

Organizadores  
Juscelino Francisco Nascimento  
Rubens Lacerda de Sá

# PESQUISAS E(M) LETRAMENTO



# PESQUISAS E(M) LETRAMENTO



**Juscelino Francisco Nascimento**  
**Rubens Lacerda de Sá**  
**(Organizadores)**

# **PESQUISAS E(M)** **LETRAMENTO**



  
**Pedro & João**  
editores

**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.

---

**Juscelino Francisco Nascimento; Rubens Lacerda de Sá [Orgs.]**

**Pesquisas e(m) letramento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 222p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1228-9 [Impresso]**

**978-65-265-1229-6 [Digital]**

1. Pesquisas em Educação. 2. Letramento. 3. Letramento digital. 4. Leitura. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

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

**Revisão:** Lourdes Kaminski

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico 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](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>7</b>
Rubens Lacerda de Sá	
<b>1. LEITURA, LETRAMENTO E CONSCIENTIZAÇÃO DO SUJEITO E ATOR SOCIAL</b>	<b>11</b>
Cesário Alvim Pereira Filho Juscelino Francisco do Nascimento	
<b>2. FACING THE INTERNATIONALISATION CHALLENGE WITH AGENCY IN BRAZIL</b>	<b>41</b>
Marília Mendes Ferreira Daniela Cleusa de Jesus Carvalho Gabriella Sieiro Pavesi	
<b>3. EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA PRIMEIRA INFÂNCIA</b>	<b>55</b>
Estefânia Laryssa Lopes de Matos Araújo Juscelino Francisco do Nascimento	
<b>4. EXPLORING BRAZILIAN POSTGRADUATE STUDENTS' CHALLENGES IN WRITING</b>	<b>71</b>
Oluwatosin Mariam Junaid	
<b>5. OS DESAFIOS DO LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA</b>	<b>101</b>
Marcelle de Lima Pinheiro Santos Raissa Maria Pereira de Sousa	

<b>6. ANALISANDO A CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO LINGUÍSTICO SUBJACENTE A UMA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA BRASILEIRA</b>	<b>123</b>
Sheila Fabiana de Pontes Casado Juscelino Francisco do Nascimento	
<b>7. CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, ESCRITA E PROFESSORES DE INGLÊS</b>	<b>145</b>
Daniela Cleusa de Jesus Carvalho	
<b>8. O ESTADO DA ARTE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA RELACIONADA AO LETRAMENTO PARA SURDOS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DOS IES DO NORDESTE</b>	<b>171</b>
Isabelle Pinheiro Fagundes Juscelino Francisco do Nascimento Fátima Letícia da Silva Gomes Maria Augusta G. Macedo Reinaldo	
<b>9. LETRAMENTO ACADÊMICO EM CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS</b>	<b>203</b>
Clériston de Oliveira	

# PREFÁCIO

Rubens Lacerda de Sá<sup>1</sup>

Com mais de meio século de ininterruptas pesquisas teóricas e práticas bem documentas sobre o constructo Letramento, não é tarefa fácil apresentar uma obra que ofereça uma contribuição inovadora para esse campo de saber. No entanto, não é isso que os compiladores, autores e autoras desta obra desejam. Nosso almejo é reforçar que o tema em tela merece que pesquisas continuem sendo feitas e divulgadas, pois sempre apresentam olhares outros sobre o que se considera uma das pedras de toque do processo de ensino-aprendizagem e pragmático da língua.

Por conseguinte, cada um dos capítulos elencados a seguir tratam de um campo de pesquisa nos Estudos de Letramento que esperamos ser possível ensinar muitas outras já que reúne pesquisas sobre letramento acadêmico, digital, linguístico-gramatical, de surdos e biletamento.

No Capítulo um, Cesário Alvim Pereira Filho e Juscelino Francisco do Nascimento, partem do pensamento de Rigoberta Menchu para discutir o letramento do estudante universitário, seu acesso aos lugares de poder e o estudo de língua espanhola com vistas a sua conscientização de sujeito enquanto ator social. Marília Mendes Ferreira, Daniela Cleusa de Jesus Carvalho e Gabriella Sieiro Pavesi, no capítulo dois, contribuem para a discussão em torno do letramento acadêmico e sua relação com os processos de internacionalização com base nas pesquisas, atividades e experiências no Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo. O capítulo três, assinado por Estefânia Laryssa Lopes de Matos Araújo e Juscelino Francisco do Nascimento, trata do biletamento e a educação bilíngue por meio

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Paulo. Contato: rubens.pro.br/

de uma revisão bibliográfica motivada por uma experiência docente em uma escola bilíngue em Campina Grande, Paraíba.

Oluwatosin Mariam Junaid, no capítulo quatro, amplia a discussão sobre a relação entre o letramento acadêmico e os processos de internacionalização ao analisar os desafios que os pós-graduandos brasileiros enfrentam para publicar em língua inglesa em periódicos de alto impacto ao serem forçados a competir com as submissões de pós-graduandos anglófonos. Avançando para o capítulo cinco, Marcelle de Lima Pinheiro Santos e Raissa Maria Pereira de Sousa, abordam as dificuldades relacionadas às políticas públicas, ao suporte adequado e o acesso a ferramentas tecnológicas para o letramento digital nas escolas públicas. Sheila Fabiana de Pontes Casado e Juscelino Francisco do Nascimento, no capítulo seis, trazem à baila a relevância do letramento linguístico-gramatical ao explorar a relação entre letramento linguístico e competência comunicativa a partir de um modelo didático textual-discursivo.

O capítulo sete, contribuição de Daniela Cleusa de Jesus Carvalho, apresenta o recorte de um estudo de caso acerca da concepção de ensino-aprendizagem de língua e de escrita de diferentes agentes de uma escola de idiomas no extremo sul de São Paulo cuja visão de ensino de língua é estruturalista e focada no produto ainda que fundamentada em gêneros textuais. Fátima Letícia da Silva Gomes, Isabelle Pinheiro Fagundes, Juscelino Francisco do Nascimento e Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo divulgam em seu texto, no capítulo oito, o resultado de um estado da arte de uma década sobre o letramento de surdos em pesquisas e produções acadêmicas vinculadas a programas de pós-graduação em Letras *stricto-sensu* de universidades públicas da região Nordeste brasileira. Por fim, mas não menos relevante, Clériston de Oliveira, no capítulo nove, propõe uma reflexão acerca da presença ou ausência de práticas de letramento acadêmico em cursos de licenciatura em Letras-Português que, em sua hipótese, impacta no rendimento acadêmico de pós-graduandos em programas *stricto-sensu*.

Estamos convictos de que os temas abordados nesta obra oferecem uma contribuição importante para os Estudos de Linguagem. Por isso, desejamos uma leitura instigante e profícua aos nossos leitores e leitoras!



# 1. LEITURA, LETRAMENTO E CONSCIENTIZAÇÃO DO SUJEITO/ATOR SOCIAL: O CASO DE RIGOBERTA MENCHÚ COM A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Cesário Alvim Pereira Filho (UnB)  
Juscelino Francisco do Nascimento (UFPI)

A leitura é uma necessidade biológica da espécie (Umberto Eco).

## Introdução

Neste capítulo, apresentamos uma reflexão sobre Rigoberta Menchú, indígena da tribo Quiche, Guatemala, seu processo de letramento em Espanhol/Língua Estrangeira (LE), sua situação, e ação como sujeito/ator social. A decisão Rigoberta Menchú em aprender espanhol, uma língua hegemônica, nos serve de questionamento sobre a aquisição de língua estrangeira, no que diz respeito ao letramento em LE. Cabe ressaltar que Rigoberta Menchú, prêmio Nobel da Paz, em 1992, aprendeu o idioma espanhol, como ela mesmo declara, como resistência ao “imperialismo linguístico do espanhol”, conforme sua trajetória e história de vida. Sua aquisição e letramento em língua espanhola se dá no momento em que ela assume uma consciência crítica, conforme a obra *“Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia”* (Burgos, 2007 [1985]). Menchú assim define sua decisão e informa que aprendeu espanhol: “a língua do opressor, para lutar contra ele” (Burgos 2007 [1985], p. 9), e por isso, em sua concepção, esta língua apresenta o valor simbólico de “língua como instrumento de luta” (Burgos 2007 [1985], p. 9). Em nossa leitura, consideramos: a) o quadro sócio-histórico no qual se insere Menchú

e, principalmente, a trajetória pessoal a partir da conscientização de sua realidade; e b) a aquisição do espanhol como língua estrangeira, neste caso, segunda língua, que se deu somente aos 20 anos de idade. Estes dois pontos constituem um caso interessante, no universo, não do espanhol, mas, sobretudo, do processo de letramento e de aprendizagem/aquisição de uma língua estrangeira e da pessoa/sujeito do discurso, no seu processo de aprendizagem, da conscientização e da inserção social. Isso remete a Paulo Freire (2011), quando este aborda a questão de o conhecimento do mundo preceder o conhecimento repassado pela escola: “Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e, a seguir, escreveram as palavras. Os seres humanos não começaram por nomear A! F! N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo” (Freire, 2011, p.15).

Nesta reflexão, consideramos igualmente Hanks (2008), que ao tratar de escolarização e aprendizagem de uma língua padrão, afirma que esta dá acesso a lugares de poder. Isto se confirma na vida da mulher, ator social, Rigoberta Menchú, uma indígena da tribo Quiché, da Guatemala, que se tornou Embaixadora da Boa-Vontada da UNESCO, ganhou o prêmio Nobel da Paz e tornou-se conhecida no cenário internacional, por sua luta pelos direitos dos indígenas.

Após esta questão de conscientização, letramento do sujeito/ator social, Rigoberta Menchu, traçamos nossas considerações como professores, que ansiamos por estudantes universitários que se tornem “Rigobertas Menchús”, no que se refere à conscientização do seu processo de aprendizagem, vendo, na língua, além do binômio língua/cultura, um conhecimento que lhes proporcionará acesso a outros lugares, espaços sociais. Focamos somente na habilidade de leitura, no gênero textual - o texto literário, para a formação do leitor e do estudante, por acreditarmos que entre os outros gêneros textuais, este, muitas vezes é relegado, necessitando se fazer mais presente no ensino, pois representa um recurso importante para a formação, competência discursiva e profissional do estudante. É, pois um

gênero que deve ser contemplado no processo de formação e aquisição da língua estrangeira, por contribuir para o desenvolvimento da proficiência e da competência em língua estrangeira do estudante, incidindo diretamente na sua futura performance docente.

### **Letramento: algumas considerações**

Magda Soares (2004, p. 2), ao tratar sobre as ‘muitas facetas’ do letramento e apontar este como algo distinto à alfabetização, informa que o letramento compreende “[...] práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem da escrita”. Isso posto, cabe assinalar que o letramento, compreende, na pós-modernidade, um sujeito que, em seu processo de aprendizagem, rompe com uma leitura circunscrita ao espaço escolar e ao livro impresso, sendo, sobretudo, um aprendiz que opera distintas leituras, tanto quanto em distintos meios, já que o espaço social e cultural lhe oferece possibilidade de interação com estes conceitos em sua formação e constituição como ‘sujeito epistêmico’, na acepção piagetiana.

O espaço social, no qual estamos inseridos nos permite interações e novas experiências leitoras, propiciando leituras que compreendem do livro impresso aos letreiros luminosos, às imagens visuais e digitais e aos diversos dispositivos, aparelhos celulares, por exemplo. Este contexto social e estes novos suportes, por sua vez, refletem um novo sujeito leitor.

No passado, não muito remoto, o fordismo ou a produção em série foi um avanço, era a sociedade tecnológica e mecanicista. Lia-se para um modelo escolar proposto, respondia-se a questões de ordem de uma conjuntura social estabelecida, mas não se ouvia o sujeito/aprendiz, sua voz era silenciada. Com o advento da tecnologia digital, em fins do século passado, o XX, e as múltiplas interfaces tecnológicas, a máquina passou a ocupar um lugar de destaque, assim como o homem, o que implica que sua

aprendizagem passa a ser significativa, porque este novo momento passa a exigir um leitor que opere os diversos sentidos e faça leituras das interfaces, que acarreta um processo multidisciplinar e transdisciplinar. Os feixes de leitura não estão mais limitados ao livro impresso, mas se dão em vários momentos, de modo que proporcionam diversas leituras interconectadas, requerem um sujeito múltiplo, que vá além do processo de alfabetização, da leitura linear, pois é no aparente novo momento múltiplo que se forma o leitor múltiplo, isto é, com leitura crítica, aprofundada e inter-relacionada a outros processos. Isso posto, passou-se a considerar todos estes fatores, os do sujeito múltiplo, na aprendizagem/aquisição de língua materna e, por sua vez, a transposição dessas experiências na aprendizagem de língua estrangeira, tanto em leitura quanto na escrita, isto é, no letramento.

### **Entrando no tema**

Para abordar o tema proposto, selecionamos trechos de dois discursos eletrônicos do portal *Cuaderno Cervantes*<sup>1</sup>: a saber: 1) *Leer en español*; 2) *El español, segunda lengua internacional*. O elogio ao idioma, como ideário de língua/nação, se vê realçado nestes dois textos e aponta uma política do idioma, isto é, uma política de expansão do idioma que revela uma política linguística e uma política educativa. Tal política do idioma tem no *Instituto Cervantes* (Espanha), órgão e agência de fomento, difusão e de planejamento linguístico deste idioma.

Em seus textos/discursos eletrônicos, a política linguística deste idioma engloba o espanhol como língua materna (LM), como segunda língua (SL) e como língua estrangeira (LE). Conforme o relatório do Instituto Cervantes (*Anuario* 2017)<sup>2</sup>, os falantes de espanhol, atualmente, constituem: a) 477, 6 milhões de falantes nativos; b) 73,7 milhões de usuários que têm um domínio limitado

---

<sup>1</sup> Fonte: <http://www.cuadernos cervantes.com/>

<sup>2</sup> Fonte: [http://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/prensa/2017/noticias](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2017/noticias)

do espanhol; c) 21,2 milhões de estudantes de espanhol como língua estrangeira. Estes três grupos alcançam o total de 572,6 milhões de hispanofalantes.

Para este trabalho, selecionamos os textos a seguir:

**Texto 1 - *Leer en Español***<sup>3</sup>

Leer en Español es un privilegio. Participamos de una comunidad lingüística de millones de personas con un patriotismo cultural de calado milenario, que aúna el elemento el elemento grecolatino con el germánico, el árabe y el indígena en América. Si hace años se hablaba del día de la raza, del día de la Hispanidad, como exaltación de conceptos imperiales desfasados, que poco tienen que ver con esta comunidad que habla español, habría que revisar con cuidado lo que nos une, que no es la raza, sino la patria común que es el idioma. Aún hoy se cree que los inmigrantes hispanoamericanos en los EE UU se sienten unidos por un “sentimiento de raza latina”. Pero no es así: la verdadera *alma mater* de todas estas gentes no es sino la lengua española, que les permite medrar espiritualmente dentro de la gran diversidad del mundo hispánico. Leer en español es una de esas prerrogativas que aún no se ha valorado lo suficiente.

O dito da sentença “ler em espanhol” (*leer en español*) apresenta este idioma como patrimônio cultural, de forma que lança uma proposta de defesa da comunidade linguística de língua espanhola. Neste contexto, entra a aceção de língua como poder simbólico (Bourdieu, 2008), uma vez que o enunciador do editorial, em sua assertiva “*Leer en español es un privilegio*” (Ler em espanhol é um privilégio), não faz alusão à leitura, ao leitor e ao processo do letramento, mas, à intenção discursiva do ler como privilégio, apresenta uma apologia ao idioma pátrio, espanhol, e isso se confirma, mais adiante no texto, quando se declara: “deveria ser revisto cuidadosamente que o que nos une não é a raça, mas a pátria

---

<sup>3</sup> O texto é um editorial da revista *Cuaderno Cervantes*, Número 33, 2001, VII. Disponível em: [http://www.cuadernos cervantes.com/enportada\\_33.html](http://www.cuadernos cervantes.com/enportada_33.html)

comum que é a língua” (*habría que revisar con cuidado lo que nos une, que no es la raza, sino la patria común que es el idioma*)<sup>4</sup>. Isso remete à frase de Miguel de Unamuno: “O sangue do meu espírito é a minha língua” (*la sangre de mi espíritu es mi lengua*). O poeta português Fernando Pessoa, em sua assertiva “minha pátria é a minha língua”, fizera alusão ao mau uso da ortografia e ao uso da sintaxe inadequada do idioma Português, em sua obra, *O livro do desassossego*, e considera a palavra “senhora” e “rainha”. Estas visões apontam um traço enunciativo no discurso que compreende “língua” como pátria e desvelam um ideário de idioma e de pátria em que língua e nação se fundem. Muda-se o código linguístico, mas os ideários de idioma são os mesmos.

Neste caso, ler em espanhol está associado à *pátria comum*, que é o idioma. Este apresenta distintas óticas não língua *per se*, mas relacionada a contexto de uso, como prática, em interações discursivas, isto é, nas práticas sociais, a saber: 1) Sob o olhar antropológico, representa um elemento de comunicação (Hymes, 1972). Daí, derivam os conceitos e abordagem feitas pelos estudiosos e pesquisadores de Linguística e Ensino ao discorrerem sobre competência comunicativa e o falante/aprendiz no processo de ensino-aprendizagem; 2) Língua(gem) com base no paradigma sociointeracionista (Vygotsky, 1996), para quem, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento se dão no processo de interação entre os sujeitos; 3) Língua como prática social, para a Análise do Discurso Crítica (ADC), pois considera a língua(gem) relacionada às condições sociais de produção, conceito ancorado em Bakhtin (2006), sendo também a língua elemento simbólico (Bourdieu, 2008), porque é um construto social.

Diante disso, indagamos se os sujeitos envolvidos no processo de letramento em Espanhol/LE, estudantes universitários, caso considerassem “ler como um privilégio” e aplicassem tal atributo às outras habilidades (ouvir, falar e escrever) estariam incorrendo

---

<sup>4</sup> “Devemos revisar cuidadosamente o que nos une, que não é a raça, mas a pátria comum que é a língua.”

em um construto de língua como ideário, visão idealizada, reproduzindo, desse modo, em suas práticas discursivas, pedagógicas e profissionais, a fala do outro, o que revelaria uma lacuna de reflexão crítica como sujeitos e atores sociais, incidindo tanto no seu processo de aprendizagem quanto em sua formação profissional.

**Texto 2 - *El español, segunda lengua internacional***<sup>5</sup>

**El español, segunda lengua internacional**

Francisco Marcos Marín

El español es hoy una lengua de cohesión, un medio de comunicación, un modelo literario que lo convierte en una lengua internacional. Una lengua emergente que, en los primeros días del siglo XXI, supera los cuatrocientos millones de hablantes y que se dispone a afrontar retos extraordinarios como son la consolidación en Estados Unidos, la proyección en Brasil y el creciente interés en Extremo Oriente, además de una mayor presencia de contenidos en Internet.

La lengua española reúne varias características que le confieren indudables ventajas: es muy coherente, dentro de su diversidad y, entre todas las occidentales, tiene el porcentaje más alto de hablantes para quienes es lengua materna, dentro de su territorio. La unidad en la diversidad permite la distribución universal de los productos de creación, tanto literaria como científica o técnica y, además, da a quien la aprende una inmediata sensación de poder usarla. La tarea fundamental de una institución de todos es administrar para todos. La ley define el Instituto Cervantes como una institución sin ánimo de lucro dedicada a la promoción universal del español y la cultura en español. Los recursos generados por una lengua pertenecen a toda la sociedad, a la gran comunidad plurinacional a la que sirve el Instituto Cervantes. La acción lingüística de España tiene que hacerse con los ojos puestos en América, como la Real Academia y la asociación de Academias ya están haciendo.

Do conteúdo abordado pelo autor, no texto 2, ressaltamos estes termos sobre a língua espanhola: a) *lengua de cohesión* (língua de coesão); b) *lengua internacional* (língua internacional); c) *un medio de*

---

<sup>5</sup> Fonte: <http://www.cuadernos cervantes.com/prensa0031.html>

*comunicación* (um meio de comunicação); d) *lengua emergente* (língua emergente); e) *lengua coherente* (língua coerente).

Os itens “a/b/d/e” apontam, por parte do autor, um traço discursivo e ideológico sobre o idioma espanhol, especialmente, em “a/e”, ao defini-la como língua de *coesão* e *coerente*. Em seguida, apresenta as razões que justificariam cada palavra sobre este idioma.

a) Razões do autor do texto para justificar os itens lexicais sobre o idioma:

1ª) *La lengua española reúne varias características que le confieren indudables ventajas: es muy coherente, dentro de su diversidad y, entre todas las occidentales, tiene el porcentaje más alto de hablantes para quienes es lengua materna, dentro de su territorio.*

1ª) A língua espanhola reúne várias características e apresenta vantagens indubitáveis: é muito coerente, em toda a sua diversidade, e entre todas as ocidentais, tem o maior percentual de falantes para quem é língua nativa no seu território.

2ª) *La unidad en la diversidad permite la distribución universal de los productos de creación, tanto literaria como científica o técnica y, además, da a quien la aprende una inmediata sensación de poder usarla.*

2ª) A unidade na diversidade permite a distribuição universal de produtos de sua criação, tanto literária e científica ou técnica e também proporciona a quem a aprende, uma sensação imediata de poder usá-la.

3ª) *La tarea fundamental de una institución de todos es administrar para todos. La ley define el Instituto Cervantes como una institución sin ánimo de lucro dedicada a la promoción universal del español y la cultura en español. Los recursos generados por una lengua pertenecen a toda la sociedad, a la gran comunidad plurinacional a la que sirve el Instituto Cervantes.*

3ª) A principal tarefa de uma instituição de todos é o de administrar para todos. A lei define o Instituto Cervantes como uma instituição sem fins lucrativos, dedicada a promover a cultura espanhola e universal em espanhol. Os recursos gerados por uma língua pertencem a toda a sociedade, à grande comunidade plurinacional, à qual serve o Instituto Cervantes.

4ª) *La acción lingüística de España tiene que hacerse con los ojos puestos en América, como la Real Academia y la asociación de Academias ya están haciendo*

4ª) A ação linguística da Espanha tem que ser feita com um olhar na América como a Real Academia e a Associação de Academias já estão fazendo.

## **O Expressado pelos textos**

No intuito de situar o leitor e o que se busca discutir, convém considerar dois aspectos: 1) o lugar da fala do autor do texto: A Espanha, à época, professor da *Universidad Autónoma de Madrid* (UNAM); 2) Sujeito da fala: Francisco Marcos Marín, catedrático de língua espanhola, linguista espanhol, foi professor na *Universidad Autónoma de Madrid* (UNAM) e, atualmente, leciona na *University of Texas*, San Antonio. Os discursos compreendem textos e sujeitos/atores sociais (Fairclough, 2003, Van Leeuwen, 2001), e, igualmente, lugares de fala, momento de produção e o lugar de onde o sujeito se pronuncia.

Relacionando as atribuições de língua apresentadas pelo autor do texto, anteriormente apontados e as suas razões(justificativas), cabe observar que, nos dois textos, a língua, como é vista e tratada por seus autores, remete à língua como elemento simbólico (Bourdieu, 2011), e os modos gerais de operação da ideologia e as estratégias de construção simbólica, como (racionalização, universalização, narrativização (Thompson, 1998). O autor do segundo texto, para legitimar a sua fala, se vale de duas estratégias de construção simbólica: i) a racionalização, isto é, apresenta uma

cadeia lógica, sequencial e aparentemente irrefutável sobre o idioma; e ii) a universalização, isto é, os seus interesses como linguista a respeito do idioma são apresentados como sendo de interesse comum e seria validado por todos os usuários da língua espanhola, falantes nativos e falantes não nativos, estrangeiros.

Das cinco referências sobre língua espanhola do autor do texto eletrônico, consideraremos três, a saber: *Língua de coesão*; *língua internacional* e *língua coerente*. Isso suscita alguns questionamentos, por exemplo, qual é o conceito de língua para o autor do texto? A que ele, de fato, se refere com *língua coerente*? A língua comum, língua majoritária de países plurilíngues, como no caso da Espanha, em que o espanhol seria a “língua comum”, a língua estatal, em oposição à língua própria, conforme Moreno Cabrera (2010). Isto é, as línguas minoritárias, no território espanhol, não têm/teriam voz, prevalecendo sobre elas o castelhano/espanhol. O mesmo ocorre/ocorreria, no território americano, em que o castelhano/espanhol prevaleceu sobre as demais línguas locais, principalmente, as línguas próprias locais, dos indígenas. O que aponta(ria) *uma língua de coesão*, coesão do ponto de vista linguístico, principalmente, em espaços multilíngues, língua idealizada ou língua hegemônica sobre as demais? Ou a marca enunciativa do autor/texto apontaria para uma almejada coesão do ponto de vista de uma política do idioma castelhano/espanhol e não da diversidade de seus povos e suas culturas nos espaços hispânicos.

Convém considerar que uma política linguística do idioma, seja a anglofonia, a francofonia, a lusofonia e a política hispanofonia *per se* se trata de uma exclusão de outras línguas dentro do mesmo território dos falantes anglófonos, francófonos, lusófonos e, neste caso, os hispanófonos, pois prevalece a “língua comum” sobre as línguas regionais. Isso se confirma na fala de Marín, no texto selecionado para análise, (texto 2) dos itens lexicais sobre o idioma, das valorações do autor ao tratar a língua espanhola como segunda língua internacional. Destacamos dois pontos enfatizados pelo linguista sobre o seu idioma: 1) pelo fato de o espanhol ter o maior percentual de falantes no mundo; 2) por

ser língua comum dos falantes de outras línguas dentro do espaço geopolítico hispânico, ela proporciona “unidade na diversidade”, isto é, se torna língua de interação entre falantes e também, porque daria a quem a aprende, “a sensação imediata de poder usá-la”.

Isso posto, sobre a sua aquisição e o seu uso, parece ser interessante nos determos no caso de Rigoberta Menchú.

### O caso de Rigoberta Menchú

A respeito destes questionamentos sobre “*língua de coesão*”, é pertinente o exemplo, no contexto da América hispânica, de Rigoberta Menchú. Esta, indígena da tribo Quiché, da Guatemala, país que tem o espanhol como língua oficial e compõe os 21 países do espaço geopolítico hispânico. Sua história aponta um traço singular, já que, segundo seu relato, ela aprendeu espanhol aos 20 anos, conforme Burgos (2007 [1985]) no livro *Me Llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*:

Rigoberta Menchú, da tribo quiché, um dos grupos étnicos mais importantes dos vinte e dois existentes na Guatemala. [...] Rigoberta aprendeu o idioma do opressor para usá-lo contra ele. Para ela, apreender a língua espanhola tem o significado de um ato, na medida em que um ato muda o curso da história, como é resultado de uma decisão: o espanhol, o idioma que uma vez foi imposto pela força, tornou-se para ela um instrumento de luta (Burgos, 2007 [1985], p. 9)<sup>6</sup>.

Neste caso, é possível afirmar que para Rigoberta, o espanhol se defina como: (b) *língua de coesão* e, (e) *língua coerente* como apontado pelo linguista, no texto anteriormente abordado? A sua

---

<sup>6</sup> Rigoberta Menchú, indígena Quiché, una de las etnias más importantes de las veintidós existentes en Guatemala. [...] “Rigoberta aprendió la lengua del opresor para utilizarla contra él. Para ella, apoderarse del idioma español tiene el sentido de un acto, en la medida en que un acto hace cambiar el curso de la historia, al ser fruto de una decisión: el español, la lengua que antaño le imponían por la fuerza, se ha convertido para ella en un instrumento de lucha” (2007 [1985], p. 9).

realidade, história de vida e luta apontam, dentre as definições apresentadas do espanhol como (c) *um instrumento de comunicação*, pois, para Rigoberta, sujeito e ator social, esta língua não se restringe só a ser um elemento de comunicação, mas consideradas: i) a sua fala; ii) o seu lugar do discurso; e iii) as questões que a levaram a aprender espanhol, este idioma para ela aponta para outra definição, que poderia ser somada às apontadas pelo linguista sobre a língua espanhola, a saber (f) *língua como instrumento de luta*.

Neste contexto, a expressão “língua como instrumento de luta” não se refere ao processo de aquisição de uma língua, por parte de um falante nativo que busca se escolarizar para ascender a um posto, mas, a uma falante bilíngue que vê no idioma um instrumento de luta. Esta falante não tem marca identitária com este idioma, pois suas memórias e seu sentimento de pertença e de nação não é o da nação guatemalteca, não é do espanhol como sua língua ensinada na escola, língua do Estado, não é o de língua de herança, porque, não falada pelos seus pais, mas, o espanhol como resistência ao opressor. Neste caso, Rigoberta é um sujeito/ator social que não se insere à comunidade plurinacional, como afirma Marín, comunidade da língua como coesão e como língua de coerência. Rigoberta coexiste, neste espaço, tão somente. No entanto, a língua espanhola, segunda língua, para ela não será o guia norteador do seu pensamento, porque, como informado em reportagem da UNESCO: “*While speaking and writing in Spanish, it is the philosophy of the Maya which guides and inspires Rigoberta Menchu*” (Ao falar e escrever em espanhol, é a filosofia dos Maias que guia e inspira Rigoberta Menchu).

Além disso, sendo o espanhol (e) *língua coerente*, como o considera o seu autor, as justificativas do autor do texto conduzem a outros questionamentos sobre o conceito de língua, repensando-a sob o paradigma linguístico-antropológico, língua como elemento de comunicação, educação e sócio-interacional. Nas

---

<sup>7</sup> Fonte: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001048/104830e.pdf>

justificativas do autor sobre a língua espanhola, evidenciam-se traços enunciativos/discursivos que remontam à língua como já notificado, como poder simbólico (Bourdieu, 2008).

Na pós-modernidade, este discurso e defesa do idioma assinalam para as possíveis matrizes discursivas, a saber: a) a língua como poder simbólico; b) nação como ideário; c) hegemonia espanhola. Neste caso, a matriz discursiva revela um poder simbólico do Estado, que aponta para um ideário de nação, pois a divulgação da língua, a sua política e a do seu órgão de difusão, como o apontado no texto, revelam uma proposta monolíngue, sendo que o espanhol convive em espaços multilíngues, com falantes plurilíngues. No entanto, a proposta que aponta uma *fonía* única do idioma que se mostra na Hispanofonia é endógena e não contemplaria casos como o de Rigoberta.

A trajetória de Rigoberta e a sua decisão de aprender espanhol para lutar com o opressor a concedeu espaço e lugares de prestígio/poder, pois se tornou Embaixadora da Boa-Vontade da ONU, ganhou o Prêmio Nobel da Paz (1992), tendo recebido, também, o prêmio Príncipe Asturias. Isso corrobora o afirmado por Hanks (2008), ao tratar do tema 'língua, padronização e mudança'. Para esse autor, "o acesso à língua padrão através da educação fornece o acesso aos lugares de poder no qual ela é empregada" (Hanks, 2008, p. 49).

O que determinou a língua espanhola "elemento de luta", definindo para o sujeito/ator social, Rigoberta Menchú, o espanhol como uma "arma linguística" tem, como mola propulsora, a tomada de consciência para sair do "*enclausuramento linguístico*", como informa Burgos (2007 [1985]), ao relatar a fala da personagem principal do livro:

Atualmente, os vencidos da conquista espanhola se expressam pela boca de Rigoberta Menchú. Há neste testemunho excepcional, uma sobrevivente do genocídio de que sua comunidade e sua família foram vítimas, uma vontade feroz de quebrar o silêncio, fazer cessar o esquecimento para enfrentar a morte da qual seu povo é vítima. A

palavra é sua única arma: é por isso que ele decide aprender espanhol, emergindo assim da clausura linguística em que os índios voluntariamente se protegeram para preservar sua cultura<sup>8</sup>.

Observado o termo, a palavra como única "arma" e, portanto, aprender espanhol, parece que neste caso, se confirma o pensamento de Freire, muito citado: "Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e, a seguir, escreveram as palavras. Os seres humanos não começaram por nomear A! F! N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo" (Freire, 2011, p. 15).

Apossar-se do mundo está diretamente relacionado aos estudos de letramento, porque vai além da alfabetização. No caso da aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira, o seu processo se dá semelhante ao da língua materna, igualmente compreende quatro habilidades: i) audição; ii) leitura; iii) fala; e iv) escrita. Apesar de a ordem destas habilidades não ser linear no processo de aquisição de língua materna e em língua estrangeira, em ambas ocorrem os dois processos.

A conscientização de Rigoberta, a partir de sua realidade e de sua trajetória e luta, deu-lhe *empoderamento*. Este termo, segundo Ferreira<sup>9</sup>:

[...] surge dentro do contexto dos anos 1960, na fase do movimento da contracultura ou movimento hippie, ao se falar do *poder negro* (*black power*), do *poder feminista* e do *poder gay*. Ao adentrar o

---

<sup>8</sup> Por la boca de Rigoberta Menchú se expresan actualmente los vencidos dula conquista española. Hay en este testigo de excepción, superviviente del genocidio del que han sido víctimas su comunidad y su familia, una voluntad feroz de romper el silencio, de hacer cesar el olvido para enfrentarse a la empresa de muerte de la que su pueblo es víctima. La palabra es su única arma: por eso se decide a aprender español, saliendo así del enclaustramiento lingüístico en el que los indios se han parapetado voluntariamente para preservar su cultura (Burgos, 2007 [1985], p. 9).

<sup>9</sup> O desgaste de termos como "empoderamento" e "protagonismo", Ricardo Alexino Ferreira. *Jornal da USP*. 21/08/2017. Disponível em:<<http://jornal.usp.br/artigos/o-desgaste-de-termos-como-empoderamento-protagonismo/>>

final dos anos 90 e as primeiras décadas do século 21, o termo *poder* dá lugar a *empoderamento* (Ferreira, 2017).

No caso do letramento de Rigoberta, em língua espanhola, e do seu processo de tomada de consciência, mesmo tendo galgado espaço e ascendido a lugares de poder, ela, em sua luta e trajetória, é um sujeito com uma marca identitária indígena que se apoia no espanhol com língua de comunicação, mas que se pauta no pensamento da filosofia Maia como reflexão e norteamento de vida e luta pelos direitos dos indígenas ao redor do mundo. Tudo isso, pensando na constituição deste sujeito e ator social, leva também à questão do que Hall (2006, p. 10) discute sobre a identidade e as suas crises na pós-modernidade:

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada ‘crise de identidade’ é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Em síntese, tem-se, em Rigoberta, uma pessoa, sujeito que decidiu se tornar ator social do seu próprio processo, ao se inserir nele e se valer da linguagem como “arma”, e ver, na palavra, um escudo de luta. Isso aponta para outra questão proposta neste capítulo, que é o do letramento, considerando a habilidade de “leitura”.

Ao refletirmos sobre letramento, encontramos, geralmente em Soares (2003), Goulart (2014) e Tfouni (2004), alusão às habilidades de leitura e escrita. Não obstante, entendemos que, em se tratando de língua estrangeira, consideraríamos também os outros dois itens e, especialmente, a habilidade de saber se expressar oralmente de modo eficaz, com determinada fluência para estabelecer diálogo e haver interação discursiva com o interlocutor na língua estrangeira.

No entanto, isso passa por ser compreendido e requer critérios de saber elaborar uma sentença, ter clareza ao se expressar, ser objetivo e saber interagir com o outro, no caso de ter que reformular o que foi dito. Conforme Tfouni (2004, p. 1), a alfabetização precede o letramento, o qual, segundo a autora, pode ser definido como o “uso social da escrita”.

Entretanto, em nossa leitura e ancorados em Freire (2011), tomamos como epígrafe a situação/condição do sujeito/ator social, a aprendizagem e o contexto de Rigoberta Menchú, o seu letramento que compreendeu igualmente, no espanhol/LE, sua alfabetização e letramento neste idioma, ao mesmo tempo. Contudo, no seu caso, havia o conhecimento de mundo que precedeu a sua alfabetização/letramento em espanhol. Cabe ressaltar que a alfabetização se pensa na etapa infantil, na nossa cultura ocidental, e, após esta, viria o letramento crítico, com a inserção social, a conscientização, participação, leitura crítica e um olhar crítico sobre o seu entorno por parte do sujeito que se torna, então, ator social.

Compreendemos o exemplo de Rigoberta Menchú como um caso singular, em língua estrangeira, como exemplo de caminhada que serve de reflexão para os estudantes de Letras/Espanhol. Pautamo-nos em nossa experiência docente, na qual muitos dos estudantes que optam por estudar este idioma e nele se profissionalizar, chegam à universidade com um parco conhecimento desta língua, mas conseguem alcançar um nível elevado e alcançam-no em razão de serem “Rigobertas Menchúes”. Mas tal nível só é atingido ao se conscientizarem em sua caminhada, despertando o pensamento crítico sobre sua formação, e ao ampliar sua visão de mundo, tornando-se sujeitos no processo de aprendizagem. Isto os leva a verem, no idioma, um objeto de expressão linguístico-cultural, tratam o seu percurso de estudo com seriedade, lutando, desse modo, para ascender a outros espaços.

Se a entrada no mundo social, por parte da criança, antes da escola, se dá, também, via contato com a leitura, em sua língua materna, por parte dos seus pais, em casa, com as histórias infantis

e contos lidos pelos pais, não se pode afirmar o mesmo em língua estrangeira, pois, em um bom número de casos, o contato se dá somente em sala de aula, no primeiro semestre de contato com o idioma. Nesse sentido, o que leva muitos alunos a atingirem uma alta e satisfatória competência discursiva na língua estrangeira? Facilidade? Conscientização? Empoderamento? Contato com os professores e os livros? Sentir-se estimulado?

A Universidade, como espaço social em que circula o conhecimento, proporciona ao estudante, além das aulas de língua estrangeira, ouvir palestrantes proferirem suas falas em seu próprio idioma, e os estudantes que se permitem ouvir, anotar palavras novas, buscar em dicionário, apropriam-se do conhecimento. Além disso, há, na Universidade de Brasília, o Núcleo de Recursos e Estudos Hispânicos (NUREH), criado em 1997, resultado de um acordo entre a UnB e o Ministério de Educação da Espanha. Este centro possui livros, dicionários e outros materiais didáticos para os estudantes.

Isso posto, passamos a expor alguns anseios que temos como professores, mas voltados especialmente para os casos em que não há aprendizagem efetiva da língua estrangeira, e percebemos uma aprendizagem fragilizada. Esta fragilização aponta para alguns aspectos, dos quais citamos apenas três: 1) falta de um conhecimento verticalizado, por parte do estudante, de questões linguísticas de sua língua materna, não porque ele desconheça a língua que fala, mas porque não se conscientizou e, ainda, mesmo na universidade, não se constituiu como ator social no seu próprio processo de aprendizagem, participando de sua própria aprendizagem, lendo, consultando, questionando, indagando(-se); 2) prática de leitura: não se pode afirmar que os estudantes não sejam leitores, ainda mais em um mundo virtual e com o constante uso dos *notebooks* e *smartphones*, na sociedade midiática em que em rede circulam conhecimentos e as redes sociais trazem muitas informações; 3) dificuldade em saber selecionar informações. No contexto da sociedade da informação, essa passa a exigir do sujeito/estudante um olhar cuidadoso, nesta profusão *ad infinitum*

de notícias, em saber selecionar o conhecimento. Em síntese, questionamo-nos como professores, pensando nos estudantes, o que é relevante para e na sua formação, na sua apropriação de conhecimento.

Em entrevista, ao abordar o excesso de informação disponível na rede e na necessidade de saber selecionar o conhecimento, Umberto Eco afirmara que “conhecer é cortar, é selecionar”. Acreditamos que isto constitui um desafio para todo estudante de graduação. No entanto, isso leva a outro questionamento, porque “se conhecer é cortar, selecionar”, qual é o meio no processo de aquisição do conhecimento, formação e letramento para se fazer o tal (re)corte e seleção? Neste caso, a resposta aponta para a leitura. Portanto, a discussão a seguir tem como foco essa habilidade, tratando a leitura, não como um “privilégio”, mas como meio facilitador da aquisição e do conhecimento da língua/cultura a que o estudante de uma língua estrangeira se dedica.

Compreendemos que, na nossa formação, assim como a de outros profissionais, a leitura sempre desempenhou um papel fundamental. Daí, não concebemos uma aula de língua estrangeira, entre os diversos gêneros textuais, sem a presença de textos literários da língua do outro, até porque há uma razão para isso. Ao ler textos literários na outra língua em que nos propomos a nos tornar profissionais e ensiná-la, a leitura deste gênero pauta-se não só em aprender a cultura do outro e o pensamento gramatical mas, sobretudo, por meio do texto, intenta-se despertá-la no estudante, com o intuito de vê-lo despertar-se para o prazer pela leitura, o prazer de aprender novos conceitos culturais e, por meios desses textos, construir, paulatinamente, o seu conhecimento do universo cultural da língua-alvo de sua formação profissional.

Nossa formação, experiência em sala de aula e observações/concepções sobre a leitura, formação do leitor e letramento em LE se pautam não só a partir do conteúdo teórico, mas, igualmente por nossa práxis, isto é, teoria e práxis se coadunam, o que nos proporciona inferir a leitura como insumo e este como parte do conhecimento, não só pragmático de mundo do

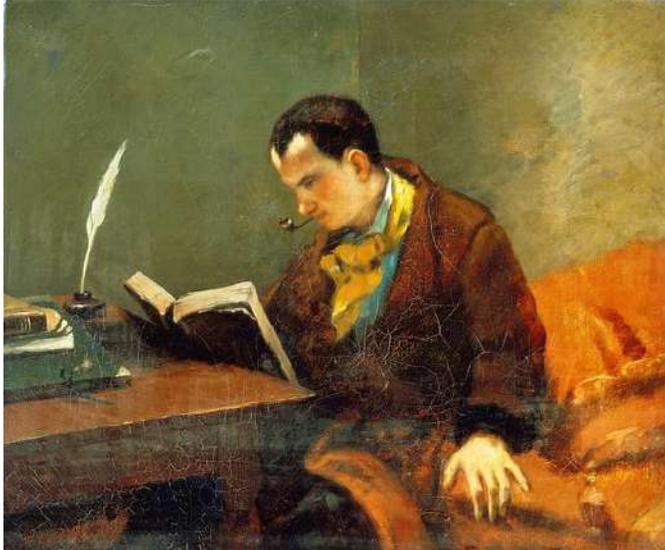
aprendiz, mas de sua competência cultural-discursiva. Dito de outro modo, esta contribui no processo de aquisição e de aprendizagem do idioma, propicia a aprendizagem do léxico, de estruturas da língua, de metáforas, estilística etc. Além disso, permite dialogar em pensamento com o autor, refletir sobre as ideias textuais apresentadas e cotejar textos de autores espanhóis e hispano-americanos com textos de autores da língua do estudante, os de língua portuguesa, correlacionando, assim, conceitos, fazendo inferências e se construindo como sujeito e cidadão.

Ainda sobre o insumo, no processo ensino-aprendizagem, Schulz, Custodio e Viapiana (2012, p. 13) apontam que, “numa visão sociointeracionista, concluímos que não é apenas o insumo que é fornecido ao aprendiz o responsável pela aprendizagem da língua. É fundamental que, para aprofundar o seu domínio da língua, o aprendiz esteja engajado ativamente nesse processo”.

