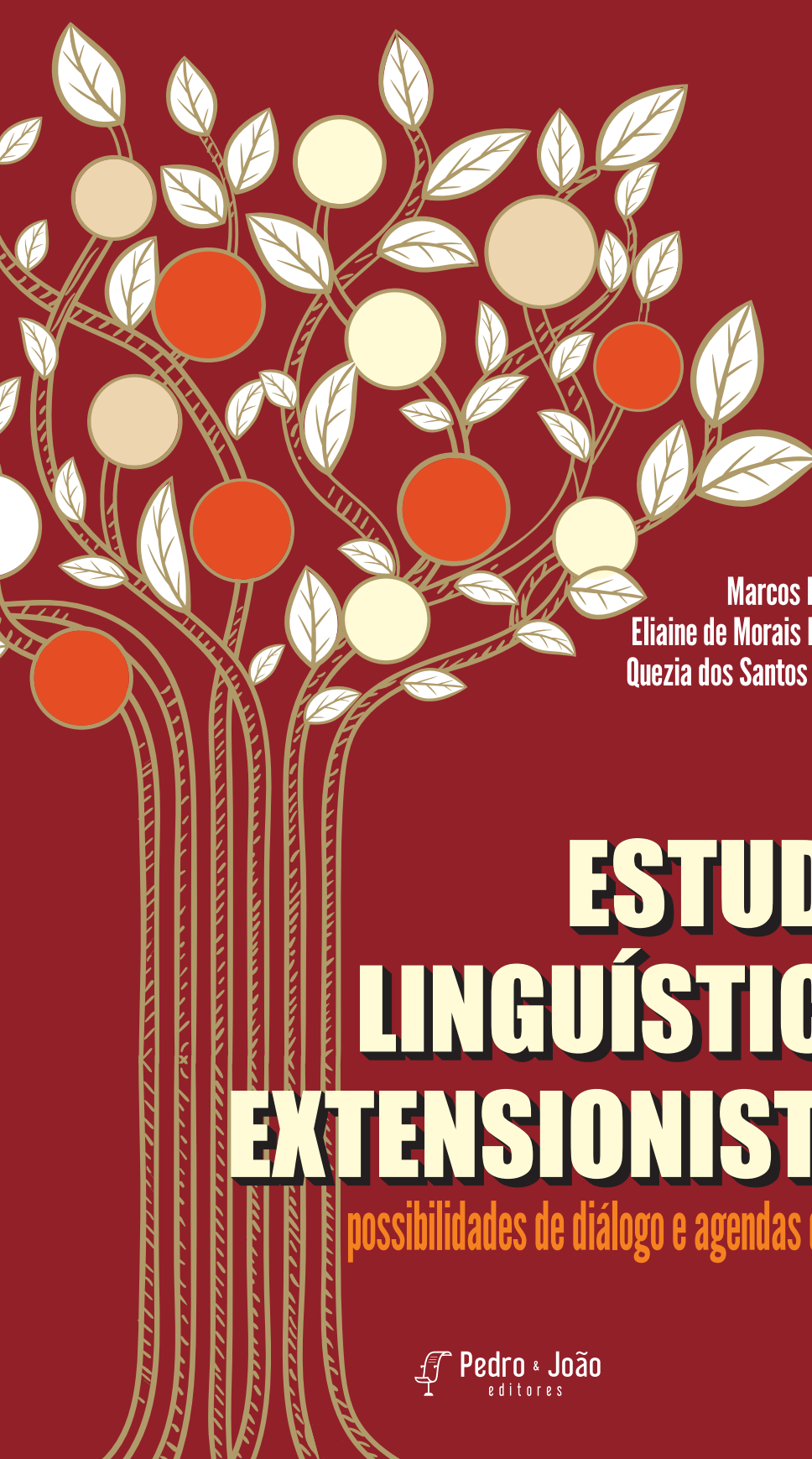




Marcos Luiz Wiedemer
Eliaine de Moraes Belford Gomes
Quezia dos Santos Lopes Oliveira
(Orgs.)

ESTUDOS LINGUÍSTICOS EXTENSIONISTAS:

possibilidades de diálogo e agendas de trabalho

 **Pedro & João**
editores

**Estudos linguísticos extensionistas:
possibilidades de diálogo e
agendas de trabalho**

Revisão por pares

Os textos aqui apresentados foram escritos por pesquisadores de várias universidades brasileiras e passaram por avaliação e revisão às cegas por pares conforme diretrizes da Proposta de Classificação de Livros do GT “Qualis Livro” da CAPES (2019).

**Marcos Luiz Wiedemer
Eliaine de Moraes Belford Gomes
Quezia dos Santos Lopes Oliveira
(Organização)**

**Estudos linguísticos extensionistas:
possibilidades de diálogo e
agendas de trabalho**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Marcos Luiz Wiedemer; Eliaine de Moraes Belford Gomes; Quezia dos Santos Lopes Oliveira [Orgs.]

Estudos linguísticos extensionistas: possibilidades de diálogo e agendas de trabalho. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 218p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2749-8 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526527498

1. Extensão. 2. Linguística. 3. Formação. 4. Ensino Superior. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editor: Valdemir Miotello

Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2026

“Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de Ensino Superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa”.
(Resolução CNE/CES 7/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, p. 49 e 50, Brasil, 2018).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Estudos linguísticos extensionistas: possibilidades de diálogo e agendas de trabalho 9

Marcos Luiz Wiedemer

Eliaine de Moraes Belford Gomes

Quezia dos Santos Lopes Oliveira

CAPÍTULO 1

Português como língua estrangeira, adicional ou de acolhimento em Roraima: conexões possíveis à luz do pós-método..... 19

Alan Ricardo Costa

Marcus Vinícius da Silva

Laudelina Ferreira da Cruz

CAPÍTULO 2

Formação Continuada em Língua Inglesa no estado de Roraima 43

Eliaine de Moraes Belford Gomes

CAPÍTULO 3

Pensando a Escrita do Surdo: descrição, demandas e propostas pedagógicas no percurso de ensino-pesquisa-extensão do NEIS/UFRJ 59

Roberto de Freitas Junior

João Paulo da Silva Nascimento

CAPÍTULO 4

Projeto de extensão “Na minha escola *fake news* não se cria – e a Linguística Cognitiva explica o porquê”: uma experiência de enfrentamento à desinformação em escola pública da periferia de Bayeux-PB 85

Tiago de Aguiar Rodrigues

Ana Clara Demétrio de Oliveira

CAPÍTULO 5

Observatório da Escrita: quando a extensão vai à escola 103

Marcelo Alexandre Silva Lopes de Melo

Gustavo Lopes Bento

Alessandra Teixeira Andre Loyola

CAPÍTULO 6

Escreva-me ou te devoro: desafios e estratégias na escrita de redações de vestibulares e ENEM..... 127

Cleo Amorim Nascimento

Débora Silva Brito da Luz

Jhon K. Marinho da Silva

Natália Barroncas da Fonseca

CAPÍTULO 7

Linguística e ensino: pensando a formação de professores e a disseminação científica a partir de ações extensionistas..... 143

Eliaine de Moraes Belford Gomes

Quezia dos Santos Lopes Oliveira

CAPÍTULO 8

TABLETRAS: Promovendo a educação permanente e a transformação social na formação de professores de Letras..... 163

Marcos Luiz Wiedemer

CAPÍTULO 9

Nenhum estudante para trás: extensão universitária, prática libertadora e justiça social 187

Adriana Cristina Lopes Gonçalves Mallmann

Fernanda Moraes D'Oliveiro

Thalita Cristina Souza-Cruz

AUTORAS E AUTORES 209

APRESENTAÇÃO

Estudos linguísticos extensionistas: possibilidades de diálogo e agendas de trabalho

Marcos Luiz Wiedemer
Eliaine de Moraes Belford Gomes
Quezia dos Santos Lopes Oliveira

O presente livro *Estudos linguísticos extensionistas: possibilidades de diálogo e agendas de trabalho* nasce do compromisso com uma universidade socialmente referenciada, que reconhece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como eixo estruturante da formação acadêmica e da produção de conhecimento. Reunindo experiências, reflexões teóricas, metodológicas e práticas, esta obra propõe um mapeamento de algumas ações que entrelaçam os estudos linguísticos à extensão universitária, com atenção especial aos saberes construídos nas interações com comunidades, escolas, movimentos sociais e demais espaços de interlocução social.

Ao colocar em destaque a potência do fazer linguístico diante das demandas sociais contemporâneas, este livro convida os leitores a refletirem sobre como as práticas acadêmicas podem contribuir com a promoção de inclusão, a valorização da diversidade, o fortalecimento de políticas públicas e a constituição de agendas de trabalho comprometidas com a transformação social.

Entre os eixos temáticos que orientam a organização dos capítulos, destacam-se: (i) práticas extensionistas em linguística, linguística aplicada e áreas afins; (ii) ensino de línguas e de gramática em projetos de extensão; (iii) linguagem e direitos humanos: acessibilidade, inclusão e justiça social; (iv) formação docente e letramentos em contextos extensionistas; (v) metodologias

colaborativas na extensão universitária; (vi) avaliação e sistematização de experiências extensionistas em linguística; (vii) aprimoramento da escrita para exames vestibulares e; (viii) a alfabetização em contextos de vulnerabilidade.

De modo geral, os capítulos reunidos nesta obra ilustram o papel transformador da universidade pública por meio da vivência concreta da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. As experiências apresentadas demonstram como projetos e ações, ancorados em saberes científicos e no diálogo com as comunidades, podem atender a demandas sociais urgentes, promover a autonomia dos sujeitos envolvidos e fomentar práticas de letramento crítico e emancipador.

Ao reunir contribuições que articulam o campo da linguagem com o compromisso ético e social da universidade pública, *Estudos linguísticos extensionistas* busca ampliar os horizontes do trabalho acadêmico, reconhecendo a extensão como espaço legítimo de produção de conhecimento, de formação crítica e de diálogo transformador com a sociedade. Ao integrar diferentes campos de saber e apostar em metodologias colaborativas, as iniciativas aqui descritas reafirmam o compromisso da universidade com a construção de uma sociedade mais justa, plural e comprometida com a dignidade humana. Que as reflexões propostas neste volume sirvam de inspiração para novas práticas, fortalecendo a ideia de uma universidade que escuta, aprende e transforma por meio da linguagem em ação.

A presente obra é composta por nove capítulos, que abordam diferentes experiências e perspectivas acerca da articulação entre linguagem e extensão universitária. Cada capítulo traz contribuições singulares, fundamentadas em projetos e práticas que refletem a diversidade de contextos, sujeitos e metodologias envolvidos nesse campo. A seguir, apresentamos brevemente o conteúdo de cada capítulo, com o intuito de oferecer ao leitor um panorama das reflexões e ações que compõem este volume.

O capítulo de abertura **“Português como língua estrangeira, adicional ou de acolhimento em Roraima: conexões possíveis à luz**

do pós-método”, dos pesquisadores Alan Ricardo Costa, Marcus Vinicius da Silva e Laudelina Ferreira da Cruz, apresenta e analisa o projeto *Formação Inicial e Continuada em Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros*, implementado em 2024 pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), por meio da Coordenadoria de Relações Internacionais (CRINT) e em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Ao articular diferentes ações de ensino de português com projetos extensionistas, o projeto serve como base epistemológica e metodológica para discutir, em termos teóricos, e apresentar, em termos práticos, possibilidades de aproximação entre o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), como Língua Adicional (PLA) e como Língua de Acolhimento (PLAc), sobretudo no contexto singular da tríplice fronteira de Roraima e dos intensos fluxos migratórios que ali ocorrem. Os autores defendem que essa conexão é viável à luz da perspectiva do Pós-Método e dos estudos sobre acolhimento linguístico, adotando uma abordagem dialógica, situada e socialmente engajada, inspirada em Paulo Freire. A proposta busca, assim, promover a integração linguístico-cultural e o empoderamento dos aprendizes, rejeitando a concepção de um método único de ensino e enfatizando a importância do contexto, das trajetórias migratórias e das necessidades específicas dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

No capítulo **“Formação Continuada em Língua Inglesa no estado de Roraima”**, Eliaine de Moraes Belford Gomes apresenta a Ação de Extensão que vem sendo realizada no âmbito do curso de inglês da Universidade Federal de Roraima (UFRR), que tem como objetivo principal ampliar o diálogo entre o Ensino Superior e o Ensino Básico no município de Boa Vista, capital do estado de Roraima. A ação surge na tentativa de atender uma carência na formação dos professores de língua inglesa da Educação Básica do estado, que, desde a conclusão de seus cursos de graduação, não haviam tido contato com nenhum tipo de atualização em sua área de trabalho. Diante disso, a Ação se desdobra, principalmente, através de encontros periódicos entre docentes de Língua Inglesa

da UFRR, professores convidados de outras instituições de Ensino Superior e professores de Língua Inglesa das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio da capital roraimense. Os encontros têm apontado para a importância desse tipo de atividade na região, uma vez que há a necessidade latente de busca por atualização, reflexão e aprimoramento de conhecimentos e habilidades linguísticas relacionados à prática pedagógica de língua inglesa, através de troca bilateral de conhecimento e experiências das partes envolvidas. Como resultado da realização do Projeto, como ação extensionista, verifica-se a contribuição para o fortalecimento do Curso de Inglês da UFRR, através da troca de ideias e discussões sobre temas relevantes e concernentes ao processo formativo dos licenciandos, além do aperfeiçoamento e qualificação do corpo docente de língua inglesa das escolas de Boa Vista/RR, atendendo às maiores dificuldades apontadas pelos participantes.

Em **“Pensando a Escrita do Surdo: descrição, demandas e propostas pedagógicas no percurso de ensino-pesquisa-extensão do NEIS/UFRJ”**, Roberto de Freitas Junior e João Paulo da Silva Nascimento traçam um panorama da extensão universitária no Brasil e no mundo, com foco na evolução histórica e na consolidação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no contexto acadêmico. A partir desse cenário, apresenta uma ação extensionista para o campo do ensino linguístico no âmbito da surdez: o curso de extensão “Pensando a Escrita do Surdo: descrição, demandas e propostas pedagógicas”, promovido pelo Núcleo de Estudos sobre InterlínguaS (NEIS/UFRJ/CNPq). Esse grupo de pesquisa, voltado à aquisição de segunda língua (L2), desenvolve investigações que fundamentam metodologicamente a estrutura do curso, voltado à formação de docentes atuantes com estudantes surdos em escolas cariocas. O curso busca capacitar professores para o ensino de português como L2 à comunidade surda, promovendo o aprofundamento em questões linguísticas e pedagógicas, com base em abordagens como a Gramática de Construções Baseada no Uso (GCBU) e nas pesquisas mais recentes do núcleo. Ao fornecer à sociedade conhecimentos

produzidos na universidade e, ao mesmo tempo, acolher as demandas dos contextos escolares, a atividade configura-se como um espaço de formação contínua e de retroalimentação entre teoria e prática, ensino e extensão.

No texto **“Na minha escola fake news não se cria – e a Linguística Cognitiva explica o porquê”**: uma experiência de enfrentamento à desinformação em escola pública da periferia de Bayeux-PB, os autores Tiago de Aguiar Rodrigues e Ana Clara Demétrio de Oliveira apresentam uma experiência extensionista desenvolvida na Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) Professor Antônio Gomes, situada em Bayeux-PB. Tal projeto tem como objetivo principal capacitar estudantes do ensino médio para identificar, analisar e desconstruir *fake news*. Fundamentado na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o projeto propôs oficinas, que foram ministradas por estudantes de Letras-Português da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), baseadas na Linguística Cognitiva (LC), com foco em categorias como *frames*, *scripts* e construções metafóricas. A ação atendeu estudantes em situação de vulnerabilidade social, oferecendo atividades de análise de gêneros digitais (memes, notícias e textos de divulgação científica), além de promover a produção de materiais críticos para o combate à desinformação. A metodologia incluiu entrevistas narrativas com os estudantes da ECIT, pesquisa documental e oficinas interativas. Os resultados apontam para o fortalecimento do senso crítico dos estudantes e para a formação cidadã dos discentes extensionistas, bem como para a capacidade de reconhecer elementos manipuladores e a importância da verificação de fontes. A experiência reforça o papel da universidade pública como agente de intervenção social e de formação linguística crítica.

No capítulo **“Observatório da escrita: quando a extensão vai à escola”**, Marcelo Alexandre Silva Lopes de Melo, Gustavo Lopes Bento e Alessandra Teixeira Andre Loyola relatam as experiências do projeto Observatório da escrita. Trata-se de um projeto interdisciplinar no qual graduandos de diferentes cursos da UFRJ

realizam oficinas de leitura e produção textual para um variado grupo de estudantes de escolas públicas e de espaços não-formais de educação na cidade do Rio de Janeiro, especialmente oriundos de classes sociais mais populares e de regiões marcadas por grande vulnerabilidade social. Além das oficinas, os integrantes do projeto também participam da produção e aplicação de material didático, realizando um trabalho com os alunos a partir de diferentes gêneros textuais e temáticas. O projeto teve início em 2019, no contexto da pandemia, inicialmente de forma remota e com alunos da EJA. Atualmente, atende de modo presencial a 14 escolas. A proposta se orienta nos referenciais teóricos da Educação Popular (Freire, 1967), da Sociolinguística Variacionista (Weinreich, Labov e Herzog, 2006 [1968]) e dos Modelos Baseados no Uso (Bybee, 2001, 2010; Pierrehumbert 2003, 2016), articulando teoria e prática na construção de uma educação linguística emancipatória, pautada na reflexão crítica sobre a língua. Dessa forma, o projeto busca oferecer a esses estudantes materiais e metodologias que promovam o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita e, com isso, cumpre não apenas o objetivo de uma universidade socialmente engajada e comprometida, mas também o de promover uma articulação direta entre universidade e o chão da escola, por meio de atividades de extensão.

Em **“Escreva-me ou te devoro: desafios e estratégias na escrita de redações de vestibulares e ENEM”**, Cleo Nascimento, Débora da Luz, Jhon da Silva e Natália da Fonseca relatam a experiência do projeto, lançado em 2024, que se destina a trabalhar, de modo crítico e academicamente orientado, a redação de vestibular-especificamente a de tipologia dissertativo-argumentativa - com alunos do 3º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRR. A metodologia adotada baseia-se no aprimoramento da escrita a partir de um trabalho prático centrado em três eixos básicos: conhecimento gramatical, estrutura do texto e argumentação. O texto destaca a importância de um trabalho dialógico e de construção conjunta do saber entre a universidade e a Educação Básica, não reduzindo a extensão à mera aplicação de

conteúdos acadêmicos. Como resultado, aponta que os participantes do projeto demonstram maior segurança e confiança na elaboração de seus textos e um fortalecimento de suas competências linguísticas e discursivas, fruto de um trabalho estruturado em diferentes dimensões da escrita.

No capítulo **“Linguística e ensino: pensando a formação de professores e a disseminação científica a partir de ações extensionistas”**, Eliaine de Moraes Belford Gomes e Quezia dos Santos Lopes Oliveira discutem a importância da linguística no ensino de línguas, abordando a formação de professores e a disseminação do conhecimento científico. As autoras apresentam o Projeto "Linguística e Ensino" (PL&E) da UERJ, que visa integrar a teoria linguística à prática pedagógica na Educação Básica. A extensão universitária é destacada como um meio crucial para essa integração, promovendo o diálogo entre a universidade e a sociedade e combatendo o preconceito linguístico através de abordagens baseadas na sociolinguística variacionista. O projeto utiliza mídias digitais e eventos para atingir seu público-alvo, impactando o ensino, a pesquisa e a extensão ao democratizar o saber e fomentar novas investigações.

“LABLETRAS - Promovendo a Educação Permanente e a Transformação Social na Formação de Professores de Letras: ações coletivas, docência e ensino”, de Marcos Luiz Wiedemer, explora a formação docente como um processo contínuo e integrador. O texto enfatiza a articulação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão universitária, destacando a importância de uma prática pedagógica crítica e socialmente comprometida. A proposta central do capítulo é apresentar o LABLETRAS (Laboratório de Formação Permanente em Letras), um projeto que visa a formação inicial e continuada de professores de Letras, promovendo a transformação social e o desenvolvimento profissional por meio de ações coletivas e abordagens pedagógicas contemporâneas. Além disso, o autor detalha os diversos subprojetos desenvolvidos pelo projeto, que respondem aos desafios atuais da educação, como a inclusão e o uso de tecnologias

digitais, e ressalta o papel da universidade pública na formação de educadores reflexivos e engajados.

Fechando o livro, Adriana Cristina Lopes Gonçalves Mallmann, Fernanda Moraes D'Oliveira e Thalita Cristina Souza-Cruz, no capítulo **“Nenhum estudante para trás: extensão universitária, prática libertadora e justiça social”**, apresentam uma iniciativa de extensão universitária desenvolvida em uma escola municipal do Rio de Janeiro, resultado da confluência de três projetos. A ação tem como foco o trabalho com crianças e adolescentes do Ensino Fundamental II, que não alcançaram uma alfabetização consolidada, propondo atividades que envolvem oficinas de leitura e escrita, rodas de conversa e elaboração de materiais didáticos. Fundamentada em uma perspectiva sócio-histórica da linguagem e dos processos de aprendizagem, e em uma pedagogia libertadora, a proposta valoriza o protagonismo estudantil, a escuta ativa e a construção coletiva do conhecimento. Parte-se da realidade social dos estudantes para desenvolver práticas pedagógicas que reconhecem a linguagem como prática social, cultural e dialógica, promovendo a formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos. A colaboração entre universidade e escola pública, nesse contexto, configura-se como um ato ético, político e social, que fortalece tanto a formação de professores quanto o compromisso com uma educação transformadora e com a justiça social.

Para finalizar, expressamos nossa imensa gratidão ao Comitê Científico Avaliador, cujo olhar atento e criterioso foi fundamental para garantir a qualidade acadêmica desta obra. Agradecemos, igualmente, aos revisores, cuja dedicação, cuidado com os detalhes e compromisso com a excelência linguística contribuíram significativamente para a lapidação dos textos aqui reunidos.

Estendemos nosso agradecimento às autoras e aos autores que, com generosidade intelectual e engajamento, compartilharam suas reflexões, pesquisas e experiências, contribuindo de forma decisiva para a concretização deste livro. Cada capítulo representa não apenas um recorte de saber, mas também um gesto de colaboração

que fortalece o diálogo e o avanço da linguística que este volume se propõe a contemplar. Sem o trabalho coletivo, generoso e comprometido de todas essas pessoas, esta publicação não teria se materializado. Nosso sincero muito obrigado.

Esperamos que as reflexões aqui apresentadas possam inspirar pesquisas instigantes e práticas transformadoras, especialmente aquelas comprometidas com a articulação entre universidade e sociedade. Os capítulos dedicados às ações de extensão destacam o potencial da linguagem como ferramenta de escuta, mediação e intervenção em contextos diversos, promovendo diálogos que ultrapassam os muros acadêmicos.

Ao evidenciar experiências extensionistas em suas múltiplas dimensões, formativas, críticas e colaborativas, este livro convida à construção de saberes que reconhecem a linguagem como fenômeno dinâmico, situado e em constante transformação. Que estas páginas possam, assim, fomentar conexões interdisciplinares e fortalecer o compromisso social da pesquisa em Letras e Linguística.

Boa leitura!

O organizador e as organizadoras.

CAPÍTULO 1

Português como língua estrangeira, adicional ou de acolhimento em Roraima: conexões possíveis à luz do pós-método¹

Alan Ricardo Costa

Marcus Vinícius da Silva

Laudelina Ferreira da Cruz

Introdução

Paulo Freire, amplamente reconhecido como Patrono da Educação Brasileira, defendeu em seu clássico ensaio *Extensão ou comunicação?* (1971), que os projetos extensionistas devem se ancorar nas vivências concretas dos sujeitos, considerando sua inserção sociopolítica, seus repertórios culturais e suas trajetórias históricas, de modo a promover intervenções críticas capazes de transformar seu entorno social.

Ao fazê-lo, o pensador recifense convocou as universidades à reflexão crítica de sua concepção de “extensão”, que, idealmente, deve ser uma “comunicação eficiente”, ou seja, uma comunicação em que há coparticipação entre as pessoas (educadores, estudantes e técnicos, por exemplo). Trata-se de uma forma de comunicação em que a ação pedagógica se desencadeia e se desenvolve com base na leitura do mundo dos que: (1) participam do processo e (2) identificam situações significativas ao seu redor e na realidade em que estão inseridos (Graciani, 2018).

É nessa perspectiva freireana de extensão que temos fundamentado os projetos e ações conduzidos pela Coordenadoria

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265274981942>

de Relações Internacionais (CRINT)², em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)³ da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Considerando o contexto específico de tríplice fronteira roraimense (Brasil–Venezuela–Guiana), marcado por fluxos migratórios decorrentes de uma crise humanitária prolongada, pela localização geopolítica de Boa Vista-RR e pelas recentes iniciativas de internacionalização da UFRR (ver Silva, 2023b; Gonzalez; Costa; Santos, 2023; Silva, 2025), torna-se urgente a formulação e a execução de ações extensionistas que efetivamente se inscrevam no horizonte de uma atuação socialmente comprometida. A ausência de projetos que dialoguem de maneira orgânica com as demandas do território (e que se articulem com os sujeitos históricos nele implicados) pode configurar a universidade como mais uma “Torre de Marfim”, de onde emergem práticas antidialógicas, marcadas pela lógica da “invasão cultural” (Freire, 1971).

Se, por um lado, o cenário atual impõe desafios às práticas extensionistas, por outro, também inaugura possibilidades para experimentações, para a reinvenção de agendas de trabalho e para a construção de espaços de escuta e diálogo, especialmente no campo dos estudos linguísticos. É nesse marco que, com o presente capítulo, propomos apresentar e analisar o projeto estratégico de ensino “Formação Inicial e Continuada em Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros”, implementado em 2024 pela CRINT/UFRR, cuja centralidade reside na articulação entre formação linguístico-cultural e acolhimento de estudantes internacionais.

O referido projeto, ao correlacionar diferentes ações de ensino de português e projetos extensionistas, serve-nos como base epistemológica e metodológica para nossos objetivos específicos: discutir, no âmbito teórico, e apresentar, no âmbito prático, possibilidades de aproximação entre o ensino de português como “língua estrangeira”, como “língua adicional” e como “língua de

² Disponível em: <https://ufr.br/crint/>.

³ Disponível em: <https://ufr.br/ppgl/>.

acolhimento” em Roraima. Argumentamos, conforme ficará evidente ao longo do texto, que essa conexão é possível na perspectiva do Pós-Método (Kumaravadivelu, 2001; Leffa, 2016; 2023; Ortale, 2023) e dos estudos sobre acolhimento linguístico (Zambrano, 2021; Silva, 2023a).

O presente capítulo está assim organizado: após esta seção introdutória, desenvolvemos o subcapítulo de fundamentação teórica, no qual delineamos nossas concepções sobre “Português como Língua Estrangeira” (PLE), “Português como Língua Adicional” (PLA) e “Português como Língua de Acolhimento” (PLAc). Em seguida, apresentamos o projeto “Formação Inicial e Continuada em Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros”, concebido e articulado a partir de diferentes ações extensionistas no âmbito da CRINT e do PPGL/UFRR. Por fim, exploramos as possíveis correlações entre o paradigma do Pós-Método e as práticas de acolhimento linguístico, com base nas experiências formativas desenvolvidas nas turmas de 2024 e 2025, destinadas aos estudantes internacionais que integraram nossas ações na UFRR.

Português como língua estrangeira, adicional ou de acolhimento na UFRR

Na contemporaneidade, persistem impasses conceituais em torno das terminologias utilizadas no campo dos estudos linguísticos aplicados ao ensino de línguas, particularmente no que se refere às expressões “língua estrangeira”, “língua adicional” e “língua de acolhimento”. Tais impasses não são recentes: já na década de 1980, autores como Leffa (1988) e Ellis (1986) registravam tensões teóricas e semânticas em torno das nomenclaturas empregadas para descrever os processos de ensino e de aprendizagem de línguas não maternas.

À época, convencionou-se o uso de “língua estrangeira”, no caso do português, possivelmente em função tanto do impacto dos debates sobre globalização na seara dos estudos linguísticos,

quanto do “alumbramento” pela língua oficial do Brasil, fenômeno relacionado aos movimentos políticos, econômicos, sociais, globais e culturais que estavam em processo de ebulição naquela época (Rocha, 2019).

Enquanto, no século XX, os estudos linguísticos focaram no conceito de “Língua Estrangeira”, no século XXI observa-se a emergência do conceito de “Língua Adicional” (LA), formalizado em um documento orientador da prática docente, o *Referencial Curricular: Lições do Rio Grande* (vol. 1, referente às áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, abrangendo “Língua Portuguesa e Literatura” e “Língua Estrangeira Moderna”), de autoria de Schlatter e Garcez (2009). Os pesquisadores, além de evitarem os problemas terminológicos apontados por Leffa (2016) e Rocha (2019), justificam a escolha destacando a ênfase no acréscimo que a língua representa ao repertório do educando.

[...] essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. Além disso, temos em conta que o espanhol e o inglês [...] são de fato as duas principais línguas de comunicação transnacional, que significa que muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros. De fato, se consideramos que o espanhol e o inglês constituem patrimônios relevantes para a formação do cidadão a ponto de nos ocuparmos do seu cultivo na educação nacional, entendemos que, de alguma maneira, essas línguas fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras (Schlatter; Garcez, 2009, p. 127-128).

Leffa e Irala (2014, p. 32) observam que o termo “adicional” apresenta vantagens em relação à “língua estrangeira”, por não exigir a especificação do contexto geográfico (por exemplo, se é uma língua de país vizinho, franca ou internacional) nem do perfil do aprendiz (segunda ou terceira língua). Para Silva (2025), a aceção de “língua adicional” adotada pelos autores (Leffa; Irala,

2014) pressupõe que o sujeito já domina uma língua e opera em um sistema linguístico que se amplia a partir de práticas sociais, estabelecendo uma relação entre sujeito e sociedade.

No mesmo sentido, Lôpo-Ramos (2021) defende que o conceito de LA não busca distinguir língua de vizinhança, de acolhimento, de herança, entre outras, pois tais classificações são adequadas apenas a contextos específicos. Silva (2025) entende que, para a autora, “Língua Adicional” funciona como um hiperônimo, aplicável a qualquer situação em que uma língua não-primeira esteja em processo de aquisição, alinhando-se a abordagens contemporâneas nos estudos sobre bilinguismo e multilinguismo (Lôpo-Ramos, 2021). Portanto, a aprendizagem de uma LA ocorre a partir do desenvolvimento de novos elementos linguísticos que se somam aos já adquiridos, permitindo contrastes fonéticos, lexicais ou sintáticos que favorecem a assimilação dos novos insumos.

Leffa e Irala (2014, p. 34-35) também observam que a adição de outra língua ao repertório do aluno deve, idealmente, promover uma convivência sem prejuízos, em que cada língua cumpra funções distintas. A LA, portanto, pode estar vinculada ao trabalho (como em casos de atendimento a hóspedes, tradução, *call centers*), ao estudo (leitura de textos, elaboração de *abstracts*, pesquisas) ou ao lazer (cantar músicas, jogar, ler literaturas estrangeiras), conforme exemplifica Lôpo-Ramos (2021).

Silva (2025) também recupera as palavras de Schlatter (2015) acerca dos sentidos implícitos nos termos “estrangeiro” e “adicional”. A LA conta com traços semânticos mais inclusivos, pois abarca qualquer língua em processo de aprendizagem, exceto a primeira — seja ela a segunda, a terceira ou qualquer outra, mesmo que não oficial no país, incluindo aquelas tradicionalmente chamadas de estrangeiras (Lôpo-Ramos, 2021). Por outro lado, a noção “língua estrangeira” pode ser criticável, enquanto sugere algo “estranho, exótico ou alheio”, o que Schlatter (2015) considera semanticamente indesejável. O uso de “língua adicional” contribui, pois, para reduzir assimetrias entre as línguas, rejeitando hierarquizações (Lôpo-Ramos, 2021).

Nesse contexto de reconfiguração conceitual, pautada na defesa da incorporação do termo “Língua Adicional” nos estudos linguísticos brasileiros como uma nomenclatura teórica mais sensível e não hierarquizada (Lôpo-Ramos, 2021; Schlatter, 2015), emerge também a subárea de estudos denominada “Português como Língua de Acolhimento (PLAc)”. Tal terminologia tem sua origem primeiramente em Portugal, no antigo “Projeto Portugal Acolhe - Português para Todos”⁴, desenvolvido a partir dos anos 2001, de cunho nacionalista, cujo objetivo central era proporcionar o acolhimento linguístico dos migrantes internacionais de crise, que se deslocavam buscando melhores condições de vida e de trabalho. Tal perspectiva, entretanto, não estava isenta de um caráter assimilacionista, obrigatório e impositivo de aprendizagem de português (Silva, 2023a; Anunciação, 2018).

De acordo com Lopez (2016), no âmbito dos estudos de português no Brasil, desde meados de 2013, com a popularização da subárea a partir de discussões propostas pela Profa. Dra. Rosane de Sá Amado, da Universidade de São Paulo (USP), distintos pesquisadores têm incorporado e utilizado a nomenclatura teórica de PLAc a suas reflexões. Nas palavras de Silva e Júnior Costa (2020), o PLAc surge tendo como força motriz alguns questionamentos:

(i) como inserir pessoas que foram deslocadas predominantemente à força de seus países e que se encontram em situação de vulnerabilidade social em lugares que nunca imaginaram ou desejaram estar? e (ii) como provar condições de pertencimento a essas pessoas, uma vez que elas não têm autonomia linguística para (re)existir na sociedade que as “acolheu”? (Silva; Júnior Costa, 2020, p. 132).

⁴ Atualmente, o “*Projeto Portugal Acolhe*” se denomina como Programa Português para Todos (PPT). É uma iniciativa do governo Português que tem como objetivo oferecer aulas gratuitas de português (básico e intermediário) e de português técnico (com foco no mercado de trabalho) para migrantes acima de 15 anos de idade (Silva, 2023a; 2023b).

Compreendemos, dessa maneira, que o PLAc surge a partir de demandas e particularidades específicas, cujo público-alvo caracteriza-se por sujeitos oriundos de um contexto migratório de crise e com alta vulnerabilidade social e econômica. Trata-se, portanto, de uma nova dimensão de ensino de língua portuguesa que ultrapassa os limites de ensinar o português na lógica do “estrangeiro/adicional”, haja vista o complexo cenário de aprendizagem desse público e suas demandas de integração ao novo país (Silva, 2023a; 2023b). A respeito disso, Grosso (2010, p. 17) esclarece:

É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática.

Na UFRR, temos adotado diferentes nomenclaturas para o ensino de português (língua estrangeira, língua adicional e língua de acolhimento), partindo do pressuposto de que a Universidade, enquanto espaço de produção e compartilhamento de saberes, precisa responder à complexidade sociolinguística da região em que está situada, sem negligenciar as múltiplas trajetórias de sujeitos que adentram os espaços formativos da instituição. Isso significa dizer que cada nomenclatura utilizada é pensada para atender a questões tanto teóricas quanto metodológicas do público-alvo das ações elaboradas e implementadas, que trazem consigo, assim, distintas demandas e necessidades formativas.

Em projetos voltados à internacionalização e à interação com países que não têm o português como língua oficial ou cooficial, o uso de “Língua Estrangeira” se mantém, como, por exemplo, em ações executadas pelo Núcleo de Línguas da UFRR (NucLi-IsF/UFRR), vinculado ao Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF).

Tal programa tem como objetivo o ensino de línguas para a comunidade acadêmica como base estruturante do processo de internacionalização das universidades brasileiras. Com frequência, empregamos tal terminologia nas atividades do NucLi-IsF/UFRR, bem como em ações voltadas a estudantes estrangeiros que vem para o Brasil para aprender o português para fins acadêmicos de integração à instituição (por meio de mobilidade acadêmicas internacionais com duração limitada ou que vem cursar integralmente cursos de graduação no país), a exemplo dos alunos do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).

Em outros casos, quando o foco recai sobre migrantes internacionais, especialmente de crise, temos mobilizado o conceito de “língua de acolhimento”, uma vez que o ensino de português, teórica e metodologicamente, passa a ser utilizado como resposta emergencial a sujeitos com alta vulnerabilidade social e econômica que precisaram migrar para o Brasil e aprender a língua portuguesa. Trata-se, nesse sentido, de uma dimensão de ensino diferenciada, que não busca apenas ensinar as estruturas linguísticas, mas sim construir vínculos e garantir acesso a direitos e políticas públicas em situação de urgência social.

Portanto, a UFRR adota o uso de distintas nomenclaturas teóricas em projetos, ações e documentos institucionais, para atender às especificidades de cada situação de educação linguística e cada espaço de formação de professores de línguas (principalmente acadêmicos dos cursos de Letras). Assim, o uso de diferentes nomenclaturas para o ensino de português não significa uma indefinição conceitual, tampouco um ecletismo teórico não justificado, mas um posicionamento coerente, ético, político e epistemológico que valoriza a complexidade e as demandas de aprendizagem de português de cada caso numa região amazônica e fronteira.

Também consideramos, além da base teórico-epistemológica de cada atividade de ensino e de extensão, o seu “nome social”. Por vezes, algumas nomenclaturas podem ser escolhidas mais pelo entendimento do público-alvo do que pelo *background* teórico *per*

se. Essa postura institucional está em sintonia com concepção freireana de extensão, na qual compreendemos que é a prática que interroga a teoria, e não o inverso. Frequentemente, por exemplo, são ofertados cursos de “português como língua estrangeira para migrantes venezuelanos”, o que atende à nomenclatura formal exigida por editais e normativas, ao passo que também é mais bem compreendido pelo público em geral. No entanto, na prática pedagógica cotidiana, tais cursos abandonam a perspectiva da LE e assumem a perspectiva da língua de acolhimento, ao priorizar a escuta sensível, o respeito às trajetórias dos aprendizes e a construção de vínculos interculturais, mesmo que a nomenclatura “Português como Língua de Acolhimento” não apareça explicitamente nos documentos oficiais.

Formação Inicial e Continuada em Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros para fins de internacionalização da UFRR

Nesta seção, apresentamos, de forma sucinta, a Coordenação de Relações Internacionais da Universidade Federal de Roraima (CRINT/UFRR), com ênfase na parceria estabelecida entre essa unidade institucional de internacionalização e o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFRR). O objetivo é contextualizar e introduzir o projeto estratégico intitulado “Formação Inicial e Continuada em Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros”.

A CRINT foi criada em 2009⁵, configurando-se como uma importante unidade institucional de assessoramento da Reitoria, especialmente no que se refere à formulação e à condução de políticas institucionais centradas nos processos de internacionalização da universidade. Dentre suas atribuições,

⁵ Instituída pela Resolução de nº 006/2009 - CUn, a qual marca o processo inicial e oficial de institucionalização do pensamento sobre os processos de internacionalização da UFRR no cenário global acadêmico.

destacam-se: (1) a celebração e o acompanhamento de acordos de cooperação internacional; (2) a promoção de mobilidades acadêmicas internacionais para toda a comunidade (estudantes, docentes, técnicos); e (3) a articulação da UFRR com as redes e os programas de cooperação internacional.

Nesse cenário de implementação de políticas voltadas para internacionalização, a CRINT foi assumindo novos contornos próprios, incluindo variadas frentes de trabalho⁶. Diante dos novos desafios, tornou-se necessário estabelecer parcerias com outros setores e cursos da UFRR, como o PPGL/UFRR, para integrar a dimensão acadêmico-internacional às especificidades também culturais, linguísticas e sociais da região fronteiriça e amazônica da localização geopolítica da UFRR.

Conforme apontado, durante os primeiros anos, essas ações e frentes de trabalho da CRINT, sobretudo na dimensão pedagógica (no sentido de a maioria das atividades funcionarem por meio de aulas e cursos para variados grupos sociais), operaram de forma fragmentada. Aos poucos, se acentuou a necessidade interna de reunir e integrar uma série de ações planejadas e executadas pela CRINT, haja vista que, infelizmente, tais ações eram conduzidas, muitas vezes, sem o devido compartilhamento de recursos humanos, informações e/ou dados institucionais.

Um exemplo claro de ação anteriormente conduzida de forma individual no âmbito da UFRR era o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G⁷), que, apesar de possuir uma grande relevância acadêmica-institucional, carecia de um diálogo

⁶ Dentre as novas frentes laborais, destacam-se: o Idiomas sem Fronteiras (IsF), ligado à Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); o Programa Estudante-Convênio Estudantes de Graduação (PEC-G) e o Programa Estudante-Convênio de Português Língua Estrangeira (PEC-PLE).

⁷ Programa criado desde 1964, coordenado nacionalmente pelos Ministério de Educação (MEC) e Ministério de Relações Exteriores (MRE), que tem como objetivo oferecer formação superior a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais.

mais estreito com outros setores da Instituição de Ensino Superior (IES), principalmente no que diz respeito ao acompanhamento pedagógico e linguístico dos estudantes estrangeiros em seus cursos de graduação.

No cenário institucional da CRINT, o PEC-G, desde a sua implementação em 2011, passou a representar uma das principais ações de internacionalização da universidade, voltada especificamente para o acolhimento de alunos estrangeiros que almejam estudar no cenário amazônico e fronteiriço. Segundo os dados oficiais, entre 2012 e 2023, 49 estudantes foram beneficiados pelo programa na UFRR, oriundos de 23 países. Em termos quantitativos, destacam-se os aprendizes originários de países da América Latina, Caribe, Paquistão e, especialmente, países do continente africano, os quais estudaram e se formaram em diferentes cursos da UFRR. Atualmente, a universidade conta com 27 alunos ativos do PEC-G cursando Ensino Superior, em diferentes cursos de formação, tais como: Medicina, Direito, Agronomia, Ciências da Computação e Enfermagem, entre outros.

Nessa mesma direção, outras ações estratégicas vinculadas à internacionalização, como as do NucLi-IsF/UFRR, vinculado ao IsF, também eram operacionalizadas de forma pouco articulada com outros setores. Conforme apontam os Relatórios de Gestão da UFRR de 2020 a 2024, desde o final de 2019 o NucLi-IsF/UFRR passou a integrar a Rede Andifes IsF, para promover a proficiência linguística da comunidade acadêmica, contribuindo para a internacionalização do Ensino Superior.

Em 2020, o NucLi-IsF/UFRR selecionou bolsistas para ministrar cursos de espanhol e português para estrangeiros, inicialmente em formato online (em razão da pandemia de COVID-19). No segundo semestre, a Rede IsF iniciou o processo para novos editais, cujas alterações solicitadas pela Procuradoria Federal permitiram a seleção de professores bolsistas em 2021. As mudanças na coordenação do programa e o credenciamento junto à Andifes impossibilitaram a oferta de novos cursos no segundo semestre de 2020. Ainda assim, as atividades foram mantidas, com

adaptação das aulas presenciais para o formato remoto, além da realização da reunião anual de coordenadores, em dezembro de 2020, de forma virtual.

