

Extensão Universitária

produção e difusão de conhecimentos
em Letras e Linguística



Fernanda Costa Ribas
Gilmar M. F. Fernandes
Organizadores

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

**Produção e difusão de conhecimentos em
Letras e Linguística**



Pedro & João
editores

**Fernanda Costa Ribas
Gilmar M. F. Fernandes
(Organizadores)**

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

**Produção e difusão de conhecimentos em
Letras e Linguística**

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.

Fernanda Costa Ribas; Gilmar M. F. Fernandes [Orgs.]

Extensão universitária: produção e difusão de conhecimentos em Letras e Linguística. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 182p. 16x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1878-6 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526518786

1. Extensão universitária. 2. Letras. 3. Linguística. 4. Ensino superior. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Fernanda Costa Ribas	
Gilmar M. F. Fernandes	
PREFÁCIO	15
Hélder Eterno da Silveira	
ABORDAGEM CRÍTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS: ALIANDO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	19
Fernanda Costa Ribas	
EXTENSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO: EXPERIÊNCIAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS (PPGEL-UFU) E ESTUDOS LITERÁRIOS (PPGELIT)	45
Cristiane Carvalho de Paula Brito	
Ivan Marcos Ribeiro	
VAMOS FALAR DE FILME? RELATO DO PROJETO “EXPERTISE EM CINEMA”	73
Luísa Dias de Almeida	
Gustavo Matheus Pires	
Cynthia Beatrice Costa	
ENSINO DE REDAÇÃO PARA O ENEM: UMA PROPOSTA DE CURSO ON-LINE PARA ENSINO MÉDIO	91
Ana Paula Marroques de Oliveira	
Valeska Virgínia Soares Souza	

CONTRIBUIÇÕES DE ATIVIDADES DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

..... 109

Davi Dias Moreira Júnior
Letícia Brito E Silva
Solange de Matos Rodrigues
Valdirene Borges da Silva

O WEB-MUSEU DA GRAMÁTICA: EXTENSÃO E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM TORNO DA GRAMATICOGRAFIA

131

Leandro Silveira de Araujo
Graziela Bassi Pinheiro
Lucas Santana Gonçalves
Sabina Agnesia Candida Drumond

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC): UM PROJETO DE EXTENSÃO DO PET LETRAS

..... 153

Geovana Bezerra Vittal
Isabelle Monique Freitas da Silva
Maria Beatriz Melo Rodrigues
Maria Laura Ferreira Neves

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

175

APRESENTAÇÃO

Nas últimas décadas, diversas ações extensionistas têm sido realizadas no âmbito do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A história do ILEEL com a extensão começou por volta da década de 70, inicialmente ligada à oferta de cursos de línguas, pelo setor que, após algumas reformulações ao longo dos anos, intitula-se Coordenação de Extensão e Educação Continuada em Letras (CECLE). Atualmente, como consta no Plano de Extensão (PEX)¹ do ILEEL, as ações de extensão vinculadas aos cursos de graduação e pós-graduação de nosso instituto são focadas no ensino de línguas (inglês, francês, espanhol, português para estrangeiros, latim, grego, libras, dentre outros), na formação de tradutores e revisores (cursos, oficinas, capacitações, congressos, empresa júnior), na formação docente e discente, nas modalidades presencial, híbrida e a distância.

Com as ações extensionistas que vem sendo realizadas, por meio de programas, projetos, cursos/oficinas, eventos de extensão, além de prestação de serviços, o ILEEL viabiliza um diálogo profícuo entre a comunidade interna (docentes, discentes e técnicos administrativos) e a comunidade externa (público geral da cidade de Uberlândia e região). Pelos diálogos estabelecidos, os/as agentes da comunidade acadêmica promovem ações que favorecem a socialização e a construção de conhecimentos para as pessoas envolvidas direta ou indiretamente nelas. Desse modo, por meio dessas ações, cumpre-se um dos objetivos primordiais da extensão universitária: estabelecer uma relação dialógica entre a

¹ O Plano de extensão do ILEEL é um documento orientador das atividades de extensão a serem desenvolvidas em nossa unidade para o período letivo de 2022 a 2027. Esse plano foi elaborado por cada unidade acadêmica da UFU e traz as variadas possibilidades de realização da extensão nas unidades. O PEX do ILEEL está disponível em: http://www.portal.ileel.ufu.br/system/files/conteudo/pex_ileel_2022_a_2027.pdf

comunidade interna e a comunidade externa, de forma que tanto a UFU quanto a sociedade possam ressignificar seus saberes, em articulação com o ensino e a pesquisa. Nessa perspectiva, a valorização da pluralidade de saberes e da colaboração, o descentramento da produção de conhecimento, não vista como função restrita à universidade, a abertura a várias vozes que precisam ser ouvidas e que são igualmente significativas na produção de conhecimento são princípios que acreditamos orientar tais práticas extensionistas.

Tendo em mente as várias ações extensionistas implementadas na UFU pelo ILEEL, a CECLE entendeu ser pertinente realizar um evento no qual idealizadoras/es, organizadoras/es e ministrantes pudessem compartilhar os aprendizados construídos e as reflexões feitas a partir dessas ações. Assim, no dia 8 de agosto de 2014 foi realizado o I SEMINÁRIO DE EXTENSÃO (SEMEXI) do ILEEL. Em sua primeira edição, o evento já almejava fortalecer as ações de extensão da UFU e vislumbrava a participação ativa da comunidade externa (a sociedade) pela possibilidade de compartilhar suas experiências como participantes das ações realizadas. Embora o I SEMEXI não tenha sido um evento de grande proporção, entendemos que ele foi potente e trouxe importantes reflexões por meio da mesa de abertura, de uma mesa redonda e das vinte e duas comunicações orais realizadas. Na ocasião, nossa intenção era dar visibilidade à extensão, a qual tende a ser vista como menos importante na universidade, quando comparada ao ensino e à pesquisa. Assim, a mesa de abertura focou na história da CECLE e sua função no instituto, bem como no conceito de extensão universitária e sua evolução a nível nacional e institucional.

Anos mais tarde, nos dias 23 e 24 de outubro de 2023, aconteceu a segunda edição do evento, sob o mesmo título do anterior. Nessa edição, o II SEMINÁRIO DE EXTENSÃO do ILEEL teve uma adesão maior da comunidade acadêmica e contou com quarenta e duas comunicações orais, duas mesas redondas, duas rodas de conversa e com uma sessão de filmes. O tema do evento

foi a curricularização da extensão na educação superior e na UFU, a qual foi instituída a partir da Resolução nº 07/2018 do Ministério da Educação (MEC/CNE). Considerando os saberes construídos e os diálogos estabelecidos nesses dois eventos, entendemos que a segunda edição do Seminário de Extensão poderia ser o canal no qual as diferentes ações de extensão realizadas por docentes, discentes e técnico-administrativos do ILEEL poderiam ser registradas em formato de livro. Assim, no SEMEXI do ano de 2023 nasceu a ideia deste e-book, o qual intitulamos *Extensão universitária: produção e difusão de conhecimentos em Letras e Linguística*.

O livro abre com o capítulo intitulado *Abordagem crítica na formação inicial de professores de inglês: aliando ensino, pesquisa e extensão*, de autoria de Fernanda Costa Ribas. Nesse capítulo, a autora compartilha resultados de um projeto de extensão, que oferece minicursos de inglês a distância e que contribui para a formação inicial de professores de língua inglesa. A autora apresenta sua concepção sobre uma abordagem crítica no ensino de línguas, com base nos pressupostos do letramento crítico e descreve o projeto de extensão desenvolvido, destacando como ele visa promover uma formação crítica para os graduandos e para os participantes do projeto. O capítulo também explora atividades pedagógicas, baseadas no conceito de letramento crítico, desenvolvidas pelos professores em formação, abordando temas como mudanças climáticas e diversidade familiar, sempre com o objetivo de promover a criticidade dos aprendizes. Assim, a autora enfatiza a importância de educar para a cidadania e para a transformação social, através do desenvolvimento de competências críticas nas aulas de inglês.

O capítulo dois, intitulado *Extensão na Pós-graduação: experiências nos Programas de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL-UFU) e Estudos Literários (PPGELIT)*, reflete sobre as ações extensionistas desenvolvidas no âmbito desses dois programas. Escrito por Cristiane Carvalho de Paula Brito e Ivan Marcos Ribeiro, os quais atuam nos respectivos programas, o capítulo

problematiza o conceito de extensão e explora as articulações entre ensino, pesquisa e extensão, oferecendo uma análise detalhada de quatro projetos de extensão que conectam a academia com a sociedade. Através da discussão de iniciativas como o projeto "Memória e Formação", que visa promover diálogos entre egressos do PPGEL e a comunidade acadêmica e externa, e o "ColoquiArtes", que explora as inter-relações entre literatura, artes e mídias, o capítulo proporciona uma visão crítica sobre os desafios e as oportunidades da extensão universitária. Os autores enfatizam a importância da democratização do conhecimento e a relevância do diálogo entre universidade e comunidade externa, como forma de permitir reatualizações e releituras de certos conceitos discutidos na linguística e na literatura, como a noção de texto.

O capítulo três "*Vamos Falar de Filme? Relato do Projeto 'Expertise em Cinema'*" apresenta uma descrição detalhada sobre o desenvolvimento e os impactos de um projeto extensionista, coordenado por Luísa Dias de Almeida, Gustavo Matheus Pires e Cynthia Beatrice Costa. O projeto reúne cinéfilos e acadêmicos de diversas partes do Brasil para discutir o fazer fílmico de diretores nacionais e internacionais, em encontros virtuais regulares. Promove um espaço de reflexão e análise sobre a expertise no campo do cinema, abordando tanto o estilo e técnica dos diretores quanto a recepção crítica de suas obras. O capítulo explica o conceito de expertise e descreve como os encontros do projeto são conduzidos, integrando pessoas de diferentes realidades e níveis de escolaridade. O capítulo também discute a importância do cinema como uma ferramenta de humanização, capaz de aproximar indivíduos e criar diálogos sobre temas sociais, culturais e éticos, mostrando como o projeto se consolidou como uma ponte entre o ambiente acadêmico e a comunidade externa.

O capítulo quatro "*Ensino de Redação para o ENEM: uma proposta de curso on-line para Ensino Médio*" descreve uma iniciativa extensionista desenvolvida pelo PET Letras, com o objetivo de preparar estudantes do Ensino Médio de escolas públicas para a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O

capítulo é de autoria de Ana Paula Marroques de Oliveira e Valeska Virgínia Soares Souza, as quais relatam a criação e a aplicação de um curso de 15 horas, realizado na plataforma *Moodle*, que guia os estudantes pelos cinco critérios avaliados na redação do ENEM, oferecendo atividades autoinstrucionais e *feedback* sobre as redações produzidas. A proposta destaca-se pelo seu caráter inclusivo e pelo uso eficaz de ferramentas digitais para alcançar alunos de escolas públicas, ampliando suas chances de sucesso no exame. O capítulo aborda tanto os aspectos pedagógicos, descrevendo a proposta do curso, quanto suas implicações práticas, refletindo sobre aspectos da Educação a Distância (EaD) como uma via para promover a autonomia e a dialogicidade, em consonância com os princípios freirianos.

No capítulo cinco, intitulado “*Contribuições de atividades de contação de histórias para a formação de professores: uma experiência na extensão universitária*”, de autoria de Davi Dias Moreira Júnior, Letícia Brito e Silva, Solange de Matos Rodrigues e Valdirene Borges da Silva são apresentadas reflexões advindas de um projeto de extensão de contação de histórias e dramatização. Como as/os autoras/es relatam, o projeto teve sua origem na necessidade de estimular o interesse pela leitura e a escrita de crianças de um bairro da periferia da cidade de Uberlândia. De modo a contribuir para a alfabetização das crianças participantes do projeto de extensão, as/os autoras/es escolheram obras literárias apropriadas para as faixas-etárias das crianças e desenvolveram atividades lúdicas para que elas se envolvessem nas práticas de leitura, escrita e dramatização. No texto, as/os autoras/es refletem sobre a importância de um projeto que vai ao encontro da necessidade da sociedade e discorrem sobre sua contribuição para a formação e o crescimento profissional das/dos professoras/es envolvidas/os na ação e para a desenvolvimento das práticas de leitura e escrita das/dos participantes.

Leandro Silveira de Araújo, Graziela Bassi Pinheiro, Lucas Santana Gonçalves e Sabina Agnesia Candida Drumond assinam o sexto capítulo deste livro. Sob o título “*O Web-Museu da gramática*:

extensão e divulgação científica em torno da gramaticografia”, o texto descreve um projeto de criação do museu virtual de gramática (denominado MuGra). As/Os autoras/es do texto dissertam sobre a operacionalização e o funcionamento do museu virtual, no qual os visitantes poderão navegar pelo acervo disponível que contará com infográficos, resenhas, análises, atividades lúdicas e outros relacionados à gramática das línguas. No texto, também é discutido sobre como as gramáticas das línguas vêm sendo analisadas, sobre a relevância social delas para o ensino de línguas e sobre a necessidade de tecnologias inovadoras que auxiliem no acesso aos saberes construídos por especialistas em linguagem e gramaticografia.

O sétimo e último capítulo deste livro, intitulado “*Português como Língua de Acolhimento (PLAC): um projeto de extensão do PET Letras*” e de autoria de Geovana Bezerra Vittal, Isabelle Monique Freitas da Silva, Maria Beatriz Melo Rodrigues e Maria Laura Ferreira Neves, traz a descrição de um curso de português ministrado pelas autoras. O texto afirma que a proposta do curso foi promover a integração social, cultural e econômica dos estudantes internacionais da Universidade Federal de Uberlândia recém-chegados na cidade, por meio do desenvolvimento de habilidades necessárias para a vivência no Brasil. As autoras contam que o curso se constitui de atividades assíncronas pelo ambiente virtual *Moodle* e de encontros síncronos semanais pela plataforma *Google Meet*. O texto apresenta as expectativas das autoras de que os participantes fossem capazes de compreender e usar enunciados básicos do cotidiano para interagirem na cidade e na universidade. Dentre as conclusões do texto, está a reflexão sobre a necessidade de haver projetos para desenvolvimento linguístico e cultural em português para estudantes internacionais.

O breve resumo acerca dos capítulos que compõem esta obra nos permite perceber o quanto a relação dialógica entre universidade-sociedade, viabilizada pelo design das propostas relatadas, foi imprescindível para se atingir resultados favoráveis nas ações e evidenciam a relação profícua entre elas quando se

consegue estabelecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; além de trazerem impactos positivos tanto para as/os graduandas/os e pós-graduandas/os, proponentes das ações ou afetadas/os por elas, quanto para as/os alunas/os que compõem a comunidade externa à universidade. Por fim, encerramos esta apresentação com nosso desejo profundo de que as práticas e reflexões sobre as ações de extensão do ILEEL descritas neste livro possam servir de estímulo para que novas sejam promovidas na/pela UFU, de modo que possam trazer contribuições significativas para a sociedade, sobretudo para a cidade de Uberlândia e região.

A você, querido/a leitor/a desejamos uma boa leitura e boas reflexões.

Fernanda Costa Ribas
Gilmar M. F. Fernandes

PREFÁCIO

As universidades brasileiras têm o compromisso fundamental de desenvolver a formação profissional de seus estudantes a partir da produção científica que se entrelaça com o ensino, a pesquisa e a extensão. Estas últimas, dimensões constitucionais, constituem pilares essenciais para a construção da base do processo formativo, uma vez que engajam os aprendizes em um processo de construção de conhecimentos que transformam não apenas o modo de ser, mas também o de viver, promovendo uma educação de caráter transformador e inclusivo.

Na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por exemplo, essa indissociabilidade entre ensinar, pesquisar e fazer extensão está presente em seus diversos cursos de graduação e pós-graduação, servindo como o alicerce para a execução dos projetos pedagógicos. Este é, sem dúvida, um dos maiores desafios enfrentados pela instituição: construir caminhos formativos que capacitem estudantes a desenvolver uma cultura de autonomia e responsabilidade, possibilitando-lhes enfrentar as questões do cotidiano e os desafios sociais contemporâneos com uma perspectiva crítica e consciente.

Esses caminhos se manifestam nos projetos pedagógicos dos cursos, no planejamento institucional e nas ações dos docentes. Para tanto, é necessário lançar mão de estratégias complexas, capazes de envolver os estudantes no processo de produção de conhecimento e conectá-los ao contexto social e político de sua criação, ao mesmo tempo em que promove a construção de saberes que sejam significativos para os próprios aprendizes. Trata-se de um trabalho desafiador, que exige intencionalidade pedagógica e um compromisso com a formação integral do estudante, preparando-o para atuar como agente transformador em suas comunidades e no mundo.

A complexidade inerente ao desenvolvimento profissional e à formação cidadã leva a UFU a pensar, estruturar e implementar normativas, debater métodos de atuação e desenvolver mecanismos pedagógicos que promovam reflexão, autonomia e capacidade de decisão. O objetivo é fomentar uma responsabilidade social consciente sobre o impacto do conhecimento e um compromisso duradouro com a qualidade de vida nas comunidades em que a universidade atua. Nesse sentido, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não é apenas uma diretriz institucional, mas um compromisso de transformação social, refletido nas ações da UFU e em outras instituições de ensino superior no Brasil.

No que se refere especificamente à extensão universitária, dimensão que encarna o sentido social do conhecimento, a UFU tem pautado suas ações em marcos legais fundamentais para a educação brasileira, como a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a Política Nacional de Extensão Universitária, elaborada pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX, 2012). Esses documentos orientadores, juntamente com as Diretrizes para a Extensão Universitária (Resolução CNE n. 07/2018) e a Política de Extensão da UFU (Resolução CONSUN n. 25/2019), reforçam o cumprimento da Constituição Federal, que reconhece a extensão como parte constituinte dos projetos pedagógicos e um elemento essencial para a formação universitária.

Essas diretrizes oferecem subsídios para que nossos cursos integrem a extensão como uma perspectiva formativa, levando os estudantes a interagir com setores variados da sociedade, que, por si, se tornam espaços privilegiados para o desenvolvimento de uma formação completa e contextualizada. Quando tais documentos enfatizam a importância de uma formação universitária que se comprometa com a transformação social, indicam a responsabilidade que temos de ampliar o alcance do saber além dos limites dos muros acadêmicos. A formação universitária, portanto,

deve se desenvolver em espaços abertos de diálogo e compromisso, ampliando as perspectivas e a experiência educacional.

O estudante formado sob essa perspectiva extensionista é capacitado para compreender a realidade social em que o conhecimento é gerado e difundido, além de desenvolver uma consciência crítica sobre as implicações de sua formação. A extensão no ensino superior não apenas amplia as oportunidades de formação, mas também reforça o compromisso social e a responsabilidade das instituições educacionais em fomentar uma educação popular, orientada para a transformação.

Na UFU, esse compromisso se reflete na abertura dos currículos a novas perspectivas e práticas, seja por meio da inclusão da extensão nos projetos pedagógicos, seja pela integração desta na pesquisa. A discussão sobre como efetivar essa indissociabilidade de maneira prática ocorre em conselhos superiores, unidades acadêmicas, colegiados de curso e Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), que refletem sobre como transformar a extensão em uma oportunidade de flexibilização curricular e de aprofundamento do engajamento social.

O resultado desse compromisso é visível no salto de registros de atividades de extensão, que aumentou em mais de 140% nos últimos anos, impactando mais de 1 milhão de pessoas por meio de cursos, eventos, projetos, programas e serviços. Este número, que supera em cinquenta vezes o número de matrículas da instituição, demonstra o potencial da extensão para formar estudantes e, ao mesmo tempo, colaborar com o desenvolvimento de outros setores da sociedade, promovendo uma melhoria conjunta.

Na UFU, a extensão é, portanto, um caminho irreversível e transformador, que contribui para a formação acadêmica, expande o desenvolvimento profissional e permite que a autonomia acadêmica encontre ressonância no diálogo com a sociedade. Com isso, a UFU tem implementado novas práticas curriculares, mecanismos de avaliação docente e formatos de oferta de componentes curriculares, voltados para essa integração.

A extensão desafia as universidades a confrontarem as questões da sociedade, com suas multiculturalidades e especificidades. Em áreas como o ensino de línguas, por exemplo, a extensão cria oportunidades para trocas enriquecedoras entre estudantes e agentes sociais, que simultaneamente são usuários e produtores do saber linguístico. É por isso que este livro apresenta reflexões profundas sobre a extensão e suas complexas relações com o ensino e a pesquisa, especialmente nos campos das letras e da linguística.

Este é um caminho sem retorno. Ele nos impele a um conhecimento mais dinâmico, integrado, dialógico, relevante e socialmente comprometido. Estamos diante de uma mudança paradigmática, que se concretiza na construção de novos trajetos, novas possibilidades e novas narrativas sobre o saber, a sociedade e a nossa própria condição de formadores e de formandos no contexto social.

Hélder Eterno da Silveira

Doutor em Educação

Membro do Fórum de Pró-reitores de Extensão (FORPROEX)

Pró-reitor de Extensão e de Cultura (gestão 2017-2024)

ABORDAGEM CRÍTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS: ALIANDO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Fernanda Costa Ribas

Resumo: Neste capítulo, compartilho e discuto resultados de um projeto de extensão intitulado “Letramento crítico, ensino/aprendizagem de inglês e formação inicial de professores”. A proposta extensionista envolve a oferta de minicursos de inglês, em uma perspectiva crítica de ensino, na modalidade a distância, para a comunidade acadêmica da UFU e externa e aos professores em formação inicial, que atuam como ministrantes dos minicursos, um campo de estágio obrigatório. O referido projeto de extensão visa promover uma formação crítica, tanto aos alunos beneficiados pelos minicursos, quanto aos professores de inglês em formação inicial que atuam na ação. Entendo como formação crítica aquela que favorece “uma educação para a cidadania, ou seja, uma educação que envolve o desenvolvimento de sujeitos ativos, situados sócio-historicamente e, ao mesmo tempo, imersos em uma sociedade altamente tecnologizada, capazes de tomar decisões e participar ativamente nas mais diversas práticas sociais, contribuindo, assim, para a transformação da sociedade em que vivem” (Mattos; Jucá; Jorge, 2019, p. 69). O foco do presente capítulo será a apresentação e discussão de atividades pedagógicas elaboradas pelos professores em formação inicial com base nos preceitos do letramento crítico (Janks, 2013, 2018; Jordão; Fogaça, 2007; Menezes de Souza, 2011; Monte Mór, 2013, 2014, 2015; Mattos, 2014; Rocha; Maciel; Morgan, 2017), para os minicursos ofertados como parte do projeto de extensão, que exemplificam possibilidades de encorajamento de uma postura crítica por parte dos estudantes em aulas de inglês. Espero que as atividades compartilhadas neste texto possam inspirar professores de línguas que desejam trabalhar com uma abordagem de ensinar preocupada com a educação para a cidadania.

Palavras-chave: Letramento crítico. Formação de professores. Ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Abstract: In this chapter, I share and discuss the results of an extension project entitled “Critical Literacy, English Teaching/Learning, and Initial Teacher Education.” The extension proposal involves offering English mini-courses, from a critical teaching perspective, in a distance learning format to the academic community of UFU (Federal University of Uberlândia) and external participants, as well as to initial teacher education students who serve as instructors for these

mini-courses, as part of their mandatory teaching practicum. This extension project aims to promote critical education for both the students benefiting from the mini-courses and the initial English teacher trainees involved in the initiative. I understand critical education as one that fosters "an education for citizenship, that is, an education that involves the development of active subjects, situated socio-historically, and, at the same time, immersed in a highly technologized society, capable of making decisions and actively participating in diverse social practices, thus contributing to the transformation of the society in which they live" (Mattos; Jucá; Jorge, 2019, p. 69). The focus of this chapter will be the presentation and discussion of pedagogical activities developed by initial teacher education students based on the principles of critical literacy (Janks, 2013, 2018; Jordão; Fogaça, 2007; Menezes de Souza, 2011; Monte Mór, 2013, 2014, 2015; Mattos, 2014; Rocha; Maciel; Morgan, 2017), for the mini-courses offered as part of the extension Project. These activities exemplify possibilities for encouraging a critical disposition among students in English classes. I hope that the activities shared in this text can inspire language teachers who wish to work with an approach to teaching concerned with education for citizenship.

Keywords: Critical literacy. Teacher education. English language teaching and learning.

1. Introdução

Desde 2009, tenho supervisionado estágios obrigatórios no Curso de Letras: inglês e literaturas de língua inglesa, ano em que comecei a docência na universidade pública federal. São, portanto, 15 anos atuando como professora formadora e desde então a formação do docente de línguas foi passando por transformações. Os conhecimentos teórico-metodológicos necessários para que este profissional atuasse como professor de línguas foram se modificando. Dentre essas mudanças, temos a relevância do desenvolvimento do letramento digital desse profissional, tendo em vista as demandas de uma sociedade cada vez mais tecnologizada. Em 2018, percebendo a necessidade de oferecer uma formação que pudesse preparar o futuro professor de língua inglesa para o trabalho com tecnologias digitais em contextos presenciais, híbridos ou a distância, o projeto pedagógico de nosso curso foi reestruturado. Cinco componentes curriculares, ofertados

na modalidade a distância, passaram a integrar a matriz curricular do Curso de Letras: inglês, dentre eles uma disciplina sobre abordagens teórico-metodológicas no ensino de língua inglesa a distância. Além disso, disciplinas teórico-práticas com enfoque em tecnologias digitais passaram a integrar o currículo: a) Ensino de língua inglesa e as tecnologias digitais, ofertada no quinto período; b) tecnologias digitais e assistivas no Curso de Língua Inglesa, disciplina optativa e c) Estágio Supervisionado de Língua Inglesa 4, ofertada no oitavo período. É sobre esta última que discorrerei no presente capítulo.

O Estágio Supervisionado de Língua inglesa 4 prevê que o professor de inglês em formação inicial experiencie o ensino de língua inglesa em contexto a distância ou semipresencial. Para concretizar tal objetivo, proponho um projeto de extensão intitulado “Letramento crítico, ensino/aprendizagem de inglês e formação inicial de professores”, atualmente em sua terceira edição. O projeto envolve a oferta de minicursos de inglês, na modalidade a distância, para a comunidade acadêmica de nossa universidade e para a comunidade externa. Além disso, o projeto oferece aos professores em formação inicial um campo de estágio obrigatório, dando a oportunidade para que eles planejem, ministrem e avaliem aulas na modalidade a distância, de forma que possam viver experiências linguísticas e metodológicas, desenvolvendo-se na ação. Oferecer esse estágio é uma forma de preparar os professores em formação para o uso de tecnologias digitais, formação essa que está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP no. 2 de 20 de dezembro de 2019).