### **Da leitura como insumo: algumas considerações**

Na pintura abaixo, *Baudelaire lendo*, observam-se dois planos: o primeiro, o plano de fundo da tela que retrata o livro e o leitor, e o segundo, que constitui o plano de expressão do quadro, isto é, a representação do ato de ler. Este último plano, não a representação, mas a leitura, isto é, o ato de ler em si, constitui o objeto de nossa reflexão que envolve o sujeito aprendiz.

**Figura 1** - Retrato de Charles Baudelaire por Gustave Courbet



Fonte: [http://www.histoire-image.org/photo/fullscreen/ben20\\_courbet\\_001z.jpg](http://www.histoire-image.org/photo/fullscreen/ben20_courbet_001z.jpg)

Regina Zilberman (2013, p. 14) reflete que:

Talvez a principal contribuição da tecnologia à delimitação e disseminação do perfil da leitura tenha sido a invenção da imprensa mecânica, no século XV. Essa conferiu ao livro outra configuração material, de que adveio sua maior maleabilidade e acessibilidade. Ele deixou de ser um objeto raro e de difícil utilização, para, aos poucos, pôr-se ao alcance de um maior número de pessoas, pelo menos das que sabiam ler e se dedicavam aos estudos. Determinou também uma mudança fundamental no uso da língua literária, pois incentivou a expansão do vernáculo na literatura. E provocou novas formas de percepção, pois a circulação da linguagem passou a ser mediada cada vez mais pela intervenção da escrita.

Desse modo, percebe-se a importância que a leitura tem como prática social, como conjunto de valores que compõem a formação do cidadão. Sabe-se que ler não é inato ao ser humano, como aponta a autora ao longo do seu texto. No entanto, o homem tem, na

leitura, um exercício que lhe é inerente à formação do sujeito, ator social e coparticipante de e em práticas sociais.

Embora se aborde o leitor em língua espanhola, cabe esclarecer que não há só o leitor de espanhol, pelo menos em nossa concepção. De fato, o que há é o leitor, o sujeito-aprendiz que lê em quantas línguas possa alcançar. Discorremos sobre a leitura em espanhol, porque ela está diretamente relacionada com a reflexão aqui proposta, a do estudante, sujeito leitor em língua espanhola.

Temos observado, em alguns leitores, estudantes universitários, tanto em aulas, quanto em diálogos informais, a falta de uma instigadora curiosidade pela língua escrita de Cervantes, Unamuno, Borges, García Márquez, Isabel Allende, Laura Esquivel, entre tantos outros. Esta lacuna, por sua vez, se revela sob a “aparente dificuldade” em interagir na língua dos autores citados em seu discurso, tanto oral quanto escrito. Essa situação geralmente os conduz a tergiversar, acabando por não permitir que, muitas vezes, tanto nas práticas escritas, quanto nas orais, se cumpra a interação dialógica com o outro e com o leitor de seus textos.

Em sua apresentação sobre a formação de estudantes de Letras com pensamento crítico e sobre o fato de lhes ser necessário “ser cético” em sua aprendizagem no sentido de questionar, inquirir, em uma busca constante, inferimos, a partir de uma fala da Monte-Mor (2017)<sup>10</sup>, na Conferência Internacional de Estudos da Linguagem (CIELIN), o seguinte: um professor com pensamento crítico precisaria ser amorosamente cético em sua prática educativa? Concordamos com a fala da linguista aplicada, pois, deste modo, concebemos a formação do leitor e aprendiz de uma língua estrangeira, em sua formação universitária.

A parca leitura, em língua espanhola, revelada por parte de muitos estudantes, demonstra o mesmo em relação à sua língua

---

<sup>10</sup> Esta indagação sobre ser amorosamente crítico foi elaborada durante a fala da Profa. Walkyria Monte-Mor, da Universidade de São Paulo (USP), em outubro de 2018, na Universidade de Brasília.

materna, o português. Tal fato origina, muitas vezes, o escoamento de uma discussão profícua no discurso oral e escrito. Parece ser que as leituras no idioma estrangeiro, com exceção das aulas de literatura do idioma, se restringiriam às leituras em *Internet*, sem uma seleção criteriosa. Isso, por sua vez, leva o leitor a uma visão equivocada do binômio língua/cultura, em que se percebe que é descartada a visão de língua como discurso e o lugar do texto literário como fator importante em sua formação e como parte de seu processo de aprendizagem.

Desta forma, ao não ter o hábito e aplicá-lo à sua formação acadêmico-profissional de constante leitura deste gênero textual, do texto literário, o estudante não usufrui o proporcionado por estes textos. Com isso, gera-se uma lacuna no que tange ao conhecimento cultural, histórico e linguístico do idioma estrangeiro.

Menezes (1998, p. 157), no ensaio intitulado *O discurso acadêmico no crivo*, pondera:

Costumo dizer que a melhor homenagem que se pode prestar a um autor é o simples ato de ler o seu livro atentamente. A mais fecunda demonstração de respeito e admiração que se pode oferecer ao autor de um livro substancial consiste em debatê-lo honestamente, cotejá-lo com outras idéias e outros autores do mesmo ou melhor teor. Numa palavra, encará-lo com a seriedade que merece.

O autor, em sua assertiva, arrola três ações/attitudes que se requer do leitor: 1ª) *discutir* o autor honestamente; 2ª) *confrontar* as suas com outras ideias e autores; e 3ª) *enfrentar* com seriedade a obra, ação preponderante no ato de leitura.

A falta de um maior contato com o texto literário deixa de proporcionar, ao nosso estudante de língua espanhola (Licenciatura e Bacharelado), um aprofundamento constante e verticalizado no pensamento e na cultura da língua-alvo. Em questionamentos sobre leituras, muitos informaram haver feito algumas leituras de obras da literatura/cultura em expressão

espanhola, mas adaptadas e não a obra em seu original. Indagamo-nos se uma leitura somente de livros adaptados e *in absentia* de maior contato com a obra literária no original, não seria uma das razões de uma aprendizagem e uma formação acadêmica fragilizada no tocante à leitura literária, uma vez que esta lacuna não permite ao aprendiz perscrutar nas múltiplas possibilidades que o texto literário lhes possibilita(ria).

Retomando a fala de Umberto Eco (2012) de que “Conhecer é cortar, é selecionar”, infere-se que o conhecimento está diretamente relacionado à ação (prática de leitura) e esta envolve seleção de conhecimento e conteúdos por parte do aprendiz, universitário, além dos aprendidos, em sala de aula, o que lhe dá(ria) um arcabouço linguístico e literário, o de uma prática constante de leitura, no seu processo de aquisição/aprendizagem da língua da cultura meta, observando as três atitudes exigidas por parte do leitor, segundo Menezes (1998).

Além das razões enumeradas sobre a leitura do texto literário, cabe ressaltar que, sem um vasto conhecimento literário de uma língua, esta aponta(ria) um caminho árido, uma vez que, além do contexto histórico e da história de uma cultura, o pensamento gramatical de um idioma permeia o texto literário. Em suma, a leitura dos textos do cânone literário da língua meta, neste caso, o da língua espanhola, possibilita ao aprendiz maior apropriação discursiva do idioma.

Se, por um lado, a leitura preenche uma lacuna e capacita o estudante, por outro lado, compreendemos que o sujeito-aprendiz precisa sentir-se atraído pelas letras, pelo cânone literário. A nosso ver, isso advém de uma curiosidade, uma inquietação em sondar atentamente o que a cultura em estudo nos/lhe oferece para poder(mos) dialogar *sobre* ela e *com* seus falantes. A esse respeito, retomamos as palavras de Unamuno “*la sangre de mi espíritu es mi lengua*”. Assim, estudar uma cultura pressupõe estabelecer contanto com o seu sangue, sinônimo de vida, que se torna possível por duas vias, o discurso oral e o escrito. Neste caso, entre os diferentes gêneros discursivos, entre os quais se situa o texto

literário, o contato com “*la sangre*” de uma língua/cultura se dá pelo constante exercício da leitura, ou seja, o fulcro de uma sólida formação acadêmica reside no ato de ler. A esse respeito, citamos Alencar (1893, p. 31-32).

Os dois primeiros anos que passei em São Paulo foram para mim de contemplação e recolhimento de espírito. Assistia arredio ao bulício acadêmico, e familiarizava-me de parte com esse viver original, inteiramente desconhecido para mim, que nunca fora pensionista de colégio, nem havia até então deixado o regaço da família. As palestras à mesa do chá, as noites de ‘cinismo’ conversadas até o romper dalva entre a fumaça dos cigarros; as anedotas e aventuras da vida acadêmica, sempre repetidas; as poesias clássicas da literatura paulistana e as cantigas tradicionais do povo estudante; tudo isso sugava o meu espírito adolescente, como a tenra planta que absorve a linfa, para mais tarde desabrochar a talvez pálida florinha. Depois vinham os discursos recitados nas solenidades escolares, alguma nova poesia de Otaviano; os brindes nos banquetes de estudantes; o aparecimento de alguma obra recentemente publicada na Europa; e outras novidades literárias, que agitavam a rotina do nosso viver habitual e comoviam um instante a colônia acadêmica.

O texto Alencar (1893) ressalta o texto literário e a formação do leitor. No caso do estudante, o segundo ponto se dará ao longo do tempo e este constitui uma prática não só na universidade, mas para além da formação universitária. Em síntese, uma ação contínua.

Davi Arrigucci Júnior, em entrevista à *Revista E*<sup>11</sup>, ao falar sobre o escritor argentino, Borges, aponta: “Durante toda a sua vida, Borges teve uma relação muito profunda com a leitura. Sua escrita deriva diretamente do ato de ler. Por suposto que isso ocorre com

---

<sup>11</sup> Em depoimento à *Revista E*, o professor de literatura Davi Arrigucci Jr. comenta a obra do escritor argentino Jorge Luis Borges (*Revista E*, n.º 95, SESC). Disponível em <[http://www.portradasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=literatura/docs/palavra\\_perfeita](http://www.portradasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=literatura/docs/palavra_perfeita)>

muita frequência, a maioria dos escritores escreve porque lê.” Tomamos, entre as outras já citadas, esta frase de Arrigucci em nossa reflexão sobre o ato de ler e sobre o leitor (estudante universitário) e a leitura (texto literário). Como a universidade e nós, sujeitos/professores, temos contribuído para e com os nossos leitores e futuros profissionais?

Ansiamos que, com a aquisição da prática de leitura, os estudantes se tornem leitores proficientes, despertando o senso crítico, apontado por Carraher (2003, p. 77) ao citar o perfil esperado de leitores críticos: “[...] que leiam nas entrelinhas, respeitem a ordem linear ou sequencial, tomem o não dito pelo dito, observem os pressupostos semânticos e infiram as idéias subentendidas, observem os paradoxos e as perspectivas múltiplas que a leitura requer do leitor.”

Em suma, almejamos que os estudantes, assim como Alencar e Borges descubram os textos e adquiram seu próprio estilo discursivo, convivam com os mais diversos autores, não somente os de língua espanhola, mas, e principalmente, os de sua língua materna, porque se o sujeito desconhecer sua própria história e cultura torna-se mais difícil dialogar com o outro e interagir com a sua cultura. Desse modo, esperamos que os estudantes se inclinem sobre os textos, descobrindo e degustando os implícitos textuais, a polissemia, as múltiplas perspectivas presentes na leitura literária, cotejando textos a outros diversos textos.

O constante e reiterado acesso ao texto escrito auxilia na elaboração do texto escrito. No entanto, sem consulta a textos escritos, como se tornar um leitor crítico, sujeito de seus próprios textos, nos diferentes gêneros textuais com os quais exigidos pelo espaço social? Como expressar-se, na língua do outro, de modo claro e fluente, nossos pensamentos, ideias e concepções do mundo, dialogando com a outra cultura a partir da nossa, emitindo o nosso pensamento e interagindo como sujeito crítico, alcançando, assim, o nosso próprio traço discursivo?

Diante destas perguntas é que propomos, a nós mesmos, dividi-las com os nossos leitores. Se nos indagamos dos *gaps*, na

formação do leitor, ao mesmo tempo pressentimos uma nova história para os estudantes, porque acreditamos que, a partir da tomada de consciência, da sensibilização como profissional com um uso efetivo do texto, ao obter maior contato com o texto literário, fruirá o vigor textual próprio do estudante, como resultado de múltiplas leituras e, a partir disso, serão alcançados, em seus textos/discursos orais e escritos, a saber, maior clareza, objetividade, rigor, um vasto conhecimento lexical e cultural, tendo aprendido desta forma a assertiva de Umberto Eco, (2012), de que conhecer está associado a “cortar” e “selecionar”. Deste modo, a cisão com o não saber para ascender a lugares de saber e com a efetiva inserção e participação em espaços sociais só é possível a partir de critérios claros de leitura, de observância às estruturas do texto e dos seus múltiplos sentidos e da apreensão destes e da reflexão destes com outros textos e conhecimentos. Ao fazê-lo, o estudante se constitui como sujeito epistemológico do seu conhecimento.

### **Considerações finais**

Das perspectivas dos conteúdos tratados neste capítulo, ressaltamos que continuamos acreditando no estudante de Letras, leitor em espanhol, em inglês, em francês e demais línguas estrangeiras, bem como em sua própria língua materna. Nosso anseio, como professores e formadores de professores, é que estes não só internalizem as estruturas linguísticas, mas, sobretudo, em sua formação crítica e em sua aprendizagem, se sensibilizem para o uso da língua(gem) em seus contextos diversos. Isso posto, esperamos que os estudantes de Letras reconheçam que a leitura e a escrita se fundem, já que uma é imprescindível à outra.

É preciso que eles se projetem no quadro *Baudelaire lendo* e imitem-no, não só para o seu deleite, mas para seu crescimento pessoal e sua formação profissional. Em *Discurso do Método*, Descartes (2001, p. 45) afirma: “[...] quer estejamos acordados, quer dormindo, nunca nos devemos deixar persuadir senão pela

evidência de nossa razão”. A razão também nasce sobre o diálogo com ideias outras que nos permitem formar conceitos, discordar, rever, refazer, reconstruir e aprender. Este proceder é dialético, e este pensamento permeia o espaço universitário e o saber-fazer.

A título de ilustração, citamos o filme *O grande ditador*, em que Charles Chaplin, na cena com o globo terrestre, retrata o objeto de desejo de Hitler, o de domínio do globo. Além da galhofa a Hitler, é oferecido ao espectador uma cena com leveza poética em que Chaplin brinca com o globo terrestre. As cenas se dão em *slow motion* e retratam poder, domínio e contato com o objeto.

Se fosse pensado um *remake* desta cena do filme, mas sob o olhar da linguística e ensino e mantida a cena com o globo terrestre, tendo por título do filme não mais “O grande ditador” e sim “O amante da linguagem”, Chaplin interpretaria um amante da linguagem e o globo terrestre, a linguagem. A leveza dos movimentos fílmicos que Chaplin faz com o globo terrestre (linguagem) poderia ser associada ao sutil movimento que o uso da língua(gem) proporciona. Em síntese, esta cena fílmica ilustraria o uso da língua(gem) e seus múltiplos usos e sua relação com o lúdico.

A linguagem desejada por nós, amantes do conhecimento, constitui não só o/um objeto de pesquisa, mas é, sobretudo, o alicerce das ideias e da concepção de mundo que permite interpretar e reinterpretar conceitos, tornado possível a nós, leitores, recriarmos mundos. E agora, Chaplin? Isto é, e agora, estudante de Letras/Espanhol? Ainda sobre a linguagem, convém citar um trecho da letra da canção “A língua” de Caetano Veloso: [...] Gosto de ser e de estar. E quero me dedicar a criar confusões de prosódia. E que uma profusão de paródias, que encurtem dores e furem cores como camaleões”.

Em síntese, sonhamos que nossos estudantes assumam o lugar de Chaplin e substituam o globo terrestre pela linguagem e nela se deleitem. Ansiamos que se aproximem com fruição dos textos literários na língua de Cervantes, Unamuno, Gabriela Mistral, Borges, Octávio Paz, Pablo Neruda e possam cotejá-los com os da língua de Camões, Machado de Assis, Mia Couto, Valter

Hugo, Lígia Fagundes Telles e de outros muitos autores, tornando-se, de fato, sujeitos de sua própria aprendizagem, sem terem que claudicar profissionalmente, em razão do descuido com a leitura. Desejamos que descubram, inclusive, o lúdico da linguagem, lúdico na concepção de Schiller (1995), para quem a liberdade alcançada pela humanidade foi ganha pelo impulso lúdico e que este pode reconstituir a liberdade e a humanidade.

Ramos (2015, p. 33), ao discutir o tema “competência *versus* proficiência e competência linguística” e abordar sobre o seu significado/sentido em Linguística, aponta para a competência interacional, informando que “[...] interagir é algo mais do que comunicar: é agir na aquisição e construção do conhecimento e do desenvolvimento de habilidades”.

Ortega y Gasset (1940), filósofo espanhol, afirmou: “*Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas ‘vivimos, nos movemos y somos’*”<sup>12</sup>. Assim, almejamos um estudante que viva a linguagem, que se mova sobre ela, que seja um sujeito que reflita constantemente *com* ela e *nela*. Este contato se dá pelo viés linguístico, via leitura, precipuamente, no caso em que o estudante aprende um idioma fora do seu *locus* de uso.

## Referências

ALENCAR, J. de. **Como e por que sou romancista**. Typ. de G. Leuzinger & Filhos. Rua d'Ouvidor. Rio de Janeiro. 1893.

ARRIGUCCI JR. D. Comentário sobre a obra do escritor argentino Jorge Luis Borges. **Revista E**, n.º 95, SESC.

BAKTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006

BORDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa. Edições 70, 2011

---

<sup>12</sup> Todo o nosso comportamento, mesmo o intelectual, depende do sistema de nossas autênticas crenças. Nelas “vivemos, nos movemos e estamos”.

- BURGOS, E. **Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia**. 20ª edición. México: Siglo XXI S.A, 2007
- CARRAHER, D. W. **Senso crítico**. São Paulo. Pioneira/Thomson: Learning, 2003.
- DESCARTES, R. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ECO, U. O excesso de informação provoca amnésia. **Substantivo Plural**. 2012.
- EDITORIAL *LEER EN ESPAÑOL*. Disponível em: <<http://www.cuadernos cervantes.com/>>. Acesso em: 15 mai. 2018.
- FREIRE, P. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra?** Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- HANKS, W. F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bahktin**. São Paulo: Cortez, 2008.
- HYMES, D. Acerca de la Competencia Comunicativa. *In*: LLOBERA C., M. *et al.* **Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Colección: investigación didáctica. Madrid: Edelsa, 1995.
- LOPES, L. P. da M. (org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.
- MARÍN, F. M. **El español, segunda lengua internacional**. 2001.
- MENEZES, E. D. B. de. **Contrapontos**. São Paulo: Annablume. 1998.
- MORENO CABRERA, J. C. **Lengua/ Nacionalismo en el contexto español**. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2010.
- ORTEGA Y GASSET, J. **Antología del ensayo**. Creer y pensar. Disponível em: <<http://www.ensayistas.org/antologia/XXE/ortega/ortega5.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- RAMOS, A. L. Proficiência e Competência linguística: o que isso significa? Adequação conceitual em exame de L2/LE. *In*: ORTIZ, A.

M. L. **Ecos do Profissional de línguas: teorias e práticas**. Campinas, SP: Pontes, 2015.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo, SP: Cultrix, 2006.

SCHULZ, L. O.; CUSTODIO, M. M. C.; VIAPIANA, S. **Concepções de Língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira**. 2012.

SCHILLER, F. A **educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras. 1995

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Abril 2004.

SOARES, M. **Letramento**. : um tema em três gêneros. 2ªed. 6ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ZILBERMAN, R. **Leitura: História e Sociedade**. Disponível em <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_05\\_p013-017\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p013-017_c.pdf)> Acesso em: 18 abr. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla *et al.* São Paulo-SP: Martins Fontes, 1998.

## 2. FACING THE INTERNATIONALIZATION CHALLENGE WITH AGENCY IN BRAZIL: THE PEDAGOGICAL WORK OF THE LABORATORY OF ACADEMIC LITERACY (LLAC)

Marília Mendes Ferreira (USP)  
Daniela Cleusa de Jesus Carvalho (UFPE)  
Gabriella Sieiro Pavesi (USP)

### **Introduction**

The pressure for internationalization in higher education has imposed new demands and challenges upon academic communities worldwide. In Brazil, this movement has unveiled the academic communities' needs for higher levels of English proficiency and a generalized lack of institutionalized support for writing for international publication purposes and for English as a Medium of Instruction (EMI). For example, graduate students face intense pressure to publish in English internationally despite their frequent low level of proficiency in the language and lack of institutional assistance to do so. Consequently, they need extensive academic genre writing practice to increase their chances of publication. To aggravate this situation, the Brazilian higher education system does not offer support for English for Academic Purposes (EAP) instructors to assist with this process. Thus, Brazil still lags behind in effective material conditions for the internationalization of higher education.

To provide University of São Paulo's (USP) community with assistance on academic literacy, especially in English, the

Laboratory of Academic Literacy (LLAC)<sup>1</sup> at USP was created. LLAC's work is informed by the Vygotskian principles of cooperation (Vygotsky, 1987), conceptual development (Davydov, 1988) and agency (Engeström & Sannino, 2020). The laboratory helps graduate students from different areas who need to write specific academic genres, such as conference abstracts and papers for international publication, through individual or group tutoring sessions, and writing courses for specific fields. It also provides its tutors with education on academic literacy through regular meetings with the coordinator of the laboratory to discuss students' writing issues. These actions targeting graduate students and tutors are small in scope, as LLAC is not able to serve the whole USP community yet.

This paper presents LLAC's application of Vygotskian principles to promote agency for both the students it serves in the courses offered and its tutors. Moreover, this study contributes to the discussion regarding EAP teacher education by offering insights on how to foster agency among students and tutors/EAP instructors in a context where much is expected from them due to the internationalization of universities (Hyland & Hamp-Lyons, 2002).

## **Theoretical framework**

### *Agency*

Agency can be defined as acting upon the world intentionally (Engeström & Sannino, 2020). According to these authors, agency implies the transformation of existing conditions through the use of tools, which assist to solve the inherent contradictions of these conditions. They also explain that, for transformative agency to happen, three basic elements are necessary: a) a conflict situation; b) the emergence of tools; and c) the individual's conscious decision

---

<sup>1</sup> One of the 13 academic learning centers in Brazil. <http://letramentoacademico.fflch.usp.br/>

to use such tools to transform the situation. At LLAC, conflict affects both graduate students and its tutors.

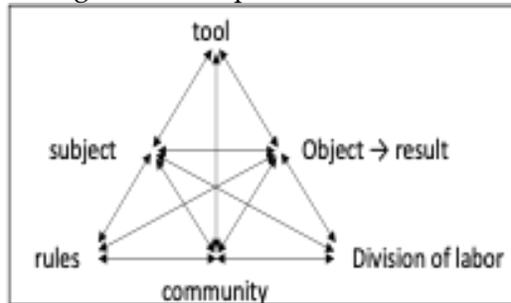
### *Cooperation and developmental teaching*

Vygotsky (1987) remarks that cognition is socially constructed through interaction with more capable individuals (cooperation) and the use of tools. In this perspective, conceptual development means identifying the elements of a concept which are in contradiction and, based on them, one can provide an explanation for phenomena. This process should be taught through specific pedagogical approaches since it does not emerge naturally. One of them is developmental teaching (Davydov, 1988), which aims to promote students' agency by the identification of contradictions, self-evaluation and problem solving (see Ferreira & Lantolf, 2008, for further details).

### *Activity theory*

Activity theory, as outlined by Engeström (2015), aims to understand humans acting upon the world (social practice) by means of the identification of contradictions. By solving or addressing contradictions, a transformation of this practice can occur. The activity is represented by a triangle whose upper part vertices represent subject, tool, and object. The subject belongs to a community which has rules and division of labor– the lower vertices. The subject aims to satisfy a need by using a tool upon an object. Engeström (2015) also identifies that conflicts can exist among these vertices.

**Figure 1** - Engeström's representation of activity theory



When applying activity theory to understand the process of publication some contradictions are found 1) between the activities of publication in peripheral countries and inner countries – the scholars from these regions participate in international publication differently (Canagarajah, 2002; Gibbs, 1995); 2) between the subject and the tool – graduate students with low level of proficiency in English have to perform in high risk genres, such as the research article, and often assume that linguistic knowledge is the only one needed to publish (Lunn & Ferreira, 2019); and 3) between rules and the tool – the reasons for the conventions are not clear or often taken for granted.

In the next section, three practical interventions that aim to promote agency on both students and tutors are reported: a) an academic writing course which uses Engeström's (2015) activity theory and developmental teaching; b) students' feedback on a regular writing course for publication purposes, based on cooperation (Vygotsky, 1987); and c) EAP tutors' feedback on information exchange among peers, also based on cooperation (Vygotsky, 1987).

## Practical interventions

The social practice of academic writing: promoting students' agency in EAP

This section aims to describe how graduate students' agency was fostered by applying Engeström's (2015) activity theory to understand the activity of publication. With this application, contradictions were found and awareness could be promoted among the students. For further discussion on the data from this task and the overall course, see Ferreira (2018, 2015, 2014).

### *The task to promote agency*

The task aimed to lead students to perceive the contradictions in the activity of publication listed above by discussing the following topics: the status of English as the lingua franca of sciences (Menghini & Parker, 2007), the reasons for the generic and the rhetorical conventions of their disciplinary fields, and the material conditions to produce science in Brazil (Canagarajah, 2002; Gibbs, 1995).

As a warm-up, some questions were discussed with the whole group: a) What is your opinion about English being the lingua franca of science and technology/publishing and the 'publish or perish' policy that has been incorporated by Brazilian universities?; b) What are the consequences of English being the lingua franca of sciences?; c) Should researchers have the option to publish in the language they want?; d) Should Brazilian journals in your area be published in English or Portuguese?; e) Does Brazil have international visibility in your area?; f) What are the other countries that have international visibility in your area? These questions illustrate the contradiction that international academics often face: whether they publish in English or L1 and whether other L2s could be used in this activity.

Afterwards, students were divided into three groups, asked to read a text each and answer the following questions:

**Table 1 - texts and questions**

<b>Text read</b>	<b>Questions discussed</b>
Menghini and Parker (2007)	a) Do you agree with the following statement from the text: “any scientist must therefore master English to obtain international recognition and to access relevant publications” (p. 112)?; b) What suggestions do the authors offer for the language problem?; and c) Does the energy field face the same difficulty to incorporate concepts in English into Portuguese?
Gibbs (1995)	a) Do you think there are also difficulties in your field to have access to knowledge produced in the first world?; b) Did you know about the procedures involved in having a journal indexed by Science Citation Index (SCI) ?; c) Why has knowledge produced from the third world been neglected?
Excerpts from Canagarajah (2002)	a) Do you think what the text says applies to Brazil?; b) Do you think Brazil is more in the center or in the periphery?; c) What about your university and institute ? And in what aspects? What should be improved?

Next, the groups were rearranged to share the content of the text with the others. By the critical discussions with the instructor and in groups (principle of cooperation), students could become aware of the material conditions they were experiencing in graduate school and the reasons for the demands for publication. They could also reflect about how they could proceed to either meet these needs, adapt, or resist to find alternative ways to move on with their careers. The activity theory analysis of such an important activity (publication) could show how crucial the tool of academic writing in English is for their insertion in this very activity.

In sum, this task intended to foster students' agency to transform them from passive reproducers of conventions to conscious novice researchers who could negotiate their participation in the publication activity.

Students' awareness of their own agency, perceived through their feedback on a writing course for scientific publication

This section will demonstrate how agency was promoted for students who took an academic writing for publication course offered by LLAC to graduate students at USP on four different occasions, between 2018 and 2020. Considering Engeström and Sannino's (2020) three-element context for the promotion of transformative agency, it is possible to consider that the students a) were part of a conflict situation, as they are under constant and intense pressure to publish in English, but with no institutional support to develop their skills in this discourse community; b) completed an academic writing for scientific publication course, which offered them a variety of tools to help them act upon the world; and c) understood how they can use the information and resources offered by the course as tools to transform the conflicting reality they are part of in academia.

### *Data collection*

The course, which focused on genre awareness and disciplinary writing conventions, was organized with a 30-hour combination of in-person classes and mandatory tutoring sessions. In the tutoring sessions, students received assistance from LLAC's tutors to write their manuscripts, based on Vygotsky's (1987) principle of cooperation that defines the use of tools (the tutoring sessions) and the interaction with more capable individuals (the tutors).

Feedback about the course was collected on the last day of class through an online form that students responded to anonymously. Forty-four answers were collected out of a total of

57 students who completed the course. The form, composed of a combination of open and closed questions, focused on different aspects of the course's features (multiple-choice) and the students' own development (open-ended). The open-ended questions, the results of which we focus on in this section, invited students to reflect more critically on their learning and development. The results were analyzed systematically, resulting in a list of themes that emerged from the students' responses. We present the most relevant themes in this paper. This feedback allowed us to investigate if agency was being fostered among students through their awareness to use the tools to change their material conditions for self-assessment and writing for publication.

### *Results and Discussion*

Students were asked to answer if a) their expectations for the course had been met; b) they had any suggestions for future versions of the course; and c) they could write a few lines on their overall impression of the course and how they believed it could help them in their academic endeavors. From the total of 44 answers, 77,3% of the students answered that the course had met their expectations, with 18,2% saying it in fact went beyond their expectations. The main positive aspects of the course mentioned were: the material, tools and strategies introduced during the course (20,4% - 09 students); the awareness raised regarding disciplinary conventions (9,1 % - 04 students); the value of feedback and the tutoring sessions (13,6% - 06 students); and the overall improvement in their academic writing practice by the end of the course (52,3% - 23 students). In regard to their improved practice, students mentioned specific characteristics they believed the course helped them with, such as vocabulary, text organization, revision, and awareness of common mistakes. One student described how, after the course, they believed they "[could] really make conscious choices about the words to use in an article, and also [had] the instruments to look for these words," while another student

mentioned that they “feel a little safer when writing English texts” and that the course “provided [them with] a reflection about the way [they] write.” Finally, the two main suggestions for future versions of the course were that courses should be longer or have more frequent offers (15,9% - 07 students) and the need for a version of the course for academic writing in Portuguese (6,8% - 03 students). One student, in fact, voiced their frustration regarding the low offer of institutionalized courses in academic writing, saying: “It is expected from us to write a precise and concise academic paper and thesis; however, no one in our path actually teaches us how to do this, we always have to work it out by ourselves. I hope you can reach more students and make it a common practice in the university.”

Through the students’ responses, it was possible to observe how they saw the course not as a finished unit, but as the starting point of a transformative process that would allow them to continue their learning and expand their writing development beyond the classroom. One student reported that, before the course, they did not “find so much value in the individual reading, as [they] do it all the time. However, it [the course] was like a seed for [them] to consciously do it in the future.” Another student mentioned how they would “surely continue taking tutorial [writing tutoring] sessions further.” Moreover, the students finished the course more conscious about the choices they made while writing and the instruments they needed to do so. Their feedback also pointed out they were able to reflect on their own process as writers, and the awareness they gained about the writing patterns adopted by their fields (disciplinary conventions), which they mentioned helped them have “a wide view of academic writing in [their] field” and “better understand the rules of academic writing in [their] area.”

Thus, it is possible to argue that agency was fostered for these students, and the tools provided by the course empowered them to realize they could act upon the conflicting reality they were stuck on. They were still under intense pressure to publish, but became

better informed, prepared, and more aware of how to improve their manuscript, despite the overall lack of academic writing instruction besides the course. They also recognized that the course's tools offered them possibilities to break this vicious cycle, allowing them to improve their writing process, thus facilitating their own activity of publication.

### Peer exchange as a means of promoting agency

This section aims to describe how peer exchange promoted agency for eight tutors who participated in monthly training meetings offered by LLAC. These tutors had never worked as academic writing tutors before starting their graduate studies. Their experience with academic literacy was with their writing assignments required by the graduate disciplines.

Applying Engeström and Sannino's (2020) three basic elements for the advancement of transformative agency to LLAC's tutoring activity, the conflict lies on the lack of tutors' experience with tutoring and with academic writing in English, and on the insufficiency of institutionalized support to perform their tutoring tasks. The emerging tool provided to the tutors was the information exchange offered during meetings to encourage the sharing of personal experiences regarding tutoring. These meetings' effect on the participants' tutoring practice was assessed through an online form. Results show that the meetings not only assisted tutors in the activity of tutoring, but also provided them with awareness about their tutoring needs. This awareness can lead to agency and transformation of their work material conditions.

### *Data collection*

Based on Vygotsky's principle of cooperation (1987), LLAC promoted information exchange through meetings conducted by its coordinator for two years as a means to mitigate the lack of institutionalized professional education. During the meetings

tutors could a) analyze specific genres in groups; b) give and receive general instructions on how tutoring should be approached and ask questions about specific procedures; c) share their tutoring experiences with their peers and discuss possible issues they had; and d) suggest topics they would be interested in studying further.

The form, composed of open and closed questions, was applied after the meetings ended. It focused on different aspects of the meetings' features and the tutors' own writing development. It encompassed the following topics: tutors' education at LLAC, tutors' writing process, and information exchange among tutors, with the latter being the focus of this section. Eight answers were collected out of a total of 12 participants. The participants were two PhD holders, a masters' holder and five masters' candidates who were part of the English Program at USP. They had been working as tutors for at least six months prior to answering the form, except for one that had only participated in the meetings, not having any practical tutoring experience yet. The form was analyzed quantitatively, and the obtained values are presented in percentages.

### *Results and discussion*

After the meetings, the tutors reported that sharing experiences with their peers a) reassured them that they were approaching and tackling manuscripts' issues appropriately; b) provided the experience of collaborative work, since they could share ideas, materials, experiences, and strategies to help students; c) allowed novice tutors to observe how more experienced tutors approached the tutoring task; and d) enabled them to better understand genre characteristics.

It is possible to observe that information exchange among tutors promoted agency as 75% of participants (6) remarked having had one-on-one information exchange with other tutors (as instructed in the meetings), which they considered part of their educational process. They also had those consultations beyond the

meetings’ context in order to tackle the lack of EAP education, which can be interpreted as the individuals’ conscious decision to use the tool provided (the exchange) to transform their conflict situation. A participant noted that their understanding of a theoretical concept widely used in tutoring sessions was transformed through information exchange. This participant mentioned that “it was through a conversation about Swales’ Creating a Research Space (C.A.R.S.) movements that [they] became fully aware of such strategy.” Fact-checking, conciseness, preciseness and revising were also gains listed by the respondents, as well as being more attentive to common structural mistakes. Furthermore, all tutors reported that the activity of tutoring helped them develop criticality as they read somebody else's text.

Participants were asked to self-evaluate their ability to write academically before and after working as tutors:

**Table 2 - Tutors’ self-evaluation of their writing skills**

	<b>Before working as a tutor</b>	<b>After working as a tutor</b>
<b>Excellent</b>	0%	0%
<b>Very Good</b>	12,5% (1 participant)	37,5% (3 participants)
<b>Good</b>	37,5% (3 participants)	37,5% (3 participants)
<b>Fair</b>	25% (2 participants)	25% (2 participants)
<b>Poor</b>	25% (2 participants)	0%

The exchange proved to be positive and contributed to the improvement of tutors’ work and to their perception of their own writing development. It also raised tutors’ interest in having institutionalized EAP teachers’ education to better prepare themselves (87,5% of participants, 7). A tutor stated that “It’s very important that tutors undergo constant training so they can write better [and] do their duties more effectively.”

The successful combination of information exchange and EAP instruction may suggest a type of EAP education that predicts senior tutors having a paramount role in designing EAP teacher education initiatives. Senior tutors proved to be assets to this

enterprise, since they have both the theoretical background and the expertise. Tutors' feedback on information exchange also highlights the need for collaborative work in professional development, which could further promote agency.

### **Final considerations**

This paper reported three initiatives of an academic writing center located in Brazil which uses Vygotskian principles to foster academic literacy among students. Based on Engeström & Sannino's (2020) concept of agency, we described how agency was promoted in three contexts: a) in an academic writing course for graduate students using developmental teaching pedagogy; b) in a regular academic writing course offered by the center, assessed through a course feedback questionnaire; and c) in the center's tutor exchange about their tutoring experience, assessed through an online form. Despite the small scope of this study, we expect that this paper can contribute to writing tutors' and EAP instructors' education and underline the relevant role EAP teachers, tutors included, have in the internationalization of higher education and in the knowledge production activity, especially in peripheral countries.

### **References**

- CANAGARAJAH, A. S. Literacy Practices and Academic Culture. *In* A. S. CANAGARAJAH (Ed.). **A Geopolitics of Academic Writing** (p. 183–232). University of Pittsburgh Press, 2002.
- DAVYDOV, V. V. The concept of theoretical generalization and problems of educational psychology. **Studies in Soviet Thought**, 36(3), 169–202, 1988
- ENGESTRÖM, Y. **Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research** (2nd ed.). Cambridge University Press, 2015.

ENGESTRÖM, Y., SANNINNO, A., & DAFERMOS, M. Toward a Vygotskian Perspective on Transformative Agency for Social Change. In A. T. NETTO & F. LIBERALI (Eds.). **Revisiting Vygotsky for Social Change - Bringing Together Theory and Practice** (p. 87-110). Peter Lang, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** (32nd ed.). Paz e Terra, 2002.

HYLAND, K. **Academic Discourse: English In A Global Context** (Continuum Discourse, 7). (Illustrated ed.). Continuum, 2009.

HYLAND, K., & HAMP-LYONS, L. EAP: issues and directions. **Journal of English for Academic Purposes**, 1(1), 1–12, 2002. [https://doi.org/10.1016/s1475-1585\(02\)00002-4](https://doi.org/10.1016/s1475-1585(02)00002-4)

FERREIRA, M. M. Using Developmental Teaching to promote critical EAP in an academic writing course in English. In C. MACDIARMID; J.M. MACDONALD (eds). **Pedagogies in English for Academic Purposes** (p. 75-90). London. Bloomsbury, 2021.

GIBBS, W. W. Lost Science in the Third World. **Scientific American**, 273(2), 92–99, 1995. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0895-92>

MENEGHINI, R., & PACKER, A. L. Is there science beyond English? **EMBO Reports**, 8(2), 112–116, 2007. <https://doi.org/10.1038/sj.embor.7400906>

SWALES, J. M. & FEAK, C. B. **Academic writing for graduate students: Essential tasks as skills** (3rd ed.). University of Michigan Press, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **The collected works of LS Vygotsky**. Springer, 1987.

### 3. EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM OLHAR SOBRE O BILETRAMENTO

Estefânia Laryssa Lopes de Matos Araújo (UEPB)  
Juscelino Francisco do Nascimento (UFPI)

#### **Introdução**

Diferentes abordagens metodológicas têm emergido com o intuito de promover uma maior fluência dos alunos na Língua Inglesa. O surgimento dessas diferentes metodologias tem impulsionado o crescimento de adesão de escolas regulares à programas bilíngues, currículos bilíngues e até mesmo a adoção de metodologias de escolas internacionais no Brasil. A maior parte dessas escolas pertence à rede privada de ensino, embora haja alguns incentivos na rede pública nessa direção.

Em muitas instituições educacionais, os alunos passam a ter contato com a língua estrangeira desde a educação infantil. Em certos casos, são os pais que optam por oferecer essa modalidade de ensino, considerando ser um diferencial na formação de seus filhos ou visando um futuro repleto de oportunidades. Por outro lado, existem famílias que são surpreendidas diante das tentativas das escolas de se adaptarem às exigências de um mundo globalizado e plural, realizando mudanças na proposta educacional, grade curricular, metodologias, entre outros aspectos.

Inicialmente, algumas pessoas consideraram isso como mais um modismo na educação, algo que surge e depois desaparece, assim como muitas outras tendências. Entretanto, essa discussão apenas serviu para dar voz a realidade plurilíngue do Brasil. Segundo Megale (2023), apesar do Brasil ser considerado por muitas pessoas como um país monolíngue, é sabido que o nosso país possui

uma vasta diversidade cultural e linguística. Nesse contexto, percebe-se, então, que diante das exigências de um mundo globalizado e plurilíngue, obter apenas o conhecimento da estrutura da língua, como o ensino tradicional que enfatiza a gramática e a compreensão textual, tornou-se insuficiente. Portanto, a educação bilíngue assume um papel fundamental, agregando valores e conhecimentos de diversas culturas e proporcionando aos alunos uma imersão tanto linguística quanto cultural.

Diante desse movimento em relação ao bilinguismo no Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a receber algumas solicitações sobre a necessidade de normatizar a educação bilíngue no Brasil. Essas solicitações foram realizadas baseadas em experiências de instituições públicas e privadas relatadas ao CNE. Ao longo dos anos de 2019 a 2020, encontros foram realizados com especialistas internacionais na área e grupos acadêmicos. O objetivo era compreender o que se alinha com a perspectiva de educação bilíngue.

É importante destacar que essa discussão sobre a normatização da educação bilíngue no Brasil não se limita apenas à língua inglesa, embora seja o foco deste estudo, mas abrange todas as línguas consideradas adicionais, como as línguas indígenas e a Língua Brasileira de Sinais, por exemplo. Em 15 de outubro de 2019, foi apresentada à Câmara de Educação Básica (CEB), uma sugestão de constituição, que tinha por objetivo analisar, propor e normatizar escolas bilíngues e escolas internacionais no Brasil. Esse documento contemplava diversos dados baseados em princípios de interculturalidade em regiões de fronteira, o que marcou o início do processo que levou à elaboração desse documento.

Entretanto, algumas lacunas ainda persistem no contexto da educação bilíngue, principalmente devido à existência da desinformação por parte das famílias e, por vezes, da própria comunidade escolar. A presente discussão, foi motivada por uma experiência pessoal em uma escola privada de Campina Grande, na Paraíba, que introduziu em seu currículo um programa bilíngue,

com o objetivo de trabalhar o ensino de língua inglesa com foco na interdisciplinaridade e fluência dos alunos. Inicialmente, houve uma procura de pais à coordenação, para questionar sobre a inserção da educação bilíngue no currículo escolar. Alguns relatos foram feitos, tais como: “a exposição à língua estrangeira pode atrapalhar o desenvolvimento da língua materna da criança”, “não quero que meu filho(a) aprenda inglês, se não sabe nem o português” e “é necessário ter um domínio mínimo na língua portuguesa para poder aprender uma língua estrangeira”. Essas colocações deixavam não apenas a coordenação da escola sem argumentos, mas, principalmente, a equipe de professores.

Baseando-se nessa realidade, buscamos especificamente trazer uma reflexão sobre o que é a educação bilíngue, contemplando o processo de bilinguismo na primeira infância, que foi uma das questões levantadas na experiência citada anteriormente, e apresentar, também, os benefícios que o bilinguismo pode trazer para a criança.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é preencher as lacunas existentes no conhecimento da comunidade escolar em relação ao bilinguismo, oferecendo esclarecimentos sobre conceitos relacionados ao bilinguismo. Por meio dessa abordagem, busca-se não somente disseminar informações errôneas que contribuem para a não compreensão da educação bilíngue, mas também promover um entendimento mais amplo e consciente acerca dos benefícios e desafios dessa prática de ensino.