Com relação ao ano de 2021, dois bolsistas foram selecionados pelo NucLi-IsF/UFRR para cursos de espanhol e português para estrangeiros. As aulas de PLE foram ofertadas por meio de convênio com a Universidad de Cundinamarca, com média de 40 alunos por turma. Também foram realizados Ciclos de Palestras sobre Ensino de Línguas⁸, evento que serviu para conectar professores e pesquisadores que atuavam em diferentes ações de ensino e extensão, mas com objetivos e interesses aproximados.

Já em 2022, foram ministrados quatro cursos de 32 horas (dois de espanhol e dois de PLE), totalizando 107 participantes da comunidade acadêmica, imigrantes e refugiados. No segundo semestre, as aulas de PLE ocorreram presencialmente como parte do projeto de extensão “Programa Rede IsF-UFRR”. Essa primeira ação extensionista significou um marco de “subversão” dos objetivos centrais do IsF (isto é, a promoção de ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do Ensino Superior), adaptados para o atendimento de migrantes venezuelanos, haja vista as demandas e especificidades do contexto roraimense. À época, os professores atuantes no projeto almejavam contribuir com o ingresso de migrantes venezuelanos na UFRR, razão pela qual muitos cursos não eram restritos à comunidade universitária, mas abertos à comunidade externa.

Em 2023, foram selecionados três bolsistas que ministraram cinco cursos de espanhol, três de inglês e sete de PLE via NucLi-IsF/UFRR. A UFRR também participou da oferta coletiva da Rede IsF, com o curso remoto “Conhecendo a Língua Espanhola” (nível A1, 32h). Nesse ano, e no ano seguinte, 2024, já ocorria na prática a atuação de bolsistas do IsF em cursos de língua estrangeira, cursos de PLAc e cursos para estudantes do PEC-G, cabendo, então, a

⁸ Evento online realizado com apoio da Coordenação dos Cursos de Letras, do Colégio de Aplicação (CAP) e do PPGL da UFRR.

oficialização dessa atuação integrada. Isso ocorreu em fevereiro de 2024, quando foi implementado o projeto “Formação Inicial e Continuada em Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros”.

O projeto foi criado no momento oportuno de atender à demanda de efetivação do Programa de Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira (PEC-PLE⁹) e foi estruturado com base em uma abordagem dialógica entre diferentes unidades da UFRR, com o objetivo de realizar uma política linguística institucional ampla e estratégica, direcionada às demandas de ensino de português para variados públicos.

A seleção para bolsistas atuantes nesse projeto seguiu os mesmos ritos e trâmites da seleção de bolsistas da Rede IsF. Por vezes, os estudantes selecionados eram chamados (e entendiam-se como) “bolsistas de línguas”, posto que sua atuação não se restringia a uma ou outra frente de atuação, mas a todas simultaneamente, de forma conectada. Havia, evidentemente, o cuidado em selecionar o público de cada curso de português, considerando especificidades importantes (por exemplo, não eram selecionados para um mesmo curso estudantes internacionais francófonos e migrantes venezuelanos, tendo em vista as diferentes línguas maternas e o grau de familiaridade com aspectos linguístico-culturais brasileiros). Os professores pré-serviço, no entanto, após ministrar um curso para venezuelanos, ofereciam um curso com foco no PEC-G, e na sequência participavam de outras ações extensionistas, e assim por diante.

As avaliações dessas experiências, na dimensão formativa, têm sido positivas. Os docentes orientadores, em reuniões conjuntas, consideram que os resultados alcançados por meio

⁹ O PEC-G é voltado à formação de estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais, permitindo o ingresso desses estudantes em cursos de graduação em universidades públicas brasileiras. Já o PEC-PLE é uma etapa anterior e preparatória ao PEC-G, destinada ao ensino de português como língua estrangeira para estudantes que ainda não dominam suficientemente o idioma para acompanhar cursos de graduação no Brasil.

deste projeto contribuem para a formação e qualificação dos professores em formação e dos cursistas. No caso do aluno-cursista, sobretudo os beneficiários do PEC-G e do PEC-PLE, o projeto tem contribuído favorecendo seu ingresso e permanência em cursos de graduação, tanto na UFRR como em demais IES brasileiras, promovendo transformações positivas nas realidades desses estudantes com base na competência, na habilidade e na cooperação, especialmente após o retorno aos seus países de origem ao final da graduação. No caso dos professores pré-serviço, a contribuição maior tem sido na dimensão formativa, à luz do Pós-Método, conforme discutiremos a seguir.

Ensino de português: entre o Pós-Método e o acolhimento linguístico

Nesta seção, passamos a discutir o prisma teórico-prático das aulas de português ministradas no âmbito do projeto “Formação Inicial e Continuada em Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros para fins de internacionalização da UFRR”. Conforme já apontado, as ações de ensino têm como público central os estudantes do PEC-PLE e do PEC-G (na maioria das vezes, vindos de países africanos), mas, eventualmente, também contemplam migrantes venezuelanos, estudantes brasileiros da UFRR que se preparam para mobilidade acadêmica, entre outros. As aulas de português desse projeto ocorrem, em geral, em salas de aula do Colégio de Aplicação (CAp/UFRR) e seguem o calendário letivo da instituição.

Passado quase um século de busca pelo melhor método ou abordagem de ensino de língua estrangeira (Leffa, 2016; Silva, 2025), mostra-se natural o questionamento comum entre os professores pré-serviço selecionados para ministrar as aulas de português no projeto: “O que eu faço? Qual o melhor método para as aulas?”. Considerando a “morte do método” (Prahbu, 1990) e a emergência da Era Pós-Método (Kumaravadivelu, 1994), temos orientado a atuação docente com base em macroestratégias que

podem servir para diferentes perspectivas de ensino, de PLE, PLA ou de PLAc.

O Pós-Método, discutido e popularizado nos estudos linguísticos por Kumaravadivelu (1994; 2003), rejeita a ideia de um método universal para ensino de línguas, e transforma radicalmente o papel do professor, que deixa de ser um aplicador de métodos e passa a ser um agente crítico responsável por sua práxis. Em outras palavras, o professor passa a tomar decisões pedagógicas com base no contexto social e nas realidades educacionais dos alunos, prezando por um ensino de línguas sempre situado.

Com esse preâmbulo teórico-conceitual, já é possível identificar pressupostos do Pós-Método que orientam todas as ações e frentes de trabalho dos cursos de línguas da CRINT-UFRR: (1) o professor deve conhecer as características dos aprendizes e considerar seus objetivos para o planejamento das aulas; e (2) diferentes macroestratégias serão adotadas a partir de cada contexto, de cada turma de aprendizes.

A contextualização do insumo linguístico e a integração das quatro habilidades comunicativas têm se destacado como as duas macroestratégias mais comuns às aulas de português do projeto, tanto para migrantes venezuelanos quanto para estudantes PEC-G ou PEC-PLE. Quanto à contextualização do insumo linguístico, Ortale (2023), com base em Kumaravadivelu (2003, p. 204), destaca que, além do contexto comunicativo, há o contexto linguístico, composto por elementos internos às sentenças e aos textos, que conferem coesão e pistas para suas interpretações. Nesse sentido, quando contextualizado, o insumo linguístico favorece a compreensão dos sentidos e trabalha a linguagem no nível do discurso, e não como elementos estruturais isolados.

No que tange à integração das quatro habilidades linguísticas (isto é, leitura, fala, compreensão auditiva e escrita), vale lembrar que ela não apenas “pode ser considerada uma macroestratégia de contextualização do insumo linguístico” (Ortale, 2023, p. 47), mas também constitui um instrumento de auxílio à integração de

aprendizes de uma língua em contexto de imersão, como os grupos contemplados pelo projeto em debate. Além de considerarmos que o contexto roraimense, bem como a sociedade de forma geral, demanda o uso integrado das quatro habilidades, reconhecemos que elas são exigidas no exame CELPE-BRAS, a ser realizado pelos cursistas.

Outro ponto de convergência entre o ensino de português como língua estrangeira, adicional ou de acolhimento, sob a ótica do Pós-Método, diz respeito à dimensão política e social. O PLAC, por exemplo, ao priorizar sujeitos migrantes em situação de vulnerabilidade e buscar promover sua integração social, assume explicitamente uma dimensão política de resistência e acolhimento. O Pós-Método, por sua vez, ao rejeitar a imposição de métodos universais e defender um ensino situado (Kumaravadivelu, 2001; Leffa, 2023), também incorpora uma dimensão política de questionamento das estruturas hegemônicas de poder no campo educacional. Tanto no caso de estudantes internacionais de PEC-G e PEC-PLE quanto de migrantes venezuelanos, temos notado a importância de um ensino de português crítico.

O viés político intrínseco ao ensino de português tem demandado, nas aulas, a abordagem de diferentes pautas e questões sociais. Em algumas atividades de ensino, por exemplo, são discutidas a saúde pública no Brasil, o Sistema Único de Saúde (SUS) e os direitos dos aprendizes em Boa Vista-RR quanto ao acesso a políticas públicas. Também os serviços da Polícia Civil de Roraima, os casos de furto ou perda de documentos e a possível necessidade de boletim de ocorrência (que pode ser virtual) são contemplados nas aulas de português. Demandas sociais e políticas trazidas pelos próximos estudantes, ao longo do curso, também são incorporadas às ementas do curso.

Por conseguinte, no projeto, temos adotado o ensino de línguas na perspectiva dos letramentos críticos, que pode vincular-se ao ensino de português em variadas dimensões e nuances, seja como língua estrangeira, adicional ou de acolhimento (ver Beviláqua, 2022; Silva, 2025, entre outros). Em suma, os letramentos críticos têm em

sua gênese a Teoria Crítica, que refuta a aceitação abnegada do mundo tal como ele é, com suas desigualdades e injustiças, com a dominação de umas classes sobre outras (Cassany, 2006).

Em nossas aulas, temos notado a demanda por um trabalho à luz dos letramentos críticos (Beviláqua, 2022), sobretudo no que tange ao combate ao preconceito, ao racismo e à xenofobia. Com frequência, os estudantes comentam durante as aulas episódios de “microagressões” sofridas e vivenciadas em Boa Vista-RR. Com base no trabalho de Derald Wing Sue (2010), entendemos como microagressões os insultos e as formas de desprezo (verbais ou não-verbais) que podem se dar no cotidiano, intencionais ou não, e comunicam mensagens hostis, depreciativas ou negativas para pessoas de grupos marginalizados. Algumas delas podem até soar inofensivas, ou disfarçadas de elogios em um olhar mais superficial, mas carregam sentidos compostos por estereótipos e preconceitos.

No caso do público venezuelano, é possível vincular a origem e a recorrência dessas formas de violência ao contexto de “migração de crise” e ao reforço de estereótipos veiculados pela mídia, mesmo apesar do esforço das universidades para a construção de um ambiente mais acolhedor e intercultural (Silva; Zambrano; Costa, 2023). No caso do público africano, torna-se difícil dissociar essas microagressões do racismo estrutural de nossa sociedade.

Por todo o exposto, as aulas de português ministradas no projeto “Formação Inicial e Continuada em Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros para fins de internacionalização da UFRR” tendem a alinhar-se à perspectiva freireana de educação linguística como prática de libertação e empoderamento, na qual o processo educativo deve contribuir para a transformação crítica dos indivíduos e, nessa mesma direção, da realidade social. Em grande medida, essa perspectiva está subjacente a outra macroestratégia bastante comum no ensino de línguas sob o prisma do Pós-Método: o desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Nas palavras de Ortale (2023, p. 40), a referida macroestratégia “pressupõe que o planejamento tenha como um dos objetivos

contribuir para o desenvolvimento da autonomia no sentido estrito e no sentido amplo”. Em suma, a distinção entre esses dois tipos de autonomia é apresentada por Freire e retomada por Kumaravadivelu (2006): a autonomia, no sentido estrito, corresponde à capacidade de gerir a própria aprendizagem e de usar as estratégias de aprendizagem, enquanto a autonomia em sentido amplo é libertadora, empodera os alunos como pensadores críticos para contribuírem na transformação tanto de suas realidades sociais quando da sociedade em que estão inseridos.

Algumas ações propostas por Kumaravadivelu (2003, p. 142) para propiciar o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, e que temos tentado continuamente implementar com as aulas de português, são as seguintes: (1) motivar os estudantes a investigar como as regras de uma língua são estruturadas e por qual grupo de interesses; (2) solicitar dos aprendizes a elaboração de diários sobre a relação entre como se sentem e que espaços ocupam no contexto social; e (3) apoiar os cursistas na criação de comunidades de aprendizes. Outra ação que favorece a concretização dessa macroestratégia nas aulas de língua, conforme Ortale (2023, p. 42), é a discussão sobre o preconceito linguístico relativo às variedades, aos dialetos, aos imigrantes e suas línguas.

Em suma, as aproximações possíveis entre o ensino de PLE, PLA e PLAc nas ações da CRINT-UFRR têm sido percebidas no âmbito do projeto em razão do entendimento, cada vez mais presente, de que os diferentes públicos demandam (e buscam) acolhimento linguístico. Com base em Zambrano (2021), entendemos que o acolhimento linguístico se dá por meio de um conjunto de práticas, políticas (públicas e linguísticas) e interações que reconhecem e valorizam a diversidade linguística de migrantes, oferecendo suporte para que aprendam a língua local (como o português, mas também outras) sem desvalorizar sua língua de origem (como o espanhol venezuelano e o francês, de Benim ou da República do Congo, por exemplo). Para tanto, é fundamental promover uma recepção humanitária e inclusiva, que propicie a autonomia e o empoderamento desses indivíduos. Para

“acolher” diferentes públicos oriundos de variados países, temos buscado o respaldo do Pós-Método, com vistas a um ensino de português profícuo e condizente com as demandas de cada grupo de aprendizes.

Considerações finais

Com o presente capítulo, buscamos discutir a articulação possível entre ensino de português como língua estrangeira, língua adicional e língua de acolhimento em Roraima, a qual se revela uma necessidade epistemológica e pedagógica diante da complexidade sociolinguística da região amazônica fronteiriça e das ações de ensino e extensão da UFRR que recebem públicos internacionais. Nesse sentido, a experiência desenvolvida pela CRINT-UFRR, com o projeto “Formação Inicial e Continuada em Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros”, evidencia que a adoção de diferentes nomenclaturas teóricas nos cursos de português não configura indefinição conceitual, mas sim um posicionamento coerente com nosso desejo de trabalhar na perspectiva do Pós-Método. Esta abordagem permite que a universidade responda adequadamente às múltiplas demandas dos sujeitos que adentram seus espaços formativos, desde estudantes internacionais em mobilidade acadêmica até migrantes venezuelanos em situação de vulnerabilidade social.

O Pós-Método proporciona aos professores de português em formação, atuantes no projeto, a autonomia necessária para adequar suas práticas pedagógicas a cada curso e a cada grupo de aprendizes. Nesse sentido, os acadêmicos bolsistas têm suas formações enriquecidas, enquanto se tornam docentes capazes de tomar decisões pedagógicas contextualizadas. Nessa mesma direção, eles reconhecem na prática semelhanças entre o ensino de PLE, PLA ou PLAc, e distanciam-se do mito de que há um método de ensino de línguas ideal, universal, que servirá para todos os contextos e públicos.

À luz do Pós-Método, as aulas de PLE, PLA ou PLAc demandam: (1) conhecer as características dos estudantes, incluindo seus objetivos de aprendizagem e seu grau de proficiência na língua-alvo; (2) respeitar as trajetórias dos aprendizes; (3) adotar variadas macroestratégias, a partir de cada contexto e de cada turma de estudantes; (4) contextualizar o insumo linguístico das aulas; e (5) integrar as quatro habilidades comunicativas (ler, ouvir, falar e escrever). Esses aspectos em comum indicam que o ensino crítico de português, sobretudo na perspectiva dos letramentos críticos, contribui para que os aprendizes de diferentes países enfrentem os desafios da imersão no cenário brasileiro, em termos de enfrentamento da xenofobia e do preconceito, ao passo que se empoderam e constroem vínculos interculturais por meio da aprendizagem da língua.

Os resultados obtidos no projeto “Formação Inicial e Continuada em Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros” confirmam a eficácia da integração das ações de ensino e de extensão da CRINT e do PPGL-UFRR, tanto na dimensão formativa dos professores pré-serviço quanto no impacto transformador na vida dos cursistas. A formação docente em sinergia com o Pós-Método tem proporcionado aos bolsistas uma compreensão mais ampla e crítica, preparando-os para atuar em contextos diversos e complexos. Simultaneamente, os beneficiários dos cursos – sejam estudantes do PEC-G, do PEC-PLA ou migrantes venezuelanos – têm experimentado não apenas o aprendizado linguístico, mas também os processos de integração social e acadêmica que favorecem crescimento pessoal e profissional.

Por fim, neste capítulo, reafirmamos a importância da extensão universitária como prática dialógica e transformadora, conforme preconizado por Paulo Freire, demonstrando que a universidade pode (e deve) responder às demandas sociais de seu entorno. A experiência da CRINT-UFRR indica que a articulação entre diferentes perspectivas de ensino de português, à luz do Pós-Método e do acolhimento linguístico, constitui um caminho

potente para o desenvolvimento de práticas linguísticas mais inclusivas e responsivas à sociedade.

Referências

ANUNCIACÃO, R. F. M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento. **Revista X**. Curitiba. v. 13. n. 1, p. 35-56, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341> . Acesso em: 12 jun. 2025.

BEVILÁQUA, A. F. **Letramentos críticos, transgressão e utopia: a busca pelo inédito-viável no ensino de línguas**. 2022. 201f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

CASSANY, D. Los significados de la comprensión crítica. **Lectura y Vida**, Buenos Aires, v. 26, n. 3, p. 34-45, set. 2005.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford University Press. 1986.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

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.

GRACIANI M. S. Extensão. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed., revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2018. p. 212-213.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v.9, n 2, p. 61-67, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven: Yale University Press. 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching**. In: TESOL Quarterly, Malden, 28, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a postmethod pedagogy**. In: TESOL Quarterly, Malden, 35, p. 537-60, 2001.

LEFFA, V. J. (org.) **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J. **O que é pós-método**. Vídeo (9 min). 2023. Disponível em <https://youtu.be/Y9i6KKJ9z5A?si=Y7I5KgTpsprzoRp9>. Acesso em: 21 jan. 2025.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. (org.) **Uma Espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: EDUCAT. 2014.

LOPEZ, A. P. de A. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 2016. 261 fl. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2016.

LÔPO-Ramos, A. A. Língua Adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira De Linguística Antropológica**, 13(01), 2021. p. 233–267.

ORTALE, F. L. **Introdução ao Pós-Método no ensino de línguas**. 2a. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

PRABHU, N. S. There is no best method-why? **TESOL Quarterly**, Malden, v. 24, n. 2, p.161-72, 1990.

ROCHA, N. A. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. **Linguagens: Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 13, n. 1, p. 101-114, 2019.

SCHLATTER, M. **A construção de instrumentos de avaliação em PLA**. In: Idiomas sem Fronteira, Ministério da Educação. 2015.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. L. Língua Espanhola e Língua Inglesa. In: **Referencial Curricular: Lições do Rio Grande**. Vol. 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa e Literatura; Língua Estrangeira Moderna. Porto Alegre: SEESP/RS, 2009.

SILVA, A. da. **Português como Língua de Acolhimento e Letramentos Críticos: experiências em um curso com migrantes venezuelanos**. 2025. Dissertação (Mestrado em Letras) – universidade Federal de Roraima, Roraima. 2025.

SILVA, F. C.; JÚNIOR COSTA, E. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 125 -143, 2020.

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 Linguística**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 147-167, 2023.

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 (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2023b.

SILVA, M. V. da. Por uma outra terminologia teórica do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no Brasil. **Revista Diálogos**, v. 11, p. 1-30, 2023a. Link: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/14500>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SUE, D. W. **Microaggressions in everyday life: race, gender, and sexual orientation.** Hoboken: John Wiley & Sons, 2010.

ZAMBRANO, C. E. G. **Acolher entre línguas:** representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima. 2021, 226f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

CAPÍTULO 2

Formação Continuada em Língua Inglesa no estado de Roraima¹

Eliaine de Moraes Belford Gomes

Introdução

Uma proposta de formação continuada em Língua Inglesa busca promover a atualização, a reflexão e o aprimoramento de conhecimentos e habilidades linguísticas. Caracteriza-se como uma atividade que propicia o envolvimento com estudos linguísticos na extensão universitária, tendo como um dos espaços de interlocução social a escola pública de Educação Básica. As pesquisas desenvolvidas por professores da Educação Superior promovem um diálogo com os professores da Educação Básica, contribuindo para o fortalecimento de um trabalho em língua inglesa comprometido com a transformação social. É nesse contexto que nosso projeto dialoga com a proposta do livro, principalmente na questão relacionada à formação docente e letramentos em contextos extensionistas, indicando como os estudos linguísticos podem contribuir para as práticas de professores na sala de aula da Educação Básica.

Os estudos linguísticos extensionistas buscam aprofundar a relação entre a linguística e a extensão universitária, no sentido de utilizar os conhecimentos teóricos sobre a linguagem para promover o desenvolvimento social em diferentes contextos sociais. A extensão com base na linguística, portanto, envolve o ensino da língua e a aplicação dos resultados de pesquisa, levando

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265274984358>

a análises e intervenções em diversas situações comunicativas. A linguística fornece o arcabouço teórico, e a extensão universitária aplica esse conhecimento acadêmico em prol da sociedade, estabelecendo um diálogo entre esses universos. A extensão linguística, assim, utiliza os conhecimentos da linguística para desenvolver projetos que aprimorem a comunicação e promovam o desenvolvimento contínuo dos indivíduos envolvidos. Diante disso, verifica-se a relevância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A articulação entre esses três eixos no âmbito universitário é essencial para a formação integral do graduando e para o diálogo entre universidade e sociedade. Essa tríade promove a produção de conhecimento significativo, a aplicação prática desse conhecimento e a interação da universidade com a comunidade, contribuindo para o desenvolvimento social e a formação de profissionais mais críticos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

Especificamente, o presente capítulo trata de apresentar o trabalho que vem sendo realizado com professores de Língua Inglesa do estado de Roraima, os quais buscam atualização, reflexão e aprimoramento de seus conhecimentos e habilidades linguísticas. São apresentadas algumas experiências que evidenciam a conexão entre alguns estudos linguísticos e a extensão universitária, tendo como principal espaço de interlocução social a escola pública de Educação Básica. As pesquisas desenvolvidas pelos professores da Educação Superior promovem um diálogo com os professores da Educação Básica, contribuindo para o fortalecimento de um trabalho em língua inglesa em sala de aula.

Diante disso, o presente capítulo tem por objetivos principais apresentar as atividades de extensão que vêm sendo desenvolvidas no âmbito do curso de inglês da Universidade Federal de Roraima, analisando como essas atividades vêm contribuindo para um maior diálogo entre os professores da Educação Superior e da Educação Básica do estado de Roraima, levando a atualizações,

trocas de experiências e reflexões, que aprimoram o trabalho do idioma na sala de aula da escola pública.

Fundamentação Teórica e Desenvolvimento

Ao tratar da temática de formação continuada, em primeiro lugar, recorremos a Freire (1996), que sugere que o professor necessita compreender que sua tarefa não é só ensinar o conteúdo, mas ser *competente*. Tal competência não é apenas técnica, mas se relaciona à permanente necessidade e exigência de aprofundamento em seus estudos, na busca do conhecimento científico. Focando em sua formação continuada, o professor consegue apropriar-se do conhecimento disponível para ensinar e passa a ter capacidade de criação para transformar sua prática educativa.

Ainda tomamos como base as reflexões de Tardif (2002), que argumenta que a formação continuada consiste em um movimento permanente de ir e vir entre a prática do docente e sua formação teórica. Indica-se então a importância de se fortalecer a ideia da relevância da formação continuada para as práticas pedagógicas diferenciadas, especificamente para intervir no trabalho realizado com a disciplina de língua inglesa na sala de aula da escola pública.

Por se tratar de uma ação de natureza educacional extensionista, também contextualizamos sua relação com alguns dos objetivos do Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU). O projeto em questão atende aos seguintes objetivos do PNEU:

- 1) Reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade;
- 2) Assegurar a relação bidirecional entre a universidade e a sociedade, de tal modo que os problemas sociais urgentes recebam atenção produtiva por parte da universidade.

Ainda, pode ser contextualizado com os objetivos institucionais, diretrizes e ações estabelecidos no Plano de

Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFRR, a saber: “2.1 Fortalecer e ampliar os canais de diálogo entre a UFRR e a sociedade; 2.3 Fortalecer e ampliar as ações de extensão que intensifiquem a integração e interação da UFRR com a sociedade;”.

Na busca por uma formação integral do graduando e de uma contribuição positiva para a sociedade, aponta-se a relevância da interlocução entre ensino, pesquisa e extensão. A integração desses três eixos na universidade é de extrema importância para evitar a fragmentação do conhecimento, promovendo a indissociabilidade entre teoria, prática e ensino.

O projeto de extensão “Formação Continuada em Língua Inglesa no estado de Roraima” promove a integração entre essas três dimensões da universidade, uma vez que um dos objetivos principais é alcançar o professor da Educação Básica, estabelecendo diálogos sobre as práticas diárias relacionadas ao ensino de língua inglesa. Para isso, estão envolvidos professores do Ensino Superior que dialogam com a prática docente através da apresentação de teorias específicas.

Nos encontros recorrentes entre professores do Ensino Superior e professores da Educação Básica, criam-se oportunidades diversas para que os professores da Educação Superior possam compartilhar o trabalho que desenvolvem nas disciplinas do curso de Letras, bem como apresentar teorias, processos, metodologias e resultados de suas pesquisas desenvolvidas no âmbito da universidade, que são amplamente discutidos com os docentes da Educação Básica. Além de docentes, também participam estudantes de graduação em formação em língua inglesa, interessados em enriquecer o conhecimento apresentado na graduação.

Contextualização do Projeto

Em 2019, ao ministrar as disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa, no curso de Letras da Universidade Federal de Roraima, tanto para Ensino

Fundamental quanto para Ensino Médio, tive a oportunidade de acompanhar os estagiários nas etapas de observação e regência em algumas escolas públicas de Boa Vista. Dessa forma, pude começar a conhecer um pouco da realidade dessas escolas no tocante ao trabalho realizado com a disciplina de Língua Inglesa. Até o ano de 2021, a maioria das escolas públicas em Roraima ainda não ofertava a disciplina de Língua Inglesa, visto que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentavam orientações para “Língua Estrangeira” e as escolas escolhiam qual língua ofertariam. Em 2022, com a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do novo Documento Curricular de Roraima (DCRR), houve a necessidade de se oferecer a disciplina de Língua Inglesa em um maior número de escolas do Estado, uma vez que sua oferta se tornou obrigatória. Inclusive, em 2021, foi realizado um concurso público estadual, depois de mais de 10 anos, no qual foram abertas quase 30 vagas para a área de língua inglesa em Boa Vista. Segundo dados do Censo Escolar de 2020, a zona urbana de Roraima conta com 79 escolas que proporcionam o Ensino Fundamental II (EF II): 1 da rede federal; 46 da rede estadual; e 32 da rede privada. Apenas 4 escolas, dessas 47 da rede pública, ofereciam Língua Inglesa para o EF II. Inclusive, a maioria dos estagiários de língua inglesa da UFRR encontrava dificuldade em formar uma parceria com uma escola para estagiar quando chega o momento para fazê-lo. Na rede privada, a realidade é diferente. De modo geral, a língua inglesa sempre foi ofertada. Diante desse quadro, de poucas escolas ofertando a disciplina há pouco tempo, e de muitos anos sem entrada de novos profissionais na rede pública, observou-se uma carência de desenvolvimento profissional por parte dos docentes atuantes nessas poucas escolas. Assim sendo, este projeto de Extensão, vinculado à Universidade Federal de Roraima, se justifica por oferecer meios teóricos e práticos para um constante aperfeiçoamento do corpo docente (tanto os mais antigos quanto os recém concursados) das escolas de Boa Vista, em especial as públicas, nas quais a ausência da disciplina de

língua inglesa e de investimento humano e pedagógico nessa área chama a nossa atenção.

Entre os objetivos principais do projeto podemos citar: ampliar o diálogo entre a Educação Superior e a Educação Básica, através da troca de conhecimentos relacionados ao Ensino de Língua Inglesa, promovendo, assim, o fortalecimento do Ensino no Estado de Roraima; conhecer melhor a realidade do ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas do estado (sejam elas públicas, federais ou particulares); oferecer discussões teóricas que incentivem a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores de língua inglesa da Educação Básica; buscar atender às principais demandas pedagógicas dos profissionais de língua inglesa, apresentando possíveis caminhos e possibilidades; complementar o processo formativo e trabalhar com a evolução dos níveis de proficiência e fluência de professores de Língua Inglesa; refletir sobre a formação do licenciando em língua inglesa e a realidade de sala de aula, buscando aperfeiçoamento do processo formativo.

A atividade principal do projeto concentra-se na realização de encontros periódicos (quinzenais ou mensais), na modalidade remota, no turno noturno, com duração aproximada de duas horas de duração. O projeto desenvolve-se dessa forma como estratégia de adequação às necessidades dos professores da Educação Básica, que tem uma carga elevada de sala de aula e gastam tempo significativo em locomoção entre sua residência e as escolas nas quais trabalha.

Descrição e Análise da ação extensionista

O trabalho tem se desenvolvido em edições. Desde a sua criação, em 2022, a cada ano realiza-se uma nova edição, geralmente no 2º semestre. Para o desenvolvimento de cada uma dessas edições, num primeiro momento, a equipe que compõe o Projeto (professores da UFRR e de outras instituições de Ensino Superior) realizam algumas reuniões de planejamento e discussão das tarefas a serem realizadas. Concomitantemente, a divulgação

de cada nova edição é realizada até o início dos encontros com os professores da Educação Básica. Os encontros são quinzenais, com aproximadamente duas horas de duração e realizados totalmente na modalidade remota. O material utilizado nos encontros é disponibilizado de forma virtual. Sempre que possível, os encontros são conduzidos em língua inglesa. O intuito é que, a cada intenção, novos professores de língua inglesa passem a participar do projeto. Na edição de 2022 e na atual de 2025, contamos com a colaboração de bolsistas remunerados através de editais lançados pela Diretoria de Extensão (DirEx) da UFRR. Desde o seu início, a ação divulga seus encontros no perfil de Instagram de atividades extensionistas do curso de letras da UFRR.²

Para cada encontro com os professores da Educação Básica, os professores do Ensino Superior que participam do Projeto trazem temas diversificados com fundamentações teóricas distintas. Apresentamos a seguir as temáticas já trabalhadas nos encontros a cada edição bem como o professor responsável pelo assunto:

Primeira edição (2022)

1. Que inglês ensinar nas escolas? - Profa. Dra. Cariane Pimentel (CAp UFRR);

2. “Approaches to teaching black women’s texts” (Abordagens para o ensino de textos de mulheres negras) - Prof. Dr. Felipe Rodrigues (Letras-Inglês, UERJ);

3. Tradução e ensino - Prof. Dr. Lourival Néto (Letras-Inglês, UFRR);

4. “From method to post-method: general overview and review” (Do método ao pós-método: visão geral e revisão) - Profa. Dra. Eliaine Belford (Letras-Inglês, UFRR);

5. Formação e mediação de clubes de leitura (parte 1) - Profa. Dra. Martha Julia Souza (Letras-Inglês, UFRR);

² Link: https://www.instagram.com/extensao_letras_ufrf/

6. Formação e mediação de clubes de leitura (parte 2) - Profa. Dra. Martha Julia Souza (Letras-Inglês, UFPR).

Segunda edição (2023)

1. Literaturas de língua inglesa, adaptações fílmicas e possibilidades pedagógicas - Profa. Moema Esmeraldo (LeEduCaRR UFRR);

2. Letramento como prática social: trabalhando as diversidades linguísticas na formação de alunos da Educação Básica – Prof. Me. Antonio Lisboa (CAp UFRR);

3. Curadoria digital e práticas pedagógicas no ensino de língua inglesa - Prof. Alan Costa (Letras-Espanhol UFRR);

4. Conversas sobre a representatividade feminina na escola: uma pesquisa cognitivo-discursiva – Profa. Dra. Flavia Santoro (Colégio Pedro II – RJ);

5. O ensino de língua inglesa por meio do lúdico – Profa. Dra. Gabriela Amaral (EAgro UFRR);

6. O ensino de escrita em língua inglesa pela leitura de autoras afro-americanas – Prof. Dr. Felipe Rodrigues (Letras-Inglês, UERJ);

7. Investindo em formação acadêmica: preparação de projetos - Profa. Dra. Martha Julia Souza (Letras-Inglês, UFPR).

Terceira edição (2024)

1. “Tips for improving the speaking skill” (Dicas para aprimorar a habilidade linguística da fala) – parte 1 - Profa. Dra. Eliaine Belford (Letras-Inglês, UFRR);

2. “Tips for improving the speaking skill” (Dicas para aprimorar a habilidade linguística da fala) – parte 2 - Profa. Dra. Eliaine Belford (Letras-Inglês, UFRR);

3. “English language and pluriculturalism: decolonial issues for students learning in multicultural teaching environment” (Língua inglesa e pluriculturalidade: questões decoloniais para alunos que

aprendem em ambientes de ensino multiculturais) – parte 1 - Profa. Ma. Rosiane Valeska Neves (IFRR);

4. “English language and pluriculturalty: decolonial issues for students learning in multicultural teaching environment” (Língua inglesa e pluriculturalidade: questões decoloniais para alunos que aprendem em ambientes de ensino multiculturais) – parte 1 - Profa. Ma. Rosiane Valeska Neves (IFRR).

Quarta edição (2025)

1. O ensino-aprendizagem de língua inglesa através de atividades de tradução – Profa. Dra. Juliana Menezes (UFPA Altamira);

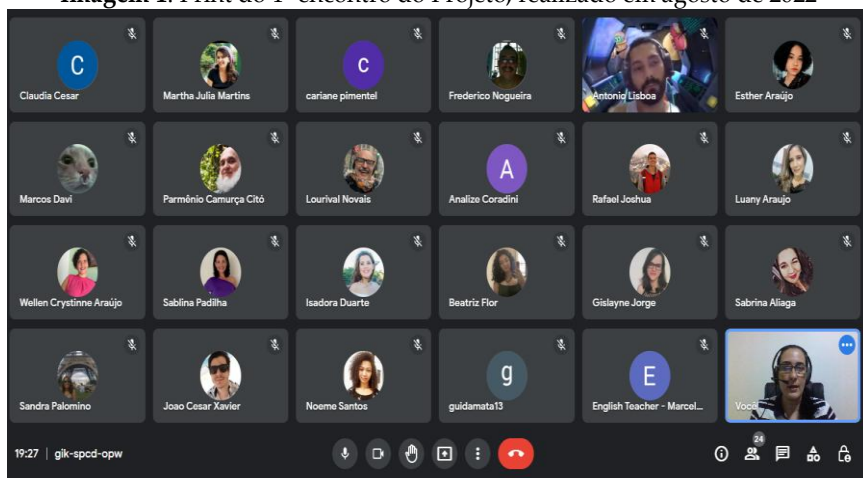
2. Inglês para Fins Específicos para alunos do Ensino Médio - Prof. Me. Antonio Lisboa (CAp UFRR);

3. "English Language Acquisition for Students With Autism: An Overview on Schools and Courses Available Methodologies" (Aquisição da Língua Inglesa para Alunos com Autismo: Uma Visão Geral das Escolas e Cursos Disponíveis Metodologias) - Profa. Ma. Rosiane Valeska Neves (IFRR).

Para fins de melhor detalhamento dos encontros, apresentamos a seguir linhas gerais de algumas temáticas desenvolvidas na primeira edição, bem como alguns prints.

Na primeira edição do Projeto (2022), os encontros iniciais com os professores tiveram um viés mais teórico, com discussão de textos propostos pela equipe de docentes do curso de Letras da UFRR. Foi realizado um total de sete encontros para a primeira edição do projeto de Formação Continuada em foco.

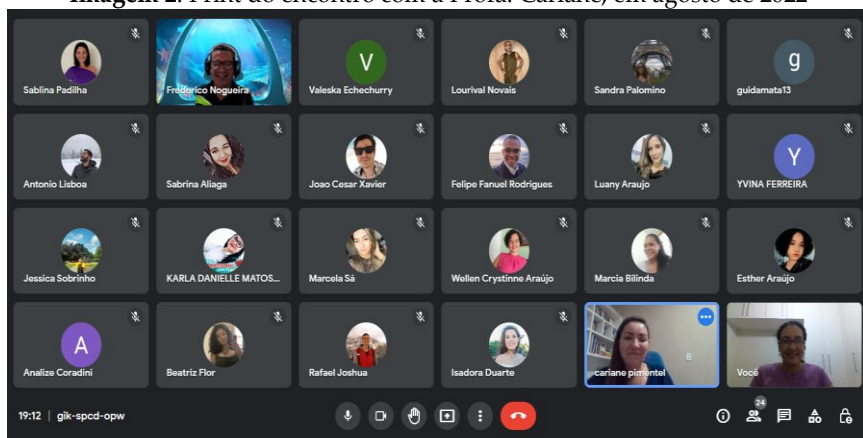
Imagem 1: Print do 1º encontro do Projeto, realizado em agosto de 2022



Fonte: Dados da pesquisa.

O encontro mediado pela professora Cariane Pimentel, professora de Língua Inglesa do Cap da UFRR, teve como proposta o tema: “Que inglês ensinar nas escolas?”. A professora Cariane levantou algumas reflexões sobre a formação de professores para o contexto da língua inglesa como língua franca, sobre como ensinar essa língua mundial. Diante de tantas nomenclaturas (Inglês como Língua Adicional, Inglês como Língua Franca, Inglês como Língua Estrangeira, Inglês como Língua Globalizada), levantam-se algumas reflexões sobre qual deve ser a escolha do professor em sala de aula. Para tanto, a professora se fundamenta nos autores El Kadri e Gimenez (2015), através do livro "Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca".

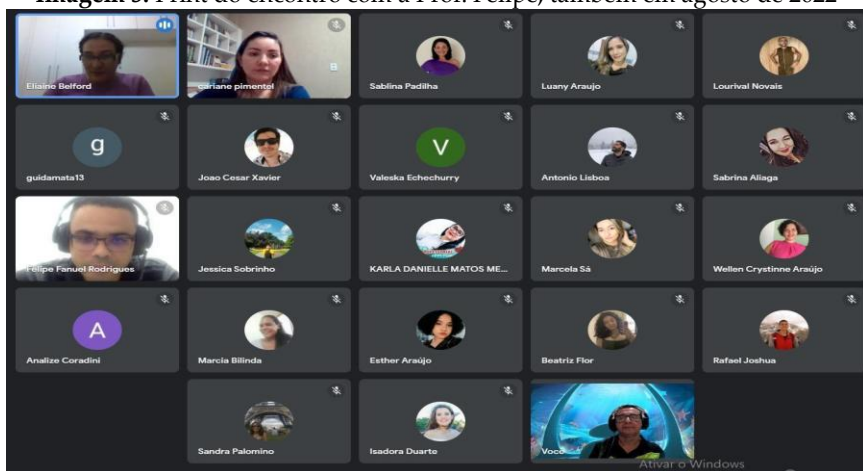
Imagem 2: Print do encontro com a Profa. Cariane, em agosto de 2022



Fonte: Dados da pesquisa

Já o encontro mediado pelo professor Felipe Rodrigues apresentou como temática “Abordagens para o Ensino de Textos de Mulheres Negras”, trazendo reflexões sobre a importância de se trabalhar em sala de aula de língua inglesa com textos escritos por mulheres falantes de inglês, negras e escritoras de literatura, como meio de valorização de seus trabalhos e ampliar o conhecimento dos alunos. Um dos livros utilizados pelo referido professor como fundamentação teórica foi *Black Women, Writing and Identity: Migrations of the Subjects*, de Davies (2005).

Imagem 3: Print do encontro com a Prof. Felipe, também em agosto de 2022



Fonte: Dados da pesquisa.

Outro encontro teve como tema a relação tradução/ensino, no qual o professor Lourival Néto propôs reflexões sobre alguns contextos do trabalho com tradução, apontando caminhos e perspectivas.

Por sua vez, outro encontro do Projeto, mediado pela professora Eliaine Belford, apresentou como tema “Do método ao pós-método: visão geral e revisão”. Nesse encontro, apresentou-se uma breve história sobre o ensino de línguas e falou-se brevemente também sobre a natureza das abordagens e métodos existentes. O intuito, também, foi realizar uma breve discussão sobre o momento atual, considerado já um período do pós-método, em que o foco do ensino acaba se voltando mais para um olhar mais pedagógico do que metodológico. Para essa discussão, a fundamentação teórica, a professora se baseou nos textos de Richards e Rogers (2006), *A brief history of language teaching* e *The nature of approaches and methods in language teaching*.

O sexto e o sétimo encontros da primeira edição contaram com a participação da professora Martha Júlia Souza, que apresentou seu trabalho em torno da temática: “Formação e mediação de clubes de leitura”. Além de discutir referenciais teóricos sobre a

questão da importância da leitura de literatura na escola e do letramento literário, levanta discussões sobre a importância da conexão dos jovens com a leitura e de possibilidades de criação de círculos de leitura na sala de aula. A referida professora utiliza como fundamentação teórica os livros *Letramento literário: teoria e prática* e *Como criar círculos de leitura na sala de aula*, de Cosson (2021).

Como pôde ser observado, todas as temáticas levantam reflexões e discussões relevantes ao dia a dia do trabalho de língua inglesa na Educação Básica, o que se caracteriza como um dos objetivos principais dos encontros promovidos pelo projeto, levando o professor à atualização e aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas. Os encontros sempre são realizados na sala virtual do *Google Meet*. Os textos, vídeos, podcasts e qualquer material a ser utilizado e compartilhado nos encontros é disponibilizado num drive com acesso aos participantes.

A maioria dos participantes são professores de Língua Inglesa, de escolas públicas do município de Boa Vista. Contamos, também, em menor número, com professores de outros municípios do estado, professores do Instituto Federal de Roraima, professores da rede privada, alunos de graduação do curso de inglês da UFRR e, pelo fato de os encontros serem realizados sempre na modalidade remota, também temos professores de inglês de outros estados, como do Amazonas, por exemplo. Durante os encontros, além das discussões sobre os temas sugeridos, os participantes apresentam suas demandas, suas principais dificuldades e desafios em suas práticas docentes cotidianas, na tentativa de aprimorar seus conhecimentos para aperfeiçoar o seu trabalho.

Um dos maiores desafios na implementação do projeto tem sido a conciliação da disponibilidade de horários dos participantes, que, apesar de o projeto estar sediado no município de Boa Vista, ainda preferem que os encontros sejam realizados de forma remota, para que haja maior possibilidade de participação e interação. Os aprendizados têm sido diversos. Por meio das discussões promovidas e do conhecimento da realidade de sala de aula do

professor da Educação Básica, percebemos a relevância de projetos como esse para a melhoria do ensino.