A perspectiva crítica de ensino é aquela que embasa a abordagem adotada nesses minicursos ofertados na modalidade a distância, conforme os preceitos do letramento crítico. Ela foi escolhida, pois fazia parte dos objetivos específicos de meu projeto

de pesquisa² promover e avaliar iniciativas de construção, reconstrução e socialização de saberes que incidissem na formação crítica de alunos e professores de línguas e no desenvolvimento de seus letramentos. Na seção a seguir, discuto o que entendo por abordagem crítica no ensino de língua inglesa, me amparando, para isso, nos pressupostos do letramento crítico, segundo autores como Cervetti, Pardales e Damico (2001), Jordão e Fogaça (2007), Menezes de Souza (2011), Campbell e Ifa (2016), Barbosa e Maciel (2018), dentre outros. Em seguida, apresento exemplos de atividades desenvolvidas nos minicursos de inglês a distância, ofertados em 2022 e 2023. As atividades foram elaboradas pelos professores em formação inicial que estavam matriculados na disciplina de estágio supervisionado de língua inglesa 4 e representam tentativas de promover uma educação preocupada com a cidadania, e não somente em desenvolver as habilidades linguístico-comunicativas dos aprendizes.

2. Abordagem crítica no ensino de língua inglesa: educando para a cidadania

Como explicam Mulik e Reis (2019, p. 147), “o papel do ensino de LE tem mudado ao longo dos anos. Propostas educacionais recentes têm se preocupado em buscar uma formação voltada para o desenvolvimento da cidadania e da criticidade”. Como professora formadora de professores de línguas, essa busca tem me movido desde 2014. Isso porque, concordo com Mulik e Reis (2019, p. 148) quando apontam que “O indivíduo não nasce com conceitos críticos e reflexivos, estes devem ser trabalhados, desafiados, refletidos e problematizados” (Mulik; Reis, 2019, p. 148). Acredito que uma maneira de promover um trabalho problematizador é

² O referido projeto de pesquisa foi desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, de 2019 a 2023 e era intitulado “Políticas de ensino e de formação de professores de línguas no Brasil: reflexões e ações à luz dos estudos sobre letramentos.

pensar na postura que adoto como professora, e que materiais e atividades trabalho junto a meus alunos nas aulas, de forma que esses possam fomentar sua criticidade.

A abordagem crítica da qual discorro no presente capítulo é aquela com vistas ao desenvolvimento do letramento crítico (LC) e preocupada com a cidadania engajada dos aprendizes nas aulas de língua. Como bem ressalta Duboc (2018, p. 20), uma abordagem crítica no ensino de línguas estrangeiras “tenta fazer jus ao papel político e social da língua estrangeira enquanto componente curricular corresponsável pela formação cidadã e crítica dos alunos”. Campbell e Ifa (2016, p. 131) entendem que o LC “tem como um dos objetivos a formação crítica dos alunos-cidadãos, sendo vista como o caminho para uma sociedade mais justa, menos preconceituosa e mais tolerante”. Por isso, ele pode ser encarado como uma abordagem educacional que pode nortear o trabalho nas aulas em variados contextos de ensino e, em nosso caso específico, o trabalho com línguas. Dois aspectos dessa filosofia de ensino considero essenciais para nortear o trabalho com línguas: a concepção que se tem de leitura e de linguagem.

A leitura, para o LC, não é entendida como um processo de extração de informações de um texto, que é uma concepção de leitura comumente associada ao senso comum. Como explicam Cervetti, Pardales e Damico (2001, on-line), na perspectiva do LC, “nós atribuímos sentidos a um texto ao invés de extrairmos os significados dele”, ou seja, construímos sentidos e não extraímos sentidos de um texto. Isso porque, como explicam os autores “os textos não possuem nenhum significado dentro e fora deles, (...) os significados emergem somente em relação a outros significados e práticas dentro de um contexto sociopolítico específico” (Cervetti; Pardales; Damico, 2001, on-line). Além disso, os textos são compreendidos como parte de um contexto sócio-histórico e “não somente como o produto ou a intenção de um autor” (Cervetti; Pardales; Damico, 2001, on-line). Sendo assim, o trabalho de leitura que se promove pensando em desenvolver o letramento crítico dos aprendizes é aquele que os leva a analisar os textos, questionando

sua origem e propósito, além de abrir espaço para que perspectivas alternativas sobre o texto aflorem (McLaughlin; DeVoogd, 2004).

Essa concepção de leitura para o LC implica em

ir além do senso comum, fazer o aluno ir além da aparência da verdade; fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro. Levar o aluno a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente (Menezes de Souza, 2011, p. 293).

Ao fazer o aluno refletir sobre porque pensa como pensa, sobre suas leituras, como propõe Menezes de Souza (2011), o ensino de línguas “nos auxilia a entender nosso lugar na sociedade e no mundo, assim como o lugar do outro, compreendendo que o outro tem sua própria maneira de pensar que, conseqüentemente, é diferente da nossa (Mulik; Reis, 2019, p. 148). Assim, o ensino de línguas nos possibilita lermos os outros e nos lermos, nos questionando e nos colocando no lugar do outro, analisando fatos por diferentes perspectivas, sempre considerando que “os valores e sentidos presentes em um dado texto não são únicos e nem fixos (Barbosa; Maciel, 2018, p. 282). Essa postura questionadora em relação aos textos e contextos pode se dar juntamente com um trabalho em torno de questões explícitas no texto e aspectos gramaticais referentes à língua-alvo, como sugerem Barbosa e Maciel, 2018). Não se trata, portanto, de privilegiar uma ou outra abordagem no trabalho com textos, mas de unir ambas as abordagens.

Até aqui, ressaltai a concepção de leitura que se tem na perspectiva do LC. Esta está atrelada à concepção de linguagem que se adota nessa abordagem. Como explicam Jordão e Fogaça (2007, p. 92), “Para o letramento crítico é importante que nos conscientizemos de que a linguagem é heterogênea e que existem diversas formas dos textos serem produzidos e circularem nas diferentes culturas”. Além disso, “a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes” (Monte Mór, 2015, p. 42), as quais embasam práticas de linguagem e a construção de sentidos pelos sujeitos

(Rocha; Maciel; Morgan, 2017). Ao considerar a língua como discurso, enfatiza-se, no LC, a necessidade de o aluno interagir ativamente com e no discurso, buscando capacitá-lo para produzir significados e comunicar-se com diferentes tipos de textos “(Jordão; Fogaça, 2007, p. 91/92). Tanto na concepção de leitura, quanto de linguagem que caracteriza o LC, percebe-se que a construção de sentidos está no cerne dessa abordagem educacional. Para Monte Mór (2015), a habilidade crítica, portanto, se refere ao desenvolvimento de “percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção de conhecimento (diferentes das tradicionais e legitimadas)” (Monte Mór, 2015, p. 45), construção essa que ocorre sempre de forma situada: “as leituras, a construção de sentidos, as realidades, são sempre *localizadas* a depender de cada sujeito e da posição que ele ocupa” (Barros; Costa, 2017, p. 554).

Além da construção de sentidos, outra característica dessa filosofia é a possibilidade de transformação, de mudança social que as práticas críticas oferecem aos sujeitos. Já afirmava Paulo Freire em 1989 (p. 13), “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. A reconstrução de sentidos pode levar a transformações na medida em que percebemos outras possibilidades de leitura do mundo. Como defendem Santos e Ifa (2013, p. 5), o letramento crítico se baseia na “ideia de empoderamento do sujeito para que ele possa, através de linguagem, atuar nas diferentes práticas sociais, de modo a posicionar-se enquanto sujeito crítico e provocar mudanças se assim desejar”.

Como pontuei em artigo publicado em 2018, quando o LC discorre sobre a possibilidade de mudança social,

não estamos nos referindo a uma pretensão ou ingenuidade de se mudar o mundo (...) Mudar significa modificar sentidos únicos, verdades absolutas (...) Ao se modificar sentidos únicos, conseqüentemente o mundo pode se

tornar diferente. Esse é um possível desdobramento de se trabalhar, segundo a filosofia do letramento crítico na educação (Ribas, 2018, p. 1792).

Devido ao potencial transformador da educação, possível a partir de uma postura ativa dos sujeitos, é comum que o LC seja relacionado à visão de educação para a cidadania. Essa educação é, para Mattos (2014, p. 177), “um dos principais objetivos do letramento crítico”. Sobre o conceito de cidadania, a autora explica que este

Envolve a tomada de decisões, ou práticas sociais, por parte de sujeitos ativos localizados socio-historicamente e, ao mesmo tempo, imersos numa sociedade altamente globalizada (Mattos, 2014, p. 177).

Não se trata de uma ideia de cidadania restrita a se conhecer nossos direitos e deveres em nossa comunidade. Como apontei anteriormente em Ribas (2018),

Ser agente ou ser um cidadão ativo é ser capaz de agir no mundo de forma crítica e responsável em relação aos discursos que circulam na sociedade e àqueles que se produz, questionando verdades e provocando mudanças, ou seja, apresentando outras leituras de mundo, outros modos de interpretar a realidade (Ribas, 2018, p. 1790).

O conceito de cidadania, na perspectiva do LC, é aquele que Westheimer e Khane (2004) denominam de orientado para a justiça:

Esse posicionamento, que se alinha à perspectiva do letramento crítico, parte da premissa de que, para construir uma sociedade melhor, é preciso questionar, debater e transformar o que causa as injustiças. Além de considerar a participação e a responsabilidade dos cidadãos em atuar em seu entorno social (ou seja, tem-se uma preocupação com o coletivo, com a vida em comunidade), chama a atenção para uma visão crítica em relação às causas das desigualdades e problemas sociais. Não se restringe, portanto, a educar os aprendizes para desenvolverem apenas trabalhos voluntários e de caridade (Ribas, 2018, p. 1791).

Portanto, a formação de cidadãos participativos e agentes de transformação social está também no cerne das concepções de LC e acredito que possa ser atingida a partir do planejamento de

atividades para aulas de língua inglesa. Pensando nisso, Caetano (2020, p. 290) elenca princípios que podem orientar a elaboração de atividades que visam o encorajamento do LC dos alunos. Organizamos esses critérios no quadro a seguir, trazendo-os na forma de um *checklist* que pode levar o professor a refletir sobre as atividades propostas aos alunos:

Quadro 1 – Critérios para avaliar princípios do LC em atividades pedagógicas em aulas de línguas

Critérios para avaliar princípios do LC em atividades pedagógicas	
A atividade proposta:	Empodera os indivíduos com ferramentas para entender e criticar o mundo, almejando a promoção de justiça social?
	Reconhece os conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula e o quanto certos conhecimentos que esses trazem podem ser valorizados ou não, incluídos ou não no currículo, na sala de aula e no ambiente escolar?
	Permite que os alunos analisem e avaliem textos, questionando suas origens e propósitos, e que apresentem leituras alternativas?
	Possibilita que os alunos entendam um texto para obter diferentes perspectivas sobre um assunto?
	Encoraja os alunos a analisar múltiplos pontos de vista em um texto, quer esses sejam apresentados explicitamente ou não?
	Focaliza questões sócio-políticas, no intuito de pensar sobre relações de poder entre os indivíduos?
	Preocupa-se com ação e promoção de justiça social, por meio do encorajamento à reflexão e de atitudes que levem a mudanças nas desigualdades que permeiam nossa sociedade?

Fonte: A autora (com base em Caetano, 2020)

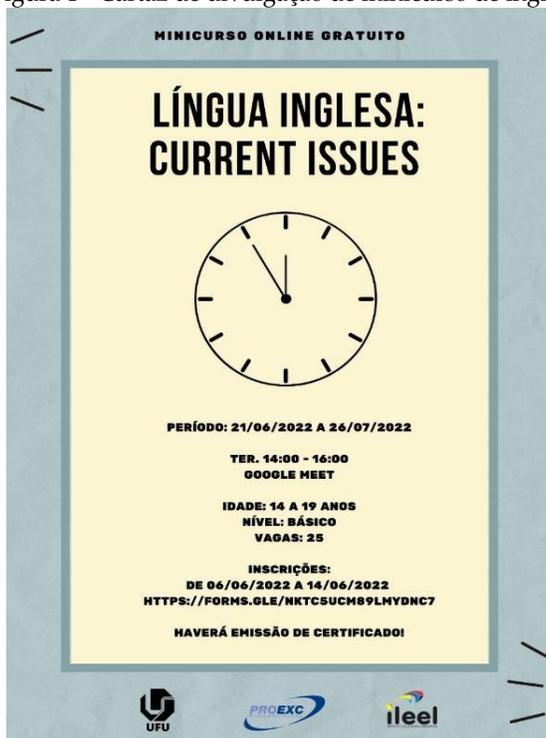
Após apresentar os princípios teóricos que nortearam a experiência descrita neste capítulo, na seção a seguir, descrevo o contexto de elaboração das atividades de língua inglesa com vistas ao desenvolvimento do LC de aprendizes.

3. Ensinando inglês criticamente: como é possível?

Nesta seção, apresento considerações sobre planejamento e exemplos de atividades de língua inglesa, elaboradas e aplicadas

pelos professores em formação inicial durante o desenvolvimento de dois minicursos de inglês oferecidos na modalidade a distância em 2022 e 2023. São eles: a) Língua inglesa: current issues e b) Desenvolvendo habilidades de leitura e escrita em inglês: explorando vários gêneros textuais. Discuto em que sentido os temas de discussão das aulas, os gêneros discursivos e textos trabalhados nos dois minicursos, bem como os tipos de atividades desenvolvidas se configuraram em tentativas de encorajar a criticidade dos alunos participantes, educando-os para a cidadania. A discussão é embasada nos princípios que caracterizam o LC e nos critérios definidos por Caetano (2020) para a elaboração de atividades pedagógicas para encorajar a criticidade dos alunos no trabalho com textos em língua inglesa.

Figura 1 - Cartaz de divulgação de minicurso de inglês



Fonte: Cartaz elaborado pelos professores em formação, ministrantes do minicurso, disponível em: https://www.instagram.com/cecile_ufu/

Figura 2 - Cartaz de divulgação de minicurso de inglês



Fonte: Cartaz elaborado pelos professores em formação, ministrantes do minicurso, disponível em: https://www.instagram.com/cecle_ufu/

3.1 Temas de discussão, gêneros discursivos e textos para encorajar a criticidade dos aprendizes

Entendo que apenas trazer temas polêmicos para discussão nas aulas de inglês (tais como destruição do meio ambiente, racismo, sexismo, direitos LGBTQI+, dentre outros) não permita, por si só, desenvolver o letramento crítico dos alunos. No entanto, vejo que temáticas ligadas a questões contemporâneas que nos afetam em sociedade podem ser um gatilho para uma postura agentiva e problematizadora por parte dos aprendizes, o que, por sua vez, têm relação com o letramento crítico. Para Garcia, Luke e Seglem (2018, p. 77), o letramento crítico “é mais sobre adquirir uma disposição em relação aos textos, um ceticismo aprendido e indagador”. Concordo com o autor quando em sua definição deixa a entender que o letramento crítico pode ser aprendido, no sentido de ser estimulado, encorajado, a depender, por exemplo, dos tipos de temas, textos e atividades que o professor escolhe trabalhar nas aulas e de como ele faz a mediação das discussões em sala de aula.

O minicurso “Língua inglesa: current issues” se propôs a trabalhar a língua inglesa em uma perspectiva crítica, para alunos iniciantes, através da discussão de temas atuais. Os temas escolhidos para discussão nas seis semanas de curso são apresentados na tabela 1, juntamente com os conteúdos privilegiados em cada tópico:

Quadro 2 - Programação do minicurso “Língua inglesa: current issues”

Tema	Conteúdos gramaticais/lexicais, gêneros discursivos e textos trabalhados
Matters of health	1) simple present, present continuous and present perfect; 2) talking about mental health and access to health in Brasil and abroad; 3) parts of the body and symptoms.
Climate change	1) modal verbs; 2) vocabulary related to the topic (e.g. wildfires); 3) Newspaper article: Climate change had a big year, from Greta Thunberg to Australia's fires; 4) how to stop climate change (writing suggestions and recommendations).
Food and World hunger	1) talking about food; 2) eating habits; 3) time expressions; 4) likes and dislikes; 5) adverbs of frequency (how often do you eat...?); 6) Infographic: Why do people go hungry?; 7) Newspaper headlines: Covid-19 and hunger in Brasil.
Hate speech	1) Defining hate speech and its consequences; 2) adjectives (qualities and flaws); 3) Hate speech on tweets and Youtube comments; 4) expressing opinion and describing something.
Family structure	1) family vocabulary (Seriado A grade família); 2) simple past/used to; 3) Poems (Family means different things by Kelly Roper e Family likeness by Alison Jean Thomas); 4) Newspaper headlines (Estatuto da Família votado em 2015 pela Câmara dos Deputados)
Talking about age related topics	1) numbers; 2) Talking about age (to be x to turn); 3) TV News: <i>Neighbors "adopt" elderly woman after she lost husband</i> ; 4) future expectations/ future plans (simple future); 5) The <i>Jeju Haenyeo Sisters</i> : a brief Internet research; 5) Creating my life timeline.

Fonte: a autora

Percebe-se no quadro 2 que o minicurso, sem deixar de trabalhar aspectos referentes à gramática e ao vocabulário em língua inglesa, por meio de textos orais e escritos, problematizou temas contemporâneos, relativos ao meio ambiente, saúde,

alimentação, dentre outros. A partir desses temas, as professoras em formação, ministrantes do curso, criaram atividades pedagógicas problematizadoras, que foram desenvolvidas de forma síncrona com os alunos e também assíncrona. Digo problematizadoras, pois tais atividades encorajavam os alunos a se posicionar em relação aos textos em pauta, como observamos nas atividades que descrevo a seguir.

Após apresentar e ler com os alunos o poema a seguir (*Family means different things*), trabalhado na quinta aula do minicurso, as professoras em formação propuseram seis questões de discussão. As três primeiras questões exigiam que os alunos fornecessem respostas se embasando, para isso, em versos do poema lido. Já as três últimas perguntas exigiam que os alunos expressassem suas opiniões sobre as temáticas em pauta, sendo elas: a aceitação e validação de certas configurações familiares na sociedade brasileira e a definição de família dos alunos. São questões para as quais não havia apenas uma resposta correta válida, mas que permitiam que variados pontos de vista do grupo fossem colocados em discussão, até mesmo desafiando o sentido de família introduzido pelo poema. Considerando os critérios para avaliar princípios do LC em atividades pedagógicas de inglês, propostos por Caetano (2020), podemos dizer que a atividade permitiu que os alunos analisassem e avaliassem o texto (poema), bem como apresentassem leituras alternativas. Ou seja, a produção de sentidos sobre família e sua expressão na língua inglesa era o que mais importava nessa atividade.

Atividade 1: Poema trabalhado no minicurso “Língua inglesa: current issues”, seguido de questões para discussão propostas aos alunos

Family Means Different Things

By Kelly Roper

Family means different things to different people.

To some, family means mom, dad and the kids.

To others, family means single parents doing the job of two to make a home.

To some, family means living with grandparents too.

To others, family is the aunt or uncle who has stepped up to fill in for parents.

To some, family means two moms or two dads growing a family together.

To others, family means two people multiplying their love through adoption.

To some, family is limited to blood relations.

To others, family includes friends who are there through thick and thin.

To some, family is all about the people in their lives.

To others, pets are considered family members too.

Yes, family means different things to different people,

But every family has one thing in common, and that's love.

Questões de discussão:

1. How do you understand the verse "Family means different things to different people."? Do you agree with it?
2. How is family represented in the poem?
3. What kinds of families can you identify in the poem?
4. Are all the families represented in the poem well accepted? Why?
5. Who gets to decide which family structures are valid?
6. What is your definition of family?

Fonte: Atividade elaborada pelos professores em formação, ministrantes do minicurso "Língua inglesa: current issues". Poema disponível em:
<https://www.lovetoknow.com/quotes-quotes/poems/family-love-poems>

A produção escrita dos alunos foi constantemente encorajada durante o minicurso. Por exemplo, na segunda aula, sobre o tema *Climate change*, as professoras em formação propuseram aos alunos, como atividade assíncrona, a elaboração de um mural colaborativo na ferramenta *Padlet*. Na aula síncrona que precedeu tal atividade, foram discutidas as causas ou consequências da mudança climática, a partir de variados textos (imagens, charges e manchetes de notícias). Os verbos modais *can*, *should* e *must* também foram abordados, como forma de preparar os alunos para a tarefa que deveriam realizar no *Padlet*. Os alunos deveriam postar no mural, em língua inglesa, recomendações, obrigações e possibilidades para desacelerar a mudança climática e evitar algumas de suas consequências. Os alunos foram orientados a utilizarem além de texto, vídeos e imagens. Percebo que essa atividade encoraja a

reflexão dos aprendizes e atitudes que levem a mudanças na sociedade e que esses se vejam implicados na deterioração do meio ambiente, mas também como agentes capazes de promover mudanças. Através da linguagem, os aprendizes podem posicionar-se enquanto sujeitos críticos e propor mudanças para uma melhor convivência e sobrevivência em sociedade.

Outro exemplo de atividade com foco na produção escrita em língua inglesa foi aquela desenvolvida na aula sobre *age related topics*. A proposta de atividade assíncrona dessa aula envolvia a elaboração de uma linha do tempo, que representasse quatro marcos importantes na vida dos alunos, que deveria ser elaborada no *Google Slides*. Na aula síncrona, estereótipos relacionados à idade foram discutidos a partir da exibição e discussão de um vídeo publicado pelo canal CBS Evening News, que noticiava o caso de vizinhos que “adotaram uma idosa depois que esta perdeu seu marido (*Neighbors “adopt” elderly woman after she lost husband, home*) e da apresentação de imagens e realização de breve pesquisa sobre as *Jeju Haenyeo*, mergulhadoras na Coreia do Sul que continuam em plena atividade mesmo estando nos seus 60, 70 e 80 anos. Seguindo as ideias de Caetano (2020), vejo que questões sociopolíticas são focalizadas nessa aula, no intuito de levar os alunos a pensar sobre relações de poder entre os sujeitos, no caso dessa aula, sobre aqueles que são valorizados na sociedade (jovens) em contraposição àqueles que se encontram marginalizados (os idosos). Abre-se a possibilidade de questionamento de sentidos únicos, que associam os idosos à fragilidade e incapacidade. Além disso, propor aos alunos a elaboração de sua própria linha do tempo os coloca como produtores de sentido, capazes de refletir “quem sou eu? O que é importante em minha vida? Aquilo que é importante para mim é também para o Outro?”.

O minicurso “Desenvolvendo habilidades de leitura e escrita em inglês: explorando vários gêneros textuais” foi ofertado por um período de oito semanas, na plataforma *Moodle*. Tinha carga horária de 30 horas, as quais foram divididas em quatro módulos. A maior parte das atividades era realizada pelos alunos de forma

assíncrona, sendo que um encontro síncrono em cada módulo foi conduzido pelos professores em formação. O objetivo geral do minicurso era oferecer oportunidades aos participantes de desenvolverem as habilidades de compreensão e produção escritas em língua inglesa, bem como a criticidade dos aprendizes na análise de variados gêneros textuais-discursivos, que circulam na língua inglesa. Os quatro módulos propostos, bem como os principais temas, gêneros textuais e atividades abordados são apresentados no quadro 3:

Quadro 3 - Programação do minicurso “Desenvolvendo habilidades de leitura e escrita em inglês”

Módulo	Gêneros textuais	Temas abordados e atividades desenvolvidas
Módulo 1	Cartoons and memes	Defining and analysing cartoons and memes; memes and cartoons features; creating memes; Racism; xenofobia; prejudice portrayed through memes and cartoons.
Módulo 2	Biographies	Biographies of famous people; biography features; writing a biography using ChatGPT; correcting a biography produced by ChatGPT
Módulo 3	News	Getting to know students' reading habits; analysing headlines; identifying cognates; guessing news from key words; summarising news; spotting fake news; creating a glossary about fake news.
Módulo 4	Short stories and flash fiction	Defining short stories; short stories features (quiz); Reading and analysing short stories; defining flash fiction; flash fiction: examples; writing a flash fiction.

Fonte: a autora

Com base no quadro 3, é possível perceber que o minicurso em questão privilegiou a apresentação e discussão de características de variados gêneros discursivos, a partir de exemplos de textos que foram lidos em cada módulo, bem como a produção escrita de textos em língua inglesa, com base nas características exploradas de cada gênero, tais como biografias e *flash fiction*. Dessa forma, os

professores levaram os alunos a analisarem e avaliarem textos, questionando seus propósitos comunicativos, ao se enfatizar, por exemplo, características dos gêneros discursivos e seus contextos de circulação. Jordão e Fogaça explicam que quando o professor adota uma abordagem que enfatiza a noção de língua enquanto discurso, o aluno é provocado a “interagir ativamente com e no discurso”, se comunicando “com diferentes tipos de textos” (Jordão; Fogaça, 2007, p. 91/92). Foi esse tipo de trabalho que se procurou privilegiar no minicurso em questão.

O trabalho em torno de gêneros discursivos foi, portanto, atrelado a um trabalho crítico. Ao sensibilizar os alunos acerca de tópicos como discriminação e notícias falsas foi possível encorajá-los a refletir sobre problemas sociais, pensando em suas atitudes e dos outros, reflexão essa que acredito que pode provocar levar ao questionamento de desigualdades que permeiam nossa sociedade. Trata-se de uma atividade que provoca os alunos a perceberem sua participação e responsabilidade em atuar em seu entorno social, evocando um tipo de cidadania que Westheimer e Khane (2004) denominam de orientada para a justiça.

A leitura instrumental foi incentivada nos módulos do minicurso, ao se propor aos alunos o uso de estratégias, como identificar cognatos ao ler um texto e resumir as principais ideias de um texto. No entanto, os professores não ficaram restritos a um trabalho de extração de sentidos dos textos. Ao contrário, seguindo a perspectiva do LC, a partir da proposição de atividades na plataforma *Moodle*, os alunos foram encorajados a atribuir sentidos a um texto ao invés de extraírem significados dos textos (Cervetti; Pardales; Damico, 2001). Esse tipo de atividade pode ser evidenciado no exemplo de atividade proposta no módulo 1 do minicurso, que apresento a seguir. Depois de propor a leitura de três tirinhas em língua inglesa, um fórum de discussão foi aberto no *Moodle*, o qual trazia as seguintes instruções:

Atividade 2 - Instruções do fórum de discussão proposto no *Moodle* como parte das tarefas do minicurso “Desenvolvendo habilidades de leitura e escrita em inglês”.

Neste fórum de discussão, vamos **analisar** e **discutir** as comic strips (tirinhas) que acabamos de ler, com base nas perguntas apresentadas.

1. What characteristic features of the comic strip genre can you identify in the comic strips? (Quais as características do gênero tirinhas que vocês podem identificar nas tirinhas?)
2. What do they have in common? (O que elas têm em comum?)
3. Em sua opinião, o que querem comunicar ao leitor? Qual seria o tema ou situação abordada nas tirinhas?
4. Observe com atenção o uso que os cartunistas fazem das ilustrações (desenhos, formas, cores, contrastes). Como essas escolhas contribuem para ressaltar seu posicionamento frente à situação?
5. Em sua opinião, qual é o efeito dessas tirinhas sobre o leitor?
6. Que reações/sentimentos/reflexões elas provocam?

Escolha duas das perguntas acima e poste suas respostas no fórum.

Em seguida, **leia e comente** nas postagens dos colegas. Você tem a mesma opinião ou teria respondido diferente?