Como ponto de partida, iniciaremos trazendo uma reflexão sobre o que se entende por educação bilíngue, o que pode se caracterizar como educação bilíngue, quais as metodologias que são sugeridas para que uma escola seja, de fato, considerada bilíngue. Em seguida, refletiremos sobre o que é bilinguismo e de que forma o bilinguismo pode acontecer na infância, nos apoiaremos nos estudos de Baker (2001), Megali e Kadri (2023), e Garcia (2009). No próximo tópico, apresentaremos o que é a educação bilíngue e quais as suas metodologias.

## O que é a educação bilíngue?

Conforme discutimos no tópico anterior, é perceptível que o Brasil está avançando rumo a uma educação bilíngue, ainda que progressivamente. Acreditamos que o primeiro passo foi dado em alguns estados brasileiros, o qual envolve a conscientização sobre a urgência e normatização dessa forma de ensino. Essa urgência não se refere apenas à língua inglesa, mas sim a necessidade global, plural e cultural do Brasil.

É importante esclarecermos que a educação bilíngue assim como defendem Garcia e Wei (2014), envolve o bilinguismo (quando o indivíduo sabe usar duas línguas de forma autônoma), multilinguismo (quando o indivíduo usa mais de duas línguas) e o plurilinguismo (é atribuído ao indivíduo que consegue usar várias línguas diferentes, níveis e propósitos diferentes). As autoras defendem que apesar dos bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo terem diferentes ênfases, apresentam algo em comum, que é a pluralidade de línguas autônomas. Baker (2001), e Garcia e Wei (2014) atribuem para a educação bilíngue o termo, 'guarda-chuva', como forma de representar que o bilinguismo é algo abrangente e que não se solidifica em apenas uso ou conhecimento de duas línguas, para eles a educação bilíngue engloba o trilinguismo, multilinguismos e plurilinguismo, ou seja, "um complexo linguístico de interações que não conseguimos enumerar" (Garcia e Wei, 2014, p.3).

Definir a educação bilíngue é algo intrincado, devido a variedade de teorias que rodeiam essa conceituação, sendo preciso levar em consideração vários aspectos. Segundo Baker (2001), o termo educação bilíngue é ambíguo e complexo, a autora afirma, inicialmente, que há dois contextos que devemos considerar ao se tratar de educação bilíngue: o primeiro, acontece em uma sala de aula que fomenta o bilinguismo através da instrução, e o segundo onde há crianças bilíngues, que falam mais de uma língua. Melo (2019 *apud* Megale, 2019) diz que existe uma ampla literatura em relação aos termos e tipologias que podem coincidir e divergir.

Sendo assim, nos apoiaremos no conceito de educação bilíngue, Hamers e Blanc (2000 *apud* Megale, 2019, p.22) que a define como “qualquer sistema de educação escolar, no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas.” Nessa perspectiva, a língua é um meio para adquirir novos conhecimentos, não se restringindo apenas a uma disciplina do currículo escolar.

A maior parte das escolas em Campina Grande – PB, utilizam programas bilíngues que têm como abordagem metodológica o CLIL (*content and language integrated learning*). Diante dessa abordagem, a aprendizagem da língua é integrada a diversos conteúdos. Essa visão de ensino foi criada na Europa com o intuito de preparar os alunos para um mundo globalizado e plural. Essa metodologia foi idealizada em 1994, por um linguista australiano, chamado David Marsh. De acordo com Coyle (2005 *apud* Portugal, 2018, p. 13), o CLIL é

uma abordagem dual de aprendizagem de língua e conteúdo de forma integrada. Pode-se considerar CLIL uma metodologia, uma abordagem pedagógica, uma perspectiva educativa, uma prática educativa inovadora ou apenas um projeto bilíngue transcurricular de natureza integradora.

Segundo a definição acima, o CLIL proporciona uma integralização de conhecimentos ao ensino de línguas, corroborando para que o aluno pense de forma relacional sobre situações problemas do cotidiano através dos conteúdos. O CLIL baseia-se em 4 princípios, chamados de 4Cs (conteúdo, comunicação, cognição e cultura).

**Quadro 1 - Os 4 Cs do CLIL**

CONTEÚDO	COMUNICAÇÃO
<p>Aprende-se a língua estrangeira por meio do conteúdo do tópico, ensinando de forma a potenciar uma aprendizagem natural e ativa. O enfoque na aprendizagem de língua NÃO incide na estrutura ou gramática, mas em contextos 'reais' de uso da língua (para resolver tarefas)</p>	<p>Coloca-se a ênfase na aprendizagem linguística para comunicar e para uso imediato.</p> <p>A língua é usada como meio de realização de tarefas, de resolução de problemas, para desenvolver projetos e para exprimir idéias</p>
COGNIÇÃO	CULTURA
<p>A língua estrangeira (inglês) é usada, tal como a língua materna, para pensar.</p> <p>Quando se usa o inglês para pensar, enriquecemos a compreensão dos conceitos.</p>	<p>Aprender sobre uma língua estrangeira é aprender sobre as culturas que a usam e contrastá-la com a sua própria língua.</p>

Fonte: Coyle (2005) *apud* Portugal (2018)

Garcia (2009) apresenta a tese que a educação bilíngue é o único caminho para educar crianças no século XXI e a defende, pois segundo a autora, a educação bilíngue traz uma visão plural de educação, que promove significado e equidade aos envolvidos. O modelo de educação apresentado por Garcia (2018) está uma pouco longe da atual conjuntura brasileira. As autoras Megali e Kadri (2023, p. 19) destacam que, “ainda vivemos o mito do monolinguismo, convivemos com o apagamento do caráter multilíngue do país”, apontando que isso é o resultado da falta de conhecimento sobre a realidade do Brasil, do preconceito, e de um projeto político de construir uma nação monolíngue. Um dos avanços em relação ao plurilinguismo brasileiro foi em 1988, na Constituição da República Federativa do Brasil, que inicialmente

considerou a língua dos povos indígenas, e futuramente, em 2002, uma cooficialização de algumas línguas minoritárias brasileiras, conforme Megali e Kadri (2023).

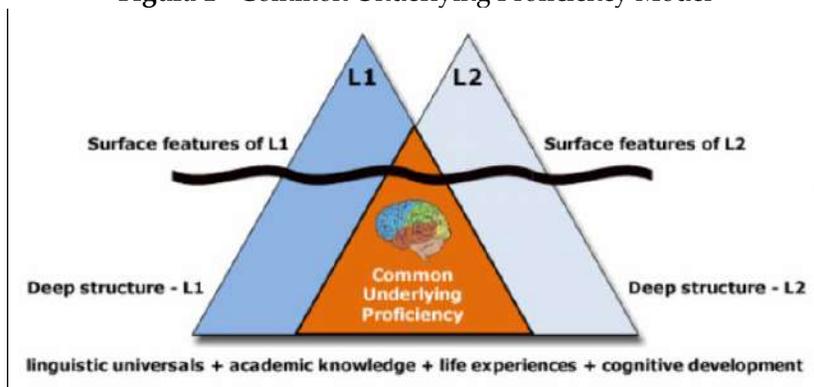
Dessa forma, compreendemos que o Brasil ainda tem um longo caminho pela frente em relação à educação bilíngue, mas que esses pequenos progressos oferecem a esperança de um futuro mais diverso, cultural e equitativo. No próximo tópico, expandiremos esta discussão para explorar o conceito de bilinguagem, um aspecto fundamental na educação bilíngue e frequentemente questionado quando aplicado à educação infantil.

### **Esclarecendo os questionamentos sobre o bilinguagem**

As questões levantadas pelo país, que serviram de motivação para essa pesquisa, e que também foram apresentadas na introdução deste capítulo, são mencionadas por Baker (2001), quando discute o desenvolvimento do bilinguagem. O autor observa que é comum que essas questões sejam abordadas de forma negativa quando se trata de bilinguagem. Segundo Hornberger (2003 *apud* Garcia e Kleifgen, 2018), o bilinguagem ou bilinguagem é definido como qualquer situação, na qual a comunicação ocorre em duas ou em mais línguas dentro e em torno da escrita.

Levando em consideração a primeira fala apresentada dos pais, em que “a exposição a uma língua estrangeira pode atrapalhar a língua materna”, tomaremos como respaldo teórico os estudos de Cummins (1979) e Brentano e Finger (2020), com o intuito de esclarecer como acontece o processo de bilinguagem na infância. Cummins (1979) traz uma simples representação através de um iceberg, para explicar que não há um processamento diferente quando a criança tem contato com duas línguas, segundo o autor os conceitos aprendidos em uma língua são transmitidos para outra língua sem sofrerem prejuízos. Em outras palavras, é como se em um determinado momento as línguas se juntassem fazendo com que a bilinguagem aconteça. A figura abaixo ilustra a questão apresentada por Cummins (1979).

**Figura 1 - Common Underlying Proficiency Model**



Fonte: Imagem disponível em Second Language Acquisition— Scientifically-Based Research. Texas Gateway : Acesso em: 27 ago. 2023.

Sendo assim, há alguns contextos em que esse processo de bilingüidade está inserido, como as experiências de vida, desenvolvimento cognitivo, conhecimento acadêmico e transferência linguística. Segundo Brentano e Finger (2020, p.6):

Embora sejam necessários mais estudos que especifiquem quais habilidades e conhecimentos são de fato compartilhados entre as línguas no cérebro bilíngue, a grande maioria deles parece fornecer evidências de que crianças bilíngues, em alguma medida, integram os conhecimentos das duas línguas, sem confusão, já nas suas primeiras experiências com a modalidade escrita, indicando também uma transferência consciente de conhecimento entre os sistemas linguísticos.

É comum ouvirmos que o bilingüismo acontece de forma natural na infância, basta a criança ser exposta a textos escritos e em contextos significativos para que o bilingüismo aconteça, porém Brentano e Finger (2020) chamam a atenção para a importância de intervenções planejadas diante dessa realidade para garantir o sucesso no bilingüismo. As autoras ressaltam que apenas podemos considerar um contexto real de educação bilíngue quando as línguas faladas pela crianças são empregadas como meio

de instrução de conteúdos curriculares, assim como apresentamos no tópico anterior sobre o CLIL.

Em relação aos demais questionamentos citados pelos pais, a saber: “não quero que meu filho aprenda inglês, se não sabe nem o português” e, “é necessário ter domínio mínimo da língua portuguesa para aprender uma língua estrangeira”, buscaremos esclarecer essa temática com base nos estudos de Kuhl e Ramíres (2019), Hinton *et al.* (2012), Finger *et al.* (2018), entre outros estudiosos na área.

Quando decidimos aprender uma segunda língua na idade adulta, buscamos compreender de forma consciente e racional diversos aspectos, como a sintaxe, o léxico e a fonologia. No entanto, esse processo difere da forma natural como as crianças adquirem uma segunda língua. Para elas, essa percepção ocorre de maneira gradual e intuitiva. Talvez, esse seja um dos motivos que levam as pessoas a acreditarem que é necessário todo esse domínio sintático, lexical e fonológico para que a fluência em uma LA, de fato, aconteça.

As crianças têm a capacidade de discernir sons diferentes daqueles presentes em sua língua materna. Estudos realizados por Kuhl e Ramirez (2019) demonstraram que, quando as crianças ouvem uma língua estrangeira, ocorre uma atividade cerebral não apenas em áreas auditivas, mas em regiões responsáveis pela habilidade verbal. Isso evidencia a capacidade natural das crianças, de processarem e assimilarem uma nova língua, mesmo sem um domínio completo da língua materna.

Baker (2011) faz uma importante distinção entre crianças que aprendem duas línguas simultaneamente, a qual o autor denomina *simultaneous bilingualism* (bilinguismo simultâneo) e *childhood bilingualism* (bilinguismo infantil). O primeiro refere-se a crianças que têm contato com duas línguas desde o nascimento e o segundo são as crianças que passam a ter contato com uma segunda língua, posterior ao nascimento, ou por exemplo, quando a criança tem contato com uma língua em casa e tem contato com outra língua na escola. Essas duas situações apresentam diferenças no processo de

aquisição de línguas. Baker (2011), também afirma que diante dessa discussão sobre bilinguismo simultâneo e bilinguismo infantil não há limites exatos para a aprendizagem, apenas a idade de aquisição da segunda língua, pois serve como um marcador nesse contexto.

Em consonância a essa discussão, Baker (2011) aponta diversos estudos que indicam a capacidade das crianças bilíngues em distinguir entre duas línguas que foram expostas antes e depois do nascimento, em comparação com uma língua completamente inédita. Baker (2011), com base em Bosh e Sebastián-Galles (1997), apresenta que um estudo relacionado à percepção da fala, diz que crianças de quatro a cinco meses de idade respondem de forma diferente as duas línguas que já ouviram. Baker (2011), citando Maneva e Genessee (2002), diz que uma criança de dez a doze meses de idade, que tem contato com duas línguas, tem a tendência de balbuciar na língua que é mais forte para ela, e que o balbucio demonstra característica específica de cada língua. Baker (2011), ainda citando estudos de Deuchar e Quay (1999) afirma que crianças de dois anos, usam as línguas de forma sensitiva, conseguindo diferenciá-las.

Dessa forma, compreendemos que a aquisição de uma segunda língua pode acontecer, naturalmente, sem precisar estar ancorado à língua materna, ambas as línguas podem se desenvolver simultaneamente, isso falando do bilinguismo simultâneo. No que diz respeito ao bilinguismo infantil, posterior ao nascimento, diversos fatores podem contribuir para que a aquisição de uma LA aconteça, como o *input* (incentivos) que a criança possa ter ou o ambiente escolar que podem ser fatores que contribuem para o desenvolvimento dessa língua.

No entanto, mesmo não sendo pré requisito para garantir a fluência em uma LA, compreendemos que é importante ressaltar, nesta discussão, o papel significativo que a língua materna tem na aquisição de uma LA. Reconhecemos que a língua materna desempenha um papel fundamental para que a aprendizagem de uma LA ocorra de maneira efetiva. Segundo Finger *et al.* (2018), as duas línguas atuam de forma interativa nesse processo. É

desafiador dissociar completamente a língua materna, e isso é evidente em atividades como a leitura, fala e compreensão.

Finger *et al.* (2018) apresentam como exemplo, o aprendizado da leitura em uma LA e afirma que dentro dessa habilidade a língua materna serve para impulsionar o aprendizado da LA, ao modo de uma co-ativação interlinguística, ou seja, uma transferência entre as línguas em termos de consciência fonológica e morfológica, sobre o *status* cognato da palavra, bem como a fluência da leitura.

Sendo assim, compreendemos que a língua materna desempenha um papel importante na aquisição de uma língua adicional, mas não é um pré requisito absoluto. A capacidade de adquirir uma segunda língua é influenciada por diversos fatores, incluindo o ambiente, os estímulos e a motivação do aprendiz. O bilinguismo pode ocorrer de forma fluída e bem-sucedida, desde que haja oportunidades adequadas na língua-alvo.

### **A experiência do bilinguismo infantil no cérebro**

A primeira infância compreende de zero aos seis anos de idade completos (Brasil, 2016), e essa faixa etária é marcada por muitas descobertas e curiosidades. De acordo com o Núcleo Ciência pela Infância (2014), esse período é crucial, pois ocorre o desenvolvimento de circuitos cerebrais e estruturas que contribuem para a construção de futuras habilidades. Sendo assim, faz-se necessário um acompanhamento com vistas a promover um desenvolvimento saudável, dentro dos aspectos físicos e cognitivos da criança. Nessa faixa etária, diversos processos acontecem no cérebro da criança, o que faz com que se desenvolva gradativamente.

É importante explicar alguns processos cerebrais, pois contribuem para a compreensão do que acontece no cérebro da criança. A explanação sobre esses processos faz parte da trilha rumo ao caminho da compreensão. Começaremos explicando, baseado em Sefarty (2021), que o cérebro é formado por neurônios e células gliais. Os neurônios geram, propagam e comunicam os

impulsos nervosos que acontecem no cérebro, enquanto as glias mediam várias funções importantes, como a liberação de fatores de crescimento. Ambas as células descritas são fundamentais para o funcionamento do cérebro.

A comunicação entre os neurônios acontece através de impulsos nervosos, que formam uma atividade maior chamada de redes neuronais do cérebro, são nessas redes neuronais que acontece toda a comunicação dos impulsos nervosos (Sefarty, 2021; Cosenza e Guerra, 2011), gerando a Sinaptogênese, que é a formação e multiplicação das sinapses, é através das sinapses que realizamos ações específicas no corpo, durante a transmissão sináptica. Essa multiplicação é muito comum na primeira infância, assim como, o desenvolvimento do Sistema Nervoso Central (SNC) (NCPI, 2014). Durante esse processo também há a poda sináptica, que é quando há um fortalecimento das sinapses mais utilizadas e um enfraquecimento e desaparecimento daquelas que não são utilizadas.

Outro processo importante que ocorre no cérebro durante a primeira infância é a Mielinização. Isso ocorre quando a mielina, que é uma membrana plasmática, envolve os neurônios, facilitando a comunicação entre eles. Todas essas movimentações no cérebro contribuem para sua estruturação e modificação, proporcionando um desenvolvimento saudável (Sefarty, 2021). Segundo o NCPI (2014), essa mielinização pode ocorrer mesmo depois da primeira infância, o cérebro pode se modificar em decorrência das experiências e estímulos a que é exposto. Esse fenômeno é chamado de Plasticidade Cerebral.

Durante a aprendizagem, a atividade cerebral é modificada, estabelecendo novas conexões quando o aprendiz faz associações com conhecimentos anteriores (Cosenza e Guerra, 2011 *apud* Finger *et al.*, 2018, p.201). Aprender uma nova língua proporciona ao aprendiz uma reorganização cerebral, recrutando funções cognitivas importantes (Finger *et al.*, 2018).

A professora e co-diretora Patrícia Khul do *Institute for learning and Brain Science* (Instituto de Aprendizagem e Ciência do Cérebro)

e a professora assistente, Naja Ramírez, ambas da Universidade de Washington, desenvolveram um estudo sobre a aprendizagem na primeira infância. Elas destacam que a experiência da aprendizagem, nesse período, contribui não apenas para o sucesso escolar, mas também para o sucesso na vida. Além disso, Kuhl e Ramírez (2019) ressaltam a importância de expor a criança a diferentes línguas nos primeiros anos de vida. Segundo as autoras, os bebês nascem com um sistema cerebral que lhes permite aprender qualquer língua a que sejam expostos. De acordo com esse estudo, as crianças, nos primeiros anos de vida aprendem sons que, posteriormente, serão utilizados para a criação de palavras. A partir dos 12 meses de vidas, as crianças conseguem discernir sons que diferem de sua língua materna. Dessa forma, aprender na primeira infância, abre uma janela de oportunidades que são importantes para a base do aprendizado de línguas e alfabetização (Kuhl e Ramírez, 2019).

### **Considerações finais**

Diante da discussão apresentada, percebemos que diversos estudiosos e pesquisadores apresentam o bilinguismo infantil como algo importante e necessário no desenvolvimento da criança na primeira infância. Além dos benefícios neurobiológicos apresentado nessa discussão, o contato com uma outra língua melhora, também, os aspectos sociais, culturais e linguísticos.

Percebemos que a aquisição de línguas adicionais vai muito além de simplesmente aprender uma segunda língua, envolve processos complexos que precisam ser estudados e explorados para uma melhor compreensão. Segundo Kroll (2005), são diversos fatores que influenciam o bilinguismo, tais como o ambiente social no qual a segunda língua é utilizada, a interação com outros falantes, etc. Esses fatores desempenham um papel crucial na efetividade e no sucesso da aprendizagem de uma língua adicional.

Vários estudiosos e pesquisadores defendem o ensino de línguas adicionais para crianças a exemplo de Baker (2011), Finger *et*

*al.*; Hinton *et al.*, (2012), entre outros. Hinton *et al.*, (2012) argumentam que o ensino de línguas estrangeiras deve começar o mais cedo possível, pois a aprendizagem de uma Língua Adicional (LA) traz vantagens e benefícios biológicos. Assim como Kuhl e Ramíres (2019), que afirmam que a experiência social com línguas adicionais está associada a aumentos, na flexibilidade cognitiva em adultos, em crianças e até mesmo em bebês, fazendo com que essas experiências alterem a trajetória do desenvolvimento do cérebro jovem.

## Referências

BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 5th ed. Bristol, UK; Tonawanda, NY: Multilingual Matters, 2011.

BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 5th ed. Bristol, UK; Tonawanda, NY. 2011.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 13.257**, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil.

BRENTANO, L. Finger, I. Biliteracia e educação bilíngue: contribuições das neurociências e da psicolinguística para a compreensão do desenvolvimento da leitura e escrita em crianças bilíngues. **Letrônica**, v.13, n 4, 1-12, 2020.

COMITÊ CIENTÍFICO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (NCPI). **O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem**: Estudo 1, 2014. <http://www.ncpi.org.br>.

COYLE. D. **Planning tools for teachers**. Nottingham: University of Nottingham, 2005.

CUMMINS, J. Linguistic Interdependence and the Educational development of bilingual children. **Spring**, v. 49, n2, 222-251, 1979.

FINGER, I., BRENTANO, L.; FONTES, A. Neurociências, Psicolinguística e Aprendizagem de Línguas Adicionais: um diálogo necessário no contexto da educação do século 21. **Psicolinguística e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 197-220, 2018.

GARCIA, O.; WEI, L. **Translanguaging**: Language, Bilingualism and Education. Palgrave macmillan, 2014.

GARCIA, O.; KLEIFGEN, J. **Educating Emergent Bilinguals**. Teachers College Press, 2018.

HINTON, C.; FISCHER, K. W.; GLENNON, C. Students at the center: Mind, brain and education. **The Students at the center series**, 2012.

KUHL, P. K.; RAMÍREZ, N.F. (2019). Neuroscience and Education: How early brain development affects school. *In*: KUHL, P. K.; LIM, S. S., GUERRIERO, S.; VAN DAMME, D. **Developing minds in the digital age**. Paris, France: OECD Publishing, 2019.

KROLL, J. F.; GROOT, A. M. B. de (org.). **Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches**. Oxford; New York: Oxford University Press, 2005.

SEFARTY, C. **Desenvolvimento do Cérebro e seus Períodos Críticos**: as bases neurais do desenvolvimento dos sistemas sensoriais motores e cognitivos. Rio de Janeiro [s.n.], 2021, p. 40-45. E-book.

MEGALE, A.; EL KADRI, M. **Escola bilíngue**: e agora?. 1ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2023.

MEGALE, A., Bilinguismo e Educação Bilíngue. *In*: MEGALE, A. (org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019, p. 15-27.



## 4. EXPLORING BRAZILIAN POSTGRADUATE STUDENTS' CHALLENGES IN WRITING FOR INTERNATIONAL PUBLICATIONS

Oluwatosin Mariam Junaid (USP)

### Introduction

In the context of present-day higher education, a prevalent trend manifests itself with regard to the internationalization of research in non-native English-speaking countries (referred to as L2) (Finan, Neves, and McManus, 2023; Martinez and Graf, 2016). The dissemination of research findings, accomplished through publication in reputable international journals where English is the lingua franca, is a pivotal approach employed to propel the internationalization agenda (Junaid, 2022; Turmudi, 2020). Involvement in the practices of international publishing serves as a medium through which academics in non-native English-speaking countries contribute to the knowledge economy (Hyland, 2019). The aforementioned explains the increasing imperative for postgraduate students from L2 countries to engage in international publication.

Postgraduate students stand to accrue multifaceted advantages through their scholarly pursuits. These benefits includes: mitigation of the pervasive "publish or perish" paradigm prevalent in academia, attainment of research grants, the cultivation of status and credibility within research domains and increasing self-confidence. Other benefits are, the realization of personal satisfaction, communication of research outcomes to diverse audiences, the amplification of prospects for postdoctoral positions, and the augmentation of scholarly prestige (Caffarella

and Barnett, 2000; Curry and Lillis, 2006; Habibie, 2016; Habibie and Hyland, 2018; Huang, 2010).

Nevertheless, the predominant use of English as the primary language in international publications is not devoid of drawbacks (Curry and Lillis, 2018). A conspicuous repercussion is the diminution in the quantity of publications originating from non-native English-speaking countries, impeding the dissemination of pivotal knowledge in these regions (Curry and Lillis, 2018; Li; Flowerdew and Cargil, 2018). Furthermore, scholars from native English-speaking nations may inherently enjoy advantages over their non-native counterparts.

The imperative for postgraduate students, particularly doctoral candidates, to publish in internationally recognized English journals is progressively evolving into a requisite component for the attainment of degrees within certain disciplinary areas (Lam *et al.*, 2018; Li, 2015; Miki, 2009). Notably, in disciplinary domains where explicit requirements for publications in internationally recognized journals are absent, an implicit expectation persists, necessitating scholarly contributions through international publications (Pham and Hayden, 2019). Despite the importance for postgraduate students to publish in international journals, numerous challenges have been reported to be experienced non-native English postgraduate students (Azizah and Budiman, 2017; Flowerdew, 1999; Tian and Zhang, 2021).

These challenges encompass language use, the preservation of a writer's voice, cohesion and coherence, citation referencing, and knowledge claiming (Salager-Meyer, 2014). Similarly and Loi (2010) noted that L2 writers exhibited a preference for simpler rhetorical structures, as evidenced in the case of Chinese researchers from the Department of Educational Psychology, when writing in English in comparison to their English counterparts. Similarly, Phothongsunan (2016) identified challenges in the development of well-structured paragraphs, utilizing vocabulary appropriately, implementing citation and references, mitigating plagiarism, motivation and emotional factors, and lack of

institutional support in the research process. Other aspects found challenging for L2 postgraduate students include difficulties with word order in sentence and paragraph construction, word choice, register, investing substantial time and effort in developing manuscripts for publication (Junaid, 2022). Similarly John (1987) reported that Spanish researchers devoted considerable time to refining expressions through changes in word order and lexis to improve the quality of the manuscript. Additionally, Godsen (1995) observed that novice Japanese scientists, engaged in research article writing, predominantly focused on editing their ideas and editing to ensure that they improved the quality to their translation to meet the standards required in English.

Within the Brazilian higher education, which is the primary focus of this study, there are limited studies on the challenges confronted by postgraduate scholars engaged in writing articles intended for international publications. Existing literature within broadly touches upon the difficulties faced by Brazilian postgraduate students in the domain of academic writing in English (Dantas-Lunn and Ferreira, 2019). Also, various disciplinary areas within the Brazilian higher education system has made publishing in high impact journals a prerequisite for postgraduate degree completion in some disciplinary areas (Junaid, 2022; Martinez and Graf, 2016). Importantly, agencies overseeing higher education evaluation and funding exert considerable influence, pressuring scholars to publish in journals of high impact (Fernandes and Manchini, 2019). Notably, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior (CAPES), the entity responsible for the Brazilian higher education evaluation system (Qualis), categorizes journals into eight distinct tiers—A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5, and C (Fernandes and Manchini, 2019). This categorization delineates the scholarly contributions within different disciplinary departments within institutions of higher learning, thereby shaping the academic standing of postgraduate students, academic departments, and their respective institutions through the allocation of points for each publication tier.

Despite the pivotal role played by high-impact journal publications, a dearth of resources is evident to aid postgraduate students in navigating the intricacies of the writing process (Ferreira, 2016). Consequently, postgraduate students in Brazil are reported to navigate this writing process with the assistance of their supervisors, who, are not formally trained for this specific endeavor (Junaid, 2022; Martinez and Graf, 2016). It is against this background that this chapter sought to elucidate the perceived challenges encountered by Brazilian postgraduate students in writing articles intended for international scholarly publications.

### **Research question**

What are the perceived challenges of Brazilian postgraduate students writing for international publications?

The findings of this study hold significance to higher education by providing valuable insights on the types of challenges postgraduate students encounter when writing articles for international publications. This knowledge could pave ways through which realistic solutions that would cater for the unique needs of Brazilian postgraduate students can be provided.

### **Methods**

#### **Data collection**

This qualitative research aimed to explore the perceived challenges experienced by Brazilian postgraduate students when writing for international publications in English. Data was collected using semi-structured interviews to facilitate participants' reflection and recounting of individual experiences, potentially leading to the development of the research (Magaldi and Berler, 2020). Through these interviews, postgraduate students were able to share their stories and insights from an individualistic standpoint.

To commence the interviewing process, participants completed the consent forms to ensure the confidentiality of the obtained information. The interview process was guided by a 20-item interview guide with each participant given the interview protocols in advance. The aim of making the interview protocol available prior to the interview date was to allow the participants familiarize themselves with the questions to facilitate more thoughtful responses during the interview process.

The role of the interviewer was primarily to pose questions that prompted detailed responses. The interviewer allowed the participants the flexibility of using either the English or Portuguese language, depending on their language preference for more comfortable expression. Each interview session lasted for a duration of fifty minutes to one hour with each interview session audio recorded.

## **Research context**

The research was conducted in a public university in Brazil. Although the institution offers undergraduate and postgraduate programs (master's and doctoral levels), the focus of the study was on postgraduate students. Within the institutional framework, a mandatory criterion for admission to the postgraduate program in this department necessitates successful completion of an English proficiency test either organized and administered by the institution or other recognized proficiency examinations. English proficiency was required to ensure students possess the requisite English language proficiency to effectively undertake tasks that may demand the use of English language.

Also, postgraduate students in this disciplinary area, especially those pursuing doctoral degrees, are mandated to publish their research findings in internationally recognized journals before graduation. This requirement serves as a pivotal component in the attainment of their degrees. Therefore, the imperative to contribute to high impact journals underscores the

multifaceted challenges faced by postgraduate students within this disciplinary area.

### **Research participants**

The research participants were postgraduate students at the masters and doctoral levels. The master's students that participated in the research were inexperienced in writing for international publication, whereas their doctoral counterparts possessed prior experience publishing articles in the English language. The participants comprised four doctoral and three master's students from a laboratory within the Engineering department. The participants were referred to as P1 to P7 for the purpose of identification throughout the research.

To initiate the recruitment process, institutional approval was sought through a meeting with the director, wherein the purpose of the study were elucidated. Subsequently, another meeting ensued to inform the participants on what was required of them during the research process. The final participants of the study were those who signed the consent form and partook in all the stages of the research process.

**Table 1 - Participants of the study**

<b>Participants</b>	<b>Level in Postgraduate Study Studies</b>	<b>Sex</b>
P1	Doctoral student	Male
P2	Masters' student	Male
P3	Doctoral student	Male
P4	Doctoral student	Male
P5	Masters' student	Male
P6	Masters' student	Male
P7	Doctoral student	Male

## Data analysis

In this qualitative research, data was analyzed using the thematic data analysis. Braun and Clarke (2006), defines thematic analysis as a systematic method for identifying, organizing, and providing insights into patterns of meaning, across a given dataset. This analytical approach was instrumental in uncovering commonalities in meanings and experiences of the participants of the study. It also afforded the capacity to elucidate participants' experiences and realities effectively (Braun and Clarke, 2006).

The flexibility inherent in thematic analysis not only accommodated the diverse nature of participants' responses but also enabled a nuanced and contextually rich exploration of the research question. Consequently, this approach served as a robust means to derive insights and meaning from the participants' perspectives in a manner that was both systematic and accessible. In essence, aligning with the goal of understanding the challenges of postgraduate students during the process of writing for international publications.

The analysis was done in the following stages. First, all the interviews were transcribed using the transkriptor transcription tool. Secondly, the transcribed data was thoroughly looked into manually while listening to the interview recordings to adjust errors that might have been generated during the transcription process. Thirdly, an in-depth reading of the transcripts was done severally in order to understand the data in relation to the research question while taking notes of impressions. Fourthly, through open coding, an initial set of codes was generated through keywords and phrases (Creswell and Poth, 2016). Finally, axial coding was used to create links between data, leading to the division of categories and the emergence of themes (Creswell and Poth, 2016). The themes were then tabulated and each participant found to encounter a challenge was marked under the theme. At the end, the percentage of the participants found to encounter similar challenges was grouped and a pie chart generated for clear understanding of the results.

**Table 2** - Challenges encountered during the writing process by students

Participants	Negative transfer from L1 to L2	Difficulty in synthesizing and expressing ideas	Inadequate resources that support writing	Lack of proper understanding of academic writing rudiments in English	Long writing duration
P1	X		X	X	
P2	X	X	X	X	X
P3	X		X		X
P4	X		X	X	X
P5	X	X	X	X	X
P6	X	X	X	X	X
P7	X		X	X	

## Results and discussion

The following emerged as the challenges postgraduate students encountered during the process of writing for international publications using the English language.

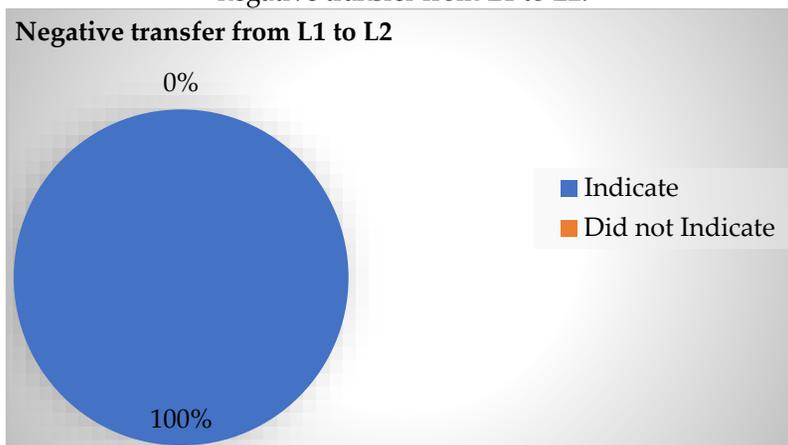
- a) Negative transfer from (L1) to (L2).
- b) Difficulty in synthesizing and expressing ideas during the writing process.
- c) Inadequate resources that support writing.
- d) Lack of proper understanding of academic writing rudiments in English.
- e) Long writing duration.

### **A. Negative transfer from the first language (L1) to the second language (L2)**

All participants revealed that their L1 (the Portuguese language) negatively impacted their writing in English. The likelihood of an adverse linguistic transfer was heightened due to

the writer's lack of sufficient knowledge and ability to effectively communicate ideas in the L2, therefore necessitating a reliance on the first language (L1) as shown in the following examples:

**Figure 1** - Chart showing percentage distribution of challenge of negative transfer from L1 to L2.



*When I need to write in English, I find myself thinking in Portuguese and then writing in English because it is not easy for me to think in English as the language is much more direct. In Portuguese, we go round and round and round. There are things we use in Portuguese grammar that do not exist in English but I use them. When I read my text in English, I feel I am reading Portuguese because when I try to think in English, it is almost impossible. So I go back to Portuguese to help my thinking, and write in English, which for me is not very productive (P5).*

Broadly speaking, English and Portuguese share certain linguistic similarities, such as adherence to subject-verb agreement, syntax, conceptualization of grammar, and the use of "s" for plural verbs<sup>1</sup>. Nevertheless, there are distinctions in key areas, such as the verb system, subjunctive mood, use of possessive markers, definite articles and possessive pronouns, prepositional contractions, and

---

<sup>1</sup> <https://www.portugueseopedia.com/portuguese-vs-english-grammar/>

gender (Marlow, 2014). Furthermore, there are noticeable disparities in both languages when writing academic papers. Specifically, scientific papers in English demand precision and clarity in language, a criterion not necessarily mandated in Portuguese (Marlow, 2014). To achieve the goal of writing scientific papers, translating from Portuguese to English was a compensating strategy employed by some participants (Wolfersberger, 2003). Wolfersberger (2003) defined compensating strategies as ways of breaking writing tasks into smaller bits to enable L2 writers focus on little bits of task per time. By so doing, cognitive load is reduced. This is reflected in the statements of some of the participants:

*When I wrote my first article because, as a requirement, we needed to have submitted an article in English, I had so many difficulties because of my writing skills. I was not accustomed to writing in English because I never learnt. I write in Portuguese to think and develop my ideas which are very challenging. Translating technical words, ideas, and sentences do not always represent what you intended to say (P2).*

*Oh, it's not easy. Yes, because we are used to thinking in Portuguese and it's not easy to translate it to English, because when you think in English it is different, the language is much more direct, much more objective. And in Portuguese we try to, I don't know how to express this. We like to say the whole story of what happened and it's not direct. It's not good. It's difficult to write directly. We have to put some touch in writing to make it sound like English. It's not easy to do, or say things directly (P3).*

Therefore, if precision and clarity are stipulated requirements for writing papers targeted for English journals, deliberate adjustments must be made to translated texts to ensure that the intended ideas are conveyed with ease (Marlow, 2014). Moreover, the act of translating from one's native language to a second language in order to express ideas underscores the notion that language significantly influences how individuals think, organize, and communicate their thoughts (Yu and Chen, 2021).

Brazilian Portuguese-speaking students may be accustomed to Portuguese thought patterns, as thinking processes are intricately linked to language and, consequently, influence their writing. This demographic differs from native English speakers, whose thought patterns are shaped by the English language (Marlow, 2014). In Brazil, acquiring English poses challenges for students, particularly in the academic realm, where opportunities to use English for communication and writing in daily life are limited. For example, participant P7 stated:

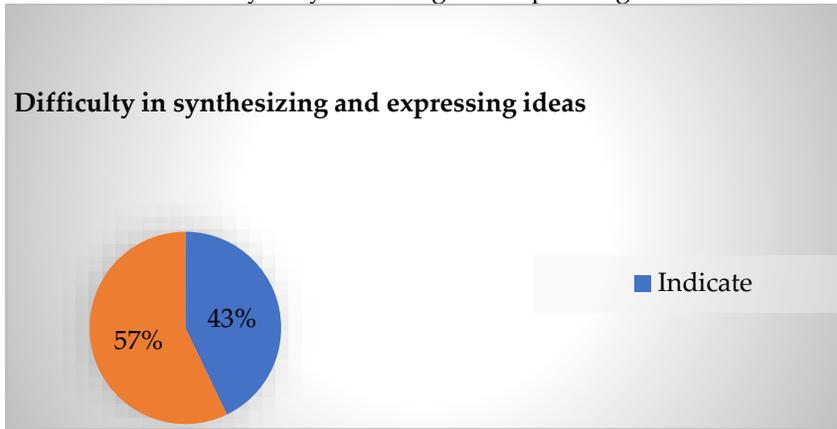
*It is not easy for poor people to study English and I come from a poor family. So from my childhood I never learned the language. It is another thing that is important to mention because many students do not have a formal learning in English or even had the opportunity to study. This increases your feeling of I'm not so good enough. Now the world is very different than you have the opportunity to study English (P7).*

Consequently, Brazilian postgraduate students may often rely on their understanding of Portuguese to navigate the writing process due to the absence of practical, real-life applications of the English language in practically all realms of life.

## **B. Difficulty in synthesizing and expressing ideas**

Fifty-Seven per cent of the participants referred to the process of synthesizing and expressing ideas as a challenge they encountered when writing texts in English for international publications. Writing academic papers can be daunting because it requires a combination of factors to be put in place to achieve a final product (Swales and Feak, 2004). The factors range from ideas generation, selecting the ideas suitable for the task in focus, developing these ideas into words to make up a written text, and reviewing texts to ensure that the style and conventions of the disciplinary areas are adhered to (Samraj, 2018; Swales and Feak, 2004). This is revealed in the following responses.

**Figure 2** – Chart showing percentage distribution of challenge of difficulty in synthesizing and expressing ideas



*I find it difficult to express myself in English even though I know what I want to say in my head. I find it hard to put it into words. When I try, I keep beating about the bush and don't go straight to the point, which is unclear. I always have to go and read articles to see how they write and organize ideas to write my own. More or less, copy the way of writing. But this is a long and tiring process for me (P2).*

*No matter how much I try, it is hard to express myself very well in English as I can in Portuguese. Sometimes, my sentences do not make sense even me when I read. Sometimes I feel my writing is too simple for a postgraduate student because I find it hard to use sophisticated sentences and vocabulary (P6).*

The aforementioned statements may underscore that L2 writing is a complex process requiring the ability to communicate and construct texts that reflect the author's ideas effectively in writing. This complexity arises from challenges such as writers' lack of confidence with the structure of the L2, the conventions in relation to rhetoric's, cultural requirements and the uses of writing which may differ from their native language as affirmed in (Kern, 2000).

Furthermore, certain participants stated that asserting claims and synthesizing information from consulted sources within their

papers was a challenge they encountered. According to them, this challenge was evident not only in formulating their stance within the existing literature but also in establishing connections between their findings and existing literature (Tian and Zhang, 2021).

Participant P5 reported: *In writing my introduction and the results and discussion section, I find it hard to make claims on my findings and show why my research is very good.*

*In my field of study, you have to show clearly what you intend to share as knowledge. Because if you are just saying oh, this is good, this is not good. We'll not convince anyone (P3).*

However, it is crucial to note that experience in writing academic papers may involve the development of strategies that yield positive outcomes in terms of synthesizing and expressing ideas over time as the following quotation indicates. Participant P1 a doctoral student who had experience publishing in high impact journals stated:

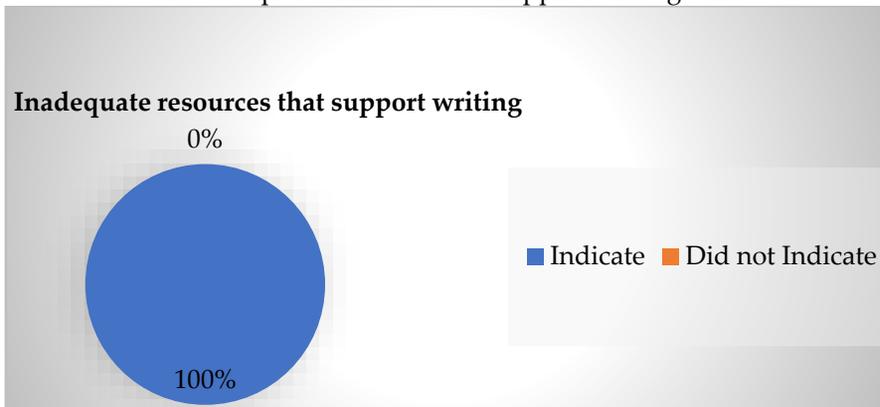
*I wrote my first article translating from English to Portuguese. But by constantly reading articles and academic papers and practicing and reviews on my previous writings, I have learned to communicate engineering better in English even though I still have some difficulties. I have developed ways to better put my ideas together like always planning my writing like I plan my experiments. It is not always a straightforward process, but it works (P1).*

Notably, Participants 2, 5 and 6, as novice writers producing their first article in English without prior experience in writing for international publications, faced this unique challenge (see table). Participant 1, who had previous experience writing academic papers and had previously published, seemed to have developed strategies that helped his writing process.

### **C. Inadequate resources that support writing**

There was a hundred percent consensus among participants that they lacked adequate resources that support writing limiting their accessibility to required help. Their institution was found to lack resources, like courses, workshops, writing retreats, writing groups, and writing centers, which can be pivotal in nurturing academic writing proficiency in English. This limitation aligns with Badenhorst and Guerin (2015), that a conducive environment for writing is vital, as the absence of communities of practice hampers students' ability to engage in writing, receive constructive criticism, and refine their writing processes. This view points is explained in the excerpts below by some participants.