Como resultado da realização do Projeto de Formação Continuada para professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental e Médio do estado de Roraima, como ação extensionista, estamos contribuindo para o fortalecimento do Curso de Inglês da Universidade Federal de Roraima, através da troca de ideias e discussões sobre temas relevantes e concernentes ao processo formativo dos licenciandos. Além disso, também contribuimos para o aperfeiçoamento e qualificação do corpo docente de língua inglesa das escolas de Boa Vista / RR, atendendo às maiores dificuldades apontadas pelos participantes. Tem sido bastante significativo receber a devolutiva dos professores de como estão utilizando o conhecimento adquirido nesses encontros nas suas práticas pedagógicas cotidianas.

Considerações finais

Introduzimos, neste capítulo, uma breve contextualização dos estudos linguísticos extensionistas, apontando a relevância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e apresentamos nosso projeto de extensão, como foco principal da discussão. Foram apresentados os principais pontos de reflexão e análise.

Para tanto, apresentamos a fundamentação teórica que baseou a formulação do projeto, discutindo alguns autores e seus principais conceitos pertinentes ao desenvolvimento da ação. Durante a explanação dos pressupostos teóricos, destacamos como o projeto promove a interlocução entre ensino, extensão e pesquisa, relacionando a ação às atividades desenvolvidas nessas três dimensões universitárias, no âmbito das disciplinas do curso de Letras da UFRR, bem como teorias, metodologias e resultados de pesquisas em desenvolvimento.

Após a apresentação das teorias que dão base ao trabalho, fizemos uma contextualização do projeto, apresentando um histórico do trabalho, como surgiu, sua motivação e como foi

criado, indicando o público-alvo e as principais características da proposta. Com o intuito de melhor caracterizar a ação, foram apresentados os objetivos principais e o tipo de atividade desenvolvida.

Além disso, descrevemos e analisamos a principal ação extensionista do projeto, fornecendo detalhes de toda a organização prévia e dos encontros em si, especificando os objetivos, a metodologia usada por cada extensionista envolvido, os recursos e materiais utilizados. Descrevemos os participantes envolvidos, por meio de uma breve apresentação de seus perfis e as principais demandas levantadas durante os encontros, segundo seus vínculos com as escolas/instituições de origem.

Ainda apresentamos as principais considerações sobre os maiores desafios e aprendizados durante a implementação e com o desenrolar do trabalho. Também indicamos os resultados que já vimos percebendo ao longo da realização das diferentes edições: os professores da Educação Básica relatam como têm tentado aplicar os conteúdos e o resultado das reflexões levantadas nos encontros em seu cotidiano, além da construção paulatina dos diversos saberes compartilhados.

Nossos resultados, através desse retorno por parte, principalmente, dos professores da Educação Básica, em que as trocas compartilhadas nos encontros produzem efeitos práticos em sua realidade de sala de aula, reforçam a importância dos estudos linguísticos extensionistas na atualização, aperfeiçoamento e formação continuada de professores de Língua Inglesa.

Diante dos resultados em construção e do retorno por parte dos participantes, a intenção é seguir realizando novas edições do projeto, trazendo sempre temas diversificados segundo a demanda e necessidade dos envolvidos.

Referências

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

DAVIES, C. B. **Black Women, Writing and Identity: Migrations of the Subjects**. Routledge, 2005.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, Apr.-June, 2013.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2001. (Extensão Universitária, v.1).

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

UFRR. **Resolução 022/2016-CUni, de 20 de agosto de 2016**. Plano Estratégico Institucional 2015-2025/UFRR.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. "A brief history of language teaching" and "The nature of approaches and methods in language teaching". In: RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 2nd. Ed. USA: CUP, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAPÍTULO 3

Pensando a Escrita do Surdo: descrição, demandas e propostas pedagógicas no percurso de ensino-pesquisa-extensão do NEIS/UFRJ¹

Roberto de Freitas Junior
João Paulo da Silva Nascimento

Introdução

O Núcleo de Estudos em InterlínguaS (NEIS/UFRJ) é um grupo de pesquisa criado pelo professor Roberto de Freitas Jr, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que desenvolve investigações, principalmente, sobre fenômenos relativos à competição construcional (Goldberg, 2019) e à integração gramatical (Höder *et al.*, 2021) entre línguas maternas (L1) e segundas línguas (L2) no processo de aquisição de línguas adicionais².

O grupo é formado por professores, graduandos e pós-graduandos que, por meio de sua atuação na universidade pública, contribuem para a sociedade por meio da pesquisa, do ensino e da extensão, especialmente no campo da educação linguística. Nesse contexto, o NEIS/UFRJ se consolida como um grupo voltado a investigações sociocognitivas sobre o ensino e a descrição linguística no campo de aquisição de L2, buscando, através da tríade ensino-pesquisa-extensão, oferecer à comunidade acadêmica e à sociedade como um todo reflexões e respostas sobre a aquisição e a comunicação em L2, bem como seus desafios específicos.

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265274985984>

² Para consultar o espelho do grupo no diretório de grupos de pesquisas do CNPq, acesse: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4481596787655919. Para consultar o site oficial, acesse: <https://corpusneis.wixsite.com/home/about-us>.

Atualmente, o grupo desenvolve projetos de Iniciação Científica com estudantes dos cursos de bacharelado e licenciatura da Faculdade de Letras da UFRJ. No âmbito da pós-graduação, os estudos se concentram em temas como descrição linguística, tradução-interpretação, ensino e aquisição de linguagem, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ e ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ, onde atuam os professores pesquisadores do NEIS/UFRJ.

Desde sua fundação, os membros do grupo desenvolvem suas pesquisas, tendo por base teórica princípios da Gramática de Construções Baseada no Uso – GCBU (Goldberg, 2006; Perek, 2015; Hilpert, 2014; Hoffmann, 2022). Atualmente, o grupo direciona seu escopo de estudos para a investigação sobre representações cognitivas gramaticais em contextos de contato linguístico, via Gramática de Construções Diassistêmica (Höder *et al.*, 2021), a GCD, e em suas implicações para o uso, ensino, tradução e interpretação em L2. A GCD é uma vertente da GCBU, que oferece subsídios importantes para a compreensão da emergência da gramática internalizada no contexto de bilinguismo e multilinguismo.

As pesquisas do NEIS/UFRJ são frequentemente apresentadas em eventos acadêmicos nacionais e internacionais, tanto de forma presencial quanto virtual. A participação ativa em seminários, congressos e jornadas reflete o compromisso do grupo com a troca de saberes e a disseminação das suas investigações. Além disso, os resultados dessas pesquisas proporcionaram, desde 2018, a oferta do curso de extensão “Pensando a Escrita do Surdo: descrição, demandas e propostas pedagógicas”, voltado para as demandas educacionais enfrentadas por docentes da escola básica e fundamental ao lidarem com questões relativas à aprendizagem linguística de estudantes surdos, em particular no que se refere ao ensino de PB escrito como L2. Sobre este ponto falaremos mais adiante, neste capítulo.

Este capítulo dialoga e dá continuidade do texto *O NEIS/UFRJ em cinco anos: revisitando atividades de pesquisa e de extensão*,

publicado no ebook *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas* (vol. 2)³ (Freitas Jr.; Soares; Nascimento, 2021), uma publicação importante do grupo de pesquisa. No referido texto, são discutidos, em linhas gerais, o histórico de formação do grupo e apresentadas algumas publicações e ações acadêmicas desenvolvidas ao longo de cinco anos de atividades. No presente capítulo, seguimos na mesma toada: serão expostas algumas publicações recentes dos integrantes do grupo que, no nosso entendimento, dialogam diretamente com a ação extensionista por ele desenvolvida, o curso de extensão anteriormente mencionado.

Após breve apresentação do histórico da formação da extensão universitária no Brasil e no mundo, e de algumas pesquisas desenvolvidas pelo NEIS/UFRJ, a ênfase do presente capítulo concentra-se no próprio curso de extensão “Pensando a Escrita do Surdo: descrição, demandas e propostas pedagógicas”. Serão apresentados e discutidos os programas dos dois módulos do curso, na tentativa de demonstrarmos como a extensão universitária e a pesquisa acadêmica se articulam, no âmbito do NEIS/UFRJ, em prol da oferta de serviços e atividades relevantes para o entorno social.

Breve história da extensão universitária no Brasil e no mundo

O foco principal do presente capítulo, a discussão sobre as práticas extensionistas do NEIS/UFRJ, possibilita-nos desenvolver uma breve discussão sobre um ponto importante que norteia toda a discussão central: o histórico da formação de extensão universitária no Brasil e no mundo. A nosso ver, compreender um pouco dessa trajetória contribui para um melhor entendimento das práticas extensionistas do NEIS/UFRJ e da preocupação constante do grupo em desenvolver atividades extensionistas calcadas na tríade ensino-pesquisa-extensão.

³ Disponível em: <https://corpusneis.wixsite.com/home/ebook>.

No século XIX, universidades inglesas já haviam desenvolvido práticas de ofertas de educação continuada, voltadas a adultos e pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A concepção de que o conteúdo acadêmico deveria ser tratado de forma puramente endógena começava, de certo modo, a ser questionada, e as universidades passaram a adotar um novo modelo de atuação, integrando suas práticas e pesquisas às demandas sociais. Destaca-se também o fato de que, já em séculos anteriores, nos Estados Unidos, eram comuns práticas universitárias voltadas à prestação de serviços em áreas rurais e urbanas, o que revelava a vocação intrinsecamente exógena das práticas acadêmicas, em particular, sob o viés do que em algum momento, seria denominado extensão universitária (Hunger *et al.*, 2014).

No Brasil, vale destacar algumas práticas que, aos poucos, definiriam o perfil da extensão universitária, em particular, nas unidades universitárias públicas. Desde 1911, por exemplo, já há registros na Universidade de São Paulo, a USP, de cursos e conferências gratuitas ofertados à comunidade em geral, e não apenas ao público acadêmico. Entretanto, foi apenas no ano de 1931 que surgiram os primeiros documentos oficialmente extensionistas no país, por meio do Estatuto da Universidade Brasileira, Decreto-Lei nº 19.851⁴.

Aos poucos, a extensão universitária brasileira amadurece e, nos anos que antecedem o período do golpe militar, encontram-se registros importantes de regulamentos e práticas de base extensionista como, por exemplo, o que ocorre em 1961, como o registro aprovado na LDB da Educação Nacional, quanto a ações que envolveriam “as modalidades de conhecimento e assistência”. Também no período entre 1960 e 1970 registram-se, graças aos movimentos estudantis da época, atuação de estudantes universitários na vida social das comunidades brasileiras mais desprovidas, práticas essas que em 1964, com o golpe militar,

⁴ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm.

tornam-se por estas institucionalizadas, o que de alguma forma, garante a elas continuidade.

Em 1968, a extensão se torna obrigatória nas universidades brasileiras por meio da Lei nº 5540⁵, através da oferta de cursos e serviços especiais estendidos à comunidade. Já em 1975, o Ministério da Educação e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras definem a extensão baseada na oferta de serviços à população, no fornecimento de material de trabalho à universidade e na integração dessas duas frentes (Paula, 2013). No decorrer dos anos da ditadura militar, a extensão universitária encontra avanços e retrocessos. Como exemplo, em 1975, um ano marcado por forte censura no Brasil, o MEC lança o *Plano de Trabalho da Extensão Universitária*, o qual, apesar do contexto político repressivo, representou um avanço para a consolidação da extensão no país, abrindo uma frente política universitária relevante para os anos seguintes.

Nos anos da redemocratização, na década de 80, a extensão universitária passa a ser compreendida como um espaço de resgate do papel social da universidade frente às novas demandas da população não universitária, o que reforçou a ideia da extensão como caminho eficaz para a integração universidade-sociedade. É também nesse período que se cria o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidade Públicas (FORPROEX), o que contribuiu para a unificação do conceito de extensão em todo o território nacional e para a consolidação da extensão como prática universitária articulada ao ensino e à pesquisa. Em definição mais recente, o FORPROEX (2012, p. 14) estabelece a extensão universitária enfatizando a simbiose ensino-pesquisa-extensão: “[...] sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade”.

⁵ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm.

A política nacional de extensão universitária, definida também em 2012, propõe que o objetivo da extensão nas universidades é o de promover a formação cidadã de discentes, docentes, técnicos e da própria sociedade como um todo. Defende que tal formação se desenvolva a partir da integração de saberes, experiências e realidades advindas do e para além do meio acadêmico, em função de promover mudança social, justiça, solidariedade e garantia da democracia. Avanços não seriam viáveis se a universidade permanecesse isolada, sem reconhecer seu papel dentro de um sistema social mais amplo, do qual faz parte e com o qual mantém uma relação de troca constante. Nessa perspectiva, universidade e sociedade evoluem juntas, em um processo complementar e inseparável de construção de saberes.

Nos últimos anos, a extensão universitária no Brasil alcançou novo patamar de importância. Passa a ser uma exigência que a prática extensionista seja curricularizada, oficialmente registrada nos fluxogramas dos cursos de graduação das universidades federais brasileiras. Esta medida implica reformas curriculares em todo o território nacional, garantindo a exposição dos estudantes à prática extensionista desde o período de formação acadêmico-profissional, proporcionando experiências que hão de marcar suas práticas profissionais ao longo de toda vida.

Um exemplo concreto decorrente da curricularização da extensão nos cursos de graduação está refletido na aplicação do curso de extensão “Pensando a escrita do surdo: descrição, demandas e propostas pedagógicas”. No desenvolvimento desta atividade de extensão, há alunos de graduação atuantes tanto na oferta do curso quanto no desenvolvimento de atividades diversas. Trata-se majoritariamente de alunos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras-Libras da Faculdade de Letras da UFRJ, os quais, por meio da ação, interagem com profissionais e suas demandas relacionadas ao ensino de português para surdos em perspectiva de L2, atuam como tradutores-intérpretes das aulas e, ainda, participam da confecção de materiais resultantes do curso, entre outras experiências.

O Grupo de Pesquisa NEIS/UFRJ e sua organização em torno do eixo ensino-pesquisa-extensão

Atrelada à vocação de pesquisa do NEIS/UFRJ, está também sua vocação extensionista. A interação dialógica universidade-sociedade é uma preocupação constante de seus participantes. Dessa maneira, as pesquisas e ações desenvolvidas pelo NEIS/UFRJ têm como objetivo fornecer à sociedade, a partir e para além, dos *insights* teóricos do grupo desenvolvidos, ferramentas e instrumentos que possam (re)significar as práticas de ensino e pesquisa no campo da aquisição de L2.

A interação com a sociedade permite à universidade identificar demandas que impulsionam a criação de projetos inovadores por múltiplos olhares e possibilidades. O NEIS/UFRJ sempre esteve comprometido com essa relação dialógica, oferecendo cursos de extensão que disseminam os conhecimentos produzidos em suas pesquisas e trabalhos acadêmicos. Em contrapartida, recebe da sociedade novos olhares, críticas e contribuições que enriquecem sua prática investigativa.

A gênese do NEIS/UFRJ encontra-se no trabalho desenvolvido pelos professores Roberto de Freitas Jr, Lia Abrantes Antunes Soares e João Paulo da Silva Nascimento, no âmbito do Departamento de Letras-Libras da FL-UFRJ. A interface com estudos relativos à educação linguística, em particular do ensino de PBL2 para surdos, com as demandas da extensão universitária leva à formação do curso de extensão “Pensando a escrita do surdo: descrição, demandas e propostas pedagógicas”, a partir de 2018. O curso é voltado à formação de docentes cariocas, do nível básico e fundamental, no estado do Rio de Janeiro que lidam com questões relacionadas ao ensino linguístico no campo da surdez, a despeito de sua área de formação central, a qual, muitas vezes, não contempla a preparação específica para essa demanda tão específica.

No texto *O NEIS/UFRJ em cinco anos: revisitando atividades de pesquisa e de extensão* (Freitas Jr., Soares; Nascimento, 2021), revisitamos a formação e o conjunto de produtos acadêmicos

desenvolvidos pelo grupo no período de 2018, ano de sua fundação, a 2020. No presente texto, apresentamos, novamente, algumas dessas produções acadêmicas do NEIS/UFRJ e destacamos o caráter relacional que tais produtos, oriundos de suas pesquisas, mantém com sua principal atividade de extensão do grupo, a saber, “Pensando a escrita do surdo: descrição, demandas e propostas pedagógicas”.

As pesquisas do NEIS são motivadas, em geral, como discutido, pela necessidade de compreensão mais profunda do processo de aquisição L2 em perspectiva construcional, seja por indivíduos ouvintes, surdos, bilíngues ou multilíngues, em processo de aquisição de línguas adicionais, sejam elas orais-auditivas ou gesto-visuais.

A seguir, apresentamos um panorama com alguns dos trabalhos mais recentes desenvolvidos pelo grupo no campo de aquisição de L2. Outras pesquisas na área de descrição do português e temas afins foram também desenvolvidas por membros do grupo no citado período, contudo, aqui destacamos aquelas voltadas para a interface aquisição/ensino de L2, em particular, as que lidam com questões relativas à surdez. É a partir dessas investigações que o curso de extensão oferecido pelo grupo se constrói e reconstrói, sendo constantemente alimentado pelas experiências da pesquisa e do ensino universitário, assim como pelas próprias experiências advindas da prática extensionista:

Quadro 1: Algumas publicações recentes sobre L2 desenvolvidas no âmbito do NEIS/UFRJ

Tipo de Publicação	Títulos	Autores/Anos
Artigos	A gramática de construções diassistêmica: uma abordagem aquisicional baseada no uso. A construção [V-NÃO] em traduções da libras para o	Freitas Jr. <i>et al.</i> (2022)

	português escrito: uma abordagem diassistêmica. Construções nominais no repertório multilíngue de aprendizes de PBL2: indícios de representações diassistêmicas. A formação docente em Português Língua Adicional com foco em aprendizes surdos: políticas linguísticas em universidades públicas do Rio de Janeiro. Processos de ensino de leitura para surdos: um estudo de caso. A diaconstrução funcional [SN (SVFUNC) X]. Ensino de Português como L2 para a comunidade surda: reflexão sobre a elaboração de materiais didáticos.	Freitas Jr.; Diniz (2022) Nascimento, Freitas Jr.; Soares (2023) Nascimento (2023) Noronha; Freitas Jr. (2024) Freitas Jr.; Xavier (2024) Nascimento; Araújo (2024)
Capítulos	Ensino de PBL2 para aprendizes surdos: aspectos morfossintáticos. A libras no Ensino Superior à luz das políticas linguísticas: um estudo sobre perspectivas discentes. Gramática em uso: um estudo sobre preposições em Libras. Perspectivas para o planejamento de uma disciplina para o curso de Letras: a formação de professores de Português como L2 para comunidade surda em debate.	Freitas Jr.; Nascimento (2025) Freitas Jr.; Nascimento (2025) Nascimento; Nascimento (2024) Nascimento (2024)

	Compostos em Libras: uma análise construcional. A constituição do repertório linguístico de bi/multilíngues: da hipótese da interlíngua à noção construcional diassistêmica. Contribuições da gramática de construções diassistêmica para a discussão sobre ensino-aprendizagem de L2. Análise construcionista diassistêmica da escrita em inglês como L2: indícios da cognição multilíngue.	Nascimento; Freitas Jr. (2023) Soares (2023) Nascimento; Freitas Jr. (2023) Nascimento, Wiedemer; Silva (2023)
Organização de Livro	Comunidades surdas: práticas e propostas (volume 1). Comunidades surdas: práticas e propostas (volume 2). Surdez & práticas de linguagem: reflexões e debates. Gramática de construções diassistêmica: discussões teóricas e aplicadas. Percursos de aprendizagem e planos de ensino de português escrito para surdos.	Freitas Jr.; Guerretta (2025) Freitas Jr.; Guerretta (2025) Nascimento; Araújo (2024). Freitas Jr.; Soares; Wiedemer (2023) Soares; Favorito; Muniz (2025)

Fonte: Produção própria.

Os trabalhos listados no Quadro 1 exemplificam a natureza de grande parte das pesquisas desenvolvidas no âmbito do NEIS/UFRJ. Trata-se de pesquisas calcadas na GCD e na GCBU, como se pode observar nos títulos de quatro dos cinco artigos

apresentados. Desse total, apenas o artigo “Processos de ensino de leitura para surdos: um estudo de caso” não se volta especificamente para discussões relativas à representação gramatical construcional diassistêmica. Especificamente, este focaliza uma pesquisa voltada para o ensino de leitura para surdos em uma escola particular do Rio de Janeiro, enquanto aqueles focalizam a natureza da representação gramatical bilíngue, em particular, no contexto da surdez na interface de aquisição do PBL2.

Não são diferentes os três capítulos citados no segundo bloco do quadro. Eles se voltam para questões relativas à representação gramatical bilíngue, em uma perspectiva de investigação de base construcional sobre a interlíngua, em particular, no contexto da surdez. Os três livros apresentados, da mesma forma, focalizam aspectos referentes à representação cognitiva da interlíngua e/ou ao ensino de PBL2 para surdos. Em parcerias diversas com pesquisadores de outras universidades, os pesquisadores do NEIS/UFRJ, novamente, apresentam produtos que se voltam para reflexões sobre aquisição, ensino e surdez.

Com base no repertório de pesquisas do grupo, como discutido, o NEIS/UFRJ oferece, desde 2018, o curso de extensão “Pensando a escrita do surdo: descrição, demandas e propostas pedagógicas”. É nesse contexto que se instala a interação pleiteada pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, proferida na definição de extensão do Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, o FORPROEX. Para que a extensão universitária seja de fato um processo que promova a “interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade”, é imprescindível que ocorra a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme propõe o FORPROEX e é justamente este princípio que rege o trabalho do NEIS/UFRJ.

As pesquisas desenvolvidas pelo NEIS/UFRJ, transferidas para e refletidas nas salas de aula dos cursos de graduação do Letras-Libras UFRJ, constituem o ponto de partida para a oferta de seu curso de extensão, sendo este pensado e estruturado a partir

das discussões teóricas e práticas advindas do grupo, o que evidencia a, tão cara, indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, almejada pelas universidades brasileiras.

Na sequência discutiremos de modo mais direcionado, portanto, o trabalho extensionista desenvolvido pelo grupo por meio do curso de extensão. Abordaremos aspectos como um breve histórico do projeto, sua criação, público-alvo, objetivos principais, linhas de atuação, modalidades de atividades desenvolvidas etc.

O curso se estrutura em torno de três premissas fundamentais:

1) **A compreensão da construção como objeto fundamental de ensino linguístico:** a partir da GCBU, busca-se analisar a produção escrita dos surdos considerando a noção de construção, um pareamento cognitivo e convencional de forma-sentido, como unidade básica de conhecimento linguístico e, ao mesmo tempo, fornecer subsídios didáticos para a aquisição de construções da L2 no curso de aprendizagem. O modelo da GCD complementa tal abordagem. na medida em que põe em destaque situações de choque construcional de pareamentos da L1 com os da L2 e que levam a problemas de diferentes sortes no uso da língua;

2) **O entendimento da noção de conhecimento textual como habilidade cognitiva fundamental:** a produção textual é tratada como construção de sentidos dentro de convenções associadas a gêneros discursivos variados, exigindo domínio de arranjos sociolinguísticos, o que deve ser um pilar do ensino de PBL2 para aprendizes surdos;

3) **O reconhecimento do caráter ideológico do ensino de L2:** o ensino de uma segunda língua é entendido como instrumento para o desenvolvimento da cidadania e empoderamento do aprendiz surdos de PBL2, conforme orientações dos PCN de Língua Estrangeira, contribuindo para sua inserção significativa como sujeito de seu contexto social maior.

Como visto, o curso tem como objetivo oferecer a docentes que atuam com aprendizes surdos interessados em uma base teórica e prática que funcione como guia metodológico para o ensino de PBL2. A alta demanda por formação especializada por parte de

instituições como o Colégio Pedro II-RJ e a SME-RJ, bem como de professores que buscam individualmente se qualificar na área evidencia a lacuna existente nesse campo. Em sua trajetória, o curso já foi ofertado de forma presencial, remota e híbrida, ocorrendo ora na Faculdade de Letras da UFRJ, ora em espaços escolares específicos que desejavam aplicá-lo a seus docentes de modo facilitado em seu próprio ambiente de trabalho.

A formação de docentes que lidam com questões linguísticas ligadas à surdez é, portanto, oferecida pela UFRJ, através do referido curso. As experiências mais recentes de sua oferta do curso fortaleceram e contribuíram para a ampliação do alcance das pesquisas do NEIS/UFRJ em diferentes frentes de atuação.

Os principais objetivos do curso de extensão “Pensando a escrita do surdo: descrição, demandas e propostas pedagógicas” são resumidos a seguir:

1) Refletir acerca de propostas pedagógicas possíveis voltadas ao ensino de português como L2 para a comunidade Surda brasileira, legitimando-a como comunidade linguística, cuja língua principal é a Libras;

2) Conscientizar a comunidade acadêmica e não acadêmica a respeito das demandas da Comunidade Surda no âmbito educacional, bem como gerar o conhecimento de suas especificidades linguísticas e culturais;

3) Viabilizar a preparação de material didático pautado em realidades provenientes de pesquisas linguísticas de modo a, gradativamente, tecer um quadro de prática pedagógica significativa;

4) Fomentar posicionamento consistente em um movimento político salutar em prol da educação do surdo, considerando a realidade desse aluno para fins de maior adequação de seu ensino.

Na sequência, apresentamos o programa do curso, constituído por dois módulos, com média de 15 aulas cada. Nosso objetivo, entre outros, é demonstrar como as pesquisas listadas no presente texto correlacionam-se com os conteúdos programáticos em questão, fomentando-os em termos teóricos e práticos, na busca da

garantia de oferta de formação de qualidade, via extensão universitária, aos docentes de indivíduos surdos.

Quadro 2: Programa do Curso de Extensão Pensando a escrita do Surdo: descrição, demandas e propostas pedagógicas (Módulo I)

Aula 1 - PENSANDO O PORTUGUÊS COMO L2 DE SURDOS

Ementa: Reflexões teórico-práticas sobre a surdez, em sua esfera cultural. Tendências educacionais. Estrutura do atual sistema de ensino brasileiro e as condições educacionais para o ensino de Língua Portuguesa como L2 do surdo.

Aula 2 - FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS - Correntes Teóricas Formalistas

Ementa: Discussão sobre as teorias linguísticas no ocidente. As concepções formal, funcional e discursiva nas ciências da linguagem: domínios, contrastes e interfaces. Estudos descritivos sobre PB.

Aula 3 - FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS - Correntes Teóricas Funcionalistas

Ementa: Discussão sobre as teorias linguísticas no ocidente. As concepções formal, funcional e discursiva nas ciências da linguagem: domínios, contrastes e interfaces. GCBU.

Aula 4 - LINGÜÍSTICA E ENSINO

Ementa: O estado da arte na pesquisa linguística em sua relação com o ensino: tendências e desafios.

Aula 5 - LÍNGUA, SOCIEDADE E RELAÇÕES DE PODER

Ementa: A língua nos contextos sociais. Modelos de teoria e análise sociolinguística. Variação e mudança linguística. Variedades padrão e não-padrão, registros, estilo. Preconceito linguístico. Contato linguístico.

Aula 6 - AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM (L1)

Ementa: Apresentação de visões científicas que explicam o fenômeno da aquisição da linguagem humana, quer seja de primeira língua (L1), quer seja de segunda língua (L2). Modelos linguísticos de aquisição.

Aula 7 - AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM (L1 E L2)

Ementa: Apresentação de visões científicas que explicam o fenômeno da aquisição da linguagem humana, quer seja de primeira língua (L1), quer seja de segunda língua (L2). Modelos linguísticos de aquisição.

Aula 8 - LETRAMENTO: COMPREENSÃO LEITORA E ANALFABETISMO FUNCIONAL

Ementa: Concepções de letramento. Práticas condutoras ao alcance de uma apropriação linguística relevante. Analfabetismo funcional e estigmatização. Ensino de línguas. Letramento do Surdo em português como L2. Modelos de ensino de PBL2.

Aula 9 - CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O CONTEXTO DE ENSINO DE PBL2 PARA SURDOS - PARTE I

Ementa: Discussão e análise dos PCNs de ensino de Língua Portuguesa como língua materna. PCNs de línguas estrangeiras. Língua Portuguesa como L2 de Surdos.

Aula 10 - CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O CONTEXTO DE ENSINO DE PBL2 PARA SURDOS - PARTE II

Ementa: Discussão sobre GCBU e ensino de PBL2 para Surdos

Aula 11 - PESQUISAS EMPÍRICAS SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL DE SURDOS EM PBL2 - PARTE I

Ementa: Resultados de pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos Sobre Interlíngua e Surdez da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEIS/UFRJ), a fim de mostrar a complexidade e alto nível de produção acadêmica no âmbito da análise da escrita do Surdo.

Aula 12 - PESQUISAS EMPÍRICAS SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL DE SURDOS EM PBL2 - PARTE II

Ementa: Resultados de pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos Sobre InterlínguaS da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEIS/UFRJ), a fim de mostrar a complexidade e alto nível de produção acadêmica no âmbito da análise da escrita do Surdo.

Aula 13 - OFICINA DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO I

Ementa: Elaboração de materiais didáticos facilitadores para a eficiência do ensino de Língua Portuguesa como L2 do Surdo.

Aula 14 - OFICINA DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO II

Ementa: Elaboração de materiais didáticos facilitadores para a eficiência do ensino de Língua Portuguesa como L2 do Surdo.

Aula 15 - OFICINA DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO III: ENCERRAMENTO E APRESENTAÇÃO

Ementa: Elaboração de materiais didáticos facilitadores para a eficiência do ensino de Língua Portuguesa como L2 do Surdo.

Aula 16 - OFICINA DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO III:
ENCERRAMENTO E APRESENTAÇÃO

Ementa: Elaboração de materiais didáticos facilitadores para a eficiência do ensino de Língua Portuguesa como L2 do Surdo.

Fonte: Produção própria.

O primeiro módulo do curso possui objetivo primário de contextualizar as questões relativas ao ensino linguístico de surdos no campo da Linguística como área de conhecimento e suas vertentes.

Exemplificando, destacamos o conjunto de aulas iniciais do módulo, que se voltam para questões gerais sobre correntes linguísticas, apresentação de conceitos básicos - como o de L1, L2, relação língua-sociedade-poder e aquisição de linguagem. A apresentação desses conceitos e desenvolvimento de discussões gerais permite a formação generalista, mas objetiva, do profissional docente que precisa trabalhar com questões relativas à Linguística e que muitas vezes não teve a oportunidade de conhecê-las em seu curso de escolarização ou que possui conhecimento insuficiente sobre tais pontos. Tal desconhecimento pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem do aprendiz surdo e, nesse sentido, o curso de extensão busca apresentar uma abordagem formativa eficaz para esse profissional.

Em momento estratégico do Módulo 1, são desenvolvidas oficinas de prática de análise de dados de textos escritos em português por aprendizes surdos. O objetivo principal dessas atividades visa desenvolver, no docente, habilidades de identificação de processos cognitivos subjacentes ao desenvolvimento linguístico do aprendiz de uma L2, que podem levar a produções com diferentes graus de aceitabilidade na língua de chegada. Permitir ao docente o desenvolvimento desse tipo de conhecimento possibilita o domínio de estratégias fundamentais para o entendimento sobre o objeto de sua própria práxis

profissional, a saber, o ensino de uma língua adicional e as características que definem o processo de aquisição.

As últimas aulas do módulo são destinadas a oficinas de elaboração de material didático, o objetivo fundamental do curso. A partir de princípios linguísticos associados à visão construcionista da linguagem e de recortes teóricos advindos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira, entre outros aspectos, o docente é direcionado a elaborar suas próprias unidades didáticas com pontos gramaticais e textuais a serem ensinados aos seus alunos surdos e à luz da proposta pedagógica de Freitas (2020) e Soares (2020), trabalhos que norteiam boa parte do componente prático do curso de extensão.

Apresentamos na sequência o programa do Módulo 2:

Quadro 3: Programa do Curso de Extensão Pensando a escrita do Surdo: descrição, demandas e propostas pedagógicas (Módulo II) - NEIS/UFRJ

Aula 1 - APRESENTAÇÃO DO MÓDULO II - Perspectivas para o ensino de PBL2 escrito de surdos

Ementa: Revisão e apresentação de possíveis abordagens de ensino de Língua Portuguesa como L2 do surdo.

Aula 2 - GCBU - do item aos idiomatismos

Ementa: Aplicação dos princípios teóricos da GCBU para o ensino de L2 escrita de surdos

Aula 3 - ARTICULAÇÃO SINTÁTICO-SEMÂNTICA DO PERÍODO SIMPLES

Ementa: Revisão sobre conceitos de organização frasal simples: verbos, argumentos, concordâncias, conectivos e a interface LIBRAS – PB

Aula 4 – ARTICULAÇÃO SINTÁTICO-SEMÂNTICA DO PERÍODO COMPOSTO

Ementa: Revisão sobre conceitos de organização frasal simples: verbos, argumentos, concordâncias, conectivos e a interface LIBRAS – PB

Aula 5 - LINGÜÍSTICA TEXTUAL: Processos de referênciação

Ementa: Discussão sobre processos de referênciação na interface Libras – PB

Aula 6 - A PRODUÇÃO DE TEXTOS E O TRABALHO COM GÊNEROS

Ementa: Estudos sobre ensino de produção textual na perspectiva dos gêneros

Aula 7 - A PRODUÇÃO DE TEXTOS E O TRABALHO COM GÊNEROS

Ementa: Estudos sobre ensino de produção textual na perspectiva dos gêneros na perspectiva da Surdez

Aula 8 - O TEXTO ACADÊMICO: da redação simples à monografia em perspectiva de L2/LE

Ementa: Discussão sobre a construção de textos acadêmicos (argumentativo) na âmbito do uso em L2 ou LE

Aula 9 - PESQUISAS EMPÍRICAS SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL DE SURDOS EM PBL2

Ementa: Resultados de pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos Sobre InterlínguaS da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEIS/UFRJ), a fim de mostrar a complexidade e alto nível de produção acadêmica no âmbito da análise da escrita do Surdo.

Aula 10 - PRÁTICA DE ANÁLISE DE DADOS DO TEXTO ESCRITO DO SURDO

Ementa: Análise do texto escrito do surdo em diferentes níveis de escolarização

Aula 11 - PRÁTICA DE ANÁLISE DE DADOS DO TEXTO ESCRITO DO SURDO

Ementa: Análise do texto escrito do surdo em diferentes níveis de escolarização

Aula 12 – OFICINA DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO I

Ementa: Elaboração de materiais didáticos facilitadores para a eficiência do ensino de Língua Portuguesa como L2 do Surdo.

Aula 13 - OFICINA DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO II: ENCERRAMENTO E APRESENTAÇÃO

Ementa: Elaboração de materiais didáticos facilitadores para a eficiência do ensino de Língua Portuguesa como L2 do Surdo.

Aula 14 - OFICINA DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO II: ENCERRAMENTO E APRESENTAÇÃO

Ementa: Elaboração de materiais didáticos facilitadores para a eficiência do ensino de Língua Portuguesa como L2 do Surdo.

Fonte: Produção própria.

No programa do Módulo 2, vemos que a ênfase no componente teórico principal que norteia todo o curso, a GCBU, é apresentada de modo mais direto e amadurecido, em comparação ao exposto nas discussões do Módulo 1.

Ao mesmo tempo, nas aulas 3 e 4, são destacadas discussões sobre a aplicação mais detalhada da abordagem pedagógica de Freitas Jr. (2020) a ser aplicada em construções de maior nível de complexidade, localizadas, em geral, na interface dos níveis morfossintático e semântico do PBL2. São apresentadas estratégias e atividades voltadas para o ensino de estruturas mais complexas da língua, sempre a partir da premissa de que a construção é a unidade fundamental do conhecimento linguístico.

As aulas da sequência são dedicadas, agora, ao nível mais textual do uso das línguas. Se as anteriores se voltam mais para o nível sintático, se voltavam mais para o nível da discussão de aspectos de textualidade, adequação linguística a gêneros e tipologias textuais específicas etc. Em combinação com as aulas anteriores, as aulas voltadas para o nível textual formam uma abordagem holística que contempla diferentes frentes do fazer textual, perpassando o nível sentencial-estrutural e alcançando o nível textual-discursivo e pragmático.

Nos dois programas analisados, dos Módulo 1 e 2, destacam-se dois encontros dedicados à apresentação de pesquisas do NEIS/UFRJ, para os integrantes do curso. Nessas oportunidades, são apresentadas pesquisas e seus resultados sobre ensino/aquisição de PBL2 de aprendizes surdos, o que para os cursistas do *Pensando a escrita do surdo* é uma oportunidade ímpar de atualização profissional e inserção no campo da investigação acadêmica.

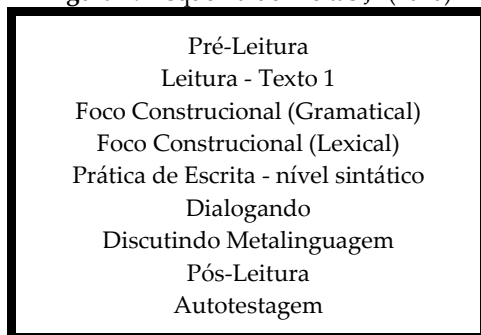
As últimas aulas do módulo são destinadas, novamente, a oficinas de práticas de análise de dados (agora em um nível mais avançado de observação) e de elaboração de material didático (também com mais grau de complexidade e demanda).

Um ponto muito importante a ser destacado na composição do curso consiste na apresentação de técnicas, atividades e estratégias

voltadas para a elaboração de unidades didáticas eficazes. Em outras palavras, são apresentados aos docentes (alunos do curso) exemplos de atividades e abordagens que qualificam o ensino de L2, desde o que demanda o nível sentencial-estrutural, ao que se deseja ser alcançado na produção em nível textual-discursivo e pragmático.

A partir dos pressupostos listados na proposta pedagógica de Freitas Jr (2020), o docente-cursista é mais uma vez direcionado a elaborar unidades didáticas com pontos gramaticais e textuais a serem ensinados aos seus alunos surdos. As atividades de sequência consistem na apresentação dos produtos dessas aulas, encontros em que são debatidas as escolhas, procedimentos e objetivos das atividades desenvolvidas pelos alunos do curso. Embora não seja objetivo direto do presente texto, apresentamos na sequência o *template* sugerido pelo autor para ser seguido como referência para a elaboração das unidades didáticas dos alunos do curso e demais interessados. A proposta é apresentada nas obras *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas*, volumes I e II, organizadas pelo NEIS/UFRJ, nas quais são apresentadas e descritas cada fase dessa sequência de atividades:

Figura 1: Esquema de Freitas Jr (2020)



Fonte: Adaptado de Freitas Jr (2020).

Considerações finais

O curso de extensão “Pensando a escrita do Surdo: descrição, demandas e propostas pedagógicas” ilustra as conquistas alcançadas com a evolução da extensão universitária no país. É oferecido pelo grupo NEIS/UFRJ e prevê a interação de diferentes profissionais da área da surdez, como professores, tradutores-intérpretes de línguas de sinais, alunos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras-Libras da UFRJ, além de pós-graduandos na oferta de formação de qualidade a docentes que lidam com questões linguísticas relativas ao ensino de PBL2 para surdos. A experiência desses profissionais permite a troca de conhecimentos diversos e importantes para o desenvolvimento da ação.

O curso permite formação global do profissional que lida diretamente com as demandas de ensino de português para surdos, profissional este que muitas vezes não dispõe de aportes metodológicos e teóricos apropriados para tal demanda. Visa, desta forma, oferecer aos docentes deste campo material substancial para a mudança e melhoria das abordagens de ensino de surdos, uma área ainda socialmente bastante carente.

O público participante, majoritariamente professores, fornece, por outro lado, material empírico para a constante (re)formulação da ação de extensão, além do aprimoramento e continuidade das pesquisas do grupo NEIS/UFRJ. A experiência direta do docente-cursista com o aluno surdo de escolas públicas e privadas cariocas traz à universidade a possibilidade de aprimoramento de suas pesquisas, além de novos materiais e conhecimentos que contribuirão para a continuidade de ações e para novas propostas de frente de trabalho extensionista e de pesquisa.

A oferta de cursos e demais atividades de extensão dessa natureza demonstra a importância salutar da extensão universitária no Brasil e no mundo, ao revelar a oportunidade única que as sociedades possuem de integrar os saberes acadêmicos com os saberes empíricos advindos dos diferentes campos sociais. A experiência extensionista do NEIS/UFRJ, para

além da vocação acadêmico-investigativa do grupo, ilustra o fato: o papel ímpar da universidade brasileira e sua função de levar aos setores sociais seus produtos e deles receber novos saberes e experiências, retroalimentando sua própria prática.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano CXXVI, n. 191-A, p. 1-32, 5 out. 1988. Disponível em: <https://bit.ly/41eC8M5>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano CLI, n. 120-A, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3MuZVDw>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. **Resolução MEC/CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano CLV, n. 243, p. 49-50, 19 dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3ZOo1fq>. Acesso em: 14 jun. 2025.

DE PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces-Revista de Extensão da UFMG**, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2013.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **XXXI Encontro Nacional do FORPROEX – Carta de Manaus**. Manaus, AM, 2 a 4 maio 2012. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/2012-06-28-31o-Encontro-Nacional-Manaus.pdf> Acesso em: 14 jun. 2025.

FREITAS JR, R.; XAVIER, H. S. A diaconstrução funcional [SN (SVFUNC) X]. **(Con)Textos Linguísticos**, v. 18, p. 32-50, 2024.

FREITAS JR, R. de. Por uma abordagem construcional e aplicada de ensino de PBL2 para surdos: Integrando a GCBU aos PCNLE e às OCEMLE. *In*: FREITAS JR., R.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. (org.). **Aprendizes surdos e escrita em L2**: reflexões teóricas e práticas. Rio de Janeiro: PPGLN / Faculdade de Letras, 2020, p. 130-142.

FREITAS JR., R.; DINIZ, R. S. A construção [V-NÃO] em traduções da Libras para o português escrito: uma abordagem diassistêmica. **Revista e-scrita**: Revista do Curso de Letras da UNIABEU, v. 13, p. 185, 2022.

FREITAS JR., R.; GUERRETTA, C. L. B. F. (org.). **Comunidades surdas**: práticas e propostas. Vol. 1. 1ed. São Paulo: GM Editorial, 2025.

FREITAS JR., R.; GUERRETTA, C. L. B. F. (org.). **Comunidades surdas**: práticas e propostas. Vol. 2, 1ed. Editora Eloar Comunicação, 2025.

FREITAS JR., R.; NASCIMENTO, J. P. S. Ensino de PBL2 para aprendizes surdos: aspectos morfossintáticos. *In*: FREITAS JR., R.; GUERRETTA, C. L. B. F. (org.). **Comunidades surdas**: práticas e propostas. Vol. 1, 1ed. São Paulo: GM Editorial, 2025, p. 163-202.

FREITAS JR., R.; NASCIMENTO, J. P. S. A libras no ensino superior à luz das políticas linguísticas: um estudo sobre perspectivas discentes. *In*: FREITAS JR., R.; GUERRETTA, C. L. B. F. (org.). **Comunidades surdas**: práticas e propostas. Vol. 2. 1ed. Editora Eloar Comunicação, 2025.

