem para o desenvolvimento social e emocional da criança (Harmer; Puchta, 2018; Mattheoudakis; Dvorakova; Láng, 2007; Wright, 1997).

Além disso, o uso de narrativas possibilita a ativação de conhecimento prévio dos estudantes acerca de determinados assuntos, despertando seu interesse para o tema e para o enredo a ser explorado, proporcionando o desenvolvimento de habilidades de leitura e senso crítico ao oferecer conteúdo para reflexões. Em relação a compreensão de línguas adicionais, combinações de palavras, como *language chunks*, vocabulário e estruturas são apresentados ao ouvinte de forma contextualizada (Harmer; Puchta, 2018).

Os livros ilustrados, particularmente, são materiais autênticos que transformam a aula em um ambiente convidativo (LUGOSSY, 2007) e que, juntamente a narrativas com estruturas simples e que seguem uma ordem cronológica (começo, meio e fim), facilitam o engajamento das crianças (Harmer; Puchta, 2018). Além disso, histórias colaboram para melhorar o desenvolvimento intelectual, conhecer valores culturais diferentes, promover autoconfiança ao falar em público e diminuir a ansiedade (Khudaverdiyeva, 2024).

Diversas estratégias podem ser utilizadas no momento de contar a história para as crianças de forma engajadora, como fazer contato visual e se atentar ao ritmo e à velocidade da fala, realizando pequenas pausas estratégicas para permitir que os ouvintes tenham tempo de processar a informação recebida. Incluir perguntas sobre o enredo, criando suspense e expectativa sobre as próximas cenas ou para perceber se estão acompanhando a narrativa também auxiliam para manter a atenção do ouvinte. Além disso, pode-se utilizar recursos multimodais para auxiliar na compreensão e tornar o momento mais divertido, alguns exemplos são as próprias ilustrações do livro ou *flashcards*, fantoches, máscaras, músicas ou objetos reais (Harmer; Puchta, 2018; Mistry; Sood, 2015).

A história, contudo, não deve ser utilizada simplesmente como um recurso complementar para preencher um tempo livre de aula. Isso quer dizer que ela deve fazer parte do planejamento para que, a partir dela, sejam explorados assuntos de relevância para os estudantes e preparadas atividades sequenciais para ampliar o conhecimento de mundo e linguístico, potencializando o desenvolvimento de diferentes habilidades. Considerando isso, a contação de histórias é a abordagem estruturante da unidade didática em estudo, não apenas um recurso didático complementar.

2.2. Multiletramentos e os Processos de Conhecimento

Entende-se por "multiletramentos" dois aspectos principais: a "diversidade social", ou seja, a variabilidade de textos, a depender de contextos sociais diversos, incluindo as diferenças culturais desses contextos, e a construção de significado a partir da multimodalidade, que ocorre com a integração de diferentes formas de significado, além da escrita, a qual exige capacidades diferentes (Rojo, 2012).

Interessados nesse assunto, pesquisadores do Grupo de Nova Londres (*The New London Group – NLG*) investigaram a necessidade de uma "pedagogia" que se preocupasse com o letramento multimodal, resultando nos "Processos de Conhecimento", ou seja, as "coisas que se fazem para conhecer" para a construção desses significados. Em outras palavras, são as diferentes possibilidades de aprendizagem para os estudantes por meio das atividades propostas (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020; Kalantzis *et al.*, 2016).

Em resumo, os autores discutem os seguintes modos de significado: leitura, escrita, visual, espacial, tátil, gestual, sonoro e oral e apresentam quatro Processos

de Conhecimento, experienciar, conceitualizar, analisar e aplicar, sendo cada um deles subdividido em duas especificidades: experienciar o conhecido, experienciar o novo, conceitualizar por nomeação, conceitualizar com teoria, analisar funcionalmente, analisar criticamente, aplicar apropriadamente e aplicar criativamente.

Segundo os autores, o modo escrito refere-se à leitura e escrita, o visual ao reconhecimento de imagens e cenas, o espacial às relações de proximidade, como à experimentação do ambiente espacial onde se situa, o tátil aos sentidos, como sensações da pele ou manipulação de objetos, o gestual à movimentação física e expressões faciais, como danças e mímicas, o sonoro à audição, como por meio de músicas, e o oral, que envolve a fala e a verbalização.

Quanto aos Processos de Conhecimento, experienciar o conhecido refere-se ao que é familiar para os estudantes, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios; experienciar o novo é inserir o estudante a uma situação nova, através da apresentação de informações, da observação de situações, ou a partir de uma nova experiência ou perspectiva. Conceitualizar por nomeação inclui ações como identificar, categorizar, classificar e definir conceitos, sendo capaz de nomeá-los; conceitualizar com teoria convida os estudantes a desenvolver teorias sobre um conceito; analisar funcionalmente envolve observar relações de causa e efeito, realizar conexões lógicas e elaborar explicações; analisar criticamente possibilita observar e compreender perspectivas, interesses e motivações distintas; aplicar apropriadamente refere-se à testagem do conhecimento em outras situações para perceber se funcionam previsivelmente e aplicar criativamente prevê inovação e criatividade para testar o conhecimento em um contexto distinto (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020; Kalantzis *et al.*, 2016).

3. METODOLOGIA DE ANÁLISE DOCUMENTAL

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de análise documental, considerando a unidade didática como documento de análise, enquanto fonte primária. Conforme nos lembram Lima Júnior *et al.* (2021), essa abordagem propõe a elucidação do objeto para contribuir na solução de problemas de estudo propostos, dividindo-se em duas etapas, a análise preliminar e a análise propriamente dita. O problema de estudo desta pesquisa refere-se à ocorrência dos diferentes modos de significado e da multimodalidade, além da compreensão inicial sobre os Processos

de Conhecimento presentes nas atividades propostas, enquanto possibilidades de ampliação de aprendizagem.

Com isso, a "análise preliminar" pode ser compreendida a partir de um breve relato de experiência, seguido da "análise propriamente dita", que se refere a "[...] informações significativas que irão possibilitar a elucidação do objeto de estudo e contribuir na solução dos problemas de estudo propostos" (Lima Júnior *et al.*, 2021, p. 45). Neste estudo, a análise preliminar ocorre por meio da contextualização e da apresentação do *corpus*, enquanto a análise propriamente dita ocorre através da sistematização dos resultados e discussão.

Os resultados estão organizados em três quadros (Quadro 2, Quadro 3 e Quadro 4), apresentam-se as 14 atividades elaboradas e implementadas, excluindo-se atividades que tenham sido planejadas, porém não testadas em contexto real de ensino. O Quadro 2 traz uma síntese das atividades e dos modos de significado envolvidos em cada uma delas. O Quadro 3 apresenta os Processos de Conhecimento presentes em cada atividade, evidenciando como eles ocorrem. O Quadro 4, de caráter complementar, propõe um alinhamento entre as atividades e os objetivos dispostos na BNCC para a Educação Infantil.

Para identificação dos Processos de Conhecimento, serão utilizadas abreviações conforme apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Abreviações para categorização dos Processos de Conhecimento

Processos de Conhecimento		Abreviação
Experienciar	Experienciar o conhecido	EC
	Experienciar o novo	EN
Conceitualizar	Conceitualizar por nomeação	CN
	Conceitualizar com teoria	CT
Analisar	Analisar funcionalmente	AF
	Analisar criticamente	AC
Aplicar	Aplicar apropriadamente	ApA
	Aplicar criativamente	ApC

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Cope; Kalantzis e Pinheiro (2020)

O mapeamento dos modos de significação, dos Processos de Conhecimento e dos objetivos da BNCC percebidos em cada atividade foi realizado de forma colaborativa entre as autoras, por meio de discussões e com decisões tomadas por consenso interpretativo, o que favorece a coerência analítica. No entanto, a ausência de codificação independente limita a aferição formal de codificadores.

Quanto aos exemplos de atividades apresentados e discutidos, não foram selecionados com base em critérios rigorosos de representatividade, mas escolhidos por ilustrarem de forma clara e pertinente os aspectos analisados.

A elucidação do objeto de estudo concentra-se principalmente na estrutura da unidade, restringindo-se à análise do *design*. Portanto, não se inclui como escopo desta pesquisa a análise de sua recepção ou o impacto com o público-alvo. Diante disso, não há dados sensíveis das crianças participantes do projeto de extensão, como coletas de dados pessoais ou fotos.

4. RESULTADOS

Os resultados estão organizados em três subseções, na seção 4.1 estão tabulados os resultados referentes à análise dos modos de significação encontrados na unidade didática, a subseção 4.2 traz um quadro para organizar dados resultantes da análise sobre os Processos de Conhecimento, e a seção 4.3 apresenta como as atividades propostas se alinham aos campos de experiência e objetivos da BNCC para a Educação Infantil.

4.1. Modos de significação nas atividades

O Quadro 2 apresenta as quatorze atividades realizadas durante as aulas, listadas na sequência conforme foram implementadas, além de uma breve descrição de cada uma delas, possibilitando compreender o que foi proposto e como a atividade foi desenvolvida. Por fim, destacam-se os modos de significação que podem ser observados em cada atividade a partir da forma como foram trabalhadas.

Quadro 2 – Modos de significação em cada atividade

Atividade	**Descrição**	**Modos de significação**
Música de cumprimento	Ouvir, cantar e dançar uma música (*Hello song)* para ambientação para a aula.	gestual, sonoro e oral
Quebra-cabeça	Distribuição de quebra-cabeças com cenas e personagens da história para as crianças montarem em grupos e, em seguida, explorarem as imagens por meio de perguntas orais, como a identificação do animal ou o que está acontecendo na cena.	visual, tátil e oral
Contação de história	Contar a história utilizando o livro como apoio, explorando ilustrações, nomeando os animais, prevendo as cenas e repetindo as onomatopeias coletivamente. As crianças podem se posicionar em roda.	visual, sonoro, oral e espacial
Caça ao tesouro	Esconder *flashcards* com imagens dos animais da história pela sala e pedir para as crianças localizarem-nos. Essa atividade é uma preparação para agrupar as crianças em duplas para a atividade seguinte (Prática oral – onomatopeias).	espacial
Prática oral – onomatopeias	Agrupar as crianças conforme os *flashcards* que encontraram na atividade anterior. Em seguida, pedir que cada dupla imite o som do animal ilustrado em seus *flashcards*. Ao final, cada dupla mostra seu *flashcard* para o restante da turma para que todas as crianças imitem o som daquele animal sendo apresentado.	oral e visual
Música (*Old MacDonald*)	Com a turma toda, ouvir, cantar e dançar a música *Old MacDonald had a farm*. Incentivar a prática oral e a imitação dos animais.	sonoro, oral e gestual
Colagem – lã de ovelha	Distribuir impressões da imagem do contorno de uma ovelha para as crianças preencherem-na colando algodão, para simulação da textura do animal.	tátil
Jogo da memória (sombras)	Apresentar os cartões que serão utilizados no jogo da memória para explorar as imagens e reconhecer os animais, nomeando-os. Em seguida, jogar o jogo da memória normalmente, em pequenos grupos, encontrando os pares, que são compostos de um animal e sua respectiva sombra.	visual, oral e tátil
Reconhecendo as sombras (com lanterna)	Escurecer a sala, ligar uma lanterna e iluminar cones com formato dos animais na parede para que as crianças os reconheçam e nomeiem.	visual e oral

Caixa sensorial	Preparar previamente uma caixa com itens de textura dos animais, como couro de vaca, pele de ovelha, penas etc. Primeiramente, cobrir a caixa com os itens e pedir que as crianças apenas coloquem a mão, sem olhar, para sentirem as texturas misturadas. Em seguida, explorar as texturas com as crianças, retirando-as uma a uma da caixa, apresentando-as para as crianças e interrogando-nas sobre a qual animal pertence. Por fim, cobrir novamente a caixa e pedir que cada criança, individualmente, pegue uma textura da caixa, para adivinhar qual é a textura e a que animal aquele item pertence.	tátil, visual e oral
Colorindo um celeiro	Distribuir uma atividade impressa com a ilustração de um celeiro e de itens geralmente encontrados no celeiro, como feno, para que as crianças possam colorir.	visual e tátil
Montando um celeiro	Retomar a história enfatizando o local onde os animais estão dormindo. Em seguida, entregar os itens da atividade anterior previamente recortados, ou para serem recortados pelas crianças, para que os alunos colem dentro da imagem do celeiro. Por fim, questionar o que falta na imagem e orientá-las a desenharem livremente animais que vivem no celeiro.	oral, visual e tátil
Telefone sem fio	Organizar as crianças em fila e sussurrar o nome de um animal para o primeiro da fila, para que sussurre no ouvido do colega, até que todos tenham ouvido o animal. O último da fila diz em voz alta o que ouviu e imita o som ou os movimentos do animal.	sonoro, oral e gestual
Despedida	Utilizar um fantoche de palito com uma imagem de ovelha e encerrar as aulas com a seguinte frase: *This sheep is very sleep now, she wants to go home to sleep. Say bye-bye/good night to the sheep.* Espera-se que as crianças se despeçam.	visual e sonoro

Fonte: elaborado pelas autoras

Nota-se maior recorrência dos modos de significado oral e visual, o que vai ao encontro dos objetivos propostos nos planos de aula elaborados para as atividades, que enfatizavam a prática oral em língua com as crianças, proporcionando atividades que os incentivassem a compreender e a se expressar em inglês. Além disso, por estarem em processo de alfabetização, ainda com dificuldades na leitura

e na escrita, recursos visuais, tais como *flashcards* e jogos com imagens foram primordiais para ajudá-los a reconhecer e rememorar vocabulário, enquanto a leitura e a escrita não foram contempladas.

4.2. Processos de Conhecimento nas atividades

O Quadro 3 sintetiza os Processos de Conhecimento localizados em cada atividade proposta, os quais são identificados a partir das abreviações dispostas no Quadro 1. Além disso, descrevem-se as ações ocorridas em cada atividade que evidenciam a ocorrência desses processos.

Quadro 3 – Processos de Conhecimento e respectivas evidências em cada atividade

Atividade	**Processos de Conhecimento**	**Evidência**
Música de cumprimento	EN, ApA	– Ouvir a música pela primeira vez; – Cantar e dançar imitando o áudio e os gestos da professora;
Quebra-cabeça	ApA, CN, AF, EC	– Nomear os elementos das imagens; – Utilizar conhecimento prévio para reconhecimento dos animais; – Montar os quebra-cabeças adequadamente; – Analisar as ilustrações montadas;
Contação de história	EN, EC, CN, CT, AF	– Ouvir a história pela primeira vez; – Explorar as ilustrações apoiando-se em conhecimentos prévios; – Nomear os animais e descrever as ilustrações; – Prever as próximas situações da história e personagens-animais que podem aparecer; – Imitar os sons dos animais;
Caça ao tesouro	ApA	– Localizar os *flashcards* ao identificar os animais da história;
Prática oral – onomatopeias	ApA, AF, CN	– Reconhecer o animal do seu próprio *flashcard*; – Analisar e contrastar seu *flashcard* com os dos colegas para agrupar-se com quem tem o mesmo animal; – Nomear o animal do seu *flashcard;*
Música (*Old MacDonald*)	EN, EC, ApA	– Ouvir a música em inglês; – Reconhecer a música apoiando-se no conhecimento prévio da sua versão em português; – Cantar e dançar a canção imitando os sons dos animais e gestos da professora;

Colagem - lã de ovelha	ApA	– Seguir as orientações e colar as bolas de algodão dentro do contorno;
Jogo da memória (sombras)	EC, CN, AF, ApA	– Relembrar as regras do jogo e os animais presentes nos cartões; – Nomear os animais; – Analisar o formato das sombras dos animais; – Encontrar os pares (animais e respectivas sombras);
Reconhecendo as sombras (com lanterna)	AF, EC, CN	– Analisar as sombras projetadas; – Apoiar-se no conhecimento e atividades prévias para identificar os animais projetados; – Nomear os animais a partir das sombras;
Caixa sensorial	EN, EC, AF, CT, CN	–Sentir as texturas e reconhecê-las apoiando-se em conhecimento prévio, – Descobrir possíveis novas texturas; – Perceber características das texturas; – Descrever as texturas; – Identificar e nomear a quais animais as texturas pertencem;
Colorindo um celeiro	ApA	– Optar por cores apropriadas para cada elemento;
Montando um celeiro	AF, ApA	– Montar um celeiro posicionando os elementos recortados em lugares apropriados; – Perceber a ausência dos animais e desenhar animais que vivem na fazenda;
Telefone sem fio	ApA, CN	– Seguir as regras do jogo ao repetir o nome do animal; – Nomear o animal ao final da atividade;
Despedida	EC	– Reconhecer a personagem principal e a referência à história.

Fonte: elaborado pelas autoras

Em resumo, foram observados os seguintes Processos de Conhecimento: explorando o conhecido e o novo, aplicando apropriadamente, analisando funcionalmente, conceitualizando por nomeação e funcionalmente (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Kalantzis *et al.*, 2016). Dentre eles, há uma recorrência maior de ações que proporcionam aplicar apropriadamente, seguido de ações que possibilitam explorar o conhecido, analisar funcionalmente e conceitualizar por nomeação. Por outro lado, não foram propostas atividades que incentivassem os estudantes a aplicar criativamente e a analisar criticamente.

4.3. Os objetivos da BNCC para a Educação Infantil contemplados na unidade didática

Alinhar as atividades propostas aos campos de experiência e objetivos da BNCC para a Educação Infantil evidencia a coerência pedagógica e a intencionalidade no planejamento da unidade didática. Com isso, é possível perceber se e como as experiências propostas contribuem para o desenvolvimento das crianças, respeitando suas etapas de aprendizagem conforme previstas no documento. O Quadro 4 lista novamente as atividades propostas, indicando com quais campos de experiência elas dialogam e quais objetivos da BNCC são contemplados através delas.

Quadro 4 – Alinhamento entre as atividades e a BNCC/Educação Infantil

Atividade	**Campo de experiência**	**Código da BNCC**	**Objetivo**
Música de cumprimento	corpo, gestos e movimentos	EI03CG03	Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
Quebra-cabeça	o eu, o outro e o nós	EI03EO03	Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
	corpo, gestos e movimentos	EI03CG05	Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Contação de história	o eu, o outro e o nós	EI03EO06	Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
	corpo, gestos e movimentos	EI03CG02	Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
	escuta, fala, pensamento e imaginação	EI02EF03	Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).
		EI02EF04	Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.
Caça ao tesouro	corpo, gestos e movimentos	EI03CG02	Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
Prática oral - onomatopeias	o eu, o outro e o nós	EI03EO03	Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
	escuta, fala, pensamento e imaginação	EI02EF02	Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.
Música (*Old MacDonald*)	corpo, gestos e movimentos	EI03CG03	Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
		EI02CG03	Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.

Colagem - lã de ovelha	traços, sons, cores e formas	EI02TS02	Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.
	corpo, gestos e movimentos	EI02CG05	Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.
Jogo da memória (sombras)	o eu, o outro e o nós	EI03EO02	Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
	espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	EI02ET05	Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).
Reconhecendo as sombras (com lanterna)	espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	EI02ET01	Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).
		EI03ET02	Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
Caixa sensorial	espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	EI02ET01	Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).
Colorindo o celeiro	traços, sons, cores e formas	EI02TS02	Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.

Montando um celeiro	traços, sons, cores e formas	EI02TS02	Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.
		EI03TS02	Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
	corpo, gestos e movimentos	EI03CG05	Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.
Telefone sem fio	corpo, gestos e movimentos	EI03CG02	Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
	o eu, o outro e o nós	EI03EO03	Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
		EI02EO04	Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.
Despedida	o eu, o outro e o nós	EI03EO03	Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

Fonte: elaborado pelas autoras com base na BNCC/Educação Infantil (BRASIL, 2018)

5. DISCUSSÃO

De acordo com a BNCC, brincadeiras e interações são o eixo básico para a Educação Infantil e ocorrem dentro de um universo multimodal, que visa "explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transfor-

mações, relacionamentos, histórias, objetos [...]" (Brasil, 2019, s/p.). Organizados em cinco campos de experiências, a BNCC orienta como e quais aprendizagens precisam estar presentes no contexto escolar das crianças, tendo a brincadeira e a interação como basilares.

No campo de experiência "o eu, o outro e o nós", busca-se compreender, através da interação, outros modos de vida, para que a criança possa reconhecer a si mesma ao familiarizar-se com outras realidades. No campo "corpo, gestos e movimentos", espera-se que as crianças se comuniquem e se expressem utilizando modos de significado como o espacial, o gestual, o oral e o sonoro, por meio de linguagens como a música e a dança. O campo "traços, sons, cores e formas" possibilita as diferentes formas de expressão e de linguagens, como interpretação e vivências artísticas, dialogando com modos de significação como o visual, o tátil, o sonoro e o oral.

No campo "escuta, fala, pensamento e imaginação", o modo de significação oral recebe destaque e a escuta de histórias é protagonista, por estimular a imaginação, o conhecimento de mundo, o gosto pela leitura, a familiaridade com diferentes gêneros e a manipulação apropriada de livros. A leitura e a escrita também são contempladas nesse campo, que se interessa pela diferenciação entre ilustrações e escrita, ainda que não se espere que as crianças sejam capazes de ler por conta própria ou de escrever suas histórias nesta fase, sendo a oralidade o principal meio para que isso ocorra. Por fim, através do campo "espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", as crianças podem aprender sobre o mundo físico, incluindo os animais. Os diferentes tipos de materiais e suas possibilidades de manipulação também são relevantes nesse campo, o qual incentiva a observação e a pesquisa, sendo os modos de significado visual e tátil muito recorrentes.

Todos os campos de experiência da BNCC foram contemplados na unidade didática, com recorrência maior dos campos "o eu, o outro e o nós" e "corpo, gestos e movimentos", como se pode notar no Quadro 4. O código EI03EO03, do campo de experiência "o eu, o outro e o nós", por exemplo, ocorreu em quatro atividades: quebra-cabeça, prática oral – onomatopeias, telefone sem fio e despedida, as quais possibilitaram ações coletivas. Para realizar essas atividades, as crianças precisam compreender seus papéis e estarem dispostas a engajar coletivamente. No quebra-cabeça e no telefone sem fio, particularmente, as crianças precisaram compreender o funcionamento das atividades, respeitando regras simples de jogos que já fazem

parte do seu cotidiano, mas trabalharem ativamente e em conjunto para que as atividades ocorressem conforme planejado.

Em ambas as brincadeiras, nota-se que as crianças aprendem através da combinação de mais de um modo de significado e que diferentes Processos de Conhecimento são ativados através das ações realizadas no decorrer da atividade.

Para o quebra-cabeça, os modos visual, tátil e oral são basilares, pois as crianças analisam as imagens de cada parte do jogo buscando características que os unam, manuseiam as peças tentando encaixá-las e ao concluir a montagem, verbalizam o nome do animal. Ao utilizar conhecimento prévio para identificar as peças e os animais que compõem o quebra-cabeça, analisando características que unem essas peças, estão explorando o conhecido (EC) e analisando funcionalmente (AF), ao montar o jogo adequadamente, estão aplicando apropriadamente (ApA) e ao nomear os animais e outros elementos do quebra-cabeça montado, estão conceitualizando por nomeação (CN).

Para brincar de telefone sem fio, as crianças precisam estar atentas ao sussurro do colega para então verbalizar o que ouviram para o colega seguinte (ApA). A última criança da fila verbaliza em voz alta o que tiver compreendido e, ao final, imitam o animal (CN). Com isso, os modos de significado sonoro, oral e gestual são ativados, evidenciando como o brincar é também uma forma de letramento multimodal.

Como se pode notar, os modos de significado e os Processos de Conhecimento não estão isolados. Em outras palavras, as brincadeiras retrocitadas combinam mais de um modo de significado, promovendo sinestesia, ou seja, "um processo de alternância e de mistura de diferentes modos de significação, constituindo, assim, uma forma de expressar um significado em um modo, depois em outro" (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 184). Além disso, os Processos não seguem uma sequência rígida e cada ação tomada em uma única brincadeira evidencia e estimula uma maneira diferente para a aprendizagem.

A contação da história, que consideramos o momento principal das aulas, pois todas as atividades apoiam-se na narrativa, explorando o contexto, o cenário e as personagens, encoraja letramento nos modos de significado oral, visual e sonoro. O modo oral ocorre ao ouvir a história e ao responder perguntas como as de previsão, o visual ao explorar as ilustrações do livro e o sonoro porque a história traz onomatopeias, as quais também são destacadas no decorrer da atividade.

O campo "o eu, o outro e o nós" da BNCC, mais especificamente o objetivo EI03EO06, é contemplado através da escolha do livro e de um diálogo inicial com as crianças para contextualizar a narrativa, explorando o cenário rural. Ao dialogar com as crianças, elas podem compartilhar conhecimentos prévios a respeito do tema (EC), mas ao serem expostas à história, explorando a narrativa e as ilustrações, ampliam suas experiências (EN).

O campo "corpo, gestos e movimentos" também é contemplado nessa atividade, especialmente o objetivo EI03CG02. Aqui, as crianças vivenciam o modo espacial ao se posicionarem em uma roda, a qual possibilita que todos enxerguem os recursos visuais, e o gestual ao imitarem os animais da história (EC/EN).

O campo "escuta, fala, pensamento e imaginação" também é evidenciado nessa atividade, com destaque para os códigos EI02EF03 e EI02EF04. Observa-se que esses códigos são referentes à faixa etária de crianças entre 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, em vez de crianças da pré-escola. Essa flexibilização ocorreu porque embora as crianças já tivessem desenvolvido essas habilidades, baseando-se em suas idades, a história foi contada em língua inglesa, desafiando o público-alvo, que não estava familiarizado com essa língua. Junta-se a isso o fato de que nossa proposta buscava uma sensibilização à língua inglesa, com um número pequeno de aulas, para despertar o interesse das crianças. Assim, a atividade proposta se aproxima desses objetivos ao propor estratégias de compreensão da narrativa de caráter exploratório. Em relação às formas para aprender, nesta atividade os estudantes conceitualizam por nomeação (CN) ao pronunciarem os animais utilizando a língua inglesa e ao descreverem as ilustrações, conceitualizam por teoria (CT) ao preverem as próximas cenas da história e analisam funcionalmente (AF) ao buscar compreender as relações entre as personagens.

No entanto, após a conclusão das aulas, notou-se que poderiam ter sido incluídas atividades mais direcionadas às competências definidas para a pré-escola, dialogando, por exemplo, com os objetivos EI03EF04 e EI03EF06. Algumas possibilidades seriam propor que as crianças recontassem a história complementando-a, ou que elaborassem um roteiro para encenação. Nesses dois exemplos as crianças aplicariam criativamente (ApC), suprindo uma das lacunas evidenciadas ao analisar os Processos de Conhecimento da unidade.

Há ainda outras atividades que poderiam ser incluídas na unidade para promover a aplicação criativa, como um "remix narrativo", em que as crianças inventam um novo animal da fazenda com som "imaginário", e o inserem em

uma mini-cena (Go to sleep! / Shhh!), explorando assim os modos visual, oral e gestual, ou um *stop motion* com cartões e colagem, para criar um final alternativo da história, explorando os modos visual e tátil. Ambos os exemplos dialogam com o objetivo EI03EF04 da BNCC por meio da recriação.

Para suprir a lacuna referente à ausência de atividades que proporcionam a análise crítica (AC), três ideias de atividades poderiam ser incluídas em um *redesign* da unidade. Dentre elas, um debate com as crianças sobre as diferenças culturais entre os sons dos animais ao contrastar a música *Old MacDonald* em inglês e sua versão em português, explorando os modos oral e sonoro. Ainda propondo um debate, ou conversa guiada, dialogar a respeito dos cuidados com os animais, bem-estar e cuidados na fazenda. Apoiando-se nessa ideia, poderia-se discutir sobre a comercialização de produtos de origem animal comuns no comércio, como o couro.

Outra possibilidade de atividade de análise crítica (AC) seria propor uma reflexão com as crianças contrastando os desafios enfrentados pela ovelha para conseguir dormir com os ruídos e interrupções que ela enfrentaria caso estivesse em um contexto urbano, levantando hipóteses. Em seguida, convidá-las a criar o cenário urbano, baseando-se nas hipóteses compartilhadas, ilustrando os elementos que perturbaram o sono da protagonista (ApC).

5.1. Avaliação da aprendizagem

Considerando a aprendizagem de línguas um processo não-linear e que não pode ser quantificado, especialmente na infância, a avaliação mediadora cumpre papel importante, pois busca "[...] promover o desenvolvimento máximo possível de todas as crianças a partir de desafios intelectuais permanentes e de relações afetivas e de cooperação entre todos os elementos da ação educativa" (Hoffmann, 2012, p. 22).

Apoiando-se na autora, a avaliação na infância demanda um olhar atento e reflexivo do professor para identificar as possibilidades de desenvolvimento de cada criança, despertar e manter a curiosidade investigadora e incentivar a valorização e o respeito à diversidade sociocultural, proporcionando um ambiente interativo, acolhedor e experienciável.

Para o projeto, um dos objetivos principais era promover a sensibilização à língua inglesa e o interesse por histórias, então a participação das crianças foi o principal aspecto observado. Considerando a ênfase nas habilidades orais, algumas

atividades incentivam o uso da língua inglesa, como a expressão oral utilizando *language chunks*, vocabulário relacionado aos animais e onomatopeias retiradas da história.

Perguntas como "Okay, guys?" e "Do you understand it?", complementadas com gestos e expressões faciais foram realizadas em diversos momentos como uma forma de verificar se as crianças estavam compreendendo as atividades e a história. A língua portuguesa para confirmar essa compreensão também foi um recurso utilizado em alguns momentos. Contudo, a principal evidência de que os objetivos relacionados à aquisição de língua adicional foram alcançados foi percebida quando as crianças conseguiam realizar as atividades e quando tentavam se expressar oralmente em inglês.

Durante o projeto, por ter sido uma testagem "piloto", não realizamos uma avaliação formal, apenas observações visando a melhoria da unidade, considerando o interesse das crianças pelas atividades e os desafios percebidos durante as aulas.

No momento da contação da história, por exemplo, as crianças mostraram-se curiosas, fizeram perguntas, interagiram, responderam às perguntas das professoras em pré-serviço e interagiram repetindo expressões retiradas do livro e as onomatopeias. Essa interação evidenciou que o nível de dificuldade linguística da obra estava adequado para as crianças, ainda que fosse em inglês, considerando que recursos visuais, orais e a língua portuguesa serviram como apoio.

Uma avaliação mediadora mais formal poderia ter sido realizada através de observações anotadas considerando os Processos de Conhecimento aqui explorados. Essa ação poderia ser guiada por algumas perguntas, por exemplo:

> –Houve compartilhamento de experiências ou conhecimentos prévios a respeito do tema da história? (EC);
> –Houve participação ativa da criança durante a contação de história, realizando perguntas ou respondendo às perguntas da professora? (EN);
> –A criança é capaz de identificar e nomear oralmente as personagens da história por meio das ilustrações? (CN);
> – A criança é capaz de levantar hipóteses de previsão da história? (CT);
> – A criança é capaz de identificar características dos animais? (AF);
> – Houve interesse sobre a exploração da história a partir de outra perspectiva? (AC);
> – A criança é capaz de utilizar o vocabulário explorado de forma contextualizada? (ApA);
> – A criança engajou-se na na criação artística livre a partir da história? (ApC).

5.2. Implicações pedagógicas e *redesign*

As atividades incluídas na unidade didática e aqui descritas foram elaboradas por professoras em pré-serviço, sob orientação de uma docente do curso de Letras Inglês. É importante destacar que o currículo do curso de Letras Inglês preocupa-se com as competências que os discentes precisam adquirir para atuarem com estudantes a partir do Ensino Fundamental II. Portanto, aspectos relacionados à Educação Infantil não são contemplados. Assim, o projeto de extensão em estudo oportunizou que as professoras em pré-serviço tivessem um contato inicial, tanto teórico como prático, com o público-alvo.

Considerando esse contexto, alguns desafios encontrados durante a implementação das atividades evidenciaram limitações teóricas e práticas. Para exemplificar, a atividade de montagem do celeiro, que incluía pintar, recortar, montar o celeiro e complementá-lo ao desenhar animais livremente, exigia coordenação motora fina das crianças. No entanto, as crianças tiveram dificuldades, principalmente para a etapa de recortar. Devido a isso, as professoras em pré-serviço optaram por elas mesmas recortarem os elementos e distribuírem os itens já recortados na aula seguinte. Com isso, algumas adaptações poderiam ser realizadas, como entregar cartões já recortados para serem coloridos ou utilizar adesivos, de forma que facilitasse a montagem do celeiro.

Outra atividade que precisou ser adaptada durante a implementação foi o jogo da memória. As professoras em pré-serviço presumiram que todas as crianças estariam familiarizadas com as regras do jogo, mas algumas não o conheciam e tiveram dificuldades. Além disso, o jogo continha muitos pares, tornando-se longo. Em situações como essa, recomendamos incluir no planejamento um momento de preparação para a brincadeira e diminuir o número de pares para que a brincadeira fique mais dinâmica.

Fatores externos também podem demandar adaptações. No ano em que o projeto foi desenvolvido, ocorreu uma trágica enchente no Rio Grande do Sul, afetando os calendários escolar e acadêmico. Com isso, a disponibilidade de horários da escola e o tempo disponível para a implementação foram alteradas. Assim, foram realizadas adaptações na quantidade de atividades implementadas durante todo o projeto. Uma outra unidade didática, com base em outra história, planejada para dar sequência a esta, por exemplo, foi reduzida ao ser implementada em uma das turmas de Pré A.

Os materiais elaborados para a unidade prezam por economia, com poucas atividades que demandam impressões ou muitos materiais de apoio. Isso foi considerado durante o planejamento da unidade e necessário porque o projeto não contou com apoio financeiro, exceto pelas impressões. Para a atividade "reconhecendo as sombras", por exemplo, utilizamos rolos de papel higiênico e fizemos os moldes manualmente. No entanto, os *flashcards* desenvolvidos para a unidade poderiam ser substituídos por brinquedos, fotos dos animais e até mesmo recortes de revistas.

Por fim, um desafio encontrado durante a implementação e que ainda precisa de maior atenção foi o fato de as discentes e a docente envolvidas com o projeto não terem conhecimento ou experiência prévia para adaptar as atividades para atender às necessidades dos alunos autistas das turmas, sendo essa uma grande questão a ser explorada, futuramente, para o *redesign* da unidade.

5.3. Limitações e trabalhos futuros

Conforme proposto nos objetivos da pesquisa, a análise desenvolvida se debruçou especificamente sobre o *design* da unidade didática, desconsiderando a recepção dela e sem avaliar as crianças formalmente. Um dos fatores que influenciaram nisso é que o material em estudo foi produto de um projeto de extensão que, na época em que ocorreu, estava desvinculado de um projeto de pesquisa. Dessa forma, as perguntas e os objetivos que motivaram este estudo foram pensados após a conclusão do projeto de extensão, não sendo possível, assim, realizar avaliações ou coleta de dados que envolvessem as crianças.

Apesar disso, percebemos que o projeto abriu a possibilidade de nos aprofundarmos nos estudos sobre ensino de língua inglesa com crianças, ensino de língua sob uma perspectiva crítica, ensino de língua inglesa e de literatura de forma vinculada, com ênfase no letramento literário, e adaptação e elaboração de materiais didáticos de língua inglesa para crianças com transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Diante dessas possibilidades, pretende-se reelaborar esta e as outras unidades didáticas que foram desenvolvidas no projeto visando publicá-las, além de propor análises contrastivas entre as unidades e de investigar a recepção do material com as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

o ensino de língua inglesa para crianças precisa constituir-se de "experiências que fazem sentido no universo infantil" (British Council, 2022, p. 24), ou seja, de brincadeiras e de atividades lúdicas que promovam desenvolvimento linguístico, cognitivo e motor. Diante disso, a contação de histórias realizada com propósito pedagógico, acompanhada do brincar planejado, pode despertar o interesse das crianças e engajá-las com a narrativa, despertando o interesse pela literatura, pela leitura e, conforme explicitado, com a língua inglesa.

Como se pôde observar, a unidade didática em estudo é multimodal e contribui para um desenvolvimento de habilidades essenciais para o público-alvo, o que vai ao encontro do que propõem Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 277) quando afirmam que "nos primeiros anos de vida, os mais fundamentais de todos os significados são construídos em um mundo tátil, gestual, espacial, auditivo e visual, antes de aprender a falar e, mais tarde, ler e escrever".

O público-alvo para o qual a unidade foi desenvolvida já é capaz de falar, mas ainda está em processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Ainda assim, interagiram e aprenderam com a unidade implementada, ampliando suas experiências através dos modos de significado sonoro, oral, gestual, visual, espacial e tátil (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Kalantzis *et al.*, 2016).

Além disso, conforme evidenciado, a unidade didática alinha-se aos campos de experiência e objetivos definidos na BNCC para a Educação Infantil, ainda que haja uma flexibilização dos objetivos na atividade de contação de histórias, como estratégia para engajar as crianças com a língua inglesa, a qual dificultaria a compreensão da história.

Por fim, este estudo evidencia que as atividades propostas possibilitam diferentes formas de aprendizagem, alinhadas aos multiletramentos. Segundo KALANTZIS, COPE E PINHEIRO (2020), não há a necessidade de sempre incluir todos os Processos de Conhecimento, sendo possível selecionar aqueles que sejam mais interessantes a depender do contexto e do público-alvo. Observou-se, por exemplo, que a unidade didática não contemplou a análise crítica (AC) e a aplicação criativa (ApC). Contudo, um *redesign* da unidade poderia incluir atividades que possibilitasse esses modos de aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento da criticidade, central na perspectiva dos multiletramentos e ampliando o conhecimento das crianças.

REFERÊNCIAS

BEAUMONT, K. No sleep for the sheep! New York: HarperCollins Publishers, 2011.

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

BRITISH COUNCIL. Diretrizes para o ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: British Council, 2022.

HARMER, J.; PUCHTA, H. Story-based Language Teaching. Italy, Athesia: Helbling Languages, 2018.

HOFFMANN, J. Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança: Educação Infantil Projetos e práticas pedagógicas. Porto Alegre: Mediação, 2012.

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

KALANTZIS, M. et al. Literacies. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

KHUDAVERDIYEVA, T. Enhancing language learning in young learners through Azerbaijani fairy tales. EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education. [S.l.], v. 1, n. 1, p. 141–150, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.69760/g6vv0g32. Acesso em: 24 jun. 2025.

LEFFA, V. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. (org.). Produção de materiais de ensino: teoria e prática. 2. ed. Pelotas: Educat, 2007.

LIMA JÚNIOR, E. B. et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. Cadernos da Fucamp, Rio Grande, v. 20, n. 44, p. 36–51, 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356. Acesso em: 20 jul. 2025.

LUGOSSY, R. Authentic Picture books in the lives of young EFL learners and their teachers. In: NIKOLOV, M.; DJIGUNOVIC, J. M.; MATTHEOUDAKIS, M.; LUNDBERG, G.; FLANAGAN, T. (org.). Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials. Austria: Council of Europe Publishing, 2007.

MATTHEOUDAKIS, M.; DVORAKOVA, K.; LÁNG, K. Story-based language teaching: an experimental study on the implementation of a module in three European countries. In: NIKOLOV, M.; DJIGUNOVIC, J. M.; MATTHEOUDAKIS, M.; LUNDBERG, G.; FLANAGAN, T. (org.). Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials. Austria: Council of Europe Publishing, 2007.

MISTRY, M.; SOOD, K. English as an Additional Language in the Early Years: Linking theory and practice. New York: Routledge, 2015.

ROCK 'N LEARN. Old MacDonald Had a Farm Karaoke Version | Kids Sing Along. [S.v.]. 2021. Vídeo (4min 32s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lLIZHiXuQEI. Acesso em: 26 jun. 2025.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SUPER SIMPLE SONGS. Hello! | Kids Greeting Song and Feelings Song | Super Simple Songs. [S.v.]. 2015. Vídeo (1min 18s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8. Acesso em: 25 jun. 2025.

TONELLI, J. R. A. Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para crianças. In: Silva, Kleber A; Alvarez, Maria Luisa. Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

WRIGHT, A. Storytelling with children. Oxford: Oxford University Press, 1997.

CAPÍTULO 2

O BILHETE ORIENTADOR SOB A PERSPECTIVA DAS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS E DA INCITAÇÃO À AÇÃO

Peterson Luiz Oliveira da Silva

1. INTRODUÇÃO

O bilhete orientador é um instrumento de ensino e aprendizagem de produção textual, amplamente mobilizado em práticas de correção de redações no âmbito escolar. Nesses termos, pode ser compreendido como um tipo de feedback, isto é, uma resposta ou retorno à ação do aluno, com objetivos motivacionais, informativos ou avaliativos (Cardoso, 2011). Em termos formais, trata-se de um texto vinculado às práticas de mediação didática, que se ajusta às demandas do processo avaliativo e às necessidades de reescrita que emergem no acompanhamento da produção textual.