**Figure 3** - Chart showing percentage distribution of challenge of inadequate resources that support writing



*Since I started my graduate program, I have never taken any course that teaches me writing. Not even I n Portuguese. I learned from reading other papers. I don't think we have anything like that here (P1).*

*You see people coming from undergraduate to masters and doctorate and they have to write for publications and they don't even know what it is, right. So. Well, for engineering courses we are not prepared for writing. Usually one of the reasons you choose engineering is because you are not good at writing. We're good with numbers, OK? So we are not prepared or trained to write. We are just trained to solve problems. So it will be great if resources that can assist us write are available when we start our postgraduate degrees (P3).*

Paradoxically, despite the considerable expectation for postgraduate students to publish papers internationally, universities often fall short in providing the necessary resources to guide them through the intricacies of the writing process. Many Brazilian students enter postgraduate studies with limited exposure to English language during their preschool, middle, high school and undergraduate education. Participant (P4) stated:

*I have never had to write anything in English with so much pressure until my pos, I went to a public school for fundamental 1, 2 and high school. In the public school we are taught just the grammar like verb to be. We do not learn anything much about writing. I learned to speak well on my own by watching movies and playing games because I liked English and I felt it well help me in the future.*

Consequently, they lack the foundational skills necessary for academic writing, as their pre-postgraduate academic experiences did not demand writing in English or publishing in the English language. Therefore, the transition into postgraduate programs, where writing for publication becomes a mandatory aspect, poses a formidable challenge due to this unpreparedness. The participants, lacking prior experience in academic writing in English, found themselves struggling with the demands of producing scientific papers in English. Consequently, they heavily relied on their thesis supervisors for guidance, despite the supervisors' primary roles encompassing various responsibilities such as supervision, teaching, publishing their own papers, and research, rather than specialized writing instruction (Martinez and Graf, 2016). Participant P7 stated.

*Because I have never formally learnt how to write scientific papers in English, First I try to see how the papers I read give the words and the phrases and structure and I bring it to what I am writing. After that I go to Google translator for sure and I consult my colleagues. My masters and doctorate supervisors studied abroad. So they are much more likely to write better in English than I and my colleagues and they have more experience*

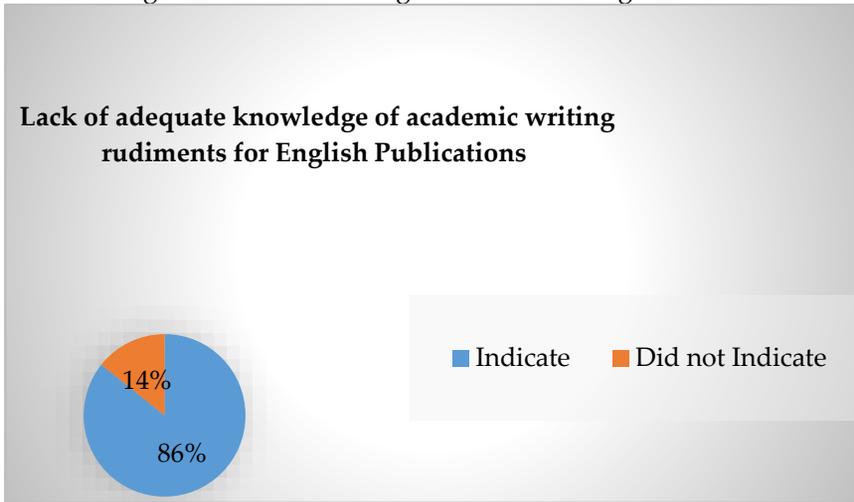
*publishing in the language. So they give the final cards because their input is very important to help the text.*

It is essential to emphasize that writing is a social process that necessitates mentorship and a supportive social environment (Panahi, Birjandi, and Azabdaftari, 2013). Postgraduate students, therefore, require empowerment through tools that facilitate the writing process and foster independence as writers.

#### **D. Lack of adequate knowledge of academic writing rudiments for english publications**

Eight-six per cent of the participants identified a challenge in their attempts to write papers for international publication, to stem from a lack of adequate knowledge on the intricacies of academic writing in English. Writing a manuscript with an enhanced likelihood of successful publication necessitates adherence to various criteria, including accurate research content description; compliance with journal guidelines concerning genre and sub-genre content; formatting, precision and conciseness; appropriate citation; grammatical accuracy; use of vocabulary(formality); proper use register of the disciplinary area; and effective use of hedging, among other considerations (Swales and Feak, 2004).

**Figure 4** - Chart showing percentage distribution of Lack of adequate knowledge of academic writing rudiments for English Publications



### **Participant P6 reported**

*Writing for me is very hard because my English is not good. My grammar is bad and many times I don't know the words to use to express what I am trying to say. I am writing my first article and I keep wondering if I can ever write like the ones I read. The journal rules even make this harder for me and I get really afraid.*

The participants expressed doubts about their competence to navigate this complex process, attributing their feelings of inadequacy to perceived shortcomings in articulating ideas coherently, developing compelling arguments, and persuading their target audience effectively, while also adhering to the nuanced expectations of different components within a research article manuscript expected by the target journal. This point is expressed in the responses below

*So I started studying the technical stuff in English, so that already helped a lot. Then I went to do part of my Master's in the Institute of Technology in the USA and then I had to write my whole thesis in English and publish*

*articles from my work in English, which was way harder than I thought. But my problem actually wasn't with English, it was with organizing the ideas. to express my points in a good way that people can understand my research (P1).*

*Normally it's hard to write stuff directly and the journal requires you at times to be more direct with less passive voice so when you use translators, you might have a problem if you cannot adjust the text properly. Another example is writing the abstract that has to be a number of words, it should have to be something that is a very short introduction about everything in the paper. It is hard to use the right words that will explain what I want to say in a short way that explains what are the main points that are going to be developed throughout the text and people can understand the importance of the paper. I also find it difficult using the right verb tenses in different parts of the paper (P4).*

*A good text in English should be clear and a poor text in my area normally show someone that doesn't really know much about the use of the language to communicate his ideas. When I read the text at times it like I am reading English in another language because it is thought in Portuguese and then just translated, that's actually perceivable. So I have to work a lot to improve the text and my supervisor and English speaking colleagues help me with this. Also another problem I have is to understand how to put things in order and give a logical explanation. Most times it doesn't follow a good order for there's no sequence in the ideas (P3).*

The pervasive use of translators, recognized as counterproductive in many instances, further exemplifies the participants' struggle. This reliance on translation tools demands substantial input to enhance the quality of texts and often fails to capture the nuanced scientific interpretations required in certain contexts (Marlow, 2014). Effectively communicating the focus of the research, proved challenging for some students. The discrepancies between the participants' native language (L1) and English (L2) pose a further obstacle in ensuring the rhetorical organization of research articles, impacting the flow of information

within the manuscript (Azizah and Budiman, 2017; Tian and Zhang, 2021; Wolfersberger, 2003).

Furthermore, a participant exemplified the difficulties encountered in interpreting experimental findings to defend the study's purpose and demonstrating the broader significance of the research in the results and discussion section of the manuscript. The challenge extended to the ability to position the research in a manner that highlighted its distinctive contributions in comparison to other related studies. Participant 1 explained

*But I mean generally with the language, I do not have so much difficulty with help, which helps a lot. But then about writing, I find it hard to interpret my result is a way that expresses the significance of the work to the field. I constantly ask for my advisor for guidance on how to do it. I tell him like I have these results, which way should I approach it and discuss them? I need to make clear what I found as results of the experiments which show my contribution and this is very difficult.*

Remarkably, participants' sense of inadequacy on the rudiments of academic writing in English is also caused by perceived stereotypes propagated by the gatekeepers (editors and reviewers of international publications. For instance, participant P7 stated

*For these journals, I think when they just read in the title Brazil, Improve your English is the first comment in the first line. They have some kind of, I don't know how to express this, I think the word is a stereotype. OK, improve your English, even if some authors are from the UK for example.*

The feedback obtained from journal gatekeepers amplifies these perceptions<sup>2</sup> (O'Sullivan, Ma, and Doran, 2021). Some L2 writers hold the view that editors and reviewers of English journals particularly those emanating from countries like the United States and The United Kingdom exhibit bias against them. This bias is

---

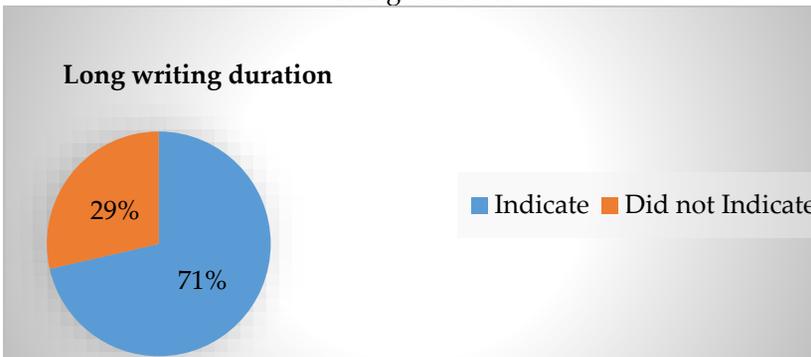
<sup>2</sup> <https://www.enago.com/academy/can-reviewer-comments-have-a-negative-impact-on-stem/>

centered upon the ability to use standardized language (Hyland, 2019). Hyland (2019) reported that the dominance of English as the language of global academic publishing places non-native English speakers in a disadvantaged position. Consequently, attributing to the participants' sense of inadequacy, and incompetency having the potential to demoralize L2 writers, inducing a sense of disadvantage in the publication process and adding to the complexity to their writing pursuits.

### E. Long writing duration

Seventy-One per cent of the participants identified long writing duration as a challenge in composing articles for international publications. The reasons for these challenges are elucidated by participants' statements below:

**Figure 5** - Chart showing percentage distribution of challenge of long writing duration



*This is the first article I am trying to write in English and it is taking too much from me. I have been on this for the past two months and I have many other work to do. The hard part is that I have not yet finished writing the paper and it can take a very long time before it is even published that is if it is accepted. The hardest part for me in that I need to first think in Portuguese and then write in Portuguese to see if what I am trying to say makes any sense. After, I will then translate to English. This is not the end because I will continue to read the papers I am trying to follow so I*

*can write like them because my grammar and vocabulary is bad. I need to improve my English (P6).*

*Before I write any article, the first step is to read. After you read then you start to write, paragraphs by paragraph improving step by step. Yeah, yeah. The difficult part is not just the grammar, the vocabulary, but. Uh, It is difficult to translate your idea and that's the main difficult thing because. Uh, I think. Probably most of us do this. We first think about the sentence in Portuguese, then we try to think about it in English. But at times we might not be able to express properly particularly when you are dealing with something really specific in Engineering. Sometimes if you use a different word. It changes the sense completely. So the reader may not understand what you are trying to say. So when I need help my native English speaking colleague helps me a lot. Imagine when I have to do this until the paper is finished. It can be very tiring (P3).*

The above excerpts shows why the postgraduate student's stated long writing duration as a difficulty they experienced writing for international publications. They pointed that thinking or writing in Portuguese before translating to English introduces an additional layer of complexity and time consumption. Unlike their native English counterparts who imbibe fluency of the language from birth and might just have to navigate the process of learning the tenets of scientific writing. According to Hyland (2019), "*Native English speakers are thought to have an advantage as they acquire the language naturalistically, while second language users must invest more time, effort, and money into formally learning it and may experience greater difficulties when writing in English*". The L2 postgraduate students reliance on the L1 may also be to sustain the writing flow and the prevent breakdown of the writing process as earlier mentioned in the participants statements (Wolfersberger, 2003).

Also, concerns about generating worthy content with appropriate vocabulary, grammar and constant review of their writing in ways that suits the purpose and elements of the second language requires the investment of substantial effort. The perceived need to produce error-free manuscripts causes

additional burden on L2 writers. The commitment to quality and thoroughness of the content produced in the manuscript contributes to a time-consuming writing process (Flowerdew, 1999). It is worthy of note to mention that not all L2 postgraduate students might need to rely on their L1 to go through the writing process. Some might have sufficient proficiency to think and organize their ideas in the L2. However, regardless of the proficiency levels these L2 students tend to spend more time in the process of writing because they put in excessive efforts in revising, and seeking assistance to achieve the ideal standards required in writing scientific papers.

It is important to note that the duration spent on writing a manuscript for publication in English may vary among L2 writers. The time duration is influenced by many factors such as individual proficiency levels, time invested in reviewing texts, access to peer review and experience with the practice of publishing.

### **Final considerations**

The present study was conducted to explore the perceived challenges faced by Brazilian postgraduate students writing articles intended for international publications. Analysis of data gotten from semi-structured interviews, subjected to thematic data analysis, elucidated several challenges. These challenges encompassed negative transfer from the native language (L1) to the target language (L2), difficulty in synthesizing and expressing ideas during the writing process, inadequate resources that support writing, lack of proper understanding of academic writing rudiments in English and long writing duration.

The outcomes of this study bear significant pedagogical implications for higher education. Firstly, given that all the participants cited inadequate writing resources as a challenge, it is imperative to raise awareness on the need to provide programs that facilitate students' writing of different academic genre early in their post graduate program. Bearing in mind that most students do not

have the opportunity to learn the English language during the early years of their academic pursuit as stated by some of the research participants. Postgraduate students are constantly required to write in different genres during the duration of their studies ranging from assignments, reports, conference papers, articles, cover letters, and book chapters among others. Hence, it is imperative for these writing programs to be structured in a manner that imparts the foundational principles of writing across various genres, given the distinct requirements associated with each. As it might seem ironical that students are required to do things that they are not equipped for.

For instance, if publishing in an internationally recognized journal is a criteria for obtaining degrees, then it may seem logical for students to be exposed to the rudiments of writing such papers early so that they are properly equipped. Li (2007) observed that making assistance available to students at the onset of their postgraduate degree programs can help them reduce the level of uncertainties which they might experience. These forms of assistance is capable of helping them move from task oriented learning of the English language to the development of the abilities to write research articles that can be disseminated internationally.

The advocacy for writing program could manifest through mandatory immersion courses for postgraduate students designed to teach the rudiments of writing for publication purposes. During the courses, students can be taught several compensation strategies that are capable of helping them mitigate the challenges of negative transfer from the L1 to L2 and difficulty in synthesizing and expressing ideas. Additionally, resources such as writing groups, peer review initiatives, accessible writing centers, continuous writing workshops, and supervised writing retreats led by English for Academic Purposes (EAP) professionals could be instrumental to student 'writing development. This underscores the importance of promoting English for Academic Purposes courses in contexts where English serves as a second language (L2). An advantageous outcome of the early introduction of these programs is the potential

enhancement of students' confidence levels, facilitated by regular opportunities to engage with professionals capable of addressing their writing challenges (Li, 2007).

Furthermore, the findings is of importance to the gate keepers of these international journals such as reviewers and editors'. The results makes them aware of the challenges encountered by L2 writers. These gate keepers are in charge of the peer review process which plays a crucial part in academic publishing. Feedback on writing gotten through peer review by reviewers, makes writers aware of the strengths and weaknesses in the writing. However, the manner in which feedback is given plays a role in how writers engage with them (O'Sullivan *et al.*, 2021). Feedback that are considered by students as rude, harsh, too critical, and marginalizing or stereotyped might not be effectively engaged with (Lillis and Curry, 2015; Huang, J. C., 2010). Such feedback are capable of making students lose their self-worth motivation and confidence which could be harmful to the scientific community and the general well-being of writers (Lillis and Curry, 2015). Therefore, mechanisms should be put in place that ensure reviews are positive, constructive and helpful that improve the science being communicated of the article.

With what has been achieved from the current study, limitations still exist. To fully understand the perceived challenges of postgraduate students writing for international publication, this study was conducted in just one department of the institution and had seven participants. To gain a holistic view on the research subject, the study can be expanded to include more participants from more institutions. Also for future research, it would be important to analyze the manuscripts of the participant to actually identify their writing challenges and gather firsthand knowledge of what writing within in their discourse community really entails.

## References

AZIZAH, Umu Arifatul, and Asep Budiman. "Challenges in Writing Academic Papers for International Publication among Indonesian Graduates Students." **JEELS (Journal of English Education and Linguistics Studies)** 4(2):175–97, 2017.

BADENHORST, Cecile, and Cally Guerin. **Research Literacies and Writing Pedagogies for Masters and Doctoral Writers**. Vol. 31. Brill, 2015.

BRAUN, Virginia, and Victoria Clarke. "Using Thematic Analysis in Psychology." **Qualitative Research in Psychology** 3(2):77–101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa, 2006.

CAFFARELLA, Rosemary S., and Bruce G. Barnett. "Teaching Doctoral Students to Become Scholarly Writers: The Importance of Giving and Receiving Critiques." **Studies in Higher Education** 25(1):39–52, 2000. doi: 10.1080/030750700116000.

CRESWELL, John W., and Cheryl N. Poth. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches**. Sage publications, 2016.

CURRY, MJ, T. Lillis-Inside Higher Ed, and undefined .**The Dangers of English as Lingua Franca of Journals**, 2018.

CURRY, MJ, and LILLIS, T. "Professional Academic Writing by Multilingual Scholars - Interactions with Literacy Brokers in the Production of English-Medium Texts." **Written communication** 23(1):3–35, 2006. doi: 10.1177/0741088305283754.

DANTAS-LUNN, Marina S., and Marília M. Ferreira. "Brazilian Graduate Students' Perceptions of Their Challenges with Academic Writing in English." **Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi** 36(1):53–75, 2019.

FERNANDES, G. A. A. L.; Leonardo D. E.; Oliveira M. "How QUALIS CAPES Influences Brazilian Academic Production? A

Stimulus or a Barrier for Advancement?" **Brazilian Journal of Political Economy** 39:285–305, 2019.

FERREIRA, Marília Mendes. O Ensino Desenvolvimental e Seus Desafios Para a Formação Dos Professores: Um relato de experiência no Ensino do letramento acadêmico Em Inglês. **Fórum Linguístico** 13(4):1632–53, 2016.

FINAN, Timothy, NEVES, Abilio Afonso Baeta, and MCMANUS, Concepta. "The Internationalization of Brazilian Postgraduate Programs: A Strategic Approach." **Revista Tempo Do Mundo** (31):205–25, 2023.

FLOWERDEW, J. "Problems in Writing for Scholarly Publication in English: The Case of Hong Kong." **Journal of Second Language Writing** 8(3):43–264, 1999.

HABIBIE, Pejman. "Writing for Scholarly Publication in a Canadian Higher Education Context: A Case Study." p. 51–67. *In: Research literacies and writing pedagogies for masters and doctoral writers*. Brill, 2016.

HABIBIE, Pejman, and Ken Hyland. **Novice Writers and Scholarly Publication: Authors, Mentors, Gatekeepers**. Springer, 2018.

HUANG, Ju Chuan. "Publishing and Learning Writing for Publication in English: Perspectives of NNES PhD Students in Science." **Journal of English for Academic Purposes** 9(1):33–44, 2010.

HYLAND, Ken. "Participation in Publishing: The Demoralizing Discourse of Disadvantage." **Novice Writers and Scholarly Publication: Authors, Mentors, Gatekeepers** 13–33, 2019.

JOHN, Maggie Jo St. "Writing Processes of Spanish Scientists Publishing in English." **English for Specific Purposes** 6(2):113–20, 1987.

JUNAID, Oluwatosin Mariam. "Publishing Research Articles in the International Context: Supervisors as Literacy Brokers.". 2022.

JUNAID, Oluwatosin Mariam. n.d. "The Role of L2 Supervisors' Written Feedback in Texts Written for Publication in English: A Sociocultural Perspective."

KERN, Martin. "Writing and Authority in Early China.", 2000.

LAM, Cho Kwong Charlie, et al. "Experiential Learning in Doctoral Training Programmes: Fostering Personal Epistemology through Collaboration." **Studies in Continuing Education**, 1–18, 2018. doi: 10.1080/0158037X.2018.1482863.

LI, Yongyan. "Apprentice Scholarly Writing in a Community of Practice: An Intraview of an NNES Graduate Student Writing a Research Article." **TESOL Quarterly** 41(1): 55–79, 2007.

LI, Yongyan. "'Publish SCI Papers or No Degree': Practices of Chinese Doctoral Supervisors in Response to the Publication Pressure on Science Students." **Asia Pacific Journal of Education** 36(4):545–58, 2015. doi: 10.1080/02188791.2015.1005050.

LI, Yongyan, FLOWERDEW, John and CARGILL, Margaret. "Teaching English for Research Publication Purposes to Science Students in China: A Case Study of an Experienced Teacher in the Classroom." **Journal of English for Academic Purposes** 35:116-29, 2018.

LILLIS, Theresa, and CURRY, Mary Jane. "The Politics of English, Language and Uptake: The Case of International Academic Journal Article Reviews." **Aila Review** 28(1):127–50, 2015.

LOI, Chek Kim. "Research Article Introductions in Chinese and English: A Comparative Genre-Based Study." **Journal of English for Academic Purposes** 9(4):267–79, 2010.

MAGALDI, Danielle, and BERLER, Matthew. "Semi-Structured Interviews." **Encyclopedia of Personality and Individual Differences** 4825–30, 2020.

MARLOW, Mariel A. "Writing Scientific Articles like a Native English Speaker: Top Ten Tips for Portuguese Speakers." **Clinics** 69:153–57, 2014.

MARTÍN, Pedro, REY-ROCHA, Jesús, BURGESS Sally, and MORENO Ana I. “Publishing Research in English-Language Journals: Attitudes, Strategies and Difficulties of Multilingual Scholars of Medicine.” **Journal of English for Academic Purposes** 16:57–67, 2014. doi: 10.1016/j.jeap.2014.08.001.

MARTINEZ, R., and GRAF, K. “Thesis Supervisors as Literacy Brokers in Brazil.” **Publications**, 2016.

MIKI, Shozo. “Helping Japanese Medical Researchers Reduce Errors in Writing Research Papers in English by Introducing a Self-Improvement Support System.” **J. Med. Engl. Ed** 8:35–43, 2009.

NOLAN, Robert, and ROCCO Tonette. “Teaching Graduate Students in the Social Sciences Writing for Publication.” **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education** 20(2):267–73, 2009.

O’SULLIVAN, Lydia, LAI Ma, and DORAN, Peter. “An Overview of Post-Publication Peer Review.” **Scholarly Assessment Reports** 3(1), 2021.

PANAHI, Parva, BIRJANDI Parviz, and AZABDAFTARI Behrooz. “Toward a Sociocultural Approach to Feedback Provision in L2 Writing Classrooms: The Alignment of Dynamic Assessment and Teacher Error Feedback.” **Language Testing in Asia** 3(1), 2013. doi: 10.1186/2229-0443-3-13.

PHAM, Ly Thi, and HAYDEN, Martin. “Research in Vietnam: The Experience of the Humanities and Social Sciences.” **Journal of International and Comparative Education (JICE)** 27-40, 2019.

PHOTHONGSUNAN, Sureepong. “Thai University Academics’ Challenges of Writing for Publication in English.” **Theory and Practice in Language Studies** 6(4): 681, 2016.

PURPOSES, H. Gosden-English for Specific, and undefined. n.d. “Success in Research Article Writing and Revision: A Social-Constructionist Perspective.” **Elsevier**, 1995.

SALAGER-MEYER, Françoise. "Writing and Publishing in Peripheral Scholarly Journals: How to Enhance the Global Influence of Multilingual Scholars?" **Journal of English for Academic Purposes** 13:78–82, 2014.

SALIH, Abdel Rahman Abdalla, HOLI Ibrahim Holi, and CLARK, Lauren. "Writing for Publication in English: Challenges and Prospects." **Studies in English Language Teaching** 2(2):162, 2014. doi: 10.22158/selt.v.2n2p162.

SAMRAJ, Betty. "Writing a Research Article." **The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology** 199–219, 2018.

SWALES, JM, and FEAK CB. *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*, 2004.

TIAN, Yuan, and WEIMIN, Zhang. "13 Exploring Chinese Doctoral Students' Perceived Challenges in Writing English Journal Papers." pp. 250-72 in **Teaching and Researching Chinese EFL/ESL Learners in Higher Education**. Routledge, 2021.

TURMUDI, Dedi. 2020. "English Scholarly Publishing Activities in the Industrial Revolution 4.0: What, Why, and How?." **English Language Teaching Educational Journal** 3(1):52–63.

WOLFERSBERGER, Mark. 2003. "L1 to L2 Writing Process and Strategy Transfer: A Look at Lower Proficiency Writers." **TESL-EJ** 7(2):1–12.

YU, Ling, and Hongyu Chen. 2021. "The Negative Influence of Chinese L1 on English L2 Writing." **Journal of Contemporary Educational Research** 5(2).



## 5. OS DESAFIOS DO LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS

Marcelle de Lima Pinheiro Santos (UEPB)

Raissa Maria Pereira de Sousa (UEPB)

### Introdução

Todos os dias acordamos com o despertador do celular. Às vezes, colocamos no modo soneca e voltamos a dormir mais um pouco, com a certeza que ele despertará novamente. Com o mesmo aparelho, verificamos a caixa de mensagem, realizamos ligações, e através da *Internet* podemos realizar até mesmo compras e pagamentos de forma on-line. Pode até haver pessoas que acordam com o cantar do galo e que ainda escrevem cartas. Entretanto, é impossível não afirmar que o avanço digital envolve nossa vida e que em certos pontos, a facilita.

A tecnologia avança cada vez mais, porém será que conseguimos acompanhar tal avanço no âmbito escolar? Considerando isso, neste capítulo, pretendemos discutir sobre os desafios do acesso à *Internet* nas escolas públicas.

Sabemos que ainda há muitas escolas em que o quadro é verde e utiliza-se giz. Sabemos que nem todas possuem salas de informática, computadores e acesso à *Internet*. Sabemos que algumas têm esses recursos disponíveis, mas não há incentivo aos alunos, sendo até mesmo restrito. Dessa forma, abordamos sobre a importância do letramento digital na educação e os obstáculos enfrentados, devido a falta de recursos nesse ambiente.

Vale destacar que durante a pandemia do COVID 19<sup>1</sup>, as aulas presenciais foram suspensas e muitos professores e alunos tiveram

---

<sup>1</sup> <https://covid.saude.gov.br/>

de recorrer aos meios digitais. Sendo assim, realizamos um questionário composto por perguntas objetivas e subjetivas, com professores de escolas públicas, e a partir das respostas, discutimos sobre o letramento digital na prática, em sala de aula, sobre os recursos digitais disponíveis nas escolas e a experiência dos professores entrevistados, no ensino on-line, durante a pandemia.

A pesquisa teve como objetivo geral, identificar os maiores obstáculos referentes ao letramento digital. Como objetivos específicos foram propostos: a) refletir sobre o letramento; b) compreender as vertentes do letramento digital; c) analisar como o segundo é exercido na prática, em escolas públicas, a partir de entrevistas com professores.

Estudamos um conjunto de textos teóricos sobre o tema de letramento e letramento digital a partir de autores como Leite e Botelho (2011); Bonamino, Coscarelli e Franco (2002), Pinto e Leffa (2014). O resultado é um trabalho qualitativo, no qual apresentamos a realidade enfrentada pelos professores e alunos referente ao letramento digital na educação pública no Brasil. A seguir, discorreremos sobre aspectos do letramento e sua importância na educação.

### **Letramento como meio de funcionamento**

Na Língua Inglesa, a palavra Letramento denomina-se *Literacy*, que significa aquele que aprende a ler e escrever. A escrita traz consequências sociais, culturais, políticos, econômicos, cognitivos, linguísticos para o grupo social em que é introduzida e para o indivíduo que aprende a utilizá-la (Soares *apud* Bonamino, Coscarelli; Franco, 2002).

Ao saber ler, escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, conseqüentemente o indivíduo altera seu estado ou condição em aspectos sociais, culturais, políticos, linguísticos, econômicos etc. Do ponto de vista social, a introdução da escrita produz esses efeitos. Logo, o indivíduo ou grupo social que passa por essas mudanças designa-se *literacy* (Soares *apud* Bonamino,

Coscarelli; Franco, 2002). De acordo com Soares (2004) “No Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”. No entanto, letramento e alfabetização possuem significados diferentes.

Segundo Kleiman (2005), letramento não é um método, não é alfabetização, não é habilidade, mas está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna.

Dessa forma, é possível ser alfabetizado e não letrado e vice-versa. Enquanto o primeiro tem como objetivo o saber ler e escrever, o segundo refere-se a utilizar a escrita como prática social. Então, é primordial que os discentes não apenas tenham domínio da leitura e escrita, mas que saibam utilizá-las em suas práticas sociais.

As práticas sociais de leitura e de escrita estão presentes na vida cotidiana de praticamente toda a sociedade. Ler um livro para a escola; pegar o ônibus correto para casa ou para ir a um determinado lugar; orientar-se pelas placas quando está dirigindo; ler a bula de um remédio; fazer de conta que lê uma história, mesmo que ainda não seja alfabetizado; compor uma música com os amigos; ler o resumo das novelas na revista; fazer uma lista de compras etc. Todas essas atividades constituem formas de utilização social da leitura e da escrita, sendo assim práticas de letramento (Leite; Botelho, 2011, p.2).

Portanto, o letramento está relacionado à capacidade de um indivíduo se apropriar da escrita, sendo capaz de utilizá-la em diversas situações exigidas no cotidiano (Bonamino; Coscarelli; Franco, 2002).

Considerando isso, quando os alunos têm conhecimento que o assunto discutido em aula poderá ser utilizado em sua vida, eles passam a ter mais interesse. É muito mais fácil ver sentido no aprendizado, quando percebem que o mesmo faz parte do seu cotidiano.

O letramento é a maneira pela qual as pessoas funcionam no discurso da sociedade, se utilizando das suas próprias vozes. [...] O letramento

é como a cultura: não é um objeto, ou um objetivo em si; é uma função na sociedade ou, mais precisamente, um meio de funcionamento (Mey, 1998, p.6).

Os alunos têm o direito de utilizar a própria voz na sociedade e, é dever do professor, proporcionar condições para este fim. Além disso, tendo em vista que o letramento é um meio de funcionamento, os docentes devem estar cientes da importância deste na educação, buscando utilizar este meio em sala-de-aula.

O letramento é um fenômeno social que está presente na nossa vida. Estamos cercados de informações escritas nas ruas, em casa, nos mercados, na escola, nos ônibus e em muitos outros ambientes, e o letramento se faz necessário para a compreensão desse universo, além de possibilitar uma atuação com mais autonomia diante dele (Leite; Botelho, 2011).

Os alunos necessitam ampliar modos de compreensão do mundo, para isso, o ensino precisa ser contextualizado e de acordo com a vivência deles. Mey (1998) afirma que é o contexto que direciona os usos do letramento e estabelece os seus valores.

Portanto, é preciso refletir se o que está sendo trabalhado em sala faz parte da realidade dos alunos e se o conhecimento construído, em aula, pode ser exercido em práticas sociais. Pois de acordo com Leite e Botelho (2011), para a formação de indivíduos letrados, o que a escola ensina precisa estar de acordo com a realidade social do educando.

Mas, como podemos entender a realidade dos alunos? É preciso dialogar. Bortone (2012) afirma que a aula é um permanente diálogo e que somente na interação, no diálogo e no respeito às individualidades, encontrar-se-á aprendizagem.

Tendo em vista que vivemos em uma era digital, o letramento digital também possibilita que os discentes tenham mais autonomia na vida, sendo assim, é vital que seja trabalhado em sala de aula.

Diante disso, as escolas públicas precisam se preocupar com o acesso às mídias digitais, buscando suprir as necessidades sociais

dos educandos quanto a esses conhecimentos (Rojo *apud* Leite; Botelho, 2011).

### **Adentrando ao letramento digital**

O que significa ser uma pessoa letrada? Como verbete de dicionário, letramento é “[...] aquisição e domínio da capacidade de ler, escrever e interpretar textos”<sup>2</sup>. Conforme apontam (Pinto; Leffa, 2014), o conceito de letramento, durante um considerável tempo, referia-se apenas à capacidade de um indivíduo saber ler e escrever.

Essa definição é defendida por diversos autores, pois, de fato, é uma concepção fidedigna, afinal, um sujeito letrado é aquele que possui habilidades de leitura e escrita, para tanto, não é a única definição, existem os Novos Estudos do Letramento (NEL), baseados em estudos de (Heath, 1983; Street, 1984; Gee, 1999; Soares, 2004; Dionísio, 2007; Fischer, 2007; Rojo, 2009; Kleiman; 2007, 2010), que apresentam uma nova visão referente a definição de letramento, ou seja “[...] estão baseados na visão de que ler e escrever apenas fazem sentido quando inseridos no contexto de práticas sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas” (Pinto; Leffa, 2014, p. 1).

E quanto ao conceito de letramento digital? Sabe-se que existe, atualmente, um avanço potencializado no que diz respeito às mídias digitais. A *Internet* e as ferramentas digitais contribuem para os processos de interação da sociedade, pois, a partir dos meios digitais é possível se comunicar por diversas formas, com pessoas do outro lado do mundo, seja por mensagens, *emojis*<sup>3</sup>, vídeos, etc., portanto, pode-se considerar como uma ubiquidade. As mídias

---

<sup>2</sup> Dicionário on-line de Português

<sup>3</sup> “Imagem de uma expressão facial que representa uma emoção ou sentimento; embora tenha um significado particular, cada emoji é interpretado de acordo com o contexto em que está inserido.” Dicionário on-line de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/emoji/>

digitais disponibilizam um leque de possibilidades em relação às formas de comunicação. De acordo com Moreira (2012, p. 4):

A necessidade de um indivíduo ser letrado digitalmente surgiu a partir da ideia de que uma fonte digital pode gerar muitas formas de informações de texto, como imagens, sons, etc. Por isso, uma nova forma de alfabetização era necessária com o intuito de dar sentido a essas novas formas de apresentação.

Vivemos em um mundo permeado por redes sociais, essas utilizadas, desde crianças a idosos, seja na consulta a um cardápio de restaurante, acesso a videoconferências para fins de trabalho, vídeos curtos para lazer, aplicativos para conferir resultados de exames e até a telemedicina, dentre outros. As redes emergem, incontestavelmente, se atualizando, não obstante, o novo torna-se velho e em seguida, outra novidade surge. Por essa ótica, até os menos habituados com as mídias obrigam-se a aprender e a conhecer o novo. Pinto e Leffa (2014, p. 4) definem o letramento digital: “[...] como um processo de apropriação de conhecimentos que envolvam as TIC, no sentido de tornar possível a comunicação de forma ativa, reflexiva, consciente e crítica”.

Saito e Souza (2011) mostram que a popularização da tecnologia digital iniciou por volta da década de 1980, com o movimento do *personal computer* (PC), e que na década de 1990, a Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs), principalmente os computadores conectados à rede de *Internet*, se propagaram no mundo, tornando possível novas possibilidades de comunicação, dessa forma, a partir da transição de um mundo analógico, acostumado ao impresso, ao início da era digital, começaram existir novas forma de letramento.

Mediante o exposto, aprofundando a temática do âmbito escolar, considerando que as TICs possibilitam uma vasta possibilidade de discurso, como leitura, escrita, interação, é importante intensificar conforme apontam Pinto e Leffa (2014), que os estudantes se apropriem das práticas sociais, nas quais o

letramento digital está presente, e para que essa apropriação seja possível, é necessário que os professores estejam conectados às tecnologias digitais, visto que os estudantes, hoje, são considerados nativos digitais<sup>4</sup>.

Por esse prisma, estudos mais recentes apresentam as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e a inserção no contexto escolar, no entanto, é preciso que exista uma reformulação, como novos programas de desenvolvimento, conforme aponta Pimentel (2018, p. 8):

Dentre essas políticas, alguns temas têm como ponto de partida o provimento de infraestrutura e de acesso aos programas das TDICs no âmbito escolar, outros estão voltados para as mudanças nas dinâmicas de ensino, de como melhorar o uso das TDICs em sala de aula, de como formar professores, da conscientização e necessidade de incluir as tecnologias nos currículos escolares e das habilidades e competência para manusear e lidar com os artefatos. Isso tem resultado na criação de alguns programas de governo, como por exemplo, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo).

Nesse intento, comparamos duas vertentes em relação à utilização das mídias digitais em sala de aula. Tudo que é inovador, assusta, e não foi diferente com o surgimento das mídias digitais. Estudos da década passada, quando o uso da *Internet* era mais esporádico, mostravam que poderia haver resistência por parte de educadores para aceitação da inserção do computador como ferramenta de trabalho, conforme alega (Moreira, 2012, p. 5-6), “[...] impasse pode acontecer pelo fato de alguns professores não estarem capacitados para lidar com o surgimento da grande diversidade de novas tecnologias ou, talvez, porque as escolas não ofereçam treinamento”. Isso reforça que os educadores não possuíam um

---

<sup>4</sup> O educador Marc Prensky (2001, p. 2) destaca que esta geração de estudantes pensa e processa informações de forma diferente, considerando a sua familiaridade com a linguagem digital, tornando-a como uma segunda língua.

preparo necessário para lidar com as ferramentas digitais em suas aulas, visto que era inovador e ainda de pouco acesso.

No entanto, no mundo contemporâneo, o uso de ferramentas digitais tornou-se paradigma em contexto gerais, inclusive em sala de aula. Dessa forma, é válido ressaltar que o problema deixa de ser a resistência quanto ao uso da tecnologia em sala de aula e passa a ser o modo como essas ferramentas são utilizadas, tratando-se de uma país em que muitos alunos têm dificuldade de acesso a ferramentas digitais.

Além disso, é válido mencionar, conforme apontam Schmitt e Marcom (2020), que o letramento digital não significa apenas saber manusear o computador e utilizá-lo em sala de aula, mas sim, que o profissional de educação saiba correlacionar com novas realidades e ajustar a modernidade, para que seja proveitoso e inovador para os alunos.

Dada a importância desse contexto, salientamos que o cenário da pandemia da COVID 19, ocasionado pelo Coronavírus, em que houve o cancelamento das atividades presenciais, inclusive nas escolas, a fim de desacelerar a propagação da doença, acabou por acelerar o uso da TICs para o ensino on-line. Uma nova realidade surgiu nessa circunstância de afastamento social, portanto, iniciou-se uma corrida contra o tempo para que os prejuízos originados pela falta fossem interceptados ou, ao menos, amenizados. Dessa forma, os professores tornaram-se uma ponte do acesso ao letramento digital para os alunos. Foi necessário que alunos e professores se adequassem à nova realidade: aulas virtuais, interações via *chat*, etc.

No entanto, como toda nova experiência, existiram as dificuldades. Para Ribeiro (2020, p. 452), “[...] professores de toda geração e estudantes de todos os níveis foram parar na mesma estaca zero. Pode ser que alguns e algumas se aventurem mais, sintam maior familiaridade com certos ambientes digitais, mas, no geral, a crise é ampla”.

Assim como, a autora também reforça os percalços desse cenário, a exemplo da transição de aulas presenciais para aulas

remotas, assim como a inadaptação de ministrar aulas mediante aplicativos, via *webcam*, por exemplo. Logo, o letramento digital não se limita apenas à utilização de computadores, mas, ao modo como esse contexto digital é apresentado na sala de aula.

## **Metodologia**

A presente pesquisa utiliza-se de metodologia qualitativa com caráter interpretativista. É um estudo detalhado de um determinado fato que utiliza de informações confiáveis para explicar o significado e características do contexto em que se encontra o objeto de pesquisa (Oliveira, 2016).

Para realizar a coleta de dados dos informantes, escolhemos a plataforma *Google Forms* (Apêndice A). Através dela foi possível realizar um questionário sobre o letramento digital nas escolas públicas. Selecionamos alguns professores de Língua Portuguesa que se formaram na UEPB e atuam como professores na Educação Básica. O questionário ficou disponível para participação entre 22/08/2023 a 27/08/2023.

No questionário, incluímos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (Apêndice B), para que os informantes tivessem conhecimento do objetivo da pesquisa.

## **Informantes da pesquisa**

A pesquisa foi realizada com duas professoras da rede pública de ensino na Paraíba. Elas se formaram na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no Curso de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, entre os anos 2020 e 2021.

As informantes tomaram ciência de que suas identidades seriam mantidas em sigilo. Sendo assim, elas poderiam responder o questionário sem temer a imagem revelada, estando confortáveis em expressar claramente suas opiniões. Também foi esclarecido que se, em algum momento, não quisessem mais fazer parte desta pesquisa, poderiam optar por sair, sem impedimento.

As participantes concordaram em responder o questionário e preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

### **Instrumentos da pesquisa**

Utilizamos a plataforma Google *Forms* para coletar os dados e realizar a análise das respostas dos informantes. O questionário foi composto por oito perguntas, sendo três questões objetivas e cinco discursivas.

As três questões objetivas foram as seguintes: Você tem mais de 18 anos e concorda em colaborar com a pesquisa? Costuma trabalhar com meios digitais em sala de aula? Na escola, há ferramentas digitais disponíveis para alunos e professores, como sala de informática e acesso à *Internet*?

As cinco questões discursivas foram as seguintes: Quanto tempo de atividade docente? Se respondeu não, por qual motivo? (Referente à questão “Costuma trabalhar com meios digitais em sala de aula?”); Você acha importante esses recursos nas escolas? Por quê?; Como foi a experiência de ensino na pandemia?; Tem alguma sugestão de como trabalhar o letramento digital nas escolas públicas?; O que poderia ser melhorado?

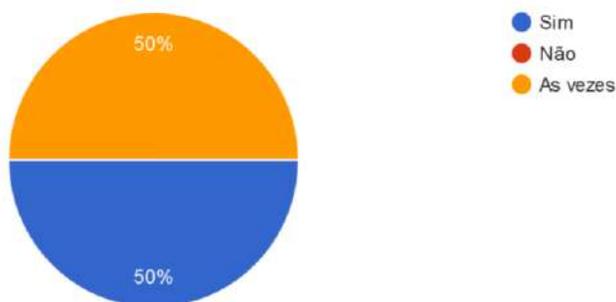
As perguntas tinham como objetivo analisar se há ferramentas digitais disponíveis nas escolas, se o letramento digital é trabalhado regularmente em sala de aula e como ocorreu o ensino durante a pandemia.

## Análise das questões objetivas

As crianças e adolescentes da geração atual são consideradas nativas digitais, sendo assim, trata-se de um desafio urgente para os professores ensinar leitura e escrita, cabendo a eles estar conectados com as TIC e a *Web*. (Pinto ;Leffa, 2014). Tendo isso em vista, conforme o gráfico a seguir, foi questionado se as professoras costumam trabalhar com meios digitais em sala de aula.

**Gráfico 1** - Resultado sobre a utilização de meios digitais  
Costuma trabalhar com meios digitais em sala de aula?

2 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras

De acordo com o gráfico acima, uma professora respondeu que sim e outra respondeu que, às vezes. Dessa forma, percebemos que, mesmo sendo um desafio, as docentes buscam utilizar esses meios no ensino. De acordo com estudos de Pinto e Leffa (2014),

Ser um alfabetizado digital é ter a capacidade individual de uso da tecnologia, com habilidades e competências que cada recurso tecnológico exige. Porém, ser letrado digitalmente é ir além dessa concepção instrumental e apropriar-se efetivamente da tecnologia para agir em práticas sociais.