FREITAS JR., R.; SOARES, L. A. A.; WIEDEMER, M. L. (org.). **Gramática de construções diassistêmica**: discussões teóricas e aplicadas. 1. ed. Curitiba: CRV, 2023. v. 1. 190 p.

FREITAS JR, R. ; SOARES, L. A. A. ; NASCIMENTO, J. P. S. ; SILVEIRA, V. L. V. . A gramática de construções diassistêmica: uma abordagem aquisicional baseada no uso. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 30, p. 606-634, 2022.

FREITAS JR., R.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. (org.). **Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: PPGLN / Faculdade de Letras, 2020.

FREITAS JR., R.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. (org.). **Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas – vol. 2**, 1. ed. Rio de Janeiro: PPGLN / Faculdade de Letras, 2021.

GOLDBERG, A. E. **Constructions: a construction grammar approach to argument structure**. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

GOLDBERG, A. E. **Constructions at work: the nature of generalization in language**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GOLDBERG, A. E. **Explain me this: creativity, competition, and the partial productivity of constructions**. Princeton: Princeton University Press, 2019.

HILPERT, M. **Construction Grammar and its application to English**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.

HOFFMANN, T. **Construction grammar**. Cambridge: Cambridge University Press, 2022, p. 177-235.

HÖDER, S.; FREITAS JR., R. de; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. da S. Multilinguismo e Gramática de Construções Diassistêmica: entrevista com o Professor Doutor Steffen Höder. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 34-43, jan./jun. 2021a.

HÖDER, S.; PRENTICE, J.; TINGSELL, S. Acquisition of additional languages as reorganization in the multilingual constructicon. In: BOAS, H. C.; HÖDER, S. (org.). **Constructions in contact 2: language change, multilingual practices, and additional language acquisition**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2021b.

HUNGER, D. *et al.* O dilema da extensão universitária. **Educação em revista**, v. 30, p. 335-354, 2014.

NASCIMENTO, J. P. S; ARAÚJO, D. R. (org.). **Surdez & Práticas de Linguagem: reflexões e debates**. 1. ed. São Paulo: Editora Pedro & João, 2024, v. 1, 164p.

NASCIMENTO, J. P. S.; NASCIMENTO, A. B. C. Gramática em uso: um estudo sobre preposições em Libras. *In*: NASCIMENTO, J. P. S; ARAÚJO, D. R. (org.). **Surdez & Práticas de Linguagem: reflexões e debates**. 1. ed. São Paulo: Editora Pedro & João, 2024, v. 1, p. 75-92.

NASCIMENTO, J. P. S. Perspectivas para o planejamento de uma disciplina para o curso de Letras: a formação de professores de Português como L2 para comunidade surda em debate. *In*: NASCIMENTO, J. P. S; ARAÚJO, D. R. (org.). **Surdez & Práticas de Linguagem: reflexões e debates**. 1. ed. São Paulo: Editora Pedro & João, 2024, v. 1, p. 93-112.

NASCIMENTO, J. P. S; ARAÚJO, D. R. Ensino de Português como L2 para a comunidade surda: reflexão sobre a elaboração de materiais didáticos. **Revista E-Scrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, v. 15, p. 113-134, 2024.

NASCIMENTO, J. P. S.; FREITAS JR, R.; SOARES, L. A. A. Construções nominais no repertório multilíngue de aprendizes de PBL2: indícios de representações disssistêmicas. **Revista Soletras**, v. 45, p. 247, 2023.

NASCIMENTO, J. P. S.; FREITAS JR, R. Compostos em Libras: uma análise construcional. *In*: VELOZO, N. A.; BERNARDO, S. P.; NUNES, V. F. (org.). **Linguagem, cognição e sociedade: interlocuções em Linguística Cognitiva**. 1. ed. São Paulo: Pontes, 2023, v. 1, p. 351-376.

NASCIMENTO, J. P. S. A formação docente em Português Língua Adicional com foco em aprendizes surdos: políticas linguísticas em universidades públicas do Rio de Janeiro. **Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, v. 14, n. 1, p. 204-233, 2023.

NASCIMENTO, J. P. S.; FREITAS JR., R. Contribuições da gramática de construções diassistêmica para a discussão sobre ensino-aprendizagem de L2. *In*: FREITAS JR., R.; SOARES, L. A. A.; WIEDEMER, M. L. (org.). **Gramática de construções diassistêmica**: discussões teóricas e aplicadas. 1. ed. Curitiba: CRV, 2023, v. 8, p. 131-158.

NASCIMENTO, J. P. S.; WIEDEMER, M. L.; SILVA, B. G. Análise construcionista diassistêmica da escrita em inglês como L2: indícios da cognição multilíngue. *In*: FREITAS JR., R.; SOARES, L. A. A.; WIEDEMER, M. L. (org.). **Gramática de construções diassistêmica**: discussões teóricas e aplicadas. 1. ed. Curitiba: CRV, 2023, v. 8, p. 159-182.

NORONHA, V. S. G.; FREITAS JUNIOR, R. Processos de ensino de leitura para surdos: um estudo de caso. **Revista e-escrita**: Revista do Curso de Letras da UNIABEU, v. 15, p. 151, 2024.

PEREK, F. **Argument structure in usage-based construction grammar**: experimental and corpus-based perspectives. Amsterdam: John Benjamins, 2015, p. 15-43.

SOARES, L. A. A. A constituição do repertório linguístico de bi/multilíngues: da hipótese da interlíngua à noção construcional diassistêmica. *In*: FREITAS JR., R.; SOARES, L. A. A.; WIEDEMER, M. L. (org.). **Gramática de construções diassistêmica**: discussões teóricas e aplicadas. 1. ed. Curitiba: CRV, 2023. v. 8, p. 85-109.

SOARES, L. A. A.; FAVORITO, W.; MUNIZ, V. C. (org.). **Percursos de aprendizagem e planos de ensino de português escrito para surdos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Resolução PR-5/UFRJ nº 138, de 29 de novembro de 2022**. Atualiza o Regulamento da Extensão Universitária na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Boletim UFRJ, Rio de Janeiro, n. 47, Extraordinário, 5ª parte, p. 2-6, 30 nov. 2022. Disponível em: <http://siarq.ufrj.br/images/bufrj/2022/47-2022-extraordinario-5a-parte.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.

CAPÍTULO 4

Projeto de extensão “Na minha escola *fake news* não se cria – e a Linguística Cognitiva explica o porquê”: uma experiência de enfrentamento à desinformação em escola pública da periferia de Bayeux-PB¹

Tiago de Aguiar Rodrigues
Ana Clara Demétrio de Oliveira

Introdução

A disseminação de desinformação por meio das redes sociais tornou-se, nos últimos anos, uma das principais ameaças à democracia e à formação cidadã. O discurso desinformativo não apenas distorce fatos, mas também atinge instituições públicas essenciais, como escolas, universidades e o Sistema Único de Saúde (SUS), como evidenciado pelos alarmantes ataques a creches e escolas brasileiras no primeiro semestre de 2023, que expuseram a gravidade da violência orquestrada por meio da propagação indiscriminada de *fake news* e discursos de ódio. Se antes tais discursos se restringiam a plataformas da *deepweb*, hoje o acesso facilitado a *fake news* em redes como X (antigo *Twitter*), *Facebook* e *WhatsApp* expõe um problema social complexo e urgente. O poder público tem sido instado a adotar medidas imediatas, muitas vezes no âmbito da segurança pública, focadas na repressão desses crimes, mas ainda há uma carência de políticas permanentes de prevenção à desinformação, que inclua, por exemplo, a alfabetização midiática em seu currículo desde a pré-escola.

¹ <https://doi.org/10.51795/978652652749885101>

É neste cenário de urgência que se inseriu o projeto de extensão "Na minha escola *fake news* não se cria – e a Linguística Cognitiva explica o porquê: oficinas de identificação, análise e desconstrução de notícias falsas para estudantes da ECIT Professor Antônio Gomes - Bayeux-PB".

Este capítulo tem como objetivo relatar e analisar a experiência extensionista desenvolvida, buscando demonstrar como a Linguística Cognitiva (LC) pode servir como uma ferramenta didática eficaz para capacitar estudantes da Educação Básica a identificar, analisar e desconstruir a arquitetura das *fake news* e seus efeitos de sentido. As oficinas, realizadas ao longo do segundo semestre de 2023 na ECIT Professor Antônio Gomes, uma escola pública na periferia de Bayeux-PB, contaram com a participação ativa de estudantes do ensino médio e de estudantes de Letras-Português da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O projeto visou estimular o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de argumentação tanto dos discentes da UFPB quanto dos estudantes da ECIT, contribuindo para uma utilização ética e cidadã das redes sociais e da mídia, e fomentando a prática de checagem de informações e a valorização de fontes confiáveis. Pretendeu-se, ainda, promover a formação crítica dos alunos para que se tornassem agentes no combate às *fake News* em ambientes não escolares/não universitários, além de motivar outros pesquisadores a desenvolverem trabalhos semelhantes e contribuir para a formação profissional e cidadã dos discentes da UFPB participantes.

Fundamentação Teórica e Desenvolvimento

A abordagem teórico-metodológica do projeto fundamentou-se na articulação entre os estudos da desinformação como prática discursiva e o referencial da Linguística Cognitiva (LC) como ferramenta de análise linguística. As *fake News* são compreendidas como "ação engajada em uma guerra, uma informação que é consumida, produzida e compartilhada em razão da função que desempenha no combate, corroborando determinada narrativa ou

enfraquecendo a narrativa inimiga" (Alves; Maciel, 2020, p. 153). Elas não se limitam à mera divulgação de informações não verdadeiras; seu objetivo é vencer disputas ideológicas, criando realidades paralelas e manipulando a opinião pública (Alves; Maciel, 2020).

Linguisticamente, as palavras e expressões utilizadas, somadas a recursos imagéticos, se materializam em textos que emulam gêneros do campo jornalístico-midiático, como notícias, textos de divulgação científica e até memes. Para tanto, empregam estratégias de argumentação e organização sintática para conferir credibilidade e aparência de verdade (Freitas; Silva, 2020). Bentes e Souza-Santos (2023) as concebem como gêneros textuais disruptivos que tensionam campos discursivos institucionais e geram deslocamentos simbólicos, simulando a estrutura e os efeitos de verdade de discursos jornalísticos e científicos.

Nesse contexto, a Linguística Cognitiva – LC apresenta um arcabouço teórico robusto para pensarmos o funcionamento linguístico-cognitivo das estratégias de desinformação.

De acordo com Lakoff (2000), nossa interpretação do mundo é mediada por "*frames* cognitivos", estruturas que organizam e hierarquizam experiências. As *fake news* operam ativando *frames* já consolidados (e.g., corrupção, insegurança), mobilizando *scripts* e categorias estereotipadas. Os *frames*, conjuntos de conhecimentos predeterminados que contribuem para a compreensão de um enunciado, podem ser remodelados nas *fake news* para associar elementos que não condizem com a realidade (e.g., grupo político com quadrilha de ladrões). Para tanto, o emprego de nominalizações, que consiste na "conversão de processos em nomes", contribui para deixar agente e paciente implícitos (Fairclough, 2008, p. 223), forçando o leitor a ativar "esquemas complexos de conhecimento social" (Van Dijk, 2011, p. 133).

Abreu (2010) corrobora que a LC permite compreender os efeitos de sentido construídos linguisticamente a partir de redes de significados socialmente compartilhados. A linguagem, longe de ser um órgão autônomo, fornece pistas sobre processos cognitivos

de domínio geral, essenciais para a interação social (Bybee, 2016; Furtado; Bispo; Silva, 2013). A gramática da língua é, portanto, dependente do conteúdo, ou seja, de sentimentos e valores da interação discursiva (Martelotta; Alonso, 2012), adaptando-se ao contexto social. Assim, a LC entende que a linguagem constrói a percepção humana do mundo através de narrativas, que, segundo Turner (1996) e Abreu (2020), persuadem e influenciam decisões, veiculando ideologias e valores.

Esta ação extensionista, com base nessas discussões teóricas, foi até o “chão de fábrica”, uma escola pública em uma zona periférica no município de Bayeux, para primeiramente ouvir os estudantes sobre o que eles sabem sobre *fake news* para, com base nesse conhecimento, propor oficinas, sob o olhar da Linguística Cognitiva, que debatessem, em parceria com esses estudantes, os textos e os discursos das *fake news*. A ação se alinhou à primeira diretriz do Plano Nacional de Extensão, pois contemplou atividades de ensino, pesquisa e extensão de modo indissociado, vinculando-se ao processo de formação de pessoas – no caso os discentes do curso de Letras-Português da UFPB e os estudantes secundaristas da ECIT Professor Antônio Gomes –, gerando pesquisa em cada uma das etapas de sua implementação. Neste projeto, os discentes de graduação e os estudantes da ECIT Professor Antônio Gomes foram, pois, os protagonistas da própria formação técnica.

Assim, via ação extensionista, nós, da UFPB, pudemos conhecer melhor a realidade de uma instituição pública de ensino do município de Bayeux. Como apresentaremos nas seções seguintes, a ação contribuiu para a UFPB atender os dois memorandos de entendimento com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), nos quais a Universidade se compromete a contribuir para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial a oferta de educação de qualidade e formação de recursos humanos e o desenvolvimento de iniciativas científicas e tecnológicas inovadoras.

Contextualização do Projeto

O projeto de extensão "Na minha escola *fake news* não se cria – e a Linguística Cognitiva explica o porquê" foi implementado entre junho e dezembro de 2023, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UFPB. A iniciativa foi desenvolvida na Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) Professor Antônio Gomes, localizada na periferia do município de Bayeux-PB, uma região com aproximadamente 91 mil habitantes. A escolha da ECIT Professor Antônio Gomes foi estratégica, considerando sua abertura a práticas extensionistas e a existência de um clube escolar de comunicação, o *Agenews*, que facilitava o diálogo sobre linguagem, *fake news* e redes sociais.

À época da implementação do projeto, a ECIT Professor Antônio Gomes atendia a cerca de 390 alunos no ensino médio integral e na educação de jovens e adultos, muitos dos quais se encontravam em situação de vulnerabilidade social e enfrentavam desafios emocionais, como a ansiedade. Observamos, em conversas informais com a direção, que parte significativa dos estudantes não tinha acesso à internet de banda larga em casa ou a telefones celulares com pacote de dados, dependendo, em muitos casos, da influência de programas sensacionalistas de televisão como principal fonte de informação.

Inicialmente, gostaríamos de desenvolver as atividades da extensão com todos os 390 alunos. Contudo, esbarramos em limitações de ordem estrutural, como a falta de salas de aula na escola. Embora ela apresente um excelente espaço físico – com biblioteca, sala de informática, quadra poliesportiva, salas de aula amplas e conservadas –, a escola funciona em regime integral e, portanto, não há espaço para atender todos os alunos dela. Nesse sentido, levando-se em conta essas limitações, decidimos formar um grupo de trinta alunos. Por sugestão da direção, esses alunos são o modelo cidadão integral (oito do primeiro ano, oito do segundo e oito do terceiro, totalizando 24 alunos) mais seis alunos de diferentes anos que compõem o Clube *Agenews* e que trabalham diretamente

com as mídias da escola. Na medida em que os alunos no modelo cidadão integral foram eleitos pelos seus pares, a expectativa desta ação é que eles fossem também formadores e repassassem os conhecimentos adquiridos nas oficinas para os colegas.

Descrição e Análise das Ações Extensionistas

O trabalho do projeto foi estruturado em três fases principais, empregando uma abordagem qualitativa que buscou o diálogo contínuo com a comunidade escolar: formação dos estudantes de Letras-Português da UFPB, entrevistas narrativas com os estudantes da ECIT Professor Antônio Gomes e oficinas interativas, que culminaram na produção de materiais pelos próprios estudantes da ECIT. Um dos produtos de extensão mais relevantes do projeto é o perfil ativo no Instagram: **@escolasemfake.ufpb/**, que continua a ser alimentado com informações e análises sobre o tema.

Na **primeira fase**, que ocorreu nos meses de junho e julho de 2023, o foco foi a formação teórica da equipe, composta pelo docente coordenador, uma bolsista e dez voluntários (todos graduandos de Letras-Português da UFPB). Realizamos reuniões semanais para discutir textos teóricos fundamentais da Linguística Cognitiva e estudos sobre *fake news*, bem como para alinharmos as ações que seriam implementadas nas oficinas. Nessas reuniões, levantávamos *fake news* que estavam sendo veiculadas em larga escala, as quais eram coletadas de redes sociais e sites de checagem. A ideia era identificar padrões linguísticos e cognitivos utilizados na construção dessas notícias falsas, além de sugerir como abordá-las didaticamente nas oficinas.

A **segunda fase**, realizada entre julho e agosto, envolveu as **entrevistas narrativas** e a produção do material didático. Em julho, a equipe se deslocou à ECIT para entrevistar o grupo de trinta estudantes que participaram das oficinas. Utilizando a metodologia da entrevista narrativa (Flick, 2009; Paiva, 2019), iniciou-se com uma pergunta gerativa sobre episódios da vida dos alunos em que eles tiveram contato com notícias falsas e como agir

diante delas. O objetivo era não apenas levantar informações, mas também estabelecer um vínculo com os estudantes, conhecer suas realidades, anseios e dificuldades em relação à desinformação. Foram obtidos os termos de anuência da escola, de consentimento livre e esclarecido dos pais/responsáveis e de assentimento dos estudantes menores, garantindo a conformidade ética. Os dados das entrevistas foram gravados e analisados, servindo de subsídio para planejar as oficinas de forma mais precisa, considerando o conhecimento prévio dos alunos.

A **entrevista narrativa foi de suma importância para este projeto**. Primeiramente, ela permitiu à equipe extensionista ir além de uma compreensão superficial/idealizada do que os alunos da ECIT Professor Antônio Gomes entendiam por desinformação. Constatamos que eles definiam desinformação como "notícias falsas ou distorcidas", caracterizadas pela "circulação exagerada de informações que bombardeiam diariamente a vida das pessoas", e que contam com um certo "comodismo" do leitor em não se dedicar a identificar e compreender a veracidade de tais informações. Pudemos identificar também que eles já associavam a disseminação de *fake news* ao aumento do discurso de ódio e da violência, inclusive no ambiente escolar.

Além disso, a entrevista narrativa, ao convidar os estudantes a compartilhar episódios concretos e pessoais de contato com a desinformação, revelou as nuances de suas experiências. Permitiu à equipe conhecer de perto as realidades específicas dos estudantes, suas demandas, traços culturais, anseios, receios e, principalmente, as dificuldades enfrentadas ao lidar com as *fake news*. Por exemplo, as narrativas puderam evidenciar se os alunos se sentiam mais vulneráveis a certo tipo de desinformação (e.g., sobre saúde, política, cultura pop) ou em determinadas plataformas (e.g., *TikTok*, *WhatsApp*), bem como suas estratégias (ou falta delas) para checagem.

A entrevista narrativa permitiu, portanto, uma colaborativa, que abriu espaço para ouvirmos a comunidade envolvida, o que foi crucial para adaptar os conteúdos das oficinas às necessidades reais

e aos conhecimentos prévios dos alunos, tornando a intervenção pedagógica mais relevante e eficaz. A riqueza dos relatos permitiu à equipe ir além do que é "previsível" sobre o tema, construindo uma base empírica sólida para as ações subsequentes.

Com base nos dados gerados, o mês de agosto foi dedicado à produção colaborativa do **material didático**. A equipe se reuniu semanalmente (presencialmente na UFPB ou remotamente) para criar planos de aula, *slides* e exercícios dinâmicos que entrelaçavam a análise das *fake news* com os conceitos da Linguística Cognitiva e as necessidades identificadas nos relatos dos alunos.

A **terceira fase**, de setembro a dezembro, consistiu na aplicação das **oficinas de combate às fake news** na ECIT Professor Antônio Gomes. Procuramos pautar nossas ações na metodologia da **pesquisa-ação** (Paiva, 2019; Thiollent, 1992). As oficinas, realizadas semanalmente (terças-feiras, das 13h20 às 15h) na ECIT, totalizaram cinco encontros.

Na primeira oficina, intitulada "**Eu joguei várias FN e verdades também**", o objetivo era introduzir os estudantes na temática das *fake news*, seus impactos sociais e as estratégias iniciais para identificá-las. A equipe explorou os diversos formatos e meios de circulação das notícias falsas, desde textos escritos a vídeos e imagens. Foram apresentadas ideias relacionadas a metáforas presentes em discursos desinformativos, buscando despertar a percepção dos alunos para a construção de sentidos figurados. Especificamente, discutiu-se como as *fake news* frequentemente exploram metáforas conceituais cotidianas, como "A VIDA É UMA JORNADA" ou "O ESTADO É UMA FAMÍLIA", distorcendo-as para criar narrativas falsas que ressoam com a experiência prévia dos indivíduos. Como exemplo, apresentamos uma *fake news* que metaforizava um político como "o câncer da nação" e refletimos com os estudantes que essa metáfora não apenas o difamava, mas ativou um *frame* negativo de doença e destruição, associando a figura pública a algo que deve ser erradicado, mesmo sem evidências concretas.

Na segunda oficina, intitulada **"Um meme pode oferecer riscos à informatividade?"**, focamos na análise do impacto dos memes na informatividade. Considerando a velocidade de circulação dessas mídias e seu intrínseco caráter humorístico, a oficina demonstrou como os memes podem ser inadvertidamente (ou propositalmente) utilizados para disseminar desinformações. Apresentamos e analisamos diversos exemplos de memes que continham informações distorcidas ou falaciosas, como o caso da trancista que teve uma grave lesão cerebral devido a uma reação alérgica a pimenta². Nos memes, a partir de insinuações maldosas de que a trancista era usuária de drogas, refletimos sobre a mudança de transitividade do verbo "cheirar" e como essa mudança contribuía para a construção de *frames* que atrelavam o ato de inalar uma substância tóxica a uma visão moral que já condenava previamente a pessoa por ser "drogada". Essa discussão foi importante para refletirmos que o meme, embora tente veicular uma visão humorística dos fatos, também pode ser vetor de *fake news*. Como atividade dessa oficina, propusemos a criação de "contra-memes" que utilizassem metáforas para alertar sobre a desinformação. Por exemplo, uma imagem de um labirinto com a legenda "Não se perca na desinformação: verifique!" usava a metáfora "DESINFORMAÇÃO É UM LABIRINTO" para comunicar o perigo e a necessidade de cautela.

Na terceira oficina, intitulada **"VEJA! A Lua me traiu: Acreditei que era pra valer"**, revisamos e aprofundamos elementos abordados em encontros anteriores. Os participantes foram levados a compreender a estrutura de manchetes de notícias falsas e a função dos espaços mentais na interpretação. O aprofundamento se deu na análise de metáforas (como o exemplo da "Superlua" que, devido ao seu "apelido" popular, ativa um *frame* de sobrenatural para um evento físico, induzindo a ideias

² A notícia pode ser acessada neste link: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2023/03/13/jovem-internada-apos-cheirar-pimenta-tem-lesao-irreversivel-no-cerebro-diz-medico.ghhtml>. Acesso em: 27 jun. 2025.

distorcidas), o uso estratégico de verbos e adjetivos como artifícios para capturar a atenção do leitor e manipular sua percepção em notícias falsas. Durante a oficina, os estudantes foram desafiados a identificar esses elementos em manchetes reais e a discutir como eles contribuem para a construção de narrativas enganosas. Introduzimos estratégias para verificação de informações científicas, como a verificação da fonte e da data de publicação; a consulta a especialistas; e a diferenciação entre a linguagem científica (baseada em evidências, com termos técnicos explicados) e a linguagem sensacionalista (termos exagerados, alarmistas, sem nuances, como "descoberta revolucionária" ou "cura milagrosa").

Na quarta oficina, intitulada **"Fake News e a divulgação científica"**, abordamos a importância do saber científico e o impacto negativo da distorção total ou parcial de estudos na imagem da ciência perante a sociedade. Retomamos as estratégias apresentadas na terceira oficina, com foco em textos e vídeos de divulgação científica. Para engajar os jovens e aproximar as temáticas debatidas de sua realidade, a oficina utilizou vídeos da plataforma TikTok que tratavam de temas científicos e de saúde mental, como depressão, ansiedade e déficit de atenção. Como exemplo, discutimos vídeos que garantiam, sem qualquer evidência científica, que a depressão pode ser totalmente curada com aromaterapia. Nessa oficina, analisamos também como as *fake news* ativavam *frames* distorcidos sobre saúde e ciência. Por exemplo, na discussão sobre "Aromaterapia e Depressão", foi demonstrado como o *frame* de "cura mágica" ou "solução rápida" era ativado, contrastando-o com o *frame* de "tratamento complexo" e "baseado em evidências" da medicina tradicional. Os alunos puderam perceber que a linguagem (e.g., "resolva sua depressão com óleos essenciais") buscava simplificar um problema complexo e acionar um *frame* de facilidade que não correspondia à realidade científica.

Outro conceito da LC que exploramos foram as metáforas e metonímias para criar associações falsas. Por exemplo, em notícias sobre um suposto "arroz Dana", a metonímia "alimento = saúde" era explorada de forma enganosa, insinuando que o consumo exclusivo

desse arroz resolveria todos os problemas de saúde, ignorando a complexidade da nutrição. Metáforas como "o corpo é uma máquina que precisa de limpeza" eram desconstruídas para mostrar a simplificação excessiva de processos biológicos complexos, que *fake news* utilizam para vender produtos milagrosos.

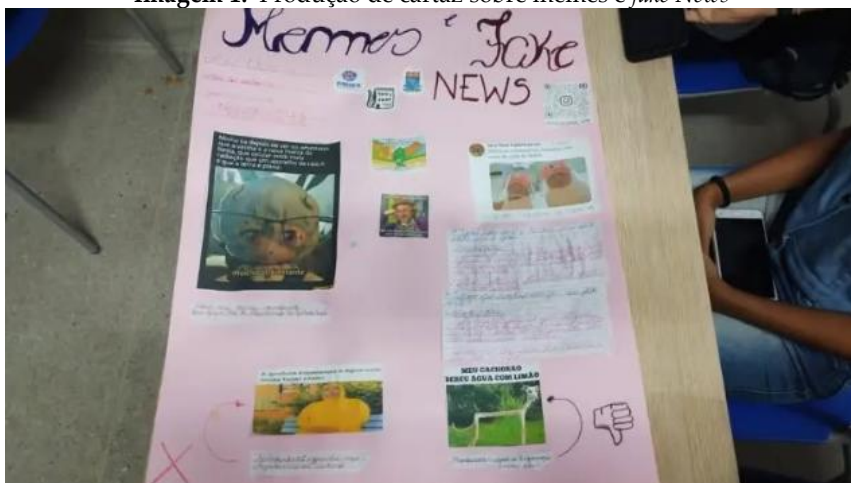
Na quinta e última oficina, intitulada **Produção de material de combate à desinformação**, iniciamos com uma roda de conversa com o objetivo de compartilhar vivências e experiências das oficinas, estimulando os estudantes a relatar de que maneira as discussões propostas nas oficinas estavam repercutindo em outros ambientes sociais além da escola. Aproveitamos esse momento também para sanar dúvidas dos conceitos mais teóricos que desenvolvemos nas outras oficinas. De um modo geral, os estudantes relataram que, a despeito de assumirem ter um olhar mais crítico para os textos midiáticos após as oficinas, ainda tinham dúvidas de como identificar a “verdadeira” fonte. Outro relato interessante foi sobre a percepção mais crítica de como imagens manipuladas e/ou descontextualizadas poderiam influenciar a interpretação de uma notícia. Outros estudantes relataram que, apesar de racionalmente compreenderem que o texto que estava sendo lido era uma desinformação, era difícil desassociar emoção e desinformação, pois notícias que geravam forte impacto emocional (medo, raiva, indignação) eram mais difíceis de serem checadas criticamente – e, nesse ponto, as redes sociais prestam um enorme desserviço à sociedade por estimular, via algoritmo, que esse tipo de desinformação chegue a um número cada vez maior de pessoas. Nesse momento, vários estudantes relataram a dificuldade de como abordar familiares que pareciam “tragados” pela desinformação, pois só se informavam via redes sociais.

Após a roda de conversa, propusemos uma atividade: a confecção de cartazes para serem afixados na escola que pudessem alertar sobre o perigo das informações falsas e sobre o combate à desinformação. Os estudantes foram divididos em quatro grupos e, com o auxílio das ministrantes, desenvolveram seus próprios materiais didáticos, realizando leituras e análises de

textos para identificar a veracidade e os recursos linguísticos utilizados nas *fake news*.

Os estudantes criaram cartazes que ativavam *frames* de "cuidado com a fonte" ou "pense antes de compartilhar", contrastando-os com *frames* explorados pelas *fake news*. Por exemplo, um cartaz poderia mostrar uma imagem de uma fonte duvidosa com um grande "X" vermelho, ativando um *frame* de alerta. Outros criaram memes que satirizavam *frames* como "o especialista da internet", com imagens caricatas.

Imagem 1: Produção de cartaz sobre memes e *fake News*



Fonte: Elaboração dos estudantes. Ver: https://www.instagram.com/p/CzFT01LLyT7/?img_index=8. Acesso em: 27 jun. 2025.

Outro grupo de estudantes confeccionou um cartaz alertando sobre como personagens importantes são estrategicamente apagados ou silenciados nas notícias, o que dificulta a identificação correta da fonte. Em suas peças, os alunos reescreveram manchetes falsas para incluir os agentes ocultos, como "Um político X está sendo investigado por Y" em vez de "Investigações sobre corrupção foram iniciadas". Isso promoveu a clareza e a responsabilidade da informação. Desenharam "bonecos palito" com pontos de interrogação para representar os agentes faltantes.

sobre o tema das *fake news*, mas também os capacitou a se tornarem agentes críticos e informados. O protagonismo assumido pelos estudantes de Letras-Português da UFPB nas oficinas foi também de suma importância para eles desenvolverem estratégias pedagógicas e mais a confiança na práxis pedagógica.

Considerações finais

A experiência extensionista "Na minha escola *fake news* não se cria – e a Linguística Cognitiva explica o porquê" demonstrou inequivocamente a potência da Linguística Cognitiva como recurso didático para o letramento crítico, especialmente na era da desinformação. A parceria estabelecida entre a universidade pública (UFPB) e a escola básica (ECIT Professor Antônio Gomes) possibilitou a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e relevantes, contribuindo de maneira significativa para a formação linguística e cidadã dos estudantes. Ao mobilizar conceitos complexos da LC, como *frames* e metáforas, em atividades concretas de produção textual e análise de gêneros digitais, o projeto rompeu com abordagens meramente escolarizadas da língua e aproximou os saberes da linguística das práticas sociais reais e urgentes.

Os resultados observáveis, evidenciados na participação ativa dos estudantes da ECIT Professor Antônio Gomes, apontam para o fortalecimento do senso crítico dos estudantes do ensino médio e para a sua emergência como potenciais agentes no combate à desinformação. A autonomia demonstrada por eles na oficina prática, ao criarem seus próprios materiais de conscientização, reforça a capacidade da educação em formar indivíduos capazes de discernir a verdade da mentira e de agir proativamente em um ambiente digital saturado de desinformação.

É notável, por meio do trabalho executado, a emergente necessidade e importância de combater a propagação de *fake news*, principalmente no ambiente escolar, que se configura como um microcosmo da sociedade e um espaço privilegiado para a

construção de conhecimentos culturais e científicos. A experiência do projeto, portanto, não apenas ofereceu ferramentas para a análise crítica da informação, mas também destacou o papel vital da escola na capacitação dos jovens para lidar com os desafios da era da informação, contribuindo para a construção de uma sociedade mais resiliente e bem informada.

Para a equipe extensionista, composta por futuros licenciados em Letras, a vivência em sala de aula e o contato direto com a realidade escolar foram de imenso valor para a formação profissional e cidadã. A experiência possibilitou uma análise aprofundada do que precisa ser aprimorado, trabalhado ou modificado na esfera educacional, especialmente no ensino de Língua Portuguesa.

Perspectivas futuras para o projeto e ações semelhantes incluem a continuidade e expansão das oficinas para um público mais amplo na escola, a busca por parcerias com outras instituições para levar o conhecimento do combate à desinformação a comunidades diversas, como a já vislumbrada com a Associação Dom Hélder Câmara, também localizada no município de Bayeux-PB, para trabalhar com o público idoso. A implementação de práticas interdisciplinares, que os curtos espaços de aplicação do projeto de extensão não permitiram aprofundar, é uma agenda de trabalho crucial para fortalecer o combate à desinformação na Educação Básica. É fundamental que os estudantes tenham plena consciência do que os rodeia e, principalmente, do que compartilham nas redes sociais.

Referências

ABREU, A. S. **Criatividade**: uma visão cognitiva e cultural para o século 21. São Paulo: Giostri, 2020.

ABREU, A. S. **Linguística Cognitiva**: Uma visão geral e aplicada. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

ALVES, M. A. S.; MACIEL, E. R. H. O fenômeno das fake news: definição, combate e contexto. **Internet&sociedade**, n. 1, v. 1, jan. 2020, p. 144-171.

BENTES, A. C.; SOUZA-SANTOS, J. E. *Fake news* como produção textual disruptiva: os abalos nos campos sociais. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 65, 2023.

BYBEE, J. **Língua, uso e cognição**. São Paulo: Cortez, 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, L. A. O.; SILVA, L. A. Um estudo cognitivo sobre a categoria mentira e sua realização por meio de *fake news* relativas ao novo coronavírus. **Estudos Linguísticos e Literários**, Nº 69, NÚM. ESP. 2020, Salvador: p. 178-203.

FURTADO, C. da, M.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. (org.). **Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2013, p. 13-40.

LAKOFF, R. T. **The language war**. Berkeley e Los Angeles: University of California Press, 2000.

MARTELOTTA, M. E.; ALONSO, K. S. Funcionalismo, cognitivismo e a dinamicidade da língua. In: SOUZA, E. R. DE (org.). **Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 87-106.

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

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

TURNER, M. **The literary mind**. Nova Iorque: Oxford University Press, 1996.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2011.

CAPÍTULO 5

Observatório da Escrita: quando a extensão vai à escola¹

Marcelo Alexandre Silva Lopes de Melo

Gustavo Lopes Bento

Alessandra Teixeira Andre Loyola

Introdução

As práticas de leitura e produção textual na escola assumem papel central na formação dos sujeitos, uma vez que contribuem para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas, promovem a autonomia intelectual e ampliam as formas de expressão e de leitura do mundo. No entanto, apesar de ser um dos pilares fundamentais para o exercício pleno da cidadania, constituindo-se como direito básico e condição essencial para a participação crítica e ativa na sociedade, a alfabetização tem se mostrado um desafio para o Estado brasileiro. No início da década de 1990, Cagliari (1992, p. 8) já observava que “[a] alfabetização tem sido uma questão bastante discutida pelos que se preocupam com a Educação, já que há muitas décadas se observam as mesmas dificuldades de aprendizagem, as inúmeras reprovações e a evasão escolar”. Além disso, como bem nos ensinou Freire (1967), ler e escrever não se restringem à decodificação de palavras, mas envolvem a compreensão crítica da realidade. A alfabetização é um processo situado social e historicamente, no qual o acesso ao letramento escolar está atravessado por relações de poder, expectativas institucionais e desigualdades de oportunidade

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526527498103125>

(Kleiman, 2005). Nesse sentido, para além dos desafios relacionados ao domínio técnico da escrita com a construção de sentidos, torna-se imprescindível que a escola promova não só práticas de linguagem que articulem e valorizem os saberes dos(as) educandos(as), mas, ao mesmo tempo, uma educação crítica e emancipatória.

Apesar de alguns avanços, os desafios para uma alfabetização plena no Brasil permanecem expressivos, agravados nas últimas décadas por desigualdades estruturais e, mais recentemente, pelos impactos da pandemia de COVID-19. A desigualdade no acesso à educação de qualidade e à cultura escrita se aprofundou, sobretudo nas regiões mais vulneráveis, comprometendo o direito à aprendizagem e exigindo respostas urgentes das redes públicas de ensino. Nesse cenário, práticas de leitura e produção textual ganham ainda mais relevância, ao oferecerem espaços de recomposição das trajetórias escolares e de valorização da experiência leitora e produtiva de cada sujeito.

Partindo do compromisso da universidade com uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada, o projeto de extensão Observatório Universidade/Escola da Aquisição/Aprendizagem da Escrita (doravante Observatório da Escrita) visa construir uma ponte entre os conhecimentos produzidos no âmbito da academia e no chão da escola, a fim de contribuir para a discussão e reflexão de práticas de produção textual que tenham por objetivo a superação do analfabetismo e, conseqüentemente, a formação de sujeitos críticos capazes de intervir na realidade em que estão inseridos. O Observatório da Escrita oferece oficinas para estudantes da rede pública da região metropolitana do Rio de Janeiro, buscando oferecer a esses estudantes materiais e metodologia que promovam o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita.

Neste capítulo, serão apresentados, inicialmente, os pressupostos teóricos que embasam as ações do projeto de extensão Observatório da Escrita. Em seguida, serão apresentadas as linhas gerais do referido projeto, explicitando a sua relação não só com as

linhas gerais de extensão universitária, como também com a formação de estudantes que atuam no projeto como monitores. Por fim, será feito um breve relato de experiência que dá materialidade às ações do projeto e promovem uma reflexão sobre os desafios para a alfabetização plena dos sujeitos.

Referenciais teóricos

Nas subseções a seguir, serão apresentados os referenciais teóricos que embasam as ações do projeto de extensão em tela, bem como a elaboração dos materiais utilizados nas oficinas oferecidas pelo projeto.

Educação Popular e Alfabetização

A educação no Brasil, historicamente, enfrenta o desafio de transcender um modelo que frequentemente distancia o saber da experiência vivida e da realidade social e histórica do educando. Para crianças e jovens, em particular, um dos maiores desafios da alfabetização não reside apenas na aquisição mecânica de ler e escrever, mas em superar a “inexperiência democrática” e o “mutismo” que muitas vezes lhes são impostos (Freire, 1967). Métodos tradicionais, que tratam o aluno como um recipiente passivo de conhecimento – “coisa” e não “sujeito” – e a palavra como uma “doação” do educador, reforçam uma consciência “ingênua” e acrítica. Tal abordagem, desvinculada da vida e focada na memorização, impede o desenvolvimento da capacidade criadora e da autonomia do pensamento, características essenciais para a humanização e a participação plena na sociedade.

Nesse contexto, a Educação Popular surge como uma contraproposta pedagógica, compreendendo a educação como uma prática da liberdade e da conscientização. Seu propósito central é que a alfabetização e, por extensão, toda aprendizagem, não se separem da “tomada de consciência da situação real vivida pelo educando”. Isso significa ir além do domínio técnico da leitura

e escrita, buscando que o sujeito se reconheça como criador de cultura, valorizando seu trabalho e sua dignidade, e percebendo que o mundo também lhe pertence. O objetivo é fazer com que, por meio de uma educação crítica, as massas não se sintam meras espectadoras da história, mas sim autoras de sua própria História.

Para alcançar essa transformação, a Educação Popular propõe um método ativo, dialógico e criticizador. No lugar da “escola” autoritária e do “professor” detentor do saber, surgem os “círculos de cultura” e os “coordenadores de debates”, por meio dos quais o diálogo horizontal é a condição essencial para a “conquista da linguagem”. O conteúdo programático é extraído do universo vocabular e das “situações existenciais codificadas” do próprio povo, como as “palavras geradoras” que, carregadas de sentido, impulsionam a reflexão crítica sobre a realidade. Essa abordagem fomenta a passagem da “transitividade ingênua” para a “transitividade crítica”, capacitando o educando a interpretar profundamente os problemas e a agir de forma autônoma e responsável (Freire, 1967).

Assim, ainda segundo Freire (1967), a Educação Popular representa um caminho para superar a “massificação” e o “assistencialismo”, que mantêm o povo em estado de passividade e dependência. Ao invés de uma “educação para a domesticação”, ela busca uma “educação para a liberdade”, capacitando o indivíduo para ser sujeito de sua própria existência e da história de sua sociedade. Para a alfabetização de crianças e jovens no Brasil, os princípios da Educação Popular sugerem que o desafio não é apenas ensinar a ler e escrever, mas sim construir um processo educativo que os instrumentalize para a reflexão crítica, a decisão autônoma e a participação ativa e consciente na construção de uma democracia “militante”, que não tema o povo e suprima privilégios.

Historicamente, a sociedade brasileira vem produzindo jovens e adultos que não tiveram oportunidades concretas de se alfabetizarem na idade adequada. Mesmo se constituindo como um direito social garantido pela Constituição Federal brasileira (1988), essa dívida só tem se acentuado, sobretudo nos últimos governos.

Segundo Gerbelli e Ventura (2023), o Brasil tinha, em dezembro de 2023, mais de 9 milhões de pessoas com 15 anos ou mais, que não estavam alfabetizadas, ou seja, cerca de 5,6% da população brasileira, sendo, predominantemente, trabalhadoras e trabalhadores negros. As autoras ressaltam ainda que, para complexificar mais o quadro, ao pensarmos o Ensino Médio, mais de 46% de sujeitos de 25 anos ou mais não concluíram essa que seria a última etapa da Educação Básica, contabilizando-se cerca de 95 milhões de brasileiras e brasileiros.

Neste contexto, é fundamental (re)pensar as práticas para o ensino da língua materna, principalmente no que se refere ao ensino dos códigos da escrita. Uma educação linguística emancipatória nos exige adotar uma concepção de língua que também tenha por base o espírito de reconhecimento dos diferentes falares e dos valores atribuídos historicamente a eles, permitindo uma postura crítica sobre a própria forma de se ensinar os códigos da escrita. Não é mais possível sustentar um modelo de ensino de língua que seja autoritário, baseado na premissa de que o ideal de correção está atrelado a uma construção histórica da qual participou apenas uma pequena elite que sempre menosprezou – por motivos políticos e de dominação – as formas de viver, de pensar e de entender o mundo das classes mais populares. Neste sentido, os estudos (socio)linguísticos nos ensinam, há mais de meio século, que é preciso assumir a diversidade linguística em diferentes dimensões, a fim de propiciar a transitividade crítica de nossos(as) educandos(as) de que tanto nos falava Paulo Freire. Se a valorização de conhecimentos e falares populares passa, necessariamente, pela construção de uma nova sociedade, decerto que a construção dessa nova sociedade somente será possível quando diferentes vozes forem ouvidas.

Concepção de língua

Conforme exposto anteriormente, o referencial teórico que fundamenta a elaboração dos materiais didáticos e da proposta

pedagógica das oficinas baseou-se na articulação entre pressupostos da Sociolinguística Variacionista e dos Modelos Baseados no Uso (doravante, MBU). Em oposição à tradição consolidada na primeira metade do século XX nos estudos linguísticos, segundo a qual a língua é concebida como uma estrutura homogênea e puramente abstrata, Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), na década de 1960, estabeleceram as bases para uma concepção de língua que incorporava a variação ao sistema linguístico. Para essa concepção, o sistema linguístico é inerentemente variável e os usos refletem a variabilidade do próprio sistema, razão pela qual a estrutura abstrata da língua se relaciona com os seus usos.