Partindo desse pressuposto, o bilhete orientador tem sido abordado por diferentes perspectivas. Pelo viés pedagógico, há pesquisas que o descrevem como instrumento de apoio à aprendizagem e como metodologia associada a práticas de escrita que conduzem o texto à reescrita e a processos de reflexão orientada (Nascimento, 2009; Cardoso, 2011; Fuzer, 2012). Pelo viés enunciativo, encontram-se estudos que o examinam em uma perspectiva interacionista, focalizando o modo como professor e aluno se posicionam nesse espaço de interlocução avaliativa

(Fuzer; Gerhardt; Lima, 2015; Pinto; Beviláqua, 2022). Em estudo recente, Costa, Gato e Silva (2022) analisaram mais de 90 trabalhos dedicados ao bilhete orientador e, com base nesse levantamento, observa-se que ainda são pouco recorrentes investigações voltadas à descrição de sua organização composicional, especialmente no que diz respeito à articulação interna de suas proposições e à discussão de sua inserção tipológica em famílias de textos.

É esse hiato que orienta o presente capítulo. Nesse sentido, concordamos com Silva (2023), que afirma que um conhecimento mais detalhado das formas de organização do bilhete orientador amplia o uso consciente dessa ferramenta por professores e corretores de textos, dado que favorece a compreensão do modo como a orientação à reescrita se estrutura linguisticamente e se sustenta discursivamente. Assim, concentramos nossa atenção na natureza tipológica do bilhete orientador e nos fundamentos teóricos que permitem descrevê-lo como texto de composição híbrida (Silva, 2023), em que diferentes movimentos sequenciais se articulam para regular qualitativamente a produção do aluno e incitá-lo à revisão do próprio escrito.

Este capítulo tem como objetivo central discutir a organização textual do bilhete orientador e sua inserção tipológica na família dos textos de incitação à ação, conforme a proposição de Adam (2019). Buscamos responder à seguinte pergunta de pesquisa: como o bilhete orientador se organiza textualmente e a que família de textos ele pertence? Nossa hipótese é que, apesar de sua extensão muitas vezes breve, o bilhete orientador compartilha com os textos procedurais de incitação à ação um conjunto de características linguísticas e discursivas que justificam sua aproximação tipológica a essa família, com adaptações diretamente relacionadas à função pedagógica que assume no acompanhamento da escrita.

Para sustentar essa hipótese, mobilizamos a teoria das sequências textuais de Adam (2019) e suas discussões sobre textos procedurais de incitação à ação, articulando essa base ao debate sobre tipologia textual e sobre os modos de encadeamento de proposições em textos situados na prática avaliativa. O interesse, portanto, ultrapassa a caracterização do bilhete como comentário de correção, pois nosso foco recai sobre sua arquitetura interna, sobre o modo como movimentos explicativos, argumentativos e injuntivos se combinam em função de uma ação comunicativa específica: orientar o estudante e favorecer a reescrita como etapa constitutiva da aprendizagem da produção textual.

Com o propósito de desenvolver esse percurso, organizamos o presente capítulo em quatro seções articuladas. A introdução, que ora se apresenta, contextualiza o bilhete orientador no cenário educacional brasileiro, delimita a pergunta de pesquisa, o objetivo central e a hipótese que orienta o estudo. A segunda seção dedica-se à fundamentação teórica, alicerçada na teoria das sequências textuais de Adam (2019), bem como em discussões sobre tipologia textual e textos procedurais de incitação à ação. Na terceira seção, desenvolvemos análises de cinco bilhetes orientadores à luz da teoria mobilizada, examinando como as características descritas por Adam se manifestam e se ajustam à função didático-pedagógica do bilhete orientador. Por fim, a quarta seção apresenta as conclusões, retomando o percurso de pesquisa e sintetizando os principais achados.

Espera-se, com este capítulo, contribuir para a consolidação de uma abordagem teórico-metodológica que articule os estudos do texto e dos gêneros às práticas de produção e reescrita em contexto educacional. Almeja-se, assim, favorecer uma compreensão mais ampla da escrita como atividade social mediada por instrumentos pedagógicos e fortalecer a formação de professores capazes de utilizar o bilhete orientador de forma teoricamente embasada, ampliando seu potencial como ferramenta de mediação didática e de desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Linguística Textual constitui-se como uma área da linguística dedicada ao estudo do texto em sua complexidade. Para dar conta desse objeto, esse campo precisou desenvolver metodologias capazes de compreender o fenômeno comunicativo que o texto representa, uma vez que abordagens centradas apenas em normas gramaticais ou na formação de frases já não se mostravam suficientes para explicar fenômenos textuais mais amplos, entre eles as dimensões enunciativas e discursivas que atravessam a produção de sentido (Ciulla, 2025). Diante disso, o linguista textual, ao examinar seu objeto de estudo, precisa delimitar, desde o início, o ponto de vista teórico-metodológico a partir do qual descreve e interpreta os fenômenos do texto. Nesse horizonte, analisamos os bilhetes orientadores pela perspectiva das sequências textuais, por entendermos que essa lente permite observar a organização interna desses enunciados e os modos pelos quais se articulam, em cadeia, diferentes operações de orientação e avaliação.

A teoria das sequências textuais insere-se em um percurso histórico relevante no interior dos estudos do texto. Adam (2019) reconhece as contribuições de Coseriu (1955), ao propor o termo "Linguística Textual" e ao deslocar o foco da gramática da frase para uma gramática do texto. Também retoma Van Dijk (1973; 1978; 1981; 1984), especialmente por meio da noção de superestrutura, entendida como um esquema abstrato responsável pela organização global do texto. Embora essa noção tenha sido decisiva para avanços posteriores da teoria textual, Adam (2019) aponta suas limitações, já que as superestruturas propostas por Van Dijk se mostravam excessivamente gerais e, em diversos casos, aproximavam-se de planos de texto ou mesmo de estruturas de gênero. É nesse ponto que a proposta das sequências textuais se consolida como alternativa produtiva, uma vez que se volta para estruturas relacionais capazes de descrever os modos de encadeamento das proposições no texto, superando uma visão restrita à frase e incorporando dimensões semânticas, enunciativas e discursivas.

As sequências textuais, segundo Adam (2019), são compostas por proposições-enunciado, unidades de sentido que só podem ser interpretadas a partir de uma relação contextual. Essas proposições, por sua vez, agrupam-se em macroproposições, formando blocos de significação que, articulados entre si, constituem a arquitetura global do texto. Essa organização em cadeia torna visível o modo como os interlocutores constroem o discurso, mobilizando diferentes sequências narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas e dialogais de acordo com a intenção comunicativa e com as condições de produção do enunciado. Assim, o estudo das sequências não se reduz à identificação de formatos estáveis ou a uma lista de tipos textuais, pois descreve como estruturas prototípicas são acionadas pelos falantes para produzir sentido em situações reais de interação.

Para compreender o valor explicativo dessa teoria, é necessário considerar o contraste estabelecido por Adam (2019) entre a gramática da frase e a gramática do texto. Enquanto a primeira se ocupa de regras sintáticas e de relações internas à oração, a segunda lida com a combinação e a coesão de proposições em um plano discursivo mais amplo. Van Dijk (1973) já havia enfatizado o caráter relacional da textualidade ao afirmar que a análise do texto deve considerar uma sequência ordenada de frases. Contudo, como explica Sousa (2012), as tipologias anteriores esbarravam em problemas tanto terminológicos quanto conceituais, oscilando entre categorias como "infraestrutura", "sequência" e "superestrutura". O mérito da proposta de Adam reside justamente em estabelecer critérios efetivamente textuais,

centrados na semântica das proposições e nos modos de encadeamento discursivo (Ciulla, 2025), o que possibilita uma descrição mais fina da arquitetura do texto e de seus efeitos de sentido.

Cavalcante *et al.* (2022) complementam essa discussão ao destacar que as sequências textuais se configuram como padrões de organização reconhecíveis tanto para quem produz quanto para quem interpreta o texto. Desse modo, constituem formas específicas de composição que orientam o modo de narrar, descrever, argumentar ou explicar. Nesse sentido, as sequências operam como estruturas cognitivas e discursivas, pois refletem conhecimentos linguísticos compartilhados e estratégias de textualização ajustadas às intenções comunicativas de cada situação.

Ao adotarmos essa perspectiva para a análise do bilhete orientador, observamos que a teoria de Adam (2019) oferece uma base para compreender sua composição e seu funcionamento. A noção de sequência textual permite ultrapassar a simples identificação de elementos linguísticos isolados e alcançar o modo como as proposições se articulam para construir uma ação comunicativa complexa, a de orientar o estudante, avaliar sua escrita e incitá-lo à reescrita. O bilhete orientador, portanto, constitui um texto cuja estrutura relacional combina proposições explicativas, argumentativas e injuntivas em encadeamentos coerentes, nos quais o locutor organiza macroproposições voltadas à mediação didático-pedagógica da produção escrita.

Em suma, a teoria das sequências textuais mostra-se produtiva para analisar o bilhete orientador porque permite compreender sua heterogeneidade composicional e sua funcionalidade discursiva. Ao evidenciar que a textualidade resulta do encadeamento de proposições de sentido, Adam (2019) oferece instrumentos para observar o bilhete orientador como fenômeno linguístico e discursivo, além de objeto pedagógico. Essa leitura reafirma a a Linguística Textual como campo teórico capaz de explicar o funcionamento dos textos em contextos reais de interação, incluindo aqueles oriundos de práticas escolares de escrita e de avaliação.

2.1 OS TIPOS DE TEXTOS A PARTIR DAS SEQUÊNCIAS

A proposta de Adam (2019), ao classificar os textos em cinco tipos de sequências, descritiva, narrativa, argumentativa, explicativa e dialogal, oferece um ponto de partida para compreender modos de organização textual. Entretanto, quando observamos o bilhete orientador à luz dessa teoria, torna-se evidente que ele não

se encaixa integralmente em nenhuma dessas tipologias de maneira isolada. Essa constatação evidencia o caráter relacional e combinatório da teoria das sequências, especialmente quando aplicada a textos vinculados a práticas sociais específicas, como a avaliação pedagógica da escrita.

O bilhete orientador, enquanto texto situado no contexto escolar e voltado à mediação didática, combina elementos de diferentes sequências para cumprir sua função comunicativa. A sequência explicativa aparece com frequência, pois o professor esclarece o motivo de uma inadequação ou justifica um direcionamento, como se observa neste tipo de formulação: "é preciso explicitar melhor sua tese" ou "a conclusão não retoma a proposta". Esse movimento explicativo contribui para orientar o aluno na compreensão do problema identificado e amplia a inteligibilidade da intervenção docente. Contudo, essa dimensão não é suficiente para definir o bilhete como gênero ou como tipo de texto, porque o comentário do professor não se limita a explicar, uma vez que ele se orienta para uma ação esperada de reescrita.

Em diversos casos, identificam-se traços da sequência argumentativa, especialmente quando o professor sustenta uma orientação por meio de justificativas, como em "esse argumento se enfraquece porque falta exemplo concreto". Aqui, o bilhete mobiliza um raciocínio avaliativo que busca fundamentar a recomendação. Ainda assim, a argumentação tende a operar de maneira localizada e funcional, subordinada à finalidade maior desse texto: orientar o estudante para a revisão do texto.

Observam-se também movimentos injuntivos, principalmente quando o professor recorre a verbos que direcionam o fazer do aluno, como "releia", "reorganize", "acrescente" ou "evite". Adam (2019) esclarece que o injuntivo não constitui um tipo textual autônomo, mas um modo de operação discursiva que pode atravessar diferentes sequências. Essa observação é útil para a análise dos bilhetes orientadores, uma vez que a incitação à ação é uma de suas finalidades centrais. Mesmo assim, a presença de comandos não esgota a descrição do bilhete, já que essas orientações costumam vir acompanhadas de justificativas, esclarecimentos e indicações de critério, compondo um espaço interacional em que o professor regula a escrita do aluno e, ao mesmo tempo, favorece a aprendizagem.

O bilhete orientador configura-se, portanto, como um texto de composição híbrida, no qual diferentes sequências coexistem de modo articulado: a explicativa contribui para a clareza do diagnóstico, a argumentativa oferece sustentação ao di-

recionamento e os movimentos injuntivos orientam a ação de reescrita. Nenhuma dessas dimensões, isoladamente, dá conta de seu funcionamento, porque o bilhete integra essas operações em uma única ação discursiva de mediação e de orientação pedagógica.

Essa combinação confirma a hipótese central desta pesquisa. O bilhete orientador é um tipo de texto cuja estrutura tensiona os limites das sequências prototípicas descritas por Adam (2019), configurando-se como um evento linguístico híbrido em que explicação e incitação se articulam, em que avaliação e orientação se ajustam ao contexto interacional da escrita escolar. Em última instância, trata-se de um texto cuja textualidade se realiza na interação responsiva entre professor e estudante, projetando a reescrita como etapa constitutiva da aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo.

2.2 O BILHETE ORIENTADOR: HÁ UM PADRÃO TIPOLÓGICO QUE SE POSSA OBSERVAR NESTES TEXTOS?

A discussão sobre o bilhete orientador, até aqui, tem evidenciado sua natureza híbrida e sua composição plural, resultante da combinação de diferentes sequências textuais. Contudo, para compreender mais profundamente sua constituição, é necessário investigar se há um padrão tipológico que se possa observar nesses textos e de que modo eles se inserem em uma classe discursiva mais ampla. Essa reflexão conduz à teoria dos gêneros discursivos, uma vez que a análise do bilhete orientador não pode se restringir à descrição de suas operações linguísticas, mas deve também considerar suas condições de produção, suas finalidades comunicativas e o papel social que desempenha nas práticas pedagógicas.

Ao retomarmos a perspectiva de Bakhtin (2003), compreendemos que os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis de enunciado, moldadas pelas condições e finalidades de cada esfera de atividade humana. Assim, todo gênero é uma construção social e histórica que responde a necessidades comunicativas específicas, apresentando características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. Essa concepção é fundamental para situar o bilhete orientador como gênero textual emergente, uma vez que ele nasce de um contexto institucional e interacional particular, o da mediação didática entre professor e aluno, e cumpre uma função social de orientação, avaliação e diálogo no processo de ensino-aprendizagem.

Partindo dessa premissa, nosso estudo propõe a aproximação do bilhete orientador à classe dos discursos procedurais e de incitação à ação, conforme a tipologia apresentada por Adam (2019). Essa categoria compreende os textos cuja função central é instruir, recomendar, aconselhar ou direcionar comportamentos, o que inclui, por exemplo, manuais, receitas, instruções, regulamentos e avisos. O bilhete orientador compartilha com esses textos o propósito de incitar o interlocutor a agir, mas o faz em um contexto comunicativo específico: o da sala de aula e do processo avaliativo. Nesse sentido, sua força ilocutória está na tentativa de provocar a revisão do texto do aluno, orientando-o a realizar modificações que aprimorem sua escrita.

Adam (2019) descreve seis características que definem os textos procedurais e de incitação à ação: (C1) característica enunciativa; (C2) contrato de verdade e promessa de sucesso; (C3) léxico especializado; (C4) representação de ação e força ilocutória; (C5) marcas de conexão; e (C6) macrosegmentação tipográfica. Essas propriedades, quando observadas nos bilhetes orientadores analisados, manifestam-se de maneira recorrente, ainda que adaptadas à função pedagógica do gênero.

A característica enunciativa (C1) refere-se ao modo como o locutor se coloca em relação ao interlocutor. No bilhete orientador, o professor se posiciona como avaliador e guia, assumindo uma autoridade discursiva que orienta e mantém o diálogo com o aluno. Essa relação se manifesta por meio de modalizações de conselho, incentivo ou sugestão, como "releia sua introdução" ou "procure reforçar o argumento apresentado".

O contrato de verdade e promessa de sucesso (C2) revela-se na relação de confiança que o bilhete estabelece. O aluno lê as orientações acreditando que, ao segui-las, alcançará melhorias no texto e, consequentemente, em seu desempenho. Essa promessa de sucesso é constitutiva do gênero, pois legitima o discurso do professor enquanto voz autorizada no campo da escrita.

O léxico especializado (C3) é outro traço recorrente. Os bilhetes empregam um vocabulário técnico próprio do ensino da redação, com termos como "coerência", "coesão", "tese", "argumento", "estrutura dissertativa" e "modalizadores", que ancoram o discurso em um domínio específico do saber linguístico. Esse uso de terminologia especializada reforça o caráter institucional e formativo do gênero.

A representação de ação e força ilocutória (C4) é central no bilhete orientador. Os verbos empregados (frequentemente no imperativo ou em formas modais

de sugestão) indicam ações esperadas do aluno ("revise", "acrescente", "explique melhor", "substitua"). Essa força injuntiva, no entanto, pode ser atenuada, mas não anulada, pela natureza dialógica do texto, que busca orientar sem impor, persuadir sem coagir. Essa sutileza é fundamental para manter o bilhete como espaço de interação, ou seja, não o limitar a uma mera correção.

As marcas de conexão (C5) evidenciam a coerência entre as proposições e a progressão textual. O bilhete tende a ser curto, mas articulado, e a usar conectivos e expressões que encadeiam as orientações de modo lógico ("além disso", "por outro lado", "em seguida", "portanto"), reforçando a coesão e o caráter explicativo do discurso.

Por fim, a macrosegmentação tipográfica (C6) refere-se à forma de apresentação do bilhete. Na maioria dos casos, ele aparece destacado graficamente, seja em balões, caixas de texto ou comentários marginais, o que contribui para seu reconhecimento visual e para sua função de anexo avaliativo, ligado, mas não fundido ao texto do aluno.

Ao observarmos essas seis características, verificamos que o bilhete orientador compartilha com os textos de incitação à ação a estrutura fundamental de instruir e direcionar, mas apresenta especificidades que o distinguem dentro dessa classe. Seu objetivo, além de transmitir instruções, é também de provocar reflexão e reescrita. Assim, a injunção presente no bilhete se hibridiza com movimentos explicativos e argumentativos, gerando um texto simultaneamente prescritivo e dialógico.

Essa constatação permite afirmar que o bilhete orientador é um gênero discursivo híbrido, situado na intersecção entre o discurso procedimental e o discurso didático. Sua composição reflete uma tensão entre o dizer avaliativo do professor e o fazer transformador do aluno. É, portanto, um gênero de mediação, cuja função é possibilitar que a linguagem se converta em instrumento de aprendizagem, fortalecendo o diálogo entre sujeitos do processo educativo.

Conforme Marcuschi (2006), os gêneros são sensíveis à realidade de seu tempo e refletem as formas de comunicação de cada contexto social. O bilhete orientador, nesse sentido, é um gênero contemporâneo, emergente de uma prática pedagógica que privilegia a interação escrita e o acompanhamento individualizado da produção textual. Sua análise, à luz da Linguística Textual e da teoria dos gêneros, reafirma o potencial dos estudos linguísticos para compreender os modos

como a linguagem se realiza nas práticas de ensino e para reconhecer, no texto, o espaço privilegiado da construção de sentido e de formação discursiva do sujeito.

3. ANÁLISES E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresentamos a análise de cinco bilhetes orientadores, provenientes de uma correção de redação modelo ENEM, realizada em outubro de 2025. O material em questão foi extraído do texto de um estudante que, ao abordar a temática "caminhos para reduzir os maus tratos aos animais no Brasil", teve sua produção textual digitalmente mediada por intervenções pontuais do corretor. A natureza do suporte, um arquivo em formato PDF, não apenas condicionou a forma de interação, como também possibilitou uma prática pedagógica específica: a adaptação de enunciados pré-elaborados à realidade textual do aluno, o que justifica a extensão e a complexidade de alguns dos bilhetes. A distribuição desses bilhetes orientadores ao longo da estrutura dissertativa seguiu esta ordem: os bilhetes 01 e 02 foram aplicados à introdução; o bilhete 03, ao primeiro parágrafo de desenvolvimento; o 04, ao segundo; e o bilhete 05, à conclusão. A seguir, reproduzimos o corpus que será objeto de nossa análise.

3.1. Análise do primeiro bilhete orientador

Bilhete orientador 01: "Embora no parágrafo de introdução esteja presente a ideia de maus tratos, note que estas palavras não aparecem. Cuide para não se esquecer delas na construção da delimitação do tema."

Ao nos debruçarmos sobre o primeiro bilhete orientador, observamos um movimento de incitação à ação centrado no ajuste da delimitação temática já no parágrafo de introdução. A característica enunciativa (C1) se evidencia no modo como o professor, a partir de sua posição institucional de avaliador, direciona o aluno a uma atenção metalinguística sobre o próprio texto. A escolha do verbo "note", no imperativo, ultrapassa o registro de uma ordem direta, assumindo a função de orientar o olhar do aluno para um aspecto estrutural da introdução e convocá-lo a uma leitura crítica da própria escrita como sujeito ativo do processo de revisão. Essa postura sustenta o contrato de verdade e promessa de sucesso (C2), pois a orientação se apoia na explicitação da lacuna e na indicação de um encaminhamento concreto de melhora, levando o aluno a compreender que a inclusão

direta das palavras-chave tende a fortalecer a pertinência temática e a consistência do recorte apresentado.

O léxico especializado (C3) é evidenciado pelo uso de termos como "parágrafo de introdução" e "delimitação do tema", que ancoram o comentário no domínio do ensino da escrita dissertativa-argumentativa e legitimam a intervenção docente. A representação de ação e força ilocutória (C4) se organiza em uma injunção dupla, "note" e "cuide", cuja intensidade é mitigada pelo foco pedagógico do bilhete, configurando-se como orientação de reescrita consciente. A ação esperada é objetiva: revisar a introdução para tornar explícitas as palavras-chave relacionadas ao tema.

As marcas de conexão (C5) participam decisivamente da coerência interna do enunciado, pois a conjunção concessiva "Embora" estabelece a tensão entre a presença da ideia e a ausência de uma formulação mais direta, preparando o terreno para a recomendação subsequente e conferindo progressão lógica ao comentário.

A macrosegmentação tipográfica (C6), neste primeiro bilhete aplicado à introdução, evidencia a natureza de comentário anexo típica da correção em PDF. O destaque gráfico tende a separar a intervenção do fluxo do texto do aluno e a concentrar a leitura na tarefa de ajuste da delimitação temática, reforçando que a orientação funciona como instrução localizada, e não como reescrita pelo professor. Essa autonomia visual do bilhete contribui para que a recomendação seja percebida como procedimento de revisão a ser incorporado pelo aluno nas etapas iniciais da organização dissertativa.

3.2. Análise do segundo bilhete orientador

Bilhete orientador 02: "Atenção para a correção do uso da vírgula." O segundo bilhete orientador apresenta uma configuração distinta do primeiro, marcada pela concisão e pela economia de recursos linguísticos. Essa brevidade constitui uma estratégia discursiva funcional, coerente com intervenções cuja finalidade é sinalizar um desvio formal localizado sem ampliar o comentário para uma explicação extensiva. A característica enunciativa (C1) se manifesta de modo mais direto e menos negociado, já que o substantivo "Atenção" opera como marcador de alerta e instaura uma relação enunciativa assimétrica em que o professor ocupa a posição de autoridade que detecta um problema normativo e o aluno é convocado à correção imediata. A dimensão dialógica, nesse caso, se concentra no essencial do

gesto avaliativo, que privilegia a eficácia da orientação sobre a construção de um percurso argumentativo mais prolongado.

O contrato de verdade e promessa de sucesso (C2) realiza-se de forma implícita, pois o aluno tende a reconhecer que o aviso decorre de um diagnóstico legítimo do corretor e pressupõe que a revisão do uso da vírgula produzirá melhora objetiva na adequação formal do texto, com impacto direto no desempenho avaliativo. O léxico especializado (C3) aparece de forma mínima e precisa, centrado no termo "vírgula", o que pressupõe um repertório metalinguístico prévio capaz de sustentar a compreensão do comando sem necessidade de explicitação didática adicional. A representação de ação e força ilocutória (C4) se concentra em uma injunção nominal condensada. Mesmo sem verbo no imperativo, o enunciado conduz o aluno a reler segmentos do texto, localizar usos inadequados da pontuação e corrigi-los, procedimento típico de alertas técnicos em ambientes institucionais de correção.

As marcas de conexão (C5) são praticamente ausentes, o que corresponde à estrutura monoproposicional do bilhete e revela uma forma de proceduralidade mínima dentro do gênero, apropriada a situações em que a intervenção docente se volta para o reparo rápido de um ponto formal específico.

Por último, a macrosegmentação tipográfica (C6) reforça esse valor funcional no suporte digital. Em correção realizada em PDF, um comentário breve e visualmente destacado tende a operar como etiqueta de atenção imediata, facilitando a identificação do foco do ajuste e orientando uma ação de revisão pontual. Dessa forma, o bilhete 02 evidencia a plasticidade do gênero, capaz de alternar entre intervenções mais explicativas e gestos de alerta sucintos, sem perder a função central de orientar a reescrita e regular a qualidade do texto do aluno.

3.3. Análise do terceiro bilhete orientador

Bilhete orientador 03: "Note que, como repertório, você aplica o conceito de biopolítica de Foucault, mas não apresenta um exemplo concreto aplicado ao tema maus tratos aos animais. Portanto, use um exemplo concreto para evidenciar para o leitor a relação entre essas duas ideias".

O terceiro bilhete orientador evidencia um salto de densidade pedagógica em relação aos anteriores, tanto pela extensão quanto pela organização interna do comentário, que integra reconhecimento de estratégia, identificação de lacuna e orientação de aprimoramento em uma unidade discursiva coesa. A característica

enunciativa (C1) se destaca pelo modo como o professor conduz o aluno a uma leitura metalinguística do próprio argumento. O imperativo "Note" orienta o olhar do aluno para a lógica interna do parágrafo e o convoca a atuar como co-analista de sua produção, em vez de mero destinatário de uma correção. A expressão "como repertório" é decisiva nesse enquadramento, pois o professor não se limita a apontar um problema, ele nomeia a estratégia utilizada e a insere em um repertório de procedimentos argumentativos reconhecíveis no ensino da redação. Ao reconhecer a presença do conceito de "biopolítica" de Foucault antes de apontar sua incompletude, o bilhete preserva o caráter dialógico do gênero e fortalece a legitimidade da intervenção docente. Essa configuração sustenta o contrato de verdade e promessa de sucesso (C2) com maior robustez do que nos bilhetes mais breves. O aluno é levado a compreender que a orientação decorre de um critério de excelência argumentativa, a necessidade de articular teoria e realidade por meio de exemplificação, e não de uma censura genérica ao uso de repertório. A confiança se constrói pela lógica interna do comentário, que valoriza o acerto inicial e esclarece o ponto exato de avanço esperado, encaminhando a reescrita como aperfeiçoamento de uma escolha já pertinente.

O léxico especializado (C3) é denso e funcional, articulando termos do campo da escrita dissertativa e da análise argumentativa, como "repertório", "conceito", "biopolítica de Foucault", "exemplo concreto" e "evidenciar". Essa seleção lexical reforça o caráter institucional do bilhete e inscreve o comentário em uma prática pedagógica que forma o aluno para reconhecer e operar categorias de análise textual. A representação de ação e força ilocutória (C4) organiza-se a partir de um diagnóstico que evidencia a lacuna entre a referência teórica mobilizada e sua demonstração no plano do mundo social. O imperativo "use um exemplo concreto" emerge como consequência lógica do percurso avaliativo, orientando uma ação específica de reescrita capaz de tornar visível ao leitor a relação entre a teoria mencionada e o tema tratado. A injunção ganha densidade didática porque não aparece isolada, ela é amparada pela finalidade expressa no próprio bilhete, o que transforma o comando em instrução "argumentativamente" motivada. Assim, o gesto avaliativo não se restringe à correção do trecho, provendo aprendizagem sobre a função do repertório em textos dissertativo-argumentativos.

As marcas de conexão (C5) estruturam de modo eficaz a progressão interna do comentário. A conjunção adversativa "mas" instaura a tensão entre o acerto inicial e a insuficiência da estratégia sem exemplificação, enquanto "Portanto"

sinaliza a passagem do diagnóstico para a orientação, conferindo encadeamento lógico ao percurso de leitura sugerido pelo professor. A introdução de finalidade por meio de "para" explicita a lógica pedagógica que sustenta a injunção e orienta o aluno a compreender a função argumentativa do exemplo inserido. Esse conjunto de conectores amplia a eficácia do bilhete, pois organiza a intervenção como sequência interpretável de reconhecimento, problema e encaminhamento de solução. Por fim, a macrosegmentação tipográfica (C6) favorece uma intervenção de maior densidade sem perder a lógica de comentário destacado. A extensão do enunciado, com diagnóstico e orientação, tende a se acomodar bem ao espaço de anotação do PDF, permitindo que o aluno reconheça visualmente uma sequência argumentativa mais completa dentro de um recorte gráfico autônomo. Essa forma de apresentação contribui para a leitura da orientação como unidade de mediação entre repertório teórico e exemplificação aplicada ao tema.

3.4. Análise do quarto bilhete orientador

Bilhete orientador 04: "Muito bom! Esse fechamento com a retomada do tema ficou incrível! Repita isso nos outros fechamentos futuros".

No quarto bilhete orientador, "Muito bom! Esse fechamento com a retomada do tema ficou incrível! Repita isso nos outros fechamentos futuros", a característica enunciativa (C1) se evidencia no modo como o professor assume uma postura de reconhecimento pedagógico que orienta o aluno a transformar um acerto em procedimento recorrente de escrita. O elogio inicial reforça o vínculo didático e estabelece um horizonte de continuidade, já que a intervenção docente se orienta para a consolidação consciente de uma estratégia bem executada, em vez de se concentrar na correção de uma falha.

O contrato de verdade e promessa de sucesso (C2) emerge de forma implícita, porém consistente: ao indicar que o fechamento ficou "incrível" e recomendar sua repetição, o bilhete sugere que a retomada do tema constitui um recurso eficaz para fortalecer conclusões futuras. O aluno, assim, é levado a compreender que a manutenção desse procedimento tende a estabilizar a qualidade de seu desempenho, o que legitima a orientação do professor como guia confiável de aprimoramento textual. Quanto ao léxico especializado (C3), o bilhete mobiliza uma tecnicidade moderada. Termos como "fechamento" e "retomada do tema" integram o vocabulário da didática da redação e sinalizam um reconhecimento de movimentos estruturais do texto, mantendo o comentário claro e acessível sem perda de densidade formativa.

A representação de ação e força ilocutória (C4) constitui o núcleo da intervenção, já que o imperativo "Repita" explicita o direcionamento da ação esperada. Mesmo assim, a injunção é suavizada pelo elogio que a antecede, produzindo um efeito de incentivo orientador que busca ampliar a autonomia do aluno e consolidar uma competência já demonstrada. As marcas de conexão (C5) aparecem de forma concisa e suficiente para a organização interna do bilhete. A progressão lógica entre a avaliação positiva e a recomendação de repetição se sustenta pela dêixis textual "Esse fechamento", que retoma o elemento elogiado e o transforma em base do conselho pedagógico.

Por fim, a macrosegmentação tipográfica (C6) reforça o efeito de destaque positivo do feedback. Em correção realizada em PDF, a visibilidade do comentário favorece o reconhecimento de acertos que devem ser estabilizados como procedimento, contribuindo para que o elogio orientador seja lido como referência de desempenho a ser replicada em produções futuras.

3.5. Análise do quinto bilhete orientador

Bilhete orientador 05: "A conclusão está muito boa, mas faltou reformar de forma mais direta os argumentos abordados nos parágrafos de desenvolvimentos. Não se esqueça disso porque é um critério avaliativo importante."

No quinto bilhete orientador, "A conclusão está muito boa, mas faltou reformar de forma mais direta os argumentos abordados nos parágrafos de desenvolvimentos. Não se esqueça disso porque é um critério avaliativo importante", a característica enunciativa (C1) se evidencia na forma como o professor regula o desempenho do aluno por meio de uma avaliação estrategicamente equilibrada. O elogio inicial opera como um gesto de reconhecimento que valida o percurso de escrita já realizado e estabiliza uma relação pedagógica de confiança antes da intervenção corretiva. Esse movimento enunciativo é particularmente relevante porque a orientação incide sobre a etapa final do texto, lugar em que muitos alunos tendem a repetir ideias ou encerrar o tema de modo genérico. Ao demarcar a qualidade da conclusão e, simultaneamente, apontar o ajuste necessário, o professor se posiciona como avaliador que legitima o acerto sem perder a precisão técnica da intervenção, preservando a natureza dialógica do bilhete enquanto gênero de mediação.

O contrato de verdade e promessa de sucesso (C2) ganha, aqui, um grau de explicitação mais forte do que nos bilhetes anteriores. A menção direta a um

"critério avaliativo importante" desloca a orientação do campo da preferência individual do corretor para o campo de uma norma institucional reconhecível. O aluno passa a compreender que retomar os argumentos do desenvolvimento na conclusão não é apenas um refinamento opcional, mas um parâmetro que regula a leitura avaliativa do texto. Assim, o bilhete não apenas indica o que deve ser feito, ele explica por que essa ação é necessária dentro do regime de avaliação escolar, o que amplia sua eficácia persuasiva e formativa. O léxico especializado (C3) reforça essa função reguladora ao mobilizar termos do domínio da escrita dissertativo-argumentativa, como "conclusão", "argumentos", "parágrafos de desenvolvimento" e "critério avaliativo". Trata-se de uma terminologia funcional, voltada para a estrutura macroargumentativa do texto. Esse vocabulário confere ao comentário um grau de tecnicidade compatível com a complexidade da intervenção, pois a orientação não incide em um reparo linguístico pontual, mas em uma operação de arquitetura do sentido, a articulação entre percurso argumentativo e síntese conclusiva.

A representação de ação e força ilocutória (C4) se estrutura de modo mais elaborado porque a injunção não pede uma simples correção localizada, ela exige uma reconfiguração estratégica do fechamento do texto. A expressão "faltou reformar de forma mais direta os argumentos" orienta o aluno a revisar a lógica interna da conclusão, buscando recuperar o núcleo do desenvolvimento e organizá-lo como síntese final clara e integrada. O comando "Não se esqueça disso" intensifica a força injuntiva e amplia a temporalidade pedagógica do bilhete, pois a orientação passa a funcionar como regra de controle para produções futuras, não apenas como reparo para a versão atual. Nesse sentido, o bilhete opera como dispositivo de aprendizagem de procedimento, ensinando que concluir envolve retomar, condensar e reafirmar, com clareza, o percurso argumentativo previamente construído.

As marcas de conexão (C5) organizam a progressão interna de modo, ao mesmo tempo, conciso e eficaz para a argumentação. O conector "mas" instaura uma oposição equilibrada entre o reconhecimento do acerto e a delimitação da lacuna. Esse contraste confere justiça avaliativa ao comentário e impede que a orientação soe como reprovação integral do trecho. Já a justificativa introduzida por "porque" explicita a razão institucional da recomendação e transforma a observação em instrução fundamentada. O bilhete, portanto, condensa em poucas linhas um percurso completo de avaliação, validação de desempenho, identificação

de insuficiência e fundamentação de critério, traço que o aproxima de um modelo de incitação à ação mais robusto dentro do gênero.

Por fim, a macrosegmentação tipográfica (C6) assume, neste bilhete, uma relevância material ainda mais evidente. Trata-se de um comentário mais longo, com densidade explicativa superior aos demais, algo que se acomoda com maior naturalidade no suporte digital. Em correção realizada em PDF, essa extensão se mantém legível e funcional graças ao destaque em caixa de anotação e à separação visual em relação ao corpo do texto do aluno. Em suporte manuscrito, uma intervenção desse tamanho tenderia a comprometer a clareza gráfica, a organização espacial da correção e até a fluidez de leitura da redação, além de exigir um esforço de escrita que frequentemente resulta em anotações menos limpas e menos estruturadas. Assim, a configuração digital abriga o bilhete como anexo visual, viabiliza sua complexidade e permite que o professor desenvolva uma orientação mais completa sem prejuízo da legibilidade.

Em síntese, o bilhete orientador 05 evidencia uma forma mais madura de intervenção docente dentro da lógica procedimental descrita por Adam (2019). Sua força reside na combinação entre validação do fechamento, delimitação precisa da lacuna estrutural e explicitação do critério avaliativo, compondo uma orientação que regula tanto a reescrita imediata quanto a aprendizagem de um procedimento argumentativo de longo alcance.

Os bilhetes analisados demonstram que o funcionamento textual desse gênero repousa na convergência de três dimensões: a linguística, que se manifesta na escolha de sequências e estruturas; a discursiva, que revela a função de orientação e mediação; e a social, que inscreve o texto na prática pedagógica de ensino da escrita. É justamente nessa confluência que o bilhete orientador encontra sua identidade: um texto híbrido, dialógico e formativo, cuja textualidade expressa a interação entre linguagem, ensino e aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas neste capítulo permitiram responder à pergunta de pesquisa sobre a organização textual do bilhete orientador e sua inserção em uma família discursiva específica. Partimos da hipótese de que, embora frequentemente percebido como comentário breve de correção, o bilhete orientador compartilha

com os textos procedurais de incitação à ação um conjunto de características linguísticas e discursivas que justificam sua aproximação tipológica ao modelo proposto por Adam (2019), com reconfigurações diretamente associadas à função pedagógica que assume no acompanhamento da escrita.

Do ponto de vista composicional, a discussão ancorada na teoria das sequências textuais evidenciou que o bilhete orientador se sustenta por um encadeamento de proposições que raramente se limita a um único movimento textual. A leitura das sequências como estratégias relacionais de organização do sentido permitiu compreender o bilhete orientador como unidade discursiva dotada de arquitetura própria, na qual se articulam explicação, argumentação e injunção de acordo com as condições de produção e com o objetivo de orientar a reescrita. Essa conclusão reforça a pertinência de mobilizar a Linguística Textual para descrever objetos oriundos de práticas escolares de escrita, pois desloca o olhar do "erro" isolado para a forma como a intervenção docente se organiza como texto.

No plano tipológico, a aproximação do bilhete orientador à classe dos discursos de incitação à ação mostrou-se produtiva ao revelar a recorrência das seis características descritas por Adam, reinterpretadas em chave didática. O bilhete não replica mecanicamente o modelo prototípico de manuais diversos ou textos instrucionais, pois ele o reconfigura em função de uma interlocução institucional específica, professor e aluno, na qual a orientação precisa ser clara, situada e legitimada por critérios avaliativos. Essa adaptação explica por que, mesmo quando a força ilocutória se manifesta de modo direto, ela tende a conservar um horizonte formativo que preserva o papel do aluno como agente de revisão do próprio texto.

A análise do corpus de cinco bilhetes, todos vinculados a uma correção de redação modelo ENEM sobre maus tratos aos animais no Brasil, realizada em outubro de 2025, permitiu observar essa dinâmica com nitidez. Os bilhetes aplicados à introdução alternaram a orientação organizacional de delimitação temática e a intervenção pontual de natureza mais "alertiva", enquanto os bilhetes dos parágrafos de desenvolvimento evidenciaram o papel do professor como mediador de escolhas argumentativas e de manejo de repertório. Já o bilhete da conclusão expôs, de forma expressiva, a coexistência entre reconhecimento de acerto e acionamento de um critério avaliativo que demanda síntese e retomada dos argumentos, o que reforça a função do bilhete como instrumento de estabilização de procedimentos de escrita.

Um achado relevante diz respeito ao suporte de circulação do gênero. O fato de os bilhetes terem sido registrados em um arquivo em PDF não condicionou apenas o formato visual da intervenção, mas também ampliou as possibilidades de densidade argumentativa do feedback. Com tecnologia digital, o professor pode desenvolver orientações mais extensas e semanticamente articuladas sem comprometer a legibilidade do comentário destacado, aspecto que se evidencia na alternância entre bilhetes concisos e bilhetes de maior extensão dentro do mesmo conjunto. Essa plasticidade do suporte reforça a tese de que o bilhete orientador é um gênero contemporâneo sensível às condições tecnológicas de produção e circulação.

Em termos de implicações para o ensino da escrita, a análise sugere que o bilhete orientador pode ser compreendido como instrumento de formação de consciência metalinguística e de refinamento progressivo da competência discursiva. Ao orientar, justificar e incitar o aluno à reescrita em uma unidade textual relativamente breve, o gênero transforma a correção em espaço de aprendizagem, com potencial para consolidar procedimentos de escrita e favorecer o desenvolvimento de autonomia revisional. Essa leitura confirma a relevância do bilhete não somente como prática pedagógica eficaz, mas como objeto legítimo de descrição linguística e discursiva.