Fonte: Atividade elaborada pelos professores em formação, ministrantes do minicurso “Desenvolvendo habilidades de leitura e escrita em inglês”, postada no *Moodle*.

As perguntas 1, 2 e 4 propostas no fórum focam a atenção dos alunos para a análise de elementos que constituem o gênero em pauta. Já as perguntas 3, 5 e 6, provocam nos alunos uma tomada de posição acerca dos assuntos abordados nas tirinhas e nos efeitos de sentido que elas provocam neles. São perguntas que encorajam, a meu ver, o desenvolvimento do letramento crítico dos aprendizes, uma vez que preenchem os seguintes critérios elencados por Caetano (2020): a) permitem que os alunos analisem e avaliem textos e b) obtenham diferentes perspectivas sobre um assunto, ao abrirem espaço para que os alunos expressem seus entendimentos e reações acerca dos textos lidos. Como destacam Barbosa e Maciel (2018, p. 282), “os valores e sentidos presentes em um dado texto não são únicos e nem fixos”, sendo possível variadas leituras sobre um mesmo texto.

A produção escrita dos alunos foi incentivada no referido minicurso sem se seguir modelos fixos, pré-determinados aos aprendizes. Os gêneros discursivos foram norteadores das práticas de leitura e escrita no minicurso, mas esses foram apresentados, segundo a definição de Bakhtin (2003, p. 262), como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Foram, portanto, apresentados aos alunos numa tentativa de abordar como normalmente são usados, sem, no entanto, que esses usos fossem vistos de forma engessada, mas como possibilidades de uso da linguagem para atingir certos propósitos comunicativos. Vejamos esse segundo exemplo de uma atividade que estimulava a produção escrita dos alunos em língua inglesa. A atividade foi proposta em duas partes e envolvia a produção de biografias em língua inglesa, usando, para isso, os recursos do *ChatGPT*.

Na primeira parte da atividade, os alunos deveriam usar o assistente virtual para gerar uma pequena biografia em inglês. Para isso, eles deveriam digitar o comando "tell me about...", seguido do nome da pessoa que eles gostariam de saber a respeito, por exemplo, "tell me about Pedro Pascal". Um material de estudo sobre o gênero biografia foi disponibilizado aos alunos. Após a leitura do material e da biografia gerada pelo *ChatGPT*, os estudantes deveriam fazer uma reflexão sobre o texto gerado pela Inteligência Artificial (IA), percebendo se e em que medida as características de uma biografia, conforme explicitadas no material de estudo, estavam presentes no texto.

Para a segunda parte da atividade, as instruções dadas aos alunos foram as que se seguem:

Imagem 1 – Print da tela no *Moodle* em que constam as instruções dadas aos alunos para realização da tarefa proposta com o apoio do *ChatGPT*

Para a última atividade do módulo, vocês vão continuar a explorar as capacidades do *ChatGPT*. Desta vez, vocês vão solicitar a biografia de uma pessoa que vocês conhecem, seja um amigo ou familiar. Vocês devem solicitar ao *ChatGPT*: “**Faça um texto em inglês sobre...?**” e em seguida descrever, em um parágrafo em português, quem é essa pessoa.

Olhe o exemplo abaixo:

“Faça um texto em inglês sobre José? José é meu tio. Ele é alto, careca e está quase fazendo 60 anos, apesar de parecer mais jovem. Ele gosta muito de música, principalmente rock, e a banda preferida dele é o Pink Floyd. Ele gosta de beber cerveja, contar piadas e ama muito a sua esposa, Lindalva. Ele ama brincar com os netos e sempre foi conhecido por ser um ótimo motorista, tendo ensinado muitos dos sobrinhos dele a dirigir.”

A partir deste comando, é esperado que o ChatGPT entregue um texto consideravelmente maior do que o de vocês, contendo todas as informações mencionadas e diversas outras. Para esse exemplo, a inteligência artificial criou o seguinte texto:

“José is my uncle and is a remarkable man. Despite approaching his 60th birthday, he appears much younger than his age. He is tall, bald, and possesses a warm, friendly smile that puts everyone at ease. His love for music, especially rock, is evident, and he has a particular affinity for Pink Floyd. One of his favorite pastimes is drinking beer and telling jokes, which he does with such ease that his company is always sought after. However, what is most impressive about José is his deep devotion to his wife, Lindalva. Their relationship is one to be admired, and their love for each other is apparent to anyone who spends time with them. José is also a doting grandfather and enjoys playing with his grandchildren whenever possible. He has always been known for being a great driver and has taught many of his nephews and nieces how to drive. His patience and kindness when teaching others is admirable, and his willingness to help those in need is unmatched. Overall, José is a kind, caring, and fun-loving person who brings joy to the lives of those around him. His love for his family, music, and laughter is contagious, and he is a wonderful role model to anyone lucky enough to know him.”

O seu trabalho é:

- Leia o texto que você solicitou ao ChatGPT;
- Considerando tudo o que você aprendeu sobre biografias nas atividades anteriores, faça alterações no texto produzido pelo ChatGPT, excluindo, incluindo ou alterando o que você achar necessário;
- Poste o texto no fórum;
- Responda, ainda aqui no fórum, as seguintes perguntas:
Você concorda com tudo que ele escreveu? Quais foram as coisas que o ChatGPT acrescentou no seu texto? Elas estão corretas?

Fonte: Atividade elaborada pelos professores em formação, ministrantes do minicurso “Desenvolvendo habilidades de leitura e escrita em inglês”, postada no Moodle.

Na atualidade, o *ChatGPT* tem se destacado como uma ferramenta que pode nos auxiliar em pesquisas e em nossa produção textual, de forma rápida e ágil. No entanto, esse tipo de tecnologia também apresenta suas limitações. Tanto as potencialidades quanto as limitações do *ChatGPT* podem ser questionadas por meio da realização das duas atividades propostas sobre o gênero biografia. Usar o *ChatGPT* para produzir textos em língua inglesa e propor que os alunos analisem os textos produzidos pela IA, a meu ver, se trata de um uso crítico de tal ferramenta. As atividades propostas nesse módulo do minicurso permitem sensibilizar os alunos sobre questões de ética e de eficácia no uso de recursos de IA tão disseminados hoje. Como explico no arcabouço teórico deste capítulo, tanto na concepção de leitura, quanto de linguagem que caracteriza o LC, percebe-se que a construção de sentidos está no cerne dessa abordagem educacional. Percepção social e construção de sentidos caracterizam a habilidade crítica para Monte Mór (2015). Portanto, vejo que levar os alunos a se familiarizarem com os usos de ferramentas digitais em nossa sociedade, incluindo aspectos referentes ao uso da linguagem, e possibilitar a construção de sentidos por meio de atividades que colocam os alunos na posição de agentes, de produtores de textos em suas mais variadas formas representam possibilidades de desenvolver sua habilidade crítica.

4. Considerações finais

Meu intuito neste capítulo não é apresentar receitas sobre como ensinar inglês criticamente. Isso porque o letramento crítico não se configura enquanto um método ou abordagem de ensino de línguas, tal como o método gramática e tradução, método audiolingual, abordagem comunicativa, dentre outros, os quais envolvem a aplicação de um conjunto de técnicas e estratégias sobre como a língua inglesa deve ser ensinada. Mais do que uma técnica, o letramento crítico se coloca como uma orientação, uma filosofia de ensino, uma abordagem educacional (Jordão, 2007),

baseada na premissa de que “a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes” (Monte Mór, 2015, p. 42) e através dela é possível desenvolver um posicionamento crítico perante o mundo (Santos; Ifa, 2013).

No entanto, ao longo dos anos, a partir de variadas experiências na orientação de estágios e no desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão que envolviam o ensino de inglês em uma perspectiva crítica, pude compilar uma série de alternativas sobre como viabilizar um ensino de língua inglesa pautado na crítica e para a crítica. Esse compilado foi construído a partir de como os professores de inglês em formação, ao entrarem em contato com textos que versavam sobre letramento crítico, (re)significavam os pressupostos teóricos que discutíamos.

Acredito ser pertinente compartilhar essas possibilidades com possíveis interessados em um ensino que extrapola a mera transmissão de regras sobre a língua inglesa e o ensino de estratégias para a melhoria das habilidades orais e escritas dos aprendizes. Com isso, não quero dizer que ensinar regras e habilidades deva ser algo a ser banido das aulas de inglês. No entanto, entendo que a aula de línguas pode ser mais do que isso: pode trazer reflexões que levem a uma tomada de posição por parte dos aprendizes, que permita o circular e o questionamento de variados pontos de vista sobre um tópico, o entendimento da heterogeneidade da linguagem, a produção de sentidos e a interação dos alunos com diferentes gêneros discursivos e a problematização de questões contemporâneas que nos afetam em sociedade.

Desejo que as palavras de Garcia, Luke e Seglem (2018, p. 76) se concretizem em meu contexto de atuação: que as abordagens críticas passem a ser corporificadas nos professores de línguas e que “uma vez que eles e seus alunos estejam engajados com um trabalho crítico, questionador, dialógico e construtivista na construção de conhecimento e da verdade, de texto e discurso, escrita e imagem, área e disciplina não há volta”.

Agradecimentos

Agradeço imensamente aos professores em formação, estagiários da disciplina estágio supervisionado de língua inglesa 4, por mim ministrada, que autorizaram que eu compartilhasse neste texto materiais e atividades por eles/elas produzidos para os minicursos, nos anos de 2022 e 2023.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**/ Mikhail Bakhtin: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA; V. L.; MACIEL, R. F. Letramento crítico nas aulas de língua portuguesa: discutindo processos de construção de sentidos. **Guavira Letras**, v.14, n.28, p. 280-297, 2018.

BARROS, W. V.; COSTA, M.A.M. Letramento crítico e uso de imagens em aulas de língua inglesa: desconstruindo estereótipos. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 550-570, jan./jun. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 maio 2020.

CAETANO, E.A. "But When do I do critical literacy?"
Perspectives for Designing Critical Literacy Activities in EFL

Classrooms. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n.2, p. 279-300, 2020.

CAMPBELL, R.P.B.; IFA, S. A formação crítica de alunos e professores de inglês: uma relação entre escrita, argumentação e letramento crítico. **Entretextos**, v. 16, n.2, p. 127-152, 2016.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, abr. 2001. Disponível em <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=cervetti/index.html> Acesso em abr. 2024.

DUBOC, A. P. M. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. *In*: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo, SP: Parábola, 2018. p. 11-24.

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

GARCIA, A.; LUKE, A.; SEGLEM, R. Looking at the next 20 years of multiliteracies: a discussion with Allan Luke. **Theory into Practice**, v. 57, p. 72-78, 2018.

JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. **Education inquiry**, v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013.

JANKS, H. A importância do letramento crítico. **Letras & Letras**, v. 34, n. 1, p. 15-27, 2018.

JORDÃO, C.M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 1, p. 19-29, 2007.

JORDÃO, C.M.; FOGAÇA, F.C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas e Letras**, v.8, n. 14, p. 79-105, 2007.

MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. *In*: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 171-191.

MATTOS, A.M.A.; JUCÁ, L.C.V.; JORGE, M.L.S. Formação crítica de professores: por um ensino de línguas socialmente responsável. **Pensares em Revista**, n. 15, p. 64-91, 2019.

MCLAUGHLIN, M.; DEVOOGD, G. Critical literacy as comprehension: expanding reader response. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, v. 48, n. 1, p. 52-62, 2004.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO, C.M. MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (org.). **Formação "desformatada": práticas com professores de língua inglesa**. Campinas: Pontes, 2011, p. 279-303.

MONTE MÓR, W. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. *In*: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (org.). **New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School**. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013, p. 126-146.

MONTE MÓR, W. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a "diferença". **Revista Polifonia**, v. 1, n. 29, p. 234-253, 2014. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/issue/view/152>. Acesso em: 20 set. 2016.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. (orgs) **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2015, p. 31-50.

MULIK, K.B.; REIS, E.I. Letramento crítico, ensino de línguas estrangeiras e questões filosóficas: diálogos com Bourdieu e Derrida. **Pensares em Revista**, n. 15, p. 143-162, 2019.

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do letramento crítico. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, n. 3, p. 1784–1824, 2018. DOI: 10.14393/DL35-v12n3a2018-15. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40608>. Acesso em: 31 jan. 2024.

ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F.; MORGAN, B. Critical perspectives in language education and literacies: discussing key concepts. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 10, n. 23, p. 64-79, 2017.

SANTOS, R.R.P.; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESpecialist**, v. 34, n. 1, p. 1-23, 2013.

WESTHEIMER, J.; KHANE, J. What kind of citizen? The politics of educating for democracy. **American educational research journal**, v. 41, n.2, p. 237-269, 2004.

EXTENSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO: EXPERIÊNCIAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS (PPGEL-UFU) E ESTUDOS LITERÁRIOS (PPGELIT)

Cristiane Carvalho de Paula Brito
Ivan Marcos Ribeiro

Resumo: Neste trabalho, propomo-nos a refletir sobre experiências no desenvolvimento de projetos de extensão ligados aos Programas de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) e Estudos Literários (PPGELIT), ambos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Inicialmente, apresentaremos o projeto “Memória e formação: conversas com egressos/as do PPGEL-UFU”, o qual visa constituir um espaço de escuta e trocas de experiências de formação acadêmico-profissionais de egressos/as do Programa e, dentre outros objetivos, promover o diálogo de discentes, docentes e a comunidade externa. Em seguida, discutiremos o projeto “Discurso e(m) Diálogo”, ligado ao Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Polifônicos, que intenta promover a discussão de temáticas que abordem discursos produzidos em instâncias educacionais, pedagógicas, midiáticas, políticas, governamentais e religiosas, de modo a encorajar a democratização do conhecimento, por meio da interação dialógica, reflexiva e responsiva entre universidade-sociedade. No âmbito do PPGELIT, apresentaremos o escopo do projeto de extensão “ColoquiArtes”, ligado à Linha de Pesquisa 3 – Literatura, Outras Artes e Mídias, e também do projeto “Temas&falas”, cujo propósito é promover o aprofundamento de questões teóricas e temáticas literárias, em interação com a graduação. A partir da apresentação dos projetos, intentamos repensar os limites e desafios de ações extensionistas, sobretudo em sua articulação com as atividades de pesquisa.

Palavras-chave: Pesquisa. Extensão. PPGEL. PPGELIT.

Abstract: In this work, we reflect on experiences in the development of extension projects linked to the Postgraduate Programs in Linguistic Studies (PPGEL) and Literary Studies (PPGELIT), both located at Federal University of Uberlândia - UFU. Initially, we will present the project “Memory and formation: conversations with PPGEL-UFU graduates”, which aims to constitute a space for listening and exchanging academic-professional training experiences of graduates of the Program and, among other objectives, promote dialogue between students, professors and the external community. Next, we will discuss the project

“Discourse and Dialogue”, linked to the Research Group *Laboratório de Estudos Polifônicos*, which aims to promote the discussion of themes that address discourses produced in educational, pedagogical, media, political, governmental and religious instances, in order to encourage the democratization of knowledge, through dialogical, reflective and responsive interaction between university and society. Within the scope of PPGELIT, we will present the scope of the “ColoquiArtes” extension project, linked to Research Line 3 – Literature, Other Arts and Media, and also the “Temas&falas” project, whose purpose is to promote the deepening of theoretical issues and literary themes in interaction with undergraduate students. From the presentation of the projects, we intend to rethink the limits and challenges of extension actions, especially in their articulation with research activities.

Keywords: Research. Extension Activities. PPGEL. PPGELIT.

1. Introdução

Interpelados pela realização do II SEMEXI (II Seminário de Extensão do ILEEL) e a partir de nossa experiência na coordenação de programas de pós-graduação¹, propomo-nos, neste trabalho, a refletir sobre experiências no desenvolvimento de alguns projetos de extensão ligados aos Programas de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) e Estudos Literários (PPGELIT). Nosso intuito é repensar os limites e desafios de ações extensionistas, sobretudo em sua articulação com as atividades de pesquisa. Para isso, apresentamos o projeto “Memória e formação: conversas com egressos/as do PPGEL-UFU” e o projeto “Discurso e(m) Diálogo”, bem como os projetos “ColoquiArtes” e “Temas&falas”, no âmbito do PPGELIT.

Segundo Deus (2020), apesar de o artigo 207 da Constituição Brasileira postular o “princípio da indissociabilidade” entre

¹ A primeira autora do texto atua como coordenadora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia desde julho de 2021. O segundo autor, por sua vez, foi coordenador do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários por 6 anos e é membro docente do PPGELIT UFU, atuando na Linha 3 - Literatura, Outras Artes e Mídias.

Ensino, Pesquisa e Extensão, é comum que esta ainda seja vista como menor no contexto universitário. Em suas palavras,

São recorrentes as afirmações de que o ensino que nossas universidades ministram tem qualidade e competência. Há sempre uma citação sobre as pesquisas de nível internacional realizadas nos laboratórios e programas de pós-graduação, mas, quando se trata da Extensão, surgem as interrogações: o que é mesmo? Para que serve? O quanto se investe? A verdade é que, não tendo clareza da natureza da Extensão dentro da própria instituição, fica difícil dizer para que serve — e mais complexo ainda é garantir um percentual de recursos para o seu desenvolvimento na matriz orçamentária das universidades. (Deus, 2020, p. 12-13).

As provocações levantadas por Deus (2020) nos são muito pertinentes, sobretudo quando consideramos a articulação da extensão com a pesquisa, mais especificamente no âmbito dos programas de pós-graduação. Em tal contexto, essa articulação parece-nos pouco problematizada, o que contribui não apenas para reforçar a hierarquização entre pesquisa e extensão, mas também para reproduzir a visão equivocada de que o fazer acadêmico-científico tem pouco a dialogar com a sociedade. Acresce-se a isso o fato de que, sendo desobrigadas no currículo, as atividades extensionistas por vezes dependem da motivação de docentes e discentes para serem realizadas (Deus, 2020).

Fazemos coro com Deus (2020), quando afirma que

A Extensão é o lugar da “alteridade” por excelência — é onde a universidade realiza o reconhecimento da diversidade tanto sociocultural quanto étnico-racial e permite não apenas a construção, como também o estabelecimento dos compromissos necessários à leitura do mundo. Ao atuar nas dimensões estéticas e culturais, a Extensão Universitária tenciona o Ensino e atualiza a Pesquisa. Este movimento nos convoca não só a pensar o lugar da Extensão na formação cidadã dos envolvidos, como também a reconhecer o seu papel real e objetivo na estrutura da universidade, no cumprimento daquela que pode ser uma de suas tarefas mais generosas e instigantes: a de ser o local de formação, contribuição e promoção de propostas para melhoria da vida. (Deus, 2020, p. 23).

Assim, partimos de uma concepção de extensão como prática dialógica entre Universidade e sociedade, em que ambas são vistas como instâncias legítimas de produção de saberes. Ademais, ao destacar a extensão como “movimento”, Deus recusa visões essencialistas de conhecimento e dos atores envolvidos e acena para a ideia de extensão como processo de construção em que, a nosso ver, é possível inclusive questionar os limites entre universidade e sociedade, bem como o que estas significam.

O que constitui a universidade e a sociedade? Quem participa da universidade e da sociedade? Quando se pensa a extensão como uma ação desenvolvida junto à sociedade, a que camada social nos referimos? Tendo em vista que o funcionamento da universidade - em suas esferas acadêmicas e administrativas - tocam direta ou indiretamente a sociedade, poder-se-ia, por exemplo, falar de uma divisão estrita entre comunidade acadêmica e sociedade? Seria possível pensar uma extensão em que universidade e sociedade estivessem de tal modo articuladas - ainda que resguardadas suas especificidades - ao ponto de se poder pensar em uma visão de “universidadesociedade”? Esses são alguns dos questionamentos que, a nosso ver, precisam ser colocados na agenda de discussão das instituições superiores.

Santos (2011), ao discutir as mudanças nas relações entre conhecimento e sociedade, argumenta que o conhecimento pluriversitário (pautado na perspectiva da aplicação), ao contrário do conhecimento universitário (predominantemente disciplinar, “relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades” - p. 41), questiona a relação entre ciência e sociedade, uma vez que esta “deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência²” (Santos, 2011, p. 42). Tal questão, segundo o autor, traz desafios à universidade, predominantemente fundamentada em um “modelo de relações unilaterais com a sociedade” (p. 44), o qual

² Segundo Santos (2011), é sobretudo nas parcerias entre universidade e a indústria que o conhecimento pluriversitário se concretiza de forma mais consistente.

sustenta sua própria institucionalidade. Desse modo, “o conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interatividade, uma interatividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação” (p. 44). Santos aponta que essas transformações trazem exigências contrapostas à universidade, a qual se vê entre a “pressão hiperprivatística da mercantilização do conhecimento” e a “pressão hiperpublicista social difusa”.

As reflexões de Santos (2011) nos convidam a pensar a Extensão Universitária à luz de um projeto de universidade, o qual, constitutivamente, se imbrica a noção de conhecimento e produção de saberes. Kawasaki, no artigo intitulado *Universidades públicas e sociedade: uma parceria necessária*, publicado em 1997, já chamava a atenção para o fato de que

As universidades públicas, indiscutivelmente, têm um compromisso com o saber sistematizado, mas têm, também, um sério compromisso com problemas e desafios concretos colocados pela sociedade. A análise do contexto atual em que as universidades se encontram demonstra que a sua atuação, junto aos problemas sociais, tem sido bastante insatisfatória. A luta pela defesa da universidade pública vem enfraquecendo dia-a-dia, pois já não tem mais o apoio da sociedade, que a considera um investimento muito caro, com baixo retorno social. Para reforçar esse quadro, existe todo um ‘lob’ da privatização que assola o país de ponta a ponta. Não é papel da universidade dar retornos imediatos ou resolver os problemas sociais, mas cabe a ela formar quadros críticos, ou seja, profissionais com competência técnica, científica e social, para o enfrentamento dos desafios e impasses postos pela sociedade.

As considerações de Kawasaki (1997) parecem-nos muito atuais, se considerarmos os ataques às universidades públicas, nos últimos anos, especialmente por parte do governo, no sentido de descredibilizar a produção e a disseminação do conhecimento científico e o trabalho de pesquisadores e professores. Desconstruir

a imagem de “espaço de balbúrdia”³ parece ser tarefa premente para a universidade pública na atualidade, o que reforça a necessidade de ações extensionistas que fortaleçam e consolidem o diálogo universidade-sociedade.

Segundo Gadotti (2017), a Extensão Universitária se confronta com duas vertentes predominantes, a saber: uma de caráter mais assistencialista e outra não assistencialista. A primeira concebe a extensão “como a transmissão vertical do conhecimento, um serviço assistencial, desconhecendo a cultura e o saber popular” (p. 2), enquanto a segunda se pauta na “comunicação de saberes”. Trata-se, pois, de uma visão, à luz de Paulo Freire⁴, “não extensionista de Extensão Universitária”. Essa segunda visão é respaldada por “uma teoria do conhecimento fundamentada numa antropologia que considera todo ser humano como um ser inacabado, incompleto e inconcluso, que não sabe tudo, mas, também, que não ignora tudo” (Gadotti, 2017, p. 2).

É, pois, a partir de perspectivas como as de Deus (2020) e Gadotti (2017) que visamos apresentar algumas ações extensionistas desenvolvidas no PPGEL e no PPGELIT. Ressaltamos que tais programas contam com várias ações de extensão propostas pelos docentes que os integram, em geral, ligadas aos grupos de pesquisa. Desse modo, aqui discutimos algumas ações coordenadas pelos autores do presente texto no intuito de refletir sobre as contribuições e desafios que a Extensão Universitária apresenta para a pós-graduação.

³ Referimo-nos aqui aos ataques proferidos pelo ex-ministro da educação, Abraham Weintraub, em entrevista ao jornal *O Estado de S. Paulo*, no dia 23 de setembro de 2019. Mais informações podem ser encontradas na reportagem da revista *Carta Capital* (<https://www.cartacapital.com.br/educacao/abraham-weintraub-diz-que-universidades-federais-tem-cracolandia/>) ou no *Estadão* (<https://www.estadao.com.br/educacao/mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba/>)

⁴ Gadotti (2017) aponta que Paulo Freire propôs a substituição do conceito de extensão pelo de comunicação.

2. Extensão no PPGEL

O Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos tem início em 1995 com o curso de Mestrado, e, em março de 2009, passa a oferecer o curso de Doutorado. No último quadriênio 2017-2020, o PPGEL recebeu o conceito 6 na avaliação CAPES, sendo, portanto, reconhecido como um curso nacional de excelência.

Várias ações extensionistas são propostas pelos grupos de pesquisa e/ou docentes que integram o programa, tais como: projetos e eventos realizados em parcerias com escolas públicas; minicursos e oficinas voltadas para temas de investigação condizentes com as linhas de pesquisa do PPGEL; cursos de formação continuada para professores, dentre outras. Desse modo, o programa tem demonstrado relevante contribuição e impacto social por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

2.1. Projeto Memória e formação: conversas com egressos/as do PPGEL-UFU

O projeto “Memória e formação: conversas com egressos/as do PPGEL-UFU” teve início no segundo semestre de 2021⁵ com o intuito de constituir um espaço de escuta e trocas de experiências de formação acadêmico-profissionais de egressos do Programa e, dentre outros objetivos, promover o diálogo de discentes, docentes e a comunidade externa. A conversa é transmitida pelo canal do PPGEL no Youtube⁶ e comumente conta com a participação dos ex-orientadores. Vale salientar que o projeto também cumpre um importante papel no sentido de possibilitar a articulação entre a pós-graduação e a graduação, haja vista contar com a participação de graduandos, seja como ouvintes ou na equipe de trabalho.

⁵ O projeto está sob a coordenação da primeira autora deste trabalho e, até o momento, contou com a participação de 6 egressos em 2021, 11 egressos em 2022 e 8 egressos em 2023.

⁶ <https://www.youtube.com/@ppgelufu5393>

Ao serem convidados, os egressos recebem um roteiro de perguntas para balizar a conversa, dentre elas: *como foi sua trajetória acadêmica antes de ingressar no PPGEL?; Como foi sua trajetória no PPGEL? O que você pesquisou? Como e por que você seguiu essa trajetória?; Que noções teóricas, referências bibliográficas foram basilares na sua formação? Como a sua trajetória incide no seu fazer docente?; Que sugestões você daria para quem está iniciando na pós-graduação e, mais especificamente, na sua área de inscrição teórica?,* dentre outras.

Abaixo, apresentamos alguns cartazes feitos para a divulgação do projeto.

Figura 1 - Folder 1 - Memória e Formação. Figura 2 – Folder 2 - Memória e Formação.



Fonte: autores.

Fonte: autores.

Figura 3 – Folder 3 - Memória e Formação. Figura 4 – Folder 4 - Memória e Formação



Fonte: autores.



Fonte: autores.

O caráter extensionista, a nosso ver, se marca na possibilidade do projeto de oportunizar que o egresso atue como protagonista da ação ao lançar olhares sobre a universidade a partir de um certo distanciamento desta. Tendo concluído a pós-graduação, o egresso pode, por exemplo, refletir sobre os impactos de sua formação em seu desenvolvimento profissional e pessoal e encorajar o ingresso de outras pessoas nos cursos de Mestrado e Doutorado. Ademais, as conversas abrem espaço para reflexões acerca das especificidades teóricas e metodológicas das diferentes pesquisas, o que contribui para a divulgação científica dos trabalhos desenvolvidos no programa.