Para os autores, uma concepção de sistema linguístico que fosse invariante e homogêneo não seria capaz de explicar por que e como as línguas mudam. Por outro lado, um modelo de sistema linguístico que comporte a variação seria capaz não só de melhor explicar a mudança linguística, como também de permitir compreender como falantes de uma mesma língua conseguem se comunicar, apesar da diversidade observada, especialmente durante processos de mudança. Em outras palavras, toda mudança pressupõe um estágio anterior de variação, embora nem toda variação leve, necessariamente, à mudança. Além disso, a variação observada não ocorre de maneira aleatória, mas é condicionada por fatores linguísticos, sociais e cognitivos (Labov, 1994, 2001, 2010). Dito de outra forma, a heterogeneidade linguística é ordenada e refletida no uso, o que evidencia uma relação estreita entre estrutura abstrata, práticas sociais e processos históricos.

Apesar de reconhecerem a variação como constitutiva do sistema e associá-la intimamente à mudança, os estudos variacionistas adotaram, ao longo das últimas décadas, um modelo de gramática que assume um núcleo invariável, a partir do qual as formas variantes são geradas. A partir dessa concepção, Cristófaros-Silva e Gomes (2004) levantam uma questão importante: como uma gramática baseada em um núcleo invariável poderia dar conta da variabilidade sistemática observada no uso? WLH (2006 [1968]) já

sinalizavam que avanços na linguística teórica poderiam contribuir para a compreensão da mudança linguística. Nesse sentido, os Modelos Baseados no Uso oferecem um modelo teórico que concebe *status* representacional à variação, ou seja, a variação passa a ser vista não mais como o resultado de um processo, mas sim como parte do conhecimento linguístico do falante. Pierrehumbert (2003), a esse respeito, argumenta que a variação ocupa lugar central nesse conhecimento e, portanto, deve ser incorporada por modelos que acomodem gradiência e distribuição probabilística. Assim, os falantes armazenam, em sua memória, todas as formas com que as palavras são produzidas e percebidas, sendo esse armazenamento diretamente relacionado à emergência das representações abstratas, as quais são dinâmicas, múltiplas e sensíveis à experiência.

Para os Modelos Baseados no Uso (doravante MBU), o conhecimento linguístico não é concebido como um módulo isolado e inato, mas sim como o resultado da atuação de processos cognitivos de domínio geral – como categorização, analogia, *chunking* e memória enriquecida (Bybee, 2016) – a partir da experiência do falante com a língua. A emergência de novas representações e categorias decorre do fato de que o léxico dos falantes se organiza com base em similaridades fonéticas e semânticas entre os itens armazenados (Bybee, 2001; Pierrehumbert, 2003). Em lugar de uma lista aleatória de formas, os itens linguísticos compõem redes estruturadas de relações, que se fortalecem de acordo com a frequência e o contexto de uso (Cristófaros-Silva; Gomes, 2004). Tais redes são dinâmicas e atualizadas continuamente, moldadas pelas experiências individuais de cada falante. Como os MBU postulam que todas as variantes fonéticas percebidas são armazenadas como parte do repertório representacional do falante, entende-se que as representações abstratas incorporam, em sua constituição, as diferentes formas concretas de realização dos itens lexicais (Connine *et al.*, 2008). Isso inclui, como apontam Foulkes e Docherty

(2006), não apenas o detalhe fonético, mas também as informações de uso.

Relativamente à relação entre conhecimento linguístico e escrita, como os MBU concebem que o conhecimento linguístico dos(as) falantes codifica informações de diferentes naturezas, é certo que a representação abstrata das palavras também contém informações a respeito da forma gráfica de cada item no léxico. Isso implica dizer que o conhecimento linguístico e a escrita se retroalimentam. Sobre os impactos do aprendizado do código da escrita, Cristófaros-Silva e Guimarães (2013, p. 320) argumentam que

[a] aprendizagem formal da língua escrita tem impactos diversos na vida da criança na forma como ela percebe o mundo e interagem com os outros. (...) a escrita tem um impacto na relação que a criança estabelece com a língua, colocando-se como um componente importante na representação mental e na configuração da consciência linguística.

Ademais, por serem abstratas múltiplas e detalhadas, essas representações podem incluir também os gêneros discursivos com os quais os itens linguísticos se associam recorrente ou tipicamente (Pinheiro, Paredes Silva; Gomes, 2022; Pinheiro, 2025). Essa compreensão reforça a necessidade de que os materiais didáticos produzidos para as oficinas sejam elaborados a partir de diferentes gêneros discursivos (Bakhtin, 2003). Para Marcuschi (2008), os gêneros constituem práticas sociais e textual-discursivas, funcionando como instrumentos fundamentais para a comunicação oral e escrita. Seu funcionamento se baseia em critérios como funcionalidade, circulação sócio-histórica, conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Além disso, sua natureza plástica e adaptável permite a constante criação e reformulação de gêneros, acompanhando as transformações das práticas comunicativas. Assim, a relativa estabilidade dos gêneros confere previsibilidade e reconhecimento aos enunciados, o que possibilita aos falantes distinguir, por exemplo, entre uma conversa informal e uma entrevista de emprego, ou entre uma fala cotidiana e a narração jornalística em um telejornal.

Dessa forma, como será apresentado nas próximas seções, a articulação entre a concepção de língua como sistema variável (Sociolinguística Variacionista) e o modelo gramatical que emerge da experiência e da cognição (Modelos Baseados no Uso) foi materializada por meio de gêneros discursivos específicos, que serviram de base para as práticas e os materiais elaborados para as oficinas de leitura e produção oferecidas por meio do projeto de extensão apresentado neste capítulo.

Observatório da Escrita

Nesta seção, serão apresentados um breve histórico e as linhas gerais do projeto de extensão Observatório de Escrita. Na sequência, serão apresentadas a metodologia e a proposta pedagógica utilizadas nas oficinas, bem como alguns dos materiais produzidos e que são usados nas oficinas. O objetivo desta seção é, portanto, embasar o relato de experiência que será feito na seção final deste capítulo, a partir de um diagnóstico inicial realizado pelos(as) participantes do projeto. Importante destacar que, apesar de o projeto ser realizado também em espaços de educação não-formal, a metodologia, a proposta pedagógica e a experiência relatadas neste capítulo dizem respeito apenas às oficinas realizadas nas escolas da rede pública, na modalidade do ensino regular.

O projeto: uma breve apresentação

O projeto de extensão Observatório da Escrita começou suas atividades no ano de 2019, realizando oficinas de leitura e produção textual em um curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola da rede federal situada na cidade do Rio de Janeiro. Durante a pandemia, seguiu com suas atividades de maneira remota, produzindo materiais para o curso de EJA anteriormente referido. Quando foi possível retomar as atividades presenciais, ele expandiu suas ações para outras escolas das redes municipais dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias. Atualmente, o

projeto se desenvolve em 14 escolas. Além disso, recentemente, firmou parcerias com dois espaços não-formais de educação.

O objetivo maior do projeto é contribuir para a promoção de uma educação pública de qualidade, socialmente referenciada, que seja capaz de garantir aos sujeitos as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita, além de criar as condições objetivas para a inclusão social, política, econômica e cultural desses sujeitos. O projeto consiste na realização de oficinas de leitura e produção textual para estudantes da rede pública de ensino da região metropolitana do Rio de Janeiro e espaços não-formais de educação. Os(as) monitores(as) extensionistas são graduandos(as) regularmente inscritos(as) em qualquer curso da UFRJ. A ideia é que graduandos(as) de diferentes cursos possam contribuir, de maneira interdisciplinar, para o processo de escrita dos(as) educandos(as) nas escolas. Antes de começarem a atuar nas oficinas, os(as) extensionistas são apresentados à proposta das oficinas e aos materiais que serão aplicados. Semanalmente, os(as) extensionistas relatam a experiência com os materiais, avaliam o desenvolvimento dos(as) educandos(as), além de contarem com a orientação constante do coordenador do projeto e dos bolsistas que atuam há mais tempo nas oficinas.

O público do projeto é bastante diversificado, sendo constituído por estudantes da Educação Básica nas modalidades regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), todos(as) regularmente matriculados(as) em escolas de rede pública (municipal e federal) ou participantes de projetos sociais desenvolvidos pelas entidades parceiras: (a) crianças (de 09 a 14 anos) e jovens (15 a 21 anos) regularmente inscritas(os) no Ensino Fundamental de escolas da rede pública e/ou que participem de projetos sociais desenvolvidos com entidades parceiras; (b) adultos regularmente inscritos em curso de EJA desenvolvido pela escola parceira (acima de 21 anos). Os sujeitos atendidos pelo projeto pertencem a classes sociais mais populares e, em sua grande maioria, são moradores(as) de áreas de elevada vulnerabilidade

social (favelas do Complexo da Maré, Manguinhos ou Alemão e Baixada Fluminense).

A partir das oficinas com estudantes da Educação Básica (modalidades regular e EJA) e crianças que frequentam dois espaços não-formais de educação, pretende-se: (1) propor o reconhecimento da variação linguística, uma vez que se entende a língua – mais do que um dado cultural – como a representação de toda a cultura de um povo; (2) buscar, por meio dos diferentes usos da língua, conhecer e compreender outras realidades, os diferentes contextos históricos, sociais e culturais, para que seja possível compreender melhor nosso próprio contexto social; (3) discutir sobre as marcas ideológicas explícitas e implícitas nos textos, uma vez que se considera a impossibilidade de haver um texto neutro; (4) ampliar o conhecimento linguístico, textual e de mundo dos(as) estudantes, por meio do trabalho de leitura, produção e análise linguística de diversos gêneros textuais, explorando suas várias possibilidades de uso objetivo e subjetivo da linguagem.

Por haver necessidade de elaboração e produção de materiais didáticos para as oficinas, o projeto também oferece instrumentos capazes de funcionar na mediação do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e potenciais replicadores dos debates fomentados nas oficinas. Como projeto de extensão que pretende construir uma ponte entre a universidade e a sociedade, é necessário ainda garantir a efetiva relação entre a orientação político-pedagógica dos espaços parceiros (escolas e espaços não-formais de educação) e um ensino de língua produtivo, fomentando o debate entre professores(as), monitores(as) e estudantes na construção de ferramentas que atendam às necessidades dos(as) estudantes e que tenham maior aderência às diferentes identidades observadas nos diferentes espaços parceiros. Além disso, como há uma diversidade muito grande de estudantes, a equipe de monitores(as) (extensionistas) avalia, a cada semana, as produções escritas e, conseqüentemente, contribui não só para a promoção de estratégias individualizadas capazes de auxiliar no desenvolvimento do processo de escrita dos(as)

estudantes, como também para a produção de materiais didáticos e educativos específicos que atendam às especificidades dos(as) participantes das oficinas, oferecendo instrumentos necessários ao desenvolvimento de sua escrita. Relativamente às produções dos(as) estudantes que participam das oficinas, elas constituem o maior produto desta ação, uma vez que podem ser tanto objeto de análise em pesquisas futuras (após devida autorização de instâncias competentes e comitês de ética), como ainda devolvem aos(as) estudantes a ideia de que são sujeitos escritores e de que podem ser lidos(as) por outras pessoas. Assim, a produção dos textos é, ao mesmo tempo, objetivo e produto desta ação.

Por fim, é importante destacar que o projeto de extensão em tela cumpre o que se espera de uma ação extensionista. No que se refere à interação dialógica, os(as) monitores(as) que participam desta ação atuam ativamente na construção e realização das oficinas e, desta forma, desempenham um duplo papel: eles(as) serão a ponte entre a universidade e o público externo (a escola, os(as) professores e os(as) estudantes) e, ao mesmo tempo, são profundamente afetados(as) pelos conhecimentos produzidos no chão da escola e em diferentes espaços não-formais de educação. Relativamente à interdisciplinaridade, as oficinas de leitura e produção são desenvolvidas a partir da apresentação e leitura de diferentes gêneros textuais, os quais servem para a discussão de temas diversos: desde questões ligadas à singularidade (identidade) de cada um(a), até aquelas que tratam da relação dos indivíduos com o tempo e com o território, passando por questões sociais mais amplas (tais como meio ambiente, relação com o saber científico e artístico).

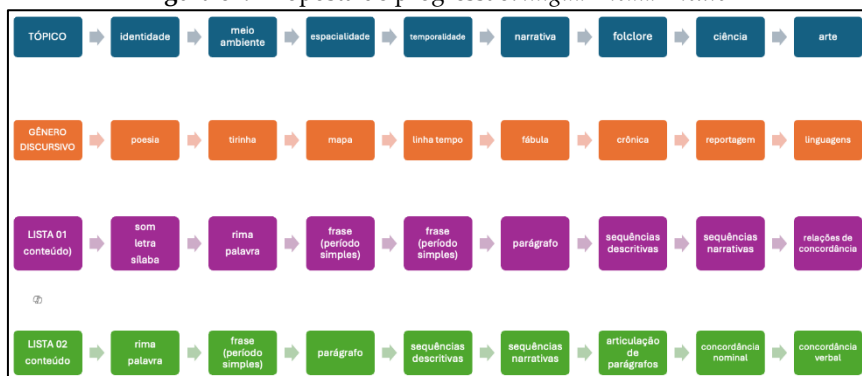
As oficinas são ainda atravessadas permanentemente não só por diferentes saberes acadêmicos e científicos, mas também por saberes populares, os quais são trazidos pelos(as) estudantes para as oficinas. Relativamente à indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, por meio da participação neste projeto de extensão, pretende-se que os(as) monitores(as) extensionistas possam aplicar todo o referencial teórico a que tiveram acesso na graduação de seus

cursos em diferentes espaços formativos (ensino regular e EJA, além de espaços não-formais de educação). A aplicação de tais referenciais (ensino) se desdobra em oficinas de leitura e produção textual com sujeitos fora dos muros da universidade (extensão), permitindo que a experiência se transforme em trabalhos futuros (pesquisa) capazes de refletir criticamente o ensino de língua nas escolas.

Como funciona o projeto?

As oficinas são realizadas semanalmente nas escolas e têm duração de 90 minutos. A partir dos referenciais teóricos apresentados na seção anterior, tanto a proposta pedagógica das ações do projeto, quanto a construção dos materiais didáticos utilizados nas oficinas são elaboradas. Conforme dito anteriormente, o objetivo maior deste projeto é fazer com que os(as) educandos(as) que participam das oficinas possam não só dominar os códigos da escrita, avançando nos seus processos de alfabetização, mas também possam, ao mesmo tempo, se perceber como sujeitos interventores de suas realidades. Assim, toda a proposta pedagógica das oficinas parte de diferentes questões linguísticas e temas gerais relacionados a distintas dimensões da vida dos(as) educandos(as), sendo todos alinhavados por diversos gêneros textuais. Em outras palavras, as questões linguísticas são sempre apresentadas de maneira contextualizada (temas gerais) e materializadas em diferentes gêneros textuais. Toda essa relação *conhecimento linguístico > conhecimento de mundo > gêneros discursivos* seguem uma progressão a partir da complexidade das questões linguísticas, dos temas a serem explorados e dos gêneros discursivos:

Figura 01: Proposta de progressão: *língua > tema > texto*



Fonte: Elaboração própria.

Importante destacar ainda que, antes de as listas serem elaboradas e aplicadas, uma fase diagnóstica é realizada para saber o grau de desenvolvimento da escrita dos(as) educandos(as). Em razão da heterogeneidade dos participantes das oficinas e do diagnóstico realizado, diferentes listas de exercícios são elaboradas: educandos(as) com maior domínio dos códigos da escrita realizam atividades mais complexas do que educandos(as) que apresentam maiores dificuldades com a escrita. Apesar de serem listas diferentes, todas as atividades partem de um mesmo tema gerador, sendo as diferenças restritas à complexidade das atividades.

Conforme se observa da figura anterior, o primeiro tema a ser discutido nas oficinas é *identidade*. Esse tema foi escolhido justamente para iniciar a sequência, pois, por meio dele, é possível tratar de questões individuais dos estudantes: quem são, o que desejam, qual é a sua origem, como se constrói a identidade de uma pessoa? O primeiro gênero discursivo relacionado a esse tema foi a *poesia*, pois, por meio dessa, se pretendia explorar a sonoridade das palavras e questões relacionadas à consciência fonológica (as primeiras letras de cada verso, rimas etc.). Além disso, algumas cantigas e músicas muito populares podem ser trabalhadas, de forma a favorecer a leitura de crianças que ainda têm muita dificuldade no processo de alfabetização.

O segundo tema escolhido para dar seguimento à proposta é *meio ambiente*. Após ter situado o sujeito, agora é a vez de situá-lo no meio ambiente, trazendo questões atuais e importantes para as crianças: a preservação do meio ambiente, a geração de resíduos sólidos (lixo) e a injustiça ambiental. Para tratar desse assunto, o gênero discursivo escolhido foi a tirinha, uma vez que, por meio dele, é possível aliar linguagem verbal e não verbal, além de, relativamente à escrita, os textos serem mais curtos. As atividades linguísticas dessa segunda etapa se organizam a partir da produção de pequenas frases para aqueles educandos que já demonstram maior facilidade com a escrita e mantém algumas questões da sequência anterior (rimas e nossa de palavras) para as crianças que apresentam maior dificuldade nesse processo.

Na sequência, os temas 3 e 4 da proposta versam sobre questões importantes na construção da autonomia de sujeitos críticos: noções de *espacialidade* e *temporalidade*. Entende-se que, por meio dessas noções, os(as) educandos(as) sejam capazes de se situar no mundo, seja geograficamente ou historicamente. Em outras palavras, entender-se como um sujeito histórico requer que os(as) educandos(as) possam entender que as suas condições materiais são construídas historicamente, e, para tanto, se faz necessário trabalhar a situação desses(as) educandos(as) no tempo e no espaço. Para esses temas, são trabalhados diferentes mapas (do bairro, da cidade, do país, do mundo) e diferentes linhas do tempo (do(a) educando(a), de sua família, de acontecimentos históricos importantes dos mais próximos aos mais distantes). Novamente, há duas questões linguísticas em foco: a construção de pequenas sentenças para aqueles(as) educandos(as) com menor autonomia na escrita e a elaboração de pequenos parágrafos por educandos(as) que já são capazes de escrever sentenças maiores.

Nos temas 5 e 6, textos maiores passam a ser construídos. Como narrar e descrever parecem ser atividades mais simples e frequentemente realizadas por qualquer pessoa, os temas *narrativas* e *folclore* são eleitos para dar sequência à proposta. As *fábulas* foram selecionadas como gênero discursivo para o trabalho com

diferentes *narrativas*: por serem curtas e apresentarem uma moral da história, figuram como o gênero discursivo ideal para essa finalidade. Já para tratar do *folclore*, o gênero discursivo eleito foi a *crônica*, tendo em vista o seu caráter narrativo e descritivo. A associação dos temas *narrativas* e *folclore* aos gêneros *fábulas* e *crônica* propicia o trabalho com a construção dos parágrafos, para aqueles educandos(as) que apresentam maior dificuldade com a escrita, e com questões relativas à sequencialização de ideias e articulação entre parágrafos.

Os temas finais da proposta versam sobre o discurso científico e as diferentes linguagens artísticas. A ideia é fazer com que os(as) educandos(as) sejam capazes de compreender a importância da ciência para a humanidade, bem como compreender a arte como instrumento de reflexão crítica. Neste sentido, o gênero discursivo escolhido para o tema *ciência* é a *reportagem*, tendo em vista que muito do discurso científico – ou, pelo menos, de divulgação científica – costuma aparecer sob a forma de reportagem. Para tratar do tema *arte*, não se escolheu um gênero discursivo, mas se optou por trabalhar com *diferentes linguagens* que fossem capazes de mostrar diferentes reflexões por meio de diferentes obras de arte. No que diz respeito às questões linguísticas a serem tratadas, privilegiam-se as relações de concordância (nominal e verbal), bem como a retomada de questões ligadas à construção do texto (sequencialização e construção do parágrafo) para aqueles(as) educandos(as) que ainda apresentam dificuldades com a forma do texto escrito.

Materializando a proposta

Nesta seção, vamos mostrar um dos materiais trabalhados nas oficinas, a fim de situar a experiência dos(as) educandos(as) com o material aplicado. O material escolhido para essa tarefa é trabalhado no tema 03 (*espacialidade*), depois que questões relativas à *identidade* dos(as) educandos(as) e do *meio ambiente* em que estão inseridos(as) já foram trabalhadas. Relativamente às questões

linguísticas, no primeiro tema foram trabalhadas tanto questões referentes à relação entre sons e letras, quanto relativas à consciência fonológica. No segundo tema, foram trabalhadas questões relativas à escrita de palavras, bem como à articulação delas em unidades maiores. Agora, no terceiro tema, os(as) educandos(as) que já apresentam maior desenvolvimento da escrita devem construir estruturas maiores (parágrafo), e os(as) que ainda apresentam maior dificuldade com a escrita devem consolidar a elaboração de pequenas sentenças.

A seguir, são apresentadas as duas listas trabalhadas na primeira oficina do tema *espacialidade*. É preciso destacar que as listas de atividades já se diferenciam na tipologia das letras utilizadas no material: para as listas endereçadas a educandos(as) com maiores dificuldades com a leitura e escrita, as letras sempre são em caixa alta, a fim de facilitar a leitura; para educandos(as) com maior autonomia de leitura, as atividades são construídas com letras maiúsculas e minúsculas. A complexidade das atividades também é diferente, a fim de tornar possível que sejam realizadas por educandos(as) com maiores dificuldades e de fazer avançar aqueles(as) que já têm certa autonomia:

Figura 02: Atividades: lista 01 e 02 – tema 03 (*espacialidade*)

OFICINA OBSERVATÓRIO DA ESCRITA

ESCOLA: _____
NOME: _____

VAMOS PENSAR NO LUGAR ONDE MORAMOS?

EM QUE **BAIRRO** VOCÊ MORA? _____ 

VOCÊ GOSTA DO LUGAR ONDE MORA? _____

2. VOCÊ SABE DIZER EM QUAL **CIDADE** MORAMOS?

R		D		J	N		R
---	--	---	--	---	---	--	---

3. EM QUAL LUGAR PERTO DE CASA VOCÊ MAIS GOSTA DE IR?

4. VOCÊ SABE O NOME DA RUA DA ESCOLA?

5. VAMOS ENCONTRAR BAIRROS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO?

S	U	H	T	N	T	N	O	T	F	I	I	L	H	A	I	T	E	V	L	U	
C	E	W	S	R	G	M	I	R	A	I	R	Y	K	L	D	P	O	R	G	E	Y
S	O	S	S	O	U	S	B	T	B	S	S	D	E	E	H	M	R	N	E	L	
T	L	R	R	L	K	N	S	A	T	L	H	T	T	E	O	R	I	T	D	T	
J	W	A	U	N	F	S	T	T	R	H	O	F	D	I	T	T	V	E	M	N	A
B	A	M	U	I	E	E	O	R	I	N	E	I	S	U	N	I	S	E	E	D	V
O	L	A	R	I	A	R	S	O	T	O	I	U	T	G	O	O	S	T	A	I	O
N	E	N	A	V	D	E	D	J	P	S	U	N	H	H	O	L	D	A	S	E	E
S	U	G	M	G	S	O	A	L	E	M	Ã	O	T	E	Y	T	R	O	U	E	C
U	H	U	O	E	H	L	A	E	N	O	Y	M	D	H	P	N	O	E	E	I	T
C	O	I	S	T	L	C	S	L	H	A	S	L	S	E	H	F	M	S	E	E	T
E	N	N	O	N	L	S	C	S	A	M	Y	E	N	E	C	N	A	H	T	A	O
S	H	N	S	R	T	A	T	T	E	H	G	Y	E	T	A	R	A	I	P	O	
S	V	O	D	W	R	E	S	A	A	O	T	G	N	O	E	E	E	A	U	T	N
O	E	S	T	D	O	I	U	H	O	E	I	T	R	D	R	W	E	O	I	O	H
O	U	A	D	S	E	O	L	R	E	T	N	E	T	A	T	D	T	H	A	A	

ALFREDO	ILHA	MARÉ	PENHA
BONFIM	MANGUEIRAS	OURA	RAMOS

OFICINA OBSERVATÓRIO DA ESCRITA

ESCOLA: _____
NOME: _____

Vamos pensar no lugar onde moramos!

Em que **bairro** você mora? _____ 

Você gosta do lugar onde mora? _____

2. Você conhece que lugares do bairro onde mora?

a) _____ b) _____
c) _____ d) _____
e) _____ f) _____

3. Por qual rua você passa no seu caminho de casa para a escola?

4. Em qual lugar perto de casa você mais gosta de ir?

5. A nossa escola fica em qual rua?

6. Que outros bairros próximos ao bairro da sua escola você conhece?

7. Agora, além do seu bairro, quais outros lugares da cidade do Rio de Janeiro você conhece?

8. Você sabe dizer em qual **cidade** moramos?

Fonte: Elaboração própria.

É possível perceber que, em ambas as listas de atividades, o mesmo tema está sendo trabalhado: o bairro em que a escola se situa. Para essa atividade, também são levados *mapas* para as oficinas, a fim de que os(as) educandos(as) comecem a se situar especialmente e possam reconhecer lugares próximos à escola, à sua casa, por onde passam com maior frequência. É uma oportunidade também para que os(as) próprios(as) educandos(as) possam trazer questões sobre o território onde moram e que não são encontradas em livros ou pesquisas. E já neste primeiro material sobre o tema territorialidade, começam a ser trabalhadas as diferenças conceituais entre bairro e cidade, diferenças essas que são ampliadas nos materiais seguintes deste tema (estado, país, continente, mundo).

O trabalho com listas diferenciadas permite um acompanhamento mais individualizado em turmas muito heterogêneas. Desta forma, é possível que os(as) monitores(as)

atendam grupos de educandos(as) de maneira mais personalizada, fazendo com que cada educando(a) possa avançar a partir de diagnósticos constantes realizados por meio da realização das atividades. É importante lembrar que o objetivo maior é contribuir para o processo de escrita dos(as) educandos(as) que participam das oficinas, e também enfatizar que, durante todo o processo, diferentes temas, de diferentes áreas do conhecimento, são trazidos para as oficinas. Isto porque se entender a escrita não como algo fechado em si mesma, mas como algo que dialoga com o mundo que nos cerca. Nas palavras de Paulo Freire (1989), antes da leitura da palavra, vem a leitura de mundo: é por meio da leitura de mundo que o(a) educando(a) percebe o significado das coisas e, ao ler, reconhece diversas palavras, possibilitando que os significados de tudo no mundo se expandam e diferentes novos conhecimentos se abram.

Figura 03: Atividades: lista 01 e 02 – tema 03 (*espacialidade*)

DESAFIO: VOCÊ SE LEMBRA DE ALGUMA HISTÓRIA QUE VIVEU NO BARRIO ONDE MORA? CONTE UM POUCO SOBRE ELA! VAMOS LÁ! PODE SER UMA HISTÓRIA INVENTADA TAMBÉM! I) ESSA HISTÓRIA SE PASSA EM QUE LUGAR? _____ II) QUEM SÃO AS PESSOAS QUE PARTICIPAM DA SUA HISTÓRIA? _____ _____ III) COMO A SUA HISTÓRIA COMEÇA? _____ _____ _____ IV) O QUE ACONTECE NELA? _____ _____ _____ V) COMO ELA TERMINA? _____ _____ _____ VI) JUNTE TODAS AS PARTES DA HISTÓRIA _____ _____ _____ _____ _____	DESAFIO: Você se lembra de alguma história que viveu no bairro onde mora? Conte um pouco sobre ela! Vamos lá! I) Essa história se passa no local: _____ II) Quem são as pessoas que participam da sua história? _____ _____ III) Como a sua história começa? _____ _____ _____ IV) O que acontece nela? _____ _____ _____ V) como ela termina? _____ _____ _____ VI) Junte todas as partes em um único texto: _____ _____ _____ _____ _____
---	--

Fonte: Elaboração própria.

Como forma de auxiliar na diagnose, ao final de cada atividade, geralmente, é proposta uma atividade de escrita mais complexa, como se fosse um desafio ao(à) educando(a) que finalizou a sua atividade:

Apesar de ser a mesma atividade, esperam-se produções bastante distintas no “desafio”: educandos(as) que fazem a lista 01 tendem a apresentar a escrita de palavras soltas ou de sentenças muito curtas; educandos(as) que fazem a lista 02 tendem a escrever sentenças maiores, com descrições mais detalhadas. O objetivo aqui é mapear o desenvolvimento individual de cada educando(a) para buscar formas mais eficientes de intervir no processo de escrita de cada um(a). Essa diagnóstico pode apontar para diferentes caminhos nas diferentes escolas, podendo ser construídas ainda outras listas – mais simples ou mais avançadas – para dar conta dos diferentes processos observados.

Considerações finais

As ações desenvolvidas no âmbito do projeto Observatório da Escrita, especialmente por meio das oficinas de leitura e produção textual, demonstram a potência da articulação entre teoria e prática na construção de uma educação linguística emancipatória. Fundamentadas nos pressupostos da Educação Popular e nas contribuições da Sociolinguística Variacionista e dos Modelos Baseados no Uso, as oficinas operam como espaços de diálogo e reflexão crítica sobre a língua, reconhecendo os saberes dos(as) educandos(as) e promovendo o respeito à diversidade linguística e cultural. Esses referenciais garantem que os processos de alfabetização não se limitem à decodificação de sinais gráficos, mas envolvem também o reconhecimento da linguagem como ferramenta de transformação social.

Nesse processo, os materiais didáticos elaborados e aplicados nas oficinas assumem papel central. Construídos a partir de uma cuidadosa análise dos diferentes perfis dos(as) participantes, esses materiais não apenas respeitam a heterogeneidade das turmas, como

também favorecem trajetórias de aprendizagem individualizadas. A escolha dos gêneros discursivos, dos temas mobilizadores e da progressão das atividades reflete o compromisso com uma metodologia que se ancora na experiência dos(as) educandos(as), aproximando o ensino da escrita de suas realidades sociais, culturais e afetivas. A elaboração de diferentes versões dos mesmos materiais – adaptados ao nível de desenvolvimento dos(as) estudantes – é um exemplo concreto do esforço do projeto em oferecer um ensino verdadeiramente inclusivo.

Por fim, a experiência acumulada ao longo das oficinas evidencia que práticas pedagógicas engajadas, dialógicas e sensíveis à realidade dos(as) educandos(as) são capazes de promover avanços significativos nos processos de letramento e escrita. A produção textual dos(as) estudantes, tratada como resultado e também como ponto de partida das intervenções, reafirma seu lugar de autoria e protagonismo. Assim, o projeto reafirma o papel da universidade pública como agente comprometido com a justiça social e com a transformação das condições de acesso à educação de qualidade, operando como um elo vivo entre a pesquisa acadêmica e a realidade das escolas públicas brasileiras.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BYBEE, J. **Phonology and Language Use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BYBEE, J. **Língua, Uso e Cognição**. Trad. Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Lingüística** São Paulo: Scipione, 1990.

CONNINE, C. M.; RANBOM, L. J.; PATTERSON, D. J. Processing Variant Forms in Spoken Word Recognition: The Role of Variant Frequency. **Perception & Psychophysics**, v. 70, n.3, 2008, p. 403-411.

CRISTÓFARO, S. T.; GOMES, C. A. Variação linguística: antiga questão e novas perspectivas. **Linguagem**, Amapá, v. 1, n. 2, p. 31-41, 2004.

CRISTÓFARO, S. T.; GUIMARÃES, D. O. A aquisição da linguagem falada e escrita: o papel da consciência linguística. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 316-323, 2013.

FOULKES, P.; DOCHERTY, G. The social life of phonetics and phonology. **Journal of Phonetics**, v. 34, n. 4, 2006, p. 409-438. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0095447005000525>. Acesso em: 29 mai. 2025.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

GERBELLI, C. V. de C.; VENTURA, J. A EJA fora do lugar. **Le Monde Diplomatique**. 20 de dezembro de 2023. Acesso em: <https://diplomatique.org.br/>, no dia 27/05/25, às 10:54.

KLEIMAN, Â. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LABOV, W. **Principles of linguistic change**: Internal Factors. Philadelphia: John Benjamins, 1994.

LABOV, William. **Principles of linguistic change**: Social Factors. Philadelphia: John Benjamins, 2001.

LABOV, W. **Principles of linguistic change**: Cognitive and Cultural Factors. Philadelphia: John Benjamins, 2010.

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

PIERREHUMBERT, J. Probabilistic Phonology: discrimination and robustness. *In*: R. BOD, J. HAY, S. JANNEDY (eds.) p. 177-228, 2003.

PINHEIRO, A. F. C. **Comunicação digital, sujeito pronominal e objeto direto anafórico: evidências da conexão cognitiva entre variantes linguísticas e gêneros discursivos**. Tese (Doutorado em Letras). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2025.

PINHEIRO, A. *et al.* Conhecimento linguístico e gêneros discursivos digitais: correlações possíveis a partir de fenômenos variáveis em interações por chat. **Diacrítica**, v. 36, 2022, p. 300-316. Disponível em: <https://revistas.uminho.pt/index.php/diacritica/>. Acesso em: 18 jan. 2025.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAPÍTULO 6

Escreva-me ou te devoro: desafios e estratégias na escrita de redações de vestibulares e ENEM¹

Cleo Amorim Nascimento
Débora Silva Brito da Luz
Jhon K. Marinho da Silva
Natália Barroncas da Fonseca

Introdução

A escrita dissertativo-argumentativa, exigida em diversos exames de acesso ao Ensino Superior, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os vestibulares, demanda do estudante não apenas o domínio da norma-padrão da língua, mas também a habilidade de organizar ideias de forma clara, coesa e crítica. No entanto, muitos alunos do Ensino Médio ainda enfrentam dificuldades para articular linguagem e pensamento de maneira eficiente, seja por lacunas no conhecimento gramatical, seja por não compreenderem plenamente os propósitos comunicativos desse gênero textual. Nesse contexto, a escola precisa assumir o papel de espaço formativo que promova práticas significativas de leitura e escrita, ampliando a autonomia e a capacidade argumentativa dos estudantes.

Com base nessa perspectiva, o Projeto de Extensão "Ponto a Ponto: processos de escrita para elaboração de texto dissertativo-argumentativo do vestibular", vinculado ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (CAP/UFRR), foi desenvolvido com o objetivo de fortalecer as competências

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526527498127142>

linguísticas e discursivas de alunos do terceiro ano do Ensino Médio, por meio de atividades práticas voltadas à produção de textos dissertativo-argumentativos. A proposta metodológica do projeto organizou-se em três eixos complementares: (1) ensino da gramática normativa; (2) estruturação textual; e (3) desenvolvimento da argumentação. A partir dessa estrutura, buscou-se desenvolver não apenas o domínio técnico da escrita, mas também a consciência crítica diante dos temas abordados.

As atividades foram planejadas com base em temas socialmente relevantes e atualizados, que serviram de ponto de partida para leituras, discussões e produções escritas. Ao longo das oficinas, os alunos foram convidados a refletir sobre questões como desigualdade social, mudanças climáticas, etarismo e participação feminina na política, exercitando o uso de elementos coesivos, a construção de teses, a seleção de argumentos e a organização lógica do texto. Essas práticas contribuíram para que os estudantes compreendessem o processo de construção textual como um ato de autoria e posicionamento diante do mundo.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo apresentar as experiências vivenciadas ao longo do projeto e refletir sobre elas, destacando as estratégias pedagógicas utilizadas, os avanços observados no desempenho dos alunos e as potencialidades do trabalho articulado entre ensino e extensão. Ao relatar a trajetória do projeto, busca-se contribuir para o debate sobre práticas formativas que promovam o letramento argumentativo e a formação cidadã, evidenciando o papel transformador da linguagem nas experiências escolares e sociais.

Desvendando os segredos da gramática

O título deste capítulo faz alusão à frase “Decifra-me ou te devoro”, atribuída à Esfinge, criatura mitológica grega que causava grande temor à cidade de Tebas e que foi derrotada por Édipo, personagem da tragédia grega *Édipo Rei*, de Sófocles, após este decifrar o enigma por ela proposto. De acordo com a lenda, todos

os que se deparavam com o monstro eram abordados com essa frase e, em seguida, recebiam dela um enigma. Aqueles que não conseguiam solucioná-lo eram devorados pela criatura.

Neste artigo, utilizamos a analogia à frase da Esfinge para refletir sobre as dificuldades e os desafios enfrentados por estudantes do Ensino Médio diante da escrita das temidas redações dos vestibulares e do ENEM. Ousamos afirmar, ainda, que, em determinadas situações, esses estudantes chegam a sentir o peso simbólico de serem “devorados” pela não aprovação nos cursos de graduação que almejam, em razão de notas insatisfatórias obtidas nas produções textuais.

Nesse sentido, idealizamos o projeto de extensão “Ponto a Ponto: processos de escrita para elaboração de texto dissertativo-argumentativo do vestibular”, voltado para a prática da produção de textos dissertativo-argumentativos, com o objetivo de apresentar uma proposta que oferecesse uma formação holística e bem fundamentada aos alunos. Para tanto, buscamos suporte na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC, 2018), que, em suas orientações, apresenta competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas pelos estudantes, tais como:

(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.) (BNCC, 2018, p. 498).

(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários (BNCC, 2018, p. 498).

(EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que

o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas (BNCC, 2018, p. 499).

(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, [...] ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir (BNCC, 2018, p. 500).

A fim de propiciar aos discentes o alcance das competências e habilidades previstas, logrando êxito na formação complementar, cada etapa do cronograma do curso concentrou-se em um componente distinto da produção textual. Houve um primeiro momento voltado ao estudo da gramática e das normas da língua; um segundo, que enfocava a organização do texto, destacando os elementos fundamentais do gênero textual estudado; e um terceiro, dedicado a debates e atividades práticas de argumentação, com o objetivo de desenvolver o senso crítico dos estudantes e ampliar seu repertório.

Um exemplo de como eram conduzidas as aulas voltadas ao ensino de gramática e da norma culta da língua portuguesa, que ocorriam sempre no primeiro tempo de aula, está presente na seguinte proposta. Em uma das primeiras aulas, a atividade foi iniciada com a apresentação do item “domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa”, que serviu de base para a abordagem do conteúdo de acentuação gráfica. Em seguida, os alunos participaram de uma atividade de identificação e correção de erros comuns de acentuação, o que permitiu mapear dificuldades iniciais. Na sequência, foi aplicada uma atividade diagnóstica no formato *Kahoot*, a qual despertou grande interesse e promoveu uma participação bastante ativa por parte da turma. Após esse momento mais dinâmico, os alunos foram orientados a anotar as principais regras de acentuação gráfica, reforçando o conteúdo apresentado. Por fim, realizaram uma atividade

impressa, que possibilitou o aprofundamento da compreensão do tema e o esclarecimento de dúvidas específicas. A combinação entre recursos digitais e atividades escritas contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais engajador e eficaz.

Cada aula seguia uma sequência lógica cuidadosamente planejada, com foco nos conteúdos gramaticais que apresentavam maior dificuldade para os alunos. Além disso, os principais desvios cometidos nas redações também eram abordados, permitindo que os estudantes compreendessem as falhas mais recorrentes e aprendessem a evitá-las. Essa organização possibilitava um avanço gradual, partindo da identificação dos problemas até a aplicação prática por meio de atividades diversificadas, garantindo que o aprendizado fosse consolidado de forma eficaz e progressiva. Dessa forma, era possível atender às necessidades específicas da turma, promovendo um desenvolvimento consistente no domínio da norma culta da língua portuguesa.

Com relação ao segundo momento das aulas, que abordava a parte estrutural do texto dissertativo-argumentativo, inicialmente foi realizada uma discussão sobre os diferentes tipos textuais predominantes, com o objetivo de familiarizar os alunos com as características de cada um. Em seguida, foram explicadas as ações que podem levar à anulação de uma redação, esclarecendo dúvidas e prevenindo erros comuns. A estrutura do texto dissertativo-argumentativo foi apresentada de forma detalhada, permitindo aos estudantes compreender melhor a organização necessária para esse tipo de produção. Os alunos demonstraram grande curiosidade, fizeram diversas perguntas sobre como evitar os principais erros e participaram ativamente, compartilhando experiências e tirando dúvidas. Essa interação contribuiu para aumentar a confiança de todos na construção de redações mais eficazes.

Cada aula dedicada à estrutura textual seguia uma sequência lógica e detalhada, com o objetivo de trabalhar minuciosamente cada componente da construção do texto dissertativo-argumentativo. Isso incluía o repertório para abordagem do tema, a formulação da tese, a construção e o desenvolvimento dos argumentos, além da

organização dos parágrafos de desenvolvimento e da conclusão. Essa abordagem permitiu que os alunos compreendessem profundamente o papel e a importância de cada parte na constituição do texto, facilitando a aplicação prática e o aprimoramento da escrita argumentativa ao longo das aulas.

Decifrando os enigmas da argumentação oral e escrita

A argumentação ocupa um lugar central no ensino da produção textual, especialmente na construção do texto dissertativo-argumentativo, gênero amplamente exigido em contextos escolares e avaliativos, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Mais do que uma simples exposição de ideias, argumentar é uma prática discursiva complexa que envolve posicionamento crítico, organização lógica do pensamento e persuasão do interlocutor. Segundo Geraldi (1997, p. 104), argumentar no texto escolar significa “construir uma relação com o leitor, organizando ideias e informações de forma que ele seja convencido da pertinência do ponto de vista assumido”. Essa relação exige do aluno não apenas conhecimento sobre o tema, mas também domínio de estratégias linguísticas e discursivas para defender seu posicionamento de maneira coerente e fundamentada.

O ensino de redação na perspectiva de mero repasse de técnicas “[...] é uma prática de ensino e de avaliação da escolarização que raramente considera a natureza dialógica e interativa da própria linguagem e que praticamente anula a subjetividade necessária a toda autoria” (Bunzen, 2006, p. 148). Para desconstruir essa prática descontextualizada, é necessário compreender a redação escolar como um gênero argumentativo que demanda do produtor textual, o aluno, uma postura crítica diante do tema proposto. Ou seja, o aluno não deve apenas repetir informações, mas refletir sobre elas, problematizá-las e construir argumentos próprios. A perspectiva sociointeracionista de Mikhail Bakhtin (1997, p. 291) também contribui para essa compreensão ao afirmar que “todo enunciado é uma resposta a outros enunciados”,

destacando a natureza dialógica da linguagem. No caso do texto argumentativo, essa resposta assume a forma de um debate, no qual o autor se posiciona diante de ideias contrárias ou complementares. Para que esse processo seja efetivo, é essencial que o ensino da argumentação ocorra de forma sistemática e progressiva. Como apontam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), a produção de textos argumentativos deve ser acompanhada de práticas que desenvolvam gradualmente a capacidade de organizar raciocínios e justificativas.

Acreditamos que, para uma boa escrita, além das questões de natureza gramatical e linguística, é necessário conhecer a temática sobre a qual se escreve, para que possamos argumentar, opinar e defender nosso ponto de vista com mais propriedade. Por essa razão, destinamos um espaço no projeto para a análise e discussão de assuntos que poderiam ser temas de provas de redação no ENEM ou vestibulares, e as escolhas dos temas foram feitas com base na consulta a sites que disponibilizam listas atualizadas, vinculadas aos contextos sociais contemporâneos.