Como encaminhamentos, duas trilhas de investigação parecem promissoras. A primeira consiste em ampliar o corpus para diferentes contextos escolares e níveis de proficiência, observando como a variação de objetivos avaliativos e de estilos docentes reconfigura as seis características do texto de incitação à ação proposto por Adam (2019). A segunda envolve comparar bilhetes produzidos em suportes distintos (manuscritos ou digitais, como plataformas de correção automatizada, por exemplo), para mapear de modo mais fino o impacto do meio sobre a macrosegmentação tipográfica e sobre a densidade argumentativa das intervenções. Ambas as frentes podem contribuir para um entendimento mais abrangente do bilhete orientador como gênero de mediação, situado na confluência entre textualidade, ensino e práticas sociais de escrita.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. A Linguística Textual. Introdução à análise textual dos discursos. Tradução da 2ª edição, revisada e ampliada: Maria das Graças Soares Rodrigues, Luís Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Eulália Leurquin. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

ADAM, J.-M. Textos: tipos e protótipos. São Paulo: Contexto, 2019.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução do russo: Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa: Tzevetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CARDOSO, A. C. S. Feedback aluno-aluno em um curso de extensão universitária on-line. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ. 2011.

CAVALCANTE, M. M. et al. Linguística Textual: conceitos e aplicações. Campinas: Pontes Editores, 2022.

CIULLA, A. A definição de texto. YouTube, 5 dez. 2025. 1h38min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-EeoUYFove4 . Acesso em: 10 dez. 2025.

COSTA, A. R.; GATO, V. M. P. da S.; SILVA, P. L. O. da. Estudos linguísticos sobre Bilhete Orientador no Brasil: estado do conhecimento. In: SILVA, P. L. O. da; COSTA, A. R. (Org.) Produção textual na teoria e na prática: os caminhos da avaliação da redação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 112-131.

FÁVERO, L. L. Linguística textual; história, delimitações e perspectivas. (Con)Textos Linguísticos, Vitória –ES, vol. 13, p. 12-24, 2019.

FUZER, C.; GERHARDT, C. C.; LIMA, L. O. de. A reescrita no processo de Produção Textual: respostas a Bilhetes Orientadores na Educação Básica. Linguagens & Cidadania, Santa Maria –RS, vol. 17, p. 1-20, 2015.

FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. Revista Letras, Santa Maria –RS, vol. 22, p. 213-245, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.) Gêneros textuais: reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

NASCIMENTO, C. E. R. O bilhete orientador da reescrita como mediador no desenvolvimento de práticas de linguagem. Estudos Linguísticos, São Paulo, vol. 38, p. 101-111, 2009.

PINTO, C. M.; BEVILAQUA, R. O Bilhete Orientador como promotor da cidadania em práticas escolares de letramento. In: SILVA, P. L. O. da; COSTA, A. R. (Org.) Produção textual na teoria e na prática: os caminhos da avaliação da redação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 151-174.

SILVA, P. L. O. da. Bilhete orientador: uma análise à luz da linguística textual. 2023. 87 f. Dissertação

(Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

SOUSA, S. C. T. de. As abordagens tipológicas dos textos. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão –SC, vol. 12, n. 1, p. 347-364, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/WMcdNxVpmyhKLRJgPcgdGrN/abstract/?lang=pt#>.Acesso em 12 nov. 2022.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS DISCURSIVAS E ENSINO DE LÍNGUAS NO CONTEXTO POLICIAL: UMA ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA

Florinda Zacarias Muhate Uaeca
António Bonifácio Companhia

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo analisa as práticas discursivas no contexto policial moçambicano, com ênfase no papel do ensino de línguas para uma comunicação mais eficaz entre agentes da lei e cidadãos. A pesquisa, de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, fundamenta-se em revisão bibliográfica e análise discursiva. Parte-se do pressuposto de que fatores sociolinguísticos, como variações dialetais e jargões técnicos, influenciam negativamente a clareza e a eficácia do discurso policial.

Assim, defende-se que a formação linguística dos agentes é estratégica em contextos multilíngues como o moçambicano, promovendo práticas de policiamento mais inclusivas e sensíveis às dinâmicas sociais e culturais. A partir de uma perspectiva sociolinguística, busca-se compreender como o discurso policial reflete dinâmicas sociais, relações de poder e estereótipos, propondo intervenções pedagógicas voltadas ao fortalecimento das competências discursivas dos oficiais.

O artigo organiza-se em seis seções: introdução, fundamentação teórica, metodologia, apresentação dos resultados, considerações finais e referências bibliográficas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Sociolinguística interacional

A sociolinguística interacional, um subcampo da sociolinguística, estuda o uso da linguagem nas interações sociais considerando fatores como classe social, gênero, etnia e contexto situacional. Essa abordagem permite compreender como as diferenças socioculturais moldam o comportamento linguístico, especialmente em contextos institucionais como os jurídico-policiais, onde a comunicação carrega implicações de autoridade e poder (Gumperz, 1982).

No contexto moçambicano, marcado pela diversidade linguística e cultural, a sociolinguística interacional revela-se essencial para interpretar as dinâmicas comunicativas nas relações entre o Estado e os cidadãos. A coexistência do português — língua oficial — com línguas nacionais como o makhuwa, xichangana, tsonga e xichuabo influencia as práticas discursivas cotidianas, particularmente na mediação institucional. Compreender essas interações linguísticas contribui para promover uma comunicação mais eficaz, respeitosa e inclusiva entre agentes da lei e o cidadão.

2.2. O ensino de línguas no contexto policial em Moçambique

O ensino de línguas assume um papel central em contextos multilinguísticos como o moçambicano, onde as barreiras linguísticas comprometem o diálogo entre polícia e cidadão. Para Brunetta (2014, p. 157), o ensino de línguas em contextos especializados deve estar alinhado às necessidades profissionais específicas, pois esses profissionais atuam em atividades complexas de segurança pública que exigem competência comunicativa. Papadopoulos (2024, p. 22) reforça que o domínio de línguas estrangeiras fortalece a identidade profissional e amplia a atuação em contextos multiculturais, como é o caso de Moçambique, onde o português coexiste com línguas nacionais e estrangeiras, exigindo repertórios linguísticos e culturais diversificados (Anderson & Lee, 2020, p. 19).

O agente da lei em Moçambique lida com uma linguagem jurídica complexa, muitas vezes distante da oralidade local, o que exige do ensino de línguas uma abordagem que desenvolva tanto a competência linguística quanto a discursiva. Segundo Timbane (2012, p. 281), o português falado em Moçambique constitui uma variedade própria, influenciada pelas línguas Bantu, realidade que deve ser reconhecida no ensino formal. O mesmo autor (2016, p. 36) enfatiza que é necessário preparar o polícia "para comunicar-se com clareza e sensibilidade, considerando a diversidade linguística local", uma vez que barreiras linguísticas e variações dialetais ainda dificultam a mediação de conflitos e o cumprimento da norma legal.

Embora o português seja a língua oficial, as línguas nacionais estão profundamente enraizadas no cotidiano moçambicano. Por isso, a formação policial precisa valorizar essa diversidade, adotando uma abordagem inclusiva no ensino de línguas. Isso implica integrar o uso da linguagem jurídica às realidades sociolinguísticas vivenciadas, promovendo a eficácia comunicativa e institucional (Mabasso, 2010, p. 64).

2.3. A linguagem jurídica e as práticas discursivas no contexto policial

A linguagem usada pelo polícia reflete as relações sociais e culturais em que estão inseridos, e os efeitos de poder, hierarquia e relações entre falantes moldam o discurso em interrogatórios, audiências e relatórios. Por isso, a linguagem policial é técnica e complexa, exigindo domínio para interpretar e aplicar corretamente a lei. Segundo Oliveira e Santos (2021, p. 113), "a linguagem jurídica usada pela polícia caracteriza-se por sua tecnicidade e precisão, sendo fundamental para a correta aplicação da legislação vigente".

O discurso jurídico, denso por natureza, requer não só conhecimento legal, mas também a capacidade de se adequar a públicos leigos. Fairclough (2001) afirma que "a linguagem jurídica não se limita à aplicação do direito, mas também desempenha funções ideológicas que refletem relações de poder na sociedade".

Em contextos multilíngues como Moçambique, os oficiais devem comunicar informações jurídicas com clareza. O ensino da linguagem jurídica deve incluir o domínio dos códigos discursivos utilizados em tribunais, interações com advogados e na redação de relatórios. Essa linguagem, marcada por formalidade e precisão, exige competências específicas na produção e interpretação de textos legais e na comunicação oral no sistema judicial (Oliveira e Santos, 2021, p. 115).

Além disso, o monopólio linguístico exercido pelos profissionais do Direito reforça exclusões: cidadãos sem domínio desse saber muitas vezes se sentem alheios a debates sobre seus próprios direitos. Como afirma Timbane (2016, p. 41), "a linguagem jurídica é frequentemente utilizada como instrumento de exclusão, ao invés de ser um meio de acesso ao conhecimento legal por parte da população". Documentos como autos de prisão e justificações legais revelam o uso estratégico da linguagem para legitimar ações institucionais. Martins (2023, p. 4) observa que "os textos jurídicos, redigidos por agentes da lei, funcionam como dispositivos de poder simbólico que reforçam a autoridade do Estado".

Assim, o discurso jurídico funciona como instrumento de poder e controle social, capaz de influenciar decisões e liberdades. Para Nucci (2014, p. 128), "a linguagem jurídica, quando manipulada, pode tornar-se um mecanismo de coerção disfarçado de legalidade". A análise sociolinguística torna-se essencial para compreender essas práticas e relações de poder nas interações policiais.

2.4. O contexto policial em Moçambique

A Polícia da República de Moçambique (PRM) é a principal força de segurança do país, responsável pela manutenção da ordem pública e pelo combate ao crime, por meio de unidades como Trânsito, Investigação Criminal e Ordem Pública. Contudo, enfrenta desafios estruturais e de recursos humanos (Lei nº 16/2013, de 12 de agosto). Sua formação ocorre em um contexto sociolinguístico complexo, no qual o português, embora oficial, convive com várias línguas bantu, o que impõe dificuldades ao domínio do discurso jurídico, que exige clareza e precisão.

Tsucana (2014, p. 249) observa que o futuro polícia deve estar preparado para atuar como autoridade legal e interagir com profissionais do sistema jurídico, o que requer não apenas conhecimento técnico, mas também competência discursiva (Foucault, 1996). Pesquisas de Tsucana (2014, p. 231) e Cumbane (2015, p. 4) indicam que o discurso jurídico ainda é pouco explorado na formação da ACIPOL, gerando lacunas na comunicação institucional e na prática profissional.

Estudos recentes apontam a necessidade de integrar a sociolinguística e a análise interacional ao currículo policial, para aprimorar a mediação de conflitos e a interpretação de normas (Nucci, 2014, p. 268). A perspectiva interacional de Gumperz (1982) e Fairclough (2001) reforça que a linguagem é instrumento de poder e prática social, sendo fundamental capacitar os agentes para produzir dis-

cursos sensíveis aos contextos culturais e linguísticos, fortalecendo a eficácia e a legitimidade da atuação policial.

2.5. Diversidade linguística e o desafio da comunicação

A diversidade linguística em Moçambique, com mais de 20 línguas nacionais além do português como língua oficial (Ngunga, 2012, p. 28; Henriksen, 2019, p. 78), impõe desafios significativos à comunicação no sistema jurídico. Para garantir acessibilidade, é necessário adaptar o discurso jurídico às realidades culturais e linguísticas locais (Timbane, 2016, p. 43). As interações policiais, portanto, devem ocorrer tanto em português quanto nas línguas locais, exigindo dos oficiais sensibilidade cultural e domínio de múltiplos códigos linguísticos. Como aponta Mabasso (2010, p. 69), é essencial promover uma abordagem inclusiva no ensino de línguas, valorizando o português e as línguas nacionais para assegurar uma justiça mais equitativa.

A necessidade de intérpretes em situações em que o cidadão não compreende o português representa um desafio adicional, sobretudo porque muitos termos jurídicos não têm equivalentes nas línguas locais (Timbane, 2016, p. 43). Nessas circunstâncias, os agentes devem possuir competências em mediação linguística e cultural para garantir clareza e justiça na comunicação. Conforme destaca Baker (2006), a tradução jurídica envolve mais do que transpor palavras; trata-se de interpretar conceitos inseridos em contextos culturais e legais distintos. Por isso, a formação dos oficiais de polícia deve contemplar essas competências linguístico-discursivas como parte fundamental do devido processo legal.

3. METODOLOGIA

A pesquisa relatada neste capítulo seguiu uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada em métodos sociolinguísticos e educacionais. Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica, com foco na literatura científica sobre o papel da linguagem e do ensino de línguas na formação de agentes da polícia, considerando a relevância da comunicação em contextos jurídicos e sociais diversos (Marconi & Lakatos, 2017).

Na segunda etapa, adotou-se a análise discursiva e documental, examinando-se materiais institucionais como boletins de ocorrência, relatórios e manuais de

formação policial. Essa análise permitiu identificar padrões linguísticos recorrentes na atuação dos agentes, especialmente em contextos multilinguísticos, evidenciando os desafios e as necessidades comunicativas enfrentadas no exercício da profissão.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1. Aplicação pedagógica e estratégias de ensino de línguas

A análise de gêneros textuais no contexto profissional favorece uma compreensão crítica do discurso policial e sua melhoria por meio do ensino de línguas. Johnson (2022) observa que a condução de entrevistas e interrogatórios impacta tanto os resultados das ações quanto a imagem institucional da polícia. Em Moçambique, onde o português coexiste com línguas locais, o ensino deve adotar abordagens comunicativas e bilíngues, integrando tecnologias educativas e avaliações contínuas para promover uma aprendizagem inclusiva e eficaz.

O ensino linguístico na formação policial deve responder às necessidades dos cadetes e ao contexto sociolinguístico do país. Estratégias como role-playing, feedback contínuo e o uso de bancos de dados linguísticos contribuem para o desenvolvimento comunicativo e a modernização pedagógica (Brunetta, 2014, p. 159). Simulações de situações jurídicas e a análise de erros, conforme Corder (1974), permitem identificar lacunas discursivas e aprimorar o desempenho linguístico. O domínio do português é indispensável, mas a valorização das línguas nacionais aproxima a polícia das comunidades, reforçando a confiança, a justiça e a inclusão social.

O avanço das tecnologias digitais tem redefinido as práticas educativas e comunicacionais nas instituições policiais. No ensino de línguas, configuram-se como recursos estratégicos para diversificar metodologias e ampliar o acesso a conteúdos linguísticos e culturais (Eugênio et al., 2023). Na ACIPOL, plataformas como Google Classroom e Google Meet favorecem o desenvolvimento de competências comunicativas por meio de vídeos, fóruns e atividades interativas, aproximando o ensino das práticas profissionais reais (Timbane, 2016). Além disso, o uso de aplicativos de tradução e comunicação multilíngue facilita a interação entre agentes e cidadãos, promovendo uma comunicação mais empática e eficiente (Ferreira de Santana *et al.*, 2025). No campo da formação e da pesquisa, ferramentas, como NVivo, AntConc e ELAN, possibilitam a análise de corpora institucionais e o mapeamento de padrões

discursivos. A integração dessas tecnologias reforça o compromisso da ACIPOL com uma comunicação ética e socialmente responsável, embora ainda enfrente o desafio de sua plena implementação e infraestrutura adequada (Eugênio *et al.,* 2023; Ferreira de Santana *et al.,* 2025).

Além disso, é crucial incorporar competências comunicativas sensíveis à diversidade linguística. Programas de formação intercultural contribuem para a mediação de conflitos e melhoram a relação entre a polícia e comunidades diversas (Chen & Gomez, 2021, p. 8). Tecnologias de análise do discurso e interpretação em tempo real, aliadas a parcerias com universidades, podem enriquecer essa formação. Por fim, dada a realidade multilíngue de Moçambique, é necessário que a formação linguística dos oficiais seja contínua, com módulos regulares que acompanhem mudanças legais, variações linguísticas e novas práticas discursivas.

4.2. Desafios Linguísticos no Ensino de Línguas para Policiais

Moçambique apresenta grande diversidade linguística, o que exige que os oficiais dominem tanto o português jurídico quanto competências comunicativas em línguas locais. Esse contexto demanda abordagens pedagógicas sensíveis à realidade sociolinguística, capazes de articular a linguagem institucional às línguas nacionais. Segundo Oliveira e Santos (2021, p. 117), a competência comunicativa em contextos multilíngues implica mediar sentidos entre culturas e línguas distintas.

Assim, o ensino de línguas deve ultrapassar a instrução normativa e incorporar práticas comunicativas autênticas, como simulações de interrogatórios e interações com diferentes interlocutores. Essas estratégias fortalecem habilidades aplicadas e promovem uma atuação policial mais inclusiva e eficaz. Experiências internacionais, como a da África do Sul, evidenciam que políticas linguísticas específicas no setor policial ampliam a eficácia institucional e asseguram justiça comunicativa (Gibbons, 2019, p. 74).

A análise dos boletins de ocorrência e relatórios de formação revelou aspetos centrais das práticas discursivas policiais, especialmente o uso da linguagem técnico-jurídica e a construção da identidade profissional. Os boletins apresentam discurso padronizado e impessoal, voltado à objetividade e à autoridade institucional. É recorrente o uso de construções como "o indiciado foi conduzido à presença da autoridade policial e foi lavrado o boletim de ocorrências", estruturas centradas

na ação e não no agente, o que pode gerar ruídos comunicativos com cidadãos que não partilham o mesmo repertório linguístico.

Os relatórios de formação revelam um discurso técnico e pedagógico, com juízos avaliativos e reflexões metalinguísticas, como: "Observou-se dificuldade dos cadetes em adequar o registro linguístico às situações de atendimento ao cidadão." Constata-se a presença de diversos gêneros discursivos — relatórios, despachos e comunicações internas — que exigem do polícia flexibilidade para alternar entre registros e contextos. Assim, o discurso policial mostra-se multifacetado e situado, refletindo normas institucionais e dinâmicas interacionais, o que reforça sua pertinência à análise sociolinguística interacional.

Por fim, é necessário investir em metodologias que integrem interpretação, tradução e uso de recursos tecnológicos e bancos de dados linguísticos, capazes de apoiar a análise de erros e a construção de intervenções pedagógicas contextualizadas. Conforme Timbane (2016, pp. 37-40), práticas comunicativas apoiadas em simuladores fortalecem competências essenciais à mediação linguística e à resolução de conflitos. A formação linguística contínua, articulada às políticas públicas de qualificação, contribui para a construção de uma segurança mais inclusiva, sensível à diversidade e promotora da cidadania.

4.3. Integração da sociolinguística no ensino de línguas

A sociolinguística interacional é fundamental na formação policial por possibilitar a compreensão das dinâmicas sociais e culturais que permeiam as interações entre agentes e cidadãos. Essa abordagem evidencia como o discurso jurídico e institucional é moldado por relações de poder, identidades e contextos socioculturais, exigindo dos oficiais sensibilidade comunicativa e adequação linguística às diversas situações de interação (Gumperz, 1982).

Em contextos multilíngues como o moçambicano, torna-se essencial reconhecer a influência das línguas bantu e valorizar a variedade local do português, evitando a imposição de uma norma única (Timbane, 2012, pp. 273-274). Assim, o ensino linguístico na formação policial deve integrar práticas comunicativas baseadas em análises sociolinguísticas, promovendo competências discursivas situadas.

Nesse processo, os exercícios didáticos que exploram a variação pronominal (como tu, iwe, wena), a identificação de formas linguísticas estigmatizadas ou

prestigiadas (como Joanquim / Joaquim, bato / pato) e a atenção ao preconceito linguístico tornam-se estratégias pedagógicas fundamentais. Tais práticas não apenas promovem uma comunicação mais eficaz, como também fortalecem os vínculos entre a polícia e a comunidade, contribuindo para a consolidação de uma atuação policial mais inclusiva, ética e cidadã.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das práticas discursivas no contexto policial, à luz da sociolinguística, evidenciou que a linguagem exerce papel central na interação entre polícias e cidadãos. Barreiras linguísticas, diferenças dialetais e a ausência de formação comunicativa adequada podem comprometer a eficácia da atuação policial, acentuar tensões sociais e dificultar o acesso à justiça. A análise demonstrou que a comunicação institucional deve ser sensível aos contextos e às identidades dos interlocutores, equilibrando formalidade com clareza e acessibilidade.

Dessa forma, o ensino de línguas direcionado às forças policiais revela-se fundamental para a promoção de uma atuação mais humana, inclusiva e cidadã. A implementação de programas de capacitação linguística, com apoio tecnológico e materiais adequados, é uma medida estratégica para melhorar a relação entre a polícia e a comunidade. O estudo recomenda, ainda, a continuidade da investigação sobre a interface entre linguagem e segurança pública, a fim de promover práticas comunicativas mais eficientes e sensíveis à diversidade sociolinguística moçambicana.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, K.; LEE, T. Community trust and language justice in policing. Police Chief Magazine, p. 19, 2020. Disponível em: https://www.policechiefmagazine.org/community-trust-language-justice/. Acesso em: 26 jul. 2025.

BAKER, M. Translation and conflict: a narrative account. London: Routledge, 2006.

BRUNETTA, A. A. Formação e ensino na polícia militar: concepções e subordinações políticas; filiações e adesões pedagógicas. 2014.

CORDER, S. P. Error analysis: perspectives on second language acquisition. London: Longman, 1974.

CUMBANE, R. N. Contributo da formação policial no desenvolvimento de Moçambique: o caso do curso de licenciatura em Ciências Policiais ministrado pela Academia de Ciências Policiais. ACIPOL. [S.l.]: [s.n.], [s.d.].

EUGÊNIO, J. C.; PEREIRA, N. L.; LUNARDI, G. M. Tecnologias Digitais e Metodologia Ativana formação continuada do policial civil de Santa Catarina = Digital Technologies and Active Methodology in the Continuing Education of Civil Police Officers in Santa Catarina. Revista Brasileira de Ciências Policiais, 14 (12), 253-296. 2023.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FERREIRA DE SANTANA. R.; LOULA LOPES, A.; TREVISOL, J. R. Police Writing in English: in English:a task-based language teaching proposal in virtual classes. Discursivities, 17(1), E-1712507. 2025.

FOUCAULT, M. A Ordem do Discurso. São Paulo: Loyola, 1996.

GIBBONS, J. Forensic Linguistics: An Introduction to Language in the Justice System. 2. Ed. Malden: Wiley-Blackwell, 2019.

GUMPERZ, J. J. Discourse strategies. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HENRIKSEN, S. M. Políticas linguísticas plurais – utopia ou realidade? 2019. Disponível em: https://editions-hispaniques.com/le-catalogue/167-commemoration-du-centenaire-de-l'enseignement-du-portugais-dans-l'université-française. Acesso em: 26 jul. 2025.

LEI n.º 16/2013, 13 de 12 de agosto. Lei da Polícia da República de Moçambique. 2013.

MABASSO, E. Estratégias linguístico-discursivas na investigação criminal: o caso das esquadras de Maputo. 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 5. Ed. São Paulo: Atlas. pp. 221–223. 2017.

MARTINS, L. C. Language and legitimacy in police writing: the case of probable cause affidavits. Languages, v. 8, n. 4, p. 4, 2023. Disponível em: https://www.mdpi.com/2226-471X/8/4/259. Acesso em: 26 jul. 2025.

NGUNGA, A. A política da língua portuguesa em Moçambique. Maputo; Texto Editores, 2012.

NUCCI, G. de S. Manual de direito penal. 10. Ed., revista, atualizada e ampliada. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

OLIVEIRA, L.; SANTOS, C. A linguagem jurídica como obstáculo na comunicação entre pessoas comuns e a concretização do acesso à justiça. Regrad, Univem/Marília-SP, 2021.

PAPADOPOULOS, I. English proficiency and police identity in Greece. SSRN, p. 22, 2024. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4915984. Acesso em: 26 jul. 2025.

TIMBANE, A. A. A linguística forense: um desafio para a investigação criminal no século XXI.

Revista Jurídica Moçambicana, ISSN: 2519-7207, 2016.

TIMBANE, A. A. A variação linguística e o ensino do português em Moçambique. Confluência, Rio de Janeiro, n. 43, jul. 2012.

TSUCANA, F. F. Formação superior de oficiais da Polícia de Moçambique: desafios e possibilidades para a profissionalização policial. 2014. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CAPÍTULO 4

LITERATURA NEGRA E SURDA: CONSTRUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DEMOCRÁTICA DE REFERENCIAIS CULTURAIS E IDENTITÁRIOS

Erliandro Felix Silva
Luiz Renato Martins da Rocha
Paula Aparecida Diniz Gomides

INTRODUÇÃO

A literatura é um campo de criação simbólica que suscita a produção de significados em torno da forma como os indivíduos agem e reagem em interação (Collins; Bilge, 2020). No Brasil, o cenário literário tem sido agitado por vozes provenientes de experiências sociais marginalizadas, tais como de indivíduos negros e surdos. A chamada *Literatura Negra e Surda* surge, então, como forma de dizer experiências caracterizadas por inúmeras opressões, desvendando um campo de discurso no qual as dimensões étnico-raciais e linguístico-culturais se confundem e se misturam, em face dos elementos que se intersectam (Paula *et al.,* 2023).

Simultaneamente à denúncia da exclusão persistente de certos corpos e saberes, essa produção proclama, igualmente, outras formas de *ser* e *estar* no mundo, contribuindo para a reformulação dos referenciais identitários e culturais. Assim,

a construção da identidade surda, compreendida para além da visão biomédica e baseada na experiência cultural e nas relações de língua da Língua Brasileira de Sinais (Libras), é identificada como um dos alicerces na consolidação de uma comunidade linguística de matriz distinta. No entanto, a surdez não funciona de forma isolada: está atravessada por outras camadas de significação, tais como a pertinência racial (Paula *et al.,* 2023).

Com base na análise das produções da população negra e surda, podemos identificar uma zona de invisibilidade institucional, caracterizada pela omissão das políticas governamentais e pela falta de material que se relacione, em diálogo a essas experiências. Segundo sugere Lane (1992), compreender a surdez como chave cultural significa a promoção de uma mudança de paradigma que modifica o foco da deficiência para o reconhecimento das diferenças. No campo das identidades, Hall (2003) nos mostra que essas categorias são construções discursivas e estão, continuamente, atravessadas por relações de poder e produções históricas.

No mesmo contexto, Carneiro (2005) destaca que a produção do *"outro"* como ausência epistêmica, reforça uma lógica de dominação racial que se perpetua nas máquinas de escola, na cultura e na produção científica do conhecimento. As experiências da população negra e surda não podem, portanto, ser compreendidas a partir de categorias fixas e universais, mas pressupõem o desenvolvimento dessas experiências, a partir de uma perspectiva interseccional e de caráter histórico. O discurso literário se torna, assim, canal por meio do qual essas subjetividades são afirmadas e reivindicadas (Paula *et al.,* 2023).

Diante dessa introdução preliminar, analisamos a maneira pela qual as produções artísticas da comunidade negra e surda, articuladas à Libras, dão expressão a elementos culturais, sociais e políticos característicos. A pesquisa se baseia numa abordagem qualitativa de caráter exploratório, sustentada em revisão bibliográfica. Entendemos que a arte e a palavra são dimensões estruturantes dos processos de emancipação e de resistência (Hooks, 1995). Por isso, o *corpus* analisado revela as modalidades de exclusão vivenciadas por tais sujeitos e as estratégias simbólicas, por eles mobilizadas, visando significar suas existências e buscar a devida visibilidade social.

LITERATURA NEGRA E SURDA: INTERSECCIONALIDADES E TENSÕES

As identidades não nascem prontas, tampouco se sustentam isoladas no tempo ou no espaço. Elas se constroem nos encontros e desencontros com o mundo, nos deslocamentos forçados e nas escolhas que, mesmo limitadas, tentam marcar a individualidade dos sujeitos sociais (Hooks, 1995; Collins; Bilge, 2020). No tecido social, as interseccionalidades são atravessadas por relações de poder, revelando múltiplas identidades e formas de *ser* e *estar* no mundo, possíveis, conforme o trecho seguinte:

> A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins; Bilge, 2020, p. 54).

Para negros e surdos, a noção de identidade é frequentemente influenciada por um duplo silenciamento: o da voz negada pelo racismo estrutural (Almeida, 2019) e o da linguagem restringida por uma norma ouvinte e branca. A presença simultânea desses marcadores de exclusão gera experiências, que não cabem nos modelos convencionais de compreensão da diferença, geralmente pautados por visões biológicas e que condicionam o corpo negro e surdo à maioria branca e ouvinte. Assim, nega-se a subjetividade desses indivíduos com a negação da presença do racismo e imposição das línguas orais-auditivas, como formas únicas de existência (Collins; Bilge, 2020; Paula *et al.,* 2023).

Quando se observa a literatura produzida por pessoas negras e surdas, percebe-se que a palavra – muitas vezes substituída pelo gesto, pelo corpo em mol vimento – torna-se lugar de enunciação política. Não se trata apenas de expressar uma vivência individual, mas de inscrever no espaço público uma memória coletiva que, durante muito tempo, foi omitida. A literatura, nesse caso, não é refúgio: é enfrentamento. Como propõe Stuart Hall (2003), a identidade cultural é menos uma essência a ser resgatada e mais um ponto de articulação entre o que fomos, o que nos foi imposto e o que escolhemos significar.

A surdez, enquanto diferença linguística e cultural, foi por muito tempo tratada sob a ótica da deficiência e da reparação. Lane (1992) questiona essa abor-

dagem, quando afirma que, ao tentar "consertar" o surdo, a sociedade apaga o que há de singular na sua forma de se relacionar com o mundo. A Libras, nesse cenário, não é apenas um instrumento de comunicação, mas um marcador identitário que inscreve no corpo uma linguagem visual, estética e política. Quando essa língua é apropriada por corpos negros, que já carregam outras camadas de exclusão, a literatura que daí emerge, carrega uma força simbólica mais intensa e forte, pois permite que esses indivíduos comuniquem sentidos atrelados à sua existência e, não raro, resistência (Paula *et al.,* 2023).

Assim, a noção de *interseccionalidade*, ajuda a compreender como as opressões não se acumulam de forma aritmética, mas interagem produzindo novas formas de violência. Uma mulher negra e surda, por exemplo, não vive o racismo e o capacitismo como experiências separadas. Elas se sobrepõem e se confundem, definindo trajetórias marcadas por obstáculos sistemáticos e, ao mesmo tempo, por estratégias de reinvenção (Buzar, 2012). A literatura torna–se, então, uma maneira de narrar o que o discurso oficial insiste em silenciar.

Ao ler ou assistir a *performances* de artistas negros surdos – por meio de vídeos, *slams* sinalizados ou poemas visuais – percebemos a presença de uma estética própria. Essa estética não envolve apenas o ato de adaptar a literatura à Libras, por meio da mera tradução, mas de criar uma linguagem que só pode existir plenamente nesse cruzamento entre corpo, imagem e história. A literatura negra e surda contesta as ideias sobre o próprio cânone, instrumento de distinção social que determina o que poderia ser ou não considerado como literatura, ao expor seus limites e exclusões. Como afirma Carneiro (2005), a produção do outro como não–ser sustenta a hegemonia do universal branco, masculino e ocidental. Desestabilizar essa lógica é também função da arte.

Essas manifestações não acontecem no vácuo, mas se alimentam de experiências comunitárias, de redes de afetos e lutas, de espaços de formação que muitas vezes nascem da ausência de políticas públicas. A escola, quando presente, nem sempre acolhe essas narrativas, mesmo com as políticas atuais para a Educação Bilíngue de Surdos, como a Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021). A literatura negra e surda emerge, então, nos interstícios: nos grupos culturais, nas rodas de conversa, nos coletivos que se encontram para partilhar dores e criar linguagens que resistem à norma. E é justamente nessa margem que se produz o que há de mais transformador – aquilo que, por não caber nas categorias instituídas, obriga a repensá-las.

A ausência de materiais didáticos que tratem da surdez negra com a devida complexidade revela negligência, em meio à uma escolha política. Escolher o que se ensina e o que se silencia é parte do processo de formação subjetiva. Quando estudantes negros e surdos não se veem representados, internalizam a ideia de que suas histórias não importam. A literatura, nesse sentido, pode ser um espelho que devolve a esses sujeitos a legitimidade de suas vivências. Contudo, para isso, ela precisa ser acessível, ensinada e devidamente valorizada. Por isso, é fundamental que os autores negros e surdos constituam projetos de sociedade que permitam o ensino e aprendizagem das pluralidades de existência possíveis (Paula *et al.,* 2023).

O contato com essas obras permite perceber que as fronteiras entre arte, política e educação são muito mais porosas do que se costuma imaginar. O gesto de sinalizar um poema diante de uma plateia que o lê com os olhos e com o corpo é, por si só, um ato de resistência. Um corpo negro que se move em Libras não apenas comunica – ele desobedece. Essa desobediência é criativa, generosa e transformadora e não busca, *per si*, destruir o que existe, mas expandir os horizontes do possível. "[...] ao falar dos surdos/as podemos, involuntariamente, descrever somente homens surdos, brancos de classe média que frequentam as instituições escolares, cometendo o erro de colocar os/as surdos/as como um grupo homogêneo" (Skliar, 2013, p. 67).

As camadas que conformam a experiência negra e surda não se reduzem a categorias diagnósticas ou sociológicas, uma vez que elas atravessam o cotidiano e se manifestam nos olhares, nas ausências, nas adaptações improvisadas que cada sujeito precisa operar para permanecer nos espaços. Em estudo recente, Paula *et al.* (2023) argumentam que a interseção entre negritude e surdez precisa ser compreendida a partir de uma perspectiva decolonial, capaz de romper com os paradigmas normativos que ainda organizam a produção de conhecimentos e a prática pedagógica. Destaca-se a urgência de desestabilizar a ideia de que o sujeito surdo é um corpo neutro, desracializado, como se a surdez pudesse existir fora dos marcadores históricos de raça e classe.

Nesse sentido, a literatura criada por pessoas negras e surdas constitui-se como insubordinação epistêmica, afirmando um lugar de existência e propondo novos modos de narrar, ensinar e construir a comunidade. A busca pela emancipação dos seres humanos passa por vislumbrar essas produções como ferramentas de crítica social e, ao mesmo tempo, de reconstrução afetiva. Ao desconstruir o mito da universalidade da experiência surda e denunciar o apagamento da racialidade

nos discursos educacionais, os autores negros e surdos promovem a escuta de vozes que historicamente foram silenciadas por estruturas coloniais. Esse gesto não é apenas acadêmico – é ético e profundamente político.

ARTEFATOS CULTURAIS E RESISTÊNCIA LINGUÍSTICA NA LITERATURA NEGRA E SURDA

Toda linguagem carrega uma memória de corpo e história. As palavras, os gestos, as pausas, as escolhas que se fazem ao contar – ou calar – algo, não são neutras. Quando falamos de literatura produzida por pessoas negras e surdas, não estamos lidando apenas com formas estéticas alternativas. Estamos diante de práticas que ressignificam a própria ideia de linguagem como construção social e política. Esses sujeitos contam suas experiências, mas o fazem em linguagens que foram historicamente marginalizadas, e isso, por si só, constitui um ato de resistência (Skliar, 2013; Paula *et al.,* 2023).

O uso da Libras como meio de expressão artística não é apenas funcional ou acessível, mas assume um papel simbólico profundo, uma vez que reposiciona o corpo como *lócus* de produção literária e cultural. Quando artistas negros e surdos performam poemas, contam histórias ou dramatizam vivências, utilizam a Libras não como substituição do português, mas como afirmação de uma identidade visual e gestual própria. É nesse ponto que a literatura se torna performance, e o gesto se transforma em verbo, carregado de memória coletiva (Collins; Bilge, 2020; Paula *et al.,* 2023).

Esses artefatos culturais, para Buzar (2012), longe de serem meramente representações de uma vivência minoritária, operam como campos de disputa simbólica. O *Slam* Surdo, por exemplo, não apenas adapta um formato já conhecido, mas reinventa o espaço das batalhas de poesia falada, ao incluir corpos que foram sistematicamente excluídos do circuito da palavra. Nessas batalhas, a sinalização assume o protagonismo da rima, e o público é convidado a se mover entre o olhar e a escuta, entre o gesto e a tradução. Nada ali é neutro, cada performance pode e deve ser entendida como uma declaração de presença.

A potência desses artefatos reside na forma como eles tensionam o regime monolíngue que ainda domina a escola, a literatura e os espaços culturais. O português, muitas vezes imposto como única via legítima de comunicação, age como

barreira mais do que como ponte. A priorização dessa língua – em detrimento da Libras – não representa apenas uma questão pedagógica ou administrativa, mas configura um processo de epistemicídio linguístico, no qual formas outras de dizer o mundo são silenciadas por normas coloniais de saber e poder (Hall, 2003; Paula *et al.,* 2023).

Essas práticas artísticas também desafiam as concepções convencionais de autoria. No caso do *Slam* Surdo, a autoria não está apenas no texto sinalizado, mas no corpo que o interpreta, na expressão facial que acentua significados, na cadência dos movimentos. É uma autoria expandida, incorporada. E mais do que isso: é uma autoria coletiva, que se alimenta da plateia, do tempo do gesto, da tradução simultânea. A arte, então, é construída entre o performer e o olhar do outro, em um território no qual o som cede lugar ao ritmo visual (Paula *et al.,* 2023).

As produções em vídeo – incluindo narrativas sinalizadas, poesias visuais e adaptações de contos e crônicas – têm ganhado cada vez mais espaço como dispositivos de afirmação identitária. Esses materiais, quando elaborados por pessoas negras e surdas, adicionam uma camada a mais à experiência estética. Suas temáticas frequentemente abordam a exclusão, a solidão institucional, a violência simbólica da escola ou a invisibilidade nos espaços culturais. Contudo, elas também carregam ironia, humor e ternura. Destacamos, nessas criações, uma busca por afetar e ser afetado, por romper com o lugar do sujeito subalternizado e criar uma nova linguagem de pertença (Collins; Bilge, 2020; Paula *et al.,* 2023).

Os artefatos culturais negros e surdos não se encaixam nos formatos tradicionais da crítica literária, já que eles escapam à taxonomia, porque operam em uma lógica de transgressão. Há texto, mas há também gestos. Há performance, mas também há memória. Essa hibridez desafia as fronteiras entre oralidade e escrita, entre arte e política, entre estética e prática de vida. Como já discutido por Paula *et al.* (2023), essa produção exige uma escuta atenta, atravessada por uma ética decolonial, que se disponha a aprender com outras epistemologias e com os saberes inscritos em corpos historicamente silenciados.

A produção cultural negra e surda, nesse sentido, não se limita a denunciar as exclusões vividas, mas (re)inventa caminhos para sustentar a vida. Através de suas linguagens – visuais, corporais, afetivas – esses artefatos contribuem para reimaginar as possibilidades de existência de sujeitos múltiplos, fragmentados, mas profundamente articulados com a ancestralidade e a coletividade. O gesto poético não é um adorno da resistência, mas parte constitutiva dela. Em vista disso, a poesia

negra e surda, por exemplo, instaura seus próprios espaços, fundados em outras temporalidades, outras formas de escuta, outros modos de construir comunidade (Skliar, 2013; Paula *et al.,* 2023). A ideia de democratização do acesso à cultura só ganha sentido quando se reconhece a legitimidade dessas produções enquanto expressão de humanidade e agência.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE E A URGÊNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Pensar a educação de pessoas surdas a partir de uma perspectiva bilíngue significa, antes de tudo, reconhecer a existência de uma comunidade linguística própria, com modos específicos de perceber, experienciar e produzir o mundo. Quando a surdez se inscreve também em um corpo negro, as exigências do campo educacional se tornam ainda mais complexas. Os marcadores sociais não operam separadamente: eles se entrelaçam na sala de aula, nos currículos, nas práticas pedagógicas, exigindo de educadores e instituições um compromisso real com a pluralidade (Collins; Bilge, 2020; Paula *et al.,* 2023).

A Educação Bilíngue de Surdos, tal como prevista nas legislações brasileiras – especialmente na Lei nº 14.191/2021 e na Lei nº 13.146/2015 – propõe que a Libras seja a primeira língua (L1) dos estudantes surdos, e o português escrito, a segunda (L2) (Brasil, 2015; 2021). Embora esse princípio esteja legalmente assegurado, a implementação efetiva nas escolas ainda é marcada por lacunas, improvisações e resistências. Muitas instituições tratam a Libras como uma adaptação, e não como base epistemológica da educação surda. Esse descompasso compromete a aprendizagem e a construção identitária desses sujeitos (Paula *et al.,* 2023).

No caso de estudantes negros e surdos, essa falha institucional adquire contornos ainda mais graves. Quando o currículo ignora suas histórias, suas culturas e suas linguagens, ele acaba por invalidá-los. O apagamento da experiência negra na surdez escolariza-se como norma, fazendo com que esses alunos internalizem a ideia de que não pertencem nem à cultura surda dominante nem à cultura escolar branca. É nesse vácuo que surgem as maiores feridas, que, em muitos casos, fundamentam também, as mais potentes estratégias de sobrevivência e (re)existência (Lane, 1992; Paula *et al.,* 2023).