Ao oportunizar a rememoração dos percursos e percalços de sua experiência acadêmica, antes e durante a pós-graduação, o projeto, a nosso ver, contribui ainda para o estreitamento de laços do programa com os ex-alunos, aspecto importante para os indicadores de avaliação dos programas de pós-graduação brasileiros pela CAPES, a qual preza pelo acompanhamento dos egressos, tendo em vista que o quesito “Formação”, no item 2.3 da

Ficha de Avaliação de Linguística e Literatura⁷, avalia justamente o “destino, atuação e avaliação dos egressos do Programa em relação à formação recebida”.

Nesse sentido, o projeto pode fortalecer um diálogo contínuo e profícuo da universidade com a comunidade externa, ao trazer à baila não apenas as questões meramente acadêmicas, mas também os desafios enfrentados pelos alunos no processo de se pós-graduarem, tais como: maior ou menor suporte financeiro para residir na cidade ou para se dedicar integralmente ao curso de mestrado ou doutorado; falta de acessibilidade para alunos e docentes com deficiência, o que impede, muitas vezes, que o aluno experiencie integralmente as atividades e eventos oferecidos pela universidade; apoio no enfrentamento de problemas de saúde mental; dentre outros.

2.2. Projeto Discurso e(m) Diálogo

O projeto “Discurso e(m) Diálogo”, ligado ao Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Polifônicos⁸ (LEP), teve início no segundo semestre de 2020. Seu objetivo é promover a discussão de temáticas que abordem discursos produzidos em instâncias educacionais, pedagógicas, midiáticas, políticas, governamentais e religiosas, de modo a encorajar a democratização do conhecimento, por meio da interação dialógica, reflexiva e responsiva entre universidade-sociedade.

Inicialmente, os debates aconteciam em plataformas como *Google Meet* ou *Microsoft Teams*, sendo restritos aos participantes previamente inscritos. A partir do primeiro semestre de 2021, os eventos passaram a ser transmitidos pelo canal do LEP no Youtube, disponível no link <https://www.youtube.com/@laboratoriodees>

⁷ A Ficha de Avaliação Quadrienal da CAPES consiste de três quesitos básicos: 1. Programa; 2. Formação e 3. Impacto Social.

⁸ O LEP é liderado pela Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito e pelo Prof. Dr. Thyago Madeira França e está cadastrado no Diretório de Pesquisas do CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0125006255369945

tudospolifo9317. Os coordenadores convidam um palestrante para fazer a explanação de um tema, seguido do debate com os participantes⁹. As temáticas, como se pode observar pelas figuras abaixo, são bem variadas e atuais, contemplando interesses de graduandos e pós-graduandos da área dos estudos da linguagem, ao mesmo tempo que abrange tópicos de interesse social.

Figura 5 – Folder 1 - Discurso e(m) diálogo. Figura 6 – Folder 2 - Discurso e(m) diálogo.



Figura 7 – Folder 3 - Discurso e(m) diálogo. Figura 8 – Folder 4 - Discurso e(m) diálogo.



⁹ Em geral, o projeto recebe convidados mensalmente.

Uma questão que aqui se coloca refere-se tanto ao público alcançado pela ação quanto aos participantes desta, que, no caso, são pessoas que, em sua maioria, integram comunidades acadêmicas. Poder-se-ia por tal razão questionar se se trata de uma ação “menos extensionista”. A resposta a tal pergunta nos remete às indagações feitas na introdução deste trabalho acerca do que vem a ser a “sociedade” ou a “comunidade externa”. A nosso ver, iniciativas como essa, cumprem o papel extensionista, haja vista a possibilidade de fomentar o diálogo com pesquisadores de outras instituições, envolvendo, assim, não apenas a comunidade externa local, mas também a de origem do palestrante convidado. Ademais, o fato de se tratar de uma ação transmitida online contribui para o maior alcance do projeto no que se refere à diversificação do público.

No Quadro 1, elencamos os convidados e debates realizados entre os anos de 2020 a 2023 no projeto “Discurso em diálogo”.

Quadro 1 – Ciclo de debates Discurso e(m) diálogo.

2020	
Convidado/a	Título da fala
Lucas Rodrigues Batista Leite (UFMT)	“Saúde e Discurso: alguns movimentos”
Mariana Rafaela Batista Silva Peixoto (UFU)	“Discurso e interseccionalidade no ensino-aprendizagem de língua inglesa”
Carla Nunes Vieira Tavares (UFU)	“Identificações na Contemporaneidade: Discurso e Sujeito”
Bruna Toso Tavares (IFPB-Campus Santa Rita)	“Gestão das distâncias e disputas por sentidos no discurso feminista da Marcha das Vadias: uma aproximação entre Retórica e AD”
2021	
Convidado/a	Título da fala
Luís Fernando Bulhões Figueira (UFES)	“Pode o assujeitado se rebelar? Discurso, sujeito e resistência”

Paula Tatianne Carréra Szundy (UFRJ)	“Política e políticas de ensino-aprendizagem: ideologias e ideologias linguísticas (des)autorizadas na BNCC e no PNLD”
Vinícius Durval Dorne (UFU)	“Existências (im)possíveis no discurso midiático: sujeito(s), poder e resistência”
Antônio Fernandes Júnior (UFCAT)	“Discursos, invenções e resistências em textos literários contemporâneos”
Grenissa Bonvino Stafuzza (UFCAT)	“O enunciado de divulgação científica na rede social”
Simone Tiemi Hashiguti (UNICAMP)	“Inteligência Artificial e(m) Discurso”
Wesley Luis Carvalhaes (PPGE/UEG)	“Atividades de compreensão de texto em livros didáticos de Português: uma abordagem discursiva”
Juliana Soares Bom-Tempo (UNIESSA)	“Dramaturgias do acontecimento: por uma clínica-poética e a lógica do sentido”
Maria Aparecida Ottoni (UFU)	“Conversando sobre a Análise de Discurso Crítica e sobre as representações do ensino remoto na mídia”
Guilherme Figueira Borges (UEG)	“Arte de governar e práticas de ensino-aprendizagem: itinerários de pesquisa”
2022	
Convidado/a	Título da fala
Thyago Madeira França (UFTM)	“Discurso, Literatura e Ensino”
Bruno Franceschini (UFCAT)	“Quem somos nós hoje? Dispositivos de saber-poder e a produção de sujeitos na atualidade”
Glenda Cristina Valim de Melo (UNIRIO)	“Mulheres negras: performatividade, cicatrizes, solidão e transformação da dor nas mídias sociais”
Cristiane Costa Dias (UNICAMP)	“Discurso digital e quantidade: um olhar sobre os modos de produção capitalista”
Flávia Danielle Sordi Silva Miranda (UFU)	“Escrever para (re)existir na academia? Letramentos acadêmicos em perspectiva”
Sybele Macedo (GELP-UFU)	“Do corpo que fala ao falasser: encontros e desencontros entre corpo e linguagem”
Estela Ramos de Souza de Oliveira (IFSC)	“O diálogo e o agenciamento do mediador de leitura: por uma curadoria decolonial para formação de leitores literários”

Helson Flávio da Silva Sobrinho (UFAL)	“Discurso, crise econômica e contradições políticas na mídia”
2023	
Convidado/a	Título da fala
João de Deus Leite (UFNT)	“Efeitos da incontinência do político no espaço acadêmico”
Lídia Ramires (UFAL)	“Que sucesso é esse?: circulação de sentidos na mídia jornalística de TV”
Mariana Rafaela Batista Silva Peixoto (UFU)	“Discurso e interseccionalidade em práticas de desinformação sobre a educação no Brasil”
Taila Jesus da Silva Oliveira (SEDUC/BA)	“Mafalda em perspectiva dialógica: um estudo das tiras relacionadas ao ensino”
Rómima de Mello Laranjeira (UFOP)	“Episteme e fetiches nos letramentos: provocações em contexto de formação docente”
Ana Cristina de Souza (UEG)	“Entre a prisão do corpo e a liberdade da alma”
Israel de Sá (UFU)	“O funcionamento da memória na luta pelos territórios indígenas: reflexões a partir dos Estudos Discursivos Foucaultianos”
Luana Alves Luterman (POSLLI/UEG)	“A(s) reforma(s) do Ensino Médio: cotejamento da ordem dos saberes sob a condição de governamentalidade ultraconservadora x progressista”

O Quadro 1 aponta a abrangência do projeto “Discurso e(m) diálogo” no que tange à possibilidade de implementar parcerias com pesquisadores de diferentes regiões do Brasil, o que ressalta seu caráter não apenas extensionista, mas também interinstitucional. Ademais, o uso do canal de Youtube para realização dos debates pode contribuir para a disseminação de conhecimento na área dos estudos da linguagem produzido nas diversas IES brasileiras.

3. Extensão no PPGELIT

As ações de extensão têm ganhado cada vez mais projeção no âmbito Programa de Pós-graduação em Estudos Literários¹⁰, contribuindo para o aumento do seu impacto social em níveis local e nacional, o que ressalta o seu caráter gerador de conteúdos, de eventos e de ações socioculturais. A presença nas escolas e nos espaços culturais da cidade amplia o diálogo do programa com artistas, educadores, leitores e interessados em literatura em geral. O esforço de se inserir na escola pública fomenta um incremento educacional para as crianças e adolescentes envolvidos nos projetos. Já a participação e parceria de docentes da rede básica de educação reforça a integração entre a atividade acadêmica e a sociedade externa, estreitando laços que permitem ao programa estar mais próximo da sociedade em que está inserido; e aos professores, o refinamento de sua formação e uma gama de alternativas de ensino ofertadas com os recursos da universidade.

Dessa forma, os diversos eventos acadêmicos ocorridos no âmbito do PPGELIT também tiveram impacto social e cultural na região do Triângulo Mineiro, seja por meio de palestras e falas de acadêmicos de outras regiões – o que cria oportunidades novas de trocas entre interessados locais e tais visitantes – seja pelas apresentações artísticas e culturais que tais eventos ofertam – o que amplia a agenda cultural da cidade.

São exemplos disso a ABRALIC 2018, ocorrida no espaço da Universidade Federal de Uberlândia, com diversos docentes do PPGELIT na comissão científica e em mesas redondas; um marco de ação de pesquisa, ensino e extensão (por seu caráter de atendimento à comunidade externa à Universidade), o evento recebeu cerca de 2000 visitantes oriundos de todas as regiões do País e internacionais, e teve impactos local e regional para a economia, adicionando-se ao fato de ter tido impacto nacional e

¹⁰ No último quadriênio 2017-2020, o PPGELIT recebeu o conceito 5 na avaliação CAPES.

internacional quanto às discussões acadêmicas. Sendo um dos maiores eventos da área de Letras, o impacto na região foi inegável, como a oportunidade de interessados em geral terem contato com autores cuja repercussão extrapola o nicho acadêmico. O escritor indígena Aílton Krenak e o poeta Nicolas Behr se encaixam nesse caso. Há que se mencionar, também, os momentos culturais do evento, abertos a toda a comunidade externa, como uma extensa feira de livros, que contou com a presença de editoras que raramente promovem vendas diretas no Triângulo Mineiro; a feira gastronômica, que se constituiu como um espaço de convivência ao longo do congresso; e a apresentação “Vamos ao Mercado”, ocorrido no Mercado Municipal de Uberlândia, que contou com atrações musicais e culturais.

A sintonia entre pesquisa e extensão também tem sido a tônica das ações do PPGELIT; as edições do SEPEL – Seminário de Pesquisa em Literatura, ocorridas anualmente, oferecem palestras e mesas redondas com nomes importantes das Ciências Humanas brasileiras; o evento “Jornada Integrada de Pesquisa em Poesia Contemporânea UFTM - UFU”, coordenado por docentes do programa, foi responsável por um impacto cultural na região. Tanto em sua primeira edição (2018, em Uberaba) como na segunda (2019, em Uberlândia) contou com poetas nacionalmente renomados, respectivamente, Ricardo Domeneck e Ricardo Aleixo, cujas apresentações puderam ser assistidas pelas comunidades acadêmica e externa. Outras atrações artísticas locais, como a performance da atriz Camila Manoela, o rap “freestyle” da MC R Jay e a demonstração de poesia *slam* de Alessandro Dornelos enriqueceram a oferta cultural dos eventos, prestigiando assim artistas da região, que podem passar a trocar mais experiências e conhecimentos com o público acadêmico.

Além disso, eventos como os intitulados “Noite de RAP” e “I Jornada do pensamento ameríndio: literatura, política e meio ambiente” também se inseriram na agenda cultural da cidade, buscando aliar oportunidades de expressão de artistas locais (como o rapper Vaine e o Slam Abaeté) e a apresentação de músicos e

poetas renomados, como a dupla RAP Plus Size e o poeta André Vallias. No segundo evento, ainda, houve a presença de Idelber Avelar, acadêmico internacional de ampla repercussão nas redes sociais.

Quanto à educação básica, alguns projetos, como as “Oficinas Poéticas” e o Projeto Mexirica, ofereceram materiais escolares às crianças e adolescentes das escolas públicas envolvidas. Além do ganho material direto, há no processo de formação dos professores dessas instituições estaduais e municipais um ganho imaterial óbvio: o do refinamento desses profissionais, proporcionando melhorias no processo diário de ensino-aprendizagem.

Todas as ações descritas ocorreram num contexto anterior à pandemia de COVID19, possibilitando por um lado a interação local entre proponentes de ações extensionistas e o público. A ida às escolas e aos espaços de promoção de cursos e eventos propiciou debates frutíferos com a comunidade externa à Universidade, abrindo portas para interações acadêmicas e possibilitando a visibilidade do PPGELIT na sociedade. Essas ações, no entanto, possuíam certa limitação por conta do alcance pequeno e do público limitado, e o contexto pandêmico fez com que novas possibilidades fossem surgindo para a promoção das atividades, e prevaleceu, em especial, a oferta de cursos e eventos na modalidade remota.

Nesse sentido, destacam-se duas atividades de destaque do PPGELIT, de grande alcance por conta de seu caráter remoto: os Projetos “ColoquiArtes” e “Temas&Falas”. Esses dois projetos consistem na participação de docentes convidados para tratar de tópicos para a comunidade do programa e a comunidade externa, por meio da transmissão no canal Youtube.

3.1. Projeto ColoquiArtes¹¹

O Projeto “Coloquiartes”¹² é uma iniciativa da Linha de Pesquisa “Literatura, Outras Artes e Mídias”, e trata de temas conectados com a interrelação entre literatura e mídias. Nesse sentido, as falas promovidas versaram sobre as possíveis formas de interação trabalhadas na Linha, reverberando de alguma forma para outras Linhas de Pesquisa e criando reflexões para o público de diversas regiões por seu caráter de transmissão remota. Por meio desse Projeto, as palestras realizadas têm tido alcance expressivo, cobrindo o território nacional com espectadores do norte ao sul do Brasil, representados por alunos de graduação e de pós-graduação, e membros da comunidade externa que queiram aprender sobre a relação entre texto e imagem.

Figura 9 - Flyer 1 - ColoquiArtes



Fonte: Autores

¹¹ As sessões do ColoquiArtes possuem sua transmissão no canal do PPGELIT UFU, no link <https://www.youtube.com/@ppgelitufu7826>

¹² Esse projeto é coordenado pelo segundo autor e está em vigência desde 2022.

Figura 10 – Flyer 2 - ColoquiArtes



Fonte: Autores

No escopo de tal relação, o projeto tem sido bem-sucedido ao promover debates entre os estudos literários e estudos sobre suportes diversos. A primeira palestra, por exemplo, proferida pela Profa. Dra. Juliana Muylaert Mager (LABHOI/UFF) tratou de uma relação entre literatura e cinema ao abordar o documentário de Eduardo Coutinho, mostrando a clara conexão entre o cinema e suas reverberações na literatura, e vice-versa. Esse evento, sendo o primeiro, contou com 61 espectadores, fato significativo para a continuidade do projeto.

No mês seguinte, o Projeto “ColoquiArtes” contou com a participação da Profa. Dra. Ana Munari (UNISC), com a palestra “Artes e Mídias: que combinação é essa?”. O tema, essencial para a Linha de Pesquisa responsável pelo Projeto, necessita de constantes atualizações quanto a essa relação entre mídia e arte, o que exclui necessariamente a especificidade do trabalho com a literatura, pois arte e mídia transcendem o texto literário, e consideram a interface texto/imagem, texto/som, texto/animação, dentre outras possíveis combinações. Aqui, vale lembrar, trata-se da definição de texto conforme Clüver:

[...] uma obra de arte é entendida como uma estrutura sígnica – geralmente complexa –, o que faz com que tais objetos sejam denominados “textos”, independente do sistema sígnico a que pertençam. Portanto, um balé, um soneto, um desenho, uma sonata, um filme e uma catedral, todos figuram como “textos” que se “lêem”; o mesmo se pode dizer de selos postais, uma procissão litúrgica e uma propaganda na televisão. (Clüver, 2006, p. 15)

“Mídia” e “arte”, bem como a redefinição de “texto”, necessitam, portanto, de reatualizações dentro e fora da academia, e o papel do pesquisador em prol dessas releituras é fundamental. Assim, a referida palestra, bem como outras falas ao longo do Projeto, direciona-se aos diferentes públicos a fim de auxiliá-los na compreensão dos diferentes tipos de texto.

Por fim, ressalta-se a participação da Profa. Dra. Thaís Flores Diniz (UFMG) com a palestra “Shakespeare: configurações intermediáticas”. Além de retratar presença do dramaturgo e poeta inglês William Shakespeare na contemporaneidade, a professora, que é especialista do campo da intermedialidade e pioneira nos estudos da área no Brasil, mostra como a abordagem intermediática do escritor inglês possui muita relevância e expressividade no campo dos estudos entre mídias e artes.



Fonte: Autores

Assim, por meio das participações dos pesquisadores convidados, o projeto ColóquiArtes contempla a interface entre a pós-graduação e a comunidade externa, ampliando a divulgação dos estudos sobre artes e mídias e demonstrando a relevância do papel da extensão no âmbito do PPGELIT.

3.2 Projeto Temas&Falas – Colóquios em literatura¹³

Com o intuito de espelhar a iniciativa proposta pela Linha de Pesquisa “Literatura, Outras Artes e Mídias” do PPGELIT UFU, foi criado o projeto de extensão Temas&Falas¹⁴. A proposta desse projeto é a promoção de debates sobre a compreensão de termos, temas e conceitos literários junto à comunidade interna e externa, que de certa forma passam ao largo da formação discente, docente e humana. Nesse sentido, o projeto busca uma revisão desses itens numa tentativa de contribuir com a formação do ser humano, para além da docência. Como uma possibilidade de complementar o projeto pedagógico do curso de Letras, é imperativo que esses debates ocorram, trazendo à sua esteira a divulgação desses temas à comunidade por meio da fala de docentes especialistas nas diversas áreas dos estudos literários. Assim, a variedade de temas e conceitos a serem estudados carece de divulgação mais ampla e os debates acerca da literatura e vida passa a ser ainda mais valorizado tendo em vista a reatualização dos estudos de literatura no universo contemporâneo das Letras.

Por fim, e não menos importante, cabe afirmar que o propósito do Projeto Temas&Falas – Colóquios em literatura se ancora na expansão do debate acadêmico a fim de encontrar eco na comunidade interessada. Entende-se que a proposta transcende os muros da universidade e pode criar campos de interesse nos diversos espaços em que haja discussões voltadas ao estudo da

¹³ As sessões do projeto Temas&Falas ocorrem no canal do Curso de Letras - Inglês da UFU, no link: <https://www.youtube.com/@letrasinglesufu4538>

¹⁴ Esse projeto é coordenado pelo segundo autor e está em vigência desde 2022.

literatura. Essas conferências podem, por exemplo, auxiliar o docente da rede pública a interagir com seus discentes sobre conceitos e valores literários, ampliando o leque de ensino-aprendizagem. Adicionalmente, tem-se como foco o membro da comunidade que esteja interessado em discussões sobre tais intersecções, e um dos objetivos deste projeto é a transmissão de conhecimento irrestrita a quaisquer interessados. Obviamente, a presença nos debates é marcada por pesquisadores reconhecidos em seus programas de pós-graduação, daí a conexão com os altos estudos na academia brasileira, com vistas a reverberar no público extra-muros das universidades.

O projeto iniciou-se em 2022, com a palestra “Defesas da poesia: no Classicismo, no Romantismo, na atualidade”, do Prof. Dr. Roberto Acízelo (UFRJ), tratando do conceito de poesia por meio dos ensaios de Philip Sidney e Percy Shelley, cuja distância temporal coloca-os num patamar de contraponto sobre papel da poesia em seus contextos. O prof. Acízelo construiu um raciocínio de modo a ambientar o conceito contemporâneo de poesia, mais especificamente no século XXI.

Figura 12 – Flyer 1 - Temas&Falas



Fonte: Autores

O Prof. Acízelo, ao iniciar um projeto tão importante, fixa divisas valiosas para a discussão teórica no âmbito da graduação e da pós-graduação no Instituto de Letras e Linguística da UFU; assim, os próximos debates deveriam manter o mesmo nível de importância e relevância quanto a primeira palestra.

Assim sendo, o evento seguinte teve grande relevância para a discussão de temas caros aos cursos do ILEEL/UFU; a Profa. Dra. Cleide Rapucci (Unesp/Assis) promoveu a palestra “A sobrevivência das mulheres ao patriarcado: ‘Girl’, de Jamaica Kincaid”, em que trouxe os problemas da relação de gênero inerentes não apenas ao que as escritoras mulheres apresentam, mas os impactos sociais de tal relação, e como as mulheres são moldadas a partir da forte imposição histórica que oprime o sexo feminino.

Figura 13 - Flyer 2 - Temas&Falas



Fonte: Autores

Note-se que, ao promover essas falas, o projeto cumpre com uma prerrogativa de levar aos membros da comunidade externa o resultado de estudos valiosos para a discussão e reatualização de temas que permeiam a sociedade; a efetividade dos estudos da academia só se torna concreta quando eles são acessados pela comunidade. Antes dessa divulgação, figuram num limbo de

desconhecimento e de inacessibilidade que despersonalizam, por vezes, descredibilizam, o trabalho do pesquisador.

Os temas possuem uma relevância alta aos estudantes da educação básica, em especial aqueles que almejam aperfeiçoar seus conhecimentos sobre literatura para tentar o acesso à universidade. Com essa missão de divulgar um pouco mais a obra do escritor brasileiro Machado de Assis, o projeto “Temas&Falas” recebeu o Prof. Dr. João Adalberto Campato Jr. (Universidade Brasil) para a palestra “Introdução aos romances de Machado de Assis”. Nessa palestra, o prof. tratou de atualizar os romances do escritor, que sempre são objetos de estudo nas escolas e nos vestibulares.

Figura 14 - Flyer 3 - Temas&Falas



Fonte: Autores

Por fim, vale ressaltar que esse papel de se atualizar o papel de escritores importantes para a literatura brasileira e universal ampliou a participação dos pesquisadores com o intuito de contribuir para a formação de futuros discentes universitários, além de levar aos apreciadores de literatura os debates sobre temas caros à sociedade de modo geral. Assim, a palestra “Rosa poeta”, proferida pelo Prof. Dr. Marcio Melo (UFNT) mostrou que o escritor mineiro Guimarães Rosa continua atual por meio de seus temas, e tem provocado interesse por parte da comunidade externa.

Figura 15 - Flyer 4 - Temas&Falas



Fonte: Autores

Assim, dá-se conta de projetos caros à extensão do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da UFU, por meio da promoção de debates sobre literatura, oriundos de pesquisas e de pesquisadores interessados em contribuir com a disseminação e divulgação do conhecimento de temas relevantes para a comunidade externa. Tanto o projeto “ColoquiArtes” quanto o “Temas&Falas” permeiam questões que colocam a extensão em foco no PPGELIT.

4. Considerações Finais

A realização de ações extensionistas, como as discutidas aqui, desenvolvidas no PPGEL e no PPGELIT, contribuem para o compartilhamento e ressignificação de saberes e conhecimentos produzidos em diferentes instâncias. Além de dar visibilidade à produção acadêmica dos PPGs, os projetos intentam instaurar o diálogo e promover ações que congreguem Universidade e sociedade. Os projetos ainda procuram promover a inclusão e a diversidade no âmbito do Ensino Superior.

Um dos desafios para a concretização de tais ações refere-se à mobilização da comunidade acadêmica nos projetos, haja vista a

Extensão Universitária ser tida como um trabalho “extra”, já que não obrigatório¹⁵, conforme apontado por Deus (2020).

Outro desafio diz respeito às possibilidades de envolver a comunidade externa para além da modalidade de “ouvintes” nas ações extensionistas no contexto da pós-graduação. Retomamos a posição de Deus (2020, p. 23) de que “a Extensão Universitária tenciona o Ensino e atualiza a Pesquisa” para defender que a Extensão também tenciona a Pesquisa, sobretudo se estiver comprometida em envolver a comunidade externa não-acadêmica como protagonista nas ações. Entendemos que a troca de saberes e a escuta responsiva às demandas e interesses da sociedade pode informar e transformar as agendas das investigações científicas, ao mesmo tempo que pode trazer impactos significativos à sociedade.

Finalmente, reiteramos o argumento de que é preciso questionar visões restritas que recusam a interdependência do tripé ensino-pesquisa-extensão. Todavia, é sobretudo um projeto de universidade que se precisa considerar, a fim de delinear os caminhos da Extensão Universitária. E, nesse sentido, fazemos coro com Chauí (2003), quando afirma que

Se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço. (Chauí, 2003, p. 11).

A busca dessa disseminação do conhecimento produzido pelas universidades reside sobretudo nesse objetivo do

¹⁵ Tal situação tende a mudar com a Resolução n. 7/2018 do Conselho Nacional de Educação que institui a curricularização da extensão. O artigo 4º da referida resolução, postula que “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”. A Resolução se encontra disponível no Portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/30000-uncategorised/62611-resolucoes-cne-ces-2018>

investimento social, uma vez que a concretização e a aplicação do que se produz no campo acadêmico esteiam-se na sociedade. Dessa maneira, transparecer os produtos acadêmicos é, também, uma forma de se dirimir as críticas quanto aos recursos investidos na educação superior, eliminando percepções enviesadas da sociedade e críticas negativas ao papel das universidades no Brasil.

Referências

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, 2003, p. 5-15. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 04 abril 2024.

CLÜVER, Claus. Inter textus/ Inter artes/ Inter media. In: *Aletria: revista de estudos de literatura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, v. 14, p. 11-41. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/18067>>. Acesso em: 06 abril 2024.

DEUS, Sandra de. *Extensão universitária: trajetórias e desafios*. Santa Maria, RS: Ed. PRE-UFSM, 2020. 96 p.