Após a escolha dos temas, para cada aula, buscávamos textos complementares, como artigos, charges, tirinhas, entre outros, que pudessem servir de textos motivadores para as discussões em sala. Iniciamos apresentando um slide com a definição de argumentação e sua relevância, a importância da comunicação clara e persuasiva e os tipos de argumentos: lógicos, emocionais e éticos. Nessa aula, exibimos um vídeo curto para, a partir dele, tratar sobre a coerência e a coesão em textos orais. Após a exposição teórica sobre a argumentação, mostramos uma tirinha da Mafalda para que os alunos apontassem quais temas são sugeridos no referido texto:



Fonte: Quino (2010).

Logo após as observações dos alunos, procuramos relacionar a tirinha ao tema da desigualdade social e das políticas públicas, mostrando algumas possibilidades de subtemas:

- Acesso à educação e desigualdade social: como as políticas públicas podem reduzir as disparidades educacionais entre diferentes grupos socioeconômicos.
- Saúde pública e desigualdade: o impacto da desigualdade social na distribuição e qualidade dos serviços de saúde pública.
- Habitação e políticas de inclusão social: a relação entre políticas de habitação e a mitigação da desigualdade social.
- Mercado de trabalho e desigualdade: análise das políticas públicas de emprego e renda como ferramentas para reduzir a desigualdade social.

Nesse primeiro momento, solicitamos que os alunos escolhessem um dos subtemas apresentados e escrevessem um parágrafo argumentativo com evidências e exemplos para apoiar sua argumentação. Nossa intenção era permitir que os discentes refletissem acerca dos subtemas e elaborassem seus próprios

processos e estratégias de organização e desenvolvimento das produções textuais. Sendo assim, apresentamos aos discentes a proposta de argumentar oralmente sobre um subtema, conforme disposto a seguir:

O aumento do salário-mínimo é uma solução insuficiente para enfrentar a desigualdade social, pois não aborda outros fatores que contribuem para a pobreza.

Argumente a favor ou contra essa perspectiva, utilizando dados e exemplos para embasar sua argumentação.

Na aula seguinte, os alunos expuseram seus parágrafos oralmente aos colegas, e nós, professoras, discutimos com eles cada um dos pontos de vista apresentados. Ao final das discussões, apresentamos aos alunos um parágrafo escrito sobre o subtema proposto e mostramos também alguns “desvios” cometidos nessa produção, conforme exposto a seguir:

Parágrafo com Problemas:

Aumentar o salário-mínimo não resolve a desigualdade social porque as pessoas ainda têm problemas com educação e saúde. Mesmo que ganhem mais dinheiro, se não tiverem acesso a uma boa escola ou hospital, isso não vai mudar muito. Portanto, só aumentar o salário-mínimo não é uma boa ideia porque não lida com todos os problemas relacionados à desigualdade.

Após a apresentação e discussão dos pontos falhos dos parágrafos produzidos, como a argumentação simplista e sem embasamento, a generalização excessiva e a falta de evidências (exemplos ou dados estatísticos), também apresentamos e discutimos com os alunos um parágrafo mais estruturado e satisfatoriamente embasado em termos argumentativos, conforme disposto a seguir:

O aumento do salário-mínimo é uma medida importante para reduzir a desigualdade social, pois pode elevar o padrão de vida dos trabalhadores de baixa renda e reduzir a pobreza imediata. No entanto, é verdade que essa política sozinha não resolve todos os problemas associados à desigualdade, como as deficiências em educação e saúde. Para uma abordagem mais eficaz,

o aumento do salário-mínimo deve ser acompanhado de políticas que melhorem o acesso a uma educação de qualidade e serviços de saúde, ajudando a criar um ambiente onde os trabalhadores não apenas ganhem mais, mas também tenham mais oportunidades para progredir socialmente e economicamente.

Sendo assim, não apenas sugerimos, mas também ouvimos as exposições dos alunos e apresentamos exemplos e melhorias em suas propostas argumentativas. Nos encontros seguintes, procuramos levar um tema que fomentasse discussões e possibilitasse aos alunos evocar seus conhecimentos prévios, expondo o que já sabiam, bem como realizar pesquisas para ampliar as informações, compartilhando-as e debatendo com os colegas. Iniciamos sempre com a leitura de um texto-base que servia de motivação para as discussões, as quais eram impulsionadas por questionamentos e indagações.

Um dos primeiros temas apresentados foi a questão das mudanças climáticas vivenciadas em nosso cenário social contemporâneo. Para iniciar as discussões, utilizamos como texto-base e motivador a seguinte charge:



Fonte: GEO. **O clima está louco?** – charge. Disponível em: <https://formulageo.blogspot.com/2012/07/o-clima-ta-louco-charge.html>. Acesso em: 10 set. 2024.

Após a leitura, questionamos os alunos sobre o que observaram no texto, se havia alguma diferença de sentido entre as falas do pai e do filho, e qual, na visão deles, era a temática principal da charge. Depois que expuseram suas opiniões, apresentamos uma definição de “mudanças climáticas”, de acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e indagamos se eles percebem, no dia a dia, o impacto desse fenômeno em suas vidas. Na sequência, apresentamos trechos de notícias que traziam desastres ambientais recentes causados pelas mudanças climáticas.

Com relação a esse tema, propomos, ainda, a seguinte atividade:

Nos últimos anos, as mudanças climáticas representam um dos desafios mais urgentes e complexos do século XXI. Este fenômeno, amplamente impulsionado por atividades humanas como a queima de combustíveis fósseis e o desmatamento, está alterando profundamente o equilíbrio dos sistemas naturais e afetando a vida em todo o planeta. Neste contexto, é fundamental compreender como as ações humanas têm influenciado o clima, as principais consequências das mudanças climáticas, bem como discutir possíveis soluções para mitigar seus impactos. Discuta com seus colegas sobre as questões e procure anotar os principais pontos.

Na aula seguinte, após as exposições das anotações dos alunos e as considerações das professoras, propusemos outra atividade, que consistiu na organização de um quebra-cabeça de um texto dissertativo-argumentativo. Os alunos foram divididos em grupos pequenos e receberam as partes do texto recortadas para organizarem em uma folha de papel. Essa atividade ofereceu aos estudantes uma abordagem dinâmica e eficaz para compreender a estrutura e a lógica do processo de argumentação.

Com o texto fragmentado, os estudantes foram desafiados a identificar e conectar as ideias principais, como introdução, tese, argumentos, contra-argumentos, conclusão, entre outros, tendo em vista que, paralelamente às aulas em que exercitávamos a argumentação, eles estavam aprendendo a produzir esses elementos constituintes de um texto dissertativo-argumentativo.

Com esse exercício, buscamos estimular habilidades cognitivas essenciais, como a análise crítica, a síntese e a organização do pensamento, além de reforçar a capacidade de identificar relações lógicas entre diferentes partes do texto. Portanto, essa atividade não apenas facilitou a compreensão da estrutura de um texto dissertativo-argumentativo, mas também promoveu uma compreensão mais aprofundada sobre o processo de argumentação no plano da escrita.

Nas aulas posteriores, passamos à cobrança da argumentação na fase escrita e ao trabalho com temas motivadores, que contavam com comandos para orientar a produção dos textos. Em uma das aulas, debatemos sobre os papéis e as representações da mulher na nossa sociedade e, especialmente, na política, partindo da análise do texto a seguir:



Fonte: SSps Brasil. *Mulher na política? Só se for agora!*
Disponível em: <https://blog.ssps.org.br/mulher-na-politica-so-se-for-agora>. Acesso em: 10. set.2024

Posterior à realização das discussões orais em sala de aula, apresentamos uma proposta de redação a ser construída segundo as orientações das aulas teóricas e gramaticais, na qual os alunos receberam o seguinte comando:

A participação e a representação feminina na esfera política são fundamentais para a promoção de uma sociedade mais igualitária e democrática. Apesar de avanços significativos nas últimas décadas, as

mulheres ainda são sub-representadas em cargos de liderança política. Essa disparidade reflete uma série de barreiras culturais, estruturais e históricas. Diante do exposto, elabore um texto dissertativo-argumentativo sobre a importância do aumento da participação e da representação feminina na política e formas de garantir uma governança mais democrática, justa e representativa da sociedade brasileira.

Percebemos que os alunos se sentiram mais seguros para escrever suas redações após as discussões prévias, pois estas motivaram o desenvolvimento de habilidades essenciais, como argumentação, escuta ativa e pensamento crítico. Ao debater, os estudantes tiveram a oportunidade de ouvir diferentes pontos de vista, organizar suas ideias de forma clara e fundamentar suas opiniões.

De acordo com a BNCC (2018), em suas competências gerais, mais precisamente na competência 7, os alunos devem ser ensinados a “[...] argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns [...]” (Brasil, 2018, p. 9). Isso significa que ensinar a escrever textos dissertativo-argumentativos é também ensinar a pensar criticamente, a dialogar com diferentes pontos de vista e a agir como sujeito ativo no uso da linguagem. Nesse contexto, podemos afirmar que as aulas do curso de extensão cumpriram esse propósito, uma vez que nos esmeramos em apresentar a argumentação como uma forma de uso da linguagem que vai além do propósito de apresentar informações, exigindo que o estudante se envolva ativamente com o tema, adote um ponto de vista claro e utilize recursos para convencer o leitor. Eles puderam exercitar o senso crítico em produções textuais sobre variados temas, externando suas ideias e proposições argumentativas de maneira crítica.

Considerações finais

Ao longo do desenvolvimento do projeto, foram construídas bases sólidas para o aprimoramento da escrita dissertativo-

argumentativa entre os alunos, de modo que cada atividade resultou em avanços perceptíveis nas habilidades linguísticas dos participantes. O trabalho articulado entre o estudo da gramática, a estruturação de textos e a argumentação possibilitou a ampliação da competência comunicativa dos alunos, preparando-os para os desafios dos processos seletivos. A cada nova produção, foi possível observar maior segurança na construção das teses, seleção dos argumentos e utilização dos recursos coesivos. As discussões sobre temas como políticas públicas, mudanças climáticas, etarismo e representação feminina na política mobilizaram os estudantes a aplicar, de forma mais consciente, os conceitos trabalhados em sala. Além disso, o acompanhamento contínuo das professoras e o uso de estratégias didáticas diversificadas como debates, organização de textos motivadores e atividades interativas foram determinantes para consolidar os avanços obtidos.

A experiência vivida ao longo do projeto reforça a relevância das ações extensionistas voltadas aos estudos linguísticos e discursivos. A extensão, nesse contexto, não se apresenta como uma mera aplicação de conteúdos acadêmicos, mas como um espaço de trocas efetivas entre saberes escolares e universitários. No caso deste projeto, a abordagem prática das questões gramaticais e argumentativas, somada à análise crítica de textos e temas atuais, favoreceu o entendimento da linguagem como ferramenta de construção de sentidos, expressão de posicionamentos e leitura do mundo. Os alunos puderam compreender que escrever não se limita à aplicação mecânica de regras, mas exige reflexão sobre o que se diz, para quem se diz e com que intenção. Da mesma forma, a atuação docente foi constantemente reelaborada a partir das demandas dos alunos, das dúvidas surgidas e das reformulações necessárias ao longo do percurso. Essa dinâmica ampliou o sentido formativo do projeto, criando um espaço em que aprender e ensinar deixaram de ser processos sem troca e passaram a ser experiências conjuntas. O desenvolvimento da consciência linguística e do domínio discursivo demonstrado pelos estudantes ao final do projeto

evidencia a potência dos estudos extensionistas quando pensados de forma colaborativa e contextualizada.

Por tudo isso, a equipe envolvida no projeto entende que os resultados alcançados indicam a necessidade e o desejo de continuidade da ação. As devolutivas dos alunos no encerramento, somadas à evolução percebida nas produções textuais e nas participações em aula, apontam para a importância de manter esse tipo de iniciativa ativa. Para as próximas edições, pretende-se diversificar ainda mais os gêneros trabalhados e ampliar os momentos de autoria, trazendo novas propostas que valorizem a criatividade e o uso da linguagem em situações reais de comunicação. Também se reconhece a possibilidade de promover parcerias interdisciplinares, com envolvimento de outras áreas do conhecimento, para aprofundar a abordagem dos temas discutidos nas redações e fortalecer os vínculos entre conteúdo e contexto. A ideia é manter a estrutura em três tempos, que demonstrou ser eficaz, mas com abertura para adaptações metodológicas que dialoguem com o perfil de cada turma. O projeto não se encerra com o cumprimento de um cronograma; ele deixa subsídios para o aprimoramento das práticas docentes, oferece modelos de atividade que podem ser replicados e, sobretudo, reforça a certeza de que estudar a linguagem é um caminho possível e necessário para fortalecer a escrita, a escuta, o pensamento e a expressão.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G.G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. *In*: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 139-162.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

CAPÍTULO 7

Linguística e ensino: pensando a formação de professores e a disseminação científica a partir de ações extensionistas¹

Eliaine de Moraes Belford Gomes
Quezia dos Santos Lopes Oliveira

Introdução

A Linguística, consolidada como saber científico no final do século XX, é considerada uma ciência relativamente nova, apesar de o interesse pelas questões da linguagem ser muito antigo (Mounin, 1972; Weedwood, 2002). Relativamente nova também é a sua aplicação ao ensino, tendo em vista que tal disciplina passou a ser inserida nos cursos superiores do Brasil apenas na década de 60. O potencial de intervenção dessa aplicação, contudo, é bastante significativo. Isso porque, já na década seguinte a essa implementação, importantes debates sobre a contribuição dos estudos linguísticos no âmbito do ensino passaram a dominar a cena das políticas públicas de educação, o que culminou nas reflexões propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos anos 90 e nas discussões atuais sobre o ensino de língua na Educação Básica.

No contexto brasileiro, marcado pela heterogeneidade linguística, cultural e social, essas discussões se fazem necessárias por permitirem ao povo brasileiro enxergar sua realidade linguística como plural, o que contribui para o combate aos

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526527498143161>

estigmas e preconceitos linguístico-sociais associados a essas diferenças.

Contudo, embora a heterogeneidade linguística, cultural e social brasileira ser amplamente debatida nos meios acadêmicos, discute-se, de forma recorrente, o distanciamento que existe entre essa abordagem na academia e a visão ainda demasiada normativa que predomina no âmbito do ensino de línguas na Educação Básica.

Nessa perspectiva, o presente projeto tem como foco a abordagem de questões referentes ao potencial e à aplicação efetiva da linguística no ensino, a fim de criar, dessa maneira, pontes entre a produção e a aplicação deste saber ou ainda entre linguística e ensino. Para tal, nossa proposta se constitui na realização de discussões no âmbito do referencial teórico da linguística, a fim de elaborar propostas didáticas voltadas à formação de nosso público-alvo: atuais e futuros docentes. Espera-se, assim, que tal público, ao passar a pensar acerca das possíveis aplicações da linguística, problematize suas práticas pedagógicas em sala de aula, sobretudo no que tange ao reconhecimento e respeito à heterogeneidade linguística, cultural e social que constitui a sociedade brasileira (Brito, 2004; Faraco, 2007).

O presente projeto, sediado na UERJ desde 2022, visa realizar ações de divulgação científica e de fomentação de uma formação docente linguisticamente embasada, sendo destinado, principalmente, a atuais e futuros professores de língua da Educação Básica e a pesquisadores interessados no debate sobre as possíveis contribuições da linguística ao ensino, sobretudo no nível básico. Tem por objetivo geral promover a articulação entre linguística e Educação Básica, via difusão de estudos científicos, de modo a torná-los acessíveis ao público-alvo, e subsidiar as ações pedagógicas no âmbito da Educação Básica; além de colaborar para a formação ampla e crítica de atuais e futuros professores de português dos ensinos fundamental e médio, a partir de discussões e reflexões sobre a relação entre linguística e ensino de língua(s). Entre seus objetivos específicos estão (i) a organização de ações formativas na área de linguística e ensino, como palestras, cursos,

simpósios e rodas de debates; (ii) a promoção de interações com outras áreas de conhecimento, como psicologia e educação, via realização de Ciclos de debates; (iii) a organização de ações de divulgação-como a confecção de resenhas e resumos de textos científicos e a produção de verbetes de conceitos linguísticos em formato audiovisual, e outros- e socialização dos produtos obtidos na área de linguística e ensino em *blog*, página em rede social e canal no *YouTube*; (iv) a capacitação de bolsistas para discutirem criticamente o saber científico e refletirem sobre suas futuras práticas docentes, em reuniões de debates teóricos e oficinas de confecção de material didático linguisticamente embasado; e (v) a promoção do diálogo com profissionais das escolas de Educação Básica, através das ações anteriormente expostas.

Para este trabalho, adotamos uma metodologia mista que combinou (i) um breve histórico das ações extensionistas no Brasil e os efeitos dessas ações na sociedade, bem como sobre a relação entre linguística e ensino, foco de trabalho do nosso projeto, e (ii) o relatório de pesquisa do projeto PL&E, de modo a suscitar o debate sobre o impacto de atividades extensionistas para a formação inicial e continuada de professores de língua e a importância de ações de divulgação científica promovidas pela Universidade para o seu público interno e externo, reforçando o compromisso da Universidade na promoção e disseminação do saber, e a necessidade de haver um diálogo mais aberto e direto entre os ensinos superior e básico.

Fundamentação teórica

A extensão universitária no Brasil: breve histórico e perspectivas

A extensão universitária, no Brasil e no mundo, possui um histórico de desenvolvimento bem peculiar, marcado por diferentes momentos. No contexto brasileiro, ela se desenvolveu a partir da década de 1970, com a criação de pró-reitorias dedicadas à área nas universidades, e consolidou-se na Constituição de 1988,

quando foi estabelecida a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Segundo Nogueira (2001), os anos 80 foram marcados como um período de redemocratização, com o final do período da Ditadura Militar. Nesse contexto, a sociedade passa a demandar da Universidade um compromisso maior com a população, especialmente com os segmentos mais vulneráveis. Desse modo, a extensão surge como elemento que vai resgatar, neste âmbito, o papel social da Universidade perante a comunidade.

Nos anos 90, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9.394, a extensão é apresentada como “aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (Brasil, 1996). Apesar do avanço com relação à ideia de extensão, alguns autores tecem críticas a essa forma de compreender a extensão, pois as atividades eram, muitas vezes, associadas ao assistencialismo ou à mera prestação de serviços.

Nas últimas décadas, a Extensão vem se consolidando, pouco a pouco, como prática na vida acadêmica do estudante de graduação, deixando de estar separada do Ensino e da Pesquisa, até alcançar um estágio em que esses três eixos se tornam realmente indissociáveis. Quando as práticas extensionistas mudam de tônica, tornando-se mais dialógicas, demonstrando que não se constituem apenas como atividades meramente assistenciais, essa indissolubilidade se concretiza. Confirmamos isso nas palavras de Nogueira (2001, p. 69):

A relação com a sociedade é necessária e indispensável, pois com ela se estabelece a troca entre o saber acadêmico e o saber popular e, além disso, todo o conhecimento científico, tecnológico e filosófico produzido na academia precisa ser testado, realimentado e reformulado mediante o confronto com a realidade concreta.

Ao estabelecer a conexão entre educação, formação acadêmica e saberes populares, a extensão integra as ações de ensino e pesquisa com a realidade social e o cotidiano. Ao assumir seu

papel, que vai além da oferta de cursos para a comunidade, a extensão envolve uma proposta de transformação social aos envolvidos, tanto os acadêmicos quanto os membros da comunidade, promovendo inclusão social e uma difusão mais ampla dos saberes.

Linguística e ensino

Dados do IPEA, de meados de 2023, apontam o Brasil como um dos países mais desiguais do mundo, conhecido por concentrar altas rendas nas mãos de uma pequena parcela da sociedade (“onde 1% mais rico da população detém 28,3% da renda total” [do país])². Nesse cenário de injustiça social, o preconceito linguístico se apresenta como fruto histórico da visão homogeneizadora de país monolíngue, que nega o multilinguismo brasileiro e toma uma variedade da língua, a da camada de prestígio da sociedade, como a correta, servindo de parâmetro de correção para as demais. Tal postura alimenta práticas calcadas na pedagogia do erro que reforçam o sentimento de fracasso e incompetência dos alunos que não dominam a variedade culta. Isso se torna prejudicial não só pela exclusão deste aluno, como também por dificultar-lhe o domínio de novas variedades, desenvolvendo sua competência linguística.

Diante das muitas críticas que a escola vem recebendo por essa postura excludente, temos visto um grande movimento de professores e de políticas públicas educacionais rumo a uma reorientação do ensino tradicional de português. No entanto, essa reorientação não tem produzido de imediato os resultados esperados. Disso resulta, muitas vezes, a adoção de abordagens que mascaram o real problema e, contraditoriamente, reforçam os tabus a serem combatidos.

² Ver: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/13909-estudos-revelam-impacto-da-redistribuicao-de-renda-no-brasil>. Acesso em: 04 jun. 2025.

Diante do exposto, consideramos relevante a apresentação projetos que, pautados em discussões científicas atuais, forneçam referenciais teórico-metodológicos, de amplo acesso ao público em geral, de modo a auxiliar os futuros e atuais professores a elaborarem suas práticas pedagógicas mais sensíveis à heterogeneidade linguística, cultural e social do Brasil.

Para isso, fundamentamos nosso trabalho na Sociolinguística Variacionista, que concebe o conhecimento linguístico em uma relação com a sociedade, através de uma heterogeneidade ordenada (Weinreich, Labov e Herzog, 1968). Em oposição às ideias que prevaleciam sobre os estudos linguísticos até a década de 1960, através das quais se entendia a língua como um sistema homogêneo e distante de seus usos, Weinreich, Labov e Herzog (1968) são os precursores dos estudos de variação e mudança linguística, propondo a visão de um sistema linguístico variável, sendo essa variabilidade condicionada por fatores linguísticos e sociais, e não de forma aleatória (Labov, 1994, 2001, 2010). Sugere-se, assim, uma heterogeneidade linguística ordenada, cujas variações envolvidas podem estabelecer ou não um processo de mudança.

Segundo Soares (1996 *apud* Malfacine, 2015):

i. A Sociolinguística nos alertou para as diferenças entre o “padrão culto” e as variantes linguísticas faladas pelos alunos, forçando professores a uma nova atitude, e, por conseguinte, a diversificar a metodologia diante da heterogeneidade linguística na sala de aula;

ii. Ao desenvolver estudos sobre a descrição do Português escrito e falado, a Linguística abandonou a concepção prescritiva da língua que trazia em si a crença de que só se deveria conhecer a gramática da língua escrita, o que mudou a concepção da natureza e do conteúdo de uma língua para fins didáticos;

iii. A Linguística Textual evidenciou a necessidade de que a gramática não se limitasse às estruturas fono-morfossintáticas, postulando que o texto, em sua modalidade oral ou escrita, devia ter presença garantida no ensino (lições anteriormente já vistas nas abordagens retóricas e estilísticas das antigas antologias usadas nos

bancos escolares), o que garantiu, conseqüentemente, espaço para a Semântica nos manuais didáticos produzidos mais recentemente.

Podemos ainda acrescentar que, segundo Bagno (2003 *apud* Malfacine, 2015), vivemos um momento de transição. Os professores recém-formados já perceberam que não é mais possível simplesmente dar as costas a todas as contribuições da ciência linguística contemporânea e continuar a ensinar de acordo com os preceitos da Gramática Tradicional. Estão, portanto, aprendendo a concretizar essa consciência em sala de aula, tentando pôr em prática aulas mais dinâmicas.

Tomando por base essa concepção de língua como um sistema heterogêneo e passível de sistematização, que se opõe ao caráter prescritivo da língua, é que estabelecemos a conexão entre linguística e ensino, apontando as formas como os estudos linguísticos podem contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Contextualização do Projeto

Com relação à metodologia de trabalho adotada no projeto para consecução de suas ações, está estruturada de modo a atender objetivo central do trabalho, que é realizar divulgação científica na área de Linguística entre professores atuantes e em formação, com fins de popularizar os estudos linguísticos, fundamentar a prática docente de profissionais da Educação Básica e fomentar novas pesquisas na área. Para isso, se concentra e se organiza em cinco eixos básicos: (i) discussões teóricas, (ii) produção e compartilhamento de conteúdo, (iii) criação de materiais audiovisuais, (iv) administração de redes, e (v) realização de eventos formativos e espaços para diálogo aberto com o público-alvo do projeto. Cada um deles se efetiva em ações e etapas específicas, como a realização de encontros semanais para a leitura e discussão de literatura relevante, produção de materiais didáticos e de textos de divulgação, gravação e divulgação de vídeos educacionais da série “Linguística em Minutos”, que visa

compartilhar o conhecimento sobre linguística e temas relacionados ao ensino em uma linguagem acessível, e, por fim, a elaboração de artigos e a apresentação desses resultados em eventos acadêmicos.

A avaliação dessas ações é feita por meio da verificação do cumprimento desses passos e pelo levantamento de uma pesquisa de opinião com o público-alvo envolvido, a partir de formulários de participação nos eventos e de um espaço de diálogo criado no *blog*³ do projeto para avaliações, sugestões e comentários. Além disso, pretende-se, como etapa futura do projeto, realizar uma pesquisa-piloto com o nosso público-alvo, visando investigar a percepção de professores sobre o impacto da linguística no ensino e de ações extensionistas na sua formação, através da realização de entrevistas com professores do ensino básico e licenciandos de Letras e Pedagogia. Tais procedimentos possibilitam medir de forma contínua nossas ações, reorientando-as e redirecionando-as quando necessário, garantindo que os resultados esperados sejam alcançados e promovendo realinhamentos necessários no trabalho e nos objetivos traçados.

Um pouco do desenvolvimento do projeto

Como já sinalizado, o projeto de extensão PL&E tem um duplo objetivo mais geral: a formação de professores linguisticamente embasada e a socialização de saberes na área de linguística a interessados na área. Para este trabalho, detalhamos, a seguir, uma de nossas ações- a série “linguística em minutos” — que cumpre a essa dupla finalidade, e apresentamos, em linhas gerais, as demais atividades que se somam a essa na consecução dos objetivos propostos.

Tais ações se dão via criação de espaços de diálogo entre a Universidade e a comunidade externa a partir de canais públicos (*blog*), para consulta/acesso aos materiais produzidos no âmbito do

³ Ver: <https://pleuerj.wixsite.com/ple-uerj>

presente projeto; e de eventos de extensão, abertos ao público em geral, voltados para formação/atualização profissional. Com isso, almeja-se promover a tão desejada articulação entre teoria e prática, entre formação e atuação profissional, com o estreitamento entre a Universidade e a sociedade. Desta maneira, também se justifica o compromisso da linguística enquanto ciência socialmente engajada e o da Universidade enquanto espaço de formação, construção e difusão do saber, e, por consequência, de transformação social.

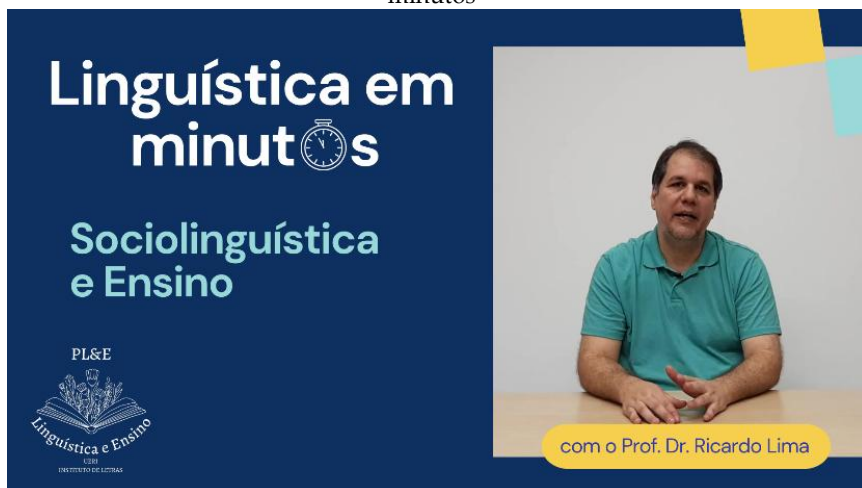
A série “Linguística em Minutos” consiste na produção e disponibilização de verbetes em vídeos sobre temas relevantes da área da Linguística. Tratam-se de vídeos curtos nos quais especialistas apresentam e discutem, em linguagem didática e acessível, conceitos ou temas pertinentes à disciplina. Os vídeos são publicados em nosso canal do *YouTube*⁴, que, dado seu grande alcance, promovem a democratização do acesso ao conhecimento.

Até o momento, foram produzidos dezesseis vídeos, cujos temas foram: “Sociolinguística variacionista”; “Linguística Forense”; “Psicolinguística”; “Análise do Discurso”; “Funcionalismo linguístico”; “Mudança linguística”; “Variação construcional”; “Construção linguística”; “Variação, variáveis e variantes”; “Linguística e ensino de LE”; “Ensino de LIBRAS”; “Ensino de português como L2 para a comunidade surda”; “Representações sociais e linguísticas no ensino de línguas”; “Sociolinguística e ensino”; “Aplicações da linguística”; “Mattoso Camara Jr.”.

Esses vídeos abordam, respectivamente, correntes e subáreas da Linguística, conceitos importantes da área, questões relacionadas ao ensino de língua(s), interfaces entre a Linguística e outras áreas, bem como grandes nomes da área. A seguir, apresentam-se duas imagens da capa de abertura de dois desses vídeos, a título de ilustração.

⁴Ver: <https://bit.ly/3OXrYJD>

Imagem 1: Capa de abertura do primeiro vídeo da série “Linguística em minutos”



Fonte: Autores

Imagem 2: Capa de abertura do segundo vídeo da série “Linguística em minutos”



Fonte: Autores

Participaram dessas produções audiovisuais professores e pesquisadores especialistas na área de língua(s)/ linguística, de diferentes instituições de Ensino Superior e Básico no Brasil. A proposta dos vídeos é que o especialista responsável por cada

verbetes aborde o tema de forma simples, clara e objetiva, seguindo uma estrutura previamente estabelecida: apresentação do tópico (conceituação, definição), em uma fala com duração recomendada entre 5 e 20 minutos, exemplificação ou aplicações na pesquisa e ou no ensino, indicação de autores e obras de referência sobre o assunto, e sugestões de leitura complementar para aprofundamento do tema. Esses verbetes atendem a uma demanda atual de ampliação e diversificação do debate científico, especialmente em múltiplas linguagens e em diálogo com as tecnologias digitais e às novas formas de acesso ao saber, sobretudo entre o público mais jovem.

A gravação e edição do material são realizadas pela equipe do projeto, composta pelas coordenadoras, uma bolsista e alguns graduandos voluntários do curso de Letras. Essa dinâmica colaborativa tem se mostrado um espaço formativo produtivo, tanto pela construção de conhecimentos técnicos como pelo desenvolvimento de habilidades comunicativas e pedagógicas em contextos digitais. Ao atuarem em diferentes etapas da produção — da gravação à pós-produção — os integrantes do projeto experienciam novas formas de engajamento acadêmico e vivenciam práticas concretas de divulgação científica em gêneros e formatos multimodais.

Além disso, expandindo essas ações de divulgação científica, realizamos, em nosso canal, transmissões ao vivo de palestras, ciclos de debates, mesas-redondas e entrevistas com importantes pesquisadores do Brasil. Com isso, professores e alunos de diversas regiões do país podem acompanhar discussões realizadas no âmbito da Universidade e participar ativa e dialogicamente dessas discussões envolvendo o ensino de português.

As redes sociais, em particular o *Instagram*⁵, também têm sido fortes aliadas ao projeto em sua ação de divulgação científica. A partir delas, o grupo promove a divulgação de eventos e publicações na área de Linguística e/ou Ensino em suas páginas,

⁵Ver: <https://www.instagram.com/ple.uerj/>

impulsionando a participação de seu público-alvo em debates dessa natureza. Em seu *blog*, compartilha os materiais didáticos produzidos pela equipe do projeto, a partir de um referencial teórico-metodológico da linguística, a fim de auxiliar professores em suas práticas docentes, e textos de divulgação científica (resenhas, resumos, artigos, e-books gratuitos), para professores atuantes e em formação. Além disso, o projeto busca produzir artigos e relatórios com base nas atividades realizadas e participar de congressos para apresentar os resultados alcançados. Espera-se que essas iniciativas resultem na formação de estudantes e na mobilização de pesquisadores interessados na relação entre linguística e ensino, além de incentivar profissionais de educação a adotarem práticas pedagógicas alinhadas com as pesquisas linguísticas atuais e voltadas para a realidade brasileira.

Entendemos, com isso, que o projeto contribui para a transformação social na medida em que propicia a divulgação de material científico de linguagem acessível fora do âmbito da universidade, em canais de fácil e amplo acesso público. Com isso, ganha visibilidade em outros meios e cumpre o seu objetivo básico de tornar seus temas mais facilmente compreendidos pelo seu público-alvo. Vale assinalar que, em 2025, nossos canais ganharam novos membros: subindo de 529 para 771 inscritos no *YouTube*, e de 712 para 1.134 seguidores no Instagram, com relação ao ano anterior.

Com a realização dos eventos do grupo, como nos nossos três Ciclos de debates, com foco direto na formação docente, foi possível tornar a discussão produzida no âmbito da pesquisa acessível a um público maior. Os palestrantes puderam compartilhar suas experiências de pesquisa com esse público-alvo de modo a subsidiá-lo em suas práticas pedagógicas. Para o IV Ciclo, previsto para ocorrer ainda no ano de 2025, estimamos estreitar ainda mais o diálogo entre professores atuantes na Educação Básica e pesquisadores da área do ensino, através de parcerias com redes municipais de ensino, para que docentes do ensino básico possam compartilhar suas experiências e práticas exitosas através da apresentação desses trabalhos em simpósios

temáticos. Entendemos, com isso, que a produção do saber não está restrita ao espaço da Universidade, devendo a pesquisa e a extensão universitária se desenvolverem numa via de mão-dupla e de maneira dialogal com os todos os setores envolvidos, atuando diretamente na construção e divulgação desse saber.

Por esta razão também, planejamos o projeto com base na tríade ensino-pesquisa-extensão, integrando suas operações nesses três âmbitos, tendo os seguintes impactos previstos em cada uma dessas áreas:

i. **no Ensino:** O projeto visa beneficiar a formação de professores de português e licenciandos em Letras e Pedagogia, proporcionando uma formação teórico-prática a partir de: (i) conteúdos elaborados e disponibilizados para uso em sala de aula; (ii) eventos formativos (cursos, palestras e ciclos de debates) com pesquisadores da área e; (iii) da produção e discussão de materiais teóricos nos encontros entre orientador e orientandos, com consequente disponibilização desse material entre o público externo. Essas ações contribuem para uma prática pedagógica mais sensível e embasada.

ii. **na Pesquisa:** por contar com docentes e alunos de graduação, o projeto busca promover um ambiente de pesquisa ativo, fomentando novas investigações na área de linguística aplicada ao ensino. Suas ações de divulgação, bem como a produção de artigos e a futura realização de pesquisa de opinião com seu público-alvo também têm potencial para fomentar estudos interdisciplinares.

iii. **na Extensão:** Por meio das plataformas digitais e da realização de eventos, o projeto objetiva democratizar o conhecimento linguístico para além do ambiente universitário, alcançando profissionais da educação em formação e em atividade. Essa popularização do conhecimento atende ao compromisso da universidade em responder às demandas da sociedade, promovendo um diálogo contínuo entre teoria e prática.

Diante do exposto, pudemos contextualizar o nosso trabalho, apresentando, em linhas gerais, as principais modalidades de

atividades desenvolvidas, bem como seus principais objetivos e como se realizam, indicando alguns resultados imediatos e em construção.

Pensando a formação de professores

Dado o caráter de divulgação e de formação do nosso projeto, a partir da organização de encontros acadêmicos e de produção de conteúdo para canais e plataformas digitais, os estudantes que integram a nossa equipe adquiriram ao longo da vigência do projeto: (i) experiência na organização, execução e divulgação de atividades de natureza acadêmica – elaboração, gerenciamento e acompanhamento do evento – o que traz impacto tanto para sua formação intelectual como profissional, além de incentivá-los a se envolverem cada vez mais nas atividades acadêmico-científicas; bem como (ii) crescimento intelectual no âmbito da relação entre os estudos linguísticos e o ensino, ao participarem ativamente dos eventos por nós organizados e das nossas reuniões teóricas e oficinas de produção de materiais didáticos, pensando criticamente no seu fazer docente.

Dessa forma, avaliamos que as discussões sobre os aspectos tanto teóricos quanto aplicados dos estudos linguísticos, ao ampliarem os horizontes dos estudantes que integram a equipe de nosso projeto, os levam a perspectivar sua formação intelectual e profissional como dinâmica, reflexiva e empiricamente fundamentada. No mais, como nossos encontros e palestras contam com a participação de estudantes de pós e de graduação, consideramos que a discussão que conduzimos contribui, em alguma medida, para formação desse público-alvo, tendo assim impacto social mais ampliado.

No que diz respeito à formação continuada dos professores de língua, estimamos que, ao terem acesso ao material teórico (verbetes em vídeos sobre temas da Linguística; *e-books* e textos de divulgação científica na área; palestras e discussões acadêmicas em formato presencial e online) e prático (materiais didáticos

linguisticamente embasados) disponibilizado pelo projeto, podem (re)pensar criticamente sua formação e atuação profissional a partir do referencial da linguística.

O diálogo com o público externo: as ações de divulgação científica

Defendemos que projetos extensionistas voltados ao ensino assumam uma postura dialógica e interdisciplinar com outras áreas de conhecimento, de modo a pensarem conjuntamente a formação docente e o diálogo da universidade com a sociedade. Nos Ciclos de debates que temos realizados nos últimos anos, firmamos esta parceria com o convite a professores ligados a diferentes Universidades e áreas do conhecimento (Educação, Letras/Linguística) e em diferentes níveis de atuação, como o Mestrado profissional em Letras (ProfLETRAS — UFF e UFRJ) e o Colégio de Aplicação da UERJ (CAp-UERJ), para que pudessem pensar, sob diferentes perspectivas e de modo amplo, a formação docente em diferentes esferas acadêmicas. Objetivamos, para o IV Ciclo de debates, trazer pesquisadores das áreas de psicologia e pedagogia para novas discussões sobre o tema e abrirmos espaço para professores da Educação Básica compartilharem suas práticas exitosas, visando a uma extensão efetivamente dialógica.

Ao refletirmos a formação de professores e o diálogo com o público externo, destacamos a importância de ações extensionistas, que têm se mostrado cada vez mais relevantes, assumindo seu papel na promoção transformação social.

Ainda, adotando os estudos sociolinguísticos como arcabouço teórico para o ensino, levamos a possibilidade de se trabalhar com a heterogeneidade linguística em sala de aula, considerando-se, também, conteúdos com a modalidade oral da língua, proporcionando diversidade e dinamismo à *praxis* pedagógica.

Por fim, podemos dizer que a variedade de ações e conteúdos produzida no âmbito do projeto reforça as possibilidades de se

trabalhar com extensão, tomando conceitos da linguística como suporte para um bom desempenho nas práticas escolares.

Considerações finais

A análise do referencial teórico e o levantamento das ações do projeto permitem sinalizar que, apesar do grande interesse sobre o papel da linguística no ensino na comunidade externa, principalmente entre os profissionais de educação e do intenso debate que tem sido feito sobre o tema, ainda há muitas dúvidas sobre como essas aplicações podem ser colocadas em prática. Além disso, muitos pesquisadores ainda concebem o diálogo direto com o ensino como uma tarefa de menor importância ou restringem suas discussões ao universo acadêmico-científico e a um público especializado. Por esta razão, é essencial a promoção de eventos de popularização da informação científica, desmistificando questões dentro do diálogo teoria e prática e proporcionando um olhar crítico sobre a relevância social de determinados estudos.

Estimamos que, até o momento, o projeto impactou diretamente sobre a produção de novos conhecimentos e metodologias, considerando que ele aborda e reflete sobre a relação entre teoria e prática (Estudos da Linguagem, ensino de língua(s) e formação de docentes) a partir da realização de eventos e da produção de conteúdo em linguagem acessível, como o “Linguística em minutos”, nos diversos canais digitais. Logo, avaliamos que as discussões realizadas no nosso projeto fomentaram importantes reflexões, levando nosso público-alvo - estudantes que integram a equipe do projeto, palestrantes e audiência - a se debruçar sobre essas questões.

Com essas ações, o projeto expandiu seu alcance, gerando mais engajamento e interesse na área que relaciona linguística à educação e mobilizando novos pesquisadores a se dedicarem ao tema.

Esperamos, com isso, promover uma integração mais estreita entre a teoria linguística e a prática de ensino de línguas, pois

estamos cientes de que a linguística tem grande potencial de fundamentar e aperfeiçoar a prática docente no ensino de língua, mas sua aplicação ainda representa um grande desafio entre atuais e futuros professores, que se sentem inseguros quanto ao aproveitamento real dessas discussões teóricas em suas práticas docentes.

Como ações futuras do projeto, estimamos:

i. Realizar novos levantamentos bibliográficos sobre a temática do presente projeto;

ii. Dar seguimento aos encontros de discussão teórica e às oficinas de produção de material didáticos com os licenciandos que integram o projeto, fundamentando suas formações docentes;

iii. Ampliar o alcance do projeto, convidando novos pesquisadores a participarem deste debate;

iv. Seguir com a produção e disponibilização de nossos materiais de divulgação científica- sempre procurando apresentá-los em novos formatos e canais, alinhados às novas demandas da sociedade- e com a manutenção e administração das páginas do projeto;

v. Organizar e ofertar eventos formativos e cursos de extensão na área temática do projeto; e, como ação futura,

vi. Conduzir uma pesquisa de opinião, entre o público do projeto, sobre as contribuições da linguística e os impactos de ações extensionistas na formação de professores.

Por fim, salientamos a importância do projeto para o fortalecimento de ações extensionistas que busquem conectar o arcabouço teórico-metodológico da linguística com os diferentes sujeitos envolvidos no âmbito da educação.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

BRITTO, L. P. L. O ensino escolar da língua portuguesa como política linguística: ensino de escrita x ensino de norma. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana II**, 2004, 1 (3), p.119-140.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna: (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, Paraná, 1999.

FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREA, D. A. (org.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, v., p. 21-50.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FIORIN, J. L. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. **Línguas & Letras**, Cascavel, Paraná, v. 7, n. 12, p. 12-25, 1º sem 2006.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

LABOV, W. **Principles of linguistic change**: Internal Factors. Philadelphia: John Benjamins, 1994.

LABOV, W. **Principles of linguistic change**: Social Factors. Philadelphia: John Benjamins, 2001.

LABOV, W. **Principles of linguistic change: Cognitive and Cultural Factors**. Philadelphia: John Benjamins, 2010.

MALFACINI, A. C. dos S. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. **IDIOMA**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59, 2015.

MARCUSCHI, L. A. O papel da Linguística no ensino de línguas. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 18, p. 12-31, jul./dez. 2016.