A formação de professores (tanto inicial quanto continuada) precisa ser repensada à luz dessas experiências, uma vez que não se trata, meramente, apenas de

inserir conteúdos sobre Libras ou relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura, mas de promover um deslocamento epistemológico, com a revisão das bases daquilo que se entende por sujeito, linguagem, diferença e aprendizagem. A presença de corpos negros e surdos nas escolas não é um desafio a ser resolvido, mas uma oportunidade de reconfigurar a própria ideia de educação pública democrática (Carneiro, 2005; Paula *et al.,* 2023).

Muitos docentes ainda associam a surdez a um *déficit* que deve ser corrigido e, a negritude, a um histórico de desigualdade desvinculado do presente. Essa visão, ainda enraizada em modelos coloniais de formação, compromete a escuta das subjetividades reais dos alunos (Carneiro, 2005). Como alertam Paula *et al.* (2023), o reconhecimento das vozes negras e surdas passa por romper com a lógica compensatória e assistencialista que, muitas vezes, guia o trabalho pedagógico com estudantes que não se encaixam nas normas hegemônicas.

Em igual medida, trabalhar com uma pedagogia bilíngue, com base no enfoque interseccional, exige investimento em materiais didáticos produzidos *por* e *para* pessoas negras e surdas. Esses materiais devem dialogar com as múltiplas realidades desses estudantes, com a abordagem de diferentes formas de narrar o mundo, seja por meio da Libras, da arte, da performance ou da linguagem visual. Quando esses conteúdos são construídos coletivamente, tornam-se verdadeiros instrumentos de empoderamento e reconstrução simbólica (Hooks, 1995; Collins; Bilge, 2020).

A ausência de políticas formativas específicas para docentes que atuam com sujeitos negros e surdos denuncia a persistência de um projeto de exclusão. Isso se manifesta por meio da falta de preparo técnico e de sensibilidade para lidar com as marcas que esses estudantes carregam. A formação docente, nesse contexto, deve operar como abertura, promovendo a escuta, a corporeidade da linguagem e as histórias que não estão nos manuais. Sem isso, qualquer proposta bilíngue corre o risco de tornar-se mera formalidade legal (Paula *et al.,* 2023).

Salientamos, em título de finalização, que as resistências persistem. Há quem questione a "viabilidade" da educação bilíngue, ou quem minimize a necessidade de tratar da racialização na surdez. Essas posturas, além de equivocadas, revelam o quanto ainda estamos distantes de uma concepção de educação verdadeiramente plural. Assim, reconhecer a Libras como L1 e a negritude como dimensão constitutiva da identidade de muitos alunos surdos não é concessão, mas reparação

histórica. Contudo, reparação exige ação, investimento, mudança de paradigma (Hall, 2003; Almeida, 2019; Paula *et al.,* 2023).

O futuro da educação bilíngue de surdos não pode prescindir da luta por justiça racial. É nesse entrelaçamento que residem as possibilidades mais fecundas de transformação. Formar professores conscientes dessa interseccionalidade não é uma tarefa simples, mas é uma condição necessária para que as escolas deixem de ser espaços de exclusão silenciosa e passem a ser territórios de escuta, expressão e pertencimento (Lane, 1992). Nesse horizonte, ensinar não é apenas 'transmitir' conteúdos, mas criar condições para que todos possam existir com dignidade, tal como nos ensinou Paulo Freire (1996).

CONCLUSÃO

Dialogamos com uma série de pesquisas realizadas sobre a Literatura Surda e, mais especificamente, sobre a Literatura Negra e Surda, além da caracterização das múltiplas identidades que permeiam a surdez do ponto de vista cultural. Evidenciamos que ainda são incipientes os trabalhos que compartilham experiências de produção e formação, pautadas em materiais mais inclusivos, que tratem de diferentes realidades sociais e culturais. Contudo, algumas manifestações são dignas de nota, como o *Slam* Surdo, a Poesia Negra e Surda e a Literatura Surda.

Atualmente, uma das principais manifestações é o *Slam* Negro e Surdo, que se desenvolve por batalhas de rimas sinalizadas e interpretadas para a língua portuguesa, para o grande público, refletindo sobre os preconceitos marcados na carne e envoltos na dicotomia entre o racismo e o capacitismo, em meio à dúbia identidade ser negro e ser surdo. Essa dicotomia é atravessada pelo modelo biológico de interpretação do corpo, instituindo-se preconceitos duplos, triplos ou até quádruplos. O modelo biológico, apesar da abertura de nossas legislações à uma visão mais cultural e identitária, ainda persiste, juntamente ao baixo (re)conhecimento dessas produções culturais no cenário social e, sobretudo, educacional.

Nesses artefatos culturais, seus produtores tratam das vivências, ao ambientar corpos marcados pela exclusão, sobretudo a partir da imposição de uma única língua, que envolve a priorização do português sobre a Libras, contrariando as políticas legislativas atuais. Contudo, é necessário um trabalho efetivo na formação de professores (inicial e continuada), visando o estímulo pela construção,

socialização, utilização e compartilhamento de materiais didáticos e instrucionais, voltados à temática negra e surda.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. Racismo estrutural. São Paulo, SP: Pólen, 2019. 264 p.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais –Libras e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

BUZAR, F. J. R. Interseccionalidade entre Raça e Surdez: a situação de negros/as surdos/as em São Luís (MA). Brasília, DF, 2012

CARNEIRO, A. S. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COLLINS, P. H. BILGE, S. Interseccionalidade. Trad. Rane Souza. São Paulo, SP: Boitempo, 2020.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996. p. 1-10.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 7.ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora DP&A, 2003. 102 p.

HOOKS, B. Intelectuais negras. Revista Estudos Feministas, 3 (2), 464-478, 1995.

LANE, H. A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada. Trad. Cristina Reis. Horizontes Pedagógicos Instituto Piaget. 1992.

PAULA, W. S. de. *et al.* Perspectiva decolonial: um olhar sobre a negritude e a surdez. Interfaces Científicas –Humanas e Sociais, [S. l.], 10(1), 397–413, 2023. DOI: 10.17564/2316-3801.2023v10n1p397-413. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/11379. Acesso em: 22 maio. 2025.

SKLIAR, C. Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre, RS: Mediação. 2013.

CAPÍTULO 5

ALGUMAS EXPERIÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL DE MULHERES SURDAS MIGRANTES VENEZUELANAS NA REGIÃO NORTE

Camila Soncini Nogueira
Paulo Jeferson Pilar Araújo

INTRODUÇÃO

O presente capítulo busca explorar as possibilidades e os desafios da educação não formal como ferramenta de inclusão social para mulheres surdas migrantes venezuelanas no extremo Norte do Brasil, com foco em ações realizadas em contexto amazônico. Por meio das experiências compartilhadas em rodas de conversa e oficinas práticas, investigamos como a educação não formal pode contribuir para o empoderamento dessas mulheres, promovendo sua autonomia, reconhecimento de direitos e inserção em redes de apoio sociocultural.

Justifica-se este trabalho pela relevância crescente da temática das migrações e pela necessidade de atenção especial a grupos em situação de maior vulnerabilidade, como as mulheres surdas migrantes. A interseção entre gênero, surdez e migração configura um cenário de múltiplas barreiras que limitam o acesso a direitos básicos, como educação e trabalho, e reforça a urgência de iniciativas inclusivas. Além disso, a pesquisa busca suprir a escassez de estudos teóricos e práticos voltados

para a inclusão de mulheres surdas migrantes no Norte do país, especialmente em contextos marcados por desigualdades socioculturais.

No trabalho, foi empregado o aporte teórico da epistemologia intersecional de Crenshaw (2002) e Akotirene (2018), com abordagem de natureza qualitativa de cunho bibliográfico. Tal abordagem nos oferece lentes teóricas para observar as vulnerabilidades e pensarmos sobre ações que visem amenizar tais realidades sociais que vivem esse grupo. Além disso foi empregada uma metodologia fundamentada na etnografia vivencial, conforme proposto por Lima (2023), que enfatiza o papel ativo do pesquisador na interação com o grupo estudado. Este método se mostra adequado ao nosso objeto de estudo, posto que combina a observação participante com práticas imersivas e reflexivas, permitindo compreender a realidade vivida pelas mulheres surdas migrantes e, também, atuar como facilitador de mudanças sociais. A etnografia vivencial aqui aplicada envolveu rodas de conversa, oficinas temáticas e outras práticas educativas, onde a pesquisadora principal (primeira autora), além de observar, colaborou diretamente no planejamento e execução das ações, promovendo um ambiente de confiança ao se aproximar dessa comunidade e estabelecer e um diálogo intercultural.

Ao longo deste trabalho, detalhamos as ações realizadas, os resultados obtidos e as reflexões geradas a partir desse processo. O objetivo geral é, pois, evidenciar como a educação não formal, aliada a práticas inclusivas e interculturais, pode servir como um instrumento de transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e plural. Como objetivos específicos, buscamos (1) debater as barreiras sociais e educacionais enfrentadas por mulheres surdas migrantes venezuelanas no extremo norte do Brasil, com foco nas dificuldades de acesso à educação, considerando a interseção de gênero, surdez e migração e (2) explorar as contribuições da educação não formal aplicada a mulheres surdas migrantes em Roraima, refletindo sobre como essas práticas contribuem para a autonomia e fortalecimento de redes de apoio[1].

---

1. Ao longo do capítulo, ficará mais evidente o nosso conceito de "rede de apoio". Com base em Fialho, Costa e Beviláqua (2024), entendemos que estas são redes em que as pessoas contribuem com o bem-estar dos demais membros do grupo e se apoiam mutuamente. Os autores destacam que essas redes de apoio e de colaboração são fundamentais na educação – dentro ou fora das salas de aula – e demandam uma postura "em rede", isto é, a promoção de uma cultura de colaboração, que rompe com o individualismo nos processos de aprendizagem (Fialho; Costa; Beviláqua, 2024).

2. MIGRAÇÃO E SURDEZ: GÊNERO EM PERSPECTIVA

O estado de Roraima caracteriza-se por sua localização em uma região fronteiriça, fazendo limite com a República Cooperativa da Guiana e com a República Bolivariana da Venezuela. Essa posição geográfica historicamente tem contribuído para a emergência de conflitos e tensões associadas à dinâmica entre países vizinhos. Entre as problemáticas mais recorrentes, amplamente destacadas pela mídia e por pesquisas acadêmicas, estão o garimpo ilegal, as disputas em torno da demarcação de terras indígenas e a invisibilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no estado (*e.g.* Silva; Zambrano; Costa, 2023; Gonzalez; Costa; Santos, 2023). Ao que tudo indica, as questões referentes ao crescimento do movimento migratório estão no ápice das principais pautas e discussões publicadas em Roraima (Morais; Costa; Silva; 2023). Em resumo, para Fialho, Costa e Beviláqua, a rede de apoio é uma rede de mútua contribuição e suporte que emerge quando os sujeitos adotam uma postura "em rede" (epistemologias digitais e em rede), sendo crucial para a educação por ser um instrumento de atenuação de desigualdades e por promover uma cultura de colaboração que rompe com o individualismo na educação (formal ou não formal).

A intensificação desse fluxo ocorreu por volta de 2015, quando houve um número crescente de migrantes venezuelanos adentrando o estado de Roraima, com o objetivo de sair da crise humanitária que a Venezuela se encontrava após a morte do presidente Hugo Chávez e a nomeação de Nicolás Maduro, seu substituto. Em 2017, aconteceu um pico no fluxo migratório, conforme o relatório anual de 2024 da Organização Internacional para as Migrações (OIM[2]). De acordo com o referido relatório, de janeiro de 2017 até abril de 2024, mais de 1.092.467 venezuelanos entraram no Brasil em busca de refúgio ou residência temporária. Essas pessoas solicitaram regularizaçãomigratória para buscar oportunidades e melhores condições de vida, e boa parte dessa população estabeleceu destino na capital do estado, Boa Vista.

Como resultado dessa onda de deslocamento, destaca-se que houve "certa sobrecarga nos serviços públicos, instauração de abrigos precários e distribuições imprecisas de recursos à população", além de tensões e conflitos repercutindo situações de "xenofobia, de ódio e de preconceito, de discriminação e de agressões,

2. Informação disponível em: https://brazil.iom.int/. Acesso em 18 de junho de 2024.

verbais e físicas" (Morais; Costa; Silva; 2023, p. 149). As pessoas surdas também integram esse grupo de migrantes, sendo consideradas uma população ainda mais vulnerável. Ao buscarem orientações em postos de recepção, abrigos e demais espaços destinados aos serviços de atendimento ao migrante venezuelano, elas são geralmente acolhidas com informações disponibilizadas em língua portuguesa ou espanhola, línguas de modalidade oral-auditiva, distintas das línguas maternas da maioria dos surdos oriundos da Venezuela, cuja língua é a Língua de Sinais Venezuelana (LSV). Essa situação configura um fator adicional de vulnerabilidade e exclusão, uma vez que a compreensão de informações básicas relacionadas à regulamentação migratória ocorre exclusivamente por meio de línguas orais, e não de línguas visuais, que são representativas das comunidades surdas (Bentes; Araújo, 2021).

Diante da ausência de informações específicas sobre migrantes surdos venezuelanos, observa-se a inexistência de interesse ou de esforços sistemáticos por parte das agências responsáveis para a produção de dados que permitam identificar a quantidade de surdos migrantes em Boa Vista, o que evidencia negligência institucional e falta de planejamento. Ainda mais grave, entretanto, é a situação das mulheres migrantes venezuelanas no extremo norte do país. Mesmo entre migrantes ouvintes, os corpos das mulheres já são historicamente marcados, nas relações sociais, como alvos de múltiplas formas de violência, opressão e exploração sexual. Em sua maioria, essas mulheres encontram-se sozinhas, acompanhadas de filhos pequenos, são negras e indígenas, vivem em condições de insegurança alimentar, sem acesso a fontes de renda, e residem em abrigos superlotados ou em situação de rua no estado de Roraima. Esse contexto torna-se ainda mais preocupante quando se considera que Roraima figura entre os estados brasileiros com elevados índices de feminicídio, conforme levantamento da ONG *Human Rights Watch*[3].

Diante desse cenário, é imprescindível refletir sobre as condições enfrentadas pelas mulheres surdas migrantes que, com determinação e coragem, desafiam as inúmeras barreiras impostas por uma sociedade que as marginaliza simplesmente por existirem. Um exemplo emblemático dessa realidade pode ser observado em

[3] Informação disponível em: https://www.hrw.org/pt/report/2017/06/21/305134. Acesso em 21 de novembro de 2024.

uma iniciativa da Agência da ONU para as Migrações (OIM[4]), que ofereceu capacitação em copeiragem hospitalar como meio de inserção de mulheres migrantes venezuelanas no mercado de trabalho brasileiro. Apesar de ser uma medida significativa para a inclusão laboral, questiona-se como essas formações consideram as necessidades específicas de mulheres surdas migrantes venezuelanas que utilizam línguas de sinais materna de seu país, a LSV, como meio de comunicação principal. Nesse contexto, surge o questionamento: de que forma os direitos educacionais básicos dessas mulheres estão sendo assegurados, especialmente no que diz respeito ao acesso inclusivo e bilíngue que respeite sua língua e cultura?

Sobre algumas questões educacionais voltadas para o público de migrantes surdos, Araújo e Bentes (2022) destacam que, para esse grupo minoritário ter acesso aos direitos básicos de educação, eles precisam lidar com "questões linguísticas e educacionais atravessadas por ideologias do monolinguismo, apesar de defendida a necessidade de uma educação com caráter bilíngue e intercultural". Isso se torna ainda mais difícil porque eles são considerados uma minoria dentro de outra minoria. Os pesquisadores (Araújo; Bentes, 2022) ainda destacam que, ao falar sobre a presença de estudantes surdos migrantes nas escolas de Boa Vista, estado de Roraima, eles perceberam que existem são poucos os que estão devidamente matriculados nas escolas públicas, e esse número é ignorado em alguns documentos oficiais pelo fato de serem tratados todos na categoria de "deficientes "ou "pessoas com deficiência". Ou seja, tal classificação não reconhece suas especificidades, e o fato de serem invisibilizados os coloca nas camadas mais baixa da sociedade, marcada pelo apagamento, aprofundando a exclusão social.

Para compreender os desafios vividos pelas mulheres surdas migrantes, torna-se essencial a sobreposição de múltiplas formas de opressão que elas vivenciam. Nesse sentido, o conceito de interseccionalidade oferece um quadro teórico fundamental para analisar como gênero, migração e surdez se entrelaçam, criando camadas de exclusão que demandam respostas educativas inclusivas e interseccionais. No caso de mulheres surdas migrantes, a condição intersecional de surdez, gênero e migração intensifica ainda mais as barreiras educacionais, colocando essas pessoas a margem de um processo de educação formal.

---

[4] Informação disponível em: https://brazil.iom.int/pt-br/news/projeto-possibilita-oportunidades-para-mulheres--venezuelanas. Acesso em 21 de novembro de 2024.

Dessa forma, a interseccionalidade, conforme (Crenshaw, 2002), oferece uma lente teórica essencial para compreender como as opressões interseccionais geram experiências únicas de exclusão. Essa lente pode facilitar a compreensão da existência de categorias sociais subalternizadas somadas a discriminação de gênero, xenofobia, misoginia, dentre outros tipos de violência, que são normalizados pela matriz colonial moderna e aceitos pela sociedade moderna. Além disso, é possível analisar a articulação entre diferentes formas de opressão estrutural que recaem sobre as mulheres, as quais se somam e não podem ser dissociadas, conforme o conceito de interseccionalidade defendido por Akotirene (2019). De acordo com Spivak (2010, p. 17), as mulheres subalternizadas ocupam uma posição ainda mais periférica, estando "ainda mais profundamente na obscuridade", em razão das desigualdades relacionadas às questões de gênero.

Ainda sobre as questões de gênero, Benevides, Macedo e Costa (2020) apontam que, ao longo da história da educação de surdos, as mulheres e meninas sempre foram excluídas do acesso educacional. Essa exclusão é evidenciada pelo fato de que, inicialmente, apenas homens e meninos brancos, especialmente de classes mais abastadas, eram privilegiados, pois tinham permissão para frequentar escolas e receber instrução formal. No ano de 1827, a Lei Geral sobre Instrução Primária, promulgada em 15 de outubro, restringia a educação das meninas a atividades voltadas para os cuidados domésticos, com a justificativa de que a presença de ambos os sexos em uma mesma instituição poderia fomentar a promiscuidade. As meninas surdas poderiam ser educadas em casa, uma vez que, ao contrário dos meninos, não representam fonte de preocupação para a família por não se envolverem em vícios. Além disso, estariam sob a influência de outras mulheres do lar, o que as ensinaria a adotar comportamentos recatados e discretos (Benevides; Macedo; Costa, 2020, p.43).

Dessa forma, percebemos que a condição de ser mulher surda migrante intensifica os desafios de integração e acesso a direitos básicos, como educação e trabalho. Para muitas dessas mulheres, o deslocamento migratório não apenas exacerba as barreiras linguísticas e culturais, mas também limita suas oportunidades em sistemas formais de ensino. Diante disso, práticas de educação não formal emergem como alternativas significativas para superar as exclusões impostas por contextos sociais e institucionais. Essas práticas oferecem um espaço flexível e acessível, onde o aprendizado pode ser adaptado às necessidades e realidades des-

sas mulheres, criando oportunidades para fortalecimento pessoal, inclusão social e construção de redes de apoio.

3. EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL

Com o objetivo de mitigar as adversidades enfrentadas por pessoas surdas migrantes em Boa Vista, a Universidade Federal de Roraima (UFRR) implementou, em 2020, o Programa de Apoio a Migrantes e Refugiados Surdos (MiSordo[5]). Este programa apresenta múltiplas frentes de atuação, abrangendo desde a intermediação linguística por meio de tradução e interpretação simultânea, até jornadas de acolhimento e orientação voltadas para questões essenciais como justiça, saúde e educação. Essas ações visam fomentar a inclusão social e laboral de surdos migrantes, além de oferecer formação específica para Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais (TILS), agentes humanitários e membros da sociedade em geral, assegurando acessibilidade linguística de qualidade para a comunidade de surdos venezuelanos (Bentes; Souza; Albano, 2023).

Embora significativo, este trabalho não se enquadra no âmbito da educação formal, que permanece inacessível para grande parte dos surdos migrantes venezuelanos, conforme discutido ao longo deste capítulo. No entanto, ele se insere em um campo mais amplo de práticas educativas que transcendem os limites formais. A educação, enquanto processo contínuo e multifacetado, abrange diferentes formas, níveis e modalidades. Nesse sentido, Gohn (1999) classifica os processos educativos em três categorias principais: educação formal, educação informal e educação não formal.

Sobre o campo da educação formal, a autora destaca que essa categoria formativa é caracterizada pela educação tradicionalista desenvolvida nos espaços institucionalizados das escolas, seguindo as orientações regulamentadas nas diretrizes jurídicas (Gohn, 1999). Nesse campo de educação, a figura docente é a representação definida e reconhecida como agente responsável pelo processo de construção do conhecimento. A educação formal é reconhecida a partir de definições de regras e padrões previamente estabelecidos, considerando como finalidade

[5] Mais informações sobre as ações desenvolvidas pelo Programa, acesse: https://antigo.ufrr.br/ultimas-noticias/7890-programa-de-apoio-a-migrantes-e-refugiados-surdos-comemora-primeiro-ano-de-atividades.

que o processo de ensino aprendizagem seja eficaz e capacite os estudantes a obter graus de formação mais elevados.

No processo de educação informal, entendemos que esse campo de formação acontece por meio de algumas instituições sociais, nas quais participam dessa experiência as famílias, os amigos, a religião, entre outras organizações que transferem cultura, costumes e hábitos, possibilitando o desenvolvimento da identidade individual. Na educação informal, a educação acontece "em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados", cujo objetivo se caracteriza pela socialização dos indivíduos, sem a pretensão de almejar nenhum resultado específico (Gohn, 1999, p 29).

A educação não formal, por sua vez, caracteriza-se por processos educativos que ocorrem em ambientes fora da escola, muitas vezes no cotidiano, em espaços informais e coletivos, onde há compartilhamento de experiências de vida, tanto individuais quanto grupais. Trata-se de um campo educativo que promove interações intencionais com o objetivo de aprender, transmitir conhecimentos, trocar saberes e fomentar a participação ativa. Como Gohn (1999) destaca, o propósito central da educação não formal é capacitar indivíduos a se tornarem cidadãos globais, ampliando suas perspectivas sobre o mundo e suas relações sociais: "sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais" (Gohn, 1999, p. 29).

Além disso, a autora enfatiza que a educação não formal tem como meta a formação política, cultural e social, visando construir cidadania e promover valores como civilidade, solidariedade e cooperação, em oposição a práticas individualistas e excludentes (Gohn, 1999). É nesse contexto da educação não formal que se insere nossa proposta de atuação, concebida como uma alternativa relevante para o enfrentamento das situações de exclusão, injustiça e invisibilidade social vivenciadas por mulheres surdas migrantes venezuelanas no extremo norte do Brasil. As adversidades por elas enfrentadas incluem barreiras linguísticas, restrições no acesso a serviços básicos e o apagamento de suas necessidades específicas. Nesse sentido, práticas de educação não formal voltadas ao público feminino tornam-se fundamentais para a criação de espaços de acolhimento, aprendizagem colaborativa e fortalecimento de vínculos sociais.

Ao discutir a educação não formal, é essencial reconhecer seu papel em contextos de vulnerabilidade social, onde as populações frequentemente têm acesso

limitado à educação formal. Mulheres surdas migrantes inegavelmente representam um grupo que exemplifica essa realidade. É nesse contexto que surge, em 2024, o projeto de extensão "Vozes (In)visíveis: Um Projeto para e com Mulheres Surdas Migrantes Venezuelanas", com objetivo de promover ações de empoderamento[6] e fortalecimento ao Núcleo de Mulheres Surdas do Coletivo de Migrantes Surdos Venezuelanos de Roraima (MigranSor). Esse projeto tem promovido mensalmente eventos, formações, oficinas, rodas de conversas e reuniões baseadas nas necessidades de mulheres surdas refugiadas e migrantes em Roraima.

Inicialmente, foi realizada no dia 27 de julho de 2024 uma roda de conversa com um coletivo de mulheres surdas venezuelanas, mediada pelos programas MiSordo e MigraSor, na residência do representante dos migrantes surdos em Boa Vista, Roraima. O encontro contou com 12 mulheres surdas, seus filhos (surdos e ouvintes), pesquisadores, professores e tradutores intérpretes de Libras e LSV. A atividade utilizou a técnica de história oral com metáforas para estimular memórias e promover a expressão cultural e pessoal, explorando narrativas do cotidiano feminino. A dinâmica buscou despertar uma consciência crítica sobre desigualdades de gênero, permitindo um fortalecimento da comunidade feminina por meio da empatia e das trocas de vivências, destacando a importância da educação não formal como espaço de resistência e empoderamento.

---

[6] Por empoderamento, com base no legado de Paulo Freire, entendemos a conscientização, a reflexão crítica sobre si e seu entorno. Embora o Patrono da Educação Brasileira não tenha empregado especificamente o termo "empoderamento" em seus estudos, o conceito pode ser concebido como referente a uma conscientização coletiva, não individual, ou seja, não no sentido de "dar poder" às pessoas, ou "tomar o poder". Entendemos, com nossa leitura de Freire (2011), que ninguém "empodera" ninguém, as pessoas se empoderam (se conscientizam) na relação, em comunhão, de forma coletiva, social e política.

Figura 1 e 2: Primeiro Encontro do Coletivo de Mulheres Surdas Migrantes



Fonte: @programamisordo (2024)

Este foi o primeiro encontro do grupo focal com mulheres surdas migrantes, cuja proposta foi estabelecer uma conexão inicial para compreender suas reais necessidades e intermediar o processo de fortalecimento de sua autonomia e acesso a direitos. A experiência de mediação intercultural revelou-se enriquecedora, porém desafiadora. A troca entre diferentes línguas – língua portuguesa, língua espanhola e LSV – tornou o processo interpretativo complexo e exaustivo, visto que o conhecimento de interpretação de alguns ali presentes se limitava à Libras; por isso, foi essencial o suporte de intérpretes fluentes em LSV para conduzir uma comunicação eficiente.

A atividade encerrou-se com um convite para participações voluntárias em encontros futuros, estimulando-as a sugerir temas de interesse da comunidade. Entre os tópicos destacados, emergiram assuntos como cuidados pessoais, saúde, bem-estar, culinária cultural e atividades práticas, como aulas de yoga. O encontro evidenciou o potencial das rodas de conversa como espaço de construção coletiva e intercâmbio cultural, contribuindo para a inclusão e a interação entre as participantes, que puderam se (re)conhecer e conectar de forma mais efetiva.

O segundo momento de acolhimento e troca de saberes culturais com o coletivo de mulheres surdas ocorreu em 14 de setembro de 2024 com a Oficina de Automaquiagem, ministrada por Orish Malavé, venezuelana e vencedora do concurso Miss Ultra Universe 2024[7]. O evento foi realizado no auditório do prédio do curso de Letras Libras (bacharelado) da Universidade Federal de Roraima (UFRR)

[7] Informação disponível em https://www.folhabv.com.br/cotidiano/modelo-venezuelana-compete-no-miss-ultra-universe-2024/. Acesso em 22 de novembro de 2024.

e contou com a participação de 26 mulheres, entre surdas e ouvintes, incluindo 13 migrantes surdas venezuelanas.

A oficina foi planejada como uma oportunidade de capacitação prática, com foco em postura, comportamento e técnicas de automaquiagem voltadas para eventos sociais e entrevistas de emprego, promovendo autoestima e profissionalismo entre as participantes. Para garantir a inclusão e acessibilidade, estavam presentes intérpretes de Libras e de LSV, além de professores e colaboradores do curso de Letras Libras.

Uma sala anexa ao auditório foi preparada especialmente para as crianças que acompanhavam as mães no evento. O espaço infantil foi equipado com lanches e materiais pedagógicos, como livros, lápis de cor, brinquedos e itens para pintura, permitindo que as mães pudessem participar integralmente da oficina enquanto suas crianças estavam sendo cuidadas em segurança.

Figura 3 e 4: Oficina de Automaquiagem para Mulheres Surdas Migrantes



Fonte: @programamisordo (2024).

O evento não apenas proporcionou aprendizado técnico, mas também reforçou os laços comunitários e ampliou as possibilidades de integração e inclusão social para as mulheres participantes, especialmente as surdas migrantes. Foi um momento singular de fortalecimento pessoal e coletivo, unindo aprendizado prático e valorização cultural em um espaço acolhedor e acessível.

O segundo momento de acolhimento e troca de saberes culturais com o coletivo de mulheres surdas foi realizado em 20 de novembro de 2024, em comemoração ao Dia da Consciência Negra no Brasil. Para celebrar a data, foram promovidas três oficinas integradoras com foco na valorização cultural e na geração

de oportunidades para as participantes: (1) Oficina de Turbantes, (2) Oficina de Economia Criativa com Macramê e (3) Oficina de Tranças. As atividades ocorreram no período vespertino, no prédio do curso de Letras Libras da UFRR, reunindo 21 mulheres, entre brasileiras e migrantes venezuelanas, surdas e ouvintes.

Com o objetivo de garantir um espaço inclusivo, foi organizada uma sala especial para as crianças que acompanhavam as participantes. Nesse ambiente, foram realizadas atividades pedagógicas e lúdicas relacionadas ao tema da Consciência Negra, proporcionando um momento de aprendizado e entretenimento para os pequenos, enquanto as mães participavam das oficinas.

O evento iniciou-se com um discurso introdutório por uma palestrante convidada que contextualizou a importância do uso de turbantes, destacando sua representatividade cultural e histórica como símbolo de identidade, resistência e ancestralidade na luta antirracista. Na sequência, a Oficina de Turbantes ensinou técnicas de amarração, permitindo que as mulheres explorassem estilos e significados culturais por meio desse acessório.

Figura 4 e 5: Oficina de Turbantes para Mulheres Surdas Migrantes



Fonte: @programamisordo (2024)

Já a Oficina de Economia Criativa com Macramê teve como foco ensinar a confecção de acessórios femininos, como chaveiros, suportes e adornos, promovendo o empoderamento econômico. A ideia central era possibilitar que as participantes, especialmente as migrantes surdas, desenvolvessem habilidades artesanais para criar e vender produtos, fomentando o empreendedorismo feminino.

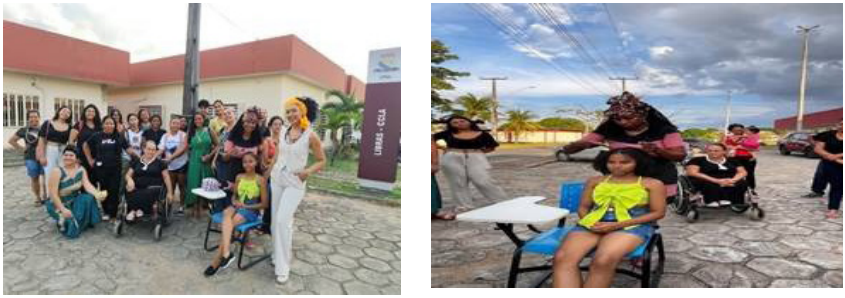
Figura 5 e 6: Oficina de Macramê para Mulheres Surdas Migrantes.



Fonte: pesquisadora (2024).

Por fim, a Oficina de Tranças foi ministrada por uma mulher migrante venezuelana, especialista na técnica e proprietária de um negócio próprio como trancista. Essa atividade proporcionou o aprendizado prático sobre o cuidado e a valorização dos cabelos, assim como inspirou as participantes a explorar o potencial empreendedor dessa arte.

Figura 7 e 8: Oficina de Tranças para Mulheres Surdas Migrantes



Fonte: @programamisordo (2024).

Esse dia foi marcado por trocas enriquecedoras, empoderamento e fortalecimento comunitário, evidenciando a importância de ações que unam a cultura, a inclusão e a autonomia das mulheres surdas migrantes em Roraima.

Essas experiências demonstram que a extensão universitária, aqui conceituada como educação não formal, materializada por meio de ações práticas e culturais, pode ser uma poderosa ferramenta para a inclusão social, quando pensadas

a partir das necessidades e especificidades do público ao qual se destina, e quando em sinergia com as propostas de acolhimento, seja social, seja linguístico. Ao proporcionar esses espaços de acolhimento, aprendizagem e construção coletiva de saberes, iniciativas como as destacadas neste capítulo, podemos contribuir para a construção de redes de apoio (Fialho; Costa; Beviláqua, 2024), fortalecimento da identidade cultural e empoderamento das mulheres surdas migrantes residentes no extremo norte do país. Por meio dessas ações, é possível promover o reconhecimento de seus direitos, ampliar suas oportunidades de participação ativa na sociedade e fomentar sua autonomia econômica e social. Esse trabalho reafirma o impacto de iniciativas educativas que transcendam os espaços formais de ensino, possibilitando que as mulheres surdas migrantes se tornem protagonistas de suas histórias e trajetórias no Brasil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo destacou a educação não-formal como uma ferramenta essencial para a inclusão social de mulheres surdas migrantes venezuelanas no contexto amazônico, particularmente no estado de Roraima. As ações realizadas (rodas de conversa e oficinas temáticas) demonstraram o potencial transformador de práticas educativas interculturais, voltadas para o empoderamento, fortalecimento da identidade cultural e construção de redes de apoio.

Os resultados evidenciam que, mesmo em meio às adversidades, iniciativas como as descritas são capazes de proporcionar espaços de acolhimento e aprendizado mútuo, promovendo reflexões críticas sobre direitos, gênero e inclusão. As mulheres participantes não apenas encontraram oportunidades para desenvolver novas habilidades e fortalecer sua autonomia, mas também se conectaram a outras mulheres, formando uma rede de suporte baseada em empatia e compreensão compartilhada.

A adoção da etnografia vivencial como metodologia foi crucial para o aprofundamento no contexto vivido por essas mulheres. A experiência da pesquisadora como participante ativa das atividades permitiu compreender, de forma mais sensível e próxima, os desafios e potencialidades das práticas inclusivas com grupos em situação de vulnerabilidade. Essa abordagem revelou-se não apenas uma ferramenta metodológica, mas também um caminho para promover transformações sociais concretas.

No entanto, o estudo também destacou desafios significativos, como a barreira linguística e a escassez de recursos humanos qualificados para atender às demandas específicas de surdos migrantes. Esses obstáculos reforçam a necessidade de políticas públicas que valorizem a inclusão e ampliem o acesso à formação em áreas como tradução, interpretação e educação bilíngue.

Como um desdobramento futuro, propõe-se a expansão do alcance dessas ações, com o objetivo de incluir mulheres que, até o momento, não puderam participar das oficinas devido a obrigações relacionadas ao trabalho doméstico, à criação de filhos e ao exercício de atividades laborais no âmbito secular. Tal ampliação visa garantir a inclusão plena desse grupo, superando as barreiras impostas pelas demandas sociais e econômicas que limitam sua participação em espaços de educação não formal. Além disso, é fundamental consolidar parcerias institucionais que assegurem a continuidade das atividades e o sucesso das ações propostas, por meio da oferta de recursos destinados à valorização do trabalho realizado pelos tradutores e intérpretes de Libras e LSV, que têm se dedicado de forma voluntária e constante a essas atividades.

Este trabalho reafirma o poder transformador da educação não-formal e reforça a importância de iniciativas que considerem as diversidades culturais e linguísticas, para a construção de uma sociedade que respeite e valorize as diferenças.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. O que é interseccionalidade? São Paulo: Pólen, 2018.

ARAÚJO, P. J. P.; BENTES, T. Surdos migrantes na escola: questões de inclusão e direitos humanos linguísticos. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 35-49, abr. 2022.

BENEVIDES, S. L. L.; MACEDO, Y.; COSTA, D. A. de A. Educação de surdos numa perspectiva do Feminismo Negro. Revista Odisseia, [S.L.], v. 5, n. 1, p. 40-59, 3 abr. 2020.

BENTES, T.; ARAUJO, P. J. P. ¡Sordos también migran! A invisibilidade de migrantes surdos e o papel do intérprete humanitário. In: CBEAL (org.). Tradução humanitária e mediação cultural para migrantes e refugiados. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2021. p. 59-65.

BENTES, T.; SOUZA, V. de O.; ALBANO, A. H. de O. Língua e interação na fronteira: experiências do Programa MiSordo. Revista Cadernos de Extensão Universidade Federal de Roraima –UFRR, Boa Vista, v. 7, n. 1, p. 8-11, 2023. Anual.

BENTES, T.; TEÓFILO, B.; PAIVA, A. Migrantes e refugiados surdos em Roraima. In: OLIVEIRA, M. M. de; LUTTNER, C. M. A.; SANTOS, R. D. M. (orgs.). Coletânea Migração e Wash: reflexões sobre o contexto de Roraima. Vol. 1. Boa Vista: Cáritas Brasileira/EdUFRR, 2020.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista Estudos Feministas, [s.l.], v. 10, n. 1, p.171-188, jan. 2002.

FIALHO, V. R.; COSTA, A. R.; BEVILÁQUA, A. F. Juntos somos mais: comunidades e redes de apoio de e para professores de línguas dentro e fora da sala de aula. In: GOMES JÚNIOR, R. C. (Org.) Tecnologias digitais e aprendizagem de línguas além da sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2024. p. 299-328.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 68ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de *pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GONZALEZ, A. R. R.; COSTA, A. R.; SANTOS, A. O. dos. Aquisição do Português Brasileiro na perspectiva de migrantes hispano-falantes em Roraima. Revista do SELL, Uberaba, v. 12, p. 36-56, 2023.

LIMA, J. C. F. Etnografia vivencial: um recurso metodológico para ativistas, profissionais e pesquisadores que atuam em ações para transformação social. Boa Vista, Editora da UFRR, 2023.

MORAIS, G. A.; COSTA, A. R.; SILVA, M. V. da. Português Língua de Acolhimento? Desafios na formação de professores de línguas guianenses em Roraima. Revista Diálogos, *[S. l.]*, v. 11, n. 3, p. 356–381, 2024.

OLIVEIRA JÚNIOR, A. P. de; OLIVEIRA SANTOS, E. R. de. O feminismo negro surdo na educação inclusiva. Revincluso –Revista Inclusão & Sociedade, *[S. l.]*, v. 2, n. 1, 2023. DOI: 10.36942/revincluso. v2i1.848. Disponível em: https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/848. Acesso em: 20 nov. 2024.

SILVA, M. V. da; ZAMBRANO, C. E. G.; COSTA, A. R. Dos discursos de ódio e de xenofobia às ações de acolhimento linguístico implementadas por universidades de Roraima. Revista Linguí*Stica, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 147-167, 2023.*

SPIVAK, G. C. Pode o subalterno falar? Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010.

CAPÍTULO 6

POR UMA HISTÓRIA DA LINGUÍSTICA APLICADA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (PPGL-UFRR): TRAJETÓRIAS E CONTRIBUIÇÕES (2011-2024)

Marcus Vinícius da Silva

Bruno Marley Freitas da Silva

INTRODUÇÃO

A Linguística Aplicada (LA) configura-se, na contemporaneidade, como um campo epistemologicamente instável e teoricamente heterogêneo, cuja constituição se dá menos pela fixidez disciplinar e mais pela capacidade de problematizar questões de linguagem ancoradas em contextos sociais, históricos e políticos específicos. Nesse viés, distanciando-se de uma concepção técnica ou meramente instrumental, a LA passa a ser compreendida como um campo de produção de conhecimento que se constrói em permanente disputa, tensionando fronteiras disciplinares, questionando regimes e respondendo a demandas sociais que atravessam os usos da linguagem (Archanjo, 2011; Costa, 2012).

Ao articular linguagem e sociedade, a LA desloca o foco de fenômenos linguísticos abstratos e descontextualizados para práticas de linguagem situadas socialmente e historicamente, que operam construindo sentidos, subjetividades

e relações de poder. Com efeito, ao compreendermos a linguagem como prática social, reconhecemos que ela participa ativamente de processos de inclusão e exclusão, de legitimação e silenciamento, produzindo efeitos diretos sobre identidades, pertencimentos e formas de pensar/lidar com desafios sociais.

É nesse horizonte que a LA, especialmente em sua vertente crítica, assume um compromisso ético-político com a problematização das desigualdades linguísticas e educacionais, entendendo que os usos da linguagem não são neutros, mas atravessados por disputas ideológicas e por regimes de verdade historicamente constituídos (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006).