O letramento digital está associado à tecnologia. Todavia, muitas escolas, ainda hoje, não possuem acesso a esse recurso

tornando-se um obstáculo para as atividades de ensino que requerem a interação digital. Considerando esta realidade, conforme o gráfico a seguir, questionamos se na escola, havia ferramentas digitais disponíveis para alunos e professores, a exemplo de sala de informática e acesso a *Internet*.

### Gráfico 2 - Resultado sobre ferramentas digitais disponíveis

Na escola, há ferramentas digitais disponíveis para alunos e professores, como sala de informática e acesso a *Internet*?

2 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras

De acordo com o resultado mostrado no gráfico 2, as duas professoras responderam que na escola, ainda não havia ferramentas digitais disponíveis para alunos e professores. Então, percebemos que, apesar do avanço tecnológico, estes recursos são escassos na rede pública de ensino.

### Análise das questões discursivas

Pinto e Leffa (2014) afirmam que “a tecnologia influencia, molda e transforma práticas de interação cotidianas”. Com base nessa ideia, questionamos as professoras se elas consideram importantes esses recursos (sala de informática e acesso à *Internet* nas escolas) e por quê.

**Q-INF/1 - Resposta:** “São recursos essenciais, visto que estamos na era digital e na escola não poderia ser diferente”.

**Q-INF/2 – Resposta:** *"Sim, pois os alunos estão cada vez mais envolvidos com a tecnologia e ter esses recursos como aliados faz com que o processo de ensino e aprendizagem se torne mais atrativo".*

As duas informantes concordam sobre a importância de ter recursos digitais nas escolas. Uma delas acrescentou que a tecnologia pode tornar o ensino e a aprendizagem mais atrativo para os discentes. Levando em conta que, o ensino deve estar de acordo com a realidade do educando e considerando que, os meios digitais, hoje em dia, fazem parte da sociedade em geral, deve ser indispensável o trabalho com meios digitais em sala de aula. De fato, essa questão precisa ser levada a sério, pois os alunos necessitam desses recursos disponíveis, sendo, pois, direito deles. No entanto, de acordo com as circunstâncias, no momento, ainda não é de todo acessível.

Percebemos que nem todas as escolas públicas conseguem acompanhar o avanço da tecnologia. No entanto, não podemos negar que se trata de um fator importante para educação. “A revolução tecnológica está remodelando práticas sociais, tornando-se fundamental para as relações na sociedade contemporânea”. (Pinto;Leffa, 2014). Sabemos que durante a pandemia, as aulas presenciais foram pausadas e o ensino foi adaptado de forma remota. Com o objetivo de identificar as maiores dificuldades por parte das professoras informantes, questionamos como foi a experiência de ensino na pandemia. Destacamos, a seguir, as duas respostas:

**Q-INF/1 - Resposta:** *“Durante a pandemia sentimos as dificuldades que a desigualdade social nos impõe, pois inúmeras vezes alunos ficaram sem acesso às aulas remotas por não terem um celular sequer. Nosso país tem muito o que melhorar no ensino digital, só não pode deixar esquecido”.*

**Q-INF/2 - Resposta:** *“Desafiadora, uma vez que nem os alunos e nem os professores portavam os insumos necessários para as aulas online”.*

A partir das respostas, concluímos que as adversidades encontradas durante o ensino, no período de isolamento social,

devido à pandemia, foram além das adaptações de uma nova rotina. Observa-se a preocupação das professoras, ao demonstrarem o fato de alguns alunos, sequer possuírem acesso a celulares e/ou *Internet*, situação essa que limitava a nova rotina de aulas remotas, pois, para que fossem possíveis serem realizadas, os alunos precisavam ao menos de ferramentas básicas digitais. As duas informantes consideraram a falta de recursos como uma dificuldade para lecionar remotamente durante a pandemia. A partir dessas ponderações, ressaltamos a ponderação de Silva *et al.* (2021, p.173).

O modelo de ensino remoto emergencial faz emergir problemas de cunho social, uma vez que a sua realização depende de condições de infraestrutura, como acesso à internet e à equipamentos digitais que permitam acompanhar as atividades remotas, o que não era a realidade de diversos estudantes.

Por fim, tendo em vista que o professor deve assumir a identidade de um agente de letramento que faz uso das TIC em sala de aula (Pinto; Leffa, 2014), questionamos às informantes se elas teriam alguma sugestão de como trabalhar o letramento digital, nas escolas públicas, e o que poderia ser melhorado. Destacamos, a seguir, as respostas obtidas:

**Q-INF/1 – Resposta:** *“Em primeiro lugar, os alunos deveriam receber suporte digital para isso (celulares, tablets, etc.) e também aulas de informática. Só assim conseguiremos incluir 100% o letramento digital, de forma que nenhum aluno fique de fora”.*

**Q-INF/2 - Resposta:** *“Os profissionais da educação deveriam passar por capacitações, além das escolas serem modernizadas”.*

A partir das respostas, observamos que as duas informantes consideram relevante, principalmente, a inserção dos meios digitais para todos os alunos, pois, para que o letramento digital possa ser inserido de forma efetiva nas escolas públicas, é preciso

que haja preparação. Sendo assim, é preciso introduzir recursos disponíveis nas escolas e capacitar os profissionais docentes.

Professores com motivação para utilizarem novas tecnologias em sala de aula não se sentem preparados se não conhecem as ferramentas ou não sabem como utilizá-las didaticamente (Pinto; Leffa, 2014).

Salientamos a resposta da informante 2, no que diz respeito a capacitação dos profissionais, uma vez que as dificuldades referentes à adequação do uso das ferramentas digitais podem apresentar algumas adversidades, a exemplo da escassez de recurso ou, até mesmo, a falta de prática de alguns docentes para com o uso das tecnologias, conforme alega Sampaio (2020).

### **Considerações finais**

A partir do questionário realizado conseguimos identificar, por parte das duas professoras informantes, os principais desafios encontrados referentes ao trabalho com letramento digital, nas escolas públicas e com o ensino durante a pandemia.

Com base nessa análise, percebemos que muitas escolas não possuem uma estrutura adequada, assim como não fornecem ferramentas tecnológicas aos alunos, por exemplo, celulares, tablets, computadores, etc.

Ademais, destacamos que a falta de capacitação por parte dos professores também é uma dificuldade encontrada para que o docente seja uma ponte entre o letramento digital e os alunos, pois, há falta de preparo suficiente para lidar com as ferramentas digitais em sala de aula, tendo em vista que os professores precisam conhecer as ferramentas e saber utilizá-las.

Para tanto, evidenciamos que essa dificuldade dos professores representou um grande impasse durante a pandemia, período em que foi necessário fazer uma transição imediata das aulas presenciais para o novo formato remoto.

Mesmo com os obstáculos descritos pelas informantes, enfatizamos a relevância do letramento digital na educação, sobretudo, nas escolas públicas, visto que a partir das práticas, mediante ferramentas digitais, é possível apoderar os discentes para uma nova realidade, possibilitando-lhes conhecimentos inovadores, a exemplo de acesso a novas formas de discurso, leitura e escrita, a partir do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação.

## Referências

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação e Sociedade**, 2002.

BORTONE, E. M. Letramento e competências: construindo novos paradigmas na escola. **Entreletras**, 2012, vol. 3 (2), p. 192-203.

BRASIL. Coronavírus Brasil Painel Coronavírus. Agosto/2023. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>

KLEIMAN, B. A. **Preciso “ensinar” o letramento?**. Ministério da Educação, 2005.

LEITE, O. A. J.; BOTELHO, S. L. Letramentos Múltiplos: Uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e escrita. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, 2011, vol. 10, p. 1-21.

MEY, L. J. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. **Delta**. 1998, vol. 14 (2), p. 1-13.

MOREIRA, C. Letramento Digital: do conceito à prática. **Anais... Sielp**, vol. 2, Uberlândia: EDUFU, 2012.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. São Paulo: Vozes, 2016.

PIMENTEL, F. S. C. Letramento digital na cultura digital: o que precisamos compreender? ISSN: 2176-171X. **Revista EDaPECI**, 2018, vol. 18, p. 7-16.

PINTO, M. C.; LEFFA J. V. (2014). Investigação brasileira sobre letramento digital: metanálise qualitativa de resumos. *In*: SILVA, K. A. Da; ARAÚJO, J. (org.). **Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades**. São Paulo: Pontes, 2014, p. 349-377.

PRENSKY, M. Digital Natives. Digital Immigrants. *In*: PRENSKY, M. **On the Horizon**. NCB: University Press, 2001, vol. 9, n. 5, October.

RIBEIRO, A. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. **Debates em Educação**, 2020, n. 12(Esp2), p. 446-460. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p446-460>.

SAITO, F. S.; SOUZA, P. N. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. **Linguagens e diálogos**, 2011, v. 2, n. 2, p. 109-143.

SAMPAIO, RM. Teaching and literacy practices in COVID-19 pandemic times. **Research, Society and Development**, 2020, 9(7), p. 1-16.

SCHMITT, A. R. V.; MARCOM, J. L. R. Letramento digital em tempos de pandemia. *In*: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação, 2020, n. 3. IFSC. **Anais ... III SENPE**. Santa Catarina: IFSC, 2020.

SILVA, M.; GAMA, A. *et al.* A Experiência do Letramento Digital para Professores Municipais do Ensino Básico Durante a Pandemia COVID-19. *In*: **Anais do XXVII Workshop de Informática na Escola**, 2021, p. 171-180. Porto Alegre: SBC. doi:10.5753/wie.2021.218218.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas, **Revista Brasileira de Educação**, 2004, vol. 25, p.5-17.

# APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO GOOGLE FORMS

20/08/2023, 15:30

Os Desafios do Letramento Digital na Educação em Escolas Públicas

## Os Desafios do Letramento Digital na Educação em Escolas Públicas

22/08/2023 Os Desafios do Letramento Digital na Educação em Escolas Públicas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE

A seguir, você irá assinalar o item "sim", autorizando a sua participação voluntária no capítulo de livro intitulado "Os Desafios do Letramento Digital na Educação em Escolas Públicas", desenvolvido pelos alunos Marcelle da Lima Pinheiro Santos e Raissa Maria Pereira de Sousa como atividade para disciplina de "Letramentos, Formação de professores e Escola Conectada" organizado pelos professores: Juscelino Francisco de Nascimento e Rubens Lacerda de Sá.

Está ciente de que os procedimentos (formulários, questionários e/ou entrevistas) não terão custos e desconfortos para você, também não tendo riscos envolvidos. Assim, você autoriza os responsáveis pela pesquisa a conservar, sob sua guarda, os resultados da pesquisa, como também utilizar estas informações sobre o participante em reuniões, congressos e publicações científicas, uma vez que sua identidade estará mantida em sigilo.

Ademais, está ciente que terá direito às respostas de quaisquer dúvidas que possam surgir durante a sua participação na pesquisa. Em hipótese alguma, você será identificado e poderá retirar este consentimento em qualquer momento da investigação, sem qualquer penalização.

Este termo de consentimento lhe foi apresentado, entendendo que seu conteúdo foi compreendido.

Campina Grande, PB, Agosto de 2023

Marcelle de Lima Pinheiro Santos, residente na rua Honório Cabral de Silva, 222, Sandra Cavalcante, Campina Grande, PB, 83998-906-995.

Raissa Maria Pereira de Sousa, residente na rua Geógrafo Milton Almeida dos Santos, 423, Ligeiro, Campina Grande, PB - 83997-382/77.

\* Indico uma pergunta obrigatória

1. E-mail \*

\_\_\_\_\_

2. Você tem mais de 18 anos e concorda em colaborar com a pesquisa? \*

Marcar apenas uma oval.

sim

3. Quanto tempo de atividade docente?

\_\_\_\_\_

[https://docs.google.com/forms/d/1Co6dTTLy8H7ZuOxSMWdJREU\\_SdHVer6U76X2N38tPQ/edit](https://docs.google.com/forms/d/1Co6dTTLy8H7ZuOxSMWdJREU_SdHVer6U76X2N38tPQ/edit)

1/5

4. Costuma trabalhar com meios digitais em sala de aula?

Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não  
 Às vezes

5. Se respondeu não, por qual motivo?

---

---

---

---

6. Na escola, há ferramentas digitais disponíveis para alunos e professores, como sala de informática e acesso a Internet?

Marcar apenas uma oval.

- Sim, sempre são utilizadas por professores e alunos.  
 Sim, mas elas não costumam ser utilizadas por professores e alunos.  
 Sim, mas elas costumam ser utilizadas apenas por professores.  
 Sim, mas elas costumam ser utilizadas apenas por alunos.  
 Ainda não há ferramentas digitais disponíveis para alunos e professores.

7. Você acha importante esses recursos nas escolas? Por quê?

---

---

---

---

8. Como foi a experiência de ensino na pandemia?

---

---

---

---

30/06/2023, 15:30

Os Desafios do Letramento Digital na Educação em Escolas Públicas

9. Tem alguma sugestão de como trabalhar o letramento digital nas escolas públicas? O que poderia ser melhorado?

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

[https://docs.google.com/forms/d/1C6t6t1TyUH2u0aK6WvdJRGc\\_solYm8uX6iCM3zFQ/edit](https://docs.google.com/forms/d/1C6t6t1TyUH2u0aK6WvdJRGc_solYm8uX6iCM3zFQ/edit)

3/3

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE

A seguir, você irá assinalar o item "sim", autorizando a sua participação voluntária no capítulo de livro intitulado "Os Desafios do Letramento Digital na Educação em Escolas Públicas", desenvolvido pelas alunas Marcelle de Lima Pinheiro Santos e Raissa Maria Pereira de Sousa como atividade para disciplina de "Letramentos, Formação de professores e Escola Conectada" organizado pelos professores: Juscelino Francisco de Nascimento e Rubens Lacerda de Sá.

Está ciente de que os procedimentos (formulários, questionários e/ou entrevistas) não terão custos e desconfortos para você, também não tendo riscos envolvidos. Assim, você autoriza os responsáveis pela pesquisa a conservar, sob sua guarda, os resultados da pesquisa, como também utilizar estas informações sobre o participante em reuniões, congressos e publicações científicas, uma vez que sua identidade estará mantida em sigilo.

Ademais, está ciente que terá direito às respostas de quaisquer dúvidas que possam surgir durante a sua participação na pesquisa. Em hipótese alguma, você será identificado e poderá retirar este consentimento em qualquer momento da investigação, sem qualquer penalização.

Este termo de consentimento lhe foi apresentado, entendendo que seu conteúdo foi compreendido.

Campina Grande, PB, Agosto de 2023

Marcelle de Lima Pinheiro Santos, residente na rua Honório Cabral da Silva, 223, Sandra Cavalcante, Campina Grande, PB, 83988606495.

Raissa Maria Pereira de Sousa, residente na rua Geografo Milton Almeida dos Santos, 433, Ligeiro, Campina Grande, PB - 83987582077.



## 6. ANALISANDO A CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO LINGUÍSTICO SUBJACENTE A UMA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA BRASILEIRA

Sheila Fabiana de Pontes Casado (UFCG)  
Juscelino Francisco do Nascimento (UFPI)

### **Por uma contextualização da temática**

Enquanto professores pesquisadores, percebemos que os instrumentos de gramatização da língua a ser ensinada, aqui as gramáticas consideradas pedagógicas, se ocupam de (re)contextualizar o conhecimento científico produzido sobre língua e gramática na intenção de produzir uma organização sistemática e acessível à compreensão do funcionamento do sistema linguístico, o qual já é conhecido pelo falante.

Nesse quadro metodológico, inscrevem-se aspectos ligados diretamente ao processo de ensino-aprendizagem da língua, visando alcançar o objetivo elementar dessa prática, a competência linguística dos falantes para sua atuação nas diferentes esferas da sociedade. Aqui, focalizamos, particularmente, a questão do letramento linguístico-gramatical, a fim de promover uma discussão sobre o entrelaçamento entre (re)textualização e letramento linguístico, tendo em vista que a efetivação do letramento não se liga, unicamente, à atividade institucionalizada, mas constitui uma de suas prioridades quando estabelece a relação entre letramento e cultura letrada (Goulart, 2006).

Com o advento da virada linguística, nos anos 80 (Vieira, 2015), a educação linguística vem sendo pensada a partir de abordagens que prezam pela inter-relação entre ensino de língua e prática de letramento. Assim, o foco desta pesquisa é analisar o papel da gramática pedagógica brasileira de Cereja e Magalhães

(2020) no processo de letramento, explorando a relação entre letramento linguístico e competência linguística apresentada no modelo didático analisado, compreendendo como esses elementos do ensino se entrecruzam e se apoiam à efetivação do letramento enquanto evento e prática.

Este artigo toma como objetivo primário analisar a relação entre letramento linguístico subjacente à obra Gramática - texto, reflexão e uso (Cereja; Vianna, 2020), uma gramática considerada pedagógica construída em contexto brasileiro, investigando como os princípios do letramento linguístico são incorporados em seu modelo didático. A análise interpretativa dessa relação nos permite refletir sobre a(s) perspectiva(s) de letramento presente(s) no manual e sobre a integração entre letramento e conhecimento linguístico à promoção de uma educação linguística mais alinhada ao uso da linguagem, de uma reflexão metalinguística e as demandas contextuais de seu uso.

O ensino de gramática no Brasil, segundo Travaglia (2009), ocorre centrado na prescrição de um modelo ideal de língua, centrado em um conjunto de regras que determinam as normas do bem falar e escrever. Essa ideia é corroborada por Borges Neto (2013), para quem as noções de descrição e prescrição são tomadas como naturalizadas no processo de abordagem do estruturado. O autor também tece uma crítica acerca da reprodução irreflexiva desse modelo, sem desconsiderar os contributos da gramática tradicional. Seguindo cronologicamente os fatos, Vieira (2018) reitera que o ensino de gramática se assenta no que denomina de Paradigma Tradicional de Gramatização para se referir a reprodução do modelo greco-romano (sec. II a.C.) até os dias atuais no tratamento do estruturado.

Contudo, as críticas surgidas a essa abordagem transmissiva de um modelo linguístico, as novas concepções de língua e gramática (Halliday, McIntosh; Strevens, 1974; Austin, 1990) desencadearam novas perspectivas para o ensino de gramática, a necessidade de uma abordagem que favoreça o desenvolvimento da competência linguística dos falantes que transitam entre o oral e o escrito,

relacionada ao uso socialmente articulado da língua/linguagem que subsidie a construção da autonomia desses falantes, sujeitos sociais críticos e participativos. A essa perspectiva prática de participação da sociedade letrada, chamamos de letramento.

O letramento, refere-se à capacidade de compreender e fazer uso da linguagem atendendo às necessidades comunicativas e reflexivamente em contextos sociais, culturais e comunicativos (Rios, 2010; Soares, 2004). Essa definição excede a dimensão tomada pela alfabetização que se concentra na aquisição do código linguístico. Nessa pesquisa, tomamos a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, tanto na perspectiva prática, quanto defendida teoricamente (Kleiman, 2005), dentre outros.

Nessa perspectiva de complementaridade, alfa-letramento (Soares, 2004), estabelece-se uma relação entre alfabetização-letramento-gramática, pois postulamos que o conhecimento linguístico-gramatical faz parte do processo de alfabetização, mas, particularmente para a constituição da noção de letramento, por propiciar aos alunos envolvidos, nessas situações de ensino ao conhecimento dos recursos linguísticos e suas funcionalidades, a multissistematicidade posta por Castilho (2010), o letramento metalinguístico-funcional, reconhecido por nós.

Este texto, além da contextualização temática feita nesta seção, apresenta, no tópico seguinte, um diálogo com autores que versam a respeito do letramento (Kleiman, 2005; Rios, 2010; Barton; Hamilton, 2005; Goulart, 2006), bem como entrelaça essa temática com as discussões no que diz respeito ao ensino do estruturado e de paradigmas de ensino que propiciem o desenvolvimento da competência linguístico-gramatical dos falantes (Halliday, 1974; Austin, 1990; Travaglia, 2009, 2015; Castilho, 2010), destacando a correlação entre letramento enquanto prática social, conhecimento linguístico e instrumentos de sistematização da língua a ser ensinada (Silva, 2008; Vieira, 2018).

Na sequência, traz o quadro metodológico qualitativo, interpretativista e bibliográfico/documental em que se inscreve esta investigação (Le Goff, 1990; Sampieri; Collado; Lucio, 2013; Paiva,

2019). Além disso, descortina as percepções vislumbradas a partir da análise dos dados e, por fim, apresenta algumas considerações finais, resumindo as ideias apresentadas ao longo da incursão feita, seguida dos referenciais bibliográficos.

A contextualização dos dados aqui apresentada é parte constitutiva de um levantamento feito para uma pesquisa de doutorado no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG), vinculada à área de Estudos Linguísticos e à linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente, em desenvolvimento.

Em síntese, com a leitura deste capítulo será possível construir uma visão mais situada da relação estabelecida entre letramento e conhecimento linguístico subjacente a um modelo didático gramatical-pedagógico, ampliando o debate sobre a importância da formação de sujeitos sociais linguisticamente competentes.

### **A interface letramento, conhecimento linguístico e gramática pedagógica**

O conceito de letramento, por si mesmo, não é capaz de dar sustentação às práticas escolares, à medida que boa parte de seu objeto se relaciona à estrutura da língua que se busca representar na escrita. Por este motivo, ainda que se possa tratar do letramento como um conceito isolado na Educação, é impossível concebê-lo à margem da teoria da gramática, da qual se esperam explicações acerca de fenômenos linguísticos encontrados pelo professor no cotidiano escolar (Senna, 2007, p. 46).

Iniciaremos esse ponto da discussão, refletindo acerca da relação estabelecida, na citação acima, sobre o conceito de letramento e de gramática no contexto educacional. O autor destaca a importância da aceitação de letramento envolvendo a dimensão funcional, contudo só esse entendimento não é o bastante para garantir que essa ideia seja materializada nas práticas educacionais. E acrescenta que isso se deve, por uma parte significativa de o

letramento se relacionar à aquisição da estrutura linguística – parte constitutiva da prática de letramento. Uma compreensão do autor, compartilhada por nós, pois não podemos ignorar a importância da teoria gramatical e devido ao seu papel na efetivação do letramento social na perspectiva alternativa, posta por Street (2013).

Destaca-se, assim, a interdependência entre o letramento e a gramática, pois, embora aquele esteja ligado diretamente aos aspectos funcionais da linguagem, assumindo formas específicas para atender as finalidades de cada contexto e situação comunicativa, essa é quem fornece a base teórico-estrutural da língua. Rios (2010) alinha-se ao perfil metodológico de que o ensino de gramática não deve ser resumido a apreensão de um conjunto de regras descontextualizadas, mas vista como um recurso que potencializa a recepção, compreensão e produção de textos variados.

A intersecção entre letramento linguístico e gramática pedagógica é um ponto crucial na educação linguística. A gramática tradicional, muitas vezes, isolada e centrada nas regras normativas, pode ser enriquecida quando incorporada ao contexto mais amplo do letramento. Rios (2010) destaca a importância de integrar o ensino da gramática ao letramento, permitindo que os alunos compreendam as estruturas linguísticas dentro de usos comunicativos autênticos.

Nesta pesquisa, a gramática assume duas acepções: primeira, a de saber linguístico (código, sistema) compartilhado por uma comunidade que falantes (Antunes, 2003) através do qual se materializam as práticas de letramento; segunda, a gramática também é entendida como um manual que exprime as regras que explicam o funcionamento do código. A gramática, enquanto sistema, sofre interferências sócio-históricas-culturais motivadas pelas mudanças linguísticas desencadeadas nos usos e em diferentes contextos. Já a gramática, enquanto manual, reflete um instrumental de ideário linguístico utilizado como referência para seu ensino, para o uso em contextos formais e para a própria preservação da língua.

As gramáticas pedagógicas são instrumentos de gramatização da língua a ser ensinada. À vista disso, Auroux (1990, p. 65) entende por gramatização “[...] o processo que conduz a descrever e instrumentar a língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares do nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”.

Nessa perspectiva pedagógica das gramáticas, Silva (2008, p. 245) assume como gramática pedagógica:

[...] todo aquele manual de uso facultativo que, sendo utilizado em contexto escolar, se diz destinado ao ensino explícito da língua, privilegiando a exposição de conteúdos gramaticais em detrimento da realização de exercícios de gramática (que podem, todavia, ocorrer, mas como complemento). É, portanto, a natureza da obra, a definição, a estrutura, o contexto de uso, o seu enquadramento, a autoria e a afirmação explícita do uso pedagógico que fazem de um manual uma gramática escolar.

O autor constrói uma definição quanto às gramáticas pedagógicas que, por sua finalidade instrumental para o ensino de língua, são manuais de uso não obrigatório, caracterizados por uma linguagem mais acessível e voltada ao contexto de ensino e aprendizagem de língua, servindo de referência para professores e/ou alunos interessados na aprendizagem da estrutura da língua.

O final do século XIX foi um marco para o surgimento de um novo paradigma de ensino de língua portuguesa sob a influência de uma perspectiva funcional que lançou um novo olhar para compreensão da linguagem, em uma abordagem sincrônica com ênfase na gramática enquanto estrutura repleta de sentidos construídos no âmbito contextual (Halliday, 1989). Frente aos dilemas vividos no contexto educacional surge a termo letramento (Kato, 1986 In Soares, 2004) para diferenciar-se da dimensão da alfabetização, ainda hoje, termos confundidos por alguns professores, como sinônimos, mas habilidades complementares entre si (Soares, 2004; Kleiman, 2005). Ideais que retroalimentam a elaboração das

políticas públicas em educação no contexto nacional (PCN, 1998; BNCC, 2017). Nessa esteira, conforme Soares (2004, p. 10).

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (Soares, 2004, p. 10).

Reconhecemos que a alfabetização e o letramento são dois conceitos relacionados, mas que exercem papéis diferentes no tangente à linguagem escrita, pois o letramento não envolve apenas a habilidade de ler e escrever, mas diz respeito, essencialmente, à compreensão das práticas socioculturais situadas em contextos particulares em que a linguagem escrita é usada. E é nesse quadro que se inscreve, dentre os tipos de letramentos, o letramento linguístico que implica também o desenvolvimento da estrutura linguística, aqui denominado letramento linguístico-gramatical.

Antes de tecermos algumas considerações sobre a figuração do letramento no cenário das políticas públicas para o ensino de língua, situamos que não nos alongaremos acerca dos conceitos que envolvem a dualidade conceitual entre alfabetização e/ou letramento(s), pelo fato de esse não ser o nosso foco, mas nas questões que incidem sobre o letramento linguístico como uma habilidade necessária à prática de letramento social.

Por sua vez, no contexto das políticas públicas brasileiras para ensino de língua portuguesa, os termos “letramento” e “funcionamento linguístico” exercem forte influência na definição de diretrizes orientadoras do processo de didatização do conhecimento linguístico produzido por corresponderem a abordagens contextualizadas para compreensão e experimentação de situações que se assemelham às reais, buscando criar uma espécie de laboratório de letramento que reflita a compreensão de

língua enquanto instrumento de interação e sobretudo a de letramento enquanto prática social (Kleiman, 1995, 2005; Barton; Hamilton, 2005; Goulart, 2006; Rios, 2010).

Tais políticas formam a base à constituição dos currículos. Dito isto, Street (2013) tece uma forte crítica acerca da elaboração curricular, pois destaca que cada vez mais se perde o espaço para o currículo local, para a autonomia do professor, mesmo diante de tantos debates em relação à prática de letramento. Surge então um caminho para construção de um currículo estruturado para ampliar o leque dos letramentos sociais de nossos alunos, eil-o: conhecer a necessidade da comunidade e partir de situações práticas que possam refletir nas ações letradas de nossos alunos, partindo dos conhecimentos existentes na direção de novos saberes.

É sobre essa perspectiva ampla do letramento que as gramáticas pedagógicas enquanto instrumentos de (re)textualização do conhecimento linguístico, não neutros, se inscrevem, pois se estruturam, essencialmente, nos princípios postos pelo que guiam as políticas e os currículos para o ensino de língua, sem perder de vista sua essência normativista.

Para que os sujeitos possam atuar social e criticamente como letrados, faz-se necessário ampliar seu universo linguístico, e de acordo com Travaglia (2015, p. 162-163), o conhecimento linguístico engloba:

[...] a teoria gramatical classificatória de unidades e funções da língua, mas também: as funções e as possibilidades significativas dos diferentes recursos da língua, quando entram em funcionamento na constituição dos textos nas práticas sociais a que servem; o conhecimento sobre o léxico, cujo incremento é crucial no letramento; os princípios de uso das variedades da língua e de seu funcionamento nas práticas de linguagem na sociedade; as categorias de textos, com suas diferentes naturezas (tipelementos): tipos/subtipos, gêneros e espécies; alguns princípios discursivos de funcionamento da língua em textos.

O autor apresenta a dimensão ampla e interdisciplinar da linguagem e sua função nas práticas sociais, destacando que seu estudo vai além da abordagem metalinguística, mas sobretudo inclui os aspectos ligados ao processo de letramento e à efetiva comunicação (oral/escrita) entre os pares materializada nos textos como campo de materialização das regras em funcionamento, com finalidade social específica, o que põe a linguagem no patamar de instrumento complexo moldado contextualmente pelos aspectos estruturais, semânticos, pelas variedades linguísticas, pelos diferentes gêneros para atender as finalidades comunicativo-sociais.

Além disso, Travaglia (2015) apresenta uma lista de conhecimentos e habilidades linguísticas necessários, que segundo ele, são indispensáveis para que um falante seja considerado letrado, a saber: “os grafemas e seus traços distintivos; sinais diacríticos; as relações entre grafema/letra e fonema/fone; ortografia oficial; os sinais de pontuação e sua função e os Estilos de letra” (Travaglia, 2015, p. 163). Esses saberes coadunam com o que já havíamos defendido acerca dos conhecimentos linguístico-gramaticais, que o saber estruturado é necessário às práticas de letramentos eficientes que atendam as mais diversificadas situações de interação via texto/gênero (oral/escrito) em atendimento às necessidades de atuação social em que o letramento é necessário.

Não é à toa que o ensino do estruturado é parte constitutiva dos currículos. Trata-se de saberes basilares para atuação social dos sujeitos. As críticas ao ensino desses saberes residem na transmissibilidade das normas descontextualizadas, que em nada favorecem o desenvolvimento da competência linguística dos falantes. Franchi (2006, p. 52) assegura que a disfunção do ensino direcionado pela normatividade gramatical “[...] não está no interesse teórico da tradição. Está na repetição inconsciente de fórmulas”. Essa ideia é compartilhada por nós, por acreditarmos que esses saberes só serão úteis se mantiverem conexão com as práticas de letramento usuais dos alunos, senão, servirão apenas para reforçar o sentimento de que a língua ensinada na escola não

é a língua que temos propriedade, a nossa língua, mas uma língua irreal, como de fato já vivenciamos.

Nesse contexto, se insere a perspectiva teórica funcionalista que propõe a compreensão desses recursos a partir da multidimensionalidade da forma que interseccione o plano linguístico-estrutural, funcional, variedades e adequação linguístico-contextual, bem como a capacidade de estabelecimento relacional com as tipologias textuais e as inumeráveis formas dos gêneros que lhe são inerentes, essencialmente, com as que os contextos vivenciados lhe defrontam, competências do letramento.

Tal princípio teórico, explicitamente, é ordenador da estruturação das políticas educacionais para ensino de língua portuguesa (PCN, 1998; BNCC, 2017) e dos currículos escolares brasileiros que se atentam para reconhecimento e valorização das variedades linguísticas e para o reconhecimento das mudanças linguísticas haja vista que os múltiplos letramentos estão contemplados nesses documentos.

Deste modo, nessa rede de interdependência entre políticas públicas, currículo e conhecimento linguístico há uma construção epistemológica que envolve o letramento linguístico-gramatical enquanto princípio ordenador do ensino de língua, refletido na retextualização feita nas gramáticas consideradas pedagógicas por estas serem instrumentos didáticos que orientam o ensino de língua portuguesa. Certamente, a discussão teórica sobre a temática, inclusive uma temática pouco recorrente, não se encerra neste artigo, pois há muito o que ser discutido até que o ensino de gramática seja, de fato, refletido nas práticas sociais de uso da língua/linguagem e os recursos linguísticos sejam prenes da multissistematicidade da língua.

Na seção seguinte, apresentamos a caracterização da pesquisa, o percurso à delimitação do nosso objeto, bem como situamos a pesquisa no campo dos estudos linguísticos.

## Quanto ao plano metodológico

Tendo em vista que o objetivo da pesquisa é de analisar o papel da gramática brasileira considerada pedagógica no processo de letramento, explorando a relação entre letramento linguístico e competência comunicativa, consideramos que esta proposta de pesquisa se inscreve em uma abordagem qualitativa (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

Paiva (2019) situa a pesquisa qualitativa fundamentada na compreensão e interpretação dos dados, entendida como um meio eficaz para compreensão de fenômenos sociais, no nosso caso, esse processo se organiza a partir da descrição, análise e interpretação de dados documentais (Le Goff, 1990). Além disso, consideramos que esta investigação se adequa aos contornos da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2013) com foco no processo de letramento, em virtude dos objetivos propostos.

Para catalogação dos dados-fonte recortados, foi necessário realizar um mapeamento das gramáticas consideradas pedagógicas, não seriadas, publicadas/editadas nas duas últimas décadas em contexto brasileiro para tomarmos ciência da dimensão do referencial didático-gramatical disponível no mercado brasileiro. Isto posto, realizada a pesquisa chegamos a um número expressivo de gramáticas (28) que excede a dimensão da nossa investigação. Assim, como o nosso foco reside na relação entre letramento linguístico e gramática pedagógica, optamos por selecionar uma gramática a partir de um critério denominado de pertencimento, que corresponde à seleção de gramáticas produzidas por autores de obras didáticas aprovadas pelo PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) e, por isso, representar o referencial teórico-metodológico do ensino de gramática nas escolas brasileiras pelo fato de os princípios teórico-metodológicos adotadas à elaboração dos manuais serem refletidos na atividade de ensino/letramento através do uso dos materiais didáticos – os livros didáticos seriados.

Estabelecido o critério-base, o nosso corpus documental (Le Goff, 1990) é constituído pela obra *Gramática - texto, reflexão e uso* dos autores Cereja e Vianna, a última edição publicada, datada de 2020, devido serem esses os autores que lideram a aprovação de suas obras junto ao PNLD. Cereja, em formato colaborativo, lidera em obras aprovadas no PNLD nos anos que seguem descritos: 2002, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018. A parceria com Vianna se dá, fortemente, por meio da elaboração colaborativa de livros didáticos voltados aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, além da produção de gramáticas com fins didático-pedagógicos.

Quanto ao tratamento dos dados, realizamos uma descrição sincrônica da organização estrutural da gramática acompanhada de análise reflexiva. A descrição compreende os aspectos relacionados ao estabelecimento da noção de letramento subjacente ao modelo didático da gramática brasileira considerada pedagógica.

Na seção seguinte, trazemos as impressões construídas através da análise da arquitetura metodológica da gramática observada.

### **Quanto aos resultados**

Nesta seção, analisaremos a concepção de letramento subjacente a uma gramática considerada pedagógica, a obra *Gramática - texto, reflexão e uso* (Cereja; Magalhães, 2020), visando refletir acerca do letramento linguístico-gramatical e suas implicações para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Assim, por a gramática pedagógica ser um recurso elaborado, fundamentalmente, para servir de referência para o ensino da estrutura linguística, a arquitetura desse manual foi elaborada para tornar mais amigável a relação entre gramática, conhecimento e competência linguística. Nesses termos, tecemos na sequência algumas considerações.

Para início de conversa, falaremos sobre a permanência das obras didáticas produzidas por Cereja e Magalhães ao longo de suas

carreiras, demonstrativas da consagração dos autores, pois além de sua permanência no cenário educacional, têm uma representatividade muito bem aceita no mercado editorial educacional por se manterem ano após ano aprovadas no PNL D, o reflete os princípios teórico-metodológicos adotados pelos autores nas situações de ensino de língua/gramática em todo o país. O que endossa a importância da nossa pesquisa para o campo do ensino de língua, seu propósito no desenvolvimento da competência linguística e o compromisso com as práticas sociais que envolvem o letramento.

Nesse contexto, os materiais didáticos produzidos por Cereja e Magalhães são obras amplamente reconhecidas no ensino de língua portuguesa no contexto brasileiro e isso denota sua relevância nos contextos de ensino no domínio da língua e sua estrutura.

Os eixos analisados na obra foram os seguintes: i) organização e estruturação da gramática; ii) abordagem dos conteúdos; iii) recursos metodológicos e iv) A relação entre gramática e letramento.

No primeiro ponto, *organização e estruturação da gramática*, foi percebido que a obra é organizada a partir de unidades, como segue descrito no quadro abaixo.

**Quadro 1** - Unidades organizacionais da obra de Cereja e Magalhães (2020)

<b>Unidade</b>	<b>Título</b>	<b>Capitulações</b>
Unidade 1	Língua e linguagem	Capítulo 1 ao 3
Unidade 2	Fonologia e questões notacionais	Capítulo 4 ao 7
Unidade 3	Morfologia	Capítulo 8 ao 20
Unidade 4	Sintaxe	Capítulo 21 ao 38
Unidade 5	Estudos de linguagem e estilística	Capítulo 39 ao 43
Apêndice	Tabelas	Capítulo 44

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Assim, na unidade 1, os conhecimentos linguísticos (re)textualizados estão voltados ao tratamento da linguagem como

uma atividade mediada, entre interlocutores, pela língua (oral/escrita) construídos na tríade: enunciado, texto e discurso, estruturados a partir de elementos coesivos e de coerência.

A língua é tomada como instrumento de interação influenciada por elementos sócio-histórico-culturais e, por isso, não engessada, mas uma construção social que se adapta para atender às necessidades dos falantes, aos contextos e finalidades, às diferenças entre o oral/escrito, as situações de monitoração e as mudanças históricas, etc. Cereja e Vianna (2020, p. 38) corroboram a compreensão explicitada aqui, ao ressaltarem que “A língua está sempre em mudança, em renovação. Palavras novas surgem a todo instante e forma antes valorizadas caem em desuso com o tempo”.

A segunda unidade, ocupa três capítulos e volta-se ao tratamento dos sons da língua: letras, fonemas, vogais, semivogais, consoantes, sílabas e suas classificações, acentuação e algumas questões notacionais. A terceira unidade, ocupa treze capítulos com a didatização da taxonomia gramatical (substantivo, adjetivo, artigo e numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição). Já a unidade 4, sintaxe, a parte mais extensa da obra, se ocupa de didatizar as relações entre as unidades morfológicas e sintáticas, essa dupla descrição, além dos tipos de orações, pontuação, figuras de sintaxe, concordância e regência.

A unidade 5, por sua vez, explora os recursos utilizados pelos falantes de forma criativa e expressiva para transmissão de suas mensagens e efeitos de sentido. Assim, são apresentados: sinônimos e antônimos; hipônimos e hiperônimos, conotação, denotação, ambiguidade, a coerência e coesão textual, as estratégias de modalização e impessoalização do discurso, as figuras de linguagens e a versificação, por fim, são apresentados os apêndices.

No eixo ii, abordagem dos conteúdos, percebemos que ela é feita a partir de uma **contextualização** ao objeto de ensino, de modo geral, por meio da leitura de um gênero seguida de questões que conduzem o leitor à sua compreensão/interpretação, para depois dessa introdução o conteúdo ser propriamente trabalhado. Destaca-se que o gênero apresentado estabelece relação direta com

o tema a ser desenvolvido, uma espécie de **construção antecipada do conceito** que segue apresentado na sequência. Feito isso, geralmente, os autores abrem uma nota denominada **conceituando** no início de cada unidade, na qual fazem explanações acerca da temática e seguem, organizadamente, apresentando os conceitos, exemplificando cada situação tratada.

Outro ponto dessa abordagem que merece destaque é que a construção do conhecimento linguístico programado na gramática é toda arquitetada a partir do que chamamos gêneros-geradores, pois são apresentados textos, dos mais diversificados gêneros, que reforçam a compreensão e interpretação, inicialmente já introduzida. Nessa dinâmica, os conteúdos e suas subclasses são tratados de forma clara e ao final de cada seção os autores apresentam diversos exercícios para os alunos praticarem o que foi apreendido. O ciclo de abordagens é feito nesse esquema que se estrutura a cada subseção de conteúdo.

Por falar em exercícios, os estudantes terão que recorrer a outras fontes para a correção das questões propostas nos exercícios, pois a gramática não apresenta uma seção de respostas. Uma curiosidade é que ao final de cada unidade os autores apresentam a seção **divirta-se**, com desafios, pesquisas, curiosidades, gêneros cômicos, que percebemos ter a função de desenvolver o pensamento crítico e criar um clima de progressão lúdica, criativa e interativa.

Quanto aos *recursos metodológicos* utilizados no processo de didatização, predomina o uso de variados gêneros textuais, o que é denominado de gêneros-geradores (desde tirinhas, cartuns, piadas, quadrinhos, placas, anúncios publicitários, poesias, poemas, textos dialógicos, a linguagem digital, cartazes, memes, verbetes, cartas, textos informativos, letras de canções, biografias, pesquisas digitais, notícias, logotipos, gráficos, matérias jornalísticas, charges, fábulas e outros gêneros) responsáveis pela introdução e desenvolvimento das atividades propostas, além de exemplos contextualizados, atividades práticas, uso de imagens que se aproximam das práticas cotidianas e necessidades de comunicação.

Trata-se de uma estruturação que requer do aluno ou do professor que se utilize da gramática, um diálogo com outras fontes de informações como meio para correção das atividades propostas. A explicação é clara e acessível, o que torna mais fácil a compreensão dos usuários desse recurso didático, bastante diversificados, que permitem aos alunos praticarem o que aprenderam.

Já a *relação entre gramática e letramento*, a nosso ver, é inversa, pois vai do letramento à gramática, não o contrário. Ela considera a ordem estrutural da organização da obra e a progressão dos conteúdos crescente dos conteúdos, culminando com a elaboração de um grupo de tabelas apresentado em seu apêndice.

Como já apresentado anteriormente, a retextualização é organizada a partir da adoção dos mais variados gêneros, como os listados acima, que circulam com meio social com recorrência e que englobam diversas práticas de letramento que requerem a comunicação oral real e escrita, requeridas que simulam muitas situações discursivas praticadas na atualidade. É nessa dimensão, a da linguística aplicada aos usos, que Moita Lopes (2013) defende a articulação entre atividade de ensino e práticas sociais.

Além disso, situamos que há uma forte filiação entre as práticas de letramento enquanto prática social mediada pela linguagem e a abordagem metodológica materializada na gramática de Cereja e Vianna (2020), centrando-se, essencialmente, no letramento linguístico-gramatical e no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, em vez de focar em um tratamento transmissivo de normas.

Em síntese, a concepção de letramento subjacente à gramática pedagógica analisada é abrangente e alinhada à perspectiva atual de letramento. Embora a obra não exponha a concepção explicitamente, é possível inferir de sua arquitetura metodológica os princípios do letramento e por se referir a um instrumento de gramatização, o letramento se volta para o desenvolvimento do letramento linguístico-gramatical, centrado, nessa obra, no modelo didático textual-discursivo por estabelecer a relação de

complementaridade entre estrutura e habilidades comunicativas, discutida na seção teórica.