MOUNIN, G. **Introdução à linguística**. 2. ed. Lisboa: 1972.

NOGUEIRA, M. D. P. **Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UnB, p. 57-72, 2001.

RODRIGUES, M. M. Extensão Universitária: um texto em Questão. **Rev. Educação e Filosofia**, vol. 11, n. 21/22, p. 89-126, jan./jun. e jul./dez. 1997. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/888/805>. Acesso em: 02 jan. 2019.

SUGIYAMA JR. E. O ensino de Linguística no Brasil (1960-2010): **Efeitos do processo de institucionalização da disciplina na configuração curricular dos cursos de Letras e Linguística**. 2020. 280 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

WEEDWOOD, B. A tradição ocidental até 1900. *In*: **História Concisa da Linguística**. São Paulo/SP: Parábola, 2002.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAPÍTULO 8

LABLETRAS: promovendo a educação permanente e a transformação social na formação de professores de Letras¹

Marcos Luiz Wiedemer

Contextualização inicial

A formação docente, tanto inicial quanto continuada, configura-se como um processo dinâmico, permanente e integrador, que deve articular, de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Essa tríade é essencial para a constituição de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e socialmente comprometida, capaz de responder aos desafios complexos e multifacetados da contemporaneidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2015) – (DCNs), bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), fundamentam essa concepção integradora, ao reconhecerem que a formação de professores deve contemplar não apenas o domínio teórico e técnico dos conteúdos escolares, mas também a capacidade de problematizar práticas educativas, de intervir na realidade escolar com criatividade e criticidade, e de dialogar com os saberes construídos na e com a comunidade.

Nesse sentido, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão transcende a lógica da mera transmissão de conhecimentos. Ela

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526527498163186>

implica a construção de saberes pedagógicos ancorados na investigação sistemática da prática docente, na escuta sensível às demandas sociais e educacionais, e na produção de experiências formativas significativas. Tal abordagem favorece a emergência de um profissional da educação, aqui, em específico da área de Letras, que compreende a escola como espaço de transformação social e que atua com intencionalidade pedagógica, ética e política. Portanto, a formação docente comprometida com essa perspectiva não se limita à preparação técnica, mas busca formar educadores intelectualmente engajados, capazes de inovar frente às exigências das tecnologias digitais, de enfrentar os desafios das novas políticas curriculares e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa. O recente Projeto de Lei para o Plano PNE 2024-2034², em sua estratégia 15.4 reafirma tal compreensão: “promover a articulação entre a graduação e a pós-graduação no Ensino Superior, com os objetivos de incentivar uma melhor integração entre ensino, pesquisa e extensão e de atrair estudantes de graduação para a carreira científica”.³

A prática pedagógica, entendida como *locus* de pesquisa e de produção de saberes, favorece o desenvolvimento de competências críticas e investigativas que fortalecem a autonomia profissional e ampliam a consciência política dos educadores. Nessa direção, a abordagem proposta por Carr e Kemmis (1988), centrada na pesquisa-ação crítica, contribui para pensar a formação como um movimento de transformação individual e coletiva, no qual o professor não apenas aprende, mas transforma sua prática e o contexto em que atua. Ao reconhecer-se como agente de mudança, o educador passa a compreender sua ação como parte de um

² Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm

³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20o,cumprimento%20do%20disposto%20no%20art.%20214%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 08 jul. 2025.

processo dialético entre teoria e prática, entre estrutura e agência, entre reflexão e ação transformadora.

Portanto, uma política de formação que se pretende crítica, emancipatória e socialmente engajada deve criar condições para que os professores se constituam como intelectuais públicos, produtores de conhecimento e promotores de justiça social, capazes de dialogar com os múltiplos saberes que circulam na escola e na comunidade, e de contribuir ativamente para a construção de uma educação de qualidade, inclusiva e democrática.

O LABLETRAS como espaço de educação permanente

O *Laboratório de Formação Permanente em Letras: ações coletivas, docência e ensino* (LABLETRAS)⁴, projeto de extensão vinculado a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), criado em 2020, tem como objetivo integrar ensino, pesquisa e extensão, e trata-se de um espaço dedicado ao desenvolvimento de ações de educação permanente com a finalidade de promover formação inicial e continuada de professores da área de Letras que atuam e atuarão na Educação Básica e na Educação Superior. Instagram: <https://www.instagram.com/gp.gcil/> O foco das ações extensionistas do LABLETRAS considera as ações coletivas, que ultrapassam os espaços institucionais e são orientadas para o estabelecimento da educação como o principal instrumento de transformação social e de desenvolvimento. Essas ações estão alicerçadas em abordagens pedagógicas contemporâneas, como a pedagogia crítico-reflexiva, que privilegia a formação contínua e a valorização do saber acadêmico no processo de ensino. Assim, assume-se uma perspectiva de formação voltada para o desenvolvimento profissional e acadêmico de professores da área de Letras, com as seguintes finalidades: (i) articulação do conhecimento científico (saber acadêmico) com as atividades de

⁴ Ver: <https://labletrasuerj.wixsite.com/labletras>

formação; (ii) apoio à pesquisa; (iii) desenvolvimento de novas tecnologias; e (iv) ações de educação permanente na área de Letras. A metodologia adotada é centrada na educação participativa, favorecendo o diálogo e a troca de experiências entre os participantes, com ênfase na construção coletiva do saber. Os resultados esperados do LABLETRAS incluem a transformação das práticas pedagógicas dos participantes, promovendo uma reflexão crítica sobre o ensino na área de Letras. Além disso, o programa visa fortalecer as redes de colaboração entre os docentes, possibilitando a criação de novas formas de ensino e aprendizagem.

O projeto fundamenta-se na concepção de formação docente como um processo em constante construção, articulado à prática profissional e acadêmica. Sobre isso, Contreras (2012, p. 12) destaca que “no processo de formação, a autonomia, a responsabilidade e a capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente”. Essa compreensão implica reconhecer o professor não como mero executor de prescrições curriculares, mas como sujeito de saber, de escolha e de ação, que assume a responsabilidade por sua formação contínua e pela transformação do contexto educacional em que atua.

A autonomia docente, nesse sentido, não se limita à liberdade de escolha de métodos e conteúdos, mas está intimamente ligada à capacidade de refletir criticamente sobre as finalidades do ensino, de tomar decisões pedagógicas fundamentadas e de intervir de forma ética e comprometida nas relações escolares e sociais. Já a responsabilidade, conforme destaca Contreras, é inseparável do compromisso com o desenvolvimento dos estudantes, com a justiça social e com a qualidade da educação pública.

Além disso, a capacitação, entendida não como simples aquisição técnica de competências, mas como apropriação crítica de saberes teóricos e práticos, deve ocorrer em contextos formativos que valorizem a práxis, a colaboração e o diálogo entre pares. Essa abordagem dialógica e crítica da formação visa

promover o desenvolvimento de professores reflexivos, capazes de analisar as implicações sociopolíticas de sua atuação e de contribuir ativamente para a construção de uma escola democrática e inclusiva.

A formação inicial dos professores da área de Letras, embora essencial, muitas vezes se mostra insuficiente diante das rápidas transformações educacionais e sociais. A necessidade de formação continuada se torna evidente em um cenário marcado por inovações tecnológicas, mudanças nos processos de ensino-aprendizagem e desafios relacionados à prática docente. A complexidade do ensino exige que os professores estejam em constante aperfeiçoamento, desenvolvendo competências que os permitam lidar com a diversidade dos contextos educacionais, às novas exigências curriculares e as demandas de estudantes cada vez mais imersos em um mundo digital e interconectado.

Nesse contexto, a formação continuada deixa de ser um complemento eventual à formação inicial para se constituir como um eixo estruturante da trajetória profissional docente. Trata-se de um processo formativo que deve ocorrer ao longo de toda a carreira, articulado às necessidades concretas do trabalho docente, às políticas educacionais e às transformações culturais e tecnológicas que atravessam a escola contemporânea. Mais do que promover atualizações pontuais, a formação continuada deve proporcionar espaços de reflexão crítica, de produção colaborativa de saberes e de ressignificação das práticas pedagógicas.

Particularmente na área de Letras, em que se articulam diferentes campos do conhecimento, por exemplo, linguística, literatura, linguagem, leitura, escrita e multiletramentos, a formação continuada precisa dialogar com os múltiplos desafios enfrentados pelos professores: o ensino da gramática em perspectiva discursiva, a valorização da diversidade linguística, a mediação da leitura literária, a incorporação das tecnologias digitais, entre outros. Além disso, deve promover o fortalecimento da identidade profissional docente, reconhecendo os saberes da experiência e estimulando a autonomia pedagógica.

Ao considerar o professor como sujeito ativo de sua formação, capaz de investigar sua própria prática e de construir soluções criativas e contextualizadas, reafirma-se a necessidade de políticas públicas e iniciativas institucionais que garantam condições objetivas para a formação continuada: tempo, recursos, valorização profissional e vínculos entre universidade e escola. Nesse sentido, investir em processos formativos contínuos, reflexivos e situados é condição indispensável para a qualificação do ensino e para a construção de uma educação pública mais justa, crítica e transformadora.

Neste contexto, o LABLETRAS surge como uma resposta para promover a formação docente contínua e coletiva, com foco na reflexão crítica da prática pedagógica, entendida como espaço privilegiado de produção de saberes e de transformação social. O laboratório reconhece que a formação docente não se esgota na aquisição de conteúdos ou no domínio técnico de metodologias, mas deve ser concebida como um processo permanente, dialógico e situado, permeado por elementos culturais, científicos, políticos e econômicos, imersos em valores individuais e coletivos.

Ao articular ensino, pesquisa e extensão, o LABLETRAS propõe-se a construir uma comunidade de práticas formativas comprometida com a valorização dos saberes docentes e com o fortalecimento da identidade profissional dos professores da área de Letras. Por meio de ações formativas, oficinas, grupos de estudo, projetos colaborativos e práticas reflexivas, o laboratório busca fomentar a autonomia pedagógica, a inovação didática e o engajamento crítico dos educadores frente às demandas contemporâneas.

Além disso, o LABLETRAS atua na perspectiva de uma formação que reconhece as especificidades dos diferentes contextos escolares e sociais, promovendo a escuta das experiências docentes e o diálogo com os múltiplos letramentos e linguagens que atravessam a realidade educacional brasileira. Ao se constituir como um espaço de experimentação, criação e partilha de saberes,

o laboratório reafirma o seu compromisso com a construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

Formação docente em perspectiva e os desafios contemporâneos

Nas últimas décadas, especialmente nos últimos 15 anos, o cenário educacional brasileiro tem passado por profundas e aceleradas transformações, que evidenciam a urgência de se consolidar uma política efetiva de educação permanente para os docentes. As mudanças sociais, culturais, tecnológicas e legais que afetam diretamente o cotidiano das escolas demandam professores em constante processo de formação e atualização, capazes de repensar suas práticas e ressignificar seus saberes frente às novas exigências educacionais.

Entre os marcos mais significativos desse período, destaca-se a promulgação e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que redefiniu as diretrizes curriculares da Educação Básica, propondo novas competências e habilidades a serem desenvolvidas em todas as etapas de ensino. Essa mudança exige dos professores não apenas o domínio dos novos conteúdos, mas também uma compreensão crítica das implicações pedagógicas e metodológicas da BNCC para suas práticas cotidianas.

Outro marco importante foi a implementação do Novo Ensino Médio, com mudanças estruturais na organização curricular, a ampliação da carga horária e a adoção dos itinerários formativos. Essas alterações impactam diretamente a atuação dos professores da área de Letras, por exemplo, que agora precisam articular o trabalho com linguagem, literatura e multiletramentos aos eixos formativos e aos projetos de vida dos estudantes. Paralelamente, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024⁵ estabeleceu metas

⁵ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

importantes para a valorização docente, dentre elas a formação continuada como um direito e um dever profissional.

Do ponto de vista legal e da inclusão, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)⁶ instituiu um novo paradigma para a educação inclusiva, exigindo dos professores competências específicas para lidar com a diversidade e assegurar a aprendizagem de todos os estudantes, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Soma-se, ainda, a adoção e expansão de modelos híbridos de ensino, intensificada sobretudo durante e após a pandemia de COVID-19, que trouxe novos desafios à docência, como o uso pedagógico das tecnologias digitais, a gestão de tempo e espaços educativos flexíveis e a mediação de aprendizagens em ambientes presenciais e virtuais.

Mais recentemente, o avanço das tecnologias baseadas em inteligência artificial (IA) tem provocado novas reflexões sobre o papel do professor, a autoria dos estudantes e as práticas de avaliação e produção de conhecimento. O uso de ferramentas como *chatbots*, geradores de texto e algoritmos de recomendação levanta questionamentos éticos e pedagógicos que exigem preparo técnico, epistemológico e político por parte dos educadores.

Diante desse panorama, torna-se evidente que a formação inicial, por mais sólida que seja, já não dá conta, sozinha, de preparar o professor para a complexidade de seu ofício. É fundamental reconhecer a educação permanente como um princípio estruturante da carreira docente, garantindo aos profissionais da educação espaços contínuos de reflexão, atualização e desenvolvimento profissional, articulados às demandas reais da escola e da sociedade.

O LABLETRAS parte da convicção de que a educação é um instrumento fundamental de transformação social. Mais do que promover o acesso ao conhecimento formal, a educação deve

⁶ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência ética e do engajamento político dos sujeitos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Essa concepção está no cerne das ações desenvolvidas pelo laboratório, que se propõe a articular saberes acadêmicos e escolares a partir das demandas reais dos professores da área de Letras.

O projeto configura-se, assim, como um espaço de formação crítica e colaborativa, onde se fortalecem as relações entre teoria e prática, universidade e escola, ensino e pesquisa. Com foco na valorização da experiência docente e na produção coletiva de saberes, o LABLETRAS atua no fomento de práticas educacionais inovadoras e reflexivas, que respondam aos desafios contemporâneos e reafirmam o papel transformador da linguagem, da literatura e da educação no mundo atual.

Nossas ações coletivas, nossos subprojetos

O LABLETRAS desempenha um papel fundamental no contexto histórico-social e geográfico de São Gonçalo, município marcado pela carência de políticas públicas voltadas ao Ensino Superior. Sediado na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, o projeto promove ações que ampliam o acesso à qualificação docente, incentivam a formação continuada e fortalecem a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Ao oferecer atividades voltadas à capacitação profissional e à inovação pedagógica, contribui para a valorização docente e para a melhoria da qualidade do ensino na região. Além de atender à comunidade local, suas atividades, majoritariamente online, ampliam o seu alcance, promovendo a inclusão educacional. Dessa forma, o LABLETRAS fortalece políticas públicas de democratização do ensino e minimiza desigualdades, auxiliando na formação de profissionais qualificados e preparados para atuar em diferentes contextos, em consonância com a Resolução n.º CNE/CES 07/2015.

Atualmente, o LABLETRAS conta com seis subprojetos em desenvolvimento, os quais se articulam aos eixos de ensino, pesquisa e extensão, fortalecendo a proposta de formação permanente e colaborativa. Cada subprojeto tem foco em aspectos específicos da área de Letras, promovendo o diálogo entre saberes acadêmicos e práticas educacionais situadas. A seguir, apresenta-se o Quadro 01, com a descrição sintética dos subprojetos.

Quadro 01: Subprojetos desenvolvidos no LABLETRAS

Tutorias - Passo a Passo	Encontro com Escritores	Trilhas Formativas
Tem por objetivo promover o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos (manuais, vídeos) formativos que envolvam o uso de novas tecnologias educacionais. Os materiais estão disponíveis na playlist “tutorias” em: https://www.youtube.com/c/LABLETRASUERJ/playlists	Tem por objetivo promover o encontro de escritores contemporâneos com docentes, discentes e comunidade externa, abrangendo alunos da rede pública de ensino e outros interessados, com a finalidade de promover a divulgação de obras literárias e o trabalho de autores contemporâneos. O objetivo deste projeto é aproximar a comunidade acadêmica da produção literária atual. O projeto propõe encontros anuais, com palestras dos escritores, mediada por um professor, seguida de debates com a participação dos ouvintes, lançamento de livros, dentre outras atividades.	Tem por objetivo promover atividades formativas na área de Estudos Linguísticos e Estudos Literários, através de atividades seriadas e proporcionar a formação permanente. Os ciclos de estudos são organizados em trilhas formativas, conforme o cronograma de cada atividade (curso, palestra, seminário, webconferência entre outros). Além disso, oferece ações de educação permanente na área de Letras, bem como compartilha conhecimento acadêmico-científico advindo da universidade para a comunidade interna/externa, um dos pilares da educação inovadora.

Diversidades Formativas	Coleção "Fundamentos"	Falando sobre...
Tem por objetivo promover reflexões e formação continuada na perspectiva da educação inclusiva, bem como favorecer o acesso, inclusão e escolarização das crianças/adultos com algum atraso no processo de aprendizado a partir do desenvolvimento dos profissionais que atuam no espaço da educação inclusiva, e que abrange todos os níveis do sistema de ensino, desde a educação infantil até a formação superior. Dessa forma, pretende contribuir com o processo de inclusão escolar, reconhecendo a criança/adulto como ser social.	Tem por objetivo oferecer publicações (livros impressos, <i>e-book</i> entre outros) oriundos das atividades desenvolvidas pelo Labletras.	Tem por objetivo promover atividades diversas (conferência, mesa-redonda, bate-papo) na área de Estudos Linguísticos e Estudos Literários e proporcionar a acesso a diferentes conhecimentos na área de Letras e suas áreas correlatas.

Fonte: O autor.

O subprojeto “Encontro de Escritores” está vinculado ao Grupo de Pesquisa “Poéticas da Diversidade”, coordenado pela professora Shirley de Souza Gomes Carreira (líder) e pelo professor Paulo César de Oliveira (vice-líder), ambos da UERJ. As ações desenvolvidas no âmbito desse subprojeto visam articular as expressões da diversidade presentes na representação literária às atividades formativas do grupo de pesquisa. Por meio dos encontros promovidos com escritores contemporâneos, busca-se aproximar a produção acadêmica da produção literária em circulação, fortalecendo o diálogo entre universidade e

comunidade leitora. Além disso, como desdobramento das ações, todos os vídeos dos encontros ficam disponíveis em nosso canal no YouTube⁷, compondo uma videoteca digital, que funciona como um acervo público de registros audiovisuais. Esse espaço busca preservar e democratizar o acesso às falas dos autores convidados, ampliando o alcance das discussões promovidas e valorizando a memória das produções literárias em diálogo com a diversidade cultural e estética. Abaixo, na Figura 01, exemplificamos parte das ações desenvolvidas.

Figura 01: Subprojeto “Encontro com Escritores”



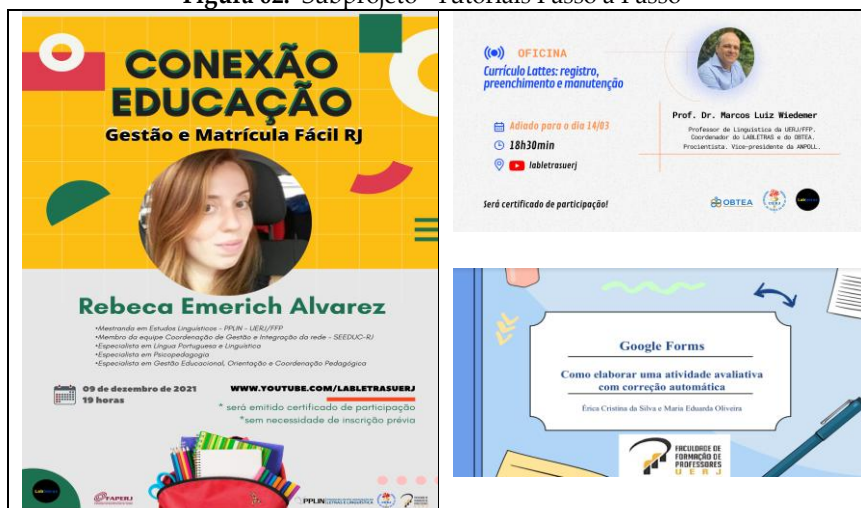
Fonte: Canal YouTube LABLETRAS.

Em relação ao subprojeto “Tutorias Passo a Passo”, a proposta articula os princípios da educação permanente à democratização

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/@LABLETRASUERJ>

do acesso ao conhecimento técnico e metodológico, promovendo o letramento digital docente e incentivando o uso consciente de tecnologias como ferramentas pedagógicas. Os materiais são produzidos em diálogo com as necessidades dos professores e buscam ampliar suas possibilidades de atuação frente às exigências contemporâneas do ensino. Abaixo, na Figura 02, exemplificamos parte das ações desenvolvidas.

Figura 02: Subprojeto “Tutoriais Passo a Passo”



Fonte: Canal YouTube LABLETRAS.

O subprojeto “Diversidades Formativas” desenvolve suas ações a partir dos quatro pilares da educação estabelecidos pelo *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da Unesco* (2010): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses pilares orientam a proposta pedagógica do subprojeto, que visa contribuir para a formação integral dos professores da área de Letras, considerando tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos, éticos e sociais da prática docente. Ao valorizar a pluralidade de trajetórias e saberes, reafirmamos o compromisso com uma educação humanizadora, inclusiva e socialmente comprometida, que entende o professor

como sujeito em constante processo de aprendizagem e transformação. Abaixo, na Figura 03, exemplificamos parte das ações desenvolvidas.

Figura 03: Subprojeto “Diversidades Formativas”



Fonte: Site do LABLETRAS.

Outro subprojeto é o “Trilhas Formativas” desenvolvido com o objetivo de promover ações de formação continuada nas áreas de Estudos Linguísticos e Estudos Literários, por meio de atividades estruturadas em séries temáticas. A proposta contempla ciclos de estudos organizados em trilhas formativas, que seguem um cronograma próprio conforme o formato e a natureza de cada atividade, como cursos, palestras, seminários, oficinas, webconferências, entre outros. Além disso, oferece ações de educação permanente na área de Letras, bem como compartilhar conhecimento acadêmico-científico advindo da universidade para a comunidade interna/externa, um dos pilares da educação inovadora. Abaixo, na Figura 04, exemplificamos parte das ações desenvolvidas.

Figura 04: Subprojeto “Trilhas Formativas”



Fonte: Site do LABLETRAS.

Entre as iniciativas desenvolvidas no âmbito do projeto, destacam-se cursos de extensão voltados à articulação entre saberes acadêmicos, demandas sociais e práticas educativas. Um exemplo é o curso "O negro na literatura: das perspectivas teórico-críticas à sala de aula", que teve como foco a análise crítica das representações, estereótipos e arquétipos associados a personagens negros na literatura. A proposta também investigou de que forma escritores negros vêm se apropriando das práticas narrativas para redefinir e reivindicar suas identidades, a partir de perspectivas próprias e engajadas. O curso contemplou ainda o impacto da diáspora africana nas expressões literárias ao redor do mundo, considerando como diferentes contextos históricos, culturais e geográficos moldaram e influenciaram as vozes negras na literatura.

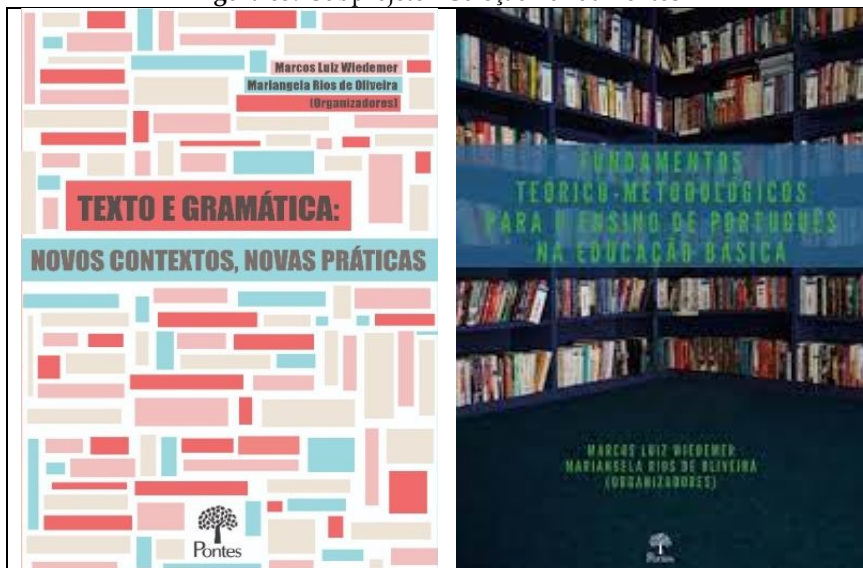
Um exemplo foi o curso "Texto e gramática na Educação Básica: novos contextos, novas práticas", promovido na modalidade online entre os dias 8 e 26 de outubro de 2020, com encontros realizados às quintas-feiras. Com uma abordagem centrada na articulação entre texto e gramática, o curso discutiu propostas pedagógicas alinhadas aos desafios contemporâneos do

ensino, abordando questões como: as novas demandas curriculares, a BNCC (Brasil, 2018), a integração entre texto e reflexão gramatical, e os processos de leitura e escrita como práticas sociais entre outros temas. A iniciativa buscou promover uma reflexão sobre as práticas de ensino da língua na educação básica, fomentando a formação continuada de professores e a difusão de saberes construídos no espaço acadêmico.

Além disso, após a realização do curso de extensão, os autores foram convidados a elaborar um capítulo de livro com base nas aulas ministradas, resultando na publicação da obra *Texto e Gramática: novos contextos, novas práticas* (Wiedemer; Oliveira, 2021). Essa iniciativa exemplifica uma das diretrizes do LABLETRAS no que diz respeito à articulação entre formação, produção de conhecimento e socialização acadêmica.

A experiência também se conecta diretamente ao nosso subprojeto “*Coleção Fundamentos*”, que tem como objetivo promover a divulgação de saberes produzidos no âmbito das ações do LABLETRAS, por meio da publicação de diferentes formatos editoriais, como livros impressos, e-books e outros materiais digitais. A seguir, apresentamos dois exemplos de produções resultantes dessas atividades.

Figura 05: Subprojeto “Coleção Fundamentos



Fonte: Wiedemer; Oliveira (2021); Wiedemer; Oliveira (2022).

O último subprojeto, intitulado “Falando sobre...”, tem como objetivo promover atividades diversas, como conferências, mesas-redondas, rodas de conversa e bate-papos, nas áreas de Estudos Linguísticos e Estudos Literários. A proposta é criar espaços acessíveis e interativos para o compartilhamento de saberes, proporcionando ao público o contato com diferentes abordagens, pesquisas e experiências no campo das Letras e em áreas afins. Trata-se de uma iniciativa que visa ampliar o diálogo entre universidade e sociedade, fortalecendo a formação crítica e interdisciplinar dos participantes. Abaixo, ilustramos dois exemplos das atividades desenvolvidas neste subprojeto.

Figura 06: Subprojeto “Falando sobre”



Fonte: Site do LABLETRAS.

A partir de seus subprojetos articulados, o laboratório vem consolidando um espaço de produção e circulação de saberes, que valoriza a escuta, a diversidade e a construção coletiva do conhecimento. As ações desenvolvidas revelam uma aposta contínua na potência da universidade pública como agente de transformação social, cultural e educacional. Com base no tripé ensino, pesquisa e extensão, o LABLETRAS projeta a ampliação de suas atividades e o fortalecimento de parcerias institucionais, reafirmando sua missão de contribuir para a formação de profissionais reflexivos, éticos e comprometidos com a equidade e a qualidade da educação no país.

Formação Permanente e Docência no Século XXI: por uma prática reflexiva, colaborativa e transformadora

Por muito tempo, predominou a convicção de que, para ser professor, bastava dominar os conteúdos a serem ensinados. Essa concepção reducionista da docência desconsiderava a complexidade das interações pedagógicas e o papel ativo do professor como agente mediador do conhecimento. Atualmente, é amplamente reconhecido que tal abordagem é insuficiente frente

às demandas contemporâneas. O ofício docente exige, hoje, muito mais do que o domínio de saberes disciplinares: requer também conhecimento aprofundado sobre os sujeitos da aprendizagem, os contextos socioculturais em que estão inseridos e as metodologias capazes de mobilizar aprendizagens significativas.

Como já se destacou, a formação continuada dos professores é estratégica e indispensável para enfrentar os desafios educacionais do século XXI e garantir a qualidade da educação pública. Trata-se de um processo formativo que vai além de atualizações pontuais, assumindo o caráter de uma educação permanente, comprometida com o aprimoramento profissional, com a inovação pedagógica e com a transformação social. Muitos docentes já operam, mesmo que intuitivamente, com metodologias baseadas em competências; no entanto, a apropriação consciente desses princípios exige investimento em processos formativos contínuos, colaborativos e reflexivos.

Nesse contexto, a pedagogia ativa ganha centralidade, ao deslocar o foco da simples transmissão de conteúdos para a construção de experiências de aprendizagem investigativas, colaborativas e contextualizadas. O estudante deixa de ser receptor passivo e passa a ser reconhecido como protagonista de sua formação, enquanto o professor assume o papel de mediador, provocador e orientador do processo. Metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) e a Instrução por Pares, vêm sendo amplamente reconhecidas como estratégias eficazes para desenvolver competências cognitivas e socioemocionais, promovendo uma atitude investigativa, a resolução de problemas e a cooperação entre os aprendizes.

A interdisciplinaridade e o uso criativo das tecnologias digitais são aspectos que enriquecem essas propostas metodológicas. Ao integrar diferentes áreas do saber e utilizar ferramentas digitais de forma estratégica, é possível qualificar os currículos escolares e potencializar a aprendizagem dos estudantes, sobretudo em contextos híbridos ou mediados por tecnologias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (DCNs, 2015) ressaltam essa nova perspectiva, ao enfatizar a importância de uma formação docente sólida, articulada a três dimensões fundamentais: o compromisso social, político e ético com a educação pública; o investimento em pesquisa como princípio formativo; e a extensão como forma de inserção na realidade educacional.

A universidade pública, nesse cenário, ocupa papel central como espaço de formação crítica e cidadã, pois articula ensino, pesquisa e extensão com foco no desenvolvimento local, regional e nacional. Seu papel não se limita à produção de conhecimento técnico ou acadêmico, mas inclui a atuação proativa na transformação das realidades sociais, políticas, econômicas e culturais. A formação continuada promovida por essas instituições contribui, assim, para o fortalecimento da cidadania e da justiça social, além de favorecer o engajamento docente em processos emancipadores.

Nesse processo formativo, a pesquisa deve ocupar lugar de destaque, não apenas como produção de conhecimento, mas como prática permanente que atravessa o cotidiano docente. Inserir professores da educação básica em projetos de pesquisa e programas de pós-graduação *stricto sensu* é uma responsabilidade que cabe tanto às políticas públicas quanto às instituições formadoras. A prática investigativa permite o aprofundamento teórico, o aprimoramento da prática pedagógica e o desenvolvimento de uma atitude curiosa, reflexiva e questionadora, aspectos centrais da profissionalização docente.

A extensão universitária, por sua vez, constitui um componente essencial da formação comprometida com a realidade social. Ao promover a escuta das demandas escolares, o diálogo com a comunidade e o desenvolvimento de ações formativas em contextos reais, a extensão torna-se uma ponte entre universidade e escola, qualificando os processos formativos e fortalecendo a atuação socialmente referenciada do professor.

Nesse sentido, destacam-se alguns desafios e perspectivas formativas que devem ser enfrentados com seriedade e compromisso:

i. Formação permanente e qualificada: A formação docente deve ser contínua, dialógica e situada, ultrapassando os limites da titulação formal e promovendo a reflexão constante sobre a prática e seus sentidos.

ii. Desenvolvimento de novas competências: Além das competências técnicas e cognitivas, é fundamental que o professor desenvolva competências socioemocionais, como empatia, escuta, gestão de conflitos e cooperação. Isso exige uma mudança de postura profissional e um constante processo de "desaprender e reaprender".

iii. Integração e metodologias ativas: O uso de metodologias participativas favorece o protagonismo estudantil e transforma a sala de aula em um espaço de investigação e experimentação. O professor, ao se posicionar como mediador, estimula o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas.

iv. Uso estratégico da tecnologia: O impacto das tecnologias digitais na educação exige que o professor compreenda e incorpore essas ferramentas de forma crítica e pedagógica, promovendo práticas inovadoras que façam sentido para os estudantes e estejam integradas aos objetivos educacionais.

v. Atuação crítica e reflexiva: A docência é um processo de tomada de decisões em contextos incertos e complexos. Ser um profissional prático-reflexivo significa estar disposto a investigar, dialogar com os pares, reinterpretar a experiência e ressignificar a própria prática.

vi. Compromisso social, político e ético: A formação docente deve estar orientada por princípios democráticos, inclusivos e emancipatórios. O professor é um agente político, cujas ações podem contribuir para a construção de uma sociedade mais equânime e justa.

vii. Trabalho coletivo e em rede: O enfrentamento dos desafios da educação no século XXI exige uma docência menos individualista e mais colaborativa, baseada em práticas de formação em rede, na partilha de experiências e na constituição de comunidades de aprendizagem.

Como reforça Imbernón (2001, 2015), a formação permanente do docente deve ser compreendida como um processo que integra: a reflexão crítica sobre a própria prática; a troca de experiências com os pares; a articulação da formação com projetos de trabalho concretos; a união entre práticas profissionais e sociais; e a inserção coletiva na vida institucional.

Em síntese, a docência no século XXI demanda uma formação que transborde os modelos tradicionais, voltada para a permanente reconstrução de saberes e a reinvenção de práticas. A integração entre teoria e prática, o uso inteligente da tecnologia, a valorização da experiência docente e o compromisso ético com a transformação social devem guiar os caminhos da formação. Trata-se de formar educadores capazes de pensar criticamente, agir coletivamente e transformar a realidade por meio da educação.

Considerações finais

A reflexão aqui desenvolvida reforça a urgência e a centralidade da formação docente permanente como eixo estruturante de uma educação comprometida com a qualidade, a equidade e a justiça social. A complexidade das demandas educacionais contemporâneas, evidenciada pelas transformações sociais, políticas, tecnológicas e legais que atravessam a escola, exige que a formação de professores ultrapasse os modelos tradicionais e centrados na transmissão de conteúdos. Formar professores, hoje, é formar sujeitos críticos, colaborativos e reflexivos, capazes de articular conhecimentos acadêmicos às realidades escolares e de promover práticas pedagógicas que façam sentido para os estudantes e suas comunidades.

Nesse sentido, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão não é um ideal abstrato, mas um princípio fundante de uma proposta formativa que reconhece o professor como agente de transformação e produtor de saberes. Iniciativas como o LABLETRAS materializam esse compromisso, ao constituírem espaços formativos ancorados em metodologias participativas, na valorização da experiência docente e na escuta ativa das necessidades educacionais reais. Seus subprojetos evidenciam a possibilidade de construção de uma comunidade de aprendizagem viva, crítica e engajada, em que a docência se inscreve como práxis: ação pensada, situada e transformadora.

As ações do LABLETRAS demonstram, ainda, que a universidade pública tem papel decisivo na formação de professores para o século XXI. Ao promover atividades que integram teoria e prática, ao valorizar os saberes docentes e ao fomentar o diálogo entre diferentes campos do conhecimento, o projeto contribui para consolidar políticas de educação permanente baseadas na cooperação, na inovação e na democracia. A aposta na coletividade, na produção compartilhada de saberes e na atuação em rede aponta caminhos potentes para o enfrentamento das desigualdades educacionais e para o fortalecimento da escola como espaço de emancipação.

Assim, reafirmar a formação permanente como direito, como dever profissional e como prática social é reconhecer que a docência exige tempo, condições, apoio institucional e políticas públicas consistentes. Mais do que capacitar tecnicamente, é preciso formar professores que pensem criticamente o mundo, que reconheçam a centralidade do conhecimento como ferramenta de transformação, e que se engajem na construção de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade para todos.

Em tempos de incertezas e retrocessos, defender a educação é defender um projeto de sociedade que valoriza o conhecimento, a diversidade, a colaboração e a justiça. É afirmar que a formação de professores não é uma etapa da carreira, mas um modo permanente de ser e estar no mundo com ética, compromisso e esperança.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Poder Executivo, Brasília, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Nível Superior e para a Formação Continuada**. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría Crítica de la enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. São Paulo: Cortez, 2012.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNON, F. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: GATTI, B. A. *et. al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

WIEDEMER, M. L.; OLIVEIRA, M. R. (org.). **Texto e gramática**: novos contextos, novas práticas. Campinas-SP: Pontes Editores, 2021.

WIEDEMER, M. L.; OLIVEIRA, M. R. (org.). **Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de português na educação básica**. Campinas, SP: Pontes, 2022.

CAPÍTULO 9

Nenhum estudante para trás: extensão universitária, prática libertadora e justiça social¹

Adriana Cristina Lopes Gonçalves Mallmann

Fernanda Moraes D'Oliveira

Thalita Cristina Souza-Cruz

Introdução

Faz parte do discurso das universidades brasileiras a necessidade de ultrapassar os muros dessas instituições, o que nem sempre é possível, devido a dificuldades de alcançar a comunidade externa - seja por falta de financiamento, disponibilidade ou outros problemas que cercam a universidade. No entanto, o tripé universitário “ensino, pesquisa e extensão” mantém sua razão de ser, pois é justamente por meio dos programas de extensão que, muitas vezes, se torna possível articular o conhecimento produzido pela academia, em suas pesquisas, com as demandas sociais. Esta articulação, inclusive, constitui um pilar fundamental da universidade brasileira, consagrado na Constituição Federal do Brasil (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

No que se refere especificamente à nossa área, os estudos da linguagem, os projetos de extensão, em geral, visam atender a demandas sociais relacionadas à leitura, à escrita, à formação continuada de professores e/ou metodologias de ensino de Língua Portuguesa, para citar os exemplos mais comuns. A extensão social/comunitária deve ser, portanto, um foco de atenção e de

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526527498187207>

disseminação do conhecimento, além de ser o principal espaço de relação entre a universidade e a sociedade em geral.

Neste capítulo, a partir da concepção acima, nosso foco não será apenas apresentar um projeto de extensão, mas sim o resultado inicial da articulação de três projetos que se uniram com o objetivo de promover a inclusão de estudantes do Ensino Fundamental II que ainda não alcançaram a chamada “alfabetização consolidada”. Essa articulação relaciona agendas de trabalho comprometidas com um saber prático e libertador, voltado à transformação social.

No que se refere aos projetos apresentados neste capítulo, buscamos: (i) oportunizar os (multi)letramentos² (Rojo; Moura, 2012) a uma grupo de discentes de uma escola municipal do Rio de Janeiro; (ii) promover rodas de contação de histórias, a fim de estimulá-los e aproximá-los da leitura; (iii) organizar oficinas de leitura e escrita para os aprendizes participantes; (iv) elaborar materiais didáticos adaptados às necessidades de nosso público-alvo e aos diferentes níveis de leitura e escrita e, por último, (v) promover reflexões com os professores das diferentes disciplinas sobre as dificuldades de seus estudantes e a construção de alternativas pedagógicas para incluí-los. Cada projeto, com as suas especificidades e especialidades, busca apresentar instrumentos que colaboram para um trabalho voltado à continuidade do processo de alfabetização desses aprendizes, que, muitas vezes, são silenciados pelo sistema e considerados como não capazes de aprender.

O primeiro deles, intitulado, “(Con)viver com a leitura e a escrita”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Fernanda Moraes D’Oliveira, (UERJ), foca no trabalho com estudantes do Ensino Fundamental II que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem de leitura e escrita e/ou com alfabetização não consolidada, por meio de uma perspectiva histórica, social e discursiva da linguagem. O

² Segundo Rojo (2012), o conceito de *multiletramentos* aponta para a multiplicidade em dois sentidos: i) a multiplicidade cultural da população; e ii) a multiplicidade semiótica verificada em textos por meio dos quais nos comunicamos e nos informamos. Tal concepção, segundo a autora, permite uma visão menos dicotômica entre “culto/inculto ou civilização/barbárie” (2012, p.13).

segundo, nomeado, “Ressignificando a aprendizagem: o emprego das metodologias ativas no ensino de Linguagens”, popularmente conhecido como, *Autonomia em prosa*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Adriana Cristina Lopes Gonçalves Mallmann (UERJ), tem como propósito pensar na produção de materiais que dialoguem com a realidade e o conhecimento dos estudantes participantes, relacionando pensamento reflexivo e linguístico às propostas metodológicas que possibilitem o pensar crítico e posicionem o estudante no centro do processo de aprendizagem. O terceiro, intitulado “Um, dois, três... um conto outra vez!”, é coordenado pela Profa. Dra. Thalita Cristina Souza Cruz (Unirio), consiste em um projeto que promove a leitura e a formação do leitor por meio da contação de histórias e da realização de círculos de leitura.

A escolha pelo trabalho conjunto decorre não apenas de uma afinidade pessoal e teórica, mas também da compreensão de que se trata de um problema complexo, constituído como uma demanda social e relacionado a diversas problemáticas contemporâneas, sejam elas de ordem pedagógica, social e/ou política. Acreditamos, assim, que a união desses três projetos contribui para amenizar alguns dos desafios educacionais frequentemente encontrados no cenário contemporâneo — neste caso, a chamada “alfabetização não consolidada”.

Para discutir essas questões, este capítulo organiza-se em três partes. Na primeira, faremos uma reflexão sobre autores que compõem as bases teóricas comuns das ações realizadas e descritas, com o intuito de evidenciar o nosso comprometimento com uma perspectiva outra de educação voltada à transformação social. Na segunda parte, dedicamos à descrição das atividades desenvolvidas pelos três projetos nesta determinada escola no primeiro semestre de 2025 e, por fim, apresentamos as considerações finais, ressaltando a relevância de um trabalho que considera a educação como um espaço de justiça social.

Referenciais teórico-metodológicos

Os três projetos, como já mencionado, possuem especificidades e são desenvolvidos a partir de diferentes perspectivas teóricas da área da linguagem. No entanto, compartilham três pontos em comum, os quais são: i) uma visão sócio-histórica da língua, pela qual se compreende a linguagem enquanto uma prática (Vygotsky, 1991; Franchi, 1979; Kleiman, 1995); ii) valorização do protagonismo do aprendiz e da necessidade de uma aprendizagem significativa (Bacich; Moran, 2018; Freire, 1996; hooks³, 2013); e iii) a defesa da educação como elemento de transformação social (hooks, 2013).

Abordaremos, primeiramente, a concepção sócio-histórica que conduz o nosso trabalho sobre a língua e sobre os processos de aprendizagem, essencial para a ação a ser descrita mais adiante. Nossa prática extensionista, para pensar no processo de aprendizagem, se baseia nos estudos desenvolvidos por Vygotsky (1991), que se dedicou, sobretudo, a uma crítica da compreensão dos processos cognitivos e psicológicos envolvidos no aprender. Para ele, mais do que focar em resultados, é necessário atentar-se para os processos, entendendo os sinais que a criança dá ao longo do seu desenvolvimento e, consequentemente, do desenvolvimento da linguagem. Para Vygotsky, a interação social é, neste contexto, um ponto central, pois é por meio dela que o sujeito internaliza saberes, transformando o que é externo em interno. Ou seja, o aprendizado passa a fazer parte das suas próprias estratégias mentais. Nesse contexto, o adulto assume o papel de mediador da relação entre o aprendiz e a linguagem, mediação que tende a se tornar autônoma ao longo do tempo, segundo os sinais que a própria criança dá - aquilo que Vygotsky denominou zona de desenvolvimento proximal ou iminente (Prestes, 2017). Segundo Vygotsky, “o que a criança é capaz de

³ A escrita do nome da autora em letras minúsculas atende a uma demanda da própria autora.

fazer hoje com assistência, será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1991, p. 97).