GADOTTI, Moacir. *Extensão Universitária: Para quê?* Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

KAWASAKI, Clarice Sumi. *Universidades públicas e sociedade: uma parceria necessária*. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 23, n. 1-2, 1997, sp. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rfe/a/Tk8Bvz43bSdLwH6LHwyZGnN/?lang=pt>>. Acesso em: 04 abril 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VAMOS FALAR DE FILME? RELATO DO PROJETO “EXPERTISE EM CINEMA”

Luísa Dias de Almeida
Gustavo Matheus Pires
Cynthia Beatrice Costa

Resumo: Este é um relato do projeto extensionista “Expertise em Cinema”, que se encontra em sua quarta edição, realizado no âmbito do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Reunindo participantes de diversos estados brasileiros (entre acadêmicos e não acadêmicos), o projeto é derivado do Grupo de Pesquisa em Expertise e foca, especificamente, no fazer fílmico de diretores nacionais e internacionais. Tem se mostrado bem-sucedido ao manter a adesão do grupo e receber, com frequência, novos interessados. Com base em seus três primeiros anos de existência, é possível afirmar que: 1) os encontros *on-line* propiciam a participação de pessoas de outras cidades e estados, o que garante uma variedade de público muito bem-vinda; 2) é possível remeter a conteúdos academicistas sem, no entanto, afugentar cinéfilos que não pretendem estudar de modo formal, mas que desejam permanecer próximos à universidade; 3) o cinema possui potencial humanizador e pode aproximar pessoas vindas de diferentes realidades.

Palavras-chave: Extensão em cinema. Expertise em cinema. Cinefilia.

Abstract: This is a report of a so-called “extension” project named “Expertise in Cinema”, which is currently in its fourth edition, carried out within the scope of the Institute of Letters and Linguistics of the Federal University of Uberlândia. Bringing together participants from different Brazilian states (including academics and non-academics), the project is derived from the Expertise Research Group and focuses, specifically, on the filmmaking of national and international directors. It has proven successful in maintaining the group’s cohesion and frequently receiving new interested members. Based on its first three years of existence, it is possible to state that: 1) online meetings encourage the participation of people from other cities and states, which guarantees a very welcome variety of audiences; 2) it is possible to refer to academic content without, however, scaring away cinephiles who do not intend to study it formally, but who wish to remain close to the university; 3) cinema has a humanizing potential and can bring people from different realities together.

Keywords: Extension in cinema. Expertise in cinema. Cinephilia.

1. Introdução

Bastante apreciada em nosso país, a arte cinematográfica pode ser um chamariz importante para atrair o público de fora da universidade – inclusive, o público não acadêmico – para um debate proveitoso. Esta é a premissa do projeto “Expertise em Cinema”, que se encontra em seu quarto ano e reúne cerca de duas dezenas de participantes de várias partes do Brasil em encontros quinzenais ou mensais realizados virtualmente. Cada encontro debate uma ou mais obras de um diretor previamente escolhido por meio de votação. O foco, então, é entender o que torna tal artista um expert, abordando de seu estilo e sua técnica à maneira como o mercado o divulga.

O projeto é vinculado ao GESTE (Grupo de Estudos em Expertise; CNPq <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3025245179713515>>) e nasceu com o objetivo principal de refletir sobre a expertise no âmbito da arte e, em particular, do cinema. O curso de Tradução da Universidade de Uberlândia (UFU) possui uma tradição no estudo da área guarda-chuva da expertise – entendida como o alcance de um desempenho sistematicamente superior em determinado domínio profissional (Ericsson, 2009) – por meio do trabalho do Prof. Igor Antônio Lourenço da Silva (cf. Silva, 2021), que lidera o grupo de pesquisa ao lado da Profa. Cynthia Beatrice Costa, fundadora e coordenadora do projeto “Expertise em Cinema”.

O grupo surgiu a partir de rodas de conversa *on-line* promovidas pela professora em parceria com Diretório Acadêmico da Tradução da UFU durante a pandemia da Covid-19, em 2020. As reuniões realizadas naquele ano visavam a refletir sobre a relação das obras cinematográficas selecionadas com o campo dos Estudos da Tradução e a prática profissional da Tradução. Levando em conta o sucesso das primeiras rodas de conversa, o interesse dos participantes nas discussões abordadas nos encontros e a possibilidade de promover novas reuniões e associar os debates aos estudos realizados pelo GESTE, a primeira proposta para o projeto de extensão foi criada.

Organizado como extensão, tendo passado pelos devidos trâmites de aprovação, o projeto foi então iniciado em 2021, com encontros virtuais quinzenais. Em seu primeiro ano, o foco foi no cânone cinematográfico, com reuniões sobre diretores internacionais e nacionais, como Alfred Hitchcock, Ingmar Bergman, Pedro Almodóvar, Stanley Kubrick, Spike Lee, Akira Kurosawa, Martin Scorsese, Nelson Pereira dos Santos, Eduardo Coutinho, Agnès Varda, Federico Fellini, Sergei Eisenstein, Francis Ford Coppola, François Truffaut, Yasujirō Ozu e Fritz Lang.

No ano de 2022, as reuniões se concentraram em obras de diretores latino-americanos, conforme sugestão e votação dos participantes que participaram do projeto no ano anterior. Sendo assim, foram abordados filmes dirigidos por Fernando Meirelles, Guillermo del Toro, Karim Aïnouz, Alfonso Cuarón, Leon Hirszman, Alejandro González Iñárritu, Walter Hugo Khouri, Walter Salles, Daniel Nolasco, Héctor Babenco, José Mojica Marins, Heitor Dhalia, Sebastián Lelio, Cássio Pereira dos Santos, Santiago Mitre e Tizuka Yamasaki. Nessa segunda edição, os encontros quinzenais possibilitaram aos participantes uma reflexão aprofundada sobre as escolhas artísticas de diretores desconhecidos pelo grupo até então, inclusive brasileiros, considerados, no entanto, experts em seu campo de trabalho tanto por pares quanto pela crítica.

Na edição de 2023, por influência do resultado positivo de refletir sobre o cinema latino-americano, os participantes escolheram fazer a terceira edição focada em outro grupo de diretores nem sempre conhecido, o de diretores do cinema asiático, abordando filmes dirigidos por Wong Kar-wai, S. S. Rajamouli, Hayao Miyazaki, Park Chan-wook, Bong Joon-ho, Abbas Kiarostami e Isao Takahata, entre outros. Já uma segunda etapa da edição de 2023 tratou de diversos temas, como a presença ou a falta da catarse em obras cinematográficas, além da realização de reuniões especiais sobre filmes dirigidos por figuras respeitadas no ramo que tiveram sua estreia durante a realização do projeto, como *Assassinos da Lua das Flores*, de Martin Scorsese, ou obras que

geraram debates entre o público geral, além de obterem resultados significativos nas bilheterias, como é o caso do filme *Barbie*, de Greta Gerwig, que gerou grande burburinho e entusiasmo entre os participantes.

Além das reuniões inseridas no tema anual de cada edição e de estreias relevantes para o campo cinematográfico, são realizadas reuniões especiais para debates de interesse dos participantes, como o encontro anual sobre os filmes indicados ao Oscar, premiação relevante para a área de estudos contemplada pelo projeto. Também há casos de reuniões extraordinárias sobre filmes indicados às premiações e/ou que se encontrem em voga, como no caso recente do filme *Pobres Criaturas*, do diretor grego Yorgos Lanthimos, em que os participantes moradores da cidade de Uberlândia organizaram um passeio para assistir ao filme em grupo, na sala de cinema, e posteriormente foi agendada uma discussão sobre o diretor e sua obra entre todos os participantes do projeto.

Com base nessa experiência, o presente relato procura explorar alguns aspectos-chave de um projeto extensionista inspirado pela cinefilia que circula dentro e fora da universidade. Assim, abordamos a seguir a justificativa do projeto, o método, as conclusões tiradas até o momento e as sinalizações para o futuro.

2. Quem não ama cinema? Justificando o projeto

O cinema possui uma vantagem palpável no que se refere ao desejo da universidade de ir além-muros: o público brasileiro é um grande amante dessa arte. Dados do painel Indicadores do Mercado de Exibição (2024), da Agência Nacional do Cinema (Ancine), mostram que, após uma queda durante a pandemia da Covid-19, o mercado cinematográfico voltou a ficar aquecido, atraindo às salas um público de mais de 114 milhões de pessoas em 2023. No *streaming*, o interesse também é impressionante: nove em cada dez brasileiros usam serviços de *streaming* para assistir a filmes e séries (Gasparini, 2020) e, segundo o relatório “State of Streaming” da consultoria especializada Comscore (Muldrow,

2023), 66 milhões de brasileiros assinam serviços de *streaming* – a maioria, mais de um. A pesquisa ainda aponta que o Brasil foi o país que mais cresceu entre 2022 e 2023 em minutos passados na plataforma de vídeos *YouTube*.

Todos esses dados apontam para uma sociedade acostumada às telas, ou mesmo aficionada por telas. Nem sempre os conteúdos vistos são filmes, mas com frequência são. Como disse o cineasta Cacá Diegues: “O brasileiro gosta de cinema. Fala de cinema como se fosse uma coisa muito íntima. Eu sou parte disso” (Sá, 2017, n.p.).

Assim, diferentemente da literatura e de outras artes talvez imaginadas como mais intelectuais e inacessíveis pelo público em geral, como o teatro e a música instrumental, o cinema pode ser uma ponte importante entre o fazer universitário e a sociedade brasileira e uma atração para que sejam socializados os conhecimentos desenvolvidos em estudos acadêmicos.

No caso específico do grupo “Expertise em Cinema”, é a grande área da expertise, com seus questionamentos a respeito do desempenho de profissionais, que serve de base para um debate amplo e desafia o olhar crítico dos participantes a respeito do que seria o “bom” cinema, de modo que os membros do grupo possam compreender de forma sistematizada os modos de fazer fílmico que costumam agradar à crítica especializada e fazem com que os diretores sejam considerados experts em seu campo de trabalho. Utilizar a expertise para embasar as reflexões ao longo do projeto também contribui para desconstruir a noção de “gênio” e de “talentos extraordinários”, trazendo a atenção para fatores como as competências, habilidades e saberes que fundamentam uma criação qualitativamente bem-sucedida (Leveratto, 2003).

Os conceitos básicos das investigações em expertise orientam a abordagem das discussões, sem as fechar nem as intelectualizar demais. Tem-se em mente que se trata de um projeto de extensão, aberto ao público em geral, em que todos são bem-vindos e podem compartilhar pontos de vista igualmente válidos. A relação com a pesquisa realizada pela coordenadora (e com pesquisas afins

realizadas por alguns membros do grupo), no entanto, permite manter o foco e traçar critérios, tornando o debate mais produtivo.

Do ponto de vista da expertise, a criatividade e um suposto “dom” pessoal não são o bastante para formar um expert. O desempenho de um expert deve ser reproduzível (Ericsson, 1996), ou seja, o expert precisa ser capaz de replicar o mesmo resultado bem-sucedido numerosas vezes – daí o critério de selecionar diretores com base em sua capacidade de demonstrar um ótimo desempenho filme após filme. A expertise na área criativa é com frequência medida por “marcos” na carreira do artista:

Há três pontos de virada: o primeiro, o melhor e a última obra-prima, grande sucesso ou contribuição influente. A idade do primeiro sucesso marca o verdadeiro início da carreira criativa, isto é, quando a quantidade finalmente produz algo de qualidade. A idade do melhor sucesso define o auge da carreira, quando o criador produz aquela obra que mais valoriza sua reputação. A idade do último acerto indica quando a parte criativa da carreira terminou. O criador pode evidenciar resultados adicionais, mas isso contará como o resultado de uma vida criativa já vivida¹ (SIMONTON, 1996, p. 236).

Entre os diretores já abordados pelo grupo, os marcos mencionados por Simonton parecem bem palpáveis. Em geral, há um primeiro filme que chama a atenção da crítica jornalística, que, por sua vez, incita o público a conhecê-lo; em determinado momento, o diretor lança aquela que é conhecida como sua obra-prima, ou, no caso de diretores extremamente bem-sucedidos, ou ultraexperts, como Hitchcock, Bergman e Fellini, um conjunto de obras-primas; por fim, o que resta após o encerramento de suas

¹ Tradução nossa de: “There are three such critical turning points: the first, the best, and the last masterpiece, hit, or influential contribution. The age at the first hit then marks the real onset of the creative career, when quantity finally produces something of quality. The age at the best hit defines the career peak, when a creator produces that work that most enhances his or her reputation. The age at the last hit indicates when the creative portion of the career has terminated. The creator may evince further output, but this will count as the aftermath of a creative life now spent.”

carreiras é a sólida influência que permanecem exercendo sobre outros diretores e a arte cinematográfica como um todo.

Os estudos da expertise – relacionados ou não às artes – ainda são pouco disseminados no Brasil, outra razão para envolvê-los nas trocas extensionistas. Os debates em torno da expertise de diretores de cinema levam a uma interdisciplinaridade quase natural, aproximando-se das áreas da narratologia, inserida nos Estudos Literários, e da adaptação, tal qual inserida nos Estudos da Tradução, assim como de outros domínios das Artes e Humanidades, como a história e crítica da arte.

Tais debates interdisciplinares possuem potencial educativo e humanizador, pois unem pessoas de meios, faixas etárias e níveis de escolaridade diferentes em torno de um objeto comum. Com frequência, as discussões desencadeadas por filmes enveredam-se por temas filosóficos, sobretudo estéticos e éticos, o que parece demonstrar que o fazer cinematográfico é um ótimo ponto de partida para a extensão, tanto pelo interesse do público em geral, como por seu potencial de gerar debates que relacionam diversas áreas de interesse e de estudo.

3. Vamos debater? Explicando o método

Está no fundamento da extensão universitária a participação ativa do público, “por meio de metodologias participativas, com a concepção da valorização dos saberes de todos os envolvidos” (PROEX – Unesp, 2017, p. 8). Nessa interação dialógica, o público não se encontra em posição exclusiva de aprendiz, pois se trata de “uma via de mão dupla” (PROEX – Unesp, 2017, p. 8).

Assim, a participação ativa sempre esteve no centro do projeto “Expertise em Cinema”. A cada encontro do grupo, a coordenadora faz uma introdução de cerca de meia hora sobre o diretor e sua carreira, a recepção do público geral e da crítica jornalística à obra do diretor e aos filmes selecionados para o encontro, além de apresentar aspectos potencialmente relevantes dos filmes e

questões para iniciar a conversa. O debate, de cerca de 1h30, é então realizado por meio de interações orais e comentários via *chat*.

Entre as reuniões, é feita a escolha do diretor e dos filmes que serão debatidos nos encontros seguintes por meio de votação via *Google Forms*. As listas de diretores – para serem votados pelos participantes – são elaboradas com base em critérios comumente adotados pela área da expertise: os diretores devem ser considerados bem-sucedidos da perspectiva da crítica especializada; devem possuir ao menos alguns filmes considerados excelentes; devem ter experiência em sua área de domínio.

Adaptando-se a partir de Ericsson e Smith (1991; 1993), estão entre os critérios para se definir alguém como um expert ou especialista em uma área: a) um desempenho confiável e superior em relação a outros indivíduos menos qualificados; b) conhecimento altamente especializado; c) a superioridade não deve ser demonstrada em situações típicas e rotineiras, mas sim em casos excepcionais – isso equivale a dizer que não se consideraria um diretor expert com base em um filme que fosse bom, mas comum e “fácil” de dirigir; d) capacidade de sustentar o desempenho superior ao longo de um número razoável de trabalhos (suficiente para que seu desempenho seja reconhecido por outros especialistas); e) o desempenho superior é repetível e reproduzível; f) é possível mapear os mecanismos que levam ao seu desempenho superior (estilo, domínio técnico, escolha da equipe colaboradora etc.); g) é possível perceber melhora e amadurecimento entre trabalhos iniciais e trabalhos maduros.

Foi seguindo todos esses critérios que os diretores do primeiro ano do projeto foram selecionados, listados na tabela abaixo com os respectivos filmes vistos – em geral, o filme que representa o ápice, o segundo marco indicado por Simonton (2006). Houve algumas exceções nesse sentido, porém, já que o “filme-auge” de alguns diretores já era largamente conhecido entre os participantes, portanto, por decisão comum, optou-se por um filme novo. Houve, ainda, diretores dos quais foram vistos mais de um filme, dado o interesse geral de conhecer mais de sua obra.

Tabela 1 - Filmes e diretores debatidos no primeiro ano do projeto (2021)

Introdução / Alfred Hitchcock
Alfred Hitchcock (Psicose)
Ingmar Bergman (Morangos Silvestres / O Sétimo Selo)
Pedro Almodóvar (Tudo Sobre Minha Mãe)
Stanley Kubrick (Nascido Para Matar)
Spike Lee (Faça a Coisa Certa)
Pedro Almodóvar (Tudo Sobre Minha Mãe)
Stanley Kubrick (Nascido Para Matar)
Spike Lee (Faça a Coisa Certa)
Akira Kurosawa (Rashomon)
Martin Scorsese (Taxi Driver)
Nelson Pereira dos Santos (A Terceira Margem do Rio e Vidas Secas)
Eduardo Coutinho (Cabra Marcado para Morrer)
Agnès Varda (Cléo das 5 às 7)
Federico Fellini (Noites de Cabíria e Oito e Meio)
Sergei Eisenstein (O Encouraçado Potemkin)
François Truffaut (Jules e Jim – Uma Mulher para Dois)
Yasujiro Ozu (Bom Dia)
Fritz Lang (Metrópolis)

Fonte: Elaboração dos autores.

Hoje, em retrospecto, percebe-se que a abordagem desses diretores – que compõem o “cânone” cinematográfico ocidental e brasileiro – compôs a base sobre a qual seriam construídos conhecimentos futuros, quando da passagem para um cinema menos conhecido e, por vezes, desafiador do ponto de vista estético.

Atualmente, os participantes chegam ao grupo por meio, sobretudo, de indicações. No início, foi realizada uma divulgação mais ampla em redes sociais relacionadas ao curso de Tradução da UFU e ao Grupo GESTE. Com o tempo, a formação do grupo tornou-se mais “viral” e varia de temporada em temporada, embora possua um núcleo de cerca de 10 participantes presente desde o início. Encontros especiais – como o debate anual sobre os indicados ao Oscar – costumam ser divulgados separadamente por meio de redes sociais.

A realização *on-line* do projeto permite a participação de estudantes de outras universidades e de pessoas interessadas no

estudo do cinema do país inteiro, e o grupo já conta com participantes – estudantes, professores de outras universidades, cinéfilos sem pretensões acadêmicas – de diversas partes do Brasil, inclusive, por seu início ter se dado em plena pandemia, quando todos se encontravam em isolamento. Em encontros sobre diretores ou filmes “da moda”, o público já chegou a 40 pessoas. Em geral, a média de participantes é de 12 por encontro.

Entre os participantes considerados assíduos, pois já frequentam o grupo há anos, há uma professora do departamento de Letras da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); uma professora do departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo (USP); alunos da pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); alunos do Instituto de Letras e Linguística da UFU; e pessoas de fora do ambiente acadêmico, como uma jornalista e uma professora da Educação Básica.

Alguns participantes entraram para o grupo em sua fase inicial, quando ainda estavam na graduação, e hoje se encontram na pós-graduação; alguns, já em fase de finalização da dissertação de mestrado. Certamente, a participação contínua em um projeto de extensão teve impacto em sua formação, “na concepção de que na interação de saberes e pessoas há sempre aprendizado para todos os envolvidos” (PROEX – Unesp, 2017, p. 8). O debate aberto com pessoas de diferentes partes do país e variadas faixas etárias, nunca vistas pessoalmente, em especial, pode ensejar o desenvolvimento de sua autonomia e de seu senso de identidade:

Parte-se do princípio de que a formação do acadêmico é tomada como fundamento do processo educativo implementado na universidade, uma vez que contribuirá para sua compreensão como ser socialmente responsável e livre, capaz de refletir sobre o vivido e o aprendido em sala de aula e outros espaços, como na comunidade, que vão construindo cotidianamente sua identidade pessoal e profissional alicerçadas na busca do saber ser, saber fazer e saber aprender, ou seja, na formação de suas competências (Fernandes *et al.*, 2012, p. 172).

O projeto possui, ainda, um outro aspecto de estímulo à autonomia, propiciando tanto momentos de independência quanto de troca. Os filmes não são vistos em grupo, salvo ocasiões excepcionais. Em geral, cabe aos participantes assistirem aos filmes em suas casas antes do encontro. Embora possa parecer um problema, nunca houve um obstáculo com relação a isso: se o filme está oficialmente disponível em alguma plataforma, a coordenadora ou algum colega participante logo envia a informação para todos; se for difícil de localizar, alguém faz o download e compartilha com o grupo por meio de um *drive*. Trata-se de mais um exemplo de como o grupo, nascido de maneira virtual, adaptou-se bem ao meio.

Ao longo do projeto, os debates permitiram o levantamento de alguns temas intrigantes, que também incentivaram a realização de produtos – trabalhos de disciplina, apresentações em congressos – com base nas discussões. Dentre tais temas, destaca-se o “naturalismo” das atuações cinematográficas contemporâneas, percebido por membros do grupo que, ao entrarem em contato com a obra de diretores de várias épocas, perceberam como as atuações se tornaram mais “realistas” e menos teatrais com o tempo.

Um aspecto como o supracitado desperta o entusiasmo da geração mais jovem. Outro bastante abordado é o da falta de mais diretoras no cânone cinematográfico ocidental, largamente dominado por homens.

Como, a essa altura, o acúmulo de diretores abordados já é substancial, o grupo desenvolveu um olhar panorâmico sobre a área, por vezes um olhar também historiográfico, embasando a discussão contínua sobre o fazer fílmico ao longo das gerações e em diferentes culturas – debruçando-se sobre as diferenças entre o cinema clássico e o contemporâneo; entre o que é produzido por Hollywood e por outras indústrias cinematográficas poderosas, como Bollywood; entre o que é produzido com ou sem dinheiro; entre o que é produzido em inglês e em línguas mais inacessíveis. Todas essas discussões são acompanhadas de uma avaliação de como a sociedade como um todo recepciona as obras.

Com frequência, ainda que sem o compromisso de um processo de ensino-aprendizagem formalizado, o grupo busca conhecimento em livros e artigos científicos das áreas pertinentes ao entendimento de uma determinada obra ou de um diretor. São mantidas pastas em *drives* virtuais com fontes que podem enriquecer seu saber fílmico, narratológico e artístico.

Graças a essa troca constante, o grupo já gerou produtos acadêmicos, como artigos científicos (como exemplos, cf. Almeida; Costa, 2023; Moura, 2021) e, sobretudo, impactos nas decisões de participantes que decidiram seguir para a pós-graduação e/ou envolver cinema em suas pesquisas.

4. Meu diretor favorito é... Conclusões iniciais

A linha entre o debate acalorado e a briga pode ser tênue, e um grupo com participantes tão apaixonados pode às vezes gerar preocupação nesse sentido. Como é de se esperar em um ambiente aberto e democrático, há quem demonstre eloquência e, por vezes, certa agressividade. Nada, porém, que não possa ser contornado com mediação, acordos de boa convivência e conversa. Pode-se considerar, até mesmo, que a paixão expressa pelos participantes está relacionada, justamente, ao efeito humanizador do cinema – a tendência é que a pessoa se sinta envolvida o suficiente para defender com afinco seu ponto de vista.

O cinema, assim como a literatura, permite-nos vivenciar situações irreais nas quais podemos nos projetar ou para as quais dirigimos empatia, colocando-nos, por exemplo, no lugar das personagens. Por meio do contato com a ficção, nós experimentamos outros estados mentais (Zunshine, 2006), diferentes do que estamos vivenciando naquele dado momento de nossas vidas, em uma espécie de jogo cognitivo (Boyd, 2009) análogo ao brincar e ao fingir. Tal jogo é saudável para a cognição, pois nos possibilita testar hipóteses emocionais – como eu me sentiria se...? – e “sairmos” de nós mesmos pelo espaço de tempo do filme e da reflexão que pode se seguir a ele.

Outras experiências educacionais já demonstraram como o cinema pode ser humanizador. Como parte de um projeto de educação continuada realizado no Paraná, Cruz e Lohr (2009) reportaram os benefícios encontrados em um experimento com alunos de duas turmas do oitavo ano de uma escola pública da periferia de Curitiba. Ao fim, os 40 participantes descreveram, naquele contexto, que o cinema “provocou sensibilização para com o outro (11/40); mudança positiva de comportamento (9/40); possibilidade de ver e refletir sobre as formas de se viver (13/40)” (Cruz; Lohr, 2009). Similarmente, na análise quantitativa de seu relato de caso, Landsberg (2009) mostrou os resultados positivos do contato de estudantes de Medicina com o cinema em um ambiente educativo:

Houve grande envolvimento por parte dos participantes e ocorreram ricas discussões onde os mais diversos temas foram abordados, grande parte deles diretamente relacionados a medicina. A participação de pessoas de diferentes áreas enriqueceu os pontos de vista. No *feedback*, os alunos se mostraram entusiasmados e ressaltaram o impacto que tal experiência poderá ter em suas formações (Landsberg, 2009, p. 301).

Os *feedbacks* do grupo “Expertise em Cinema”, recebidos por meio de formulários eletrônicos, também têm se mostrado bastante encorajadores, com participantes mencionando a descoberta de novos diretores como um dos aspectos mais relevantes e declarando que “a troca de informações e opiniões entre os demais colegas participantes é muito enriquecedora” e que “os debates [são] muito interessantes e sempre respeitosos”; que o grupo possibilita conhecer “temas e perspectivas que talvez eu não tivesse buscado” e apresenta “formas diferentes de ver um filme”. Um participante reportou no *feedback* de 2022: “Acredito que conhecer o diretor, a história de vida e a forma de trabalhar abrem portas para olhar as suas produções de outra perspectiva”.

A ampla contribuição de participantes de dentro e de fora do meio acadêmico possibilita debates sob diferentes perspectivas, como social, psicológica e política. Mesmo que, a princípio, não

sejam embasados em conceitos acadêmicos específicos, posteriormente podem ser relacionados a um. Por meio dessa mescla de perspectivas, também é possível notar uma evolução na relação dos participantes com o cinema. Primeiramente, no contato com diferentes diretores, inclusive os menos conhecidos, e, somado a ele, no que diz respeito ao aprendizado sobre a linguagem cinematográfica utilizada por diretores de diferentes contextos, não só das superproduções estadunidenses.

É relevante observar, ainda, que, em decorrência do caráter subjetivo da arte, os debates não buscam e raramente levam a um consenso. Na maior parte das vezes, os participantes discordam entre si, de forma que os argumentos e contra-argumentos constroem um aprendizado coletivo e contribuem para uma visão geral sob diferentes ângulos.

Considerações finais

A extensão universitária faz parte do chamado tripé docência-pesquisa-extensão, constituindo-se como uma atividade crítico-reflexiva que incrementa a formação e o entendimento da realidade de discentes e docentes no contato com a comunidade. A comunidade, por sua vez, é chamada a levar sua perspectiva para dentro da universidade e estabelecer trocas significativas com o público universitário.