Por fim, reiteramos que a Gramática - texto, reflexão e uso (Cereja; Vianna, 2020) privilegia o letramento como requisito para o ensino da estrutura da língua, integrando gêneros textuais sociais ao ensino de gramática da língua, em que os recursos linguísticos são tomados como partes constitutivas dos discursos materializados em diferentes gêneros para distintas finalidades comunicativas. Na seção final, apresentamos algumas considerações quanto ao que foi aqui apresentado.

### **À guisa de conclusão**

Este artigo realizou uma análise da concepção de letramento linguístico subjacente à obra Gramática - texto, reflexão e uso (Cereja; Vianna, 2020). Nessa investigação, buscamos descortinar a acepção de letramento linguístico, implícita ao modelo didático selecionado, analisando o papel desse instrumento de gramatização da língua a ser ensinada no desenvolvimento das práticas de letramentos dos falantes nativos do português brasileiro.

Ao longo da pesquisa, exploramos as abordagens metodológicas adotadas pelos autores do manual, refletindo sobre as implicações do tratamento metodológico para o desenvolvimento das práticas de letramentos dos falantes, tendo em vista o papel atribuído à aquisição da forma e a complexidade que envolve as práticas de letramento(s) requeridas na atuação dos sujeitos enquanto agentes sociais mediados pela linguagem cumpridores de diferentes papéis em contextos distintos. Com base nas reflexões apresentadas, algumas considerações podem ser destacadas aqui.

Em primeiro lugar, ficou clara a complexidade que envolve as práticas de letramento linguístico que vai além da habilidade de leitura e escrita, mas compreende as capacidades de compreensão, interpretação, produção e autonomia à produção de textos, nos tipos que os envolvem, e na adequação da produção e recepção dos

infinitos gêneros textuais (Bakhtin, 2000) que envolvem a plena participação dos sujeitos na sociedade. Nesse sentido, a gramática pedagógica reflete a concepção de letramento, abarcando alguns dos aspectos que envolvem o letramento enquanto prática social e cultural, integrando fenômenos linguísticos, comunicativos, discursivos e, essencialmente, estruturantes (Gerhardt, 2015).

Em segundo lugar, a análise demonstrou o quanto é relevante para o desenvolvimento do letramento linguístico, a organização metodológica de uma abordagem contextualizada, integrada aos usos linguísticos e diversificada de situações envolvendo os diversos gêneros textuais e seus propósitos comunicativo-sociais, tão plurais quantos suas formas. Assim, a gramática considerada pedagógica é um instrumento de sistematização da língua e, por isso, é normativa, mas percebe-se seu comprometimento com o letramento em seu âmago.

Os resultados atestam que a estruturação gramatical pedagógica brasileira da contemporaneidade, mostra-se comprometida com o letramento enquanto prática social integrada à aquisição do estruturado como parte do saber necessário ao pleno letramento linguístico (Kleiman, 2005; Rios, 2010). Por se tratar de uma tecnologia de sistematização da língua que se ocupa da (re)contextualização dos saberes científicos produzidos, a concepção de letramento linguístico materializada na obra é a de um letramento gramatical centrado, nessa gramática, num modelo didático textual-discursivo.

Por fim, é válido ressaltar que o caminho para uma educação linguística que de fato contribua para o letramento em seu sentido mais amplo, passa pela valorização das práticas de letramento dos agentes sociais a quem se pretende formar, tendo consciência do poder da língua para a construção de uma sociedade plural (Rojo, 2009). Essa perspectiva, de fato, remonta à superação de abordagens que priorizam uma visão prescritiva e descontextualizada do ensino de gramática que, em quase nada, contribuem para o letramento enquanto prática social crítica e democrática (Kleiman, 2005; Barton; Hamilton, 2005; Rios, 2010).

## Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy, reification and the dynamics of social interaction. *In: Beyond communities of practice: language power and social context*. Cambridge University Press, Cambridge, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> . Acesso em: 08 abr. 2022.

BORGES NETO, J. A naturalização da gramática tradicional e seu uso protocolar. **Texto de conferência proferida no VIII Congresso da ABRALIN**, Natal, RN, 02 fev. 2013.

CASTILHO, A. T. de. **Nova Gramática do Português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Gramática – texto, reflexão e uso**. São Paulo: Atual, 2020.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *In: NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A. L. (org.). Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 34-101.

GERHARDT, A. F. L. M. O conhecimento metalinguístico, os enquadramentos da construção dos significados nos textos e o ensino de língua portuguesa. **Alfa - Revista de Linguística**, 2015, v. 59, nº 02, p. 231-253.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez, 2006.

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

HALLIDAY, M. A. K; MCINTOSH, A.; STREVENS, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Trad. Myriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes, 1974.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Unicamp, 2005.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MOITA LOPES, L. P. da. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

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

RIOS, G. V. Considerações sobre letramento, escolarização e avaliação educacional. *In*: RESENDE, V. M.; PEREIRA, F. H. (org.). **Práticas socioculturais e discurso**: Debates Transdisciplinares. Brasília: Livros LabCom, 2010.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SENNA, L. A. G. O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e da educação. *DELTA*, 2007, vol. 23, n. 1, p. 45-70.

SILVA, A.C. da. **Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de Português**: Funções, organização, conteúdos, pedagogias. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Sersilito empresa gráfica, 2008.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan./abr, 2013.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. Letramento e conhecimento linguístico. *Letras & Letras*, v. 31, n. 3, p. 158-172, jul./dez, 2015.

VIEIRA, F. E. **A gramática tradicional**: história crítica. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2018.



## 7. CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, ESCRITA E PROFESSORES DE INGLÊS

Daniela Cleusa de Jesus Carvalho (UFPE)

### De um estudo à sua extensão

Este capítulo visa expandir um dos braços da investigação publicada em 2023, intitulada “O ensino da escrita em inglês em um curso de idiomas: um estudo de caso”. Esse estudo buscou desvendar qual era a concepção de língua e de seu ensino e a concepção de ensino-aprendizagem de escrita apresentadas por diferentes agentes do contexto escolar investigado, por meio de um trabalho complexo que envolveu o emprego de metodologia mista na análise dos seguintes materiais: (a) livro didático; (b) documentos norteadores da prática institucional e docente; (c) sites institucionais da escola e do material didático utilizado; (d) questionário aplicado aos docentes que ministravam aulas nesse nível; e (e) entrevistas conduzidas com a docente participante, coordenadores pedagógicos e o gestor da unidade. No presente capítulo, pretende-se analisar o questionário aplicado aos professores participantes da investigação, visando depreender sua concepção de ensino-aprendizagem de escrita e de língua (Carvalho, 2023; Carvalho; Silva, 2023). No que se relaciona à escrita, o estudo tem como base teórica, as abordagens com foco no produto (Badger; White, 2000; Zamel, 1976, 1982; Nunan, 1999; Ferreira, 2007, 2011), no processo (Elbow, 1981; Flower; Hayes, 1981; Nunan, 1999; Tribble, 1996; Barnard; Campbell, 2005; Hyland, 2007; Ferreira, 2007, 2011), na abordagem social para a instrução da escrita (Swales, 1990; Lea; Street; 2006; Hyland, 2007; Ferreira, 2007; Marcuschi, 2008; Wingate; Tribble, 2012), nas propostas dos letramentos acadêmicos (Lea; Street, 2006; Wingate; Tribble, 2012)

e do inglês para propósito acadêmico (Swales, 2004; Ferreira, 2007; Marcuschi, 2008). No que se relaciona ao conceito de ensino-aprendizagem de língua, o estudo se baseia nos pressupostos estruturalistas (Saussure, 1969; Camara, 1977; Pais, 1980; Mendonça, 2001; Petter, 2002; Marcuschi, 2008; Canagarajah, 2015); (b) cognitivistas (Chomsky, 1957, 1968 *apud* Camara, 1977; Petter, 2002; Kumaravadivelu, 2006; Marcuschi, 2008; Scarpa, 2001); e (c) na perspectiva de língua como instrumento ideológico (Bakhtin, V, 1988; Mendonça, 2001; Faraco, 2005; Bakhtin, 2006; Kumaravadivelu, 2006; Marcuschi, 2008).

Devido ao grande escopo do estudo original, viu-se a necessidade de delimitá-lo, o que culminou na análise de somente um dentre os três questionários coletados. Ainda assim, entendemos a importância e o valor de expandir a investigação, ao analisar os demais questionários, por meio da análise comparativa de todos os professores participantes, para entendermos como esses dados podem corroborar (ou não) aos resultados já obtidos. Para tal, pretende-se reapresentar, de modo breve, os dados do questionário já analisado na publicação de 2023, acerca da professora participante, e introduzir os dados obtidos por meio da análise dos demais participantes. Posteriormente, almeja-se comparar as três concepções de escrita e língua presentes nos questionários.

Ainda que as discussões acerca de uma educação linguística plurilíngue e inclusiva cresçam no cenário acadêmico (Navarro; Lillis; Donahue; Curry; Ávila Reyes; Gustafsson; Zavala; Lauría; Lukin; Mckinney; Feng; Motta-Roth, 2023), é inegável o uso do inglês como língua franca no cenário global, o que impõe a necessidade de seu ensino, com qualidade, no Brasil, se quisermos aumentar nossa participação internacional. Mesmo que a demanda da escrita em inglês seja cada vez maior, sobretudo, no contexto acadêmico (Warschauer, 2000; Wingate; Tribble, 2011), devido ao processo de internacionalização e divulgação científica (Diretoria de Relações Internacionais, 2017), pouco se tem trabalhado com essa habilidade no ensino do idioma. Nesse sentido, é importante

continuarmos a investigar as práticas de letramento em inglês que ocorrem tanto na academia, quando nos demais espaços educacionais, uma vez que não promover seu ensino pode culminar na negação de participação da população brasileira no cenário global, bem como impactar em seu desenvolvimento financeiro (Brandt, 2012; Carvalho, 2023; Carvalho; Silva, 2023).

### **A necessidade do ensino da escrita em inglês**

Para suprir a necessidade de educação linguística, sobretudo o inglês, os brasileiros tendem a buscar por escolas de idiomas (British Council, 2014), ao entender que essa demanda não é atendida integralmente pela Educação Básica. Contudo, esses centros de línguas também não têm realizado um trabalho eficiente (Tílio, 2009; Carvalho, 2023). Segundo o relatório produzido pela *Education First* (EF-EPI), que investiga o nível de proficiência em inglês em diversos países, o Brasil, dentre 113 países, está na 70ª posição em termos de proficiência global, tendo seu nível de proficiência considerado baixo em 2023. A empresa educacional mede a proficiência do país desde 2011 e somente no ano anterior (2022) o Brasil alcançou índices considerados como moderados (EPI, 2022), tendo uma nova queda de rendimento no ano subsequente (EPI, 2023).

**Imagem 1:** EF English Proficiency Index (2023) – países e regiões – Brasil



Fonte: <https://www.ef.com/wwen/epi/regions/latin-america/brazil/>

As não tão novas dinâmicas sociais impulsionadas pelos adventos tecnológicos ressignificaram o modo como acessamos informação e criaram novos canais de comunicação, que estão em constante evolução (Web 4.0) e, aparentemente, não demonstram sinais de desaceleração (Almeida, 2017). Esse novo modo de consumir, produzir e disseminar informação, exige cada vez mais o domínio da língua inglesa, se quisermos ter maior alcance. Somos parte de uma comunidade global que utiliza o inglês como língua franca (Jenkins, 2003; Seidlhofer, 2005; Jordão, 2014; Crystal, 2018).

Ao refletirmos sobre os tipos de diálogos que essa nova sociedade digital nos oferece (Rizvi; Lingard, 2009), mesmo que a comunicação multimodal tenha crescido exponencialmente nas últimas duas décadas (Almeida, 2017), a comunicação verbal, sobretudo de forma escrita, ainda é preponderante, especialmente nos contextos profissional e acadêmico. Marcuschi (2008) argumenta que, embora os adventos tecnológicos e as interações virtuais proporcionadas pela *Internet* não tenham transformado a linguagem de maneira extremamente radical, eles promoveram

uma variação na escrita ainda pouco explorada. A opinião popular, por sua vez, tende a negligenciar o ensino da escrita, tendo a oralidade como a principal habilidade a ser estudada. Parte disso é devido à percepção dos estudantes de inglês no país, de que sua capacidade para a comunicação oral no idioma é insuficiente (British Council, 2014).

Sobre isso, Carvalho (2023) afirma que muitas das interações que ocorrem, tanto na academia quanto no âmbito profissional, tem início no campo da escrita antes de alcançarem a produção oral. Na academia, isso se dá por meio de envio de resumos, relatórios, projetos de pesquisas e pedidos de subsídios que são submetidos para apreciação. No âmbito profissional, geralmente o primeiro contato entre empregador e possível empregado também ocorre via escrita, por meio de preenchimento de perfil em sites profissionais (*LinkedIn*), envio de currículo e formulários para vagas de trabalho, realização de avaliações on-line, além do agendamento de entrevistas via *e-mail* ou aplicativos de mensagens (*WhatsApp*). Antes mesmo de haver algum contato presencial, ou oral, para uma vaga de trabalho ou para uma oportunidade acadêmica, há uma negociação via escrita. Mesmo após a contratação, ou o ingresso na academia, a troca de e-mails e mensagens de texto entre pares é constante. A autora afirma que “escrever passa a ser uma forma de se colocar, de existir profissionalmente, de marcar permanência e relevância em determinadas comunidades discursivas” (Carvalho, 2023, p. 19). Por isso, é importante entender como que a habilidade escrita tem sido estimulada no contexto educacional, sobretudo em escolas de idiomas comerciais, que se tornaram o espaço idealizado de aprendizagem.

Nesse sentido, faz-se importante entender qual a concepção de língua presente nesses espaços educacionais, uma que vez a forma como concebemos o ensino e aprendizagem de língua terá impacto direto no modo como a ensinamos e como abordamos a habilidade escrita. A análise dos questionários aplicados aos professores busca desvendar elementos que indiquem sua concepção de língua, sejam estes os pressupostos (a) estruturalista, onde a língua é entendida

como um sistema de regras não associado ao contexto de produção; (b) cognitivista, no qual entende-se linguagem como uma faculdade mental inata e não um fenômeno social; e (c) sociointeracional, no qual língua é entendida como uma ferramenta ideológica, organizada fora do indivíduo pelas condições do meio social “e não como forma descarnada” (Marcuschi, 2008, p. 19). Em relação à concepção de escrita dos professores, espera-se entender se os participantes apresentam elementos que apontem para uma prática mais alinhada à abordagem com ênfase: (a) no produto (tradicional), com uma noção de escrita mecanizada, usada para demonstrar domínio gramatical (Raimes, 1993); (b) voltada ao processo, pensando nas etapas de produção do texto; ou em uma prática baseada nos gêneros textuais, considerando o contexto sócio-histórico no qual o texto está sendo escrito ou analisado<sup>1</sup>.

## Metodologia

Os dados do questionário aqui apresentados foram obtidos entre 2016 e 2018 por meio de uma pesquisa de campo, em uma escola de idiomas, comercial, localizada no extremo sul de São Paulo. Os professores participantes, na ocasião, ministravam aulas no nível avançado do curso analisado. O estudo, publicado em forma de E-book em 2023<sup>2</sup>, buscou responder as seguintes perguntas de pesquisa:

---

<sup>1</sup> Para uma explicação mais completa sobre os conceitos de ensino-aprendizagem de língua e de escrita, consulte as obras Carvalho, D. C. J. (2023). *O ensino da escrita em inglês em um curso de idiomas: um estudo de caso* e Carvalho, D., C. J. Silva, G. O. N. (2023). Desvendando a concepção de ensino e aprendizagem de escrita em língua inglesa no centro de estudos de línguas do Estado de São Paulo. In: Pereira, R.C.M.; Baldissera, E.; Cristovão, V. L. L. (org.). *Gêneros textuais / discursivos: conhecimentos, linguagens e culturas*. 1<sup>o</sup> ed. São Paulo: Pontes Editores, 2023, p. 449-522.

<sup>2</sup>Carvalho, D. C. J. *O ensino da escrita em inglês em um curso de idiomas: um estudo de caso*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

1. Qual as concepções de língua e de seu ensino explicitadas pelo livro didático, pela professora que faz uso do material e pela unidade escolar?
2. Qual o conceito de ensino-aprendizagem de escrita subjacente às atividades que fazem uso da escrita no livro didático analisado, à prática da professora ao ensinar escrita e ao contexto escolar?

O estudo original buscou analisar a tríade livro didático, prática pedagógica e contexto escolar. No recorte aqui apresentado, daremos ênfase às respostas dos professores acerca de sua própria prática afim de responder: (a) Qual era a concepção de língua e de seu ensino; e (b) a concepção de ensino-aprendizagem de escrita dos participantes.

Em relação aos docentes, o estudo contava com quatro sujeitos. Após o recebimento do termo de consentimento, um dos professores decidiu não participar. Como a coleta de dados ainda não havia sido iniciada, ele foi desconsiderado. Os demais professores assinaram os termos de consentimento e, na sequência, responderam ao questionário.

O questionário, composto por 41 questões de múltipla escolha e de respostas abertas, tinha como objetivo auxiliar na identificação dos participantes e permitir que obtivéssemos dados prévios sobre as concepções de língua, de escrita e de práticas declaradas por eles. O instrumento foi elaborado em língua portuguesa e disponibilizado aos professores, que o preencheram e o devolveram em uma semana.

Um dos participantes precisou de ajuda para responder o questionário, por ser estrangeiro (senegalês), mesmo falando português fluentemente. No momento de devolução do questionário, percebemos certa dificuldade na redação das respostas, que estavam bem concisas. Perguntamos ao participante se ele preferiria responder as perguntas de modo oral, em forma de entrevista, visando garantir a total compreensão do questionário, como indicado por Ander-Egg (1978 *apud* Marconi; Lakatos, 2011). Ainda que entendamos que tal procedimento limite o participante, que teve menor liberdade ao fornecer suas respostas, essa foi a

melhor opção diante do quadro. Para preservar a identidade dos participantes, utilizou-se os nomes fictícios Ana, Bruno e Cesar.

Os dados obtidos foram analisados qualitativamente e utilizados para compor o perfil linguístico, profissional e educacional dos professores participantes, bem como para delinear suas impressões acerca do ensino e aprendizagem da escrita e suas concepções de língua. Essas informações foram obtidas por meio da análise temática, método utilizado “para identificar, analisar e reportar padrões inerentes a dados coletados” (Braun; Clarke, 2006, p. 6). Como utilizamos diferentes teorias para entender a quais concepções de escrita e de língua os participantes mais se aproximavam, em vez de definir um único referencial teórico, a análise temática nos pareceu mais adequada, visto que ela se difere de outros métodos de análise por não estar ligada a abordagens teóricas específicas.

Apresentaremos brevemente os dados obtidos da professora, publicados na obra de 2023, passando, na sequência, aos dados referentes aos professores Bruno e Cesar, ainda não publicados, na seção que se segue.

### **Análise dos resultados da pesquisa**

Os dados aqui apresentados têm como objetivo expandir um dos braços da investigação publicada em 2023, no que tange a concepção de língua e de seu ensino e a concepção de ensino-aprendizagem de escrita presentes nas declarações feitas pelos professores participantes do estudo original, por meio da análise do questionário aplicado a eles em uma das etapas do estudo. Como o resultado de um dos questionários – o da professora Ana – bem como sua análise já foram publicados no estudo original, pretende-se reapresentar as principais informações, de modo breve, atendo-se, posteriormente, aos dados e resultados obtidos na participação dos outros dois participantes. Terminada a apresentação dos dados, promoveremos uma discussão sobre as

concepções de escrita e de língua presentes nos três questionários, de modo comparativo.

### **Professora Ana**

Os dados acerca da professora, já publicados na obra de 2023 (Carvalho, 2023), resumidamente, revelam que a participante acreditava que:

- para ensinar o nível avançado era preciso possuir maior domínio linguístico em relação aos demais níveis, uma vez que “as aulas exigem mais conversação e atividades práticas” (*Ibid*, 2023, p. 180).
- sua prática pedagógica estava intimamente ligada aos assuntos abordados em sala de aula, que poderiam gerar a escrita de textos que iam de pequenas frases e diálogos que dessem suporte às atividades orais, até a redações mais complexas. Os tipos de texto solicitados variavam de acordo com o nível de proficiência e interesses dos aprendizes. Nesse sentido, “a escrita dos alunos [era] um reflexo daquilo que foi visto em aula” (*Ibid*, 2023, p. 181).
- o desenvolvimento da habilidade escrita deveria abranger desde a “prática de frases curtas à exposição de ideias mais complexas” (*Ibid*, 2023, p.181), por meio do estudo da forma como os textos se organizam, do “objetivo da escrita do gênero e quais recursos linguísticos devem ser empregados” (*Ibid*, 2023, p. 181).
- os exercícios de escrita deveriam ser corrigidos de forma integral, por meio da verificação de “todos os erros gramaticais e fazendo uso de critérios que contempl[assem] coerência, vocabulário e a organização do texto” (*Ibid*, 2023, p. 181).
- a escrita era a “exposição de símbolos de formas de expressão pela língua” e deveria envolver o registro do “que se discute e se pratica[va] em sala de aula” (*Ibid*, 2023, p. 182). Ela acrescentou que seu aprendizado de escrita em inglês ocorreu de “forma gradual por haver uma audiência definida com assuntos mais abrangentes” (*Ibid*, 2023, p. 304) e que as técnicas empregadas em sua aprendizagem lidavam com “a organização de pensamento que lhe era requerida antes de escrever” (*Ibid*, 2023, p. 182).

## Professor Bruno

Bruno, 26<sup>3</sup>, finalizou o ensino médio em 2006 e é um professor de inglês autodidata. Ele também estudou sueco pela *Internet*, e através do contato com a língua em uma viagem feita a Estocolmo, Suécia, durante o período de férias, no qual teve a oportunidade de conviver com uma família estrangeira.

Embora Bruno não fosse graduado, ele buscava preparação profissional ao participar de congressos e palestras oferecidas por editoras de materiais didáticos e pelas escolas de idiomas nas quais já trabalhou, além de afirmar que buscava estar em contato com outros professores da área para trocar experiências. No momento em que os dados foram coletados, Bruno lecionava inglês na escola de idiomas na qual se desenvolveu a pesquisa e também ministrava aulas particulares.

Parte de sua preparação envolvia assistir vídeos que trabalhassem com aspectos culturais e linguísticos do inglês, para certificar-se de “que os alunos tivessem contato com material autêntico, normalmente utilizado por nativos”<sup>4</sup>. Afirmou produzir o seu próprio material para as aulas particulares, o que demandava escrever e resumir diversos gêneros textuais tais como textos informativos, jornalísticos e explicações dos conteúdos gramaticais abordados, o que culminava em uma espécie de manual para as aulas. Bruno relatou que acabava escrevendo com frequência, devido à necessidade de produção do próprio material didático para suas aulas particulares. Logo, a escrita era muito importante para ele. O profissional acreditava que é necessário se fazer entender de modo integral, tanto de forma oral quanto escrita,

---

<sup>3</sup> Essa era a idade do participante no momento da coleta.

<sup>4</sup> Questionário sobre o perfil e formação dos professores de Inglês, participantes da pesquisa.

alegando que “a promulgação do conhecimento não se resum[ia] ou se limita[va] à oralidade”<sup>5</sup>.

Ao começar a trabalhar na unidade, participou de treinamentos que, em suas palavras, “foram delineados para [...] a metodologia ofertada”. Segundo ele, em um desses treinamentos houve instruções sobre o ensino da escrita, mas tal explicação só se referiu aos aspectos estruturais desse ensino. Em sua visão, a escola exigia o ensino da escrita e que este estivesse de acordo com os pressupostos que regem a instituição. O professor buscava ensinar escrita ressaltando assuntos e pontos específicos “frente às necessidades reais de discurso”<sup>6</sup>. Bruno informou também que alguns dos textos requeridos eram aqueles que comumente constavam nas avaliações, tais como diálogos e “dissertações”<sup>7</sup>. Ao ser questionado sobre a preparação dos alunos para as atividades escritas contidas nas avaliações, Bruno afirmou que o livro didático e as atividades propostas em sala de aula já eram de natureza preparatória, pois “exp[unha] os alunos a experimentarem este tipo de produção”<sup>8</sup>.

Ao ser questionado sobre as técnicas que empregava ao ensinar escrita, ele esclareceu que se baseava na observação da língua em uso. Uma vez que um texto era selecionado, o professor incentivava os alunos a preverem o conteúdo, seguido do emprego das técnicas de leitura *skimming* e *scanning*<sup>9</sup> e a imitação do texto em produções posteriores. O professor afirmava fazer uso também

---

<sup>5</sup> Questionário sobre o perfil e formação dos professores de Inglês, participantes da pesquisa.

<sup>6</sup> Questionário sobre o perfil e formação dos professores de Inglês, participantes da pesquisa.

<sup>7</sup> O professor não especificou o que entende por “dissertação”, na ocasião.

<sup>8</sup> Questionário sobre o perfil e formação dos professores de Inglês, participantes da pesquisa.

<sup>9</sup> *Skimming* é o termo em inglês que se refere à “leitura rápida para ter-se uma ideia central do texto” e *scanning* é a “leitura com o objetivo de encontrar algumas informações específicas no texto”. Munhoz, R. *Inglês Instrumental. Estratégias de Leitura. Módulos II*. São Paulo: Texto Novo, 2004. p.13.

do estudo do léxico, para que houvesse a construção de outras possibilidades de uso da língua, mesmo na escrita. Um exemplo de exercício utilizado para se alcançar esses objetivos seria os seminários sobre uma determinada seção de leitura do livro ou de algum outro texto. Foi perguntado ao professor se ele instruía os alunos antes da realização de atividades voltadas à escrita, em relação a número de parágrafos ou tipo de texto. O professor afirmou não os instruir, sob a justificativa de que o programa era previamente preparado com assuntos de interesse, então, tecnicamente, todos os exercícios estariam em consonância com as temáticas trabalhadas, inclusive as atividades de escrita. Ao ser questionado sobre os tipos de textos que solicitava aos alunos que escrevessem, Bruno explicou que no nível avançado a exigência passava a ser a escrita de “dissertações”<sup>10</sup> que abarcassem os conteúdos explorados em aula, e que contemplassem situações que ocorriam no cotidiano. Por isso, o professor afirmava fazer uso de dados reais e conteúdos autênticos.

Ao ser questionado sobre a correção dos exercícios, o participante informou que corrigia o livro de atividades. Ele buscava observar a relevância do tópico desenvolvido pelos alunos frente aos objetivos propostos pelo exercício, fosse ele um diálogo ou redação. Atenção à estrutura e à ortografia era dada nesse processo, e o *feedback* do texto ocorria por meio de símbolos já indexados<sup>11</sup> e conhecidos pelos alunos, marcações essas que mostravam quais as alterações deveriam ser feitas. O professor não explicitou se solicitava a reescrita de textos.

Bruno entendia a escrita como “conjuntos de ferramentas utilizadas e objetivadas a propósitos como dissertar, narrar,

---

<sup>10</sup> O professor não especificou o que entende por “dissertação”, na ocasião. Este é um dos pontos que serão esclarecidos mediante entrevista.

<sup>11</sup> Os alunos recebem semestralmente uma tabela com símbolos que indicam qual a natureza do erro, seja ele gramatical, de ortografia, de vocabulário, ordem das palavras, problemas de pontuação, etc. Os professores passam a fazer anotações nos textos com base nesses símbolos.

descrever, entre outros”<sup>12</sup>. Para ele, diferentes gêneros requeriam o mesmo mecanismo, porém exigiam “diferentes usos da língua semântica e esteticamente”<sup>13</sup>. Ao ser questionado sobre o que entendia como ensino da escrita, Bruno afirmou que para ele isto é “como um cinzel que a cada martelada dá forma à imagem esculpida, cada passo, cada novo aprendizado quer estrutural ou técnico (vocabulário) contribui[a] para uma melhor representação escrita”<sup>14</sup>.

Ao ser questionado sobre o seu processo de aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira, o professor relatou que:

vencidas as barreiras da comunicação, passo-a-passo, eram-me propostas tarefas na escola, no dia-a-dia, em diversas instâncias que deram forma ao que me era requerido ser capaz de produzir. Sendo exposto e observando ativamente, e concretizando tarefas que tinham uma finalidade, fui experimentando e adquirindo habilidades<sup>15</sup>.

O professor afirmou ter aprendido ambas as línguas da mesma forma, com técnicas como cópias de texto, estudo de *collocations*<sup>16</sup>, por meio de estudos lexicais, da observação ativa e cumprimento de tarefas, que tinham seu grau de complexidade aumentado gradualmente conforme desempenho do aluno.

---

<sup>12</sup> Questionário sobre o perfil e formação dos professores de Inglês, participantes da pesquisa.

<sup>13</sup> Questionário sobre o perfil e formação dos professores de Inglês, participantes da pesquisa.

<sup>14</sup> Questionário sobre o perfil e formação dos professores de Inglês, participantes da pesquisa.

<sup>15</sup> Questionário sobre o perfil e formação dos professores de Inglês, participantes da pesquisa.

<sup>16</sup> O Dicionário *Michaelis* define o termo como “o modo com que frequentemente as palavras são usadas juntas”. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=1&f=1&t=0&palavra=collocation>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

## **Professor César**

O professor César, 43<sup>17</sup>, é senegalês e morava no Brasil desde 2010, ensinava inglês e francês na escola de idiomas em que se deu a pesquisa e dava aulas particulares em domicílio e em empresas. Estudou inglês por quatro anos no ensino médio no Senegal e também na África do Sul, em uma viagem a trabalho; e português para estrangeiros no Mackenzie por oito meses.

Ao ser questionado sobre os desafios da profissão, César deixou claro que não via diferença entre dar aulas para o nível avançado e os demais níveis a não ser a maior facilidade que ele tinha em ensinar os alunos nos estágios finais. Em relação a possíveis diferenças entre professores de escola de idiomas e aqueles do ensino regular, César acreditava que essas existiam, uma vez que seus alunos alegavam aprender melhor em escolas de idiomas, porém, não especificou quais seriam as diferenças. Entendemos que o professor reproduziu aquilo que ouviu de seus alunos acerca da escola regular, mas, em conversa informal, afirmou não ter dado aula em instituições públicas.

Quanto às habilidades necessárias para o ensino de inglês em escolas de idiomas, César salientou a importância da paciência e da compreensão que devem ser ofertadas aos alunos, e acrescentou que, no caso do ensino no nível avançado, uma habilidade que considera importante é saber uma terceira língua.

No período da coleta de dados, César era formado em Francês desde 2000 e em seu período de estudos não teve disciplinas que tratassem do ensino em escola de idiomas ou que lidassem com o ensino da escrita, o que, de acordo com ele, não era necessário, pois, declarou não precisar de tais disciplinas na época da graduação, ou ainda no período em que os dados foram coletados.

O professor participou dos primeiros treinamentos oferecidos pela unidade no momento de sua contratação, nos quais teve contato com os materiais e os níveis com os quais trabalharia. César

---

<sup>17</sup> Essa era a idade do participante no momento da coleta.

afirmou: (a) não ter tido nenhum treinamento na unidade que lidasse diretamente com o ensino de escrita; (b) não trabalhar diretamente com escrita em sala de aula, por entender que não era parte de seu trabalho; e (c) não preparar os alunos para as atividades escritas de suas avaliações. O profissional afirmou que a direção estava ciente dessas informações, pois, ao ser contratado ele alegou que faria uso de sua própria metodologia.

Ao ser questionado sobre sua visão de escrita, César afirmou que isso é relativo, por “depende de cada pessoa [...] alguns são rápidos, outros lentos, alguns têm uma bela caligrafia e outros não”<sup>18</sup>. O professor informou escrever com muita frequência em atividades como preencher formulários e criar ou copiar textos para as suas aulas. O profissional via a escrita como algo relevante em sua prática, pois “algumas vezes”<sup>19</sup> precisava escrever enquanto lecionava. Ele salientou que o ensino da escrita começa na escola primária, assim como foi com ele ao ser alfabetizado na pré-escola, onde ele começou a aprender as letras, formar sílabas e escrever palavras. Em relação ao seu aprendizado de escrita em língua estrangeira, informou ter aprendido da mesma forma que em língua materna, ainda que em modalidades diferentes (ensino médio e curso extracurricular).

Em relação às técnicas empregadas em sua aprendizagem de língua estrangeira, César apontou a leitura em voz alta, o uso de imagens e de traduções. O participante não mencionou técnicas exclusivamente ligadas à habilidade escrita. Ao ser questionado sobre os recursos que utilizou como parte de sua preparação profissional e para dar aulas, ele disse fazer uso de revistas e livros de gramática e de literatura, francesa e inglesa.

---

<sup>18</sup> Trecho original: *“It depends of each and everyone of us. Some people are quick, some are slow. Some have nice handwriting and some don’t.”* Em Questionário sobre o perfil e formação dos professores de Inglês, participantes da pesquisa.

<sup>19</sup> Questionário sobre o perfil e formação dos professores de Inglês, participantes da pesquisa.

## Discussão

Através da análise temática dos questionários já aplicados aos professores, foi possível observar algumas tendências no tocante aos conceitos de língua e de escrita. A professora Ana, por exemplo, evidencia sua valorização à oralidade, em detrimento da escrita, ao afirmar que as aulas para o nível avançado exigem mais conversação e atividades práticas do que as aulas para os demais níveis. Segundo Ana, a escrita dos alunos é um reflexo daquilo que foi visto em aula e deve servir de apoio à oralidade, sendo sempre balizada pelo nível de proficiência dos alunos e embasada em uma prática mais controlada – prática de frases curtas – até que se alcance uma prática mais livre – pela exposição de ideias mais complexas. O espaço social privilegiado por Ana é a sala de aula, ainda que ela informe buscar recursos extras e assuntos que vão além do livro didático. Por meio dos dados obtidos pelo questionário, não fica claro se ela busca expandir o conceito de contexto social além da realidade da escola ou do cotidiano dos alunos.

Podemos inferir, por meio dos dados obtidos pelo questionário, que a professora manifesta uma prática de ensino e aprendizagem de escrita que segue os pressupostos da abordagem com foco no produto. Para ela, instruir a escrita envolve explicar a estrutura do texto e os recursos linguísticos que devem ser empregados. Nesse sentido, a escrita serve como um instrumento de registro do que ocorre em sala de aula, a documentação em papel do que aconteceu no campo oral. Embora a professora afirme trabalhar com diferentes tipos de textos, os gêneros textuais relatados assemelham-se a um registro escrito do que ocorreu de forma oral em sala de aula – como a expressão escrita da opinião de discussões que ocorreram em classe. Parte-se da prática oral, até que essa amadureça e se torne uma prática escrita.

O modo como a professora aborda a correção de textos, verificando e pontuando todas as ocorrências de erros gramaticais e observando o uso adequado de vocábulos, aponta para uma visão estrutural da língua, com ênfase no estudo gramatical e vocabular.

Bruno, por sua vez, apresenta elementos que indicam um tipo de ensino de escrita centrado no aluno e em suas necessidades, ao serem considerados assuntos de interesse frente à preocupação de expor os aprendizes ao uso de conteúdos autênticos. O professor busca fazer essa ponte do espaço de sala de aula e do espaço social no qual os alunos convivem, ao ressaltar a possibilidade de temáticas que abarquem conteúdos explorados nas aulas e situações que supostamente ocorreriam fora dela – no cotidiano. O foco nas necessidades dos alunos e a busca por conteúdos de interesse dialogam com a abordagem processual, na qual esses aspectos são priorizados.

Bruno afirma partir da leitura de textos, para trabalhar a escrita, por meio da análise da língua em uso, ao aplicar técnicas de leitura para se abordar o texto, e por meio do estudo lexical. Essa abordagem adotada pelo profissional concorda com a visão de escrita como oriunda da prática de leitura. Por meio dos assuntos lidos e discutidos, os textos escritos são produzidos, contando com a cópia e imitação dos exemplares lidos. É possível que a imitação de modelos reflita o seu processo de aprendizagem de línguas, uma vez que ele afirma ter aprendido a língua materna e a inglesa da mesma forma, utilizando cópia de modelos e análise linguística, embora o professor cite o uso de colocações linguísticas – *collocations* – e estudos lexicais em seu processo de aprendizagem de ambas as línguas.

O estilo de correção adotado pelo professor concorda com as premissas do livro didático empregado nas aulas, acerca da correção de textos (Carvalho, 2023). Segundo as instruções do livro didático, as ideias geradas são primeiramente valorizadas, e posteriormente segue-se a verificação de aspectos estruturais e linguísticos. Contudo, o *feedback* oferecido pelo profissional não contempla a geração de ideias, mas baseia-se somente nos erros estruturais. Isso revela uma ênfase à produção livre de erros, como proposto pela abordagem com foco no produto final.

Bruno descreve a escrita como uma ferramenta para se estabelecer comunicação de forma integral, que pode ser adquirida

passo a passo a cada experiência obtida com a língua. O professor expõe a visão de que os gêneros textuais funcionam como objetos estruturais, similares em seus mecanismos e diferentes no tipo de registro dos quais fazem uso. Logo, na perspectiva do professor, os gêneros ditam quais estruturas demandam em sua escrita, porém não fica claro se os aspectos sociais e o contexto são considerados. É como se o gênero por si só ditasse as suas regras e não a comunidade discursiva que faz uso dele, segundo propõe Swales (2004). A perspectiva swaliana (2004) entende o gênero textual como arraigado em propósitos comunicativos compartilhados “*por um grupo social*”. São esses propósitos que irão ditar a razão do gênero textual, moldando e influenciando sua estrutura, conteúdo e estilo, e não o contrário (Ferreira, 2007, grifo nosso).

Os processos pelos quais o professor promove a escrita não estão claros. As únicas técnicas que ele constantemente cita em suas colocações são a análise linguística e vocabular, e a imitação e cópia de textos. Essas práticas, por sua vez, apontam para a abordagem com o foco no produto final, aplicadas por meio de cópias e transformações de modelos. Apontam também para uma visão de língua estrutural, aprendida pela análise de seu sistema em contextos controlados (os textos lidos). Ainda que o professor alegue fazer uso de textos que constam em avaliações formais, o mesmo não deixa claro se também os prepara para a produção de textos que serão possivelmente requeridos em contextos reais de uso.

Os dados do questionário não permitem fazer afirmações conclusivas, mas entende-se que o profissional faça uso de nomenclaturas voltadas ao ensino de textos por meio de gêneros textuais, porém, a sua aplicabilidade está aquém do proposto por essa perspectiva. Embora Bruno faça uso de material autêntico e considere as situações do cotidiano dos alunos, é difícil, somente pelo questionário, depreender se de fato a esfera social do uso da linguagem é contemplada.

Para César, o uso da escrita não vai além de seu aspecto motor: preencher formulários (possivelmente documentos burocráticos com conteúdo de aulas) e copiar textos na lousa. Aparentemente, o

professor tem uma visão de escrita que se assemelha ao inatismo de Chomsky<sup>20</sup>: o aluno já vem para a aula apto a escrever e o contato com a língua aflorará a habilidade. A base que o professor busca para a sua preparação profissional é exclusivamente formal: textos informativos, jornalísticos, literários e gramaticais. Conceitos como audiência, contexto social ou gêneros textuais não são mencionados.

Fica evidente, pela forma como César descreve o ato motor de escrever, apontando para velocidade e caligrafia, aprender letras, a formar sílabas e, conseqüentemente, palavras, que o profissional tem uma visão de língua estrutural, como a descrita por Saussure, que entendia a língua “a partir do sistema, num corte sincrônico e com base nas unidades abaixo do nível da frase (fonema, morfema, lexema)” (Marcuschi, 2008, p, 27-28). O profissional apresenta também uma visão de escrita com base na abordagem do produto.

Canagarajah (2002, 2013, 2015), um dos precursores da perspectiva geopolítica, considera que a língua é uma das muitas fontes que constituem a escrita, então a produção escrita não deveria ser definida unicamente por considerações linguísticas. Para o autor, a língua e o sentido estão num processo contínuo de formação e não situadas em estruturas gramaticais estáticas (Canagarajah, 2015). O autor argumenta que o modelo estruturalista embasado nos pressupostos de Saussure separou a língua de outros domínios tais como história, sociedade e ecologia, e que tanto o modelo proposto por Saussure como os embasados nas teorias chomskianas são reducionistas.

As práticas contemporâneas de linguagem e ensino de escrita demandam orientações mais expansivas, situadas e semióticas (Canagarajah, 2013), uma vez que a atividade de escrever tem sido interpretada de forma diferenciada nos últimos anos, com novas definições nos campos da Sociolinguística, dos estudos bilíngues e da Educação (Canagarajah, 2013). Novos termos e conceitos estão

---

<sup>20</sup> Estamos cientes de que os conceitos chomskianos fazem alusão à língua, no entanto, apresentamos um paralelo com a escrita.

emergindo, redefinindo a forma como a escrita tem sido conceituada, uma vez que essa passa a ser compreendida além das linguagens, e sendo informada por diferentes linguagens – como as que hoje permeiam o nosso atual discurso, ou aquelas que constituem o repertório temporário das pessoas (Canagarajah, 2013). Segundo Canagarajah, (2013), a definição de segundas línguas (e suas disciplinas correspondentes) está prestes a desaparecer devido à mudança de compreensão da linguagem e da escrita fora dos limiares das concepções de línguas compartimentalizadas.

Nessa perspectiva, a atividade da escrita em si demanda mais do que simplesmente colocar palavras de forma linear, uma vez que esta é uma atividade que envolve “múltiplas características semióticas (espaciais e visuais), recursos ecológicos (objetos, pessoas, textos), modalidades (oral, visual e aural) que contribuem para sua interpretação e produção” <sup>21</sup> (Canagarajah, 2013, p. 440). O autor sugere que os professores deveriam tratar a escrita como *translingual*, uma vez que essa é informada por diferentes línguas e culturas.

Os dados obtidos por meio dos questionários, aparentemente, apontam para a diferença entre o grau de instrução dos participantes e a formação do conceito de língua e de escrita: curiosamente, quanto maior o grau de instrução, menor é a preocupação em se trabalhar com a habilidade escrita. O professor César, na ocasião do estudo, era o mais capacitado em termos de estudos formais, se considerarmos a sua titulação. Todavia, ele é o que declara abertamente não ensinar escrita. Ana, por sua vez, estava em processo de formação e demonstrou uma visão de ensino de escrita instrumental, empregada para o registro das discussões que ocorrem no espaço de sala de aula. Bruno, autodidata, entendia a necessidade de preparar o aluno para uma comunicação integral

---

<sup>21</sup> Trecho original: “Multiple semiotic features (space and visuals) ecological resources (objects, people, texts) modalities (oral, visual and aural) that contribute to its interpretation and production” (Canagarajah, 2013, p.440).

(oral e escrita) e buscava expor os estudantes a conteúdos autênticos e a análise da língua em uso.