Também sob uma perspectiva histórico-cultural, Franchi (1976), afirma que o sujeito se constitui pela linguagem ao mesmo tempo em que é constituído, na relação eu-outro. Em seus estudos, o autor reforça a compreensão de linguagem como elemento constitutivo do sujeito, um “trabalho” que se desenvolve na prática social - e não um mero conjunto de regras. Nas palavras do autor,

Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva. [...] Não há nada universal salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou um resultado; mas um trabalho que ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do ‘vivido’ que, ao mesmo tempo, constitui o simbólico mediante o qual se opera com a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo, em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias (Franchi, 1976, p. 31).

Tal concepção relaciona-se a uma visão sócio-histórica da língua, a partir da qual o desenvolvimento da linguagem e seu processo de ensino-aprendizagem estão intimamente relacionados ao contexto social em que os sujeitos estão inseridos e à forma como se relacionam com a linguagem - no caso em questão, a linguagem escrita. O ensino, nessa perspectiva, deve, portanto, compreender e privilegiar as vivências dos estudantes para, a partir delas, propor atividades que façam sentido para a criança - o que Vygotsky denomina “ensino significativo”, para o qual a linguagem é a principal função cognitiva de desenvolvimento humano, pois é, por meio dela que o sujeito dá significado e classifica o mundo a sua volta. A linguagem é o instrumento de mediação entre o sujeito e o mundo. Nesse sentido, o ensino da linguagem em todas as suas manifestações - assim como a ampliação do letramento - são ferramentas de desenvolvimento sociocognitivo, emocional e cultural.

Relacionando a perspectiva histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky (1991) à perspectiva bakhtiniana do funcionamento da linguagem, que enfatiza a relação dialógica, Kleiman (1995) desenvolve um importante trabalho na perspectiva crítica, ressaltando a importância do desenvolvimento dos múltiplos letramentos na construção da linguagem, seja na modalidade escrita (leitura e escrita), foco no do nosso trabalho, seja na modalidade oral.

Para Kleiman, o letramento deve ser compreendido como uma prática social, que se relaciona às maneiras pelas quais os sujeitos usam a escrita nas diferentes esferas da vida. Nessa visão, o letramento não é apenas a habilidade de decodificar textos, mas a capacidade de participar de atividades discursivas, compartilhando saberes, construindo significados e transformando a realidade. Para a autora, o letramento não é um mero aprendizado técnico, mas a estruturação de caminhos de expressão, de compreensão, de resistência e de produção de significados, que estão presentes nas relações dialógicas da sociedade. Nas palavras da autora, “O letramento é um conjunto de práticas sociais nas quais os sujeitos estão envolvidos, sendo que a escrita passa a ser usada como um instrumento para a expressão, a compreensão, a organização do pensamento e a interação com os outros” (Kleiman, 1995, p. 19)

Em perspectiva muito semelhante, Soares (2003) retoma, em trabalhos recentes, a importância de se alfabetizar letrando, ressaltando tanto a importância do primeiro processo — a alfabetização, processo escolarizado — quanto a importância de fazê-lo de maneira contextualizada. Segundo a autora, “alfaletrar é, simultaneamente, alfabetizar e letrar — ou seja, é ensinar a ler e a escrever, considerando tanto o aprendizado do código quanto o desenvolvimento das habilidades de uso social da escrita” (Soares, 2003, p. 39).

É a partir desse olhar que nossa ação extensionista ressalta a importância do protagonismo do estudante, para que o seu processo de aprendizagem seja significativo. Para essa reflexão, baseamo-nos em Freire (1996), que defende uma educação para

além da lógica conteudista, infelizmente, ainda muito adotada no ensino de Língua Portuguesa, em especial, de gramática. O pesquisador argumenta que o professor não é um "depositário" de informações, ou seja, alguém que "transfere" o conhecimento tido como necessário ao estudante. Ao contrário, o educador é o mediador, aquele que instiga a curiosidade, o questionamento e a reflexão crítica, permitindo que docente e estudante construam seus conhecimentos a partir de suas experiências e da interação com o mundo. De acordo com Freire (1996, p. 28),

O inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres históricos, seres que se movem no tempo, que inventam, que criam. Por isso, somos seres de busca, de esperança, de incompletude. É exatamente por isso que somos capazes de não apenas nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a. E essa capacidade de transformação da realidade se dá através da nossa *práxis*, ou seja, da nossa ação e reflexão sobre o mundo.

Neste sentido, educador e educando se complementam e se transformam continuamente no cenário escolar, pois sempre há o que aprender e refletir. Em consonância, Moran (2018) argumenta que, em todo e qualquer processo de aprendizagem, o indivíduo assume o papel de protagonista, já que aprende aquilo que deseja. Entretanto, pensando mais especificamente sobre o cenário escolar, observamos metodologias de ensino predominantemente dedutivas, em outras palavras, aquelas em que o professor ensina primeiro a teoria e, em seguida, o estudante deve aplicá-la a situações mais específicas, o que dificulta um aprendizado significativo a longo prazo. O problema de sequências didáticas somente dedutivas é que elas não estimulam o questionamento nem a experimentação. Assim, para Bacich e Moran (2018), é mais pedagógico que se misture práticas indutivas e dedutivas a fim de promover um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e transformador.

No caso do foco do nosso trabalho extensionista, voltado para a causa a ser discutida neste capítulo — o desenvolvimento da leitura

e da escrita — propomos uma atuação que considere o protagonismo do estudante em seu processo de aprendizagem e, justamente por isso, pensamos na elaboração de materiais, bem como de práticas docentes que levem em conta as especificidades dos estudantes envolvidos, seus interesses e a relação que têm a linguagem. Para os três projetos relacionados, não há possibilidade de haver construção do saber sem que haja o estabelecimento de uma relação entre aprendizes e extensionistas, que considere a vida e a comunidade tanto dos estudantes quanto da escola participante do projeto. É preciso realizar um movimento de escuta tanto no processo de escolha dos livros e elaboração dos materiais a serem trabalhados quanto no fazer pedagógico adotado em nossa ação extensionista, o qual é sustentado por uma perspectiva de ensino transformador (hooks, 2013) e por uma visão da educação como um lugar de lugar por justiça social (Prestes, 2017; Gama; Gama; Xavier, 2024).

Para discutir a visão da educação transformadora e libertadora, retornamos à hooks, autora que tem se dedicado à construção comunitária e ao pensamento crítico. Em sua “tríade educacional” (hooks, 2017, 2015, 2013), a autora debruça-se sobre essas três dimensões do saber e, embora trate mais detidamente de cada um desses elementos em obras distintas, deixa clara a necessidade de tomá-los de forma interconectada e dinâmica.

A autora, partindo da obra e das aulas que teve com Freire (1996), constrói uma pedagogia libertadora e transgressora, que transforma a sala de aula, enquanto espaço de aprendizado, em um lugar de entusiasmo. Ela defende um ensino com foco não na obediência e na educação bancária, mas na criação e no desejo de aprender. Nesse sentido, a educação deve ser um ato de libertação, e não de dominação, capacitando os oprimidos a pensar criticamente sobre sua realidade e transformá-la.

Assim como os demais autores referenciados, hooks defende que o ensino não é neutro e que, portanto, cabe a nós compreender as experiências dos aprendizes, sobretudo dos marginalizados, valorizando suas vozes e histórias. É somente a partir desse lugar que podemos construir uma educação que desenvolva a

consciência crítica, que ensine os discentes a reconhecer as estruturas de opressão que os afetam, para que possam se constituir enquanto sujeitos prontos para agir contra elas. Nas palavras de hooks,

Mas o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizado empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. visto que a grande maioria dos alunos aprende por práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos, usados de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado (hooks, 2013, p.18).

Em *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* (hooks, 2020), a autora destacada a importância de encarar o ensino a partir de uma perspectiva dialógica, repensando tanto suas formas — que, segundo ela, devem ser mais horizontalizadas, e baseadas no diálogo, na troca de saberes e no respeito mútuo — quanto o que se coloca no foco do processo de aprendizagem, retomando a ideia de um ensino que se mostre significativo para o aprendiz.

Quando falamos do ensino da leitura e da escrita, sobretudo com relação à alfabetização “fora de fase”, estamos falando de um grupo de estudantes que, em certa medida, já foi excluído, porque “já não fez o que deveria”. A perspectiva pedagógica de hooks nos permite voltar a olhar para este estudante, pois, nas palavras da autora “A educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. [...] nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual do nosso aluno” (2013, p. 25).

É, portanto uma pedagogia que foge do pensamento dicotômico, colocando questões da ordem do “eu” como responsabilidade do “nós”. Nesse sentido, afeto e cuidado são elementos integrados ao compromisso ético — visão que compartilha com Freire (1996) — defendendo a necessidade da escola se constituir enquanto um espaço acolhedor e de valorização dos aprendizes. Mesmo daqueles definidos como problemáticos. Sobretudo desses. Trata-se, a nosso ver, de uma pedagogia que compreende a educação como instrumento de justiça social e desconstrução das opressões.

Apesar de breve, a exposição dos três pontos que unem os projetos em questão em prol de uma ação extensionista revela que, para além da perspectiva teórica, o que os move é o desejo — e a luta — por uma educação que considere as especificidades dos estudantes e da comunidade em que vivem. Uma educação que não se volte às limitações, mas sim aos processos de vida e de aprendizagem, compreendendo que, para ser de fato um instrumento de justiça social, ela precisa acolher, ser um lugar de escuta e de relação com as práticas sociais. É nesses espaços e por meio das ações propostas que temos a possibilidade de discutir, com discentes do Ensino Superior e docentes, preceitos para um ensino de leitura e escrita que visa uma educação transformadora. Isso nos possibilita realizar um trabalho, de fato, extensionista, tendo em vista que há uma partilha entre a universidade e a comunidade, partilha esta que se concretiza em eventos voltados a auxiliar na formação dos futuros professores e na divulgação das ações das redes sociais da faculdade de Letras da UERJ e dos próprios projetos, buscando ampliar o alcance das nossas iniciativas. É a partir desses encontros que reflexões teóricas e pesquisas são desenvolvidas.

Sobre a ação desenvolvida: um breve relato e reflexões

A extensão universitária, segundo os documentos que regem a educação brasileira, não é apenas uma atividade complementar,

mas um componente essencial para a formação de profissionais e cidadãos, para a produção e disseminação do conhecimento e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, com impactos significativos tanto no Ensino Superior quanto no ensino básico. Entretanto, o diálogo entre a Universidade e a Educação Básica ainda é escasso e, para promover ações mais articuladas à Educação Básica, descreveremos aqui a nossa ação extensionista, realizada a partir da confluência dos três projetos em uma escola municipal do Rio de Janeiro⁴. Localizada na Zona Norte da cidade, em Vila Isabel, foi escolhida tanto pelo perfil dos estudantes, que apresentam dificuldades de leitura e de escrita, quanto por ser uma escola já conhecida por uma das coordenadoras que atuou anteriormente como docente de língua portuguesa.

As atividades realizadas tiveram início a partir do diálogo entre as três coordenadoras e delas com a direção da escola e com seus professores. Inicialmente, foi realizada uma conversa para apresentação das demandas relacionadas aos problemas de leitura e escrita, percebidos não apenas na aula de português, mas como uma dificuldade para as demais disciplinas. Depois, foi realizada uma avaliação diagnóstica a partir de materiais produzidos por estes estudantes. É importante ressaltar que o foco das atividades foram os discentes de uma turma de sexto ano considerados não alfabetizados por esses professores.

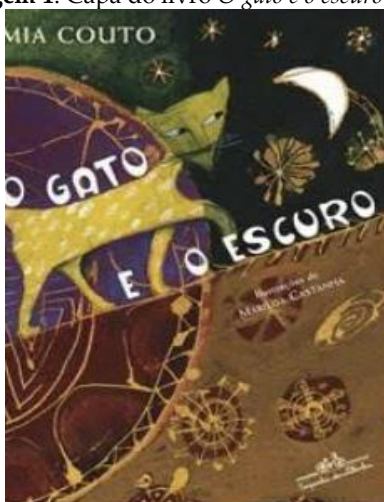
Após este primeiro momento, foi elaborada uma agenda voltada especificamente para as questões apresentadas, com o objetivo de desenhar um projeto que realmente auxiliasse no desenvolvimento dos aprendizes no que diz respeito à leitura e à escrita. No total, contabilizamos 28 (vinte e oito) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II com sérias dificuldades de leitura e de escrita, caracterizando o que chamamos de “alfabetização não

⁴ Importante ressaltar que o projeto foi aprovado pela Secretaria Municipal de Educação, a partir da parceria com o Café com Método, também da Uerj, coordenado pela Professora Silvia Adélia Guimarães.

consolidada”. As atividades são realizadas semanalmente, no horário escolar, com duração prevista de duas horas.

A primeira atividade consistiu em uma roda de leitura do livro *O gato e o escuro*, de Mia Couto. A partir da leitura, propôs-se uma discussão sobre os medos e, após, foi solicitado aos estudantes que produzissem uma lista com aquilo que eles tinham medo e aquilo que eles não tinham (Imagem 1, 2, 3).

Imagem 1: Capa do livro *O gato e o escuro* (2008)



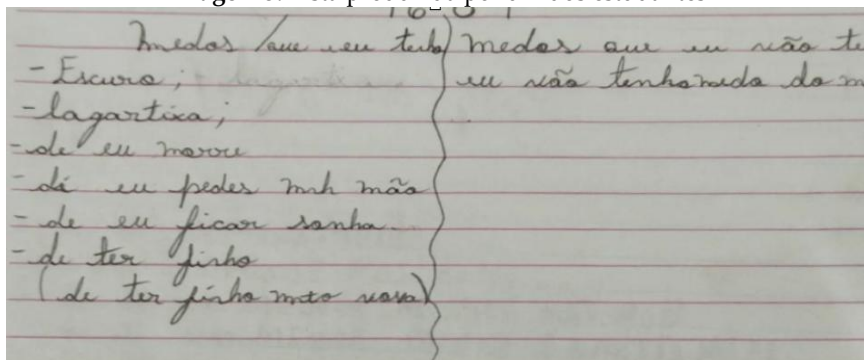
Fonte: Editora Companhia das Letrinhas.

Imagem 2: Roda de leitura



Fonte: Autores.

Imagem 3: Lista produzida por um dos estudantes



Fonte: Autores.

O objetivo principal dessa atividade era verificar a relação dos aprendizes com a leitura e com a escrita, além de estabelecer um vínculo entre os extensionistas e os estudantes, já que, em conversa com os docentes desta turma, obtivemos a informação de que muitos não eram sequer alfabetizados. A atividade da escrita da lista serviu como material diagnóstico, por meio do qual pudemos observar o que essas crianças sabiam ou não, bem como os recursos que utilizavam no processo de escrita. A partir das listas, constatamos que essas crianças e adolescentes apresentavam características de estágios anteriores do processo de alfabetização — dentro do esperado para a idade escolar —, informação relevante que nos ajudou a pensar nos próximos passos para o trabalho.

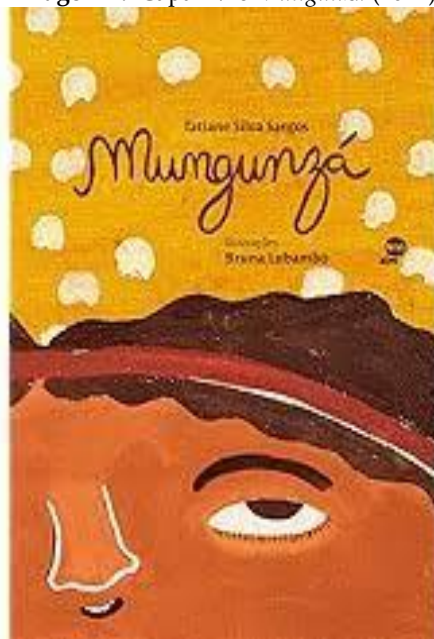
Chamou-nos especial atenção, já neste primeiro encontro, a carência dos estudantes, além da normalização de atitudes violentas, muitas vezes consideradas, de forma geral, como brincadeiras. E, embora tenhamos percebido que a escola vem realizando um trabalho muito bom com eles, sobretudo no enfrentamento de suas dificuldades, sentimos que ainda há necessidade de um espaço real de escuta.

No encontro seguinte, já mais à vontade com as extensionistas, verificou-se a necessidade de iniciar com uma discussão sobre o espaço coletivo e a importância de regras para o bom andamento

das atividades. Durante a leitura, os estudantes começaram a se ofender e mesmo a praticar violência física, comportamento que, como mencionado anteriormente, caracteriza a forma como muitos deles se relacionam. Diante disso, surgiu a necessidade de estabelecer algumas regras de convivência, que foram elaboradas em diálogo com os próprios estudantes, como: i) não pode ofender o colega; ii) não pode gritar; e iii) não pode bater no colega. Essas regras são lembradas a cada encontro — muitas vezes pelos próprios estudantes, especialmente em momentos de agitação.

Já o terceiro encontro, e com a aproximação das festividades juninas, teve como mote a leitura do livro *Mungunzá*. O livro, escrito por Tatiane Silva Santos, ilustrado por Bruna Lubambo e publicado em 2022 pela Editora Pallas Mini, trata da descoberta do termo “mungunzá” por Toinha, uma menina que se interessa pelas palavras herdadas das línguas africanas (cf. imagem 4 e 5).

Imagem 4: Capa livro *Mungunzá* (2022)



Fonte: Editora Pallas Mini.

Imagem 5: Roda de leitura



Fonte: Autores.

A partir da leitura sobre esses termos, as professoras extensionistas iniciaram uma reflexão sobre a influência das línguas estrangeiras na língua portuguesa do Brasil, bem como a relação entre som e escrita. Após a leitura, dividimos a sala em dois grupos: o primeiro, formado por nove discentes que apresentavam maiores dificuldades de leitura e escrita, que seguiram para a atividade com as extensionistas (Grupo 1). Com os demais, a atividade seria realizada na semana seguinte. Importante ressaltar que a divisão de turma visava dar mais atenção para os estudantes que apresentassem maiores dificuldades, inclusive para que se sentissem à vontade para falar sobre suas dificuldades e pedir ajuda — elemento que já havia sido identificado.

Na atividade que se seguiu, foi explorada a relação entre o som e a escrita, assim como a dificuldade comum na grafia de algumas

palavras. No quadro, inicialmente escrevemos palavras que estavam no livro de Tatiana Santos, como “mungunzá”, “canjica”, “marimbondo”, “dendê”, dentre outras. A partir dessas, trouxemos palavras que também advinham de outras línguas, como do francês (*sutiã/soutien*, *abajur/abajour*) e do inglês (*wifi*, *mouse* etc.). A ideia de estabelecer tais relações surgiu da própria atividade inicial, em que um dos aprendizes demonstrou dificuldade em escrever “wifi”, escrevendo “como se fala” (aifai). Para estimular os estudantes a refletir sobre a relação entre som e escrita, as extensionistas propuseram a escrita de palavras de nomes de comida com grafias diferentes (já que o livro também tratava disso e a fome já havia se instalado, pois estávamos próximos a hora do almoço). As palavras foram: *estrogonofe* e *nhoque*. A seguir, apresentamos um quadro com as diferentes possibilidades de grafia dessas palavras que foram apresentadas pelos estudantes:

Quadro 1: Diferentes grafias

Estrogonofe <i>istsogon</i> <i>sitononofi</i> <i>estrogonofi</i> <i>estrogonofe</i> <i>strogonofe</i>	Nhoque <i>nuk</i> <i>inhoque</i> <i>nanhoqui</i>
---	--

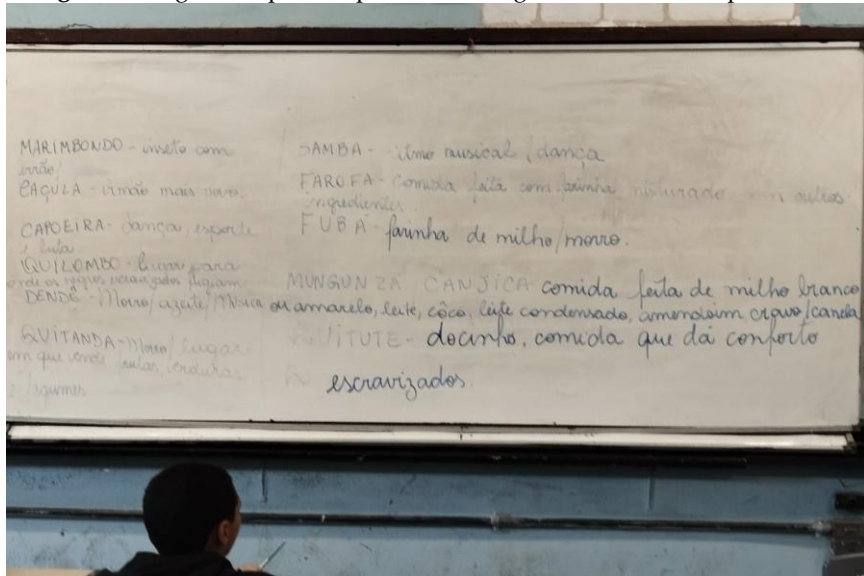
Fonte: Autores.

Importante ressaltar que, embora tenhamos pensado e articulado a atividade para um determinado fim, entendemos que a atividade/aula é um processo construído coletivamente, na comunidade da sala de aula — como apontam Freire (1996) e hooks (2013) por isso damos espaço e estamos preparadas para, em caso de necessidade, modificar os rumos, sem perder de vista os propósitos. Desse modo, trabalhamos a relação entre som e escrita, por meio daquilo que os discentes foram nos apresentando, desenvolvendo, além da língua, a autonomia e a criatividade.

Essa necessidade de adaptação e escuta ficou ainda mais evidente no encontro seguinte. Como dito anteriormente, metade da turma realizaria a mesma atividade descrita nesta semana (grupo 2). Enquanto isso, o grupo 1 seguiria para outra atividade em espaço separado. Para esse grupo, propusemos a verificação de leitura a partir do livro *Mungunzá* e da exploração do gênero receita culinária — a receita de canjica. por meio de um quebra-cabeças, enquanto uma das extensionistas fazia a leitura em voz alta. Essa atividade nos permitiu verificar o nível de leitura e compreensão dos aprendizes de um texto simples, além de avaliar o conhecimento sobre o gênero.

Enquanto isso, o Grupo 2 seguiu com a outra extensionista para realizar a atividade de discussão sobre os termos estrangeiros e de som e escrita. No entanto, como dito, o ensino significativo deve dar lugar aos interesses e demandas dos estudantes. Nesse grupo, duas características se destacam: no que tange o nível de alfabetização, encontram-se mais avançados do que o Grupo 1; além disso, o grupo era formado apenas por meninos, que não se empolgaram em trabalhar com a receita. Ao contrário disso, demonstraram interesse em compreender o significado das palavras que apareciam no livro. A coordenadora, então, aceitou as “pistas” dadas pelos discentes e montou com eles um “glossário” a partir do conhecimento prévio dos aprendizes, como se observa na imagem abaixo. Importante dizer que, como aponta Vygotsky (1991), os significados individuais foram acolhidos, como em “dendê” e “fubá”, que ativam nos estudantes como primeiro sentido, nomes de morros. Ou, em “marimbondo”, descrito como “inseto com ferrão”. Ou, ainda, “quitanda”, definida como “igual ao Hortifruti” (nome da rede).

Imagem 6: Imagem do quadro apresentando o glossário elaborado pelos alunos



Fonte: Autores.

Algumas considerações importantes sobre a relação que os estudantes têm estabelecido com as atividades: i) apesar de suas dificuldades e da extrema violência nas relações interpessoais, têm se demonstrado ansiosos com a nossa chegada e curiosos com as atividades. Também fazem sugestões e apontamentos, como a sugestão de um café da manhã junino, a partir da temática do livro, o que demonstra a relação entre a ação de contação de histórias e a sensibilização para as atividades que virão. Isso também fica evidente com a leitura realizada por uma aluna do Grupo 1 que, após a montagem da receita, voluntariou-se para fazer uma leitura — escolhida por outro aprendiz — para os demais colegas. Interessante notar que a leitura foi realizada com os mesmos traços e trejeitos das contações de histórias realizadas pelo projeto, mostrando uma compreensão mais ampla do processo em si.

A última atividade desse bloco consistiu no trabalho com as quadrinhas juninas. Foi proposta, agora com a turma toda reunida, a leitura de diferentes quadrinhas da cultura popular, focando sobretudo na questão das rimas para explorar os sons. Após a

leitura, foi solicitado aos aprendizes que, em pequenos grupos, produzissem seus próprios versos com temas juninos. Esses versos foram escritos em bandeirinhas confeccionadas pelos próprios estudantes, que foram utilizadas para decorar o café da manhã junino, última atividade do semestre.

Considerações finais

Com essa descrição, buscamos mostrar que todas as atividades foram planejadas com base em estratégias pedagógicas mais lúdicas (Bacich; Moran, 2018) e concretas (Pilati, 2017). Ademais, dentre os objetivos das atividades estavam: o mapeamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, a fim de verificar as estratégias alternativas de significação (Franchi, 1979; Coudry, 1986); a possibilidade de interação entre os grupos e a promoção de um aprendizado em que o estudante não se sentisse constrangido ou intimidado, sendo as coordenadoras das atividades orientadoras desse processo.

Ainda que a parceria entre universidade e ensino básico, descrita anteriormente, esteja em fase inicial, do ponto de vista da importância da extensão para a universidade, observamos que as atividades promoveram: (i) a interação com a sociedade, aplicando alguns conhecimentos produzidos e discutidos do Ensino Superior ao Ensino Básico; (ii) a oportunidade aos discentes do Ensino Superior de colocarem em prática os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula, desenvolvendo habilidades e competências essenciais para o exercício profissional e para a cidadania; e (iii) o fortalecimento da relação universidade-sociedade, já que, por meio das necessidades e demandas sociais, está sendo possível contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Por fim, reafirmamos a reflexão proposta por Castrillón (2011). Segundo a autora, a preocupação com a compreensão da leitura e da escrita como direito deve ser entendida como elemento de mudança social que passa, necessariamente, pelo combate à

miséria e à exclusão. Nesse sentido, acreditamos que determinadas ações extensionistas devem ser concebidas como um instrumento de transformação e justiça em uma sociedade ainda tão excludente e marginalizadora como a que vivemos.

Referências

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: [endereço eletrônico]. Acesso em: 25 jun. 2025.

CASTRILLÓN, S. **O direito e ler e escrever**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

COUDRY, M. I. H. **Diário de Narciso: discurso e afasia**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

COUTO, M. **O Gato e o Escuro**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

FRANCHI, L. C. **Hipóteses para uma Teoria Funcional da Linguagem**. Campinas Universidade de Campinas, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMA, G. O. *et al.* Desigualdade social e educação: desafios para a inclusão e a justiça social. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 9, p. 01-21, 2024.

KLEIMAN, Â. B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, b. **Ensinando Comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2017.

HOOKS, b. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

PILATI, H. **Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PRESTES, Z. R. A teoria histórico-cultural, a ciência e a medicalização na educação. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 527-534, set./dez. 2017.

SANTOS, T. S. **Mungunzá**. Ilustrações Bruna Lubambo. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2022.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Autoras e Autores

Adriana Cristina Lopes Gonçalves Mallmann (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

Professora Adjunta de Literatura e Língua Portuguesa do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Tem mestrado e doutorado em Letras Vernáculas também pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sintaxe, mais especificamente, no âmbito do período composto. Desenvolve pesquisas nos campos da sintaxe, prosódia e pragmática, atuando principalmente nos seguintes temas: análise discursiva-funcional e interface sintaxe-prosódia. Além disso, é coordenadora do projeto de pesquisa Olhares sobre metodologias no ensino de língua materna e do projeto de extensão sobre ensino de Língua Portuguesa e por meio das metodologias ativas, este último faz parte do Grupo de Pesquisa Ciências na Escola.

Alan Ricardo Costa (Universidade Federal de Roraima)

Professor Adjunto na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da 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). Realizou estágio de pós-doutorado (2021-2022) na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), sob supervisão do prof. Dr. Wilson Leffa. Graduado em Letras Espanhol e literaturas espanholas, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde hoje atua no Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER). Líder do GITEA: Grupo de Investigações sobre

Tecnologias, Ensino e Aprendizagem (UFSM/CNPq). Na UFRR, coordena o Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras (NucLi-IsF) e o Laboratório de Linguística Aplicada de Roraima (LLARR, PPGL-UFRR). Coeditor da revista *Linguagens e Cidadania* (UFSM).

Alessandra Teixeira Andre Loyola (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Licencianda em Letras: Licenciatura em Português-Literaturas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e bolsista do Programa Institucional de Fomento Único de Ações de Extensão (PROFAEX), desde de 2023. Atua no projeto de Extensão Observatório Universidade/Escola da Aquisição/Aprendizagem da Escrita desde 2022.

Ana Clara Demétrio de Oliveira (Universidade Federal da Paraíba)

Graduada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da UFPB. Atuou como bolsista no PROLICEN "Escola sem fake: oficinas de leitura, produção textual e análise linguística no combate à desinformação", coordenado pelo professor Dr. Tiago Aguiar. Integrou, como voluntária, o PROBEX "Na minha escola *fake news* não se cria e a Linguística Cognitiva explica o porquê: Oficinas de identificação, análise e desconstrução de notícias falsas para estudantes da ECIT Professor Antônio Gomes - Bayeux – PB". É integrante do Laboratório de Compreensão Neurocognitiva da Linguagem (LACON) e desenvolve pesquisas na área do combate à desinformação aplicadas ao ensino.

Cleo Amorim Nascimento (Universidade Federal de Roraima)

Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, linha de pesquisa Teoria, Crítica e Comparatismo. Mestra em Letras, área

de concentração em estudos de Linguagem e Cultura Regional, linha de pesquisa Literatura, Artes e Cultura Regional, pela Universidade Federal de Roraima, (2014). Graduação em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola pela Universidade Estadual de Roraima (2011). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Literatura de Roraima. Membro do Grupo de Pesquisa Cosmos Littera. Tem experiência na área de ensino-aprendizagem, atuou como docente no Ensino Superior, e, atualmente, é professora EBTT do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima. Desenvolve pesquisas na área de literatura, com discussões voltadas para questões de identidade, subjetividade, memória e cultura.

Débora Silva Brito da Luz (Universidade Federal de Roraima)

Professora do Magistério Superior do Curso de Letras, da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Graduada em Licenciatura em Letras - Espanhol e Literatura Hispânica e em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas (Segunda Habilitação) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR. Mestra em Letras pela UFRR na área de concentração Estudos de Linguagem e Cultura Regional, linha 1: Língua e Cultura Regional e doutora em Estudos de Linguagem, linha de pesquisa História, Política e Contato Linguístico, pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Eliaine de Moraes Belford Gomes (Universidade Federal de Roraima)

Possui graduação em Letras (Português-Literaturas, Inglês e Espanhol) pela Faculdade de Letras da UFRJ. Também possui pós-graduação em Letras Vernáculas (Especialização em Literatura Portuguesa), Mestrado e Doutorado em Linguística pela mesma instituição. Atuou como professora de Língua Inglesa e Língua Espanhola em cursos de idiomas no Rio de Janeiro e como professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa no Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos) e no Ensino Médio das Secretarias Municipal e

Estadual de Educação do Rio de Janeiro por mais de 15 anos. Atualmente, é professora Adjunta da Universidade Federal de Roraima, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sociolinguísticas de Roraima - NEPSol-RR (UFRR) e do Grupo de Gramática de Construções e Interfaces Linguísticas da UERJ (GCIL). Áreas e temas de interesse: sociolinguística, variação e mudança linguística e contato linguístico (inglês/português e espanhol/português), linguística aplicada e formação de professores.

Fernanda Moraes D’Oliveira (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

Fernanda Moraes D’Oliveira é professora adjunta de Literatura e Língua Portuguesa do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ). Tem mestrado e doutorado em Linguística pela Unicamp e pós-doutorado em Ciências da Linguagem pela UFF. Tem experiência na área de Análise de Discurso de perspectiva materialista, de português como língua adicional, com foco em pessoas em situação de refúgio. Além disso, desenvolve estudos sobre dificuldades no processo de aprendizagem de leitura e escrita. Atualmente coordena o projeto de extensão (Con)viver com a leitura e a escrita, cujo objetivo é desenvolver estratégias e reflexões acerca das dificuldades de aprendizagem.

Gustavo Lopes Bento (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Licenciando em Letras: Licenciatura em Português-Inglês da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e é bolsista do Programa Institucional de Fomento Único de Ações de Extensão (PROFAEX), desde 2021. Atua no projeto de Extensão Observatório Universidade/Escola da Aquisição/Aprendizagem da Escrita desde 2019.

Jhon Kellhy Marinho da Silva (Universidade Federal de Roraima)
Graduando em Licenciatura em Letras Português/Literatura pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). É bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com atuação

na área de Literatura. Em 2025, desenvolve atividades no Colégio de Aplicação da UFRJ, onde colabora com práticas pedagógicas voltadas à formação leitora e ao ensino crítico da literatura. Nesse contexto, contribui com a criação de propostas que estimulam a leitura literária e promovem o contato dos estudantes com diferentes gêneros e autores. Também é bolsista do projeto Laços Educativos, uma parceria entre o Instituto Pirlampos e o UNICEF, atuando com alfabetização e contação de histórias para alunos do 2º ano na Escola Municipal Professora A. S. Queiroz. Desenvolve atividades lúdicas que associam leitura, escrita e imaginação. Com atuação nas áreas de Literatura Brasileira, Literatura Indígena, Literatura Indigenista, Letramento Indígena, Ensino de Literatura e Letramento Literário, contribui para o ensino de Língua Portuguesa.

João Paulo da Silva Nascimento (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Doutorando em Linguística e Mestre em Estudos Linguísticos pela UERJ. Possui especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela UFMS. É graduado em Letras com dignidade acadêmica Summa Cum Laude pela UFRJ, em Pedagogia pela FIMG e em Letras-Libras pela UniFatecie. No momento, é professor substituto no Departamento de Letras-Libras da Faculdade de Letras da UFRJ, com atuação na graduação e na pós-graduação lato sensu em Libras: Ensino, Tradução e Interpretação. Além disso, possui experiência na Educação Básica pública como professor regente nas Secretarias Municipais de Educação do Rio de Janeiro e de Teresópolis e no Colégio Pedro II. É membro do Laboratório de Formação Permanente em Letras da FFP/UERJ e pesquisador dos seguintes grupos de pesquisa cadastrados no diretório do CNPq: Núcleo de Estudos sobre InterlínguaS (NEIS/UFRJ), Gramática de Construções e Interfaces Linguísticas (GPGCIL/ UERJ) e Núcleo de Estudos sobre Língua(gem) em Uso e Cognição (NELUC/UERJ).

Laudelina Ferreira da Cruz (Universidade Federal de Roraima)

Tradutora de língua inglesa da Universidade Federal de Roraima (UFRR), Tradutora Pública e Intérprete Comercial *ad-hoc* da Junta Comercial de Roraima em português, inglês e espanhol e Coordenadora Administrativa do Programa Idiomas sem Fronteiras na UFRR. É mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL-UFRR, 2024-2026) com bolsa da CAPES. Mestre em Letras (Teaching English as a Second Language - TESL) pela Kent State University - EUA. Conta com experiência na área de ensino e aprendizagem da língua inglesa em escolas públicas e em cursos de idiomas. Na UFRR, foi professora substituta nos Cursos de Letras. Na Universidade Estadual de Roraima (UERR), atuou como professora efetiva de inglês.

Marcelo Alexandre Silva Lopes de Melo (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Professor Adjunto do Departamento de Linguística e Filologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui graduação em Direito (2000) e Letras - Português/Inglês (2010) pela UFRJ, mestrado (2012) e doutorado (2017) em Linguística pela UFRJ. É membro do Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFRJ), do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS-UFRJ), do GT de Sociolinguística da ANPOLL e do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL/UFRJ). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística, atuando principalmente na pesquisa dos seguintes temas: variação e mudança linguística, percepção da variação socialmente indexada e aquisição da escrita, em especial por grupos de indivíduos periféricos.

Marcos Luiz Wiedemer (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

Professor adjunto (linguística) da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, atuando no curso de Letras (Português/Inglês) e no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Procientista (UERJ/Faperj). Doutor em Estudos Linguísticos

(UNESP), com bolsa sanduíche na Erfurt Universität, Alemanha; Mestre em Linguística pela UFSC e licenciado em Letras (Português/Inglês) pela FURB. Foi Coordenador Geral do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN), gestão 2016-2018/2018-2020. Membro (pesquisador) dos grupos de pesquisa Discurso & Gramática (UFRJ) e Estudos Sociofuncionalistas (UFMS) e Gramática de Construções e Interfaces Linguísticas (GPGCIL/UERJ). Foi Vice-Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPLL) (biênio 2022-2023). Coordenador do Laboratório de Formação Permanente em Letras: ações coletivas, docência e ensino (LABLETRAS/UERJ). Líder do Grupo de Pesquisa Gramática de Construções e Interfaces Linguísticas.

Marcus Vinícius da Silva (Universidade Federal de Roraima) Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP/Araraquara), Mestre em Letras Neolatinas (UFRJ), Especialista em Leitura e Produção de Textos (UFF) e Licenciado em Letras – Português/Espanhol (UFF), com intercâmbio na Universidad de Salamanca (Espanha). É professor efetivo de Língua Portuguesa e Espanhola no CAp/UFRR e coordenador da CRINT/UFRR. Realizou estágio de Pós-Doutorado em Linguística Aplicada pelo PPGL/UFRR, com pesquisa sobre Português para Fins de Internacionalização. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Português como Língua Adicional em Roraima (UERR/CNPq), integra os grupos GEADA (UNESP), DInterLIn (UFS), Laboratório de Linguística e Línguas Indígenas (UERR) e LABIM (UFRR). É sócio da ABH e da ALAB. Atua na área de Letras, com ênfase na articulação entre Análise do Discurso e Linguística Aplicada, voltando-se para políticas linguísticas, formação docente, ensino de línguas em contextos de fronteira e migração, português como língua adicional (PLA) e língua de acolhimento (PLAc).

Natália Barroncas da Fonseca (Universidade Federal de Roraima) Doutora em Letras pelo programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra em Letras, área de concentração em estudos de Linguagem e Cultura Regional pela Universidade Federal de Roraima - UFRR (2015). Especialista em Linguística e Ensino de Línguas pelo Centro Universitário UNISEB COC - Ribeirão Preto (2014). Graduada em Letras (com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa) pelo Centro Universitário UNISEB COC (Ribeirão Preto) em parceria com a Faculdade Estácio Atual (2011). Atua como professora de Língua Inglesa desde 2007. Docente do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima desde 2015. Quanto às linhas de pesquisa, atua na área de Sociolinguística e Linguística Aplicada com os seguintes tópicos: ensino de língua inglesa como língua adicional, bem como questões identitárias relacionadas à linguagem; práticas linguísticas fronteiriças (Brasil-Guiana, especificamente); diversidade sociolinguística, mobilidade e a nova economia globalizada; etnografia sociolinguística.

Quezia dos Santos Lopes Oliveira (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com bolsa sanduíche, concedida pela Capes, na Universidade de Santiago de Compostela (USC/Espanha). Mestre em Linguística pela UFRJ e graduada (Bacharelado e Licenciatura) em Letras (Português/ Literaturas) pela mesma universidade. Tem experiência nos ensinos básico e superior e na avaliação de exames de larga escala. Atualmente é professora Adjunta de Linguística na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde também desenvolve/coordena projetos de Iniciação à Docência e de Extensão sobre Linguística e sua interface com o ensino. Além disso, integra importantes grupos e projetos de pesquisa vinculados à Universidade Federal de Roraima (UFRR) e à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), nos quais realiza

estudos na linha da Sociolinguística e dos Modelos Baseados no Uso/Gramática de Construções.

Roberto de Freitas Junior (Universidade Federal do Rio de Janeiro) Bacharel em Português/Inglês pela UFRJ, licenciado em Português/Inglês pela UNISUAM, especialista em Língua Inglesa pela PUC-Rio, mestre e doutor em Linguística pela UFRJ e pós-doc pela Universidade de Birmingham. Professor Adjunto de Estudos Linguísticos do Departamento de Letras-Libras/UFRJ. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UERJ/FPP. Membro do GT Descrição do Português da ANPOLL. Coordenador do Núcleo de Estudos Sobre InterlínguaS (NEIS/UFRJ) e professor pesquisador do grupo Discurso Gramática (DG/UFRJ).

Thalita Cristina Souza Cruz (UNIRIO)

Doutora em Linguística (UNICAMP), é professora do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (CCH/UNIRIO), ministrando disciplinas dos eixos de texto e discurso. Atua em projetos de pesquisa que investigam o funcionamento linguístico-cognitivo em perspectiva histórico-cultural. Suas pesquisas atuais discutem a desinformação e sua relação com a hiperdiagnose, os problemas de leitura e escrita e a formação do leitor. Coordena o projeto de Extensão “1, 2, 3... Um conto outra vez!”, voltado para a contação de histórias e a promoção de círculos de leitura. Também atua no projeto Círculo de Leituras para a promoção do debate político e no Grupo de Linguística Textual – GPLINT/UFRJ/UFF.

Tiago de Aguiar Rodrigues (Universidade Federal de Pernambuco)

Professor Adjunto da UFPB, pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling), onde coordena, desde 2022, a linha de pesquisa Semântica, Gramática e Cognição. É vice-líder do

Laboratório de Compreensão Neurocognitiva da Linguagem (LACON-UFPB), no qual coordena a linha de pesquisa Cognição, narrativas e ensino. Coordena também projetos de monitoria, iniciação científica, do Programa de Licenciatura - PROLICEN e de extensão, com destaque para o projeto "Escola sem fake", que visa combater a desinformação na Educação Básica por meio da oralidade, da leitura, da produção de textos e da análise linguística. Desenvolve pesquisas na área de Linguística, com ênfase na Linguística Cognitiva e na interface da Semântica Cognitiva com o discurso, pesquisando principalmente as contribuições da Linguística Cognitiva para o ensino de língua portuguesa e para o combate à desinformação.

O livro *Estudos linguísticos extensionistas: possibilidades de diálogo e agendas de trabalho* nasce do compromisso com uma universidade socialmente referenciada, que reconhece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como eixo estruturante da formação acadêmica e da produção de conhecimento. Reunindo experiências, reflexões teóricas, metodológicas e práticas, esta obra propõe um mapeamento de algumas ações que entrelaçam os estudos linguísticos à extensão universitária, com atenção especial aos saberes construídos nas interações com comunidades, escolas, movimentos sociais e demais espaços de interlocução social.