O projeto “Expertise em Cinema” parece se mostrar consolidado no que se refere a esse intercâmbio, pois une moradores de diferentes lugares do Brasil, de dentro e fora da universidade, em torno de um tema que pode ser tratado tanto academicamente quanto com base no gosto, na observação e no repertório de cada indivíduo: o fazer fílmico de diretores de cinema.

Em sua quarta edição, o projeto acaba de modificar um pouco sua programação, de modo a retornar ao fazer fílmico de 10 diretores previamente selecionados, a maioria dos quais já tratados antes – e agora eleitos, novamente, por meio de votação. O objetivo é cobrir boa

parte de suas carreiras para entender melhor o domínio de sua expertise. Até o momento, as discussões têm se mostrado produtivas.

O grupo também pretende organizar seu primeiro seminário presencial, de modo a convidar especialistas de fora e a comunidade de Uberlândia a partilhar conhecimentos e interesses.

Amado que é, o cinema pode gerar controvérsias e sentimentos fortes em seus espectadores e estudiosos. Mas, com ajustes na mediação e com a vantagem de já haver bastante experiência acumulada até o momento, sobrepõem-se aos pequenos conflitos no grupo “Expertise em Cinema” a troca saudável, o início de novas amizades, a indicação de antigos amigos para que também participem da conversa e o desejo de entender cada vez mais o fazer fílmico de diretores que influenciam nossa maneira de ver o mundo. A intenção, portanto, é de que venham outras edições, mantendo, assim, tanto a universidade quanto o debate abertos à comunidade cinéfila.

Referências

ALMEIDA, Geovana Barbosa de; COSTA, Cynthia Beatrice. O fantástico machadiano em telefilme: Os óculos de Pedro Antão. *O Eixo e a Roda*, v. 32. n. 3, p.121-143, 2023.

BOYD, Brian. *On the origin of stories: evolution, cognition, and fiction*. Cambridge (MA): The Belknap Press of Harvard University Press, 2009.

CRUZ, Eliane Pereira da; LOHR, Suzane Schmidlin. O cinema como instrumento na Educação da Afetividade: um convite à reflexão e à humanização. *Dia a Dia Educação*, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1425-8.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

DA SILVA, Igor Antônio Lourenço da. Translation, expert performance and cognition. *In*: ALVES, F.; JAKOBSEN, A. L. (org.). *The Routledge handbook of translation and cognition*. New York: Routledge, 2021. p. 1-17.

ERICSSON, K. Anders (ed.). *Development of Professional Expertise: Toward Measurement of Expert Performance and Design of Optimal Learning Environments*. New York: Cambridge University Press, 2009.

ERICSSON, K. Anders; SMITH, Jacqui. *Toward a general theory of expertise: prospects and limits*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

FERNANDES, Marcelo Costa *et al.* Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. *Educação em Revista*, v. 28, n. 4, p. 169-194, dez. 2012.

GASPARINI, Claudia. 43% dos brasileiros consomem streaming diariamente. *LinkedIn Notícias*, 2021. Disponível em: <<https://www.linkedin.com/news/story/43-dos-brasileiros-consomem-streaming-diariamente-4946908/>>. Acesso em 27/02/2024.

LANDSBERG, Gustavo de Araújo Porto. Vendo o outro através da tela: cinema, humanização da educação médica e Medicina de Família e Comunidade. *Rev. Bras. Med. Fam. e Com.*, v. 4, n. 16, p. 298-304, jan/mar 2009..

LEVERATTO, Jean-Marc. Histoire du cinéma et expertise culturelle. *Politix*, v. 16, n. 61, p. 17-50, 2003.

MOURA, William Henrique Cândido. Sarah Kane chega ao Youtube: 4.48 *Psychosis*, tradução e adaptação em tempos de convergência. *Revista X*, v. 16, n. 6, 2021.

MULDROW, James. 2023 State of Streaming. Comscore, 2023. Disponível em: <www.comscore.com/Insights/Events-and-Webinars/Webinar/2023/2023-State-of-Streaming>. Acesso em: 27/02/2024.

PAINEL Indicadores do Mercado de Exibição (2023). Disponível em: <www.gov.br/ancine/pt-br/oca/Paineis%20Interativos/painel-indicadores>. Acesso em: 26/02/2024.

PROEX – Unesp. Manual Dinâmico para Elaboração de Proposta de Projeto de Extensão Universitária e Iniciação à Extensão Universitária. São Paulo: Unesp, 2017.

SÁ, Fátima. Entre o cinema e a crônica política, Cacá Diegues reúne artigos em coletânea “Todo Domingo”. In *O Globo*, 09/11/2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/livros/entre-cinema-a-cronica-politica-caca-diegues-reune-artigos-em-coletanea-todo-domingo-22047189>>. Acesso em: 20/02/2017.

SIMONTON, Dean Keith. Creative Expertise: A Life-Span Developmental Perspective. In ERICSSON, K. Anders (ed.). *The road to excellence: the acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p. 227-251.

ZUNSHINE, Lisa. *Why we read fiction: theory of mind and the novel*. Columbus: Ohio State University Press, 2006.

ENSINO DE REDAÇÃO PARA O ENEM: UMA PROPOSTA DE CURSO ON-LINE PARA ENSINO MÉDIO¹

Ana Paula Marroques de Oliveira
Valeska Virgínia Soares Souza

Resumo: A proposta de curso on-line descrita e analisada neste texto teve como objetivo a preparação de estudantes de Ensino Médio de escolas públicas parceiras do PET Letras UFU para redigir uma redação de qualidade no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) edição 2023. Para obter uma nota alta, o candidato deve seguir alguns critérios avaliados pelos organizadores da prova a partir de cinco competências norteadoras. Durante o curso preparatório, os participantes tiveram a oportunidade de explorar tais competências e simular a produção de uma redação, recebendo feedback das petianas ministrantes. O curso teve duração de 15 horas, com atividades realizadas no ambiente virtual Moodle no período de duas semanas. Com relação à metodologia aplicada, o curso seguiu uma abordagem autoinstrucional com vídeos e tarefas, para os cinco primeiros módulos, que correspondem aos cinco critérios avaliativos da redação do ENEM, com duração de 2 horas cada, e um módulo final com uma proposta de tema de redação a ser redigida pelos participantes, com carga horária de 5 horas, e corrigida pelas ministrantes. A partir da experiência, compreendemos que o trabalho em equipe, o comprometimento da equipe, a diversidade didática com a produção por diferentes membros da equipe e a compreensão das ferramentas digitais colaboraram para a oferta desse curso na modalidade a distância.

Palavras-chave: ENEM. Redação. Escola Pública.

Abstract: The online course proposal described and analyzed in this text aimed to prepare high school students from PET Letras UFU partner public schools to write a quality essay for the National High School Exam (ENEM) 2023 edition. To get a high score, the candidate must follow certain criteria assessed by the exam organizers based on five guiding competences. During the preparatory course, the participants had the opportunity to explore these competences and simulate the production of an essay, receiving feedback from the tutors. The course lasted 15

¹ Agradecemos a colaboração das petianas Larissa Natálie de Souza e Gabriela Alves de Souza no desenvolvimento desse projeto, bem como pela realização da leitura e revisão do presente texto.

hours, with activities carried out in the Moodle virtual environment over a two-week period. With regard to the methodology applied, the course followed a self-instructional approach with videos and tasks, for the first five modules, which correspond to the five evaluation criteria of the ENEM essay, lasting 2 hours each, and a final module with a proposal for an essay topic to be written by the participants, with a workload of 5 hours, and corrected by the tutors. From the experience, we understand that teamwork, team commitment, didactic diversity with production by different team members and an understanding of digital tools all contributed to the delivery of this distance learning course.

Keywords: ENEM. Essay. Public School.

1. Introdução

O PET Letras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) faz parte do Programa de Educação Tutorial (PET) do governo federal brasileiro. O programa procura propiciar aos alunos, sob a orientação de um professor tutor, condições para a realização de atividades extracurriculares que complementem sua formação acadêmica, procurando atender mais plenamente às necessidades do próprio curso de graduação e ampliar ou aprofundar os objetivos e conteúdos programáticos que integram sua grade curricular.

Nesse sentido, o programa tem por objetivo desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, buscando sanar as necessidades da comunidade interna e externa. Dentre as atividades realizadas pelo grupo, muitas são fomentadas também pelo projeto UFU na Escola, que foi criado pela própria universidade, com o objetivo de gerar um contato entre os estudantes da graduação e estudantes da escola básica.

Nessa perspectiva, o PET Letras da UFU reuniu-se com o PET Geografia, em 2022, no evento Aulão pré-ENEM, no qual cada curso ministrou aulas preparatórias para o ENEM, tendo como público-alvo alunos do ensino médio das escolas públicas de Uberlândia. Assim, o PET Letras ficou responsável por ministrar a aula de redação. O evento contou com a participação de aproximadamente 150 alunos e nos mostrou um parâmetro da

situação dos alunos com relação aos conhecimentos sobre a redação do ENEM.

A partir da referida experiência, percebemos que há uma demanda para o ensino da redação segundo os parâmetros do ENEM. Compreendendo a necessidade de explorarmos melhor a temática, elaboramos o projeto “Curso de redação para o ENEM”, enquanto ação extensionista em parceria com o UFU na Escola, com o objetivo de apresentar, de forma dialógica e remota, os critérios avaliativos dessa etapa do exame.

Esse curso justifica-se pela potencialidade de contribuir com o trabalho que já vem sendo realizado pelos professores da área de Língua Portuguesa das escolas públicas da cidade de Uberlândia, no sentido de preparar os estudantes para fazer uma redação de qualidade no Exame Nacional do Ensino Médio. Entendemos que uma preparação extra poderia aprimorar a competência de produção escrita de estudantes que se interessam pelo tema, já que os conteúdos a serem ministrados em Língua Portuguesa são muitos e as turmas costumam ser numerosas. Um contexto desafiador, com que o PET teve a possibilidade de contribuir.

Cabe ainda destacar que, em virtude da grande quantidade de alunos e da possibilidade de promoção de novas edições do curso, devido a facilidades na plataforma escolhida para sua realização, a atividade foi realizada na modalidade de Educação a Distância, a fim de melhor atender às necessidades da comunidade externa.

2. O ensino on-line como meio para extensão

Em uma breve leitura do cenário atual brasileiro, nota-se que a extensão universitária vem ganhando cada vez mais espaço e relevância nos currículos acadêmicos, sendo a implementação de sua obrigatoriedade pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024) um fator determinante para que essa mudança ocorresse. Entretanto, apesar de a temática suscitar muitas discussões recentes, sabe-se também que as problematizações das ações extensionistas já são pensadas e debatidas há muito tempo no Brasil.

Por muitos anos, a extensão foi tratada meramente como uma atividade que tinha por objetivo levar os conhecimentos produzidos na academia para além dos muros da universidade². Apesar de aparentar um fim benéfico à sociedade, a extensão, quando vista desse modo, ocorre de forma pretensiosa e desconsidera as contribuições que podem surgir da própria sociedade. Dessa forma, a produção de conhecimento é prejudicada, bem como a relação comunidade externa-universidade.

Nesse sentido, Paulo Freire, patrono da educação brasileira, já propunha em sua obra *Extensão e Comunicação?* (1977) uma nova concepção extensionista que põe em xeque a natureza da atividade quando ela não oferece meios de troca entre comunidade externa e universidade. Nesse viés, Freire afirma que só há extensão quando há diálogo entre as partes, dado que o conhecimento não é unicamente produzido no meio universitário. Sendo assim, todo conhecimento produzido pela relação homem-mundo deve ser levado em consideração, incluindo aquele que não advém da universidade.

A partir das reflexões propostas por Freire, Gadotti, presidente de honra do Instituto Paulo Freire (IPF), problematiza a finalidade da extensão universitária em seu artigo *Extensão Universitária: Para quê?* (2017). Nesse texto, Gadotti reforça a importância da realização e da curricularização da extensão nas universidades, levando em consideração uma prática dialógica. Para endossar sua argumentação, o autor cita os inúmeros estudos realizados por intermédio do IPF, que reforçam seu posicionamento.

Vários estudos foram feitos a partir das primeiras intuições e experiências de Paulo Freire. Partindo da formulação de Freire, o estudo de Nedison Faria (1982), *Extensão universitária: desafio a uma educação conscientizadora* vê a extensão universitária como a prática pedagógica domesticadora. Defende o princípio de que **a extensão, nos moldes em que é praticada, constitui um obstáculo a uma prática educativa conscientizadora** (Gadotti, 2017, p.5, grifos nossos).

² Gadotti (2017)

Nesse viés, Gadotti também retoma concepções freirianas importantes para definição do que seria essa “prática educativa conscientizadora”, presentes nas obras *Pedagogia da Autonomia* (1996) e *Pedagogia do Oprimido* (1974). Dentre eles, as noções de diálogo e autonomia são apresentadas como fundamentos importantes para prática pedagógica e, conseqüentemente, para a extensão. Sobre a autonomia,

dois livros de Paulo Freire se complementam na compreensão dos fundamentos e pressupostos da Extensão Universitária na perspectiva da Educação Popular: o livro *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1974), focado na categoria diálogo, e o livro *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996), aprofundando a noção de autonomia. O professor Ernani Maria Fiori foi o primeiro leitor dos manuscritos do livro *Pedagogia do oprimido* e **resume a noção de autonomia a partir do título que dá ao prefácio deste livro: “aprenda a dizer sua palavra”**. No prefácio, Fiori destaca cinco teses relacionadas com a autonomia: 1) é tomando a palavra que o homem se faz homem; 2) ninguém se conscientiza sozinho; 3) o mundo se faz pelo trabalho; 4) a palavra verdadeira se faz ação transformadora do mundo; 5) aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra (Gadotti, 2017, p.6, grifos nossos).

Tendo em conta essa síntese da noção de autonomia pela perspectiva de Fiori, Gadotti ainda afirma que a “autonomia não significa isolamento, auto-suficiência. A emancipação não é um ato isolado. Precisamos dos outros para nos completar. Daí a necessidade do diálogo” (2017, p.6). Assim, o diálogo pode ser compreendido, a partir da perspectiva freiriana de ensino, enquanto uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da autonomia.

Não se pode entender o conceito de autonomia em Freire desvinculado do conceito de diálogo. Sua concepção de diálogo foi particularmente desenvolvida no capítulo terceiro do seu livro *Pedagogia do oprimido*. Aí ele estabelece **cinco condições para o diálogo: o amor, a humildade, a fé nos homens, a esperança e o pensar crítico**. Para Paulo Freire o diálogo se identifica com o próprio ato de educar (Gadotti, 2012, p.6, grifos nossos).

Diante dessa reformulação freiriana do que seria a extensão de forma efetiva, somos levados a nos questionar: é possível que o ensino on-line forneça uma ambientação adequada para que essa extensão aconteça? Acreditamos que sim. Especialmente quando analisada sua propensão para o desenvolvimento da autonomia. Nesse sentido, é importante primeiramente definirmos o que seria esse ensino on-line para o melhor desenvolvimento da questão.

É válido considerar que os desdobramentos da educação durante a Pandemia de 2019 causaram, de forma geral, uma resistência aos ambientes virtuais para ensino. Cabe aqui destacar que as situações educacionais decorrentes desse período são caracterizadas de um modo muito peculiar e nomeadas enquanto Ensino Remoto Emergencial. As ações decorrentes desse período não serão consideradas como ensino on-line neste trabalho. Isso porque o Ensino Remoto Emergencial utilizou, em alguns casos no Brasil, os ambientes virtuais de modo apressado e despreparado.

Para explicar mais amplamente a diferença entre Ensino Remoto Emergencial (ERE) e Ensino On-line, recorreremos aos autores Hodges et al. (2020). Os autores explicam que o ERE se refere a uma mudança temporária no modo como a educação é oferecida devido a situações de crise. Trata-se de uma alternativa a cursos que seriam originalmente presenciais. O ensino on-line, por sua vez, é pensado como um ambiente educacional com desenvolvimento de excelência, mesmo que ainda haja preconceito por parte da sociedade quando comparado com a modalidade presencial.

Dessa forma, analisaremos o ensino-online enquanto uma modalidade de Educação a Distância (EaD). Nesse viés, Moraes Filho e Souza (2017) descrevem brevemente em sua obra *Introdução à Educação a Distância* a história dessa modalidade no Brasil³ que, segundo os autores, é presente no país desde 1904, mediada em um primeiro momento, por correspondências. Assim, os autores ainda descrevem que o desenvolvimento tecnológico de artefatos audiovisuais, como o rádio e a televisão, foi importante para o

³ Com base no trabalho realizado por Maia e Mattar (2007).

estabelecimento desse tipo de ensino. Na atualidade, a Internet se tornou um dos meios mais utilizados para realização da EaD, recebendo um destaque por convergir textos, áudios e vídeos em uma única plataforma.

No Brasil, o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), descreve a EaD enquanto modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos. Para além da legislação, tem-se também no Brasil a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) que tem por objetivo discutir e aprofundar os conhecimentos dessa modalidade de ensino no país.

Compreendendo que o ensino-online é uma das modalidades propostas pela EaD, cabe ainda problematizar seu uso para a realização da extensão universitária com base nos princípios freirianos. Retomamos, então, os dois fundamentos salientados por Gadotti: a autonomia e o diálogo. Sobre o desenvolvimento da autonomia, Vidal e Maia (2010) afirmam que a modalidade de Educação a Distância propicia um ambiente produtivo para que ele ocorra.

Sua concepção se fundamenta no fato de que o processo de ensino-aprendizagem pode ser visto como a busca de “uma aprendizagem autônoma, independente, em que o usuário se converte em sujeito de sua própria aprendizagem e centro de todo o sistema” (RIANO, 1977, p.21). Isso naturalmente vai contribuir para formação de cidadãos ativos e críticos que procuram soluções e participam de maneira criativa nos processos sociais. **Ou seja, a EaD, pelos próprios mecanismos pedagógicos adotados, favorece a formação de cidadãos mais** engajados socialmente, **conscientes de sua autonomia intelectual** e capazes de se posicionarem criticamente diante das mais diversas situações (Vidal; Maia, 2010, p. 12, grifos nossos).

Nesse viés, os mecanismos da EaD já favorecem uma atuação autônoma e independente da comunidade externa durante a ação extensionista. Isso porque um dos princípios dessa modalidade é a possibilidade de escolha por parte dos sujeitos envolvidos do

tempo e do lugar de realização das atividades. Assim, é possível que a autonomia se torne um objetivo ainda mais alcançável quando a extensão é viabilizada por essa modalidade.

Acreditamos, assim, que o grande desafio esteja justamente no segundo fundamento proposto: o diálogo. Em sua obra, *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire mais uma vez deixa evidente que a relação entre a autonomia do educando e a dialogicidade durante o processo de ensino-aprendizagem é muito influenciada pelo posicionamento do professor. Nesse sentido, Freire elenca algumas responsabilidades do professor para que a prática educativa seja conscientizadora, dentre elas, a habilidade de escuta e a mediação se sobressaem.

Tendo em vista a responsabilidade do discente na predisposição ao diálogo, acreditamos que para a realização da extensão universitária EaD, seja necessário fornecer mecanismos para que esse diálogo seja viabilizado e, primordialmente, um posicionamento de escuta e mediação para com a comunidade externa, embasada nos saberes necessários à prática educativa propostos por Freire. Pensando nesses critérios, desenvolvemos o Curso de Redação para o ENEM, procurando propor uma atividade extensionista que seja relevante para a comunidade externa, de forma a produzir uma prática dialógica.

3 Curso de redação para o ENEM: a proposta

O Curso de redação para o ENEM foi desenhado na plataforma Moodle hospedada no Centro de Educação a Distância (CEaD) da UFU. É importante mencionar que a universidade possui dois servidores para a plataforma Moodle, um deles para suporte às disciplinas de graduação e pós-graduação (<https://moodle.ufu.br/>), e outro que, inicialmente, era utilizado exclusivamente para os cursos a distância (<https://ead.ufu.br/>). Contudo, o contexto da pandemia de 2019 impactou os trâmites da universidade e o uso do ambiente Moodle foi ampliado para incorporar as atividades extensionistas que passaram a ocorrer no

ambiente on-line. O Moodle CEaD (<https://ead.ufu.br/>) passou a ser o espaço para que a extensão fosse colocada em prática.

A proposta do Curso de redação do ENEM foi planejada para ocorrer em um período de 2 semanas e foi previsto que os participantes se dedicassem 15 horas para a realização das atividades no ambiente virtual Moodle. Considerando uma abordagem autoinstrucional, os participantes deveriam seguir uma sequência de vídeos e tarefas, para os cinco primeiros módulos, com temas correspondentes aos critérios avaliativos da redação do ENEM. Para cada um desses módulos, foi calculado que os participantes dedicariam 2 horas. Para complementar a carga horária estabelecida, foi proposto um módulo final de 5 horas com uma atividade prática de redação a ser redigida pelos participantes e, posteriormente, corrigida pelas ministrantes. A Figura 1 a seguir ilustra o desenho metodológico autoinstrucional proposto para o curso.

Figura 1 - Visão geral da proposta do curso

UFU na Escola: Curso on-line de Redação do ENEM

Curso Configurações Participantes Notas Relatórios Mais ▾

> Geral [Expandir tudo](#)

> Domínio da escrita formal da língua portuguesa

> Compreender o tema e não fugir do que é proposto

> Informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista

> Conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação

> Respeito aos direitos humanos

> Simulado de Redação do ENEM

Fonte: <https://ead.ufu.br/course/view.php?id=2953>

O primeiro tema abordado foi o Domínio de escrita formal da língua portuguesa, critério em que os avaliadores observam se a redação do candidato ao ENEM está adequada às regras de

ortografia, de regência e de concordância verbal e nominal, de pontuação, de paralelismo, além do emprego correto de pronomes e crases. Nesse sentido, procuramos salientar em vídeos alguns desvios gráficos comuns, como a ausência de crase, uso indevido das aspas, letra maiúscula e pontuação.

Além disso, nesse primeiro módulo, a vídeo-aula também expõe algumas informações básicas sobre a redação do ENEM, como a necessidade do atendimento ao gênero dissertativo-argumentativo e as cinco competências, enquanto critérios avaliativos, de uma forma mais geral, para que o participante tenha um conhecimento prévio dos assuntos que serão apresentados em seguida de forma mais detalhada.

Ainda nesse primeiro momento, são apresentados os casos que acarretam a atribuição de nota zero na redação, como casos de texto inferior a sete linhas, textos escritos em língua estrangeira, desrespeito aos direitos humanos, assinaturas, entre outros. Acreditamos que, ao elucidar esses pontos, colaboramos diretamente para que os alunos tenham uma boa performance na redação do ENEM e, por isso, destinamos um espaço no módulo inicial para tratarmos desses assuntos.

Já o segundo critério - que busca avaliar se o participante compreendeu o tema e o tipo textual, e não fugiu do que foi proposto - embasou o segundo tema abordado no curso. Os corretores avaliam, nesse critério, as habilidades integradas de leitura e de escrita evidenciadas na redação. Como o tema da redação constitui o núcleo das ideias sobre as quais a redação deve ser organizada, faz-se necessário que a delimitação do assunto não tenha divergência com o tema proposto. Nesse sentido, o participante deve ser capaz de abordar o tema integralmente, demonstrando conhecimento sobre o assunto, a partir da apresentação de um repertório produtivo à argumentação e por meio de uma estrutura textual bem desenvolvida, com introdução, argumentação e conclusão.

Nesse módulo, procuramos lembrar ao participante que o não atendimento ao tipo textual proposto e a fuga ao tema

acarretam a atribuição nota zero, não somente nesse critério, mas também na redação como um todo. Tendo em vista o caráter duplo dessa competência, destinamos um primeiro momento da vídeo-aula para elucidação do texto dissertativo-argumentativo. Em seguida, foi explicada a noção de "tema" como uma proposta inicial para desencadear a escrita, salientando a importância da apresentação do repertório sociocultural e oferecendo dicas de conceitos e alusões que podem ser utilizados durante a redação.

Para o terceiro tema explorado no curso, são considerados as informações, os fatos, as opiniões e os argumentos utilizados em defesa de um ponto de vista na redação. O participante precisa redigir um texto que apresente, de maneira coerente, uma ideia a ser defendida e os argumentos que justifiquem tal ideia, considerando o tema proposto. A coesão entre as ideias abordadas na redação demonstra a capacidade de planejamento do texto escrito.

Para tanto, a vídeo-aula produzida explicita a noção de projeto textual enquanto organização da inteligibilidade do texto. Assim, procuramos apresentar para o participante uma possível organização textual, levando em consideração os elementos essenciais para o bom desenvolvimento de cada uma das partes (introdução, argumentação e conclusão), como apresentação do tema, formulação da tese, apresentação da síntese, entre outros.

O quarto tema abordado foi o de conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Para esse critério, a avaliação recai sobre indícios de estruturação lógica e formal entre as partes da redação, considerando a coesão textual. As frases e os parágrafos devem estabelecer entre si uma relação que garanta uma sequência coerente da redação e a interdependência entre as ideias.

Nesse módulo, buscamos primeiramente elucidar a relação entre os articuladores coesivos e a interdependência entre as ideias apresentadas, uma vez que a organização textual decorre também da forma como as ideias são articuladas por intermédio desses marcadores textuais. Também apresentamos a necessidade desses articuladores coesivos, tanto entre os parágrafos quanto entre os

períodos. Por fim, foram apresentadas algumas estratégias coesivas que podem auxiliar o estudante no momento da escrita, como substituições e elipses de termos anteriores, para garantir a fruição do texto.

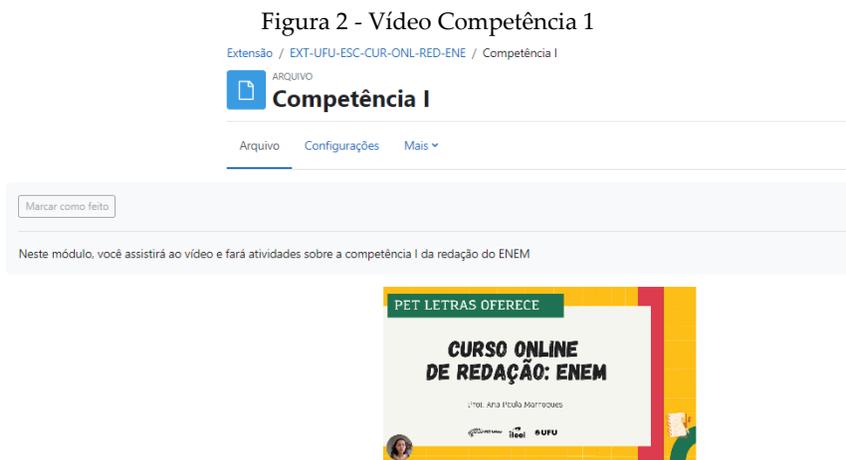
Respeito aos direitos humanos foi o quinto tema explorado no curso on-line. Para esse critério, os corretores analisam se os candidatos apresentam na conclusão de seus textos uma proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos. A elaboração de tal proposta de intervenção significa abordar uma iniciativa de enfrentamento, que demonstre o preparo do participante para o exercício da cidadania.