É importante salientar que os dados apresentados acima lidam com a percepção dos professores acerca de sua prática pedagógica, sua concepção de língua e ensino e aprendizagem de escrita. De acordo com a comparação feita entre os dados do questionário, a entrevista e análise as aulas coletadas da professora Ana, observou-se que algumas das colocações feitas no questionário foram contestadas, ou esclarecidas, com base nos demais dados obtidos. Logo, não é possível depreender informações definitivas e conclusivas somente pelos questionários, o que se constitui uma das limitações do presente capítulo. Assim como realizado com a professora Ana, faz-se necessária a investigação da prática, observada por meio das gravações das aulas coletadas, bem como ouvir os professores acerca de suas declarações, um quadro completo.

Os dados apontam que os professores participantes, em maior ou menor grau, possuem uma visão de língua estruturalista e de escrita com base no produto, mesmo fazendo menção a uma prática embasada no ensino de gêneros textuais. As escolas de idiomas, contexto pouco explorado em pesquisas, se tornaram o espaço idealizado para o aprendizado de inglês, segundo a opinião pública (Tílio, 2009). Contudo, não há parâmetros que garantam a qualidade de ensino nesses contextos. O uso da língua inglesa como língua franca cresce no cenário global, impondo a necessidade de seu ensino, com qualidade, no Brasil. Nesse sentido, não haver a oferta de uma educação linguística de qualidade pode culminar na negação de participação social e desenvolvimento financeiro (Brandt, 2012; Carvalho, 2023; Carvalho e Silva, 2023).

## Referências

ALMEIDA, F. **Concept and dimensions of web 4.0**. International journal of computers and technology, 16(7), 2017.

ANDER-EGG, E. [1976]. Introducción a las técnicas de investigación social para trabajadores sociales. *In*: MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1990.

BADGER, R.; WHITE, G. A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, v. 54, n. 2, p. 153-160, 2000.

BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem** (problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem). São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12<sup>a</sup> ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARNARD, R.; CAMPBELL, L. **Sociocultural theory and the teaching of process writing**: The scaffolding of learning in a university context, 2005.

BRANDT, D. Afterword: The Real and Fake Economies of Writing. *Jac*, 769-778, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Estrangeira**. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Linguagens e Códigos**. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2006.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology, Qualitative Research. *Psychology*, 2006, 3:2, p. 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa

BRITISH COUNCIL. **Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil**. São Paulo, 2014.

CAMARA, J. M. **Princípios de Linguística Geral**: como introdução aos estudos superiores da língua portuguesa. São Paulo: Padrão, 1977.

CANAGARAJAH, A. S. **A geopolitics of academic writing**. University of Pittsburgh Press, 2002.

CANAGARAJAH, A. S. The End of Second Language Writing? **Journal of Second Language Writing**, v. 22, n. 4, p. 440-441, 2013.

CANAGARAJAH, A. S. (2015). Clarifying the relationship between translanguingual practice and L2 writing: Addressing learner identities. **Applied Linguistics Review**, 6(4), p. 415-440, 2015.

CARVALHO, D. C. J. **O ensino da escrita em inglês em um curso de idiomas: um estudo de caso**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

CARVALHO, D. C. J.; SILVA, G. O. N. Desvendando a concepção de ensino e aprendizagem de escrita em língua inglesa no centro de estudos de línguas do Estado de São Paulo. *In*: PEREIRA, R.C.M.; BALDISSERA, E.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Gêneros textuais / discursivos: conhecimentos, linguagens e culturas**. 1ª ed. São Paulo: Pontes Editores, 2023, p.449-522.

CRYSTAL, D. **The Cambridge Encyclopedia of the English Language**. 3 ed. Cambridge: Cambridge University, 2018.

ELBOW, P. **Writing with power**. Oxford and New York: Oxford University Press, 1981.

EPI, E. EF. **EPI. EF English Proficiency Index a Ranking of 112 Countries and Regions by English Skills**, 2023.

EPI, E. EF. **EPI. EF English Proficiency English. EF Education First Ltd**, 2022. Disponível em: <https://www.ef.com/wwen/epi>.

FARACO, C. A. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. **Calidoscópico**, vol.3, n.3. Unisinos, 2005.

FERREIRA, M. M. Approaches to L2 writing instruction. *In*: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (org.). **Ensino da língua inglesa: contribuições da linguística aplicada**. 1ª ed. Campo Grande: Unaes, 2007.

FERREIRA, M. M. O livro didático importado de inglês e o ensino da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. UNICAMP, v. 50, n. 1, p. 75-95, 2011.

- FLOWER, L., HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. **College composition and communication**, 32(4), 365-387, 1981.
- HYLAND, K. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. **Journal of second language writing**, v. 16, n. 3, p. 148-164, 2007.
- JORDÃO, C. M. ILA-ILF-ILE-ILG: quem dá conta?. **Revista brasileira de linguística aplicada**, 14, 13-40, 2014.
- KRESS, G. **Literacy in the new media age**. Routledge, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to post-method**. London: Routledge; Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. The "academic literacies" model: Theory and applications. **Theory into practice**. v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MENDONÇA, M. C. [2001]. Língua e ensino: políticas de fechamento. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A C. (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, 2001, vol.2, p. 203-232.
- NAVARRO, F.; LILLIS, T.; DONAHUE, T. *et al.* Manifesto: Reconsideração do Inglês como Língua Franca em Contextos Acadêmicos Científicos. **Revista da Anpoll**, 2023. v.54, n.1, e1926. doi: <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v54i1.1926>.
- NUNAN, D. **Second Language Teaching & Learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.
- PAIS, C. T. Algumas reflexões sobre os modelos em lingüística. **Língua e literatura**, (9), 89-116, 1980.
- PEREIRA, A. B. *et al.* Diretrizes curriculares para o centro de línguas do Estado de São Paulo. SP: IMESP, 2020.

- PETTER, M. **Linguagem, língua, lingüística**. Introdução à lingüística: objetos teóricos. Vol. 1. São Paulo: Contexto, 2002, p. 11-24.
- RAIMES, A. Teaching writing. **Annual review of applied linguistics**, 18, 142-167, 1998.
- RIZVI, F.; LINGARD, B. **Globalizing education policy**. Routledge, 2009.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.
- SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca, **ELT Journal**, vol. 59, Issue 4, October 2005, p. 339–341. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/cci064>
- SWALES, J. M.; SWALES, J. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge university press, 1990.
- SWALES, J. **Research genres**: Explorations and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, 2009. 48(2), 295–315. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000200008>
- TILIO, R. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. **Educação & Realidade**, 2014, 39(3), p. 925–944.
- TRIBBLE, C. **Writing**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- WINGATE, U.; TRIBBLE, C. The best of both worlds? Towards an English for Academic Purposes/Academic Literacies writing pedagogy. **Studies in Higher Education**, 2012, v. 37, n. 4, p. 481-495.
- ZAMEL, V. Teaching composition in the ESL classroom: What we can learn from research in the teaching of English. **TESOL quarterly**, 1976, p. 67-76.



## 8. O ESTADO DA ARTE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA RELACIONADA AO LETRAMENTO PARA SURDOS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DE IES DO NORDESTE

Fátima Letícia da Silva Gomes (UFPI)

Isabelle Pinheiro Fagundes (UFERSA)

Juscelino Francisco do Nascimento (UFPI)

Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo (UFCEG)

### **Introdução**

Nas últimas décadas, o processo de alfabetização tem passado por uma série de ressignificações. Com o advento da modernidade, acompanhada do avanço tecnológico e da prevalência dos dispositivos digitais, trouxe mudanças significativas nas relações sociais, de modo que as práticas envolvendo leitura e escrita vêm ganhando novas proporções. Desde o final do século passado, a alfabetização teve seu conceito ampliado por estudiosos da área, dessa forma, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso fazer uso social da leitura e da escrita de modo a adequar a linguagem às práticas sociais do cotidiano.

Deste modo, direcionamos nosso olhar para as práticas de letramento escolar para alunos surdos, tendo em vista ser um campo de estudo recente. Observa-se que as discussões sobre as práticas de letramento voltadas para alunos surdo, são ainda insipientes, nas instituições de Ensino Superior.

Nos últimos anos, com os progressos da área da linguística, muitas pesquisas têm contemplado estudos surdos e das ciências da cognição que têm contribuído para melhor entendimento das questões relacionadas ao letramento e minorias, nesse sentido

podemos citar os trabalhos de Lodi, Harrison, Campos e Teske (2009). Esses estudiosos, que estão concentrados mais precisamente nos Institutos de Educação Superior (IES) das regiões Sul e Sudeste, trazem reflexões acerca das concepções de leitura e escrita e as implicações que cada uma delas traz para a educação de surdos.

Portanto, com este estudo, objetivamos identificar quais as tendências que as produções acadêmicas apresentam nas investigações sobre letramento para surdos nos programas de Pós-graduação dos IES da região Nordeste. Para tanto, realizou-se um levantamento de teses e dissertações dos cursos de Pós-graduação *stricto sensu* na área de Letras. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, analítica e descritiva, em uma perspectiva metodológica do estado do conhecimento ou estado da arte (Ferreira, 2002), sobre as produções acadêmicas relacionadas ao letramento de surdos nos últimos dez anos (2012 a 2022). Após o levantamento, essas publicações foram alocadas em categorias com base nas tendências de pesquisas na área. Como referencial teórico para análise, nos apoiamos nos estudos sobre letramento desenvolvidos por Street (2014), Soares (1996, 2002, 2014) e Kleiman (2008), bem como nos trabalhos sobre letramento de surdos realizados por Lodi, Bortolotti, Cavalmoreti (2014), Lodi, Harisson, Campos (2009) e Lodi, Mélo e Fernandes (2012).

### **Do letramento aos novos estudos do letramento: algumas considerações**

O termo “letramento” foi introduzido há pouco tempo no campo da Linguística e das demais ciências humanas (Soares, 2022). Somente a partir dos anos de 1980 é que esse termo se integrou aos estudos da maneira como ele é conhecido nos campos de pesquisa citados. Para Magda Soares (2023), o termo letramento no Brasil, assim como em outros países, surgiu da “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas as práticas de ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema da escrita” (Soares, 2023, p.31). O termo

letramento refere-se a uma feliz tradução da palavra inglesa *literacy* que, etimologicamente, vem do latim *litera* ( letra), com o sufixo *-cy* que significa a condição, estado, modo , de fato ser. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição daquele que aprende a ler e a escrever.

Ao utilizar o termo letramento no Brasil, os estudiosos pretendiam, inicialmente, diferenciá-lo de alfabetização. Assim, havia o entendimento de que, enquanto a alfabetização implica a simples aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever, o letramento se refere ao uso social da leitura e da escrita, ou seja, à utilização de diferentes textos escritos como atividade social, nos diferentes espaços e tempos, nos quais o indivíduo transita socialmente. Para Kleiman (1995), essa nova compreensão da leitura e da escrita, contribui para que o indivíduo desenvolva o sentimento de pertencimento social e usufrua dos espaços interacionais com uma certa autonomia. Entretanto, o contrário disso resulta no fracasso e na exclusão dele, pois, em uma sociedade globalizada como a nossa, saber ler e escrever é um requisito de inclusão social, como afirma Rojo (2019).

Magda Soares (2022, p.44) afirma que letramento é muito mais que alfabetização, “é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. Somando-se a este diálogo, Kleiman (1995, p.18) define "letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Assim, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sociohistoricos da aquisição de uma sociedade (Tfouni, 1995, p. 20).

Entretanto, o letramento não está relacionado somente com quem é alfabetizado. Podemos citar pessoas que, por exemplo, não estudaram, mas têm contato com a escrita ao folhear livros, revistas; fazer rabiscos com lápis, entre outros aspectos que se relacionam com a leitura e a escrita. Sob essa perspectiva, essas pessoas também podem ser consideradas letradas, mesmo às que não tiveram acesso ao ambiente de leitura e escrita formal, sendo

que Soares (2007), Kleiman (2008), Tfouni (2010), compartilham dessa tese.

No entanto, desde seu surgimento, o termo “letramento” vem passando por processos de ressignificação ao longo do tempo. Essas mudanças foram impulsionadas pelo desenvolvimento da sociedade que impactaram de forma significativa nos estudos sobre alfabetização e letramento no Brasil.

Pensando em nova revisão conceitual, os novos estudos focalizam o aspecto social e cultural do letramento, considerando que o uso da linguagem que envolve leitura e escrita, sejam elas valorizadas ou não, permeiam contextos diversos de uso como família, igreja, escola, trabalho, mídias, etc. em diferentes comunidades sociais e culturais. Portanto, cada esfera da vida social do indivíduo requer tipos de letramento diferentes.

A partir desse novo olhar para a prática social da leitura e da escrita permeado pela cultura, as pesquisas nessa área abriram-se para o que os estudiosos chamam de “Novos Estudos do Letramento” centrada na visão social e cultural do letramento. Os NEL partem de uma visão socioantropológica das práticas de letramento ou letradas. Há uma multiplicidade de espaços de práticas sociais de uso da linguagem, elas são variáveis em diferentes comunidades e culturas (Rojo e Moura, 2019).

Considerando que na sociedade contemporânea, principalmente a urbana, é exigido do indivíduo diferentes práticas de letramento, o termo passou por um processo de ressignificação. Com isso o conceito muda do letramento (no singular) para letramentos (no plural), ao “reconhecer múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos, incluindo os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual” (The New London Group-NLG, 1996, p. 64, *apud* Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p.19).

Esta nova perspectiva evidencia-se em cada cultura, em cada espaço dentro de uma cultura, e nas mais diversas instituições e contextos sociais. Nesse sentido, busca-se estudar o letramento baseado nas interações sociais do indivíduo. Para Rojo (2019), essa visão diferente do letramento leva em consideração a

heterogeneidade dos modos pelos quais os sujeitos se apropriam da leitura e da escrita, socialmente e, portanto, é notório na nossa sociedade a existência de multiplicidades de letramento, tais como: letramento digital, letramento visual, letramento acadêmico, letramento racial, letramento matemático, letramento crítico, etc.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer que não existe apenas um letramento, mas sim *letramentos* (Street, 2014; Rojo, 2009). Nossas práticas sociais são diversificadas, e cada contexto social exige um tipo de letramento diferente. Assim sendo, passa-se a considerar a leitura e a escrita a partir dos contextos de práticas sociais e culturais (história, política, economia).

Portanto, os Novos Estudos do Letramento investigam as relações do homem, a sociedade e a escrita, com o objetivo de compreender o modo pelo qual os usos sociais da leitura e da escrita participam da formação identitária e das atividades culturais desses grupos de forma emancipatória.

Os conceitos de “práticas de letramento” e “eventos de letramento” são centrais nos estudos dos novos letramentos. Para Street (2014) e Kleiman (1995), as práticas de letramento se materializam nos diversos eventos de letramento dos quais participam os indivíduos cotidianamente na comunidade. Os eventos de letramentos são definidos, a partir dos novos estudos do letramento, como sendo um evento que envolve leitura e escrita ou apenas escrita em uma situação particular. Já a prática de letramento se refere a vários eventos e modelo de atividades de leitura e escrita ligadas a uma ampla diversidade de contextos sociais e culturais (Heath, 1983 *apud* Street, 2000).

Nossa sociedade urbana contemporânea, cada vez mais, requer dos indivíduos práticas diversificadas de letramento. Com o advento das novas mídias digitais, os textos já não eram mais essencialmente escritos, mais uma pluralidade de linguagens que os estudiosos definiram como “Multimodalidade”. Há uma compreensão de que as constantes transformações sociais ocasionadas pela globalização, acompanhados do advento das novas tecnologias digitais, impactaram de forma significativa nas

práticas sociais e nas novas formas de linguagens. Com isso, os modos de se informar e de se comunicar têm ganhado novas configurações, nos levando a repensar discursos e paradigma, implicando mudanças necessárias na educação que definiram como “Multiletramentos” (Rojó e Moura, 2019).

A necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi, em 1996, afirmado pela primeira vez pelo grupo de pesquisa Grupo de Nova Londres – GNL (*The New London Group-NLG*) que publicaram um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies- Designing Social Futures* (A Pedagogia dos multiletramentos- futuros sociais). O GNL definiu o conceito de multiletramentos relacionado a dois aspectos: o primeiro a diversidade cultural, ou a variabilidade de convenções de significados em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. O segundo aspecto se refere à construção de significados destacados pela ideia de multiletramentos e multimodalidades. Os significados são construídos cada vez mais multimodalmente, devido à multiplicidade semiótica dos textos (mídia, multimídia e hipermídia digital). (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p.20).

Rojó e Moura (2019) definem multiletramentos como um conceito para dois tipos específicos relacionados à diversidade cultural e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, que implica na multiplicidade de letramento: múltiplas culturas e múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gestos, linguagem verbal e oral e escrita).

A partir de então, ao pensarmos na escola e estabelecermos correlações aos conhecimentos veiculados aos multiletramentos, devemos pensar em uma pedagogia que explore o uso das novas tecnologias, ligadas principalmente ao meio virtual, visando integração às novas formas de interações sociais e comunicacionais da contemporaneidade.

## **Letramento e educação de surdos: uma conversa necessária**

Não podemos desconsiderar que existem diversas práticas educativas voltadas para o letramento no processo de escolarização, outrossim já foi bastante discutido a diversificação dos conceitos sobre os tipos de letramentos na contemporaneidade, porém percebe-se que existem poucas discussões dentro das instituições de ensino sobre as práticas de letramento voltadas para diversidade e inclusão; entretanto, destacamos aqui reflexões acerca das singularidades educacionais dos surdos.

Com diversificação dos estudos na área do letramento, outros conceitos surgem e ampliam as concepções, a exemplo de Lodi, Harrison e Campos (2014, p. 36), as quais defendem que “ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas letradas (orais e escritas) a partir dos diversos materiais de circulação social propiciados pelas agências de letramento”. As autoras chamam a atenção para a inclusão das práticas orais, que no caso dos surdos se refere as práticas sinalizadas, e não somente à prevalência da escrita.

Nesse contexto, devemos considerar as singularidades como acontece o processo de escolarização e letramento. A maioria das investigações na área defendem uma proposta bilíngue para a educação de surdos, tendo como referência, que o bilinguismo pressupõe o ensino de duas línguas para a criança surda. A primeira é a língua de sinais que possibilitará a aprendizagem de uma segunda língua, que pode ser escrita ou oral, vai depender da modalidade escolhida pela escola (Moura; Lodi; Harrison, 2014). Nesta direção, os pesquisadores advogam a implantação de uma educação bilíngue para surdos, onde os mesmos possam interagir com interlocutores da língua de sinais o mais precocemente possível.

Partindo dessa compreensão, Lodi, Harrison e Campos (2014) trazem a discussão do letramento para educação de surdos. Uma das grandes questões referente ao letramento do surdo, refere-se ao fato de os surdos serem usuários de uma língua distinta da maioria ouvinte – a Língua Brasileira de Sinais (Libras), mas nem todos os

sujeitos surdos fazem uso dessa língua, que se apresenta em diferentes níveis de domínio e conhecimento, algo que precisa ser considerado no processo de alfabetização e letramento. Muitos surdos não têm acesso à Libras, desenvolvem uma comunicação gestual caseira, utilizada para atender as necessidades de comunicação familiar. Para as autoras, essa realidade afeta diretamente o processo de valorização da Libras, pois o que acontece é que o surdo, quando exposto à Libras, não se diferencia do português, tratando-o como uma representação gestual da língua falada. Em vista disso, a Libras é vista como uma língua de menor valor por não ser utilizada pelos ouvintes.

Outro ponto evidenciado nos estudos sobre letramento e surdez é que os professores desses sujeitos consideram a Libras importante para a formação dos surdos, entretanto, em suas aulas esses profissionais focam mais nos aspectos gramaticais da língua do que nas formas de exposição da língua escrita e, muito menos, às práticas de letramento realizadas em Libras, que poderiam tomar-se como referência para apropriação dos discursos escritos pelos Surdos (Harrison, 2002).

A crítica ao processo de letramento dos surdos em uma escola não bilingue, diz respeito ao fato de os surdos estarem imersos e dispersos a uma língua majoritária, que não valoriza sua condição linguística. Lodi, Harrison e Campos (2014, p. 40) apontam que

Embora, muitas vezes, aceite-se a língua de sinais como língua de circulação no ambiente escolar, ela é vista como prática de interação entre pares, para troca de experiências cotidianas e informais, e não como língua em uso para práticas de ensino. Desvaloriza-se o que o surdo tem a dizer, da forma como diz. [...]. A língua de sinais não é considerada como própria para o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos veiculados social e culturalmente e nem tampouco para se ter acesso à língua portuguesa.

Outro fato ainda destacado pelas autoras sobre as práticas escolares dos professores ouvintes, refere-se a ideia de que a

ausência da escrita dificulta ou impossibilita a compreensão dos conceitos abstratos e, portanto, torna-se necessário a utilização de materiais concretos para garantir a compreensão das crianças surdas. Tal ideia descaracteriza a Libras, pois, como qualquer outra língua, a criança precisa ter domínio da mesma para que aconteça a compreensão e aprendizagem de fato. “A questão, então, não é a Libras e nem a falta do português escrito, mas sim a postura dos profissionais frente à língua e à surdez” (Lodi; Harrison e Campos, 2014, p. 40).

Sobre práticas de letramento escolares, Kleiman (2008) aponta para a deficiência no sistema educacional na formação de sujeitos letrados não está vinculada somente ao fato do professor, algumas vezes, não serem instrumentalizados para o ensino, mas decorrem dos próprios pressupostos que estão apoiados os modelos de letramento.

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, em 2002, foi fundamental para que as crianças surdas pudessem receber educação em sua língua natural. Portanto, o domínio da Libras é importante na educação bilíngue para surdos, porque o habilita a ser linguisticamente mais competente. Ampliar as chances de que ele acesse e tenha o currículo mais amplo na escola, facilita o desenvolvimento de habilidades necessárias ao letramento e favorece um sentido positivo de identidade surda.

### **Caminho metodológico**

Com o objetivo de mapear as pesquisas dos programas de Pós-graduação de *stricto-sensu* acadêmicos das IES públicas acerca de letramento de surdos, na região Nordeste, nos últimos 10 anos, desenvolvemos um levantamento afim de verificar o estado do conhecimento, analisando os resumos das teses e dissertações dos cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* da área de Letras das Instituições Públicas de Ensino Superior do Nordeste, no período de 2012 a 2022.

O estado do conhecimento, assim como o estado da arte é uma pesquisa de caráter bibliográfico, segundo Ferreira (2002). Tal abordagem busca mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares.

Para a realização de um estado da arte, é preciso desenvolver uma pesquisa mais abrangente, sendo necessário estudos sobre as produções, verificando sites de congressos e de publicações em periódicos da área, teses e dissertações; no estado do conhecimento, apenas um setor das publicações é abordado (Romanowski, 2006, p. 3-4).

Nesse sentido, optamos por contemplar apenas uma região do Brasil, pois os pesquisadores são nordestinos, contudo pertencem a estados distintos. No total foram observados 12 Programas. O período escolhido se deu devido à promulgação da Lei 10.436/02, mais conhecida como a Lei de Libras, que é um dos marcos mais significativos para a comunidade surda brasileira, pois reconhece a língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão no país. A partir disso, as instituições de ensino tiveram o período de 10 anos para se adequar à nova lei.

A finalidade desse estado de conhecimento é verificar como estão as produções acerca das pesquisas relacionadas ao letramento de surdos, as implicações teóricas e os lugares no Nordeste onde mais se realizam esse tipo de pesquisa. Para tal, analisamos os resumos das teses e dissertações, a partir dos descritores de busca utilizados: Libras, língua de sinais, surdo, surdez, educação de surdos, letramento, bilinguismo. A seguir, vemos os resultados.

### **Análise e discussões preliminares dos resultados**

Para alcançar o objetivo deste capítulo, observamos pesquisas já realizadas na área da linguística, com enfoque no letramento de surdos, da Pós-graduação *Stricto Sensu* da região Nordeste, através de um levantamento do estado da arte ou estado do conhecimento,

a fim de obter uma referência ao estado atual de conhecimento sobre o objeto de estudo. A seguir segue o Quadro (1), onde consta: título da obra, objetivo da pesquisa, Programa da Pós-graduação e a universidade a qual se vincula a pesquisa, estado onde a universidade está situada, tipo do pesquisa e ano de publicação.

Reiteramos que algumas obras, apesar de apresentarem, em seus títulos, convergência com os descritores utilizados na pesquisa, não nos foi possível o acesso ao texto na íntegra, ou acesso ao resumo, logo optamos por não apresentá-las, uma vez que não seria possível analisá-las.

**Quadro 1 - Resultado da Pesquisa**

<b>Título da obra</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Programa/ IES</b>	<b>Estado</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano de publicação</b>
Libras e Português como L2: a escrita dos surdos nas redes sociais	Analisar o emprego do verbo na estrutura frasal do português escrito como segunda língua dos surdos usuários das redes sociais.	PGLETRAS/UFMA	MA	Mestrado	2017
O ensino de leitura em língua portuguesa para estudantes surdos: uma proposta de intervenção numa perspectiva bilíngue	Investigar as metodologias de ensino de leitura em Língua Portuguesa, utilizadas pelas instrutoras de Libras com os estudantes surdos no Atendimento Educacional Especializado–AEE, com vistas a uma intervenção.	PGLETRAS/UFMA	MA	Mestrado	2018
Aquisição da linguagem e surdez: pronúncia e ritmo prosódico na fala de surdos oralizados	Descrever a AL de dois surdos oralizados, ressalta os fatores que prejudicam o desenvolvimento da pronúncia e prosódia e verifica se o bootstrapping fonológico pode ser uma das possíveis chaves que abrem as portas para o caminho da AL.	PPGEL/UFPI	PI	Mestrado	2017
Notícias pós-pronunciamento de Michelle Bolsonaro: da produção de sentidos sobre deficiência, inclusão, libras e surdez	Compreender os efeitos de sentido produzidos sobre Libras, intérprete de Libras, surdez, deficiência e inclusão postos em circulação pela mídia a partir do pronunciamento da primeira-dama, Michelle Bolsonaro, na posse presidencial de 01/01/2019.	PPGEL/ UFPI	PI	Mestrado	2021
Multimodalidade em produções audiovisuais de	Compreender como os textos que circulam em ambientes digitais, permeados por multiletramentos, contribuem	PPGEL/UFPI	PI	Mestrado	2022

<p>peças surdas nas redes sociais: análise de poesias à luz da semiótica social</p>	<p>para a aprendizagem do português como L2 em espaços bilíngues.</p>				
<p>Entre palavras e sinais: letramento literário, surdez e inclusão</p>	<p>Investigar o processo de Letramento Literário de um aluno surdo “incluído” em uma turma do 5º ano de uma escola pública na cidade de Pau dos Ferros/RN, fazendo uso dos contos Chapeuzinho Vermelho, do autor Charles Perrault (1697) e Pinnochio, de autoria de Carlo Collodi (1883).</p>	<p>PPGL /UERN</p>	<p>RN</p>	<p>Mestrado</p>	<p>2015</p>
<p>O sujeito surdo em discursos: redes de sentidos no acontecimento discursivo da proposta de redação do ENEM/2017 na mídia</p>	<p>Analisar as discursividades sobre o sujeito Surdo, a partir do acontecimento discursivo da proposta de redação do ENEM/2017, destacando as relações de poder-saber que produzem vontades de verdade.</p>	<p>PPGL /UERN</p>	<p>RN</p>	<p>Mestrado</p>	<p>2019</p>
<p>Termos especializados da língua brasileira de sinais: vocabulário e proposta de glossário</p>	<p>Investigar os termos científicos compostos da Língua Brasileira de Sinais, empregados em revistas científicas em língua portuguesa, para a produção de um vocabulário e, por conseguinte, apresentação de uma proposta de microestrutura de termos da LIBRAS.</p>	<p>PPGL /UERN</p>	<p>RN</p>	<p>Mestrado</p>	<p>2019</p>
<p>Paradigma microestrutural de verbos irregulares em dicionário de Libras: análise e proposta de</p>	<p>Investigar o paradigma microestrutural dos verbos irregulares no dicionário Capovilla para o processo de aceção dessas unidades lexicais, por surdos, na Língua Portuguesa e na Língua Brasileira de Sinais, considerando os aportes teóricos e metodológicos da</p>	<p>PPGL /UERN</p>	<p>RN</p>	<p>Mestrado</p>	<p>2020</p>

microestrutura com realidade aumentada	Lexicografia teórica e prática com a finalidade de verificar se esta estrutura atende às necessidades da comunidade surda.				
Um estudo sobre os sinais- termos das plantas medicinais falados por surdos	Investigar os aspectos morfológicos, icônicos e variacionais dos sinais-termo relativos às Plantas Medicinais falados por Surdos do Nordeste brasileiro, residentes nos municípios de Caicó-RN, Pombal-PB e Patu-RN.	PPGL /UERN	RN	Doutorado	2020
Termos compostos da língua brasileira de sinais em artigos científicos: vocabulário e proposta de glossário	Investigar os termos compostos da Libras, usados em artigos científicos, para sistematizá-los em um glossário terminológico bilíngue (Português/Libras-Escrita de Sinais).	PPGL /UERN	RN	Doutorado	2021
O hipertexto e a construção de sentidos no curso de Letras /Libras a distância	Analisar como os(as) estudantes do curso de Letras a distância, da Universidade do estado do Rio Grande do Norte, leem os textos a fim de construir sentidos ao utilizar o hipertexto.	PPGL /UERN	RN	Doutorado	2022
Modos de vida surda: discursos de resistência, superação e a constituição ética de sujeitos surdos	Analisar as relações de saber-poder e os modos de resistência na produção ética de sujeitos surdos na contemporaneidade.	PPCL/UERN	RN	Mestrado	2020
Análise da variação lexical dos topônimos em Libras no sertão paraibano	Analisar, sob a ótica da sociolinguística e dos estudos onomásticos, a variação lexical inseridas nos topônimos do sertão paraibano	PPCL/UERN	RN	Mestrado	2020

O ser professor nos complexos bilíngues de referência para surdos de Natal: vozes em diálogo	Criar inteligibilidade sobre um problema social que tem a linguagem, ocupando papel central, qual seja, o ser professor nos Complexos Bilíngues de referência para Surdos da cidade de Natal-RN.	PPGEL/ UFRN	RN	Mestrado	2015
Construção de sentidos em língua brasileira de sinais (Libras): uma análise contrastiva entre falantes surdos e falantes ouvintes	Investigar o modo como surdos falantes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) constroem sentidos, tomando por base a Linguística Cognitiva e, dentro desse campo, a Teoria Neural da Linguagem.	PPGEL/ UFRN	RN	Doutorado	2017
De pessoa com deficiência auditiva a surdo: embates dialógicos e objetificação colonial no processo de transição identitária	Identificar os embates dialógicos e as formas de objetificação colonial no processo de transição identitária de pessoas com deficiência auditiva.	PPGEL/ UFRN	RN	Mestrado	2020
A construção de sentidos por indicadores não manuais em língua brasileira de sinais (Libras): um estudo baseado em frames	Verificar como e em que medida esses indicadores não manuais contribuem na construção de sentido do discurso em Libras.	PPGEL/ UFRN	RN	Mestrado	2020
À sombra do outro ouvinte: valorações da língua portuguesa na constituição identitária de surdos	Discutir a valoração atribuída à língua portuguesa na construção das identidades de surdos.	PPGEL/ UFRN	RN	Mestrado	2020

Olhar o outro nos olhos e para si com os olhos do outro: políticas linguísticas para surdos no Brasil e na Turquia	Compreender as políticas linguísticas voltadas para a comunidade Surda, no contexto do Brasil e da Turquia, e as suas contribuições para o reconhecimento das respostas oferecidas, por tal planejamento linguístico, para as demandas da vida social dos sujeitos surdos.	PPGEL/ UFRN	RN	Doutorado	2022
Constituição identitária de sujeitos aprendizes de Libras no CAS /Natal	Investigar como ocorre o processo de constituição identitária de sujeitos aprendizes de Libras no Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS /Natal.	PPGEL/ UFRN	RN	Mestrado	2022
O conceito Língua Portuguesa e a construção de sentidos na Libras: a conceptualização em videorrelatos de surdos sob a abordagem ecológica de cognição e de linguagem	Compreender o modo como surdos conceptualizam Língua Portuguesa em relatos disponibilizados em formato de vídeos na plataforma YouTube.	PPGEL/ UFRN	RN	Mestrado	2022
Voices surdas: um estudo de memes sobre a e pela comunidade surda	Investigar essas imagens produzidas na e pela comunidade surda.	PPGEL/ UFRN	RN	Mestrado	2022
Vídeos de contação de histórias em Libras: caminhos na formação leitora dos surdos	Analisar vídeos de contação de histórias em Libras voltados à formação do leitor surdo.	PPGLE/ UFCG	PB	Mestrado	2020
Narrativas da literatura surda brasileira: estudo e	Identificar os elementos estruturais, textuais e estéticos presentes em narrativas literárias brasileiras de autoria	PPGLE/ UFCG	PB	Mestrado	2022

análise de gêneros literários sinalizados disponibilizados no youtube entre os anos de 2007 e 2019	surda e que foram disponibilizadas no YouTube entre os anos de 2007 e 2019.				
A compreensão de sinais conotativos na LIBRAS por crianças surdas	Analisar o uso e a compreensão de sinais conotativos na LIBRAS por crianças surdas cuja inexistência de literatura nacional nos levou, também, a optar por este tema.	PROLING/ UFPB	PB	Mestrado	2012
Desempenho da escrita de palavras do português por aprendizes surdos: construção e avaliação de protocolo	Construir e validar um instrumento de avaliação da escrita de palavras do português voltado para aprendizes surdos bilíngues, com escolaridade a partir do terceiro ano obrigatório escolar, o PADEPAS, para fins clínicos e educacionais.	PROLING/ UFPB	PB	Doutorado	2012
Um olhar sobre a efetivação das políticas públicas na educação de surdos: foco na produção textual	Observar como as políticas públicas têm se efetivado na educação de surdos em uma sala inclusiva; para um melhor conhecimento e descrição dessa prática, nas aulas de produção textual.	PROLING/ UFPB	PB	Doutorado	2012
Uma análise estilística da língua brasileira de sinais: variações de seu uso no processo interativo	Analisar os aspectos de estilo da Língua Brasileira de Sinais em uso nos municípios de João Pessoa e de Recife, considerando seu aspecto variacionista em um contexto sociolinguístico.	PROLING/ UFPB	PB	Doutorado	2012
Aquisição de escrita por surdos: um olhar sobre a adaptação curricular	Conhecer a aquisição de escrita por surdos para análise da pertinência da adaptação curricular.	PROLING/ UFPB	PB	Mestrado	2013

Varição fonológica da LIBRAS: um estudo sociolinguístico de comunidades surdas da paraíba	Descrever a variação fonológica da LIBRAS realizada por comunidades surdas do estado da Paraíba.	PROLING/ UFPB	PB	Doutorado	2013
Aspectos variacionistas fonológicos da língua brasileira de sinais	Descrever, nesse processo de variação linguística, os componentes fonológicos variacionais na língua de sinais de usuários das comunidades de fala de João Pessoa e Recife.	PROLING/ UFPB	PB	Mestrado	2013
A compreensão das metáforas primárias em indivíduos surdos	Investigar a compreensão da metáfora primária através dos pressupostos da Linguística Cognitiva.	PROLING/ UFPB	PB	Mestrado	2015
Docente surdo: o discurso sobre sua prática	Identificar na fala de uma professora surda o interdiscurso marcado pelas autoridades políticas, educacionais e maternas nas formulações de leis, abordagens de ensino e orientações cujo fim remete ao processo de inclusão nas instituições acadêmicas.	PROLING/ UFPB	PB	Doutorado	2015
Proposta de dicionário infantil bilíngue LIBRAS/Português	Propor um modelo de dicionário infantil bilíngue LIBRAS/Português destinado a crianças surdas em processo de alfabetização inicial do primeiro ano do ensino fundamental.	PROLING/ UFPB	PB	Doutorado	2016
Estudo de caso: cenas de atenção conjunta entre mãe ouvinte e bebê surda	Analisar o funcionamento da atenção conjunta nas interações de uma bebê surda e sua mãe ouvinte e não usuária da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).	PROLING/ UFPB	PB	Mestrado	2016

Multimodalidade em cenas de atenção conjunta: contribuições para o processo de aquisição da linguagem de uma criança surda	Compreender a relação construída entre as produções gestuais e vocais nas cenas de atenção conjunta de uma criança surda implantada, a partir da proposta multimodal da língua, em que gesto e fala compõe uma mesma matriz cognitiva e significativa (McNEILL, 2000).	PROLING/ UFPB	PB	Doutorado	2018
Letramento multimodal de uma criança surda com implante coclear	Analisar a apropriação do sistema linguístico escrito de uma criança surda com implante coclear, sob a ótica do letramento, numa perspectiva da linguagem enquanto instância multimodal.	PROLING/ UFPB	PB	Doutorado	2018
A educação inclusiva no ensino superior: disciplina Libras e a preparação para o ensino do português como L2	Analisar as percepções da professora e de alunos no ensino de LIBRAS no processo de formação de professores, no que diz respeito à educação de surdos.	PROLING/ UFPB	PB	Doutorado	2021
Atenção conjunta em sala de aula no ensino remoto: a emergência de gestos híbridos nas interações com criança surda	Analisar os elementos multimodais que dão sustentação às cenas de Atenção Conjunta no contexto de dois sistemas linguísticos distintos (LIBRAS e Língua Portuguesa), no período de ensino remoto emergencial (ERE).	PROLING/ UFPB	PB	Doutorado	2021
A matriz gesto-fala em recontos de histórias por crianças em aquisição: perspectiva narrativa em foco	Observar e descrever o funcionamento da matriz gesto-fala, considerando a perspectiva narrativa adotada por estas crianças.	PROLING/ UFPB	PB	Doutorado	2022

Fonologia da LIBRAS: estatuto da mão não dominante	Analisar o estatuto fonológico da mão não dominante na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) através da realização de um mapeamento lexical.	PPGL/UFPE	PE	Mestrado	2016
Os verbos nos espaços mentais em Língua Brasileira de Sinais	Verificar as restrições lexicais com suas propriedades formais (tipo de sinais) que condicionam a ocorrência de predicados verbais no espaço mental sub-rogado e no espaço token na LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)	PPG /UFPE	PE	Doutorado	2016
A interlíngua Português-LIBRAS na produção textual escrita de pessoas surdas adultas usuárias de LIBRAS aprendizes do Português escrito como segunda língua	Analisar a interlíngua Português LIBRAS na produção textual de pessoas surdas adultas usuárias da LIBRAS refletida no comportamento dos usos dos verbos.	PPGL/ UFPE	PE	Mestrado	2018
A interpretação da sentença com verbos simples (plain verbs): a ambiguidade em construções com os verbos abraçar e conversar em LIBRAS	Averiguar o fenômeno da ambiguidade e seus reflexos na ordem sintática dos respectivos verbos a partir das pesquisas existentes em sintaxe em língua de sinais.	PPGLL / UFAL	AL	Mestrado	2017
Um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da disciplina LIBRAS no curso de Licenciatura em Letras-	Proporcionar uma reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem de Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) vivenciado pelos alunos da disciplina LIBRAS do curso de Licenciatura em Letras-Português de uma instituição do Ensino Superior (IES) pública de Alagoas.	PPGLL / UFAL	AL	Mestrado	2017

Português de uma instituição do ensino superior pública de Alagoas					
Estratégias de reconhecimento visual de palavras ortográficas e datilológicas por pessoas surdas: relação entre natureza lexical e fonologia	Compreender o papel da Língua Oral nas estratégias de reconhecimento visual de palavras ortográficas e datilológicas por pessoas surdas.	PPGLL / UFAL	AL	Mestrado	2017
A relação oralidade/escrita na produção de textos por sujeitos surdos na clínica fonoaudiológica	Analisar a relação oralidade/escrita a partir de textos produzidos por sujeitos surdos na clínica fonoaudiológica, refletindo sobre como essa escrita revela e permite pensar características da escrita alfabética.	PPGLL / UFAL	AL	Doutorado	2017
Semântica da LIBRAS: hiperônimos e hipônimos e o desenvolvimento linguístico da criança surda	Investigar como se estabelecem as relações hiperonímicas e hiponímicas na LIBRAS, com vistas a identificar as estratégias utilizadas pelas crianças para se referirem aos animais.	PPGLL / UFAL	AL	Mestrado	2018
Discursos envolventes no ensino da língua portuguesa escrita para surdos em uma escola comum: análise linguístico-discursiva	Refletir sobre as implicações dos discursos que foram naturalizados nas práticas de ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos na escola comum, na perspectiva de Educação Inclusiva.	PPGLL / UFAL	AL	Mestrado	2019

Construindo processos de literatura surda na escola: reflexões, ações e propostas	Refletir os aspectos da aprendizagem a partir do uso da Literatura Surda enquanto marcador da construção da cultura e identidade dos alunos surdos matriculados nas turmas de ensino fundamental de uma escola bilíngue na Paraíba.	PPGLL / UFAL	AL	Mestrado	2019
Formas de referenciação de primeira e segunda pessoa em LIBRAS com foco em duas surdas sinalizantes do interior de Pernambuco	Estudar as formas de referenciação para a primeira e a segunda pessoa do discurso na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).	PPGLL / UFAL	AL	Mestrado	2019
A inclusão de alunos surdos no Ensino Superior: dificuldades e possibilidades da comunicação em LIBRAS e na Língua Portuguesa	Refletir quanto à necessidade do docente do Ensino Superior aprimorar as práticas pedagógicas -alicerçadas pela ampliação do enriquecimento do seu currículo quanto à inter-relação entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, visando à utilização de recursos didáticos, de modo a oportunizar a inclusão consciente dos alunos surdos.	PPGLL / UFAL	AL	Mestrado	2019
Marcadores prosódicos da Libras: o papel das expressões corporais	Descrever os marcadores prosódicos da LIBRAS, buscando entender como funcionam os marcadores não manuais na expressão prosódica da LIBRAS.	PPGLL / UFAL	AL	Mestrado	2019
Aquisição de apontações pronominais pessoais em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	Descrever a aquisição das apontações pronominais em LIBRAS, por meio de um estudo de caso de uma criança surda, filho de pais surdos, adquirindo a LIBRAS como primeira língua.	PPGLL / UFAL	AL	Mestrado	2019

Uma proposta descritiva para a língua de sinais: Da fonologia para a sigmanologia	Discutir em termos de adequação terminológica a descrição de línguas de sinais: o que se denomina de Fonologia, passa a se chamar Sigmanologia.	PPGLL / UFAL	AL	Mestrado	2019
Varição fonológica e lexical em LIBRAS	Descrever e analisar variações linguísticas na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), utilizada por surdos maceioenses.	PPGLL / UFAL	AL	Mestrado	2020
O eu no enunciado do outro: a voz do intérprete durante o ato interpretativo do par linguístico LIBRAS/Língua Portuguesa	Identificar que efeitos de sentidos são produzidos nos e pelos discursos da neutralidade que atravessam e constituem o campo da Tradução e Interpretação de LIBRAS e Língua Portuguesa e, conseqüentemente, do sujeito que a realiza: o Tradutor e Intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa - Tilsp.	PPGLL / UFAL	AL	Mestrado	2020
Aspectos prosódicos de duração e pausa de agrupamentos numéricos de telefone móvel: um enfoque na LIBRAS	Descrever como os números de celular são estruturados por sinalizantes surdos fluentes em LIBRAS.	PPGLL / UFAL	AL	Mestrado	2020
A variação lexical em LIBRAS em três municípios do estado de Alagoas	Investigação sobre a variação lexical existente em três municípios de Alagoas, Maceió, São Miguel dos Campos e Arapiraca.	PPGLL / UFAL	AL	Mestrado	2020
Traços distintivos para os pontos de articulação em línguas de sinais: uma revisão conceitual	Propor uma descrição dos pontos de articulação das línguas de sinais, a partir da noção de traços distintivos.	PPGLL / UFAL	AL	Mestrado	2020