No contexto brasileiro, esse movimento crítico tem sido fundamental para a materialização de uma LA que se reconhece como campo plural, indisciplinar e situado. A produção acadêmica da área evidencia que, no Brasil, a LA se organiza a partir de múltiplos referenciais teóricos e metodológicos, articulando diferentes tradições de pensamento e valorizando abordagens qualitativas e interpretativistas comprometidas com a complexidade dos fenômenos sociais investigados. Estudos que analisam a trajetória e a identidade da LA brasileira apontam que esse campo se constitui como um espaço híbrido, marcado pela convivência, nem sempre pacífica, entre paradigmas distintos, mas também pela emergência de práticas de pesquisa atravessadas pelos sujeitos, pelos territórios e pelas condições de produção do conhecimento (Archanjo, 2011; Leffa, 2001; Mussi; Silva; Irineu, 2023).

Nesse sentido, a transdisciplinaridade, no viés da LA, não se apresenta como acessório, mas como princípio constitutivo do fazer científico. Ao dialogar com diferentes áreas do conhecimento e ao incorporar saberes produzidos nos próprios contextos investigados, a LA tensiona modelos normativos de ciência e desafia a homogeneização epistemológica, reconhecendo a legitimidade de vozes, experiências e conhecimentos historicamente subalternizados. Como destaca Scheifer (2013), esse movimento implica processos de desterritorialização e reterritorialização do campo, nos quais a pesquisa se constrói em "terceiros espaços", atravessados por negociações, conflitos e deslocamentos teórico-metodológicos.

Sendo assim, o objetivo central deste capítulo consiste em apresentar um panorama histórico das dissertações que adotam a LA como base teórico-epistemológica no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal

de Roraima (PPGL-UFRR[1]), destacando suas contribuições para o campo e seus impactos no contexto regional. De forma mais específica, buscamos: (i) identificar as principais temáticas abordadas nas dissertações; (ii) analisar os referenciais teóricos mais recorrentes; (iii) compreender as metodologias mobilizadas pelos pesquisadores; e (iv) discutir as implicações desses estudos para o desenvolvimento da LA em contextos atravessados pela diversidade linguística e cultural.

Para tanto, o capítulo organiza-se da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos uma revisão das bases teóricas da LA, enfatizando sua constituição histórica, seus principais debates contemporâneos e suas intersecções com outras áreas do conhecimento. Em seguida, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados na análise documental das dissertações, explicitando critérios de seleção, categorização e análise dos dados. Posteriormente, discutimos a produção acadêmica do PPGL/UFRR, destacando tendências temáticas, abordagens teórico-metodológicas e contribuições das pesquisas para o avanço da LA. Por fim, tecemos as considerações finais, nas quais sintetizamos os principais achados do estudo, apontamos suas limitações e indicamos perspectivas futuras para o fortalecimento da área no âmbito do programa e da região.

Desse modo, este estudo não se propõe apenas a sistematizar a produção acadêmica do PPGL-UFRR, mas também a oferecer subsídios para novas pesquisas e práticas que possam fortalecer o campo em Roraima. Em um contexto atravessado por desafios sociolinguísticos e educacionais complexos, compreender as tendências e os deslocamentos da LA torna-se fundamental para a formulação de políticas, práticas pedagógicas e estratégias de formação que promovam um ensino de línguas mais inclusivo, situado e socialmente comprometido, capaz de responder às múltiplas demandas de uma sociedade marcadamente plurilíngue.

APORTES PARA UMA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA SITUADA NO EXTREMO NORTE

A constituição da LA como campo científico tem sido historicamente atravessada por disputas epistemológicas que tensionam os limites entre a pretensa neutralidade científica e o engajamento social, o que implica reconhecer que a

[1] Mais informações disponíveis em: https://ufrr.br/ppgl/.

própria legitimidade do campo se constrói na forma como ele enfrenta problemas reais de linguagem em contextos social, histórica e politicamente situados.

Nesse viés, a LA afasta-se de uma concepção de aplicação e de instrumentalização da linguagem para se afirmar como um campo de investigação crítico, voltado à problematização de práticas de linguagem que emergem em cenários marcados por relações de poder, de identidades em trânsito e de historicidades múltiplas. Como assinala Moita Lopes (2006), compreender a LA como espaço de ação crítica significa assumir que investigar linguagem é, necessariamente, lidar com desigualdades e com os efeitos sociais e políticos dos usos linguísticos, recusando a ideia de que o ensino e a pesquisa possam ser conduzidos à margem das disputas que constituem o social.

Esse deslocamento político e epistemológico, frequentemente referido como "virada crítica", reposiciona a LA como uma área de intervenção histórico-social, na qual o pesquisador deixa de ocupar o lugar do especialista que oferece respostas técnicas e passa a formular perguntas. Nessa direção, Rajagopalan (2003) aprofunda a discussão ao evidenciar que linguagem, identidade e ética são dimensões indissociáveis, de modo que toda produção de conhecimento linguístico implica posicionamentos políticos e responsabilidades sociais.

Por sua vez, ao tensionarem os vínculos entre linguagem, poder e colonialidade, abordagens pós-estruturalistas e decoloniais reforçam a necessidade de compreender os fenômenos linguísticos no interior de processos históricos de colonização e globalização. Pennycook (2006) demonstra que a linguagem atua simultaneamente como instrumento de controle/poder e como espaço de resistência, enquanto Canagarajah (2013) evidencia que práticas translingues, sobretudo em contextos de mobilidade e desigualdade, desafiam ideologias linguísticas monolíngues e produzem formas alternativas e modos de resistência/resiliência. Nesse sentido, o cenário de condições de produção deixa de ser pano de fundo para se tornar elemento constitutivo da análise, exigindo uma LA que se posicione criticamente diante das assimetrias que estruturam os usos da linguagem.

No contexto brasileiro, essa concepção de LA crítica tem sido apropriada e ampliada por pesquisadores comprometidos com a justiça linguística e com a valorização de vozes historicamente subalternizadas, sobretudo em realidades periféricas e fronteiriças, conforme evidenciam inúmeras publicações (e.g. Matos et al., 2025; Costa; Fagundes; Fontana, 2022). No extremo Norte do país, tais questões assumem contornos específicos diante dos fluxos migratórios recentes e das de-

mandas urgentes por políticas linguísticas de acolhimento. Nesse sentido, a modo de ilustração, o estudo de Silva (2023) evidencia como o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), em Roraima, emerge menos como escolha pedagógica e mais como necessidade social, revelando a ausência de formação específica, a fragilidade das políticas públicas e as práticas docentes construídas na urgência do cotidiano. Outras obras, como a coletânea Caminhar, transitar, transgredir pela Linguística Aplicada crítica e decolonial (Costa et al., 2024) também contribuem para o registro e a reflexão sobre essas questões.

Dessa maneira, a fundamentação teórica deste estudo compreende a LA como um campo que se constrói em disputa nas dimensões teórica, prática e política, de forma indissociada. É nesse sentido que propomos a cartografia da produção acadêmica do PPGL-UFRR, não como exercício de mapeamento neutro, mas como gesto político de visibilização, escuta e resistência.

PERCURSOS METODOLÓGICOS: ENTRE ARQUIVOS, VOZES E TERRITÓRIOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa documental de natureza qualitativa (Paiva, 2019), com ênfase na análise interpretativa de dissertações defendidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (PPGL/UFRR), no período compreendido entre 2011[2] e 2024. Ao assumirmos a linguagem como prática social, tal como proposto por Moita Lopes (2006) e Rajagopalan (2003), a abordagem qualitativa possibilita uma análise atenta das narrativas que atravessam as dissertações, permitindo apreender os sentidos que emergem da materialidade textual em suas dimensões histórica, cultural e política.

A constituição do corpus teve início a partir do acesso ao repositório institucional da UFRR, por meio do Sistema de Bibliotecas (SiB/UFRR), no qual foram levantadas todas as dissertações disponíveis entre os anos de 2011 e 2024. Em um segundo momento, procedeu-se a uma leitura criteriosa dos resumos e das palavras-chave, com o objetivo de identificar os trabalhos que se ancoravam explicitamente na LA como referencial teórico e/ou metodológico. Foram igualmente contemplados

[2] Embora o PPGL-UFRR tenha sido inaugurado anteriormente, a primeira dissertação defendida no programa data de 2011.

aqueles estudos que, embora não nomeassem diretamente a área, apresentavam alinhamentos com perspectivas da LA crítica e decolonial, especialmente no que concerne às discussões sobre políticas linguísticas, ensino de línguas e contextos amazônicos e fronteiriços, conforme delineado em produções de pesquisadores que atuam nesses territórios.

Ao final desse processo, foram selecionadas 54 dissertações que atenderam aos critérios estabelecidos. Para orientar a análise, elaboramos um protocolo de leitura estruturado em quatro dimensões principais: (i) as temáticas centrais investigadas; (ii) os referenciais teóricos mobilizados; (iii) os procedimentos metodológicos adotados; e (iv) as contribuições dos estudos tanto para o campo da LA quanto para os contextos amazônicos e fronteiriços nos quais se inscrevem.

O tratamento analítico dos dados ancorou-se na Análise do Discurso (AD) com contribuições de Michel Foucault, que nos auxilia a interrogar os modos de funcionamento dos discursos acadêmicos, seus efeitos de verdade e os regimes de saber-poder que os sustentam. Tal escolha justifica-se pela possibilidade de compreender como as dissertações produzem sentidos sobre linguagem, identidade, docência e políticas públicas, ao mesmo tempo em que tensionam normatividades e revelam disputas simbólicas que atravessam a universidade e o contexto regional.

Para além de uma descrição dos dados, adotamos uma postura analítica que concebe os textos como espaços de construção de subjetividades e de resistência. Nesse sentido, as dissertações são compreendidas não apenas como produtos acadêmicos acabados, mas como práticas discursivas que materializam deslocamentos epistemológicos, aberturas de novos caminhos investigativos e proposições teóricas comprometidas com uma LA crítica e situada, sensível às demandas sociais e linguísticas do extremo Norte do país.

Dessa maneira, o percurso metodológico adotado neste estudo reafirma nosso compromisso ético-político com a valorização das vozes que emergem das margens, geográficas, epistêmicas e institucionais, e com a produção de conhecimento orientada pela crítica e pela transformação social. É a partir desse conjunto de escolhas teórico-metodológicas que avançamos para a análise da geração dos dados, na qual serão sistematizadas as principais tendências, temáticas e contribuições das dissertações para o campo dos estudos linguísticos no PPGL-UFRR.

DO MAPEAMENTO À CARTOGRAFIA CRÍTICA: TENDÊNCIAS, SUJEITOS E EPISTEMES NO PPGL-UFRR[3]

Conforme mencionamos anteriormente, os dados analisados neste artigo correspondem a um conjunto de 54 dissertações defendidas no âmbito do PPGL-UFRR, no período compreendido entre 2011 e 2024, selecionadas a partir de sua ancoragem explícita ou implícita nos pressupostos da LA indisciplinar (Moita Lopes, 2006).

Ainda que cada pesquisa apresente especificidades quanto aos objetos empíricos, aos procedimentos metodológicos e às filiações teóricas mobilizadas, a leitura do conjunto permite identificar regularidades temáticas e teórico-metodológicas que evidenciam a consolidação, no interior do programa, de um pensamento crítico, indisciplinar e situado, cuja força reside menos na aplicação de modelos e mais na politização do próprio ato de investigar, ao compreender a linguagem como prática social atravessada por desigualdades, disputas e regimes de verdade (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2017; Rajagopalan, 2003).

A análise do corpus revelou a recorrência de quatro grandes eixos temáticos: (i) políticas linguísticas de acolhimento; (ii) ensino-aprendizagem de línguas adicionais em contextos de fronteira; (iii) formação de professores de línguas; e (iv) práticas identitárias e epistemológicas em contextos educacionais. Esses eixos, longe de se configurarem como categorias estanques, dialogam entre si e respondem a demandas urgentes da realidade amazônica e fronteiriça, ao mesmo tempo em que se articulam a debates epistemológicos mais amplos na seara da LA, especialmente aqueles que advogam por uma ciência implicada eticamente com as questões sociais e educacionais contemporâneas (Moita Lopes, 2006; Rajagopalan, 2003).

Em termos quantitativos, observa-se que 49,09% das dissertações concentram-se no eixo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, seguido pelo eixo das questões identitárias, que reúne 32,73% dos trabalhos. os eixos de formação de professores e de políticas linguísticas de acolhimento correspondem, cada um, a 5,45% das pesquisas analisadas, enquanto 7,27% das dissertações foram agrupadas

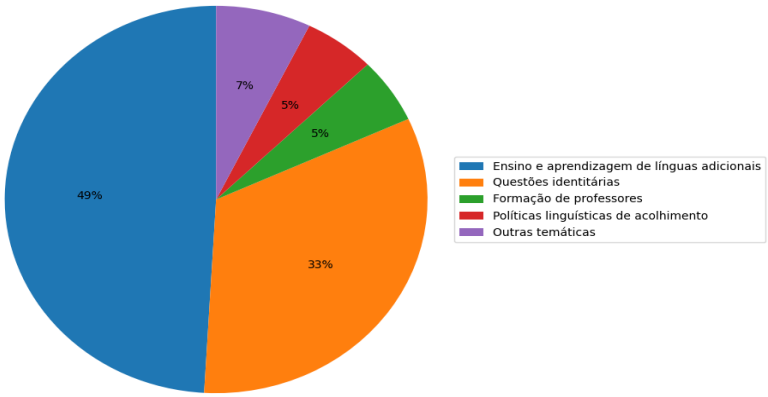
---

[3] Os dados apresentados nesta seção foram coletados e analisados no âmbito do projeto de pesquisa "Historiografia da Linguística Aplicada em Roraima", proposto e coordenado pelo primeiro autor, e que contou com a atuação do segundo autor, em processo de Iniciação Científica (IC). O projeto foi desenvolvido entre 2024 e 2025, e recebeu apoio de uma bolsa de pesquisa CNPq.

em outras temáticas. Tal distribuição evidencia o protagonismo das discussões em torno do ensino de línguas e das identidades linguísticas no contexto amazônico, apontando para um campo de investigação que se constrói em diálogo direto com os desafios sociais, políticos e educacionais da região amazônica e fronteiriça do estado roraimense.

Para além de um simples retrato estatístico, essa configuração nos evidencia um importante marcador epistemológico, na medida em que explicita as principais temáticas e políticas que atravessam a produção do programa e revelam como a LA, no PPGL-UFRR, se organiza a partir de demandas sociais, culturais e linguístico do território e de sujeitos historicamente situados, em consonância com a compreensão da área como campo implicado, crítico e indisciplinar, voltado à problematização das desigualdades que atravessam a vida social e as práticas de linguagem (Moita Lopes, 2006; Rajagopalan, 2003; Fabrício, 2017).

Figura 1 – Distribuição de temáticas das dissertações de LA do PPGL-UFRR (2011-2024)



Fonte: os autores.

Conforme sintetizado na Figura 1, a centralidade do eixo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais não se reduz a uma adesão a abordagens metodológicas específicas. As pesquisas analisadas evidenciam uma preocupação recorrente com as condições locais de ensino, circulação e uso das línguas, sobretudo em contextos marcados por diversidade linguística, migração de crise e fronteiras simbólicas e geopolíticas. Nesse viés, mesmo quando o debate sobre o pós-método não aparece

explicitamente nomeado, observa-se uma crítica consistente aos modelos tradicionais de ensino de línguas, alinhada à defesa de práticas de linguagem pedagógicas sensíveis à particularidade dos contextos (Kumaravadivelu, 2001; 2003).

Tal movimento se articula, ainda, à centralidade nas pesquisas conferida às crenças, percepções e experiências de professores e alunos como categorias analíticas, o que explica a recorrência desse referencial no conjunto das dissertações e reforça a leitura de uma LA que toma o sujeito como atravessado pelos processos históricos, afetivos e discursivos (Barcelos, 2004).

O expressivo volume de pesquisas vinculadas ao eixo das questões identitárias confirma a relevância que os estudos sobre identidade, fronteira e migração assumem no contexto amazônico e fronteiriço. Ancoradas, em grande parte, nos Estudos Culturais e na Análise do Discurso, essas investigações compreendem a linguagem como espaço de produção de sentidos, de negociação e de disputa por reconhecimento, evidenciando como identidades são constituídas na tensão entre normatividade e processos de resistência linguístico-cultural. Nesse sentido, essas pesquisas corroboram diretamente com reflexões de Signorini (1998), quando a autora traz luz as discussões e problematizações sobre a articulação entre língua(gem) e identidade no campo aplicado, uma vez que essas investigações materializam deslocamentos epistemológicos no interior da universidade, legitimando saberes locais, periféricos e contra-hegemônicos e ampliando os centros de enunciação da área.

Embora numericamente menos representativo, o eixo das políticas linguísticas de acolhimento mobiliza uma concepção de língua como direito e como prática social, deslocando o debate do campo estritamente pedagógico para o das ideologias linguísticas, da cidadania e dos direitos humanos. Nesse enquadramento, o acolhimento linguístico passa a ser compreendido como uma política fundamental para o acesso a direitos e serviços básicos, especialmente em contextos marcados por migração de crise e vulnerabilidade social e econômico, como aponta Silva (2023), entre outros nas suas investigações.

Esse eixo temático de pesquisas encontradas em LA no PPGL-UFRR corroboram as discussões feitas por Oliveira e Silva (2017), as quais demonstram como as barreiras linguísticas podem operar como formas concretas de exclusão quando o Estado não garante políticas públicas de mediação e acolhimento linguístico, o que permite compreender essas pesquisas como parte de um movimento mais amplo de politização da linguagem no campo da Linguística Aplicada.

O eixo da formação de professores de línguas, por sua vez, evidencia a necessidade de deslocamentos nos currículos formativos, com a incorporação de dimensões políticas, interculturais e territoriais que permitam aos futuros docentes atuar de maneira crítica e socialmente comprometida no estado de Roraima. As dissertações desse grupo apontam para a formação docente como espaço estratégico de intervenção, no qual se disputam concepções de língua, ensino e sociedade, ao mesmo tempo em que se questiona a hegemonia de modelos formativos centrados no monolinguismo. Tal perspectiva se alinha à defesa de uma formação docente eticamente implicada e politicamente situada, conforme problematizado por Moita Lopes (2006) e Fabrício (2017).

Do ponto de vista metodológico, observa-se uma valorização da pesquisa qualitativa, com destaque para etnografias, muitas delas colaborativas, estudos de caso e relatos de experiência atravessados pela observação e pela escuta atenta dos sujeitos envolvidos. Essas escolhas metodológicas realçam um posicionamento ético-político, ao reconhecer os participantes da pesquisa como sujeitos de saber e ao reinscrever a investigação no interior das relações sociais que ela mesma descreve. Nesse sentido, as investigações analisadas privilegiam a etnografia da linguagem como postura epistemológica para uma Linguística Aplicada, com ênfase na compreensão das práticas sociais em sua complexidade histórica e discursiva (Garcez; Schulz, 2015).

De maneira geral, a leitura articulada entre a distribuição temática e os referenciais teóricos mobilizados nas dissertações nos indicam um movimento simultâneo de consolidação e tensão epistemológica no interior do programa. A recorrência de abordagens vinculadas ao ensino-aprendizagem e às questões identitárias, frequentemente ancoradas em estudos sobre Crenças, Análise do Discurso e Estudos Culturais, indica a conformação de um continuum teórico relativamente estabilizado, ao mesmo tempo em que evidencia esforços contínuos de deslocamento em direção a leituras mais críticas, situadas e historicamente sensíveis da linguagem.

Nesse viés, a LA que se produz no PPGL-UFRR constitui-se menos como campo de aplicação de tradições teóricas consagradas e mais como espaço de reapropriação crítica dessas tradições, a partir de problemas concretos do território amazônico, produzindo reinterpretações que tensionam modelos hegemônicos e ampliam seus alcances explicativos.

Ao mesmo tempo, a presença quantitativamente menor de pesquisas voltadas às políticas linguísticas de acolhimento e à formação de professores opera como indicativo de campos estratégicos em processo de expansão. Trata-se de eixos que, embora menos frequentes, concentram propostas de intervenção social, política e institucional, sobretudo em um contexto atravessado por intensos fluxos migratórios, por desigualdades persistentes no acesso a direitos e por desafios estruturais na formação docente em cenários plurilíngues e interculturais. Nesse sentido, a produção analisada aponta para a necessidade de aprofundamento dessas agendas, reforçando o papel do PPGL-UFRR como espaço privilegiado de elaboração de uma LA comprometida com a justiça linguística, com a valorização de saberes locais e com a construção de respostas acadêmicas às urgências sociais do extremo Norte brasileiro.

Do ponto de vista metodológico, as dissertações analisadas evidenciam um alinhamento consistente com os objetivos críticos e decoloniais que atravessam a produção em LA no PPGL-UFRR. Ao compreender a linguagem como prática social e ao assumir compromisso ético com os contextos locais de investigação, essas pesquisas reposicionam a universidade como espaço de escuta qualificada, de acolhimento institucional e de problematização das formas hegemônicas de saber e de ensinar.

Desse modo, a produção recente em LA no PPGL-UFRR revela o fortalecimento de um campo preocupado com questões da realidade amazônica, atento às dinâmicas da fronteira e com os desafios contemporâneos do ensino de línguas, ao mesmo tempo em que legitima os saberes produzidos no extremo Norte brasileiro como constitutivos e relevantes para o debate nacional da área, reafirmando a universidade como espaço de produção de conhecimento ético, político e territorialmente implicado.

CONSIDERAÇÕES, INTERSEÇÕES E PROJEÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste capítulo permitem afirmar que a produção em Linguística Aplicada no PPGL-UFRR, entre 2011 e 2024, é permeado problematizações epistemológicas relevantes no modo de compreender a linguagem, o ensino e os sujeitos em contextos amazônicos e fronteiriços. A distribuição temática das dissertações, longe de operar como simples organização interna do

programa, constitui-se como expressão materialidade das condições históricas, sociais e políticas que atravessam a pesquisa em linguagem no extremo Norte do país, revelando prioridades, problematizações teóricas e movimentos de emergência que configuram desenho teórico-metodológico da LA no estado roraimense.

A centralidade dos eixos de ensino e aprendizagem de línguas adicionais e de questões identitárias evidencia uma seara preocupada com os espaços escolares e com os processos de subjetivação mediados pela linguagem. Trata-se de uma produção que compreende o ensino de línguas como prática social situada e a identidade como categoria analítica importante para a leitura das desigualdades, das fronteiras e das disputas por reconhecimento que atravessam a vida social dos sujeitos. Ao mesmo tempo, a menor incidência quantitativa das pesquisas voltadas às políticas linguísticas de acolhimento e à formação de professores nos mostra temáticas estratégicas em constituição e desenvolvimento, cuja relevância tende a se intensificar diante das transformações migratórias e educacionais que marcam a região.

É importante mencionar também que dados analisados também evidenciam que os eixos temáticos não se organizam de forma estanque, constituindo-se por meio de atravessamentos constantes que aproximam as discussões entre formação docente, migração, diversidade linguística e acolhimento linguístico-cultural. As pesquisas sobre ensino dialogam de maneira recorrente com questões identitárias; os estudos sobre acolhimento linguístico tensionam concepções de cidadania, direitos e formação docente; as investigações identitárias, por sua vez, recolocam em questão os modos de ensinar, pesquisar e legitimar saberes no interior da universidade. Essas intersecções expressam um modo indisciplinar de produzir conhecimento.

Por sua vez, as escolhas metodológicas predominantes reforçam esse movimento. A valorização de abordagens qualitativas, etnográficas e colaborativas indica que a LA produzida no PPGL-UFRR assume a pesquisa como prática ética e política, orientada pela escuta dos sujeitos, pela atenção às condições locais e pela problematização das relações de poder que atravessam tanto os contextos investigados quanto a própria instituição universitária.

Ao sistematizar mais de uma década de produção acadêmica, este capítulo contribui para a construção de uma memória científica e para o deslocamento dos centros de produção de conhecimento da LA no Brasil. Os dados analisados indicam que o fortalecimento do campo no PPGL-UFRR passa pela intensificação de agendas ainda quantitativamente menos representadas, como as políticas lin-

guísticas de acolhimento e a formação de professores, bem como pela ampliação de investigações que deem centralidade às práticas plurilíngues, às epistemologias indígenas, às experiências de fronteira e às vozes historicamente marginalizadas.

Desse modo, pensar a LA a partir do extremo Norte brasileiro significa produzir conhecimento a partir de um lugar epistêmico decisivo, no qual a linguagem se articula às urgências da vida social, às dinâmicas da fronteira e às disputas por direitos e reconhecimento. A produção do PPGL-UFRR evidencia, assim, a constituição de uma LA implicada, situada e decolonial, comprometida com a transformação social na Amazônia e no país.

REFERÊNCIAS

ARCHANJO, R. Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 653–676, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/LQ6L9L8YPgk7v4qjM6b5cNM/. Acesso em: 13 dez. 2025.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123–156, 2004.

CANAGARAJAH, A. S. Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2013.

COSTA, A. R.; SILVA JÚNIOR, A. F. da; ZAMBRANO, C. E. G.; SILVA, M. V. da. (Org.) Caminhar, transitar, transgredir pela Linguística Aplicada crítica e decolonial. Boa Vista: UERR Edições. 2024. 196p.

COSTA, A. R.; FAGUNDES, A.; FONTANA, M. V. L. (Org.) Letras para a Liberdade: perspectivas críticas no ensino de línguas e literaturas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. 430p.

COSTA, H. R. da. A Linguística Aplicada e a busca por uma identidade. Revelli – Revista de Educação, Linguagem e Literatura, Inhumas, v. 4, n. 2, p. 1–15, 2012. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/3026. Acesso em: 12 dez. 2025.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada e visão de linguagem: por uma indisciplinaridade radical. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 599–617, 2017.

GARCEZ, P. de M.; SCHULZ, L.. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. D.E.L.T.A. – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 31, número especial, p. 1–34, 2015. DOI: 10.1590/0102-445034318147908.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. TESOL Quarterly, Hoboken, v. 35, n. 4, p. 537–560, 2001. DOI: 10.2307/3588427.

KUMARAVADIVELU, B. Beyond methods: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

LEFFA, V. J. A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. 2001. Anais… Belo Horizonte: UFMG. Outubro de 2001.

MATOS, D.; SILVA, W. R.; CADILHE, A.; LANDULFO, C.; SILVA, D.; SANTOS, K. B. (Org.). 35 anos da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB): uma história a contar e a celebrar. São Cristóvão, SE: Edalab, 2025.

MOITA LOPES, L. P. da. Por uma Linguística Aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MUSSI, M. V. F.; SILVA, J. A.; IRINEU, L. M. Caracterização identitária da Linguística Aplicada brasileira. Linguagem em Foco, Fortaleza, v. 15, n. 2, p. 1–20, 2023. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/7215. Acesso em: 14 dez. 2025.

OLIVEIRA, G. M. de; SILVA, J. I. da. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? Gragoatá, Niterói, v. 22, n. 42, p. 131–153, jan./abr. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.22409/gragoata.v22i42.33466. Acesso em: 13 dez. 2025.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada crítica: questões de linguagem, poder e sociedade. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). Por uma Linguística Aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67–84.

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

SCHEIFER, C. L. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada: um processo de desreterritorialização – um movimento do terceiro espaço. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 919–941, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/VVwjWM95B9T65ZLGwPj9ZXq/. Acesso em: 12 dez. 2025.

SIGNORINI, Inês (org.). Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.

SILVA, M. V. da. Dispositivo colonial e ensino de português como língua de acolhimento na Universidade Federal de Roraima: entre discursos, saberes e poderes. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 11 dez. 2023.

CAPÍTULO 7

PEDAGOGIAS DECOLONIAIS EM SALA DE AULA: PRÁTICAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA MIGRANTES EM RORAIMA

Juliana Lopes do Nascimento

INTRODUÇÃO

A migração venezuelana foi impulsionada devido à crise econômica e social enfrentada pela Venezuela a partir de meados de 2015. Desde 2015 a junho de 2024, 568 mil venezuelanos entraram no Brasil,[1] principalmente pela cidade de Pacaraima (RR), que faz fronteira com a cidade do país vizinho Santa Elena de Uairén. Ao todo, Roraima tem 81.766 moradores de outras nacionalidades, número que representa 12,84% da população do estado, que possui 636.707 habitantes (Censo, 2022). Destes, 77.563 são venezuelanos, seguidos de guianenses (1.679) e colombianos (347).[2.]

---

1 UNICEF. *Crise migratória venezuelana no Brasil*.: UNICEF, 2023. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil. Acesso em: 16 jul. 2025.

2 G1: Com migração venezuelana, Roraima lidera percentual de estrangeiros no país, aponta IBGE, 27 jun. 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2025/06/27/com-migracao-venezuelana-roraima-lidera-percentual-de-estrangeiros-no-pais-aponta-ibge.ghtml. Acesso em: 17 jul. 2025.

Essa realidade demográfica reflete diretamente no sistema educacional de Roraima, no qual o número de estudantes migrantes tem crescido exponencialmente. De acordo com levantamento feito pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEED–RR), em 2015 a rede estadual de ensino atendia 110 alunos venezuelanos, passando para 5.879 alunos e chegando a 9.308 em 2024. Ainda de acordo com dados da secretaria estadual, no ano de 2025, até a segunda quinzena de fevereiro o número de estudantes venezuelanos chegou a 5.903[3]. Na rede municipal de Boa Vista, as matrículas de alunos migrantes também cresceram, de 53 em 2015 para mais de 7000 em 2022 (Prata, 2022). Nesse contexto, os estudantes migrantes enfrentam percalços significativos ao acessar o sistema educacional brasileiro, como xenofobia, barreiras linguísticas e a alocação em níveis de ensino inadequados. Tais dificuldades podem atenuar o desempenho acadêmico e prejudicar a interação social, evidenciando a importância de que o educador tenha uma formação sensível e preparada para o ensino de línguas numa perspectiva de acolhimento, indispensável para o desenvolvimento escolar desses alunos.

Nesta perspectiva, o presente artigo busca problematizar como as abordagens tradicionais de ensino de línguas, neste caso, o português, podem não ser adequadas para contextos de acolhimento e como as pedagogias decoloniais oferecem uma alternativa a essa questão. Para tanto este trabalho analisa práticas pedagógicas em sala de aula a partir do arcabouço teórico das pedagogias decoloniais (Walsh, 2013), com foco no ensino de línguas sob a perspectiva do Português como Língua de Acolhimento – PLAc (Lopez, 2018; Miranda, 2021; Zambrano, 2021) e do modelo de letramento ideológico (Street, 2014).[4]

A relevância deste estudo reside em sua contribuição para a compreensão de como as pedagogias decoloniais podem fundamentar e transformar as práticas de ensino em contextos de diversidade linguística e cultural, oferecendo subsídios

---

[3] Dados divulgados na página oficial do Instagram da SEED–RR (@seed.roraima.oficial) em 17 de março de 2025.

[4] Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada na forma de comunicação oral no II Seminário de Estudos Linguísticos e de Ensino de Línguas (SELINEL), realizado em 2025. Este artigo representa um desdobramento e aprofundamento de uma seção do segundo capítulo da minha dissertação de mestrado, intitulada *O ensino de Língua Portuguesa para alunos migrantes: práticas possíveis a partir de uma perspectiva decolonial*, a pesquisa foi orientada pela professora Dra. Cora Elena Gonzalo Zambrano e defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima, em 2024.

para educadores que atuam com estudantes migrantes. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter bibliográfico e analítico, voltada à interpretação crítica de práticas pedagógicas da autora, registradas em sala de aula.

Com o intuito de apresentar esta análise, este trabalho está dividido em uma seção de referencial teórico, seguida pela seção de metodologia, pela análise discussão dos resultados, encerrando-se com as considerações finais.

ENTRETEJIENDO CAMINOS: ENTRE A DECOLONIALIDADE E AS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS

Em 1989, Aníbal Quijano apresenta pela primeira vez o conceito de colonialidade. Nos anos que seguem, fins do século XX, Quijano e outros estudiosos colaboradores passam a discutir a existência de uma Matriz Colonial do Poder (MCP). Mignolo (2017, p. 4) define a MCP como "uma estrutura de controle e administração de autoridade, economia, subjetividade e normas e relações de gênero e sexo". Este grupo, denominado Modernidade/Colonialidade, desenvolve uma teoria crítica que denuncia um projeto de dominação colonial que perdura em duas dimensões: a dimensão hierarquizadora e a desumanizadora, perpetuadas através das colonialidades. Mignolo (2017) retoma a ideia desenvolvida por Quijano de que a colonialidade é a lógica que sustenta a modernidade ocidental. Enquanto a modernidade se apresenta como progresso, razão e ciência, seu lado sombrio permanece oculto: a dominação, exploração e apagamento de outras civilizações não-europeias. A decolonialidade, cujas raízes são latinoamericanas, busca justamente evidenciar e superar essas heranças coloniais.

O grupo passa a dar mais ênfase à decolonialidade a partir de 2004, abordagem crítica apresentada como um rompimento com a lógica eurocêntrica da modernidade e como episteme de resistência às hierarquias globais estruturadas pela MCP, a partir da valorização de saberes e práticas que resistem à hegemonia ocidental. Dentre os membros do grupo Modernidade/Colonialidade estão Aníbal Quijano, Immanuel Wallerstein, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander, ambos da Sociologia; Walter Mignolo e Zulma Palermo, que atuam na área da Semiótica; Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres e Santiago Castro-Gómez, da área da Filosofia; também faz parte deste grupo Catherine Walsh, popularmente conhecida como a pedagoga da decolonialidade.

No capítulo introdutório às pedagogias decoloniais delineadas por Catherine Walsh, Maldonado-Torres (2013) afirma que a pedagogia como veículo de ensino deve estar sempre subordinada ao seu conteúdo. Isso pressupõe ao educador uma maior atenção não apenas à forma de ensinar, mas principalmente ao que se ensina. Sabendo-nos responsáveis pelo que ensinamos, diariamente somos convidados a fazer escolhas que atravessam nossas práticas docentes e, portanto, atravessam também os estudantes com os quais dividimos o ambiente escolar. Nesse percurso de alternativas, as pedagogias decoloniais apresentaram-se como projeto escolhido para guiar estas práticas docentes.

Apesar do contexto deste artigo estar direcionado ao ambiente educacional, Walsh (2013) esclarece que a pedagogia e o pedagógico em sua concepção não se limitam ao sentido instrumentalista de ensino e transmissão do saber ou ao campo de educação formal. O interesse da ativista reside nas mais diversas práticas que abrem caminhos e criam condições "outras" de pensamento, re e in-surgimento e que são entendidas pedagogicamente como pedagogias que, em sua essência, questionam e desafiam a razão colonial e sua representação moderna através das colonialidades.

Walsh (2013) nos convida a pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente. De acordo com a autora, as pedagogias decoloniais são:

> Pedagogias entendidas como as metodologias desenvolvidas em contextos de luta, marginalização e resistência [...] práticas insurgentes que desestabilizam a modernidade/colonialidade e viabilizam alternativas para modos distintos de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e conviver (Walsh, 2013, p.19).[5]

As pedagogias decoloniais podem ser compreendidas então como espaços de criatividade das diferentes formas de concebermos e existirmos no mundo. Assim, compreendendo o pedagógico decolonialmente e o decolonial pedagogicamente, podemos conceber o que proclama Hall (1992, p.17) quando afirma que é necessário "mobilizar tudo o que pudermos encontrar em termos de recursos intelectuais para compreender o que continua a tornar as vidas que vivemos e as sociedades

---

[5] No original: "Pedagogías entendidas como las metodologías producidas en los contextos de lucha, marginalización, resistencia y lo que Adolfo Albán ha llamado "re-existencia"; pedagogías como prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad y hacen posible maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con" (Walsh, 2013, p.19).

em que vivemos profundamente anti-humanas [...]",[6] é preciso avançar na análise e compreensão dos problemas para fomentar os processos de aprendizagem e intervenção destes (Walsh, 2013).

Sob essas discussões e perspectivas, considerando o contexto da educação básica roraimense apresentado na introdução deste trabalho, argumento pela importância de incorporar metodologias de ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento – PLAc (Lopez, 2018; Miranda, 2021; Zambrano, 2021) e a partir do viés do letramento ideológico (Street, 2014).

O termo PLAc (Português como Língua de Acolhimento) teve sua origem em Portugal, no início dos anos 2000, sendo apresentado pela professora Maria Helena Ançã e inicialmente voltado para estudantes migrantes em escolas portuguesas. No Brasil, o PLAc se desenvolveu com uma área especializada da Linguística Aplicada, inserindo-se na linha do tempo dos estudos sobre Português como Língua Estrangeira (PLE). Diferenciando-se das abordagens tradicionais, o PLAc no contexto brasileiro buscou preencher lacunas deixadas por políticas públicas, oferecendo uma metodologia pautada em uma cultura de ensino participativa, que valoriza os processos de reconstrução identitária do migrante, através da busca por promover a cidadania e o diálogo intercultural.

Para Lopez (2018), as situações de fragilidade na vida do migrante podem acontecer como parte de sua realidade, mas por se tratar de um grupo heterogêneo, nem todos se encontram necessariamente nessa situação de vulnerabilidade por terem sofrido processos de perdas durante a migração forçada, mas sim por seu status de grupo minoritarizado. A autora salienta que:

> [...] é necessário mudar as lentes através das quais vejo essas pessoas para garantir que não as vejo apenas na perspectiva de (supostas) ausências ou perdas. Pensando criticamente, se tais perdas e ausências fossem realmente a norma para essas pessoas, o uso da Interculturalidade (MAHER, 2007) no PLAc já seria impossível. A lógica dessas pessoas estarem em constante perda dá a sensação de que somos os únicos que temos algo a oferecer a elas (o papel do "mocinho"); como consequência, são vistos como pessoas que nada têm para

[6] No original: "movilizar todo lo que podemos encontrar en término de recursos intelectuales para entender qué es que sigue haciendo las vidas que vivimos, y las sociedades en que vivimos, profundamente anti-humanas [...]" Hall (1992, p.17).

> nos dar/oferecer. Assim, acredito que **o primeiro passo para um ensino emancipatório (Maher, 2007) no PLAc deve ser baseado na perspectiva dos alunos**. (Lopez, 2018, p. 404, grifo nosso).[7]

Para que possamos mudar a ótica das ausências e perdas, Lopez (2018) nos orienta a buscar conhecer e compreender a trajetória do nosso público e parar de pressupor que estão sempre em falta de algo, o que apenas reforça a imagem de que são incapazes ou desamparados. Nessa mesma perspectiva, a autora propõe uma abordagem da língua de forma acolhedora, mas que mantenha um viés crítico, "afastando-se de uma visão que cristaliza seus alunos em um lugar pré-determinado[...]" (Lopez, 2018, p. 404).

Outra importante observação da autora advém do questionamento sobre por que, especificamente para grupos de migrantes forçados enquanto um grupo minoritarizado, o conhecimento da língua principal do país é imposto como uma obrigação. Isso contrasta com a forma como o senso comum trata outros grupos de migrantes, aos quais é concedida a possibilidade de visitar ou viver no país, mesmo sem dominar o português. Todas essas observações devem ser analisadas a partir do viés das relações de poder, envolvendo processos não-arbitrários de (re) territorialização (Bizon, 2013)[8].

Lopez (2018) defende que o ensino de português para migrantes deslocados à força deve evitar estereótipos e generalizações, reconhecendo a diversidade entre eles. Além disso, a autora destaca que é necessário considerar as relações de poder envolvidas no processo de aprendizagem da língua, sem impor o português como única via de integração. Para alcançar esse objetivo, ela propõe uma abordagem intercultural que valorize a individualidade e a heterogeneidade nesse grupo,

---

[7] No original: "[…] it is necessary to change the lenses through which I see these people to ensure that I not only see them from the perspective of (alleged) absences or losses. Critically thinking, if such losses and absences were really the norm for these people, the use of Interculturality (Maher, 2007) in PWLg would already be impossible. The logic of these people being in a constant loss gives a sense that we are the only ones who have something to offer them (the role of the "good guy"); as a consequence, they are seen as people who have nothing to give/offer us. Thus, I believe that the first step towards an emancipatory teaching (Maher, 2007) in PWLg should be based on the students' perspective" (Lopez, 2018, p. 404).

[8] Bizon (2013) descreve diferentes percepções de território; neste trabalho, adoto sua perspectiva que os compreende como espaços políticos. A partir dessa abordagem, entendo também o uso da linguagem como um território marcado por relações de poder, na e pela língua, que se manifestam tanto em dimensões geográficas quanto simbólicas.

evitando sua vitimização e essencialização. Dessa forma, em vez de promover a mera assimilação cultural, o ensino transforma-se em um espaço de politização e emancipação o qual deve se articular com políticas públicas, avanços legislativos e projetos de educação que envolvam tanto os migrantes quanto a comunidade que os acolhe, fortalecendo os vínculos sociais e o reconhecimento das diferenças.