Nesse viés, procuramos explicar para os participantes a importância da apresentação dos cinco elementos que compõem uma proposta de intervenção completa, sendo eles: a ação proposta, o agente da ação, o modo que a ação será realizada, a finalidade dessa ação e, por fim, o detalhamento de algum desses elementos. Para tornar a explicação menos abstrata, formulamos um exemplo de proposta de intervenção, com base na proposta do ENEM 2020, que demonstra o funcionamento concreto desses elementos em um parágrafo.

Por fim, foi oportunizado um último módulo com um Simulado de Redação do ENEM. Nesse simulado, formulamos uma proposta de redação, seguindo os moldes utilizados nas provas do ENEM de anos anteriores, com o tema “Caminhos para minimizar os casos de evasão escolar no Brasil”. Ademais, além da proposta, que contava com as orientações básicas dadas pela prova e os textos motivadores, desenvolvemos um vídeo instrucional para realização desse simulado. A partir desse último módulo, os participantes tiveram a oportunidade de escrever uma redação e inseri-la na plataforma para receberem uma devolutiva, atribuindo um caráter mais prático ao curso.

O design pedagógico para o ambiente on-line deve levar em consideração as diversas ferramentas possibilitadas pelo ambiente virtual de aprendizagem selecionado. No nosso caso, dentre as diversas possibilidades do Moodle, selecionamos inserir vídeos,

questionários e fóruns, o último especificamente para as dúvidas. Os vídeos foram incorporados a partir do recurso Arquivo, que permite fornecer um arquivo em texto, imagem ou vídeo, exibido na interface do curso. Tal incorporação se faz possível pelo link de HTML. A Figura 2 a seguir ilustra como ficou a visualização para os estudantes.



Fonte: <https://ead.ufu.br/course/view.php?id=2953>

Os questionários são atividades que permitem a inserção de questões de vários tipos, como múltipla escolha, verdadeiro ou falso, associação, dentre outras. Selecionamos a múltipla escolha e permitimos que os questionários tivessem múltiplas tentativas. Cada tentativa era corrigida automaticamente. Já os fóruns são atividades que permitem a interação entre os participantes, de forma assíncrona, durante um período de tempo. Essa ferramenta tem o intuito de funcionar como uma central de interação entre os participantes e as petianas tutoras.

Nesse sentido, retomamos aqui as problemáticas referentes à extensão universitária apresentadas anteriormente. Compreendemos que, de forma geral, o pilar do ensino se faz presente de forma relevante em nossa proposta. Além disso, acreditamos que algumas ferramentas da plataforma podem

colaborar para que a dialogicidade freiriana defendida por Gadotti (2017) se concretize. Dentre elas, os fóruns propiciam um ambiente colaborativo, no qual todos os participantes e tutoras poderão expor seus conhecimentos e tirar dúvidas a respeito das temáticas trabalhadas no curso.

Para além disso, ressaltamos também que o desenvolvimento da autonomia, outro ponto defendido por Gadotti (2017), é garantido pela abordagem autoinstrucional do curso. Dessa forma, acreditamos que a proposta do curso não só assegura ao participante o desenvolvimento de sua autonomia, como oferece ferramentas para o estabelecimento de diálogo com os demais participantes e com as petianas tutoras, de forma a cumprir, de um lado, os objetivos da proposta enquanto uma resposta do PET Letras a uma demanda social, de outro, os preceitos da extensão universitária.

É importante destacar que, dentre os elementos que compõem o curso, as videoaulas e as atividades relacionadas a elas são componentes que não precisarão de alterações⁴ ou monitoramento para a realização de edições posteriores do curso. Isso porque foram desenvolvidas de forma a possibilitar a reutilização dos conteúdos. A viabilização digital do curso também facilita novas execuções.

Entretanto, as atividades de fórum e o simulado de redação do ENEM necessitam, impreterivelmente, da participação de um tutor em monitoramento. No caso dos fóruns, é muito importante que os tutores do curso estejam presentes fomentando a realização do diálogo entre os participantes e tirando as dúvidas quando necessário.

Com relação à atividade de simulado, também é importante que o tutor participe de forma ativa, tendo em vista que essa atividade tem como objetivo não apenas a realização de produção textual pelo participante, mas também a devolutiva. Cabe ainda

⁴ A não ser em casos de alterações na formatação do ENEM. Nesse caso, os conteúdos do curso como um todo deverão ser atualizados.

salientar que a correção do texto produzido pelo participante é um dos elementos mais importantes no curso. Isso porque o curso tem como público-alvo alunos do ensino médio das escolas públicas de Uberlândia que, de forma geral, não possuem a oportunidade de receber uma correção detalhada de suas produções textuais.

4. Considerações finais

Para o desenvolvimento da proposta, o trabalho em equipe entre as petianas tutoras foi essencial. A pesquisa para a produção dos módulos foi feita de forma colaborativa, contando não apenas com os materiais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2019, mas também com a experiência profissional de algumas petianas que já exerceram atividades de correção em instituições particulares e/ou em outras atividades do PET Letras.

Cabe ainda destacar que os vídeos foram produzidos por petianas diferentes, trazendo também uma diversidade didática para o curso. Acreditamos que essa diversidade pode colaborar para o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Visando à produtividade desse processo, os vídeos foram produzidos de forma a apresentar tanto a figura das tutoras, quanto os slides explicativos, por meio da plataforma *Canva*, correspondendo a um tempo de duração acessível, a fim de evitar que ficasse cansativo para os participantes.

Além da importância do trabalho coletivo no momento da produção do curso, o envolvimento das três petianas também foi essencial para a realização da proposta. Isso porque, como já apontado anteriormente, o curso foi pensado e desenvolvido para que pudesse atender a uma grande quantidade de participantes em diferentes edições. Nessa perspectiva, as atividades de fórum e de simulado podem ser melhor atendidas quando são tutoradas por mais de uma pessoa.

Com relação a implementação da proposta, o PET Letras realizou um projeto piloto em 2023, com os alunos da Escola

Estadual Parque São Jorge, em Uberlândia, escola parceira do UFU na Escola, onde o PET Letras realizou algumas atividades por intermédio desse projeto. Nessa primeira edição da proposta, vivenciamos alguns obstáculos na implementação, dentre eles o número muito reduzido de participantes, que acreditamos ter sido decorrente a problemáticas de divulgação.

Cabe ainda destacar que, nessa primeira edição, os participantes utilizaram as ferramentas propostas pelo curso, mas, infelizmente, não chegaram a concluir o simulado da redação indicada no último módulo. Ainda assim, consideramos a participação positiva, compreendendo que houve aproveitamento dos conteúdos apresentados nos módulos anteriores, bem como na realização das atividades propostas em cada um deles. Salientamos ainda que há interesse por parte do PET Letras de realizar uma nova edição da proposta. Esperamos que, nessa nova realização, seja possível levantar dados mais significativos a fim de averiguar nossas hipóteses de forma mais aprofundada.

Ainda assim, a partir da experiência de produção e realização dessa proposta, acreditamos previamente que o uso de ferramentas on-line pode ser muito proveitoso para realização de ações extensionistas. Nesse sentido, entendemos que cursos como esse podem beneficiar a comunidade externa e a universidade de forma a alcançar um número grande de participantes, especialmente quando consideramos a possibilidade da realização de novas edições em que os conteúdos produzidos podem ser reutilizados.

Por fim, entendemos que o ensino a distância, enquanto modalidade de ensino já bem estabelecida no Brasil e no mundo, é uma via adequada para realização da extensão universitária segundo os preceitos freirianos. A abordagem autoinstrucional, muito vinculada a essa modalidade de ensino, é um caminho fértil para o desenvolvimento da autonomia dos participantes da ação extensionista.

Quanto ao diálogo, acreditamos que, para além das ferramentas disponibilizadas pelas plataformas de ensino a distância, como os fóruns de debates, a possibilidade do diálogo

também está muito ligada ao posicionamento dialógico dos mediadores da ação. Nesse sentido, enquanto tutoras do curso, esperamos conseguir fomentar o diálogo entre os participantes por intermédio das ferramentas da plataforma, a fim de afastar a extensão universitária dos preceitos de uma educação bancária.

Referências

- ARANTES, Álisson Rabelo; DESLANDES, Maria Sônia. A extensão universitária como meio de transformação social e profissional. *Sinapse Múltipla*, v. 6, n. 2, p. 179-183, 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *ENEM Redações 2019*. 2019.
- CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. *Reunião anual da ANPED*, v. 27, p. 1-16, 2004.
- GADOTTI, Moacir. Extensão universitária: para quê. *Instituto Paulo Freire*, v. 15, p. 1-18, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo. *Extensão e comunicação?* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*, 2020. p. 1-15.

MORAES FILHO, Waldenor B.; SOUZA, Valeska V. S. *Introdução à Educação a Distância*, 2017. ISBN 9788568351697.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org). *Políticas de Extensão Universitária Brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 2005

ORTIZ, J. M.; ELIAS, V. M. S. Paulo Freire e o Ensino de Língua Portuguesa em perspectiva. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, v. 9, n. 3, 2021. <https://doi.org/10.34024/olhares.2021.v9.12530>

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RIBEIRO, Darcy. *Universidade, para quê?* Brasília: UnB, 1986.

ROMÃO, José Eustáquio; LOSS, Adriana Salette. "A Universidade Popular no Brasil. In: SANTOS, Eduardo; MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio (org). *Universidade Popular: teorias, práticas e perspectivas*. Brasília: Liber, 2013, p. 81-123

VIDAL, Eloísa; MAIA, José Everardo. *Introdução à Educação a Distância*. RDS Editora, 2010.

CONTRIBUIÇÕES DE ATIVIDADES DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Davi Dias Moreira Júnior
Letícia Brito e Silva
Solange de Matos Rodrigues
Valdirene Borges da Silva

Resumo: Ao longo do segundo semestre de 2023, desenvolvemos o projeto de extensão “A Contação de histórias e atividades lúdicas para estudantes do Ensino Fundamental I: um estímulo à alfabetização (3ª Edição)”, no Centro de Artes e Esporte Unificados Olímpio Silva “Pai Nêgo” (CEU), no bairro Shopping Park, Uberlândia, Minas Gerais. O projeto, coordenado por pedagoga ocupante do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), visa a proporcionar momentos de atividades lúdicas a estudantes do ensino fundamental I (7 a 11 anos), com o objetivo de estimular o interesse pela leitura e a escrita. Do ponto de vista metodológico, o projeto utiliza-se da arte da contação de histórias, cujos temas e obras foram previamente selecionadas pelos/as participantes do projeto. Compuseram a equipe do projeto estudantes voluntários(as) de cursos de graduação da UFU, das áreas de Artes, Educação, Filosofia e Letras. O projeto contribui para formação pessoal e profissional dos/as discentes da UFU e para a formação em leitura e escrita dos participantes do CEU. Desde as edições anteriores do projeto, graduandos e graduandas participantes demonstraram grande aproveitamento com as interações feitas, reconhecendo-se no trabalho realizado em espaços fora do nicho acadêmico. O contato com a equipe do CEU Shopping Park e com os(as) demais envolvidos(as) na ação possibilitou traçar objetivos a serem trabalhados com as crianças, uma vez que as histórias a serem contadas eram escolhidas tendo como, além da leitura e da escrita, a valorização da autoestima e a responsabilidade afetiva. Observamos que o processo de ensino é uma via de mão dupla, pois o entendimento de emoções, definições de amizade, amor e demais temas trabalhados, serviram tanto para apresentar algo novo para as crianças como para reforçar e refletir os comportamentos de todos os(as) adultos(as) envolvidos(as).

Palavras-chave: Formação de professores. Contação de histórias. Extensão.

Abstract: Throughout the second semester of 2023, we developed the extension project “Storytelling and playful activities for Elementary School I students: a stimulus to literacy (3rd Edition)”, at the Centro de Artes e Esporte Unificados Olímpio Silva “Pai Nêgo” (CEU), in the Shopping Park neighborhood, Uberlândia, Minas Gerais. The project, coordinated by a pedagogue occupying the position of Technician in Educational Affairs at the Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), aims to provide moments of playful activities for elementary school students (7 to 11 years old), with the objective of stimulating interest in reading and writing. From a methodological point of view, the project uses the art of storytelling, whose themes and works were previously selected by the project participants. The project team was made up of volunteer students from UFU undergraduate courses in the areas of Arts, Education, Philosophy and Literature. The project contributes to the personal and professional training of UFU students and to the reading and writing training of CEU participants. Since previous editions of the project, participating undergraduates have demonstrated great benefit from the interactions made, recognizing themselves in the work carried out in spaces outside the academic niche. Contact with the CEU Shopping Park team and with others involved in the action made it possible to outline objectives to be worked on with the children, since the stories to be told were chosen based on, in addition to reading and writing, valuing self-esteem and emotional responsibility. We observed that the teaching process is a two-way street, as the understanding of emotions, definitions of friendship, love and other topics worked on, served both to present something new to the children and to reinforce and reflect the behaviors of all adults involved.

Keywords: Teacher training. Storytelling. Extension.

1. Introdução

O Projeto de Contação de Histórias começou após a Coordenadora do CEU Shopping Park (Centro de Artes e Esporte Unificados Olímpio Silva “Pai Nêgo”), Ana Maria Resende, apresentar em uma reunião, para a Coordenadora de Extensão do Instituto de Letras e linguística da UFU, Professora Fernanda Costa Ribas, um problema que ela havia percebido, logo após o fim do isolamento social ocorrido em razão da Pandemia da covid-19, em 2022: várias crianças moradoras do Bairro Shopping Park que frequentavam o CEU não estavam alfabetizadas e, além disso, estavam desmotivadas para regressar para suas respectivas escolas.

Na oportunidade, a Coordenadora solicita à Coordenadora de Extensão do ILEEL que fosse desenvolvido algum projeto para auxiliar na resolução do problema apresentado por ela. A Coordenadora da Extensão do ILEEL, levando em consideração a formação e experiência na área da educação da Pedagoga Técnica em Assuntos Educacionais do ILEEL, Letícia Brito e Silva, sugeriu que ela desenvolvesse o projeto de leitura e escrita. Sendo assim, no início do segundo semestre de 2022, teve início, sob a Coordenação de Letícia, o projeto a que nos referimos neste texto. Com o objetivo de proporcionar momentos de Contação de Histórias e de desenvolvimento de atividades lúdicas, de estimular o interesse pela leitura e da escrita, o projeto teve como público-alvo estudantes do Ensino Fundamental I de escolas públicas daquele bairro e dos seus arredores. Compuseram a equipe do projeto, além da sua coordenadora, estudantes voluntários(as) de cursos de graduação da UFU das áreas de Artes, Educação, Filosofia e Letras. Atividades de planejamento com a equipe executora de voluntários também são realizadas no local e no campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Contar histórias é uma atividade lúdica, poética, e geralmente prazerosa para quem conta e para quem as escuta, sendo um momento de desenvolver a sensibilidade. Além disto, pode aumentar o gosto pela literatura, educar os sentimentos e permitir conhecer novas histórias, culturas ou relembrar. Por todas essas características, a Contação de Histórias é importante na organização e educação das mais diversas estruturas, como de instituições educacionais, religiosas, manifestações artísticas e na sociedade de forma geral. E acreditamos que a atividade de contar histórias seria relevante para auxiliar as crianças moradoras do Shopping Park na questão do interesse pela aprendizagem da leitura e da escrita.

Para a arte-educadora Nascimento (2012), nós somos todos contadores de histórias, devido a nossa cultura e de nossos antepassados. E a Contação de Histórias é uma narrativa com características próprias, mais subjetivas e com um ritmo diferente.

Um contador de histórias ou mediador de leitura deve ser uma ponte entre o livro e o leitor. Para ser esta ponte, uma ideia interessante é a dinâmica “cantiga de roda”. Ela necessita de um amplo espaço para seu desenvolvimento. Nela é trabalhada a dança, expressão corporal, atenção, concentração e muita alegria ao ouvir a história. A autora destaca que tanto com crianças quanto com adultos é possível obter uma ótima receptividade com este tipo de trabalho.

Acreditamos que a história contada de uma maneira em que a expressão corporal e a música sejam utilizadas, pode ser um momento muito rico e especial, devido ao recurso do movimento em roda, ou mesmo espalhado pelo espaço, respeitando a ideia da história escolhida e o objetivo de quem conta. Pensamos que um convite a movimentar mais amplamente durante uma Contação de Histórias é muito interessante, por ser possível maior interação com a história e com todos que estão participando, devido à possibilidade de desenvolvimento maior de outros tipos de percepção, o que seria diferente, caso a pessoa estivesse ouvindo estaticamente a história e a narrativa não fosse tão musical.

Gostaríamos de destacar que a Contação de História tem seu momento enriquecido com movimentos e objetos, principalmente objetos musicais. Acreditamos que a Contação de Histórias pode ser uma oportunidade de expressão não apenas de quem está contando, mas também de quem está ouvindo. Podendo utilizar também música tocada em algum aparelho ou instrumentos musicais, a Contação de História pode colaborar com um desenvolvimento da musicalização dos ouvintes. Assim, pode ser uma oportunidade de educação da parte sensível dos participantes da Contação de História.

Além de as crianças que participam do projeto estarem tendo a oportunidade destas vivências, existe ainda a participação de voluntários de algumas graduações da UFU. E temos observado que o projeto de contação de histórias tem oferecido diversos benefícios para a formação desses voluntários. E assim como acreditamos que a contação de histórias é uma ferramenta

relevante para estimular o interesse das crianças pela leitura, e por isso contribui para o desenvolvimento da alfabetização e pelo gosto da leitura e da literatura; percebemos que também permite que os voluntários discentes de licenciatura, envolvidos no projeto, desenvolvam habilidades de comunicação, expressão verbal e criatividade, que são essenciais para a prática educativa.

2. Fundamentação

Em relação à formação de professores, é preciso cuidado para não buscar soluções prontas ou excessivamente padronizadas, pois existem contextos diferentes e muitas maneiras de ensinar e aprender. Segundo Souza (2014, p.130): “é preciso considerar as necessidades específicas do grupo, e, por isso, é impossível prever se um determinado plano de aula terá os mesmos resultados se aplicados em diferentes turmas”.

Além disto, acreditamos, assim como Souza (2014), que é importante reconhecer os conhecimentos que os professores em formação trazem, e valorizar diferentes expressões culturais. Desta forma, pode-se contribuir para que os professores em formação respeitem outras formas de conhecimento e reflitam sobre os objetivos e consequências de escolhas metodológicas.

Atualmente, um conceito que vai ao encontro destas ideias aqui apresentadas é o de multiletramentos, que diz respeito a dois aspectos. O primeiro é o da diversidade social, ou seja, refere-se às características de variabilidade das situações culturais. Sobre estas, os autores Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p.19-20) explicam:

Textos variam enormemente dependendo do contexto social – experiência de vida, assunto, domínio disciplinar, ramo de trabalho, conhecimentos especializados, ambiente cultural ou identidade de gênero, só para citar algumas diferenças importantes. Essas diferenças estão se tornando cada vez mais significativas nos modos como interagimos em nossa vida cotidiana, isto é, nos modos como construímos significados e deles participamos.

Ainda conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), o termo multiletramentos pode ser explicado em seu segundo aspecto: o de multimodalidade. Para os autores, existe uma crescente propagação de comunicação e informação em textos ligados aos aspectos visual, espacial, tátil, oral, gestual e sonoro, o que provoca uma variedade de novos significados.

Defendemos que é de suma importância, para professores em formação, conhecer processos de letramento pela perspectiva de multiletramentos, pois este conhecimento poderá ampliar as possibilidades de ação e reflexão sobre os modos como construímos os significados em nossa vida escolar e cotidiana. Assim, conseqüentemente, tais professores poderão contribuir para o desenvolvimento do conhecimento, da autonomia e da criticidade dos seus estudantes.

Outro aspecto que consideramos relevante para o processo de ensino-aprendizagem é a afetividade. Sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo, Santos e Costa (2016) esclarecem que as crianças, logo que nascem, entram em contato com diversos símbolos e significados presentes no mundo. À medida que a criança interage com as demais pessoas, com as práticas culturais de seu ambiente, ela aprende a reconhecer e, ao mesmo tempo, ela reconstrói significados sociais, culturais, psicológicos e artísticos que acessa. Sendo assim, entende-se que a cognição não será desenvolvida de forma isolada de outros aspectos como a afetividade, a sensibilidade. Por esta razão, é preciso cuidar da afetividade nas relações educacionais; das relações afetivas no processo educativo.

Nesse contexto, ainda de acordo com Santos e Costa (2016), o professor deve levar em consideração a interação que a criança estabelece consigo, com seu entorno e com o grupo, de forma visual, motora, psicológica e cognitiva, com vistas a perceber o que ela já sabe. Desta forma, e, de maneira desafiadora, poderá propor a construção de outros significados para a criança no processo de ensino-aprendizagem. Uma possibilidade é a realização de atividades lúdicas que envolvam dança, pintura, teatro e Contação

de Histórias, por exemplo. Estas atividades podem contribuir para o desenvolvimento da imaginação e da percepção, além de funcionarem como estímulos de determinadas habilidades, como a proatividade, o espírito coletivo, a criatividade, a expressão corporal, a sensibilidade. São estímulos que podem colaborar com a compreensão das várias linguagens produzidas das diversas áreas do conhecimento.

Uma atividade com a dança pode ser, ao mesmo tempo, lúdica, educativa e interativa, e, ela contempla diferentes linguagens: musical, literária, dramática, visual e corporal. O contato com essas linguagens, independentemente da idade de quem está aprendendo/participando, pode permitir experiências de respeito a si mesmo, aos outros e ao mundo; pode estimular o respeito à diversidade e a aprendizagens e construção de conhecimentos. Desta forma, a aprendizagem será mais significativa, tanto a quem ensina quanto a quem aprende. Pela dança, é possível ressignificarmos nossas relações com o mundo, os conhecimentos que temos, e, até mesmo, adquirirmos novos conhecimentos.

Não apenas crianças, adolescentes e adultos podem alcançar benefícios com atividades que envolvem a dança, desde que observada a sua adequação, a capacidade desafiadora dos movimentos e da interação, por exemplo. Vieira (2007) defende que dançando é possível construir uma realidade diferente da que experimentamos cotidianamente em outras situações.

Utilizando, na dança, uma música cujas características rítmicas e da composição da letra são próprias da tradição popular, por exemplo, o professor pode ainda proporcionar um momento rico para a expressão e experimentação de movimentos singulares e, ao mesmo tempo, para a vivência de uma prática da cultura local, regional, nacional ou de outras partes do mundo.

No sentido também apontado por Vieira (idem), Correia (2010) entende a musicalidade como um avanço na produção de conhecimento, de maneira geral, e, como uma produção de saberes que trabalham a emoção, a criatividade e a subjetividade. O autor

considera que a linguagem musical é baseada em elementos racionais e é uma possibilidade de inovação de recursos didáticos a serem utilizados por professores.

Uma qualidade que Correia (2010) percebe na música, como recurso didático, é a sua característica interdisciplinar. O autor aponta que o conteúdo escolar ainda é muito segregado, e que o uso da música, com sua interdisciplinaridade, poderia levar dinamismo para o processo de ensino-aprendizagem como um todo. Para ele, a música está presente em nossa vida - em festas, rituais religiosos, enfim, em nossa cultura, em qualquer idade ou época. O autor defende que a música deve ser utilizada como recurso didático constantemente, priorizando a forma lúdica, criativa, emotiva e cognitiva que ela proporciona. O docente deve explorar a diversidade artística e cultural da produção musical. A música, além de sua importância própria e conteúdo específico, tem relevância como recurso didático lúdico para o ensino-aprendizagem. Ela é arte, cultura, e devido às suas singularidades complexas, estimulam a sensibilidade e a inteligência de forma ampla.

Ao lado da dança e da música, o professor pode utilizar a arte de contar histórias. Uma boa interpretação de quem conta uma história pode proporcionar ao ouvinte, além de uma atenção maior, uma experiência rica em emoções. A interpretação que defendemos, é uma forma de ler buscando pela ênfase de como as palavras devem ser ditas, e não buscando a explicação da história.

A esse respeito, compartilhamos da ideia de Alves (2018) para quem, quando uma história é contada por um artista que a interpreta, o ouvinte sente melhor o gosto pela leitura. No entanto, é preciso que a interpretação seja entendida e expressada como ato artístico, e não como uma explicação do texto contado. O autor assim assevera: “estou usando interpretar no sentido artístico, teatral. O ‘intérprete’ é o possuído. E ele que faz viver, seja a partitura musical silenciosa, seja o texto teatral ou poético, silencioso na imobilidade da escrita” (Alves, 2018, p. 100).

Além disto, queremos destacar que a Contação de Histórias também pode ser utilizada de maneira lúdica e pode contribuir

para o processo de ensino-aprendizagem. Dhome (2013) ressalta que a Contação de Histórias é uma arte milenar, em que o contador precisa se preocupar não apenas com a técnica, mas também com o afeto com quem vai ouvir a história, com os valores morais, estéticos, com as informações que serão passadas e com a cultura que será oferecida para o público.

Para nós, o afeto é essencial desde o momento em que é escolhido o livro, o texto ou a música a ser apresentado. Ele também é essencial no processo de escolha da metodologia, com a atenção voltada não apenas para o que vai ser mais chamativo, mas principalmente no cuidado e na empatia com quem vai ouvir. A consideração à afetividade é ainda fundamental na escolha de histórias cujo assunto inspire atitudes solidárias, altruístas, ou que auxiliem o ouvinte a refletir e a assimilar melhor às suas próprias emoções e atitudes.

A associação entre música e contação de histórias é uma possibilidade artística muito interessante para a produção de atos cognitivos e afetivos. A música pode ser utilizada nas Contações de Histórias, para favorecer, em termos artísticos, cognitivos e culturais, que o ouvinte aproveite de forma ampla o momento e a história contada.

Lima e Mello (2013) indicam que estudos científicos apontam a música e o canto como importantes elementos de promoção de calma, relaxamento e descontração nas pessoas. Elas ainda assinalam para o ensino da música como forma de preservação das diferentes culturas e disseminação dos diversos estilos musicais. Desta forma, acreditamos que a diversidade cultural e a qualidade artística da música podem transformar o momento de Contação de História, estimulando à calma, o relaxamento e a descontração, e, contribuindo para a educação da sensibilidade dos participantes.

A musicalidade e a música como recursos metodológicos na Contação de Histórias podem despertar na mente e no corpo diversas experiências/vivências. Os participantes poderão acessar um breve contato que estimule a apreciação pela música, o contato com uma cultura musical, além de poderem aprofundar o

entendimento sensível da história que estiverem ouvindo, dadas às características sensíveis provocadas pela música.

O contador, bem como os ouvintes da Contação de História, sejam crianças ou adultos, independentemente da idade, podem, além de ouvirem uma música, tocarem, dançarem, movimentarem-se e cantarem, ao mesmo tempo, sozinhos e/ou em grupo. Assim, permite-se que os ouvintes participem mais da Contação de História, promovendo um sentido maior de interação e sensibilidade.

Vale ressaltar que, para realizar uma Contação de História com uso de música não é necessária uma formação tradicional específica. Mas é interessante que o educador que queira contar histórias com desenvoltura, trabalhe bem os elementos didáticos da musicalização para uso durante a contação. É importante que tenha uma experiência pessoal e/ou formal, no sentido de ter uma certa vivência musical.