(Re)construir sentido(s) de ensinar-aprender LIBRAS: diálogos com e entre professores em formação inicial	(Re)construir sentidos de ensinar-aprender LIBRAS a partir de práticas discursivas desenvolvidas com e pelos PFIs na disciplina MEL do Curso de LL da UFAL.	PPGLL / UFAL	AL	Doutorado	2021
Expressões idiomáticas na LIBRAS: um estudo descritivo	Descrever e analisar como são estruturadas as Expressões Idiomáticas da LIBRAS sinalizada por surdos alagoanos.	PPGLL / UFAL	AL	Mestrado	2022
Linguística de corpus: o processo de transcrição da variedade da LIBRAS da grande Maceió	Discutir as metodologias e mecanismos de documentação da LIBRAS.	PPGLL / UFAL	AL	Mestrado	2022
De frente com a prática do ensino de Português para surdos: estudo de caso	Investigar práticas de ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas de Ensino Fundamental com matrícula de alunos surdos em Aracaju.	PPGL/ UFS	SE	Mestrado	2013
Letramento de surdos em língua espanhola: uma construção possível?	Analisar o processo de letramento, em língua espanhola, destes indivíduos, buscando verificar se esta construção se torna ou não possível, além de averiguar se a surdez é um obstáculo nesse processo e se as práticas de letramento que envolvem estes alunos condizem com a cultura e formação da identidade surda.	PPGL/ UFS	SE	Mestrado	2015
O suporte digital no ensino de Língua Portuguesa para a comunidade surda: o caso da obra <i>As aventuras de</i>	Analisar o uso dos suportes digitais para o ensino e a aprendizagem da comunidade surda.	PPGL/UFS	SE	Mestrado	2016

<i>pinóquio em Língua de Sinais/Português</i>					
Práticas pedagógicas na educação de surdos: análise crítica do discurso de professores da Educação Básica	Analisar como os discursos dos professores que experienciaram contato com alunos surdos, sem conhecimento da LIBRAS, retratam suas práticas pedagógicas e os compromissos sociais deles, da escola, da família e do governo, através dos discursos dos professores que estão cotidianamente com os alunos surdos, no município de Coronel João Sá-BA.	PPGL/UFS	SE	Mestrado	2017
Discurso do sujeito surdo sobre sua educação: contribuições da abordagem sociológica e comunicacional do discurso	Refletir sobre a análise dos discursos dos surdos acerca do papel da escola especial, da inclusiva e da bilíngue, dentro do contexto mais amplo da política educacional inclusiva e da influência dessa conjuntura de transformação social para a constituição dos sujeitos e de suas identidades.	PPGL/UFS	SE	Mestrado	2018
Desafios para a formação educacional dos surdos no Brasil : uma análise crítica e discursiva das representações dos atores sociais sobre a temática do ENEM 2017	Analisar criticamente as manifestações discursivas presentes nas páginas no Facebook, do INEP, do MEC e da <i>Folha de S. Paulo</i> sobre o tema da redação do ENEM 2017.	PPGL/UFS	SE	Mestrado	2018
O processo de inclusão dos estudantes surdos no Instituto Federal de	Investigar o processo de inclusão dos estudantes surdos no Instituto Federal de Sergipe através da análise de	PPGL/UFS	SE	Mestrado	2020

Sergipe: uma análise sob a perspectiva da abordagem sociológica e comunicacional do discurso	documentos que tratam do provimento de Intérpretes de LIBRAS pelo IFS.				
“Esse descaso vai continuar?” As lutas por reconhecimento de um povo: uma análise sociológica e comunicacional do discurso do povo surdo durante a pandemia	Analisar criticamente, ancorados na Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD), os discursos do Povo Surdo, em relação aos desafios de acessibilidade comunicacional enfrentados durante a pandemia COVID-19.	PPGL/UFS	SE	Doutorado	2022
O trabalho investigativo para a adaptação e validação do protocolo palavras e gestos para a Língua Brasileira de Sinais	Realizar uma investigação, na impossibilidade de se obter relatos parentais no caso dessas crianças, a partir de estudos de casos experimentais e longitudinais.	PPGLINC/UFBA	BA	Doutorado	2016
As Políticas Linguísticas Públicas e a Educação dos Surdos na cidade de Conceição do Coité	Conhecer qual o quadro real da implantação das políticas linguísticas públicas referente à LIBRAS na cidade de Coité.	PPGLINC/UFBA	BA	Mestrado	2016
Surdos pataxó: inventário das línguas de sinais em território etnoeducacional	Desenvolver um estudo etnográfico, inventariando as práticas discursivas e as línguas de sinais dos surdos Pataxó que residem na aldeia de Coroa Vermelha, localizada no município de Santa Cruz Cabrália (Bahia).	PPGLINC/UFBA	BA	Mestrado	2017

<p>A atuação do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais-Português (Tilsp) na educação profissional: estratégias de tradução e a criação de sinais-termo</p>	<p>Investigar as dificuldades enfrentadas pelo Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais-Português (TILSP), nesse ambiente específico, as estratégias utilizadas durante a interpretação simultânea para terminologias que ainda não possuem um sinal-termo em LIBRAS.</p>	<p>PPGLINC/UFBA</p>	<p>BA</p>	<p>Mestrado</p>	<p>2018</p>
<p>Vendo vozes e ouvindo mãos: o que os sinais caseiros nos dizem sobre aquisição de linguagem ou da linguagem</p>	<p>Descrever como os sinais caseiros se inseriam no processo comunicativo de filhos surdos, com familiares ouvintes, tendo em vista o nível de compreensão entre interlocutores, a distinção entre sinais e gestos, além do grau de iconicidade concernente às unidades gestuais.</p>	<p>PPGLINC/ UFBA</p>	<p>BA</p>	<p>Doutorado</p>	<p>2021</p>
<p>Eu falo, mas quem me vê? um estudo de caso sobre as condições de acesso e permanência da pessoa surda no Ensino Superior Federal</p>	<p>Analisar condições de acesso e permanência de pessoas surdas na Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB.</p>	<p>PPGLINC/ UFBA</p>	<p>BA</p>	<p>Doutorado</p>	<p>2022</p>

Com base no Quadro (1), percebemos que a área do conhecimento que diz respeito à Língua de Sinais Brasileira e tudo a ela relacionado se apresenta como um campo fértil para pesquisa. Talvez, uma das possíveis explicações para isso, se dê ao fato da Libras ter sido uma língua reconhecida, relativamente, recente (2002), e de ter ganhado um espaço de prestígio social, por exemplo, estudos acadêmicos (2006), mais recentemente.

Os resumos das dissertações e teses aqui analisados nos deram um panorama, ainda que sintetizados, sobre o que a região Nordeste vem produzindo e discutindo acerca da Língua de Sinais Brasileira. Dos 84 trabalhos, que teve seus resumos lidos, entre 61 dissertações e 23 teses, constatamos que as discussões variam muito entre os aspectos gramaticais da Libras (12), glossários e estudos lexicográficos (13), aquisição da linguagem (04), efeitos de sentidos discursivos em/da Libras (10), formação docente (05), questões identitárias e culturais (10), políticas linguísticas (10), aspectos sociolinguísticos (03), ensino de leitura em Libras (02), ensino de leitura em língua portuguesa (02), ensino de escrita em língua portuguesa (05), letramento literário (02), multiletramentos (02) e letramento (04).

O levantamento aqui exposto indica que as pesquisas, dentro do nicho e critérios estabelecidos, ainda se concentram com mais ênfase na língua e seus aspectos gramaticais, na criação e registro de sinais, os efeitos de sentido que ela produz e nas questões identitárias e culturais inerentes à língua, e apesar da relevância dessas temáticas outras áreas se apresentam carentes de discussões e fortalecimento teórico voltado para o público surdo e uma dessas áreas são o(s) letramento(s) (Street, 2014; Rojo, 2009).

As análises indicaram que há estudos concernentes à escrita e à leitura, estas vistas separadamente e/ou individualmente, contudo partimos da noção de que a leitura e a escrita, apesar de serem distintas, em suas faculdades e processos de aprendizagens, são indissociáveis nos contextos de práticas sociais. E quando se trata de um grupo social que tem a língua oral-auditiva (majoritária), na sua modalidade escrita como sua segunda língua,

pois sua primeira língua é gesto-visual, o processo de envolvê-los em práticas de letramentos deve ser mais rico, intenso e naturalizado.

Uma perspectiva de ensino com base nos pressupostos dos letramentos pode ser o caminho para que os surdos, em seu processo formativo, aprendam a fazer uso da leitura e da escrita, a partir das práticas sociais em contextos específicos, e compreendam que a leitura e a escrita, nesses contextos, são permeadas por influências políticas e ideológicas (Fiad, 2015).

Outro ponto a ser destacado nesse levantamento é que a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) tem concentrado o maior número de pesquisas nas áreas de línguas de sinais no Nordeste, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado. Esse fato chamou atenção pois até alguns anos atrás a região Sul do país, mais precisamente, em Florianópolis, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) era o centro de pesquisas específicas na área de língua de sinais, pois ela foi a pioneira na criação do curso de Letras/Libras. Isso dificultava ou até mesmo inviabilizava, que muitas pessoas pudessem realizar pesquisas nessa área, devido a distância geográfica.

A UFAL surge como uma possibilidade para as pessoas que se interessam pela área, mas não teriam condições devido as distâncias entre os estados brasileiros. Além da UFAL, outras universidades nordestinas passaram a investir e viabilizar linhas de pesquisas para discutir sobre Libras e suas infinitas possibilidades. Reiteramos que foram encontradas pesquisas que envolvem a língua de sinais em todos os estados do Nordeste. Contudo, acreditamos que essas discussões precisam ser fortalecidas.

Assim, esta pesquisa objetivou mapear as pesquisas dos programas de Pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos das IES acerca de letramento de surdos na Região Nordeste, nos últimos 10 anos, a partir de um estado da arte. Por meio deste estudo, acreditamos que alcançamos aquilo a que nos propusemos, uma vez que apresentamos o que tem sido publicado pelos Programas

de Pós-graduação. A partir dos dados analisados, consideramos que, apesar do crescimento nas publicações, ainda há uma carência de discussões sobre letramento de surdos nas produções acadêmicas nesses Programas, o que evidencia ser um campo fértil para pesquisas nessa área.

## Referências

KALANTZIS, M; COPE, B; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Trad. Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Unicamp, 2020.

KLEIMAN, A. B Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: São Paulo, 2008.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v.32, n.53, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A (org). **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LODI, A.C. B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.; TESKE, O. (org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A.C. B.; HARRISON, K. M. P; CAMPOS, S. R. Leite de. Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. *In*: LODI, A.C. B. *et al.* (org.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 35-44.

MOURA, M. C.; LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. *In*: LOPES FILHO, O. **Tratado de Fonoaudiologia**. 2.ed. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2014, p. 341-364.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

ROJO, R; MOURA, E. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2023.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, etnografia e na educação**. Trad. Marcos Magno. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.



## 9. LETRAMENTO ACADÊMICO EM CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA

Clérison de Oliveira (IFRN)

### Para início de conversa

É bem perceptível que entre os discursos que envolvem a leitura e a escrita, atualmente, o que mais se destaca, tanto nos meios escolares quanto fora da escola, são os benefícios desses exercícios intelectuais e a ausência desses com seus consequentes malefícios.

Além disso, nos últimos anos, da última década do século passado aos dias atuais, especialmente, no campo dos estudos linguísticos e da educação, grande atenção tem sido dada às teorias sobre a alfabetização e o letramento. Pelo menos em parte, isso se deve ao surgimento de novos referenciais curriculares direcionados ao ensino de línguas, particularmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais e, mais recente, a Base Nacional Comum Curricular. Esses referenciais atestam a importância de se saber utilizar os conhecimentos de leitura e escrita nas práticas sociais, como também, demonstram a necessidade de possibilitar ao aluno que, por meio do conhecimento da linguagem, esse possa resolver problemas cotidianos, ter acesso aos bens culturais e participação no mundo letrado.

Nesse sentido, vemos como necessário que a escola repense algumas práticas de leitura e escrita ainda tão comuns no cotidiano, como o uso de cartilhas, o trabalho com textos que não existem fora do ambiente escolar, práticas que não contribuem, para a formação daquele sujeito que precisa saber lidar com uma maior variedade de textos na vida social.

Vemos, também, que essa necessidade de contribuir para a formação de pessoas que saibam não somente ler e escrever, mas, principalmente, fazer o uso eficiente dessas práticas, não deve ficar restrita somente aos anos iniciais da Educação Básica. É necessário que esse viés formativo prossiga em todas as etapas da vida escolar, até mesmo em cursos de Pós-graduação.

E, é justamente nesses cursos que, muitas vezes, percebemos uma dificuldade de muitos alunos no tocante à produção de textos acadêmicos, a exemplo do artigo científico. Tal fato acontece, inclusive, nos cursos voltados às áreas de Letras e Linguística.

Nessa perspectiva, o presente capítulo traz uma reflexão acerca das teorias que envolvem o universo do letramento, desde o surgimento deste termo, passando pelas diferenças conceituais entre o mesmo e a alfabetização, como também, a noção de práticas e eventos de letramento, além das proposições formuladas a partir dos Novos Estudos sobre Letramento. Por fim, faremos algumas considerações sobre o letramento acadêmico, enfatizado no título deste texto e no *corpus* ora analisado.

Assim, o nosso *corpus* é constituído por 01 (um) questionário aplicado com alunos de graduação da Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, graduandos e egressos, com o intuito de verificarmos se há um trabalho eficiente com textos voltados ao letramento acadêmico, ou se esse não ocorre nessa etapa de formação. A partir dos resultados obtidos, iremos propor uma discussão sobre a relação entre a presença/ausência desse trabalho nos cursos superiores com as dificuldades apresentadas por alunos que cursam Pós-graduação *stricto sensu*, diante da produção de textos acadêmicos, como o artigo científico.

Este capítulo está estruturado em 05 (cinco) seções, sendo, a primeira, esta introdução. A segunda seção apresenta um breve arcabouço teórico sobre o Letramento, a partir de estudiosos(as), tais como: Kleiman (2005); Rojo (2000); Soares (2004); Street (2013), entre outros(as). A terceira parte aborda os procedimentos metodológicos utilizados para a constituição deste texto. A quarta seção apresenta e discute os dados analisados a partir do *corpus*

proposto e a quinta parte tece algumas considerações finais, a que chamaremos de “algumas (in)conclusões”.

Antes de partirmos para a descrição da metodologia e da seção analítica, consideramos relevante, neste momento, apresentarmos algumas considerações teóricas sobre letramento.

### **Algumas reflexões teóricas**

Ações cotidianas como ler um livro, ir a um supermercado e fazer uma pesquisa de preços, pegar um ônibus para ir a um determinado local, observar um anúncio presente num *outdoor*, ler um horóscopo num *site*, fazer uma compra na *Internet*, todas essas ações constituem formas de uso social da leitura e da escrita. Nesse sentido, é exatamente nesse contexto de necessidade de nomear tais ações que, em meados dos anos de 1980, surgem alguns termos em diferentes países, a exemplo de *letramento* no Brasil, *illettrisme* na França, *literacia* em Portugal. Vale salientarmos que esses termos diferem de um processo mais conhecido e estudado, até então, chamado *alfabetização*.

Essa diferença terminológica é importante ser discutida, tendo em vista que, tanto na produção acadêmica internacional e, principalmente, na brasileira, alfabetização e letramento estão quase sempre associados. Sobre essa associação, Soares (2004, p. 07) afirma:

[...] no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análises fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica.

É exatamente nos censos demográficos que percebemos, com maior clareza, a evolução do conceito de alfabetizado, que vai desde saber escrever o próprio nome, censo de 1940, perpassando pela década de 1950, no qual era considerado alfabetizado aquele

que sabia ler e escrever um bilhete simples, chegando aos dias atuais, em que surge a noção de *alfabetização funcional*, que consiste na necessidade de, além de saber ler e escrever, o indivíduo precisa fazer o uso social da leitura e da escrita. Vejam que, apenas na esfera do censo demográfico, podemos perceber uma intensa aproximação entre os conceitos de letramento e alfabetização.

Já na esfera da mídia, percebemos, na maioria das vezes, uma tentativa mal sucedida de transpor termos que requerem uma explicação científica, para o grande público. Ao expor pesquisas, dados governamentais ou não, geralmente, não há um cuidado em esclarecer as implicações teóricas e práticas que são requeridas pelos termos.

No tocante à produção acadêmica, percebemos que as primeiras obras a tratarem dos temas alfabetização e letramento, sejam as do campo das Ciências Linguísticas e/ou da Educação, aproximam os termos, ainda que seja com o propósito de propor diferenças entre eles. Como exemplos dessa produção, temos: *Adultos não alfabetizados: o avesso da leitura* (1988), *Letramento e alfabetização* (1995), ambos de Leda Verdiani Tfouni; *Alfabetização e letramento* (1988), de Roxane Rojo; *Os significados do letramento* (1995), de Ângela Kleiman e *Letramento: um tema em três gêneros* (1999), de Magda Soares. É importante salientarmos que a primeira autora, no Brasil, a utilizar o termo letramento, na década de 80, foi Mary Kato, em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*.

Como forma de ratificar a associação presente entre os termos letramento e alfabetização, Soares (2004, p. 14) afirma que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema de convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas

sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis [...].

A partir desta afirmação, percebemos que a aproximação presente, na grande maioria das ocasiões, nas quais os termos são mencionados, não constitui um equívoco gritante. É necessário que tenhamos consciência de que ambos possuem suas especificidades, tanto em termos teóricos quanto práticos.

Após tecermos algumas considerações sobre a questão de que *letramento* e *alfabetização* não são um único processo, é preciso que compreendamos, também, que o *letramento* não é um método, nem muito menos uma habilidade. A respeito dessa primeira assertiva, Kleiman (2005, p. 09) afirma categoricamente que “não existe um ‘método de *letramento*’. Nem **um** nem **vários**” (grifos da autora). Para ela, é preciso que haja a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita. Tal imersão acontece através de ações do professor ao:

- a) adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula;
- b) arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas penetrassem todos os sentidos do aluno-leitor em formação;
- c) fazer um passeio-leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro.

Tanto pela diversidade quanto dinamicidade das práticas apresentadas pela autora, podemos perceber que o uso de método(s), provavelmente, seria infrutífero.

Já no tocante à segunda assertiva, Kleiman (2005, p. 16) afirma que, mesmo não sendo uma habilidade, o *letramento* envolve

um conjunto de habilidades (rotinas de como fazer) e de competências (capacidades concretas para fazer algo). Por isso, ‘ensinar o *letramento*’ é uma expressão no mínimo estranha, pois implica uma ação que ninguém, nem mesmo um especialista, poderia fazer.

Para corroborar essa afirmação, a autora cita o exemplo de um evento de letramento como a leitura cotidiana de um jornal impresso. Tal evento envolve desde o momento em que alguém decide fazer a assinatura do jornal, ou simplesmente ir a uma banca de jornais para adquiri-lo, procurar algo do interesse próprio do leitor, dentre muitas outras habilidades e competências.

Como todo conceito, ao longo dos estudos, passa por mudanças, é revisado e evolui, com o letramento não seria diferente. Enquanto no Brasil, na década de 1980, surgiram os primeiros autores a tratarem sobre o tema, estudiosos estrangeiros, a exemplo de professor e antropólogo britânico, Brian V. Street, propunham o que passou a ser denominado “*New Literacy Studies*” (Novos Estudos sobre Letramento).

Sobre esses novos estudos, Street (2013, p. 52) afirma que representam “uma nova tradição no estudo da natureza do letramento, enfocando não tanto a aquisição de habilidades, como acontece nas abordagens dominantes, mas sim o que significa pensar o letramento como prática social”. Considerando abordagens que são dominantes, conseqüentemente, temos outras que são subordinadas, marginalizadas. A respeito dessas, podemos afirmar que, muitas vezes, algumas culturas locais e populares, produtos da cultura de massa são desprezados nas práticas escolares. Nessa direção, Rojo (2009, p. 115) afirma que:

Cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica.

Ao adotar essa postura sugerida pela autora, a escola passará a valorizar a cultura do aluno no ambiente escolar. Também, como consequência dessa sugestão, podemos perceber que o fenômeno do letramento, até então visto somente sob o ângulo do universo escrito escolar, ganha amplitude, ou seja, outras esferas sociais ganharão

relevância, a exemplo da igreja (quando se aprende a ler para ler a Bíblia, quando se adquire conhecimentos religiosos pela via da catequização), da família (quando se ouve histórias e ensinamentos), mostrando que há orientações de letramento bem diversas.

Ainda dentro dos pressupostos teóricos propostos nos Novos Estudos sobre Letramento, encontramos os modelos de letramento autônomo e ideológico.

O primeiro modelo, segundo Street (2013, p. 53), “[...] disfarça as conjecturas culturais e ideológicas que o sustentam, de forma que possa então ser apresentado como se elas fossem neutras e universais e que o letramento em si teria esses efeitos benéficos”. Aqui, não temos uma perspectiva plural de práticas, pelo contrário, temos sim uma maneira única e universal de desenvolvimento do letramento, “[...] quase sempre associada a resultados e efeitos civilizatórios, de caráter individual (cognitivos) ou social (tecnológicos, de progresso e de mobilidade social)” (Rojo, 2000). Podemos afirmar que esse modelo foi o preponderante no início dos estudos do letramento.

Já o segundo modelo, o ideológico, também caracterizado como um modelo alternativo, de acordo com Kleiman (1995, p. 21),

oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro. Este modelo parte de premissas diferentes daquelas de modelo autônomo – ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos.

Nesse modelo, além de encontrarmos uma maior diversidade de práticas de letramento, percebemos uma maior necessidade em incorporar práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho específico ou de um contexto educacional específico. Para Kleiman (1995, p. 21), este modelo ideológico

não pressupõe [...] uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas.

Com essa afirmação, a autora evidencia a negação do caráter civilizatório e emancipatório, tão presente no modelo autônomo de letramento. Há também uma nova perspectiva de trabalho/investigação no tocante às práticas orais, sendo essas, muitas vezes, desprezadas pela escola. É, também, nesse modelo que surgem os múltiplos letramentos.

Dentro da esfera dos Novos Estudos sobre Letramento, ainda podemos encontrar a distinção entre práticas de letramento e eventos de letramento. Sobre as primeiras, Fontenele *et al.* (2014), destacam que : “[...] envolvem atividades de leitura e escrita situadas em estruturas sociais. Essas práticas de leitura e escrita localizam-se em um tempo e em momentos específicos, ou seja, as práticas de letramento acontecem em contextos históricos, sociais e políticos”. Além dessas características, os autores também acrescentam a questão da materialidade, encontrada em artefatos como textos, objetos e suportes utilizados para as atividades de leitura e escrita. Como exemplo, podemos elencar a aula, que é um evento social, no qual podemos encontrar diversas práticas.

No tocante aos eventos de letramento, Heath (1983, p. 93) atribui que são “qualquer ocasião na qual um texto escrito é parte integrante da natureza de interações entre os participantes e de seus processos de interpretação.”

Para Street (2010, p. 44), “quando se têm práticas de letramento social, há subcategorias dessas práticas: práticas de letramento acadêmico, práticas de letramento comerciais, práticas de letramento religiosas e talvez práticas de letramentos digitais.” As análises que constituem o *corpus* deste capítulo enfocarão práticas de letramento acadêmico no Ensino Superior, mais precisamente, em cursos de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa.

Sobre o letramento acadêmico, podemos afirmar que ele abrange diversas práticas sociais típicas das áreas disciplinares. Sendo o espaço cultural acadêmico direcionado à produção, sistematização e divulgação do conhecimento, nele circulam textos com padrões relativamente estáveis, denominados de gêneros textuais/discursivos.

Dito isso, pode-se dizer que a escrita científica bem elaborada dá credibilidade a uma pesquisa executada, em qualquer área científica. Assim, entre os gêneros de maior relevância no meio acadêmico, especialmente quanto à divulgação de saberes e descobertas, encontra-se o artigo científico. De fato, os artigos científicos são reflexões de pesquisas concluídas ou em andamento, sendo estes a interpretação apresentada pela língua escrita de dados obtidos nas referidas investigações.

Após esse percurso teórico sobre os estudos que envolvem a temática do letramento, trataremos, na próxima seção, da metodologia utilizada para a análise do *corpus*, bem como a caracterização desse.

## **Procedimentos metodológicos**

Após a apresentação do referencial teórico que embasa o objeto de estudo deste capítulo, isto é, a reflexão sobre a(s) presença/ausência de práticas de letramento acadêmico, nos cursos de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa, é momento de situarmos as bases metodológicas (o como “proceder”) para analisar tal objeto.

Como forma de problematização para a nossa pesquisa, propusemos, inicialmente, o seguinte questionamento:

➤ Nos cursos de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa acontecem práticas de letramento acadêmico?

Como hipóteses para a nossa pesquisa, defendemos inicialmente que esse trabalho não acontece e/ou, quando existe, não é feito com a frequência e a eficiência necessárias. Assim, muitas dificuldades, expressas por alunos de cursos de Pós-

graduação *Stricto Sensu*, podem ser frutos da ausência de tais práticas, em cursos de graduação.

Para corroborarmos ou refutarmos estas hipóteses, definimos alguns objetivos que nortearam a nossa análise. A respeito desses, tivemos como objetivo geral analisar as práticas de letramento acadêmico em cursos de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa

Quanto aos objetivos específicos, propusemos:

- (i) Verificar se, nas aulas do curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa, são trabalhadas práticas de letramento acadêmico;
- (ii) Examinar como o trabalho com práticas de letramento no curso mencionado é realizado;
- (iii) Identificar quais gêneros discursivos são mais recorrentes nas práticas realizadas.

A presente pesquisa aborda o método de procedimento comparativo, tendo em vista a própria constituição do *corpus*. No tocante à obtenção de informações, o presente trabalho constitui uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo como abordagens utilizadas, a qualitativa e quantitativa. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa explicativa.

Em virtude da própria problematização sugerida nesse trabalho, consideramos relevante elaborarmos um questionário, composto por 07 (sete) perguntas, para a composição do *corpus*. Dessas, 04 (quatro) questões apresentam possibilidade de respostas objetivas e subjetivas e 03 (três) totalmente subjetivas.

De posse do *corpus*, o estudo foi realizado, especificamente, a partir das respostas dadas às questões propostas, com vistas a responder à problematização sugerida, bem como aos objetivos propostos.

Na próxima seção, apresentaremos as questões propostas e as respostas coletadas, assim como também traremos algumas discussões pertinentes construídas em nossas análises.

## Resultados da pesquisa

Nesta seção, analisaremos as respostas dadas ao questionário mencionado na seção anterior. O público selecionado para responder às questões propostas é composto por alunos(as) que estão cursando a Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa, tanto na modalidade presencial quanto a distância, bem como egressos desses cursos, os quais concluíram recentemente. No tocante ao total de sujeitos que participaram da pesquisa, tivemos 20 (vinte) discentes, oriundos de 02 (duas) universidades públicas. Já o questionário foi elaborado e enviado no formato de formulário on-line. Vamos às questões e às respostas coletadas.

A primeira pergunta traz o seguinte questionamento: Seu curso de Letras-Língua Portuguesa está em andamento ou concluído?

Como resultado, temos:



Fonte: Elaborado pelos autores

Através dessa pergunta, intentamos coletar a informação se o aluno era licenciando ou egresso do curso. Com as respostas, poderíamos, ao final do questionário, estabelecermos comparações

no tocante à frequência e/ou à ausência de práticas de letramento acadêmico, num tempo mais presente e noutro mais remoto.

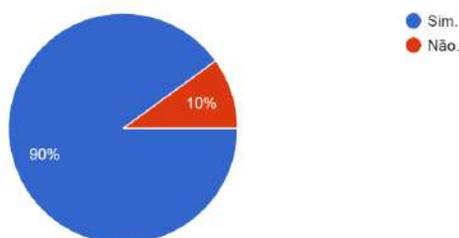
No total, tivemos 13 (treze) alunos que estão cursando a Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e 07 (sete) que já concluíram a graduação.

Na segunda pergunta, temos: Você tem vivenciado práticas de letramento acadêmico, nas aulas da Licenciatura em Letras? Sim ou não?

O gráfico, a seguir, traz o resultado.

### Gráfico 2 – Segunda pergunta

Você tem vivenciado práticas de letramento acadêmico, nas aulas da licenciatura em Letras?  
20 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores

Este resultado mostra um aspecto muito positivo, no tocante ao trabalho com as práticas de letramento, nos cursos de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa, pois, do total pesquisado, temos: 18 (dezoito) discentes que afirmaram ter vivenciado tais práticas e apenas 02 (dois) disseram não ter vivenciado.

Estas respostas servem de refutação às hipóteses formuladas no início deste capítulo, pois afirmávamos, com base em experiências próprias, que tais práticas não aconteciam nos cursos de Licenciatura em Letras e, quando aconteciam, não eram realizadas com a frequência e a eficiência necessárias.

Sabemos que, no contexto da academia, o fazer científico também é regido por práticas de leitura e escrita, ou seja,

letramento acadêmico. A partir do momento em que o graduando participa de tais práticas, ele passa a conhecer os gêneros que circulam no universo da academia. A depender da maneira como esse trabalho é feito nas aulas, os alunos poderão não ter dificuldades, em etapas acadêmicas futuras, quando solicitados a elaborar gêneros que integram o universo acadêmico.

Na terceira pergunta, questionamos se as práticas de letramento acadêmico são/eram realizadas em uma disciplina específica ou em disciplinas diversas. Vamos aos resultados:

Dentre as 20 (vinte) respostas coletadas, 10 (dez) afirmaram que essas práticas eram realizadas em diversas disciplinas, apenas 03 (três) em disciplinas específicas e somente 02 (duas) pessoas mencionaram os nomes das disciplinas nas quais os gêneros acadêmicos eram explorados, sendo essas Leitura e Oralidade e Letramentos na Escola.

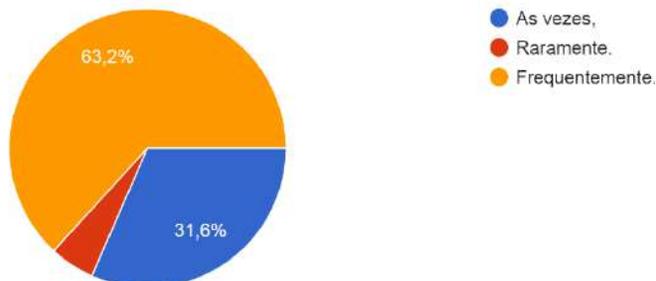
A partir dessas respostas, podemos elencar outro fator positivo no trabalho com as práticas de letramento acadêmico, no universo dos discentes pesquisados: se são trabalhadas em diversas disciplinas, isso mostra que há uma preocupação por parte dos professores, instituição universitária, em aproximar os textos que circulam nos componentes curriculares da graduação dos discentes, os quais poderão, futuramente, estarem ali como professores. Esse trabalho realizado colabora para que as aulas da graduação se tornem um constante processo formativo, para a construção de sujeitos letrados, capazes de participar de práticas acadêmicas, inclusive noutras etapas futuras, como alunos ou professores de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*.

Na quarta pergunta, objetivamos saber a frequência com que tais práticas ocorrem. Os resultados seguem na página a seguir.

### Gráfico 3 – Terceira pergunta

Qual a frequência em que essas práticas ocorrem?

19 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores

Este resultado mostra um outro aspecto muito positivo, no tocante ao trabalho com as práticas de letramento acadêmico, nos cursos de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa, pois, a maioria dos respondentes afirmou que, frequentemente, as práticas mencionadas são trabalhadas nas aulas, enquanto uma pequena parcela atribuiu como resposta “raramente”.

Estas respostas também servem de refutação a uma das hipóteses formuladas no início desse trabalho, exatamente a que se referia a uma provável frequência insuficiente no tocante ao trabalho com as práticas nas aulas.

Vale salientar que a frequência, como um elemento isolado, torna-se insuficiente para afirmarmos se o trabalho realizado tem contribuído, de maneira significativa, na formação de alunos academicamente letrados.

A quinta questão procurou saber quais gêneros são/eram trabalhados nas práticas de letramento acadêmico e como esse trabalho era realizado.

Como esta questão solicitava 02 (duas) respostas, trabalhamos com 02 (dois) blocos. No primeiro, tivemos respostas muito variadas: “resenhas, resumos, resumo expandido, vídeos, questões dissertativas, relatórios, artigos científicos, artigos de opinião, resenhas informativas, críticas, charge, livro didático,

análises do material disponibilizado, o diálogo, o romance, o conto, a crônica, os manuais de instrução, os textos científicos, oficiais, publicitários, a redação escolar, textos diversos, textos não-verbais, informais, didáticos, poemas, relatório, seminários, narrativas, textos acadêmicos, entrevistas.”

Observem que muitos gêneros citados não condizem com as características dos gêneros pertencentes ao universo do letramento acadêmico, a exemplo de charge, conto, crônica. Além disso, a partir de algumas respostas, podemos também compreender que alguns discentes não possuem muita clareza, até mesmo, no tocante ao que seja um gênero discursivo, por exemplo, quando citam “vídeos, publicidade, produção textual, narrativas, poesia”. Esses fatos podem corroborar a ineficiência de algumas práticas realizadas em sala de aula, argumento esse que vai ao encontro da ideia de que a quantidade, no caso, a frequência com que as mesmas são trabalhadas, não leva, diretamente, a uma eficácia no trabalho.

Outro fato que merece destaque nas respostas dadas à quinta questão se relaciona com a recorrência com que alguns gêneros são citados. A resenha e o resumo, por exemplo, são citados 05 (cinco) vezes, até numa quantidade maior do que um gênero clássico das práticas de letramento acadêmico, que é o artigo científico, citado apenas 03 (três) vezes.

Já no segundo bloco de respostas dessa quinta questão, que procurava responder a como era feito o trabalho com os gêneros nas práticas de letramento acadêmico, tivemos: “Por meio de correções em comentários e sugestões, de mediações por meio de jogos interativos em plataformas trazidas pelo professor.”; “Através de aula ministrada pelo professor.”; “Muitas vezes, com o auxílio de materiais externos e internos.”; “Trabalha-se com os mais variados gêneros discursivos, para que conheçamos um repertório diversificado de textos, suas condições de produção e suportes de circulação na sociedade.”; “Através da oralidade.”; “A proposta nos é feita, partindo disso, ocorre uma pesquisa sobre a temática, escrevemos, compartilhamos com o solicitador,

ele(a) nos devolve o *feedback*, trabalhamos em cima disso.”; “Geralmente, a partir de resumos, artigos, seminários compartilhados e exercícios de fixação.”; “Os professores davam seus pareceres através de comentários sobre as produções. Em casos de produções escritas, os professores faziam correções no documento e sugeriram possíveis melhorias.”; “São avaliações, comentários que nos ajudam a entender melhor o conteúdo que foi repassado.”; “A correção é feita de maneira pontual, com observações, onde o aluno percebe os seus erros e, depois, esses são discutidos com todos em sala de aula.”; “Apontando a estrutura, somente.”

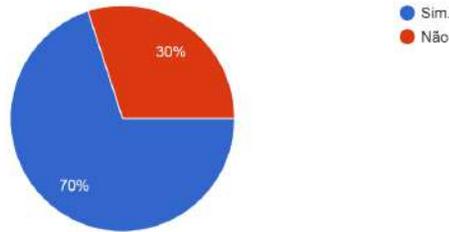
Sobre essas respostas, podemos perceber que há uma variedade de práticas, no tocante ao trabalho com os gêneros referentes ao universo acadêmico. Percebemos, também, que, provavelmente, por se tratar de uma questão aberta, tivemos um número menor de respostas, comparado a outras questões objetivas. Em algumas, percebemos que os discentes já trazem a questão da correção, sem citar como é feito o trabalho com os gêneros. Já em outras, percebemos práticas que convergem para um trabalho eficiente com os mesmos, a exemplo de uso de materiais diversos, da diversidade genérica, da oralidade. Apenas 01 (uma) resposta afirma que somente a estrutura é priorizada, fato esse que pode ser um bom sinal, dentre o total de respostas. Isso pode representar que, além das aulas, alguns materiais didáticos utilizados pelos professores também têm passado por mudanças positivas, no tocante ao trabalho com os gêneros discursivos.

A sexta questão procurou investigar se há/havia uma cobrança sobre a produção textual dos gêneros trabalhados nas práticas de letramento acadêmico, nas aulas da Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa.

O gráfico a seguir mostra como se deu o conjunto de respostas para essa questão.

#### Gráfico 4 – Sexta questão

Há uma cobrança sobre a produção textual dos gêneros trabalhados nas práticas de letramento?  
20 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores

Segundo a maioria das respostas, 14 (quatorze) no total, produções textuais dos gêneros trabalhados são cobradas pelos professores. Já 06 (seis) discentes afirmaram não haver tal cobrança.

Essas respostas sinalizam algo positivo nas práticas realizadas, pois demonstram que o trabalho feito não se limita ao âmbito da teoria, à exposição das características dos gêneros, ou até mesmo à leitura de textos científicos. A partir do momento em que o professor trabalha tais gêneros e solicita aos alunos uma produção textual, vemos, nesse trabalho, uma oportunidade de aprimorar e colocar em prática os conhecimentos antes adquiridos.

Em seguida, a sétima questão surge como uma extensão da pergunta anterior. No entanto, ela aprofunda o interesse em saber como acontece o trabalho com as produções textuais dos gêneros solicitados. Assim, ela foi formulada: Caso aconteça a produção textual, como acontecem o acompanhamento da mesma e o *feedback* dos textos?

Como podemos perceber, essa questão é totalmente aberta, subjetiva. Por essa razão, também encontramos respostas diversas. Vamos a algumas delas: “São poucos os *feedbacks*, se resumem a comentários como: você cumpriu com os requisitos solicitados.”; “Acompanhamento por parte do professor por e-mails e plataformas específicas (não lembro os nomes das plataformas em questão).”; “Leitura e discussão.”; “Depende do professor, alguns são mais diretos e didáticos no que querem e isso auxilia na hora

de fazer a atividade, também evita fugir muito do conteúdo requisitado, então, é muito mais satisfatório. Contudo, outros são muito mais amplos e difíceis de agradar, já que não podemos adivinhar o que eles querem e como, então acaba por se igualar a um campo minado.”; “Pelo drive acontecem ‘as trocas’.”; “Os gêneros trabalhados são propostos em atividades que permitem análises e/ou interpretações em escritas do próprio gênero discursivo, permitindo que o docente observe o domínio da estrutura quanto a tipologia e ao gênero textual por parte do discente.”; “Os professores davam seus *feedbacks* e faziam a avaliação da produção.”; “Debates, planos de aula, pesquisas.”; “Comentários.”; “É cobrada a produção dentro da sala de aula e o professor realiza a correção posteriormente.”; “Raros *feedbacks*.”

Percebam que o total de respostas coletadas nessa questão, à semelhança da anterior, é bem menor do que nas questões anteriores. Porém, no geral, as respostas indicam que tanto o acompanhamento como o *feedback* feitos no processo de produção textual, são trabalhados de modo a colaborar para que os alunos consigam progredir em futuras práticas de letramento acadêmico, que venham a ser cobradas em outros momentos da vida acadêmica daqueles discentes, a exemplo de cursos de Pós-graduação.

Neste momento, compreendemos que as respostas observadas constituem um conjunto analítico que atende aos objetivos propostos no início deste capítulo. Por isso, a seguir, teceremos algumas considerações finais sobre o percurso de pesquisa empreendido até aqui.

### **Algumas (in)conclusões**

Neste capítulo, analisamos as respostas coletadas a partir de um questionário on-line, elaborado com o intuito de investigar as práticas de letramento acadêmico, em cursos superiores de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa. O universo pesquisado

foi composto por 20 (vinte) discentes graduandos e egressos de 02 (duas) universidades públicas.

Nesse sentido, o conjunto analítico empreendido pôde comprovar que práticas de letramento acadêmico acontecem frequentemente, com metodologias diversas compostas, em alguns casos, por acompanhamento e *feedback* de produções textuais, envolvendo gêneros variados, a exemplo da resenha, do resumo, do artigo científico e do seminário.

Nossa investigação reforça que a partir do momento em que tais práticas são trabalhadas, de maneira eficiente, nos cursos de graduação, os discentes envolvidos tendem a não terem tantas dificuldades, quando solicitados, em momentos acadêmicos futuros, a exemplo de cursos de Pós-graduação, para produzirem textos científicos.

Desse modo, podemos afirmar que as reflexões aqui empreendidas, para compor o processo analítico, surgiram a partir de compreensões do autor deste texto, acerca das experiências em cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu*, quando o mesmo apresenta/apresentava dificuldades na elaboração de textos científicos, assim como também ouvia colegas apresentarem as mesmas dificuldades. Vale salientar que o autor desse artigo não vivenciou práticas de letramento acadêmico com a frequência e eficácia necessárias, no curso de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa. A partir dessa perspectiva surgiu a ideia do presente estudo.

Ao término deste texto, é importante considerarmos que, por mais que alguns autores, como Kleiman (2005, p. 16), afirmem que “ensinar o letramento” é uma expressão no mínimo estranha, sabemos que é possível ensinar “as habilidades e competências necessárias para participar de eventos de letramentos relevantes”, além de “criar e recriar situações que permitam aos alunos participarem efetivamente de práticas letradas.” É, exatamente, nesse sentido, que defendemos a realização de práticas de letramento acadêmico em cursos de graduação.

## Referências

FONTENELE, L. M. S; LIMA, B. F. A.; MAGALHÃES, I. Vozes e letramentos no contexto da inclusão de pessoas com deficiência. *In*: SILVA, K. A.; ARAÚJO, J. (org.) **Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas**. Volume 14. Coleção Educação & Linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2014.

HEATH, S. B. **Ways with words**. Cambridge: CUP, 1983

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Unicamp, 2005, p. 5-60.

ROJO, R. Letramento escolar: construção dos saberes ou de maneiras de impor o saber? **III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural**. LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Campinas, 2000.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Série Estratégias de Ensino. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro-RJ, nº 25, p. 7-17, abril/2004.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento. Histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, M; CARVALHO G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013.

A obra que entregamos aos leitores é atravessada pela era das linguagens líquidas, da sociedade digital e das identidades múltiplas e apresenta o resultado de pesquisas sobre o construto Letramento em diferentes programas de pós-graduação. Os textos deste livro abarcam modelos e práticas sociais cognitivas, interacionais e políticas de leitura, de escrita e de oralidade em diversos contextos com o fito de promover reflexões teóricas e práticas sobre as suas múltiplas concepções.