A perspectiva de Lopez (2018), ao advogar por um ensino de português para migrantes que transcenda a mera adaptação linguística e promova a politização e emancipação, ressoa com as discussões sobre letramento como prática social. Essa visão, que reconhece a diversidade e evita uma única via de integração, alinha-se com o modelo de letramento ideológico proposto por Brian Street (2014). Para Street o letramento não é uma habilidade neutra, mas sim uma prática cultural e socialmente situada, imersa em ideologias e relações de poder. Sendo assim, o modelo de letramento ideológico não se limita à decodificação de símbolos, mas refere-se à capacidade crítica de ler o mundo através da linguagem, compreendendo as forças sociais e políticas que as atravessam.

Em contrapartida a essa visão ideológica Street (1984), em seu livro Literacy in Theory and Practice, critica o que ele denomina de modelo autônomo de letramento. Esse modelo, frequentemente defendido por políticas governamentais, postula que a função primordial da educação é promover o letramento como um conjunto de habilidades que os indivíduos devem dominar para uso da escrita. Contudo, o problema dessa abordagem é que frequentemente ela padroniza o ensino e a avaliação, desconsiderando as diversas maneiras pelas quais as pessoas interagem com os textos em variados contextos sociais, históricos e culturais. Por isso, Street argumenta que as práticas letradas devem ser vistas como produtos da cultura, da história e dos discursos, e não apenas como habilidades neutras, pois é o foco no contexto que as torna práticas de letramentos[9] "reais" (Street, 2014).

Ao abordar algumas implicações dos Novos Estudos do Letramento para a Pedagogia, o autor afirma que há necessidade

> [...] de ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das "funções" da linguagem para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos (Street, 2014, p. 23).

[9] Práticas de letramento podem ser compreendidas como situações nas quais as questões sociais e culturais permeiam a leitura/escrita.

Da mesma forma, na concepção decolonial, os materiais que farão parte das práticas pedagógicas do educador devem produzir um ambiente favorável às discussões sobre relações sociais e raízes ideológicas dominantes que atuam na sociedade da qual os indivíduos participam. Leffa (2022) argumenta que os trabalhos desenvolvidos a partir de um letramento crítico[10] devem questionar armadilhas verbais que podem ser utilizadas para a usurpação de direitos, benefícios, que podem ser usadas inclusive para roubar a dignidade de alguém. Essas práticas e construções devem ser questionadas e reinventadas se desejamos ser sujeitos ativos na luta contra a perpetuação de estereótipos e desigualdades, quaisquer que sejam.

Essa postura crítica torna-se ainda mais urgente em contextos de vulnerabilidade social, como o enfrentado em Roraima, onde Zambrano (2023) expõe a problemática dos discursos xenofóbicos produzidos em larga escala no período de intensificação migratória. Isso apenas reforça como a compreensão do letramento ideológico, que reconhece a natureza ideológica das abordagens presentes na escola, é fundamental para analisar as metodologias de ensino de PLAc descritas nesse trabalho e como, por meio delas, buscou-se desafiar as ideologias dominantes sobre língua e cultura nesse contexto, intencionando promover a agência de alunos migrantes. A fim de compreender e analisar criticamente as práticas de ensino de PLAc à luz das pedagogias decoloniais e do letramento ideológico, a seção a seguir detalha os procedimentos metodológicos que guiaram esta investigação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho, de natureza qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006), adota como perspectiva teórico-metodológica os princípios da Linguística Aplicada Transgressiva e Indisciplinar (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006), por permitir uma análise crítica e situada das práticas de linguagem em contextos sociais complexos. O recorte temporal desta pesquisa compreende os anos de 2023 e 2024, período no qual foram produzidos e sistematizados os registros pedagógicos que constituem o corpus de análise. Esses registros correspondem às aulas ministradas

[10] Embora o foco principal deste trabalho seja o modelo de letramento ideológico de Brian Street, o termo "letramento crítico" é aqui empregado para manter a terminologia utilizada pelo autor Leffa (2022), compreendendo que o letramento ideológico, por sua própria natureza, pressupõe uma visão crítica do uso da linguagem e de suas implicações sociais e ideológicas.

pela professora-autora no componente curricular de Língua Portuguesa, no Colégio Estadual Militarizado Presidente Tancredo Neves – CEM XXIII. De acordo com informações disponíveis no documento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que, à época, contava com 1.200 alunos matriculados, dos quais 352 eram de outra nacionalidade, o corpo discente é formado por estudantes residentes do bairro que dá nome à escola e de bairros periféricos a este. Além disso, a condição socioeconômica dos estudantes é majoritariamente de baixa renda, conforme dados da gestão escolar coletados em 2022.

O corpus da investigação é constituído pelos registros de práticas pedagógicas, entendidos como o ato de escrever, narrar e analisar experiências vivenciadas nos percursos de aprendizagem (Marques; Almeida, 2011). Esses registros foram produzidos em diferentes formatos, tais como diários reflexivos, planos de aula e anotações sobre interações em sala de aula. A seleção do material seguiu dois critérios principais: (I) a pertinência temática, privilegiando registros que abordam questões de diversidade linguística e acolhimento de estudantes migrantes; e (II) relevância pedagógica, priorizando registros que evidenciam práticas de ensino que estejam alinhadas às concepções teóricas deste trabalho.

Para a análise, adotou-se a perspectiva da pesquisa interpretativista (Moita Lopes, 1994) em Linguística Aplicada. Nessa perspectiva, conforme Moita Lopes (1994), os significados do mundo social são construídos nas interpretações e reinterpretações humanas, sempre mediados pela linguagem e pelo contato com o outro. Isso implica reconhecer a pluralidade de vozes, atravessadas por questões de poder, ideologia, história e subjetividade, privilegiando a intersubjetividade como condição para compreender as realidades constituídas pelos atores sociais.

Na seção a seguir, apresentam-se os resultados e discussões, nos quais se busca evidenciar de que modo as práticas pedagógicas, registradas ao longo do período delimitado, refletem processos de acolhimento linguístico e interações marcadas pela diversidade sociocultural e linguística dos estudantes.

DIÁLOGOS DECOLONIAIS EM PERCURSO: O PLAC E O LETRAMENTO IDEOLÓGICO NA POTENCIALIZAÇÃO DA AGÊNCIA ESTUDANTIL

Alinhado à perspectiva de Miranda (2021) sobre a necessidade de um ensino de PLAc que se afaste do "discurso da falta" e valorize os contextos dos migrantes,

a prática da escuta ativa foi central para compreender suas características individuais e experiências coletivas. Essa abordagem buscou promover o engajamento e a troca de saberes em sala de aula, evitando a redução da identidade do estudante à sua condição de migrante. Um exemplo dessa prática foi a proposta de produção de autobiografias para turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio. As produções dos alunos revelaram narrativas pessoais com um caráter profundamente intimista, expresso para além do conteúdo, também em seus títulos "Qual é o seu propósito nesse lugar?", "Somos pequenos pedaços das pessoas que conhecemos" são alguns dos exemplos que expressavam questionamentos sobre suas identidades e vivências. A escrita, nesse contexto, mostrou-se fundamental para o acesso a questões emocionais complexas, que talvez não fossem exploradas em uma experiência oral. A possibilidade do uso de palavras em espanhol e a garantia de privacidade de suas narrativas reforçaram a percepção de que a relação entre estudante e professor deve ser construída em um espaço de acolhimento sensível e respeitoso.

Nessa perspectiva, López (2018) argumenta que a incorporação das práticas escritas em língua portuguesa deve ocorrer de forma gradativa e não obrigatória em situações de imersão linguística. O acolhimento, nesse sentido, transcende a mera fraternidade, apresentando-se como uma troca mútua entre professor e aluno ao se disporem a conhecer um ao outro, sem totalizações, desafiando a posição de subalternidade (Spivak, 2010) frequentemente imposta aos estudantes migrantes. Dessa forma, a valorização das narrativas pessoais e a possibilidade do uso de sua língua materna funcionaram como um reconhecimento da existência e da identidade de cada aluno.

Uma das diretrizes fundamentais para o ensino na perspectiva do PLAc é a não obrigatoriedade do aprendizado do português (Lopez, 2018), o que permite ao professor orientar suas práticas para o acolhimento entre línguas (Zambrano, 2021). Descrevo dois momentos vivenciados em sala de aula que ilustram essa abordagem.

No primeiro momento, durante uma aula sobre variações linguísticas, a menção e o questionamento sobre a palavra "din-din" provocaram uma reação de contentamento em uma aluna venezuelana. Essa aluna, até então, demonstrava pouca participação nas aulas de língua portuguesa. Após esse episódio, a aluna tornou-se mais receptiva e engajada nas aulas, realizando tarefas escritas e orais, e chegando a apresentar um trabalho sobre uma fábula em espanhol para os colegas. Sua capacidade de expressar a moral da história de maneira particular e contex-

tualizada com suas vivências demonstrou a dimensão que a língua materna pode significar ao seu falante, funcionando como um veículo de "revelação" e "desalienação da linguagem" em contextos coloniais (Maldonado-Torres, 2020).

O segundo momento envolveu uma sequência didática sobre substantivos, na qual se buscou construir os conceitos a partir das vivências e saberes dos alunos. O trabalho bimestral consistiu na transcrição e classificação de substantivos de uma música de preferência do estudante, em qualquer idioma. A permissão para cantar a música em sala de aula, inclusive em espanhol, resultou em um significativo compartilhamento de línguas-culturas (Zambrano, 2021). Essa prática não apenas demonstrou a apreensão do conteúdo gramatical, mas também proporcionou a educação do entorno para o respeito às diferenças (Maher, 2007), valorizando a heterogeneidade dos estudantes (Miranda, 2021).

Ao incorporar às aulas a possibilidade da escrita como expressão das subjetividades e da afetividade (autobiografias) bem como a inclusão de gêneros marcados pela oralidade (música) e a não objetificação distanciada da língua por meio de exemplificações que partem da realidade dos alunos, buscou-se partir da perspectiva de desenvolvimento dos estudantes com base no reforço de suas identidades culturais e da perspectiva crítica de suas posições na sociedade, de forma a corroborar o postulado por Street (2014) de que é fundamental evitar juízos de valor sobre a superioridade dos letramentos escolarizados em detrimento de outros tipos de letramentos.

As práticas descritas buscam contrapor o pensamento abissal descrito por Sousa Santos (2007), que cria distinções invisíveis e exclui realidades. Ao viabilizar o uso da língua materna dos estudantes migrantes, promoveu-se uma atitude de decolonização linguística. Além disso, ao propor a escrita de suas histórias através do gênero discursivo autobiografia, objetivou-se "revelar o 'você' e mantê-lo como uma coordenada relevante e constante", visando, dessa forma, alcançar uma das dimensões indispensáveis à luta pela descolonização (Maldonado-Torres, 2020, p. 195).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou demonstrar como a articulação entre as pedagogias decoloniais e o ensino de português podem auxiliar as práticas pedagógicas

dos educadores, afastando-as de um caráter assimilacionista, conferindo-lhes potencial de práticas politizadas e de resistência, elementos importantes para a construção de um ambiente educacional que promova a valorização de todas as línguas-culturas que ocupam este espaço. A análise das atividades desenvolvidas no Colégio Militarizado Presidente Tancredo Neves evidenciou como uma abordagem intercultural, crítica e situada viabiliza a valorização dos saberes e trajetórias dos estudantes, reposicionando-os como sujeitos ativos em seu percurso escolar e social. Conclui-se, portanto, que a compreensão das abordagens teóricas aqui explanadas pelo educador pode fundamentar e transformar as práticas de ensino de língua portuguesa em contextos de diversidade linguística e cultural. Assim, faz-se necessária a sensibilização dos professores para a promoção de ações de acolhimento que valorizem o processo de aprendizado do estudante migrante, não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas em todos os componentes curriculares.

REFERÊNCIAS

BIZON, A. C. C. Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. 2013. 414 p. Tese (doutorado) –Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1620912. Acesso em: 30 de maio 2024.

G1, Com migração venezuelana, Roraima lidera percentual de estrangeiros no país, aponta IBGE, 27 jun. 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2025/06/27/com-migracao-venezuelana-roraima-lidera-percentual-de-estrangeiros-no-pais-aponta-ibge.ghtml. Acesso em: 17 jul. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Panorama: Roraima. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama. Acesso em: 17 jul. 2025.

LEFFA, V. J. Letramentos críticos: modelo 3D. 2022. 9 min. Disponível em: https://youtu.be/oo_rIOe2goE?list=PLPNFocnOuAtug_isAmngkPbf4bs8p0F0Q. Acesso em: 19 ago. de 2025.

LOPEZ, A. P. A. Portuguese as a Welcoming Language for forcibly displaced imigrants in Brazil: some principles for teaching in light of Interculturality. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 18, n.2, p. 389-416, abr. 2018.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) Linguística Aplicada – suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MALDONADO-TORRES, N. A modo de comentario inicial. In: WALSH, Catherine (Org.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 11 – 13.

MALDONADO-TORRES, N. En la busquedá de la madurez decolonial: uma carta a Catherine Walsh. In: ORTEGA-CAICEDO, A.; LANG, M. (Orgs.). Gritos, Grietas y Siembras de Nuestros Territorios del Sur: Catherine Walsh y el pensamento crítico-decolonial en América Latina. 1. ed. [Quito-Equador]: Editorial Abya-Yala, 2020, p. 189-208.

MARQUES, A.; DE ALMEIDA, M. I. Registro de Práticas e Formação de Professores. Educação: Teoria e Prática, [S. l.], v. 21, n. 37, p. 169–188, 2011. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4312. Acesso em: 21 ago.. 2024.

MIRANDA, Y. C. C. Narrativas em curso: subsídios para a formação de professores de português em contexto de acolhimento a estudantes migrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. 2021. 295 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. (1994) DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S. l.], v. 10, n. 2, 2019. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412. Acesso em: 17 de maio. 2024.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67 – 84.

PRATA, W. Prefeitura investe em educação de qualidade em todas as escolas de Boa Vista, 16 mar. 2022. Disponível em: https://boavista.rr.gov.br/noticias/2022/3/prefeitura-investe-em-educacao--de-qualidade-em-todas-as-escolas-de-boa-vista. Acesso em: 17 jul. 2025.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos estudos. – CEBRAP, São Paulo, n.79, p.71-94, nov. 2007.

STREET, B. V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press, 1984. p. 1-65.

WALSH, C. *Pedagogías Decoloniales*: Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2013.

ZAMBRANO, *C. E. G. Acolher entre línguas*: representações linguísticas em políticas de acolhimen-

to para migrantes venezuelanos em Roraima. 2021. 226 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais –MG, 2021.
ZAMBRANO, C. E. G. Língua e migração: a representação de "invasão" em *Roraima. Calidoscópio,* [S. l.], v. 20, n. 3, p. 756–772, 2023. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/25392. Acesso em: 19 ago. 2025.

CAPÍTULO 8

LETRAMENTOS DIGITAIS E EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Ancelma Barbosa Pereira
Alan Ricardo Costa

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No âmbito educacional, a pandemia da covid-19 resultou não apenas em um período de "replanejamento abrupto de atividades letivas" em razão da suspensão total das aulas presenciais (Ribeiro, 2021, p. 3), mas também de "mudança visível no uso de tecnologia digital" em práticas pedagógicas (Paiva, 2021, p. 7). As tecnologias da época, sobretudo smartphones, vistas outrora com desconfianças por parte de muitos docentes, foram amplamente adotadas no chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE). Esse contínuo movimento de rejeição (nas escolas), inserção (na sociedade) e normalização (do uso das tecnologias nas instituições de ensino), conforme Paiva (2015), não é inédito, tendo sido historicizado no sistema educacional também no caso do computador e do livro didático, por exemplo, décadas atrás[1].

1 Outros exemplos, mais atuais e populares, incluem o buscador do Google, a Wikipedia e, hoje, os sistemas de Inteligência Artificial (IA) generativa.

Enquanto docentes atuantes em cursos de licenciatura em Letras, interessa-nos um olhar retrospectivo para o passado recente. Assim, buscamos analisar mais detalhadamente o período de ERE e seus impactos na formação de professores de línguas, tendo em vista que esses acadêmicos foram forçados pela ocasião a analisar e (re)desenhar suas práticas de letramentos digitais, bem como a lidar com as precariedades da pandemia (Ribeiro, 2021). Passados dois anos da declaração oficial da Organização Mundial da Saúde (OMS) quanto ao fim da emergência de saúde pública de importância internacional referente à covid-19 (OMS, 2023), parece-nos oportuno um olhar para as experiências vivenciadas e registradas, seja por seu valor histórico, seja pela possibilidade de pensamento crítico[2] quanto à formação de professores de línguas em um mundo cada vez mais tecnológico e digital.

Diante de todo o exposto, nosso objetivo geral de pesquisa é analisar como as práticas de letramentos digitais dos acadêmicos de espanhol influenciaram nas suas práticas de ensino, no estágio supervisionado curricular em contexto de ERE, na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Para alcançar esse propósito, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: (1) identificar as ferramentas digitais utilizadas pelos acadêmicos de espanhol durante o estágio supervisionado; (2) analisar as competências, no viés dos letramentos digitais, desenvolvidas pelos estagiários no uso pedagógico dessas ferramentas; e (3) investigar os principais desafios enfrentados na utilização das tecnologias digitais e na produção de materiais multimodais.

A opção pelo estágio supervisionado está atrelada à importância deste enquanto espaço que proporciona ao licenciado domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis às suas funções e ao desenvolvimento, no campo profissional, dos conhecimentos adquiridos durante o curso nas instituições de ensino superior. Além disso, o estágio favorece, por meio de diversos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural dos futuros professores.

---

2 Conforme ficará mais evidente ao longo da leitura, no presente capítulo adotamos uma concepção freireana de pensamento crítico. Para Paulo Freire, a criticidade remete à "capacidade dos indivíduos refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la" (Moreira, 2018, 116). No caso das tecnologias digitais na educação, esse pensamento crítico não se refere à tecnologia sozinha, mas à conjuntura em que ela se insere (Costa et al., 2020). Sintetiza esse pensamento o clássico questionamento proposto por Paulo Freire em 1984: a máquina está a serviço de quem? O pensamento crítico em relação à tecnologia abarca, portanto, as pessoas envolvidas, as intencionalidades subjacentes aos usos e aos impactos e efeitos de sentido produzidos via e com recursos tecnológicos.

Para dar conta do nosso objetivo de pesquisa, investigamos as vivências registradas e os sentidos produzidos por acadêmicos do curso de Letras –Português e Espanhol da UFRR em seus relatórios de estágio supervisionado, sopesando o valor desse documento. Partimos do pressuposto de que um excurso analítico a respeito das práticas de ensino de línguas mediadas por tecnologias digitais à época pode oferecer grande contribuição aos estudos de letramentos digitais de professores em formação, no viés da máxima atribuída ao pensador Confúcio: "Se queres conhecer o passado, examina o presente que é o resultado; se queres conhecer o futuro, examina o presente que é a causa".

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E LETRAMENTOS DIGITAIS

O ensino de línguas, no cenário contemporâneo, encontra-se profundamente atrelado ao desenvolvimento das tecnologias digitais e ao contexto de precariedade estrutural das escolas brasileiras. Essas duas dimensões, aparentemente opostas (isto é, inovação tecnológica e carência material) configuram uma tensão central no debate educacional atual.

Segundo Paiva (2019), a presença da banda larga, dos dispositivos móveis e da conexão sem fio transformou significativamente o acesso à informação e os processos educacionais. Ferramentas como smartphones e notebooks estão cada vez mais integradas ao cotidiano dos estudantes e às práticas pedagógicas, de modo que os celulares ultrapassaram até os tablets como tecnologia dominante nos lares brasileiros, ficando atrás apenas da televisão (Paiva, 2019). Apesar disso, pesquisas realizadas pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR), em 2015, revelaram um cenário de desigualdade no contexto escolar em relação ao acesso à internet: "Apenas 10% têm acesso livre à conexão sem fio; 61% têm uso restrito ou com senha não disponível aos alunos; e 17% têm uso restrito ou com senha disponível aos alunos" (Paiva, 2019, p. 14).

Com base na referida autora (Paiva, 2019), destacamos que, antes mesmo do ERE, a incorporação de ferramentas digitais no ensino de línguas já era evidente. Ambientes virtuais, como Moodle, Google Docs e wikis, bem como redes sociais (Facebook, WhatsApp, Messenger), repositórios de vídeos (YouTube) e jogos educacionais, passaram a compor as estratégias de ensino e de aprendizagem. Tais recursos ampliam possibilidades interativas e colaborativas, sobretudo quando articulados à aprendizagem de línguas.

Contudo, a potencialidade dessas tecnologias esbarra em um quadro estrutural marcado pela precariedade. Ribeiro (2023) descreve essa condição sob o prisma dos "ciclos da precariedade", ressaltando que, mesmo antes da pandemia, já eram notórias as deficiências em infraestrutura, equipamentos e formação docente. Durante o ERE, essa precariedade se intensificou, pois as escolas foram forçadas a mediar o ensino com tecnologias digitais para as quais não estavam preparadas (Ribeiro, 2023). Na prática, muitos professores precisaram recorrer a recursos próprios – computadores e pacotes de internet – sendo que, em diversos casos, o smartphone constituiu-se como o único elo entre docente e estudante (Ribeiro, 2023).

Essa realidade trouxe repercussões pedagógicas imediatas. Como aponta Ribeiro (2023), as aulas foram marcadas por turmas inteiras com câmeras desligadas por longos períodos, por interrupções causadas por situações domésticas, por dificuldades em manter interações significativas e por desafios na realização de avaliações justas. A precariedade, assim, não se limita ao aspecto material, mas repercute na qualidade das relações pedagógicas e na efetividade do ensino de línguas, o que, por sua vez, resulta em notória assimetria de acesso às tecnologias, acarretando sobrecarga de trabalho aos professores, que adotam estratégias inclusivas para que o ensino de línguas não se converta em mais um espaço de exclusão escolar.

Dessa forma, observamos que o ensino de línguas mediado por tecnologias apresenta um duplo movimento: de um lado, potencializa a aprendizagem por meio de ferramentas digitais inovadoras; de outro, esbarra nas limitações impostas pela precariedade estrutural das escolas de Educação Básica. Reconhecer essa tensão é fundamental para que políticas públicas avancem não apenas na incorporação tecnológica, mas também no enfrentamento das condições históricas de carência que marcam a realidade educacional brasileira, influenciando a formação docente e as práticas de letramentos digitais no ensino de línguas.

Em síntese, o letramento digital pode ser compreendido como a capacidade de interagir, produzir e compreender informações em ambientes mediados pelas tecnologias digitais, indo muito além do simples domínio técnico de computadores, celulares ou tablets. Ele envolve práticas sociais de leitura e escrita que se expandem para o universo virtual, em que a comunicação, o aprendizado e a produção de textos assumem novas formas e significados (Araújo; Pinheiro, 2014; Coscarelli; Ribeiro, 2005; Paiva, 2019).

Segundo Paiva (2019), trata-se de um fenômeno que se caracteriza pela possibilidade de acessar e produzir informação em qualquer tempo e lugar, criando práticas distintas daquelas ligadas exclusivamente ao impresso. Nessa perspectiva, o letramento digital pode ampliar o alcance da leitura e da escrita, colocando o indivíduo em contato constante com diferentes tipos de textos e mídias. Coscarelli e Ribeiro (2004) reforçam essa ideia ao definirem o letramento digital como a ampliação das formas de contato com a escrita também em ambientes virtuais, tanto para ler quanto para produzir conteúdos digitais.

Com base em Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), entendemos que os letramentos digitais abrangem competências e habilidades (sociais e individuais) necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e (re)criar sentidos via tecnologias digitais. Essas competências envolvem criatividade, curiosidade, pensamento crítico, colaboração e aprendizagem constante, características fundamentais para a atuação no mundo contemporâneo. Logo, compreendemos que não basta dominar a tecnologia: é preciso, na educação linguística contemporânea, uma "práxis tecnológica", no viés de Paulo Freire, ou seja, uma postura constantemente reflexiva, vigilante, crítica e ética sobre a tecnologia, sua dimensão política e seu uso social (Costa et al., 2020).

Para fundamentar a práxis tecnológica de professores de línguas na atualidade, o letramento digital deve ser entendido como um processo dinâmico, complexo e contínuo, que exige atualização permanente e postura crítica frente às transformações tecnológicas. Ele não se limita ao acesso às ferramentas, mas à capacidade de atuar de forma criativa, ética e eficaz em um ambiente digital em constante evolução (Araújo; Pinheiro, 2014; Coscarelli; Ribeiro, 2005; Paiva, 2019; Ribeiro, 2023).

Na esteira da popularização do debate sobre letramentos, o conceito de multiletramentos foi difundido pelo Grupo de Nova Londres (*New London Group*) em 1996, ao propor uma visão ampliada das práticas de linguagem no contexto da diversidade cultural das sociedades contemporâneas, associada à influência das novas tecnologias de comunicação (Cani; Coscarelli, 2016). Esses dois eixos, diversidade e tecnologia, fundamentam a noção de que a leitura e a escrita, na atualidade, não podem ser entendidas apenas pela via da linguagem verbal. É preciso considerar a relação com múltiplos modos de significação, fenômeno denominado multimodalidade (Rojo; Barbosa, 2015). Em suma, texto multimodal é "aquele

que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição" (Rojo; Barbosa, 2015, p. 108).

Desse modo, a contemporaneidade caracteriza-se pela circulação de textos multissemióticos, tanto nos meios impressos como nas mídias digitais, exigindo dos sujeitos novas competências de leitura e de produção (Rojo; Barbosa, 2015). Para Cani e Coscarelli (2016, p. 19), os textos multimodais "exigem do leitor habilidades para lidar com uma multiplicidade de linguagens, semioses e modos para deles fazer sentido". Essa ampliação dos modos de significar demanda do leitor estratégias interpretativas que considerem a articulação entre o verbal, o visual, o gestual, o sonoro e até o tátil.

Coscarelli e Kersch (2016, p. 9) destacam que inserir os multiletramentos no contexto escolar implica ponderar sobre dois eixos principais: "a multiplicidade de formas de comunicação usadas para a construção de sentido" e "o aumento de diversidade linguística e cultural que caracteriza a sociedade contemporânea". Nessa mesma direção, as autoras enfatizam que formar estudantes para os desafios atuais e futuros requer desenvolvê-los como usuários críticos e proficientes das tecnologias digitais, além de fazê-los reconhecer a multimodalidade como elemento essencial dos textos (Coscarelli; Kersch, 2016).

Os multiletramentos na prática pedagógica implicam a valorização dos elementos verbais e não verbais na análise e na produção de textos. Logo, a educação escolar precisa reconhecer que a leitura de textos digitais, multimodais e interativos exige competências distintas das tradicionais. Como observam Coscarelli e Kersch (2016), é fundamental dar atenção aos elementos não verbais, pois eles carregam grande parte do significado. Por conseguinte, o ensino baseado em multiletramentos deve integrar práticas que contemplem a multiplicidade de linguagens e as diferentes formas de construção de sentido.

Nesse mesmo viés, Figueiredo (2014) enfatiza que a formação de professores deve ultrapassar o uso instrumental das ferramentas tecnológicas. Segundo o autor, é necessário integrar práticas digitais de leitura e escrita com perspectivas críticas e pedagógicas, de modo a atender às reais necessidades dos alunos e da sociedade. A formação docente constitui, pois, um aspecto crucial para a efetiva integração dos multiletramentos ao processo educativo. Ribeiro (2024, p. 138) argumenta que as licenciaturas (mais especificamente, a formação de professores de línguas) "se ressentem da falta de uma discussão e de uma prática mais enfáticas e transversais

com e sobre tecnologias digitais". A autora adverte que a experiência no ERE evidenciou de forma ainda mais nítida essa lacuna na formação docente.

Kleiman (2024, p. 53), por sua vez, chama a atenção para o fato de que o professor egresso do curso de Letras deve estar "preparado para desenvolver estratégias que introduzam o estudante no mundo tecnológico e no letramento digital sem que isso o amesquinhe, o desumanize ou o transforme em objeto de treinamento técnico". Essa perspectiva, bastante freireana, alude à necessidade de uma formação docente crítica, responsiva à sociedade, que não divinize, tampouco demonize a tecnologia, que nunca é, per se, boa ou má, e menos ainda neutra (Costa et al., 2020). Cabe aos professores de língua o contínuo exercício de pensar (ou subverter) a ideologia subjacente às tecnologias, bem como refletir sobre papel de cada uma delas em uma educação significativa e libertadora.

PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este estudo apoia-se nos pressupostos da Linguística Aplicada (LA), entendida como um campo interdisciplinar e transgressivo que recorre a diferentes áreas do conhecimento para explicar fenômenos ligados ao uso da linguagem em práticas sociais (Kleiman, 1998; Moita Lopes, 2006). A LA parte de problemas concretos de linguagem, busca fundamentos teóricos e retorna à prática (Moita Lopes, 2006), sustentando-se na premissa de que não é possível compreender a língua fora do contexto social em que é utilizada (Mey, 1985 apud Rajagopalan, 2006). Nesse sentido, essa área do conhecimento privilegia abordagens qualitativas de base interpretativista, nas quais, conforme Denzin e Lincoln (2006), os fenômenos são investigados em seus cenários naturais e interpretados a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos.

A pesquisa tem por objetivo analisar os relatos de experiência de três turmas de estágio supervisionado curricular desenvolvidos no contexto do ERE por licenciandos concluintes do curso de Letras –Português e Espanhol da UFRR, entre fevereiro de 2020 e março de 2022[3]. Buscamos compreender de que maneira

[3] No referido período, o estágio supervisionado foi marcado por uma configuração atípica em decorrência da pandemia por covid-19. Tradicionalmente, o estágio presencial, com carga horária entre 105 e 120 horas, desenvolvido em um semestre, contempla atividades teóricas (voltadas à preparação pedagógica, orientação

essas narrativas evidenciaram desafios e aprendizagens associados às práticas de letramento digital dos acadêmicos no ensino da língua espanhola em contexto de ensino remoto.

Com a suspensão das aulas presenciais e a inexistência de uma estrutura de ensino remota suficientemente adequada para a realização do estágio, a Comissão de estágio supervisionado e práticas docentes, composta por docentes orientadores de estágio e de disciplinas pedagógicas dos cursos de Letras[4] da UFRR, elaborou o projeto de extensão "Oficinas de estágio e formação docente – Integrando teorias e práticas", no segundo semestre de 2020. Nesse projeto, os estagiários de espanhol passaram a desenvolver oficinas destinadas a alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. No total, foram realizadas sete oficinas de língua espanhola para o Ensino Médio e uma para o Ensino Fundamental Anos Finais, entre fevereiro de 2021 e março de 2022[5].

Para viabilizar o estágio no contexto do ERE, realizamos adaptações quanto às etapas e à carga horária, organizadas da seguinte forma: (a) aulas teóricas (30 horas), ministradas de modo on-line por meio do Google Meet, com apoio do Moodle para compartilhamento de materiais e avisos; (b) planejamento das oficinas, divulgação e inscrição (20 horas); (c) observação reflexiva virtual em oficinas de outros estagiários ou em turmas do CAp/UFRR; (d) desenvolvimento das oficinas (entre 15 e 20 horas); (e) elaboração de relato de experiência (10 horas); e (f) socialização das práticas pedagógicas no Seminário Integrado de Relatos de Experiência, criado durante a pandemia e mantido, até o presente momento, como evento obrigatório para os estágios supervisionados.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, utilizamos duas técnicas de geração de dados: (a) análise documental e (b) observação participante, registrada em diário de campo (André, 2006; Minayo, 2007). Segundo André (2006), a

---

metodológica e inserção dos estagiários no ambiente escolar) e atividades práticas (como observação e regência), realizadas em escolas da rede estadual de ensino de Boa Vista (RR) ou no Colégio de Aplicação da UFRR.

4 (1) Letras –Português e Literatura; (2) Letras –Português e Espanhol; (3) Letras –Português e Francês; e (4) Letras –Português e Inglês.

5 Ressaltamos que algumas oficinas contaram com participantes de outros municípios de Roraima e até de outros estados do Brasil, obtendo um público máximo de dez alunos por turma. Além disso, destacamos que um semestre de estágio remoto foi desenvolvido em quatro turmas do Ensino Fundamental Anos Finais do CAp/UFRR e uma turma do 6º ano da rede pública estadual, todas com aproximadamente 30 estudantes.

análise documental é compreendida como o exame sistemático de documentos com vistas a extrair informações factuais que possibilitem compreender circunstâncias sociais relacionadas ao objeto de investigação. Analisamos 13 relatos de experiências, produzidos nas turmas de estágio no contexto do ERE, sendo 9 elaborados em duplas e 4 individuais. Ao todo, participaram do estudo 16 acadêmicas de Letras, das quais 6 desenvolveram dois estágios, produzindo, portanto, 2 relatos cada. Essas informações, bem como o quantitativo de horas de atividade, estão sistematizadas no Quadro 1, a seguir:[6]

Quadro 1 – Sistematização das informações sobre os estágios supervisionados.

Turma	Período	Nº de estagiária	Propostas metodológicas	Carga horária de regência		
				CH síncronas	CH assíncronas	CH total
1	2020/2	6	4	9	6	15
2	2021/1	9	5	6	9	15
3	2021/2	7	4	14	6	20
Total		**16**	**13**			

Fonte: os autores.

Conforme mencionado, para a geração de dados, recorremos também à observação participante que, segundo Minayo (2007), implica a inserção do pesquisador em um contexto social, permitindo-lhe interagir com os sujeitos e, ao mesmo tempo, ser transformado por essa interação. No âmbito deste estudo, um dos pesquisadores atuava, à época, como professor orientador de estágio supervisionado, o que o possibilitou realizar observações em encontros on-line via Google Meet e em interações no WhatsApp para orientar e acompanhar a elabo*ração dos projetos de ensino desenvolvidos no ERE.*

Os dados foram tratados por meio da técnica de análise de conteúdo, na modalidade categorial. Para Bardin (2011), esse método permite tratar comunicações de forma sistemática, identificando sentidos recorrentes e organizando unidades de significado. A análise seguiu as etapas de pré-análise, exploração do material

[6] Os critérios de inclusão e exclusão consideraram, portanto, a matrícula regular dos estagiários no curso de Letras – Português e Espanhol, o período de realização do estágio supervisionado curricular e a disponibilização voluntária do relatório de estágio para a realização da pesquisa.

e tratamento dos resultados, articuladas a uma leitura interpretativa alinhada aos objetivos da pesquisa.

4. ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR NO CONTEXTO PANDÊMICO

Nesta seção, apresentamos nossa análise, com foco, principalmente, nas ferramentas tecnológicas utilizadas, nas práticas de letramentos digitais e nos desafios vivenciados pelos professores em formação durante o estágio supervisionado em contexto de ERE.

Destacamos, primeiramente, em coerência com nossa opção metodológica pela análise de conteúdo na modalidade categorial, a ênfase nos desafios inerentes à prática docente no ERE. Constatamos, a partir dos relatos de experiência dos estagiários, que o estágio realizado em contexto de ERE foi considerado "difícil/desafiador", sobretudo em razão da falta de familiaridade com os recursos tecnológicos necessários à mediação digital. Não obstante, observamos que tal necessidade contribuiu para o desenvolvimento de competências e habilidades individuais em letramentos digitais, as quais, em consonância com Araújo e Pinheiro (2014) e Paiva (2019), elencamos no quadro a seguir.

Quadro 2 – Tecnologias e habilidades individuais em letramentos digitais.

WhatsApp – Planejamento e compartilhamento de material. Publicação de cronograma, avisos, materiais e atividades.
· ***Google Forms*** – Inscrições nas oficinas.
· ***Google Meet*** – Interações por vídeo, voz, texto escrito e apresentação de material em tempo real para realização das aulas virtuais.
· ***Google Drive*** – Armazenamento e compartilhamento de materiais.
· ***Power Point e Canva*** – Ferramenta para apresentação e produção de material didático.
· ***YouTube*** – Publicação de videoaulas
· **SIGAA** (AVA) – Publicação de cronograma, avisos, atividades e materiais.
· ***Google Classroom*** (AVA) – Publicação de cronograma, avisos, materiais e atividades.
· **Dicionários eletrônicos** – Reverso português-espanhol e *Dicionário de la lengua española de la Real academia Española*.

Fonte: os autores

Conforme podemos averiguar com a sistematização de informações no Quadro 2, os acadêmicos (professores em formação) inegavelmente fizeram uso

de tecnologias digitais em prol do ensino de línguas no ERE. Em muitos casos, esse uso esteve associado tanto a tecnologias educacionais (isto é, produzidas ou implementadas com fins pedagógicos, como o Google Classroom) quanto a tecnologias de informação e comunicação adaptadas para fins educacionais ou incorporadas a uma proposta pedagógica devidamente planejada e embasada, como o WhatsApp e o YouTube. É possível inferir que muitas dessas tecnologias já fossem conhecidas pelos acadêmicos em suas práticas cotidianas, mas, talvez, não empregadas até então com finalidades pedagógicas, o que implica reflexão crítica e adequação aos objetivos de ensino e ao contexto de estágio supervisionado curricular.

Sobre essa questão da adaptação de ferramentas tecnológicas sem uma gênese pedagógica, mas ressignificadas para contexto educacional, cabe relembrar a análise de Ribeiro (2023) acerca da expansão dos ambientes digitais de aprendizagem durante a pandemia. Esse movimento de adaptação demonstra que o letramento digital é um processo dinâmico e complexo, exigindo constante atualização e criatividade para atender às novas demandas sociais.

Ademais, ainda sobre o Quadro 2, ao utilizarem ferramentas como WhatsApp, Google Meet, Google Classroom e SIGAA, os estagiários não apenas acessaram informações, mas também se engajaram em processos de interação, produção e compartilhamento, aspectos centrais do conceito de letramento digital (Araújo; Pinheiro, 2014; Coscarelli; Ribeiro, 2004; Paiva, 2019).

A seguir (Quadro 3), apresentamos os pontos positivos e negativos relatados pelos estagiários no que tange aos processos de letramentos digitais durante a pandemia.

Quadro 3 – Desafios no Estágio Supervisionado Curricular no ERE.

Desafios e limitações	**Potencialidades e benefícios**
● Instabilidade e falta conexão: o Impossibilidade de reprodução, de material visual e audiovisual. o Interrupção da aula.	● Público-alvo variado, de outras cidades do estado de Roraima e de outros Estados. ● A continuidade do curso de Letras.
o Interferência na interação professor-aluno. ● Falta de habilidades para produzir vídeos e gravar aulas. ● Uso do SIGAA (estagiárias e alunos). ● Envio de mensagens pelo *WhatsApp em* momentos inoportunos. ● Não visualização do rosto dos alunos. ● Interação dos alunos apenas pelo chat. ● Lidar com as distrações dos alunos. ● Adaptação dos métodos avaliativos. ● Presença de perfil falso na plataforma do *Google Meet.*	● Conhecimento adquirido na criação de sala de aula no *Google Classroom*, na mediação pelo *Google Meet* e na gravação de aulas pelo Canva. ● Compartilhamento de materiais digitais produzidos.

Fonte: os autores (2025).

A instabilidade de conexão à internet foi a queixa mais recorrente, dificultando a reprodução de materiais audiovisuais, ocasionando interrupções nas aulas e prejudicando a interação entre professores e alunos. Ressaltamos que esse problema se verifica de maneira estrutural em boa parte do Brasil, mas se manifesta de forma mais intensa em Roraima[7], sobretudo em razão dos recorrentes rompimentos do cabo de fibra óptica[8]. De acordo com Ribeiro (2023, p. 1), esse cenário, somado a deficiências de infraestrutura e de formação, evidencia as "condições precárias em que a escola brasileira sempre opera" e que se tornaram ainda mais visíveis no ERE.

[7] Matéria publicada por Padilha em fevereiro de 2025 destaca que Roraima é o estado com a internet mais lenta do país. Ademais, trabalhos de Almeida (2024) e Costa *et al.* (2023), entre outros, denunciam os desafios do uso de tecnologias em Roraima.

[8] Notícia recente do G1 indica que, entre janeiro e agosto de 2025, o estado sofreu com ao menos cinco grandes "apagões" de internet. Mais informações disponíveis em: https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2025/08/25/roraima-fica-com-a-internet-instavel-pela-quinta-vez-no-ano.ghtml.

Outro ponto relevante nos dados apresentados refere-se às limitações para acesso no SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas), plataforma adotada pela UFRR, cuja estrutura restritiva e pouco intuitiva foi percebida como Inadequada para a Educação Básica[9]. Os relatos analisados revelam que muitos alunos – e, em alguns casos, também seus responsáveis – apresentaram dificuldades no acesso ao SIGAA ou não o utilizavam com frequência, o que resultava em perda de prazos e, consequentemente, em solicitações de esclarecimento, por meio de mensagens de WhatsApp às professoras estagiárias. Essa percepção corrobora a ideia de que o letramento digital não se restringe ao acesso às ferramentas, mas ao seu uso social e/ou pedagógico (Araújo; Pinheiro, 2014; Coscarelli; Ribeiro, 2005; Paiva, 2019; Ribeiro, 2023), de forma que os recursos digitais possam contribuir para (e/ou mediar de forma profícua) processos eficazes de ensino e aprendizagem de línguas.

Por outro lado, as experiências relatadas também revelam a emergência de novas práticas de letramento digital. Ao criar salas virtuais no Google Classroom, mediar aulas pelo Google Meet e produzir materiais didáticos com o Canva, os estagiários mobilizaram competências, destacadas por Araújo e Pinheiro (2014), Coscarelli e Ribeiro (2005) e Paiva (2019), tais como localizar, selecionar e compartilhar informações, interpretar múltiplas linguagens e produzir conteúdos digitais de forma criativa. Esse processo confirma a discussão estabelecida, neste texto, de que o letramento digital vai além do domínio técnico, abarcando práticas sociais que ampliam os modos de leitura e escrita em ambientes virtuais.

Outra dimensão que se evidencia nos dados é a da multimodalidade, uma vez que as aulas virtuais exigiram o uso articulado de linguagens verbais, visuais e sonoras, materializadas em apresentações elaboradas no PowerPoint ou no Canva, na produção e gravação de vídeos, bem como nas interações orais e escritas realizadas por meio do chat. Tais práticas dialogam diretamente com os princípios dos multiletramentos (Rojo; Barbosa, 2015), segundo os quais a construção de sentidos na contemporaneidade requer competências específicas para a leitura, a interpretação e a produção de textos multimodais. Assim, a experiência do estágio, ainda que atravessada por desafios e limitações, contribuiu para a formação docente ao ampliar a compreensão de que os processos de leitura e escrita extrapolam a

[9] Plataforma usada apenas para as turmas do CAp/UFRR.

linguagem verbal. Além disso, favoreceu uma maior conscientização crítica acerca da multimodalidade, dimensão com a qual esses professores em formação possivelmente já lidavam em seu cotidiano, mas que nem sempre era reconhecida ou pensada sob uma perspectiva pedagógica.

Como ressaltam Rojo e Barbosa (2015), a contemporaneidade impõe, ao leitor e ao produtor de textos, a necessidade de desenvolver competências capazes de articular diferentes semioses (verbal, visual, sonora e gestual) em processos integrados de significação. E, especificamente sobre a comunicação oral, Dolz e Schneuwly (2004) destacam a importância dos meios não linguísticos que contribuem para a construção de sentido. Entre eles estão os meios paralinguísticos, como a qualidade da voz, a melodia, a elocução, as pausas, a respiração e, até mesmo, os suspiros. Há ainda os meios cinésicos, relacionados às atitudes corporais, aos movimentos, aos gestos no momento da interação, aos olhares e à mímica. Outro aspecto relevante é a posição dos interlocutores, que envolve a ocupação dos lugares, o espaço pessoal, as distâncias e os contatos físicos. Por fim, devem ser considerados os aspectos externos, que abrangem as roupas, a aparência, os disfarces, os óculos, a higiene, bem como fatores ambientais, como a iluminação, a disposição dos lugares, a organização, a ventilação e a decoração do espaço (Dolz; Schneuwly, 2004). Sobre essa questão, no Quadro 4, apresentamos algumas dificuldades, de comunicação imagética e oral, na produção dos materiais desenvolvidos pelos estagiários:

Quadro 4 – Aspectos multimodais do material didático. Meios não verbais

Meios não verbais	
Comunicação imagética em material didático	**Comunicação oral em material audiovisual e interação síncrona**
"Código **figurativo**: ausência de quadros, esquemas, ícones, símbolos."	"Meios **paralinguísticos:** como imagens, ilustrações, qualidade da voz e as pausas".
Código **tipográfico:** inadequação na formatação de página, negrito/ itálico, títulos, subtítulos, tipos/tamanho/cor de letra.	"Meios **cinésicos**: ausência de atitudes" corporais em gravações de vídeos em primeiro plano.
Código **cromático:** dificuldade em usar combinações harmônicas de cores.	Vídeos com longa duração, acima de 20 minutos.
Obs.: elementos desconsiderados na compreensão de gêneros multimodais objeto de ensino.	

Fonte: os autores

No que concerne à comunicação imagética, os dados apresentados no Quadro 4 evidenciam que os estagiários apresentaram dificuldades relacionadas aos códigos figurativos, tipográficos e cromáticos, revelando uma apropriação ainda insuficiente das competências de leitura e de produção de textos multimodais. Tal fragilidade manifesta-se, em particular, nos materiais elaborados em plataformas digitais, como o Canva ou PowerPoint, cuja exploração inadequada compromete a potencialidade semiótica e pedagógica dos recursos disponibilizados por essas ferramentas.

Segundo Cani e Coscarelli (2016), textos multimodais exigem do leitor/produtor a capacidade de interpretar e combinar múltiplas linguagens para construir sentido. A ausência de elementos visuais (quadros, imagens, esquemas) e a inadequação tipográfica e cromática apontam para uma lacuna formativa que reforça o argumento de Coscarelli (2016) sobre a necessidade de inserir os multiletramentos como eixo estruturante da prática pedagógica e, consequentemente, dos cursos de formação docente.

No âmbito da comunicação oral, as limitações relacionadas à qualidade da voz, pausas e expressividade corporal confirmam o que Dolz e Schneuwly (2004) identificam como meios paralinguísticos e cinésicos essenciais para a construção de sentido em situações de interação. A baixa exploração desses recursos (ver Quadro 4) compromete a eficácia comunicativa dos materiais audiovisuais e das aulas síncronas. Tal constatação corrobora a afirmação de Dolz (2015) de que a oralidade demanda atenção não apenas ao conteúdo verbal, mas também a aspectos prosódicos, corporais e ambientais.

Além disso, a dificuldade em equilibrar a duração e o engajamento nas gravações (evidenciada pela produção de vídeos com mais de 20 minutos) revela um descompasso entre práticas pedagógicas tradicionais, próprias à sala de aula presencial, e a necessidade de adequação às especificidades do ambiente digital. Estudos como os de Janeiro (2022) e Pinho (2022) indicam que, quanto à duração dos vídeos educacionais, não é recomendável ultrapassar 15 minutos, uma vez que tempos excessivos tendem a favorecer a dispersão da atenção do público e a gerar cansaço cognitivo. Nesse ponto, nossos dados estão em sinergia com a crítica de Ribeiro (2024) sobre a formação inicial docente ainda carecer de uma discussão transversal robusta sobre tecnologias digitais na educação, resultando em um uso pouco estratégico das ferramentas disponíveis.

Embora os relatos de estágio supervisionado no ERE evidenciem de forma mais contundente os obstáculos estruturais e pedagógicos, também indicam avanços

importantes na formação dos estagiários como sujeitos capazes de atuar criticamente na cultura digital. Lembrando uma vez mais a perspectiva de Figueiredo (2014) – sobre ir além do uso instrumental da tecnologia, integrando-a de modo crítico e criativo às práticas educativas –, destacamos que os dados sistematizados neste capítulo indicam caminhos possíveis de aprimoramento da formação de professores de língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, no presente capítulo, por meio de um olhar analítico em retrospectiva, investigar como as práticas de letramentos digitais dos acadêmicos de espanhol influenciaram nas suas ações de ensino, no estágio supervisionado curricular em contexto de ERE. Longe de esgotar o tema, almejamos com o estudo a expansão de diálogos com outros espaços formativos de professores de línguas, sobretudo no que tange aos objetivos específicos da pesquisa, os quais resgatamos a seguir:

(1) no que diz respeito à identificação das ferramentas digitais utilizadas pelos acadêmicos de espanhol durante o estágio supervisionado, destacamos a integração de tecnologias educacionais e tecnologias adaptadas para o ensino de línguas. Embora o SIGAA e Google Classroom possam ser entendidos como ambientes virtuais essencialmente educacionais, outras tecnologias, como o WhatsApp e o YouTube, não contavam a priori com essa finalidade. Ademais, a diversidade de tecnologias empregadas (Canva, dicionários, PowerPoint etc.) evidencia a importância de a formação docente não focar no preparo instrumental quanto ao uso desta ou daquela ferramenta, mas investir em uma formação crítica-reflexiva que coloca os estagiários em uma posição de profissional que pensa as possibilidades de recursos em cada contexto e em sinergia com as necessidades de seus alunos.

(2) quanto à análise das competências e dos letramentos digitais dos estagiários no uso pedagógico dessas ferramentas, podemos salientar práticas e habilidades importantes para o ensino de línguas na atualidade. Os relatórios evidenciam o desenvolvimento de competências, como a criatividade na produção de materiais de ensino multimodais, reflexão sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais e colaboração em ambientes virtuais. Esses achados não apenas dialogam com a literatura (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016; Ribeiro, 2021) quanto aos letramentos digitais para muito além da dimensão técnica; são dados que indicam possíveis temáticas e metodologias a serem exploradas e reforçadas nos cursos de licenciatura,

de forma geral, e no estágio supervisionado, mais pontualmente, por sinalizarem competências importantes para uma práxis tecnológica crítica e reflexiva.

(3) no que concerne à investigação dos principais desafios enfrentados na utilização das tecnologias digitais e na produção de materiais multimodais, os relatórios de estágio supervisionado indicam precariedades e limitações, de ordem técnica e pedagógica. Entre os desafios técnicos, destacam-se a instabilidade da conexão à internet e a falta de equipamentos adequados. No âmbito pedagógico, os professores em formação expuseram dificuldades em manter o engajamento dos alunos (com câmeras desligadas) e em adaptar metodologias presenciais ao ambiente virtual. Sobre a produção de materiais multimodais, as limitações relacionadas ao domínio de ferramentas de edição de vídeo e design gráfico foram recorrentes. Tais desafios corroboram os "ciclos da precariedade" (Ribeiro, 2023), evidenciando que problemas estruturais se mesclam às lacunas formativas.

Por todo o exposto, concluímos que os letramentos digitais e as experiências de acadêmicos em estágio supervisionado não estão isentos de atravessamentos de ordem estrutural, técnica e tecnológica. Permanece, portanto, a necessidade de uma formação docente que integre as tecnologias digitais às práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. T. de S. *Práxis tecnológica de professoras de língua espanhola:* uma análise da prática docente em escolas públicas. 2024. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Boa Vista, 2024.

ANDRÉ, M. E. D. A. A abordagem qualitativa de pesquisa. *In*: ANDRÉ, M. E. D. A. A *Etnografia da prática escolar*. 16. ed. Campinas-SP: Papirus, 2006.

ARAÚJO, J.; PINHEIRO, R. C. Letramento digital: história, concepção e pesquisa. *In*: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. (Orgs.). *Visibilizar a Linguística Aplicada:* abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 293-320.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V**.** Textos multimodais como objeto de ensino: reflexões em propostas didáticas. *In:* KERSCH, D. F.; C., C. V.; CANI, J. B. (orgs.). *Multiletramentos e multimodalidade:* ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 15-29.

COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. *In*: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (orgs.). *Multiletramentos e multimodalidade:* ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 7-14.

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. *Letramento digital. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSTA, A. R.; BEVILÁQUA, A. F.; KIELING, H. dos S.; FIALHO, V. R. *Paulo Freire hoje na Cibercultura.* Porto Alegre: Editora CirKula, 2020. 100p.

COSTA, A. R.; SILVA, P. L. O. da; SOUZA, L. S. M. de; ALEXANDRE, A. B. Tecnobiografias e educação: práticas tecnológicas contemporâneas em Roraima. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, A. B. de; ROCHA, B. B. da; (Org.) Educação e ensino na contemporaneidade: velhas marcas em novos formatos. Editora Schreiben, 2023.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.) *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros Orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado da Letras. 2004. P. 125-158.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PREGUM, M. *Letramentos digitais.* Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial. 2016.

FIGUEIREDO, D. de C. Leitura e escrita na era digital: considerações críticas para professores de línguas. *In*: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. de (Orgs.). *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas:* contribuições teórico-metodológicas. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 145-165.

JANEIRO, R. C. Videoaula como instrumento para o desenvolvimento da autonomia: guia didático para alunos do ensino médio. 2022. 83 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2022.

KLEIMAN, A. B. O estatuto interdisciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, A. B. Perspectivas críticas na formação de professores na contemporaneidade. *In*: SILVA, S. B. B. et al. (Orgs.). *Formação de professores*: por uma agenda política, ética e transformadora. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024. p. 47-62. ISBN 978-85-217-0476-8.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação interação e descoberta. *In*: MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social* – Teoria método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 61-78.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguística aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-42.

MOREIRA, Criticidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2ª ed., rev. e ampl., Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

PADILHA, C. S. Saiba qual estado tem a internet mais lenta do Brasil. Capitalist, 02 fev. 2025. Disponível em: https://capitalist.com.br/saiba-qual-estado-tem-a-internet-mais-lenta-do-brasil/. Acesso em: 26 nov. 2025.

PAIVA, V. L. M. de O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, D. M. de; MACIEL, R. F. (Org.). Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes Editores, 2015, p.21-34.

PAIVA, V. L. M. de O. Tecnologia digital em época de pandemia. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. 01-12, 2021.

PAIVA, V. L. M. de O. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista da ABRALIN*, v. 18, n. 1. 2019.

PINHO, A. M. R. Desenvolvimento de vídeo educativo para educação da equipe de enfermagem sobre a norma regulamentadora 32: riscos biológicos. 2022. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologia e Inovação em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022.

RIBEIRO, A. E. Ciclos da precariedade: revisitando experiências de ensino pandêmicas e além. *Cadernos de Linguística*, Campinas, v. 4, n. 1, e682, 2023. DOI: https://doi.org/10.25189/2675-4916.2023.v4.n1.id682.

RIBEIRO, A. E. TDC, escola e docência – Uma cronologia parcial e alguns enfrentamentos constantes. *In*: SILVA, S. B. B. et al. (Orgs.). *Formação de professores*: por uma agenda política, ética e transformadora. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 135-268.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CAPÍTULO 9

OS CURRÍCULOS DE REFERÊNCIA ESTADUAIS À LUZ DA BNCC: O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA SOB A ÓTICA DE UMA GLOTOPOLÍTICA DA CULTURA

Jorge Rodrigues de Souza Júnior

INTRODUÇÃO – HÁ UMA AUSÊNCIA DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS POR PARTE DO ESTADO NACIONAL?

Ao tratar das legislações presentes em nosso país sobre o currículo escolar, como a Reforma Capanema, de 1942, e as diferentes Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além das últimas leis que pautaram a reforma do Ensino Médio, as quais falaremos no próximo item, não podemos deixar de considerar que tais legislações realizam, por parte do Estado nacional, regulações e determinações jurídicas que influem no modo como a escola tratará as práticas e os trabalhos com os componentes curriculares na educação básica, inclusive os referentes às línguas. Desse modo, consideramos tais legislações como ações de políticas linguísticas, por mais que não haja, de parte do Estado nacional, uma política linguística relacionada às línguas em seu território. Por essas legislações, realiza-se uma política linguística que se faz pela ausência, mas, sobretudo, por via indireta e especificamente relacionada ao tratamento dos componentes curriculares que tais legislações gestionam na escola pública. Nos últimos anos, tais políticas são definidas a partir das Leis federais 13.415, de 2017, essa reformada pela Lei federal 14.945, de 2024, a lei do Novo Ensino Médio, e o

documento decorrente dessa lei, a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC).

Dessa maneira, tais legislações atuam discursivamente como intervenções sobre a linguagem, como se fossem instrumentos que, definidos e atuantes desde os processos políticos que repercutem na administração do estado, atuam diretamente nos diversos suportes que se relacionam às línguas na escola e produzem formas de trabalho nas quais ressoam tais processos políticos. Assim, nos interessa discutir a definição de uma glotopolítica da cultura nas políticas educacionais elaboradas pelo governo brasileiro para a língua espanhola na educação básica nacional pois, segundo Arnoux (2022), desde uma perspectiva glotopolítica, analisa-se "la incidencia de los procesos políticos e indaga en estos últimos su dimensión semiótica, para lo cual aborda materiales [e para nós, também práticas] en diversos soportes" (idem, p. 20).

Para tal, em nossa pesquisa em andamento, realizada no âmbito de um estágio pós-doutoral, estamos analisando o gesto glotopolítico definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio em relação à oferta de espanhol como língua estrangeira optativa nesse nível de ensino, ao lado da oferta obrigatória do inglês, e pelos currículos estaduais de referência definidos a partir da BNCC que cada estado da federação teve que elaborar a partir desse documento, como determina a reforma do Novo Ensino Médio.

Consideramos que tais documentos legislativos funcionam como instrumentos linguísticos, a partir da definição de Arnoux (2022, p. 21) sobre como Auroux (1989, 1992, 1999), os define:

> Na obra coletiva sobre história das ideias linguísticas (na qual 'ideias' são entendidas como 'saberes ou representações gerais', que se abrigam em variados discursos), a categoria de 'instrumentos linguísticos' se estende na medida em que se abordam diversos objetos como retóricas, trabalhos filológicos, ortografias, os diferentes tipos de gramáticas (como as gramáticas comparadas que introduzem o enfoque histórico das línguas), os manuais para o ensino de línguas estrangeiras, os tratados sobre diversas línguas do mundo, aos quais se agregam outros materiais como debates, pesquisas, resoluções estatais (Auroux, 1989, 1992, 1999). (Arnoux, 2022, p. 21 – tradução nossa).

No âmbito específico de ensino de línguas, as diversas formas de definir o que é "cultura" nessas legislações geram um amplo espectro de definições sobre esse termo, o que contribui para efeitos de dispersão de sentidos sobre cultura, ao mesmo tempo que realiza um esvaziamento sobre ele. Dessa maneira, analisamos, nos

currículos de referência estaduais, especificamente os que contemplam o espanhol como componente curricular, as definições e as formas de trabalho sobre cultura associada a essa língua estrangeira, visando definir uma *glotopolítica da cultura* realizada pela legislação brasileira. Prevemos que ressoam não apenas sentidos sobre cultura, mas também definições sobre o trabalho com cultura em ensino de espanhol como língua estrangeira nesses currículos, ademais de identificar neles quais sentidos se associam, ou se legitimam, como *cultura na língua*.

Tomar tais legislações como instrumentos de intervenção no espaço da linguagem, conforme Arnoux (2022), é considerá-las como "associadas a políticas linguísticas sustentadas e implementadas desde posições sociais e em determinadas circunstâncias históricas" (idem, p. 23 – tradução nossa), apesar da ausência de uma política linguística nacional, definida como tal. Não podemos desprezar que a reforma do Novo Ensino Médio foi realizada a toque de caixa pelo governo Michel Temer, primeiramente através do mecanismo institucional da medida provisória (especificamente a 746/2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e estipulou o inglês como única língua estrangeira moderna a ser oferecida de modo obrigatório no Ensino Médio. Tal gesto, fortemente autoritário, dado que foi implementado sem discussão e análise por parte da sociedade, configurando-se posteriormente na Lei federal 13.415/2017, foi realizado em um momento político de reposicionamento ideológico, associado fortemente a posições conservadoras e neoliberais, com o realinhamento diplomático do governo brasileiro com os Estados Unidos, o que ressoa na materialidade linguística de tais legislações, ao institucionalizar o monolinguismo do inglês. A partir desse lugar, se construíram identidades políticas e imaginários (cf. Arnoux, 2022) que estabeleceram hierarquias sobre as línguas na escola (o espanhol delegado a um lugar de língua optativa preferencial) e que modelam também considerações sobre as línguas no espaço escolar e público. Tais intervenções, desde a Glotopolítica, são consideradas como "lugares que constroem identidades políticas e imaginários, [onde] se constroem hierarquias entre os indivíduos e se moldam as subjetividades que se requerem em uma etapa e em interesse de um determinado setor" (idem, p. 24 – tradução nossa).

Nos interessa identificar uma glotopolítica da cultura pelo fato de não considerarmos a existência de uma dicotomia entre esta e a língua –ou seja, língua e cultura são indissociáveis (Souza Junior, 2016). Na área de ensino de línguas estrangeiras, discutimos que comumente se realiza essa dicotomia, pois cultura é

tratada como algo à parte, como aquilo que seria da esfera do histórico e do social, separado da língua. Dessa maneira, identificar uma glotopolítica da cultura é discutir gestos glotopolíticos do estado nacional sobre aquilo que geralmente é considerado como fora da língua (Souza Junior, 2016) mas que, na sua relação material, é partícipe dessa e gera efeitos sobre como essa língua é considerada em uma dada territorialidade. Ao mesmo tempo, estudar as ações glotopolíticas do Estado em relação ao ensino de línguas é analisar diferentes formas que possam ressoar nos currículos e determiná-los enquanto aplicação, e como estes, por si só, justificam o trabalho com a língua outra (Souza Junior, 2016). Assim, esse corpus se configura, segundo Arnoux (2023) em uma série glotopolítica. Para esta autora, a série glotopolítica é o

> conjunto de materiais que o pesquisador seleciona tanto a partir de situações de comunicação semelhantes e sucessivas – produto em geral de dispositivos institucionais e sustentado por um locutor (Arnoux, 2015) – como atendendo às remissões internas que podem ser explícitas ou serem inferidas por efeitos de leitura ou escuta em articulação com os dados do contexto (idem, n. p.) – tradução nossa.Definir tal série glotopolítica é fundamental para reflexões sobre como as políticas e os sentidos, definidos institucionalmente, determinam políticas linguísticas e imaginários sobre língua e cultura, dado que são legitimados por legislações e currículos sob a égide do estado nacional, pois consideramos que impactam e intervêm nas práticas de ensino de um componente curricular em sala de aula (como os currículos de cada um dos sistemas de ensino, o conteúdo programático de cursos, os materiais didáticos adotados pelo professor etc.).

E como estamos definindo tais legislações como um instrumento linguístico, essas realizam, a nosso ver, um trabalho *metalinguístico* do que seria cultura em ensino de línguas, determinando aquilo que poderia ser abordado, em práticas de ensino de línguas, com o viés de cultura. Nossa hipótese, ao desenvolver esta pesquisa, é identificar a ocorrência de um funcionamento discursivo nesses documentos que conformam uma série glotopolítica na qual se especificam imaginários de domínio sócio-histórico como *culturais*, especialmente na dicotomia entre *língua e cultura* que tais documentos possam produzir. Definir tal série nos serviria para discutir uma *glotopolítica da cultura* realizada pela legislação brasileira sobre o ensino de espanhol em nosso país.

Além dessas questões, em relação às políticas linguísticas empreendidas nos últimos anos sobre a presença das línguas estrangeiras na escola formal, houve diversas mudanças na legislação educacional sobre a língua espanhola como componente curricular no Ensino Médio, como a promulgação da Lei federal n° 11.161/2005 e a promulgação da primeira reforma do Novo Ensino Médio (2017), esta última

recentemente reformulada em 2024. Essas legislações determinaram o status do espanhol como componente curricular no Ensino Médio, cujo percurso podemos denominar de "presença-ausência" no espaço educacional brasileiro – em sua tese, González (1994) já fazia menção sobre a história do espanhol na escola brasileira como a de uma *presença/ausência*, par que consideramos fundamental para resumir o estatuto dessa língua nos currículos escolares e na legislação brasileira ao longo da história. Tais gestos glotopolíticos produzem ressonâncias e influenciam o imaginário sobre a língua espanhola no Brasil; determinam outros gestos (como as diferentes legislações que afetaram a presença-ausência do espanhol na escola) e a consideração de qual(is) língua(s) deve(m) estar na escola – ou deve(m) ser considerada(s) como objeto de saber.

2. O ESPANHOL NA ESCOLA BRASILEIRA – LEGISLAÇÃO RECENTE SOB O OLHAR DA GLOTOPOLÍTICA

Recorremos à definição de Guespin e Marcellesi (2019 [1986]), para definir o termo *glotopolítica* e o seu escopo teórico. Segundo os autores, denomina-se *glotopolítica* "a las diversas aproximaciones que una sociedad adopta hacia el lenguaje, ya sea de manera consciente o no", apropiada, segundo eles, para "incluir todos los hechos del lenguaje en los que la acción de la sociedad reviste la forma de lo político" (idem, p. 35-36). Arnoux (2023, n.p.) define Glotopolítica como

> o estudo da dimensão semiótica dos processos sociais tal como se expõem no campo político. Por um lado, analisam-se, entre outros, textos legais, ensaios sobre a língua e instrumentos linguísticos que, ao mesmo tempo que orientam e regulam a discursividade social, expõem a percepção da linguagem própria de uma época e de um posicionamento. Por outro lado, abordam-se os efeitos políticos das transformações nas tecnologias da palavra e a desigual distribuição do capital semiótico e das possibilidades de exercício da palavra pública. Além disso, incluem-se a análise das discursividades que podemos associar com o político e das outras que também participam desde suas particulares estratégias semióticas, matrizes ideológicas e memórias discursivas nos conflitos sociais e na luta pelo poder em diferentes sociedades. Finalmente, consideramos intervenções glotopolíticas os materiais didáticos apoiados nas pesquisas sobre a leitura e a escrita no âmbito educativo e profissional. (idem) – tradução nossa.

Assim, em conformidade com que esses autores definem, será pela Glotopolítica a análise que realizaremos, não apenas dos efeitos políticos e da ação do político em intervenções na linguagem (no nosso caso, especificamente, sobre o espanhol no Brasil), no que se refere a textos legais, mas também os efeitos de

sentido dessas intervenções glotopolíticas em práticas de ensino e na definição do que é cultura em ensino de línguas, considerando a memória discursiva e o interdiscurso sobre o ensino de espanhol no Brasil, especificamente.

Antecipamos, desde já, que diversas intervenções glotopolíticas foram fundamentais para a definição desse componente curricular como presente no atual currículo escolar de alguns Estados brasileiros, especialmente se considerarmos o percurso da língua espanhola como componente curricular no Ensino Médio, marcado pelo par "presença-ausência" (González, 1994).

Sobre essa "presença-ausência" da língua espanhola na legislação escolar brasileira, a intervenção glotopolítica mais significativa realizada sobre o ensino de espanhol na escola em nosso país foi a promulgação da Lei federal nº 11.161/2005, que ficou conhecida como Lei do Espanhol. Entretanto, houve, desde a primeira metade do século XX, diversos movimentos do Estado Nacional para a definição de legislações para as línguas estrangeiras na escola. O percurso de presença-ausência dessa língua em nosso país e o imaginário que circula no senso comum sobre a semelhança entre o português e o espanhol (o status de uma "língua singularmente estrangeira" nas palavras de Celada (2002)), estão diretamente conectados com essas políticas. Assim, não ignoramos sua influência na formação de imaginários sobre o espanhol por parte dos brasileiros, que dão estrutura a imagens que associam essa língua a ideais de facilidade, de semelhança ou da não-necessidade de estudo.

O ato inicial de uma glotopolítica do Estado nacional para o espanhol em nosso país foi o decreto (promulgado desde o Executivo) de reforma da educação básica, conhecido como a Reforma Capanema, de 1942 (Rodrigues, 2012). Antes dessa data, em 1919, o Colégio Pedro II, do governo federal, no Rio de Janeiro, foi a primeira instituição pública de ensino regular a oferecer a língua espanhola como componente curricular. O principal legado da Reforma Capanema foi reorganizar e reestruturar o Ensino Médio no país e, com relação às línguas, institucionalizar o ensino obrigatório do espanhol nesse nível, ao lado de outras línguas clássicas e modernas, como o latim, o grego, o inglês e o francês.

Após esse primeiro gesto glotopolítico, as seguintes reformas educacionais seriam realizadas por atos legislativos do Congresso Nacional, em forma de lei, como as três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (a LDB), promulgadas em diferentes épocas e com distintos movimentos glotopolíticos: a de 1961 excluiu a obrigatoriedade de todas as línguas; a de 1971, reformulada posteriormente por uma resolução, deu poderes aos conselhos estaduais de educação sobre esse tema

e definiu que era responsabilidade desses conselhos a decisão sobre quais línguas estrangeiras estariam na escola; e a última, a de 1996, devolveu importância às línguas estrangeiras e permitiu a oferta obrigatória de uma língua estrangeira e a oferta optativa de uma segunda língua, esta pela escolha da comunidade escolar, sem defini-las especificamente. Entretanto, é de se reconhecer que, por diferentes motivos, principalmente econômicos e políticos, o inglês ocupou, metonimicamente, o lugar de língua estrangeira na escola, o que delegou as demais línguas, como o espanhol, ao lugar da oferta facultativa.

Se olhamos apenas para tais gestos glotopolíticos, o par de González (1994) –o de presença/ausência –é significativo para definir a posição do espanhol na escola, ao sabor das distintas leis sobre as línguas no país. Ao longo da história, consideramos que para a definição dessa posição não basta apenas recorrer à legislação e ao imaginário que já citamos, pois elementos históricos também foram essenciais para a definição do percurso dessa língua na escola brasileira. Para tal, recorremos à discussão que Alexandre (2021) realiza em sua tese de doutorado, na área da historiografia linguística. O autor analisa a primeira gramatização massiva do espanhol no Brasil, realizada nos anos 30 e 40 do século XX, especialmente a publicação das primeiras gramáticas escolares dessa língua em nosso país, decorrentes da inclusão do espanhol pela Reforma Capanema. Alexandre (2021), ao analisar um conjunto de gramáticas e de manuais de gramáticas escolares dessa época, especialmente o conhecimento linguístico que as estrutura, observa que as categorias gramaticais, os exemplos apresentados para discussão e os exercícios propostos por essas gramáticas escolares de espanhol tomam como modelo as gramáticas de Andrés Bello e as da *Real Academia Española*, ademais das gramáticas escolares de português produzidas no Brasil naquele momento.

Dessa forma, sendo as gramáticas escolares de português existentes à época base e modelo para a definição de categorias gramaticais para as primeiras gramáticas escolares de espanhol no Brasil, como definições, quadros explicativos e listas de comparação entre o léxico das duas línguas, por exemplo, tal modelo gerou um efeito de sentido de que, entre o espanhol e o português, uma língua fosse espelho da outra. A partir da análise realizada por Alexandre consideramos tal feito como a instalação de uma prática linguística que vai marcar uma memória discursiva sobre o ensino do espanhol no Brasil, sobretudo os imaginários referentes a um ideal de facilidade e de semelhança dessa língua com o português.

De fato, a influência que esses imaginários exerceram sobre o estatuto do espanhol no Brasil estimulou não apenas o que o senso comum considerava sobre essa língua ao longo dos anos, uma memória discursiva que validava e deu bases a uma filosofia espontânea que justificava falar o espanhol sem a necessidade de estudá-lo (Celada, 2002), mas também fundamentou diversos estudos acadêmicos comparativos entre as duas línguas, no nível de suas normas padrão, aquelas tomadas como se fossem dois grandes estoques lexicais, comparados e traduzidos termo a termo. Efetivamente, a produção dos primeiros instrumentos linguísticos para o ensino de espanhol em nosso país, como a Gramática de Antenor Nascentes, a primeira deste tipo, e as demais gramáticas e manuais de ensino analisados por Alexandre (2021), influenciou o paradigma sobre a comparação entre as duas línguas no país, não só no espaço escolar, mas também no espaço acadêmico. Celada (2002) estuda particularmente esse imaginário que, em termos gerais, habilita o espanhol como a possibilidade para que os brasileiros falemos uma língua estrangeira sem a necessidade de estudá-la.

Na mesma linha de reflexão, Fanjul e González (2014) debatem o processo de mudanças pelo qual passou o campo científico das relações entre as línguas portuguesa e espanhola no Brasil, propiciado pelo desenvolvimento dos estudos linguísticos no país, desenvolvimento este ocorrido pela consolidação da Linguística enquanto área acadêmica nas universidades brasileiras, sucedida especialmente entre os anos 70 e 80 do século XX. Segundo esses autores, a realização de pesquisas sobre o espanhol no Brasil, e o anterior desenvolvimento de reflexões que buscaram identificar a diferença entre o português brasileiro e o português europeu (principalmente naquilo que era específico de cada uma dessas variedades) também contribuíram para deslocar o produtivo imaginário que havia há décadas sobre o espanhol, o qual estruturou os estudos comparativos entre o português brasileiro e o espanhol durante parte do século XX, produzindo novas formas de abordar as relações entre as duas línguas, como os estudos contrastivos.

Assim, ao mesmo tempo que essa língua esteve ausente nas escolas em grande parte da segunda metade do século XX, o imaginário sobre o espanhol no Brasil se sedimentou e ressoou nos estudos acadêmicos sobre o espanhol em várias universidades brasileiras durante certo tempo, pois havia maior interesse pela literatura e cultura produzida nessa língua do que propriamente no seu estudo – e, no caso desta última, realizada comumente em uma abordagem comparativa termo a termo. Apesar de que o panorama descrito por Fanjul e González (2014) propiciou

uma mudança nesse interesse, essa não foi suficiente, ao longo prazo, para deslocar por completo o imaginário que marcou a relação do brasileiro com o espanhol.

Consideramos que a ausência de uma efetiva política linguística, por parte do Estado brasileiro para as línguas, que até o ano de 2005 esteve restrita à Reforma Capanema e às leis de diretrizes e bases da educação nacional (as LDB's), além da rareza de estudos linguísticos sobre o espanhol no Brasil até os anos 90, a memória discursiva sobre as semelhanças e diferenças entre as duas línguas e o produtivo imaginário sobre o espanhol ser uma língua fácil, conforme estamos aqui discutindo, conformaram essa paisagem, cujos efeitos se mantiveram durante anos, delegando a língua espanhola a um lugar precário entre as demais línguas estrangeiras, apesar de que essas últimas também foram precarizadas dentre o conjunto dos componentes curriculares da escola regular, devido a uma ausência do Estado nacional em tratar do tema enquanto política pública.

Referente a esta última questão, mencionamos o trabalho de Rodrigues (2012), quem discute, como consequência desse processo que estamos analisando, a *desoficialização* do ensino de línguas estrangeiras no país, ao longo das legislações educacionais brasileiras. A atribuição das línguas estrangeiras ao lugar de disciplinas optativas ou eletivas, oferecidas fora do horário regular dos cursos e em dissonância com os demais componentes curriculares, sem compor o currículo obrigatório, é o resultado de tal desoficialização, o que consideramos como produto das diferentes legislações sobre o tema ao longo da história e do produtivo imaginário sobre as relações entre essas duas línguas.

O trabalho de Victuri (2017), ao analisar documentos e legislação sobre o ensino de línguas estrangeiras nas escolas estaduais de São Paulo, também constata o lugar de desoficialização reservado às línguas estrangeiras, por não estarem incluídas no currículo regular. Segundo a autora, na década de 1980 o governo estadual paulista instalou os "Centros de Ensino de Línguas", que oferecem até hoje a aprendizagem de diversas línguas estrangeiras, sem a vinculação com o programa curricular das escolas públicas estaduais de São Paulo, de modo extracurricular o que, por outro lado, validou a ausência das línguas estrangeiras no ensino regular desse Estado, com exceção do inglês.

A força da desoficialização e da extracurricularização das línguas estrangeiras vai pautar, contraditoriamente, o excepcional gesto do estado brasileiro até aquele momento, a oficialização de uma língua estrangeira na escola, através da elaboração de uma lei específica para o ensino do espanhol: a Lei federal nº 11.161, de 2005,

denominada informalmente de "Lei do Espanhol". Essa lei determinou o ensino dessa língua no Ensino Médio, com a obrigatoriedade de sua oferta na escola, mas de modo facultativo ao aluno. Aqui vale ressaltar a força das decisões referentes à língua, retomando a citação de Arnoux (2022) sobre o fato de as decisões tomadas na esfera das políticas linguísticas serem sustentadas e implementadas desde posições sociais e em determinadas circunstâncias históricas, pois naquele momento havia uma aproximação política do Brasil com os seus países vizinhos do Mercosul naquele momento. A eleição de governos progressistas nos anos 2000, especialmente na América do Sul, e a possibilidade de integração regional via a zona de comércio comum que se instalaria com esse bloco econômico deu base, ao longo da década de 1990 e início dos anos 2000, a uma mudança no imaginário sobre o espanhol no Brasil, mobilizado por discursos da esfera da mídia e do jornalismo sobre a importância de se conhecer bem essa língua no mundo dos negócios, tomando-a como se fosse um ativo e um diferencial para o mercado de trabalho, diante da urgência e da importância desse novo mercado que se abria ao país.

No que se refere especialmente ao Mercosul, conforme Celada (2002) discute, houve nos anos 90 uma efusão de discursos e de propagandas que estimulavam a aprendizagem de espanhol, realizadas por escolas de idiomas principalmente, pela necessidade de trabalhadores brasileiros fluentes em espanhol por parte de empresas multinacionais interessadas em expandir negócios no novo mercado. Slogans como "É hora de se falar espanhol de verdade" ou "Não basta o portunhol", expunham pré-construídos de uma memória discursiva sobre essa língua em nosso país, os quais apontavam a uma virada discursiva para a necessidade de se falar um "espanhol correto", "sem improvisações". Nesse sentido, é interessante observar o quanto que a integração regional pelo viés econômico impactou aspectos relacionados à linguagem e à cultura, nesse momento de consolidação da redemocratização do país e do Mercosul, recém-criado nos anos 90.

Anos depois, no início da década de 2000, a perspectiva de uma integração continental aos moldes do que fora planejado pelos Estados Unidos (a Área de Livre Comércio das Américas –ALCA), foi obstaculizada e a decisão do governo brasileiro em estimular a integração regional na América do Sul não somente em termos econômicos, mas também políticos, estimulou também o interesse pelo espanhol como essencial para a integração regional propiciada pelo Mercosul.

A decisão política do primeiro governo Lula em promover uma integração regional em detrimento de investir na criação da ALCA se materializa, especial-

mente como gesto glotopolítico, na promulgação da Lei do Espanhol, de autoria do Deputado Átila Lira. Há um forte investimento do governo federal para aprovação de tal medida e sua promulgação constitui-se num dos mais importantes gestos glotopolíticos em relação à língua espanhola em nosso país. Infelizmente, com a queda do governo da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e a virada ideológica à direita que seu vice-presidente realizaria no governo que a sucede, em consonância com uma aproximação diplomática e ideológica com os Estados Unidos e a grupos hegemônicos economicamente, realiza-se uma reforma educacional no Ensino Médio, a qual promove uma flexibilização e uma precarização no currículo educacional, além do especial gesto de revogar a Lei do Espanhol, ao mesmo tempo que torna obrigatório (pela primeira vez na legislação brasileira) o ensino de inglês como língua estrangeira.

Entretanto, dado que todo discurso é contraditório constitutivamente, sujeito às condições de produção e às formações ideológicas, que vão produzir efeitos de evidência diversos ao longo da história, sentidos muito vinculados ao espanhol como uma língua de presença/ausência na escola ressoaram e se materializaram no texto da lei, apesar da ressignificação do espanhol como uma língua necessária para o mercado de trabalho. Fazemos tal afirmação pois, apesar de que tal lei definisse a obrigatoriedade da oferta do espanhol na escola, em tal gesto glotopolítico ressoaram dois funcionamentos discursivos sobre a oferta dessa língua estrangeira na escola: a *desoficialização* e a *extracurricularização* (conforme Rodrigues, 2012 e Victuri, 2017, respectivamente). Como já dissemos, a lei estipulava a oferta do espanhol como obrigatória (de matrícula optativa aos alunos), que poderia ser oferecida após o turno das aulas, na escola regular, ou nos centros públicos de ensino de línguas estrangeiras (como o Centro de Ensino de Línguas, de forma extracurricular), ou pelo que o texto da lei definia como "centro de estudos de língua moderna na rede privada", algo inédito na legislação em relação aos demais componentes curriculares do Ensino Médio. Esse diferencial reforça o lugar (ou o *não-lugar*) dessa língua na escola regular, algo cristalizado na memória discursiva sobre o ensino de espanhol no Brasil, o imaginário de uma língua delegada a um lugar secundário, ou desprestigiado, se comparada às demais línguas estrangeiras e aos demais componentes curriculares obrigatórios. Não se pode negar, entretanto, que a Lei do Espanhol foi essencial para a abertura de novos cursos de licenciatura em espanhol, com o investimento institucional que tal lei requereu, um exemplo de como os gestos glotopolíticos repercutem em diversas dinâmicas institucionais.

Ao mesmo tempo que houve um grande investimento público no ensino superior, como a criação de universidades e de campi universitários pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), durante a primeira década dos anos 2000, pela lei se possibilitou a abertura de novos cursos de Letras dessa língua nessas novas instituições, com a consequente formação de novos professores. Outro exemplo foi a criação de postos de trabalho nos sistemas estaduais de ensino para o cumprimento da lei, e a realização de concursos públicos para os novos campi da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, com a criação dos Institutos Federais em 2008, que ofertam Ensino Médio em todos os estados brasileiros, o que foi fundamental para a interiorização e a consolidação da presença da língua espanhola na educação básica em todo o país. Além disso, com a instalação das novas unidades de ensino superior através do REUNI, gradualmente se instalaram programas e cursos de pós-graduação em áreas da educação, da teoria literária, da linguística e da linguística aplicada, o que estimulou uma produção acadêmica sobre o espanhol e áreas afins no Brasil que hoje está consolidada, fenômeno que consolidou a mudança que Fanjul e González (2014) mencionam em relação ao novo paradigma acadêmico sobre o espanhol em nosso país.

Como mostra dessa mudança de paradigma acadêmico, a produção de novos documentos institucionais, como os "Conhecimentos de Espanhol", de autoria de Isabel Gretel Eres Fernández e de Neide Maia González, uma seção específica sobre língua espanhola nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (publicadas pelo Ministério da Educação do Brasil), foi possibilitada por uma reflexão teórica consolidada sobre o espanhol em nosso país, além de estimular novos estudos sobre essa língua. Também não se pode deixar de citar como fruto da Lei do Espanhol os diversos editais do Programa Nacional do Livro Didáticos (PNLD) para livros de espanhol, a serem distribuídos a alunos do Ensino Médio, o que estimulou a produção de novas obras por autores brasileiros, muitas dessas em conformidade com a reflexão teórica realizada na universidade, ao mesmo tempo em que tais obras passaram a ser objeto de estudo e de pesquisa na pós-graduação. Entretanto, a língua espanhola foi retirada do PNLD durante o governo Temer e a suspensão foi mantida durante o governo Bolsonaro; recentemente, após a reformulação da lei do Novo Ensino Médio de 2024, já no governo Lula, a língua espanhola voltou a ser um dos componentes curriculares que compõem o PNLD de Ensino Médio, o que permitirá que professores dessa língua possam escolher livros didáticos a serem distribuídos gratuitamente em suas escolas para uso em suas aulas.

Pese todo esse legado, entretanto, no âmbito da legislação, a promulgação da Lei federal nº 11.161, de 2005, não foi suficiente para a permanência dessa língua na escola. A força de um pré-construído em relação ao ensino de línguas no Brasil, delegando-as a um lugar desoficializado e extracurricular (evidenciado pelos diversos gestos glotopolíticos consolidados nos atos legislativos sobre as línguas no país, conforme registramos anteriormente) e, especificamente no que se refere ao espanhol, ao imaginário de uma língua fácil, parecida ou cujo estudo não é necessário ao brasileiro, que justificaram o caráter extracurricular e desoficializado da língua espanhola no ensino básico brasileiro, permaneceram cristalizados na memória discursiva sobre as línguas em nosso país, o que, dada sua força, estruturaram o mais recente gesto glotopolítico do estado brasileiro sobre o tema, a reforma conhecida como Novo Ensino Médio, de 2017, mormente a produção de reflexão teórica sobre o espanhol e a mudança de paradigma sobre essa língua desde os anos 90.

Como já dissemos, muito em conformidade com as vinculações políticas do governo federal à época, a nova lei consolida as mudanças promovidas pela Medida Provisória n° 746, de 2017, esta última editada pelo Poder Executivo, durante o governo Temer, sem discussão no Congresso Nacional, o que caracteriza o forte gesto político de não colocar em debate mudanças tão significativas na educação básica brasileira. Promulgada como a Lei federal nº 13.415, de 2017, exclui a oferta obrigatória de espanhol no Ensino Médio (com a revogação da Lei do Espanhol) ao estabelecê-la como língua preferencial a ser ofertada como língua estrangeira optativa, ao mesmo tempo que impõe o monolinguismo do inglês, ao estabelecer essa língua como a única a ser cursada obrigatoriamente pelo aluno.

Recentemente, com a mudança de governo e de perfil ideológico, a lei em questão passou por uma revisão, como citamos acima, principalmente em relação à carga horária mínima para a Formação Geral Básica e para os itinerários formativos, consolidando-se na Lei federal n° 14.945/2024; entretanto, o status do espanhol como língua optativa se manteve nessa reformulação.

Documento decorrente da regulamentação dessa lei, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada pelo Ministério da Educação, e regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação, estrutura a natureza da Formação Geral Básica (que pode ser definida diferentemente por cada estado, desde que sua configuração de componentes curriculares seja obrigatória a todos os alunos) e a implantação dos itinerários formativos (estes em caráter optativo, também com uma grade curricular específica definida, com estrutura interdisciplinar). A BNCC não apresenta

nenhuma observação ou orientação sobre a língua espanhola como componente curricular; entretanto a menciona, no trecho em que a BNCC recupera o texto legal da Lei do Novo Ensino Médio a qual, contraditoriamente, cita a língua espanhola como preferencial para a oferta de uma segunda língua estrangeira nos sistemas de ensino, de modo optativo. Trata-se do artigo 35-A, parágrafo quarto dessa lei:

> Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017, s.p.).

Essa simples menção ao espanhol na materialidade linguística da Lei federal nº 13.415/2017 foi fundamental para a manutenção dessa língua nos currículos de referência dos estados brasileiros, o que consideramos como um efeito de sentido que retoma discursos da memória discursiva sobre o ensino dessa língua em nosso país – apesar do contraditório imaginário sobre o espanhol no Brasil, a sua presença/ausência na escola ao longo da história e o forte gesto glotopolítico da Lei do Espanhol foram fundamentais para a manutenção de sua presença na nova legislação, apesar de frágil.

A BNCC determina que cada estado brasileiro elabore um novo currículo de referência, definindo os componentes curriculares da Formação Geral Básica e dos itinerários formativos. A menção à preferência do espanhol como segunda língua no texto da lei possibilitou que vários estados contemplassem a língua espanhola como componente curricular da formação geral básica ou como parte dos diversos itinerários formativos criados em seus currículos. Apenas oito estados brasileiros não contemplaram a língua espanhola em seus sistemas de ensino, seja na formação geral básica ou nos itinerários formativos. Desse modo, com o Novo Ensino Médio, houve a instalação de distintas formas de trabalho específicas para o ensino de espanhol, com a proposição de distintos temas interdisciplinares de estudos (os chamados itinerários formativos), que possibilitaram abordagens interdisciplinares, apesar da redução da carga horária da formação geral básica, modalidade na qual os componentes curriculares são trabalhados em sua densidade. Com a BNCC, instaura-se, também, a opcionalidade de que tais componentes possam ser ofertados em alguns dos três anos do Ensino Médio, sendo apenas o Português e a Matemática consolidados como componentes obrigatórios, ao lado do Inglês.

Como afirmamos anteriormente, todos os estados brasileiros elaboraram um novo currículo de referência à luz da BNCC, desde a implantação em 2022, o que gerou uma dispersão de temas definidos para serem trabalhados nos itinerários formativos, com diversos percursos de ensino propostos. Assim, dada a diversidade de currículos de referência elaborados, há diversas formas de trabalho com a língua espanhola, compondo itinerários formativos, sendo de forma optativa ou obrigatória, ou como componente (obrigatório ou optativo) da Formação Geral Básica.

3. UMA GLOTOPOLÍTICA DA CULTURA – DISCUSSÕES A PARTIR DE UM CURRÍCULO DE REFERÊNCIA

Como exemplo do que discutimos para a definição de uma glotopolítica da cultura, tomaremos para análise o currículo de referência do estado da Paraíba, intitulado "Proposta curricular do Ensino Médio da Paraíba", redigido por uma equipe multidisciplinar, entre os anos de 2019-2020. Escolhemos a Paraíba para esse gesto inicial pelo fato de que em sua proposta a língua espanhola é componente curricular obrigatório na modalidade da Formação Geral Básica do Ensino Médio (condição essa garantida pela promulgação de uma lei estadual sobre o tema, uma das primeiras no país), o que nos fornece mais elementos de análise em relação à nossa pesquisa.

Assim, dentro da modalidade de Formação Geral Básica desse currículo, o componente curricular de Língua Espanhola é um dos que compõem a área de Linguagens e suas Tecnologias, nomeado enquanto componente como *Conhecimentos de Língua Espanhola*, ao lado dos demais dessa área: Conhecimentos de Língua Portuguesa, Conhecimentos de Língua Inglesa, Conhecimentos em Arte e Conhecimentos de Educação Física. Apesar do paralelismo que se observa na nomeação dos itens correspondentes a cada um dos componentes curriculares nesse documento, observa-se que dentre os componentes de línguas o item de Língua Espanhola se diferencia dos demais em relação a um aspecto: é o único que traz uma seção, nomeada "A inclusão da Língua Espanhola nas escolas da Paraíba". Tal seção apresenta um histórico sobre os recentes gestos glotopolíticos em relação à língua espanhola no Brasil, como a aprovação e a revogação da Lei do Espanhol, a promulgação da Lei do Novo Ensino Médio e a elaboração da BNCC, e especificamente, na Paraíba, a aprovação da Lei estadual nº 11.191/2018.

O que justificaria a menção especial a esses gestos glotopolíticos sobre o espanhol, em comparação com os demais componentes curriculares nesse documento, é o que dá as condições de enunciabilidade para a existência dessa seção no currículo de referência do estado, ou seja, o imaginário sobre o ensino de espanhol no Brasil. A recorrência a legislações específicas que balizem a presença da língua espanhola, por mais validada que esta seja, por argumentos como a defesa do espanhol como língua franca, ao lado do inglês, funciona como uma *antecipação imaginária*, dada a força do imaginário sobre o espanhol no Brasil, antecipando-se a possíveis objeções ou críticas sobre a oferta obrigatória dessa língua nesse currículo. Nesse sentido, outra menção é tomada da BNCC, um trecho que já discutimos: o que menciona o espanhol como língua preferencial para ser ofertada de forma optativa, textualizado na Lei do Novo Ensino Médio: o artigo 35-A, parágrafo quarto dessa lei, como um argumento a mais para a validação da presença dessa língua no currículo de referência paraibano.

Como dissemos, a proposta curricular da Paraíba, assim como a de outros estados, deve seguir as definições estabelecidas pela BNCC sobre a organização do currículo. Assim, conforme cada componente, os objetivos de aprendizagem e os objetos de conhecimento (elementos estruturantes do currículo) se articulam em habilidades específicas, definidas dentro dos chamados *campos de atuação humana*, esses tomados de áreas de uso da linguagem na vida cotidiana, conforme o documento da BNCC assim os define, na área de Linguagem e suas Tecnologias: *campo da vida social, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático* e *campo de atuação na vida pública*. Em nossa análise, trabalharemos com a relação estabelecida entre as definições dos objetivos de aprendizagem e as dos objetos de conhecimento, analisando-as enquanto enunciados, em sua relação com a história e a formação social. Considerando a extensão e o recorte deste trabalho, destacaremos as definições que contenham menções a temas e aspectos relacionados a cultura (explícita e implicitamente).

Em nosso primeiro recorte, correspondente ao campo de atuação *Vida pessoal* (Tabela 1), vemos, em sua descrição, tomada da BNCC, o destaque a elementos que se conectam especificamente a "processos de construção de identidades e de projetos de vida", o que leva os objetivos de aprendizagem e os objetos de conhecimento desse campo de atuação a apresentar temas relacionados especialmente à cultura e identidade. Assim, há uma relação que se constrói entre cultura, identidade e diversidade linguística. Vemos, no que se refere aos objetivos de aprendizagem desse

campo de atuação, o destaque a elementos que se relacionam à variedade geográfica e linguística da língua espanhola, marcados especialmente em objetivos como a identificação de países hispânicos, a compreensão da importância do Espanhol no mundo e a diversidade linguística. Especialmente em relação à cultura, inferem-se relações entre temas referentes à cultura dessa língua estrangeira e à cultura local, especialmente por sugerir a abordagem de pesquisas sobre a influência espanhola na Paraíba e sobre culturas de povos indígenas nas Américas.

Essas relações entre o que é estrangeiro e o local, caracterizadas como valores e referências culturais, são retomadas no item que corresponde aos objetos de conhecimento desse campo de atuação. Nota-se, de forma mais específica, a ligação entre diversidade geográfica, étnica, cultural e linguística, a relação entre identidade e valores para a construção do projeto de vida (para autoconhecimento) e a relação destes com a história, especificamente o objeto correspondente à influência de espanhóis na cultura paraibana, o que sugere que há algo relacionado à Espanha na formação cultural desse estado, seja na época da colonização, seja como destino de migrantes espanhóis, porém apenas mencionado. É interessante observar que cultura entra, nesse campo, relacionado a modos de vida, ao reconhecimento de diversidades étnicas ou geográficas e na relação destes com a história. No que se refere às diversidades, o currículo sugere que sua abordagem se conecta com a proposta de que os alunos sejam estimulados, ao estudar a materialidade linguístico-cultural da língua espanhola, a reconhecer e a refletir sobre condições e modos de vida no mundo contemporâneo, a discutir processos de construção de identidades e a realizar projetos de vida.

CAMPOS DE ATUAÇÃO	HABILIDADE ESPECÍFICA DA ÁREA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
VIDA PESSOAL O campo da vida pessoal organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo, e sobre temas e questões que afetam os jovens. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias, interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores etc., que possibilitam uma ampliação de referências e experiências culturais diversas e do conhecimento de si.	EM13LGG101 EM13LGG104 EM13LGG402	• Identificar os países hispânicos. • Compreender a importância do espanhol no mundo e a diversidade linguística. • Propor pesquisas sobre a influência espanhola na Paraíba. • Pesquisar as culturas dos povos indígenas na América. • Praticar a compreensão auditiva de forma habitual. • Interagir em situações de comunicação da vida cotidiana. • Inovar nas atividades, promovendo reflexões sobre identidade, valores e responsabilidade social.	• Importância dos países hispânicos, povos indígenas, variedades culturais e diversidade linguística. • Identidade, valores para a construção do projeto de vida (autoconhecimento). • Influência dos espanhóis na cultura paraibana. • Fonética com ênfase na comunicação oral, considerando variedades linguísticas. • Vocabulário formal e informal conforme a unidade temática. • Funções da linguagem: saudações; cortesia; apresentações; descrições; características pessoais; família; comparações; estados de ânimo; práticas de compreensão oral em diferentes contextos.

Tabela 1: Quadro da organização curricular de Espanhol – Proposta curricular da Paraíba
Fonte: https://paraiba.pb.gov.br/arquivos/pdfs/PropostaCurriculardoEnsinoMdiodaParabaPCEMPB23.pdf

Na Tabela 2, no campo de atuação artístico-literário, cuja descrição é também tomada da BNCC, temos como objetivo de aprendizagem o foco em produções artísticas e literárias, de diversos gêneros. Não há, explicitamente, menção ao termo *cultura*, porém, conforme Eagleton (2011) discute os diferentes sentidos de cultura ao longo da história, o sentido de *cultura como prática artística* é um dos mais produtivos sobre esse termo e está vinculado a atividades consideradas como criativas e imaginativas. Assim justificamos nosso gesto de associar os diferentes objetivos de aprendizagem e os objetos de conhecimento desse campo à cultura. Além disso, o destaque que se dá nesse campo à construção da apreciação estética como significativa à constituição de identidades e ao reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade, nos embasa ao recortar as habilidades vinculadas a esse campo para discussão de cultura nesse currículo.

CAMPOS DE ATUAÇÃO	HABILIDADE ESPECÍFICA DA ÁREA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
ARTÍSTICO-LITERÁRIO O campo artístico é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade (BNCC, p. 489).	EM13LGG103 EM13LGG105 EM13LGG201 EM13LGG203 EM13LGG304	• Assimilar produções escritas e orais de diversos gêneros textuais. • Conhecer cantores e bandas hispânicas. • Conhecer obras de grandes artistas hispanohablantes. • Tour virtual pelos museus de arte latino-americana, espanhóis, entre outros. • Analisar o texto tendo como base a linguagem verbal e não verbal. • Produzir de forma crítica e criativa diferentes gêneros textuais de acordo com o nível do estudante.	• Desenvolvimento de manifestações artísticas que aproximem os estudantes do mundo globalizado. • Artistas que frequentemente utilizam a arte para discutir problemas sociais e politicos: Diego Velázquez, Francisco de Goya, Frida Kahlo, Diego Rivera, Pablo Picasso, Salvador Dalí, Fernando Botero, entre outros.

Tabela 2: Quadro da organização curricular de Espanhol – Proposta curricular da Paraíba
Fonte: https://paraiba.pb.gov.br/arquivos/pdfs/PropostaCurriculardoEnsinoMdiodaParabaPCEMPB23.pdf

Desse modo, é interessante notar que, para os elaboradores desse currículo de referência, a discussão de arte como elemento constitutivo de identidades e para o reconhecimento de diversidade e de multiculturalidade caracteriza-se por uma abordagem marcada pela variedade de temas e de modos relacionados às artes plásticas e à literatura. Isso se nota na proposição de discussões sobre a produção artístico-literária como objetivo de aprendizagem, ao mesmo tempo que há uma aparente contradição, a de marcar tal diversidade por sentidos que se vinculam ao canônico e ao hegemônico, patente na menção realizada a "artistas hispanohablantes [*sic*]", uma generalização que denota diversidade mas que, ao mesmo tempo, está qualificada por uso de adjetivos que indicam a uma hegemonia, como "grandes" (em relação a artistas hispano falantes) e "principais" (em relação a museus latino-americanos e espanhóis). A enumeração de vários artistas plásticos como objeto de conhecimento, todos eles canônicos e predominantemente espanhóis, associados à alta cultura, são propostos com o propósito de que o estudante possa ter, através do estético, a constituição de identidades marcada pela alteridade (ao conhecer as

que estão representadas pela arte estrangeira) e no contato com cantores e bandas hispânicas, o que reforça a importância e a centralidade do canônico em relação a esse tema nesse currículo, essenciais para a "construção da apreciação estética".

Nosso terceiro recorte, presente na Tabela 3, é referente ao *campo das práticas de estudo e pesquisa*. Sua descrição, tomada da BNCC, possui um funcionamento discursivo que centraliza a discussão em aspectos linguístico-gramaticais e focado na abordagem e produção de diversos textos/discursos, numa aparente dicotomia entre língua e cultura, dado que não se menciona explicitamente esse último elemento nesse campo. Apesar de a descrição desse campo (assim como as dos demais) ser determinada pela BNCC, é preciso destacar, no que concerne aos elaboradores desse currículo de referência, especialmente na definição dos objetivos de aprendizagem e dos objetos de conhecimento, que tal funcionamento discursivo se mantem, com alguns deslocamentos à exterioridade da língua, como a consideração de sua função dialógica, o contexto político e econômico como fatores de influência sobre a língua (o questionamento sobre se o Mercosul é um elemento de valorização da língua) e a realização de pesquisas que pressupõem o espanhol como língua de ciência.

Identificamos, assim, algo que apontamos em outra pesquisa (Souza Júnior, 2016, p. 27), apesar de que nesse currículo tal efeito de sentido apresenta ser contraditório e não tão forte, muito presente em materiais didáticos de ensino de línguas estrangeiras: a delegação do sintagma "a cultura" como um lugar outro da língua, desistoricizando-a de modo que silencia os sentidos que permeiam a memória discursiva vinculada a essa língua, na qual circulam representações de sociedade, de sujeitos e de hábitos, o que identificamos como algo exterior à materialidade linguística (mas partícipe dos processos discursivos). Há o reforço de que práticas de estudo e pesquisa relacionadas à língua sejam realizadas apenas através de sua estrutura e funcionamento de uso ou de sua gramática.

CAMPOS DE ATUAÇÃO	HABILIDADE ESPECÍFICA DA ÁREA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA Abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender (BNCC, p. 488).	EM13LGG101 EM13LGG203 EM13LGG302 EM13LGG701	• Analisar estruturas linguísticas que favoreçam os seguintes objetos de conhecimentos para expressar ações habituais e simultâneas entre o falante e seu contexto. • Entender ideas, informações cotidianas, opiniões, perguntas e experiências de diferentes formas de uso. • Interpretar textos que contribuem para o conhecimento acadêmico. • Incentivar as pesquisas científicas e suas contribuições para sociedade. • Compreender os textos, a partir dos aspectos gramaticais e conhecimentos específicos.	• Pesquisas que estimulem o conhecimento científico. • O MERCOSUL é um dos principais motivos para a valorização da língua espanhola?. • Construção de [sic] enfatize a língua em sua função dialógica. • Uso dos recursos tecnológicos para elaboração de blogs, vlogs e/ou projetos online.

Tabela 3: Quadro da organização curricular de Espanhol – Proposta curricular da Paraíba
Fonte: https://paraiba.pb.gov.br/arquivos/pdfs/PropostaCurriculardoEnsinoMdiodaParabaPCEMPB23.pdf

Tal funcionamento instala aparentemente e de forma um pouco frágil (mas digno de destaque), o que interpretamos como uma *dicotomia entre língua e cultura,* como se este último termo ocupasse "*um lugar outro da língua*", dado que para a apreensão de um funcionamento linguístico de uma determinada língua, conforme se propõe nesse campo de atuação, não seria necessário tomá-la a partir de seu funcionamento discursivo e sim estrutural apenas, apesar de haver, nessas formulações referentes aos objetivos de aprendizagem e aos objetos de conhecimento, sentidos como "formas de uso", "ações habituais", "o falante e seu contexto" e outros que já apontamos, que reforçam a compreensão da função dialógica da linguagem e a impossibilidade da dicotomia entre língua e cultura.

4. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao propor os currículos de referência dos estados brasileiros, elaborados à luz da BNCC, como uma série glotopolítica para a definição de uma glotopolítica da cultura sobre o ensino de espanhol em nosso país realizamos, neste trabalho, um percurso histórico sobre a presença dessa língua na educação básica brasileira. Além disso, elencamos o que consideramos os efeitos de sentido que constituem uma memória discursiva sobre o espanhol no Brasil, fundamental para a definição de um imaginário sobre essa língua em nosso país (Celada, 2002), cuja repercussão ressoa, a nosso ver, nos gestos glotopolíticos do Estado nacional para as línguas em geral, memória que é atualizada ou silenciada politicamente, conforme os reordenamentos políticos-ideológicos que se realizam no país (conforme se notou nos últimos anos). Isso justificaria o especial estatuto da língua espanhola como língua estrangeira optativa no atual regramento legislativo brasileiro, ao lado da obrigatoriedade do inglês, um percurso ao longo da história pautado por uma "presença-ausência" (González, 1994), par que consideramos como uma metonímia da história dessa língua em nosso país.

Ao mesmo tempo, em termos glotopolíticos, propor a análise das atuais legislações e dos currículos de referência sobre o ensino de espanhol em nosso país é considerar tais materialidades como instrumento linguístico (cf. Auroux (1989, 1992, 1999) e Arnoux, 2022), especialmente naquilo que recortam sobre imaginários e valores sociais associados à língua e à cultura, como intervenções em práticas e modos de trabalho com a língua espanhola na educação básica, conforme o que tais documentos determinam sobre o que pode/deve ser dito em relação à língua. São, também, mostras do que o contexto político e social de nosso país valoriza enquanto saberes e sentidos vinculados à língua, e como tais podem/devem ser trabalhados na escola. Ao mesmo tempo, como estamos definindo tais legislações como um instrumento linguístico, essas realizam, a nosso ver, como já dissemos, um trabalho *metalinguístico* do que seria cultura em ensino de línguas, determinando aquilo que poderia ser abordado, em práticas de ensino de línguas, com o viés de cultura.

Dada a impossibilidade de revogar a presença da língua espanhola no currículo educacional brasileiro, a partir do legado de gestos glotopolíticos realizados ao longo da história, principalmente os realizados a partir da primeira década dos anos 2000, ocorridos em uma época de forte articulação política do governo brasileiro

com os países hispano falantes do continente, a atual reformulação do currículo do ensino médio não teve forças para excluir, de forma efetiva, a língua espanhola do sistema escolar brasileiro, mantendo-a como uma língua preferencial para ser oferecida como segunda língua estrangeira, ao lado da obrigatoriedade do inglês, apesar de tal reformulação (a Lei do Novo Ensino Médio) ter sido promovida por um governo neoliberal de forte identificação com os Estados Unidos (governo Temer), e da efetividade dos governos da nova direita radical em nosso continente em se ocuparem das línguas, intervindo energicamente no espaço da linguagem a favor do inglês, como aponta Arnoux (2020).

Assim, a língua espanhola está presente em currículos de referência de diversos Estados brasileiros. Como componente curricular da Formação Geral Básica nos seguintes estados: Espírito Santo, Mato Grosso, Paraíba, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul (modo optativo), Roraima; como itinerário formativo: Acre (componente obrigatório nessa modalidade), Alagoas, Ceará, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará (recomenda-se como itinerário formativo, nas escolas que puderem fazê-lo), Paraná, Pernambuco, Rondônia; como componente da Formação Geral Básica e ao mesmo tempo dos itinerários formativos: Piauí (IF em alguns eixos) e Sergipe. Apenas nos seguintes Estados a língua espanhola não está contemplada enquanto componente curricular em seus currículos de referência: Amapá, Amazonas, Bahia, Goiás, Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins.

No que se refere ao nosso objeto de pesquisa, a configuração de uma série glotopolítica para a identificação de uma glotopolítica sobre cultura, o corpus composto por currículos de referência que apresentam a língua espanhola como componente curricular têm indicado que a associação mais comum em relação ao termo *cultura* nos objetivos de aprendizagem e nos objetos de conhecimento propostos para o ensino de espanhol ocorre com práticas artísticas, vinculadas com gêneros musicais e das artes plásticas (esses últimos canônicos, sobretudo, como museus e pintores reconhecidos). Assim, ressoa um dos sentidos que mais são associados a cultura, conforme Eagleton (2003) a discute: *cultura como prática artística*.

Nessas práticas, temos observado que sentidos relacionados a cultura e a identidade ressoam a língua espanhola como acesso ao conhecimento sobre práticas identitárias, povos originários e práticas culturais associadas à identidade (alimentação, vestimenta, costumes e crenças), em uma relação de alteridade

para discussão e conhecimento de práticas e identidades locais através da língua estrangeira. Assim, os hábitos culturais se apresentam como índice de identificação de uma diferença – e de uma diversidade, não somente linguística, mas também étnica, em um lugar de comparação entre o eu e o outro –, o que instaura para nós a impossibilidade de *uma dicotomia entre língua e cultura* (Souza Júnior, 2016), como também um lugar da diferença.

No que temos observado até o momento (e nos exemplos em destaque neste trabalho, referentes ao currículo de referência da Paraíba), a diversidade cultural também se associa ao econômico – na esfera do consumo e no valor econômico da diferença, geralmente em circulação e associada à cultura como prática artística. Desse modo, caberá averiguar, nos demais currículos de referência, principalmente naqueles em que o espanhol faz parte apenas dos itinerários formativos, se tal funcionamento discursivo ocorre ou se há outros efeitos de sentido que circulam na articulação entre língua e cultura nas práticas propostas como objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento dessa modalidade.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, D. J. A. O conhecimento linguístico em materiais de espanhol publicados na década de 1940: análise historiográfica da primeira gramatização massiva dessa língua estrangeira no Brasil. Tese de doutorado inédita. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba.

ARNOUX, E. N. de. Lecture évangélique d'un événement historique et lecture politique d'un passage biblique: les homélies patriotiques de Jorge Bergoglio (1999-2012). En J. Angermuller y G. Philippe (eds.),Analyse du discours et dispositifs. Autour des travaux de Dominique Maingueneau, Limoges: Lambert-Lucas, (2015), pp. 271-280.

ARNOUX, E. N. de y J. del Valle. Políticas del área idiomática panhispánica. Ideología y coyuntura política en los Congresos Internacionales de la Lengua Española. En Enrique Hamel (ed.), Políticas del lenguaje en América Latina. Berlin: Walter de Gruyter, 2023, en prensa.

ARNOUX, E. N. de. "Balances y perspectivas en el contexto del IV CLAGlo (Congreso Latinoamericano de Glotopolítica)", Revista Caracol, n° 20, 30-55, 2020.

ARNOUX, E. N. de. "El análisis del discurso en el marco de la glotopolítica". In: Londoño Zapata, O. I (org.). Enfoques latinoamericanos de análisis del discurso, Buenos Aires: Biblos, 2023, en prensa.

ARNOUX, E. N. de. Glotopolítica e Historiografía Lingüística: reflexiones acerca del estudio de materiales compartidos. In.: BECKER, L.; DEL VALLE, J.; KNAUER, G. (eds.). La mirada glotopolítica, continuidad y renovación de la romanística. Berlin: Peter Lang, 2022. pp. 19-42.

AUROUX, S. A revolução tecnológica da gramatização. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

CELADA, M. T. O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira. Tese de doutorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

FANJUL, A. P.; GONZÁLEZ, N. P (orgs.). Espanhol e português brasileiro: estudos comparados. SP: Parábola, 2014.

GONZÁLEZ, N. T. M. Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado) –DL/FFLCH-USP.

ORLANDI, E. Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis; RJ: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P.; SOUZA, T. A língua imaginária e a língua fluída: dois métodos de trabalho com a linguagem. In.: ORLANDI, E. P. Política linguística na América Latina. Campinas, Pontes: 1988. pp. 27-40.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 6 ed. Campinas: Pontes, 2005.

PAYER, M. O. Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, língua nacional e língua materna. In.: ORLANDI, E. (org.) Política linguística no Brasil. Campinas: Pontes: 2007.

PÊCHEUX, M. (1997b). O discurso. Estrutura ou acontecimento. (Trad. por Eni P. Orlandi). Campinas: Pontes, 2a ed.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. Trad. José Horta Nunes, em Papel da memória. ACHARD, Pierre. et. al. Campinas, Pontes, 2007.

RODRIGUES, F. C. Língua viva, letra morta. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. São Paulo: Humanitas/FAPESP, 2012.

SOUZA JUNIOR, J. R. de. Cultura enquanto objeto discursivo: considerações e lineamentos sobre seu papel em práticas de ensino de língua estrangeira, especificamente nas de espanhol para brasileiros. 2016. 180p. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-11082016-152316. Acesso em 10 jan. 2025.

SOUZA JUNIOR, J. R. de. Discusión sobre el lugar de la cultura en la enseñanza de lenguas: sobre la no dicotomía entre lengua y cultura. Caracol, São Paulo, Brasil, n. 22, p. 438–463, 2021. DOI: 10.11606/issn.2317-9651.i22p438-463. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/173241. Acesso em: 10 jan. 2025.

VICTURI, N. S. Língua estrangeira e memória: ao redor da Lei do Espanhol e de sua implantação no Estado de São Paulo. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alan Ricardo Costa. Professor Adjunto nos cursos de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutor em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), também com bolsa CAPES. Especialista em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e em Educação a Distância/Tecnologias Educacionais. Graduado em Letras Espanhol e literaturas de língua espanhola pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Realizou estágio de pós-doutorado (2021-2022) na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atualmente, realiza estágio de pós-doutorado (2025-2026) na Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR, Venezuela). Líder do GITEA: Grupo de Investigações sobre Tecnologias, Ensino e Aprendizagem (UFSM/CNPq). Na UFRR, coordena o Programa de Estudantes-Convênios de Graduação (PEC-G) e o Laboratório de Linguística Aplicada de Roraima (LLARR, PPGL-UFRR).

Ancelma Barbosa Pereira. Possui graduação (Licenciatura Plena) em Letras – Língua Espanhola pela Universidade Federal de Roraima (UFRR); especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela Faculdade Internacional de Curitiba (2009) e mestrado em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinos, opção Língua Espanhola) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2012). É professora adjunta do magistério superior no Curso de Letras –Português e Espanhol da UFRR, atuando nos componentes curriculares de Língua Espanhola e Estágio Supervisionado em Língua Espanhola. Coordenou o Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID) nos períodos de 2014 a 2017 e de 2023 a 2024, no subprojeto Letras Línguas Estrangeiras. É orientadora de espanhol como língua adicional na Rede ANDIFES Idiomas sem

Fronteiras (IsF) e integrante do grupo de pesquisa "Didática: possibilidades metodológicas e práticas em educação".

Angela Denardi Limana. Graduanda em Letras (licenciatura), com habilitação em Inglês na Universidade Federal de Santa Maria.

Angélica Micoanski Thomazine. Professora no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DLEM), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É Doutora (2019) e Mestra (2015) em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (PGET/UFSC). Graduada em Letras –Português/Inglês, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná –Unioeste (2010). Coordena o Projeto de Extensão LI Kids –Ensino de língua inglesa para crianças; colabora no Projeto de Ensino IsF –Idiomas sem Fronteiras, da UFSM, e no Projeto de Extensão (evento) Seminários Abertos das Letras da UFSM. Realiza pesquisa na área de Tradução Literária, Literatura Nonsense, Língua e Literaturas de língua inglesa, vida e obra do escritor norte-americano Edward Gorey e Ensino de Língua Inglesa para diferentes contextos, atualmente com ênfase no Ensino de Língua Inglesa para crianças. Membro dos grupos de pesquisa GrAELL (UFAC), e no Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e de Tradução (IFAC). Tem experiência no ensino de Língua Inglesa, Literaturas de Língua Inglesa, Sintaxe, Fonética e Fonologia da Língua Inglesa, Ensino de Língua Inglesa Instrumental, Estudos da Tradução e Ensino de Língua Inglesa para criança.

António Bonifácio Companhia. Professor na Universidade Púnguè-Chimoio, na Faculdade de Letras, Ciências Sociais e Humanidades, em Moçambique. É doutorando em Ciências da Linguagem na Universidade Pedagógica de Maputo e possui mestrado em Educação e licenciatura em Ensino de Inglês. Atua nas áreas de ensino de línguas, didáticas e interculturalidade. Desenvolve pesquisas no âmbito do ensino de línguas e práticas discursivas.

Bruno Marley Freitas da Silva. Professor de Português Básico para imigrantes na Universidade Federal de Roraima através do projeto "Comunidade". Atuou também em oficinas de leitura e literatura.

Camila Soncini Nogueira. Professora do curso de Bacharelado em Letras (Libras), na área de Estudos da Tradução, na Universidade Federal de Roraima. Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/ICHS/UFMT), em (2022) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Doutorado em Rede –PGEDA/UFRR), desde 2024. Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2014) e em Letras, Português/Libras, pela Faculdade UNIMAIS (2021). Especialista em Libras pela Faculdade Eficaz de Maringá/PR (2014). Possui proficiência em Tradução e Interpretação, pela Universidade Federal de Santa Catarina, e Proficiência no Ensino da LIBRAS (PROLIBRAS), promovido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos –(INES). Já atuou como Tradutora e Intérprete de Libras na Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), com experiência no Ensino Básico e Superior.

Erliandro Felix Silva. Servidor técnico-administrativo em educação no Campus Ilha Solteira do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) nesta instituição. Doutorando em Ciências Humanas e Sociais na Universidade Federal do ABC (UFABC). É intea grante de grupos de pesquisa, como o "Compreensão e Produção Escrita em Língua Portuguesa como Segunda Língua" no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e o "Estudos Bilíngues em Geografia, História, Antropologia, Filosofia e Sociologia (EBGHASF) e América Latina" na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Foi professor substituto de Libras na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS/Campo Grande). Atuou como Tutor EaD no curso de extensão de Libras na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e como bolsista auxiliar de tradução de Libras no IFRS. Realiza pesquisa em áreas como o letramento étnico-racial na educação bilíngue de surdos, estudos literários e literatura surda, literatura africana e afro-brasileira, Ensino de Libras como L1 e L2, estudos surdos, produção de glossários, letramento racial para surdos e produção de materiais instrucionais para o ensino de Libras, considerando suas interseccionalidades.

Florinda Zacarias Muhate Uaeca. Licenciada em ensino de Português pela Universidade Pedagógica (Moçambique), Pós-graduada em Administração Pública pelo Instituto Superior de Administração Pública (Moçambique), Mestra em Gestão Estratégica de Recursos Humanos pela Universidade Politécnica-Moçambique.

Jorge Rodrigues de Souza Júnior. Professor na Universidade de São Paulo (USP), na área de Espanhol, no Departamento de Letras Modernas (FFLCH-USP). Doutor em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana (LELEHA-USP), da FFLCH-USP. Mestre em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É professor credenciado no Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da FFLCH-USP (LELEHA-USP). Realiza estágio de Pós-doutorado na Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Foi professor do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus São Paulo (2013-2025). É vice coordenador da Comissão de Linguística Aplicada da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Como docente e como pesquisador atua no ensino de espanhol para brasileiros, desenvolvendo pesquisas nos seguintes temas: Ensino e Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira, Língua Espanhola, Análise do Discurso Materialista, Glotopolítica e Decolonialidade do saber. Foi presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) por duas gestões: (2016-2018) e (2018-2020), sendo membro do Conselho Consultivo nas gestões (2020-2022), (2022-2024) e (2024-2026) dessa associação. Na Associação Brasileira de Hispanistas, foi presidente da associação (2020-2022) e primeiro secretário (2022-2024); na gestão de 2018-2020 foi membro do Conselho Consultivo, voltando a fazer parte desse conselho na gestão (2024-2026).

Juliana Lopes do Nascimento. Professora de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação e Desporto do Estado de Roraima desde 2022 e atua como professora-supervisora do PIBID na referida escola. Possui graduação em Letras, Língua e Literatura Portuguesa, pela Universidade Federal do Amazonas (2017) e pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Inclusiva pela Faculdade Metropolitana de Manaus (2019). É mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (2024), na área de estudos de linguagem e cultura regional. É membro do grupo de pesquisa Português como Língua Adicional em Roraima (PLARR).

Luiz Renato Martins da Rocha. Professor na Universidade de São Paulo, na Faculdade de Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP e do de Ciências Humanas e Sociais (PCHS) da UFABC. Avaliador do

Banco Nacional de Avaliadores do Sinaes –BASis Mec/Inep. Foi Professor adjunto da Universidade Federal do ABC (UFABC), de 2022 a 2025. Foi coordenador da especialização em Educação Especial e Inclusiva, Universidade Aberta do Brasil (UAB)/UFABC. Foi tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2013-2022). Foi coordenador do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UTFPR-CP, de 2018 a 2022, e coordenador da avaliação biopsicossocial da UTFPR (2021-2022). Pós-doutor em Educação. Doutor e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Especialista em Surdez: Libras, Educação Especial Inclusiva e Docência da Educação Superior. Possui Licenciatura Plena em Matemática, Letras-Libras, Pedagogia e bacharel em Letras-Libras. Já ministrou diversos cursos e palestras para professores, alunos do ensino médio, técnico e superior nas diversas áreas de formação.

Marcus Vinícius da Silva. Professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (CAp/UFRR) e Professor Permanente do Pós-Graduação de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição (PPGL/UFRR). Realizou estágio de Pós-Doutorado em Linguística Aplicada (PPGL/UFRR). Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP/Araraquara); Mestre em Letras Neolatinas (UFRJ); Especialista em Leitura e Produção de Textos (UFF) e Licenciado em Letras com dupla habilitação (Português–Espanhol) pela mesma instituição (2016), com período de intercâmbio na Universidad de Salamanca –(USAL/ Espanha/ 2014). Atualmente, desempenha a função de Coordenador da Coordenadoria de Relações Internacionais da instituição (CRINT/UFRR) e é Membro da Comissão de Assessoramento da Formação Docente da Área de Letras Português e Espanhol pelo INEP/MEC. É vice-líder do Grupo de Pesquisa de Português como Língua Adicional em Roraima (UERR/CNPq), Sócio efetivo da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) e da Associação Brasileira de Linguística Aplicada (ALAB).

Paula Aparecida Diniz Gomides. Pesquisadora vinculada ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e ao Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Decolonialidade da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). Realiza estágio de Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais

(UFMG), Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) e Licenciada em Pedagogia (Libras-Língua Portuguesa) pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Seus principais interesses situam-se no âmbito dos Letramentos Acadêmicos, mais especificamente, nas experiências de estudantes estrangeiros e/ou trajetórias de docentes e discentes vinculados a programas de pós-graduação de Excelência, em meio as práticas de letramento acadêmico e as relações de poder. Atualmente trabalha com as demandas estabelecidas aos programas de Pós-Graduação, como as políticas de inserção internacional e seu impacto nas práticas de leitura e escrita dos principais atores desses processos e Educação Bilíngue de Surdos (Português – LIBRAS).

Paulo Jeferson Pilar Araújo. Possui licenciatura em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) Mestrado (2009) e doutorado (2013) em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP) e doutorado em Linguística Africana (2013), em programa de duplo doutorado, com a Bayreuth International Graduate School of African Studies (BIGSAS), Alemanha. Atualmente é Professor Adjunto do Curso de Letras Libras (Bacharelado) e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Líder do Laboratório de Pesquisas em Línguas Orais e de Sinais (LaPLOS) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Formação de Tradutores e Intérpretes Intra e Intermodais (TradIIn).

Peterson Luiz Oliveira da Silva. Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (PPGL-UFRR), em nível de doutorado, na linha de pesquisa Língua e Cultura Regional. Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGL-UFRGS). Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Atualmente, é coordenador pedagógico do curso preparatório Sala de Exatas, onde também atua como professor de Língua Portuguesa e Redação. Integrante do Laboratório *Imprimatur* (Labim, UFRR) e do Gepeto: Grupo de Pesquisa sobre Texto (UFRGS).