Sendo assim, concluímos que a música, além de sua importância própria, possui também uma relevância como recurso didático, como recurso metodológico para o ensino-aprendizagem e para contação de histórias, devido à riqueza que carrega, enquanto arte, cultura com singularidades complexas que estimulam a sensibilidade e a inteligência de forma ampla.

3. Objetivo

Com o objetivo de contribuir para a formação crítica e a transformação da sociedade, houve, entre as atividades do projeto, momentos para debates e rodas de conversas. Nestes momentos os participantes puderam compartilhar experiências sobre os assuntos abordados nas histórias, sobre a cultura, sobre temas que abordavam as relações humanas, a sensibilidade e o gosto e interesse pela leitura. Foram discutidas, selecionadas e estudadas atividades lúdicas que permitiam a valorização da autonomia dos participantes, atividades de arte-educação, de leitura e escrita, que promovessem a diversidade cultural e a empatia. Para contribuir

com a formação dos estudantes da UFU e ampliar as possibilidades de diálogos, objetivou-se a participação de voluntários das graduações das áreas de Artes, Educação e Letras no planejamento, apoio e execução das atividades. E por fim, objetivou-se a inserção de práticas e conhecimentos desenvolvidos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para a sociedade em geral, e para os estudantes do bairro Shopping Park.

4. Método

A metodologia utilizada é composta de contação de história com dramatização, empregando elementos visuais e sonoros, tais como: xerox ampliada do livro escolhido para o dia, instrumentos de percussão, rodas de conversa, ensino-aprendizagem de danças populares brasileiras, tais como a ciranda e o cacuriá, confecção de dobraduras, criação e registro escrito de versos para as músicas dançadas, criação e registro de histórias coletivas criadas pelos participantes. Ensinamos algumas danças brasileiras cacuriá e ciranda, com suas músicas e versos, escolhendo coreografias e letras que agreguem expressividade às histórias contadas. E de forma alinhada com nosso objetivo de incentivar a alfabetização dos participantes, propomos a criação e o registro de versos utilizados nas músicas dançadas. As danças populares brasileiras possuem uma estrutura básica cultural que permite aos participantes do curso aprenderem os movimentos e ritmos, usando a criatividade na hora da dança. Ou seja, são utilizadas danças em que cada um pode expressar suas individualidades, pois embora as danças tenham um ritmo e passo básico, não têm uma técnica rígida.

Tem sido utilizado também o contato com a escrita em atividades com papel e cartolina para que os participantes possam registrar as letras das músicas dançadas. Os instrumentos musicais puderam ser experimentados por todos os presentes, geralmente instrumentos de percussão, como o tambor, caxixi (espécie de chocalho), pau-de-chuva e alguns feitos com material reciclado. Em

vários encontros houve a participação especial de Contadoras de História que participam como integrantes do grupo Artistas Uberlandense de Contadores de Histórias e Brincantes (AUCHB), e também de alguns músicos. Em alguns momentos dos encontros, utilizamos também música tocada em aparelho de som, com o intuito de contribuir para um desenvolvimento da musicalização dos ouvintes, estimulando a educação da parte sensível dos participantes, para isto escolhemos músicas clássicas contemporâneas, Palavra Cantada, entre outros. No que se refere ao planejamento e execução da ação, toda a equipe executora colabora com ideias e escolhas de livros e histórias da literatura infanto-juvenil, e com as atividades complementares, que são uma continuação do tema abordado nas histórias. Desta forma, os discentes da UFU contribuem de maneira mais ampla para que a ação seja uma oportunidade de compartilhar ideias e agregar novos conhecimentos entre todos os envolvidos, numa relação dialógica.

As atividades complementares e as Contações de Histórias são realizadas buscando priorizar ações de caráter mais lúdico, utilizando instrumentos, brinquedos, bonecos, livros e atividades no papel, de maneira a incentivar o interesse pela leitura e pela escrita. Os encontros contam com momentos de discussões dos temas abordados nas histórias, que envolvem questões de empatia, diversidade, cultura indígena, em formato de roda de conversa. As discussões são conduzidas de maneira que todos os participantes tenham oportunidade de expor suas impressões e ideias, sendo que, a partir do segundo encontro, os discentes do Ensino Fundamental I tem a oportunidade de planejar e organizar parte dos próximos encontros, apresentando entre eles Contações de Histórias, com o intuito de que todos participem mais ativamente, criando, assim, um ambiente em que os participantes possam ser protagonistas.

Acreditando na contribuição do lúdico para o desenvolvimento cognitivo, emocional e psicológico da criança, o projeto visa atender todos os 4 (quatro) estilos de aprendizagem: visual, auditiva, cinestésica e leitura e escrita. Os pesquisadores

Neil Fleming e Colleen Mills teorizaram esse método VARK para identificar o perfil de aprendizagem de cada estudante. Ao longo do projeto, foram feitas atividades que desenvolviam tanto as capacidades motoras de escrita, desenho, movimentação corporal como também a diferenciação de sons, imagens e demais elementos essenciais para a alfabetização.

Santos e Cruz (1999) apontam que atividades lúdicas permitem uma interação afetiva e assim promovem uma aprendizagem maior, em comparação a uma ideia repassada mecanicamente. Concordamos com as autoras, acreditando que a ludicidade contribui para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano, “facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento” (Santos; Cruz, 1999, p.12).

Escolhemos livros que tenham aspectos peculiares de qualidade artística e cultural, da literatura infantojuvenil, tanto regional, como nacional e internacional (traduções). Alguns dos livros que já utilizamos foram: Um Dragão chamado preocupação de Marnie Coombes Sharie & Willow (Autores), Ruth Marschalek Nascimento (tradutora), O carteiro chegou de Allan Ahlberg (Autor), Janet Ahlberg (Ilustradora), Eduardo Brandão (Tradutor), Infância na aldeia de Marcia Wayna Kambeba (Autora), com ilustração de Cris Eich, Chapeuzinho vermelho e o boto cor de rosa”, adaptação de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho, ilustrações de Walter Lara. Em cada encontro, além da leitura do livro escolhido para o dia, existem, ao longo do desenvolvimento do projeto, os momentos com apresentação de instrumentos de percussão, rodas de conversa, ensino-aprendizagem de danças populares brasileiras, tais como a ciranda e o cacuriá; confecção de dobraduras, criação e registro escrito de versos para as músicas dançadas; e criação e registro de histórias coletivas criadas pelos participantes.

No que se refere ao planejamento e execução da ação, toda a equipe executora colabora com ideias e escolhas de livros e histórias da literatura infanto-juvenil, e com as atividades

complementares que são uma continuação do tema abordado pelas histórias. Desta forma, os discentes da UFU podem contribuir de maneira mais ampla para que a ação se torne uma oportunidade de compartilhar ideias e agregar novos conhecimentos a todos os envolvidos. As atividades complementares e as Contações de Histórias foram realizadas de modo que buscamos priorizar ações de caráter lúdico, utilizando instrumentos, brinquedos, bonecos, livros e atividades no papel, de maneira a incentivar o interesse dos estudantes pela leitura e escrita.

Um aspecto importante da contação de histórias foi a possibilidade de interação com as crianças durante as atividades realizadas. Vivenciamos a oportunidade de observar as reações individuais e coletivas; observamos comportamentos, interesses e necessidades particulares. Isso contribuiu para uma compreensão mais profunda do grupo envolvido e permitiu que adaptássemos as nossas estratégias e abordagens de acordo com as características do nosso público.

Essas experiências enriquecedoras, durante a realização do projeto de contação de histórias, contribuíram para nosso desenvolvimento profissional e pessoal, ampliando nossas habilidades formativas, sensibilidade e capacidade de pensar sobre como engajar as crianças no projeto.

Uma das discentes de licenciatura participantes havia passado mais de 25 anos fora da escola, sentindo-se um pouco desatualizada e com um pouco de dificuldade para socializar com outras pessoas; além de sentir dificuldade em executar as tarefas, como apresentar seminários e adaptar-se ao ambiente acadêmico. Segundo relatos dessa participante, ela se esforça para superar esses desafios, está fazendo progressos significativos e compreende que seja natural sentir-se deslocada. No entanto, ela comentou que teve o privilégio de participar do projeto Contando Histórias e foi uma experiência gratificante e enriquecedora. Além disto, disse que o convívio acolhedor com os colegas em vários estágios acadêmicos e de outros cursos contribuiu para o seu desenvolvimento e, aos poucos, ela tem superado as dificuldades citadas acima.

Ela comentou ainda que está sendo beneficiada com o desenvolvimento de outras habilidades interpessoais importantes, como a comunicação eficaz e o trabalho em equipe. E o projeto contribuiu para aumentar a autoconfiança dela e fazê-la sentir-se confortável para lidar com alunos futuramente. Disse que o projeto a ajudou a ganhar experiência prática em sua área de estudo. Ela também relatou que a participação dela no Projeto Contação de Histórias foi de grande ajuda para desenvolver habilidades cognitivas importantes, como imaginação, criatividade e pensamento crítico. Ela achou as histórias muito interessantes, atividades criativas e o uso de diversos materiais envolventes, e isso ensinou-a como manter a atenção das crianças, ajudando-as a manter o interesse por todas as atividades, porque, segundo ela, as crianças sentem-se envolvidas no projeto. Um dos comentários feito por essa participante citada foi: “A natureza prática do projeto é um aprendizado para os discentes”.

5. Conclusão

O projeto apresentou importantes contribuições para a consolidação de saberes, para a promoção de oportunidades, para os discentes da UFU e para os discentes do Ensino Fundamental no CEU. Ele permitiu que pessoas de realidades sociais diversas e pertencentes a diferentes instituições educativas experimentassem momentos de reflexão sobre suas vivências, atividades de leitura e escrita, e, diversas possibilidades de viver o processo de ensino e aprendizagem, o que, por exemplo, favoreceu pensar e exercitar a prática docente, de modo a pensarmos, planejarmos e realizarmos a execução do projeto. As crianças participantes puderam ter contato com diversas histórias e interagir muito com todos os assuntos abordados e atividades realizadas, experimentaram momentos de leitura e escrita em contextos diferentes dos que geralmente são proporcionados no ambiente escolar, por isso acreditamos que tem sido um projetor relevante e motivador.

Constatamos, pelos nossos registros e discussões, que a Contação de Histórias é, sem dúvida, uma situação educativa por meio da qual compartilhamos cultura, conhecimentos, arte e muita sensibilidade; que o contador, ao ter preocupação e cuidados em relação à arte, a cultura, a música e a musicalidade, pode mobilizar conhecimentos e linguagens diversas.

A Contação de Histórias é recurso que serve para educar os sentidos, pois, segundo Alves (2018, p. 49): “os sentidos brutos são os sentidos em si mesmos. Os sentidos se educam ao serem tocados pela poesia”.

Além disto, percebemos, dentre os diversos recursos que podem ser utilizados na tarefa de Contar Histórias, que a musicalização quando utilizada por um contador experiente, enriquece ainda mais o momento e a história contada. A Contação de História, bem como a musicalização e a dança, deve servir a um propósito maior de não apenas entreter, mas sim de educar os sentidos, provocar a criticidade, fazer entrar em contato com outras formas de percepção da realidade e assim transformar o ser humano.

Através da contação de história os discentes dos cursos de licenciatura participantes do projeto puderam viver experiências transformadoras, que possibilitaram ver movimentadas a prática e a teoria utilizadas na elaboração do projeto e das atividades de ensino. Destacamos ainda que o fato de o projeto ter sido realizado em um bairro periférico, favoreceu-nos a entrar em contato, de modo mais imediato, com as experiências das desigualdades sociais, raciais, assim como os diversos valores tanto de adultos como de crianças, em uma troca dialógica.

Ressaltamos a importância da leitura na vida de toda a sociedade e o fato de que o trabalho realizado criou possibilidade de tratarmos os conhecimentos escolares relacionados à alfabetização em articulação com a ludicidade. Dessa maneira, o desenvolvimento da escrita, o desenho através da contação de história, foi integrado à vida social, profissional e pessoal de cada participante, de maneira singular, em todos os aspectos abordados.

Através da seleção de histórias, trabalhamos temas relevantes para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, promovendo a reflexão e o diálogo. Os temas abordados foram geralmente sobre preconceito, empatia, diversidade, auto-estima, violência, família, cultura, amizade, e a importância dos diversos usos da linguagem escrita. Esses temas são escolhidos levando em conta nosso objetivo de incentivar o interesse pela leitura, compreendendo que são assuntos que despertam a atenção das crianças e também importantes para o desenvolvimento humano delas. Em diversos momentos também escolhemos o tema observando a necessidade do grupo das crianças.

Um benefício importante do projeto foi à promoção da inclusão e diversidade, já que, pela contação de história, pudemos abordar diferentes culturas, tradições e realidades, com a intenção de oferecer ferramentas para a formação daquelas crianças e para a nossa formação como cidadãos críticos. O projeto também fortaleceu o vínculo afetivo entre nós e as crianças; criou um ambiente favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento integral.

Entendemos que a contação de histórias oferece uma série de benefícios para a formação dos discentes de cursos de licenciatura. Além dos benefícios mencionados anteriormente, como estímulo à leitura e desenvolvimento da expressão verbal, ela proporciona-nos a oportunidade de trabalhar aspectos emocionais e sociais das crianças, promovendo empatia, compreensão e respeito à diversidade; possibilita estimular a imaginação e a criatividade das crianças e nossas, expandindo as capacidades delas e nossas para o desejo pela construção de novos conhecimentos; aborda temas complexos de forma lúdica, criativa e imaginativa; contribui para o desenvolvimento da oralidade e escuta ativa, habilidades fundamentais para a comunicação e interação social. Ao escolhermos narrativas que refletiram sobre a realidade das crianças, nós pudemos promover discussões significativas sobre questões relevantes para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

A experiência no projeto tem sido muito boa, as crianças geralmente se envolvem bastante nas atividades, porém a

diversidade de idades dos participantes traz alguns desafios, pois já recebemos crianças entre 4 a 12 anos de idade e cada faixa etária possui níveis de compreensão, interesses e formas de interação diferentes. Ao lidar com crianças de idades variadas, percebemos que algumas estavam mais atentas e engajadas, enquanto outras se distraíam facilmente ou não compreendiam a história da mesma forma. Isso nos exige uma adaptação na narrativa e nas atividades, sendo assim utilizamos recursos visuais para os mais novos e criamos dinâmicas interativas para manter todos envolvidos, principalmente dramatizações das histórias, feitas pelos adultos e crianças. Embora os livros físicos sempre estivessem presentes nos encontros, os graduandos atuaram de forma lúdica para apresentar as mensagens dos livros, como na história de Um Dragão chamado preocupação, em que realizamos uma dramatização.

Durante a contação de histórias, pudemos experimentar a habilidade de selecionar narrativas adequadas para cada faixa etária, levando em consideração a linguagem, os temas e as mensagens que o grupo desejava passar adiante. Essa seleção cuidadosa, a nosso ver, promoveu o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, além de ter estimulado a imaginação e a criatividade.

A desmotivação de algumas crianças também foi um obstáculo em alguns encontros e para remediar isto nós realizamos as oficinas em roda, mas sem a obrigatoriedade da participação das crianças, que às vezes eram mais tímidas ou que não estavam tão interessadas a princípio. Nestes casos contávamos com um atendimento individual por parte dos vários graduandos presentes que se sentavam mais próximos a essas crianças, para fazer um acolhimento mais especial e atento.

Nesse tempo observamos também a forma como as crianças se relacionavam entre si que variava bastante. As mais velhas muitas das vezes assumiam um papel de liderança, enquanto as mais novas precisavam de mais apoio. Isso foi um desafio, mas também uma oportunidade rica para aprender sobre empatia e colaboração.

E por fim, refletimos que temos enfrentado desde o início do projeto algumas dificuldades para que os graduandos pudessem participar de todos os encontros, pois eles precisavam conciliar as atividades da graduação, outras questões pessoais, familiares e profissionais, mas para amenizar esta questão, cada um informava o dia que não poderia comparecer e o restante do grupo assumia as atividades.

Concluindo, a experiência deste projeto tem proporcionado não apenas habilidades práticas na contação de histórias, mas também um entendimento mais profundo para todos os envolvidos, adultos e crianças, sobre a importância da inclusão e do respeito às diferenças.

Figura 1 - Coordenadora e voluntários do projeto na dramatização do livro Um Dragão chamado preocupação de Marnie Coombes Sharie & Willow (Autor), Ruth Marschalek Nascimento (Tradutor).



Fonte: O autor/foto de arquivo do projeto.

Figura 2 - Dramatização das crianças após Contação de histórias de várias releituras de Chapeuzinho Vermelho. Foto de arquivo do projeto.



Fonte: O autor/foto de arquivo do projeto.

Figura 3 - Roda de conversa: momentos de interação dialógica



Fonte: O autor/foto de arquivo do projeto.

Referências

I SEMINÁRIO DE ARTE NA EDUCAÇÃO. Laboratórios didáticos. Manaus, A UEA – Universidade do Estado do Amazonas, Escola Superior de Artes e Turismo, Escola Normal Superior, Evany Nascimento. 2012. 17p.

ALVES, Rubens. *A Educação dos Sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

BESSA, L. Estilos de aprendizagem: conheça os tipos e saiba como aplicá-los. Disponível em: <https://educacao.imagineie.com.br/estilos-de-aprendizagem>. Acesso em: 22 jan. 2024.

CORREIA, Marcos Antônio. A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. *Educar*, Editora UFPR, Curitiba, n. 36, p. 127-145, 2010.

DOHME, Vania D`Angelo. *Histórias - Técnicas de Contar - Um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. 3a. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DUARTE, Juli Rodrigues; MOTA, Edimilson Antônio. O lúdico no processo de Aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/o-ludico-no-processo-de-aprendizagem-na-educacao-infantil>. Acesso em:

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

LIMA, Cynthia da Silva; Ms. MELLO, Leila Mara. A importância da música no processo de aprendizagem. *Ciência Atual*. Rio de Janeiro, v.1 nº 1, p. 97-106, 2013.

SANTOS, Maria Alice Amaral dos; COSTA, Zuleika. A Arte na Educação Infantil: Sua Contribuição para o Desenvolvimento. In: *SIE - XV Seminário Internacional de Educação - Educação e Interdisciplinaridade Percursos Teóricos e Metodológicos*, julho, 2016, Vila Nova, Novo Hamburgo – RS.

SANTOS, Santa Marli Pires dos Santos (Org.). O Lúdico na Formação do Educador. 3a. Edição. Petrópolis. 1999.

SOUZA, Marlene de Almeida Augusto de. Objetivos dos cursos de letras e a formação de professores de inglês. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). Letramentos em terra de Paulo Freire. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

VIEIRA, Marcilio de Souza. O sentido do ensino da dança na escola. Revista Educação em Questão. Natal, v. 29, n. 15, p. 103-121, maio/ago. 2007

O WEB-MUSEU DA GRAMÁTICA: EXTENSÃO E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM TORNO DA GRAMATICOGRAFIA

Leandro Silveira de Araujo
Graziela Bassi Pinheiro
Lucas Santana Gonçalves
Sabina Agnesia Candida Drumond

Apoio: Fundação de Amparo a pesquisa do
Estado de Minas Gerais

Resumo: O MuGra – *Web-Museu da Gramática* – é um espaço que se encontra em construção e que divulga informações sobre o processo dinâmico de construção de gramáticas no Brasil e no mundo. O projeto, financiado pela FAPEMIG, considera que o estudo do processo de gramatização, isto é, da escrita de gramáticas, bem como a socialização dessa informação ajudam a conhecer a relação entre homem, sociedade e língua. Por colocar a gramática como eixo central de discussão, o MuGra reflete sobre a função social desse instrumento linguístico e discute o modelo de língua descrito em suas páginas. Por conseguinte, seu público é levado a refletir sobre o que é língua, linguagem, norma, variação linguística, bem como a se questionar sobre alguns preconceitos linguísticos comuns na sociedade. Desde sua idealização, se definiu que a plataforma que hospedará o *Web-museu* convidará o visitante a navegar por um acervo permanente de consultas em torno da gramática, além de diversos materiais exploratórios e didáticos (infográficos, resenhas, análises, atividades lúdicas etc) e acervos expositivos temporários, entre outras possibilidades de interação. Neste trabalho, relatamos o processo de construção do projeto e como as gramáticas das línguas vêm sendo analisadas a fim de contribuir para a divulgação científica nesse espaço eletrônico.

Palavras-chave: Museu. Gramática. Historiografia da Linguística. Base de dados. Divulgação científica.

Abstract: The Web-Museum of Grammar (MuGra) is a site in development, offering people insights into how grammars are created in Brazil and around the world. The project is supported by FAPEMIG and argues that examining the grammatical process, i.e. the writing of grammars, as well as the dissemination of

this information help to understand the interrelationships between human beings, social groups, and linguistics. By establishing grammar as the central focus of the discussion, MuGra ponders on the social significance of this instrument and engages in a discussion of the linguistics model outlined within their pages. Therefore, its audience is encouraged to reflect on what language, linguistic norm and variation are, as well as to question some common linguistic prejudices circulating in society. Since its conception, it has been decided that the platform hosting the Web-museum will invite the visitor to browse a permanent collection of consultations around grammar. Also, there are many ways to interact, such as infographics, reviews, analyses, playful activities, and temporary exhibition collections. In this paper, we describe the process of building the project and how the grammars have been analyzed to contribute to scientific dissemination in this electronic space.

Keyword: Museum. Grammar. Historiography of Linguistics. Data base. Scientific dissemination.

Introdução

Este trabalho objetiva apresentar o processo de criação do Projeto MuGra – Web-Museu da Gramática –, uma atividade de extensão e pesquisa com propósito de analisar, discutir e divulgar informações sobre a história da Gramática, como um instrumento de documentação de línguas. Idealizado no fim de 2022, o projeto recebe financiamento da FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais) e é desenvolvido por pesquisadores do Núcleo de Estudo da Norma Linguística (NormaLi/CNPq)¹. Ainda em etapa de construção, as atividades em torno do projeto centram-se atualmente na compilação e análise do acervo, finalização do projeto de exposição de conteúdo e interação na *web*, execução do *design* gráfico do site que abrigará o web-museu etc.

¹ Para mais informações sobre o NormaLi, acesse o trabalho de Araujo, Freitas, Pinheiro e Nascimento (2022) ou as páginas institucionais do grupo no *Instagram* (@normali.nguistica), no *Facebook* (@normali.ufu), no *Youtube* (@normali-nucleodeestudosdan6686) ou no *site* <https://normalinguistica.wixsite.com/normali>.

Por tanto, neste capítulo, promovemos uma divulgação inicial sobre o Projeto MuGra, apresentando pressupostos teóricos, metodológicos e museológicos. Examinamos ainda os desafios que envolvem a interação com o público-alvo e a criação do projeto gráfico da proposta, bem como descrevemos a compilação e análise dos itens que compõem o acervo.

1. O contexto de nascimento do web-museu

Fundado em 2018, o Núcleo de Estudos da Norma Linguística (NormaLi/CNPq) congrega pesquisadores e estudantes em cursos e níveis diferentes de formação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e de outras universidades brasileiras e estrangeiras, com o objetivo de analisar e discutir o conceito de norma linguística em perspectivas diferentes. Portanto, interessa ao grupo conhecer como as línguas se organizam naturalmente em meio às variáveis dinâmicas das relações sociais e como o homem descreve/prescreve esse comportamento linguístico. Consequentemente, também se sobressai o trabalho comparativo, no qual se contrasta como os movimentos de normatização das línguas ocorrem em diferentes comunidades e quais os impactos para os respectivos grupos.

Diante do interesse do núcleo de pesquisadores, a gramática vem se tornando mais e mais um tema central de interesse do grupo por conduzir-nos à observação da tensão existente entre os muitos usos observáveis da língua nas diferentes comunidades de fala e o registro gramatical normativo e essencialmente homogeneizador.

No recente cenário de pandemia mundial e diante da percepção da necessidade de consolidar espaços virtuais para a troca e construção de saberes, bem como para a divulgação científica, o NormaLi identificou sua vocação para promoção da divulgação de conhecimento linguístico por meios virtuais. Surgiu, então, a proposição da compilação de um acervo de gramáticas que pudesse ser visitado e discutido não apenas por profissionais da linguagem, mas por todo aqueles que se interessam pela língua.

Essa foi a ideia piloto de um museu virtual voltado à gramática: o MuGra – Web-Museu da Gramática.

2. Por que mesmo a gramática?

A Historiografia da Linguística tem se debruçado sobre o curso evolutivo do conhecimento linguístico (Swiggers, 2013) e encontra na gramática um repositório importante que permite conhecer como se constroem e maturam as ideias linguísticas de uma comunidade. Por associação à lexicografia – disciplina dos estudos do léxico que se ocupa da proposição e análise de dicionários – a gramaticografia será então o campo da Historiografia da Linguística que se voltará à abordagem da gramática como instrumento de codificação linguística (Swiggers, 2015).

Auroux (2014)² denomina de gramatização³ o processo descrição e instrumentação de uma língua compondo seu saber metalinguístico, seja através da gramática ou do dicionário. Atenta à origem da gramática, Neves (2005) afirma que esse instrumento surgiu em um ambiente histórico de transformação social:

A disciplina gramatical é uma criação da época helenística, a qual representa, em relação à época helênica, não apenas uma diferença de organização política e social (o fim das cidades-estados), mas também o estabelecimento de um novo estilo de vida, um novo ideal de cultura. Especialmente, verifica-se um esforço de pesquisa; reflete-se e exerce-se crítica sobre tudo o que ficara de séculos de criatividade (Neves, 2005, p. 111).

² Trata-se de uma exposição sintética das teses defendidas pelo autor nos tomos I e II da *Histoire des idées linguistiques*, publicados em 1989 e 1992, respectivamente. A primeira versão em português, traduzida por Eni Orlandi, veio a público em 1992 pela editora UNICAMP.

³ Embora o termo se refira originalmente à análise de um período da história das gramáticas no ocidente, emprega-se o termo, neste trabalho, para se referir ao processo de instrumentação e descrição da língua através da gramática, inclusive atualmente.

Portanto, como resultado de um contexto de resgate da herança política, filosófica e cultural vivida pela Grécia durante seu apogeu, a gramática surge para facilitar o acesso aos poetas helênicos, apurando, através de pesquisa filológica, a língua desses autores e protegendo-a de uma suposta corrupção – já que a variedade linguística empregada nos centros do helenismo era tida como corrompida (Neves, 2005). Assim, é possível notar, desde o início da criação da gramática, um conflito cultural e normativo que opôs a memória da língua (contexto helênico) ao uso do cotidiano (contexto helenístico) – este menos valorizado e mais estigmatizado, aquele considerado belo e inalienado. A valorização da língua ideal e escrita permaneceu historicamente atrelada à gramática, especialmente na sua vertente tradicional.

Contudo, Leite (2007) descreve a resignificação do objetivo da gramática entre os séculos II a. C. e I d. C:

Da concepção de “gramática como competência em matéria de textos”, em que as regras eram explicativas dos fenômenos ocorridos nos textos de cada autor, passou-se a “uma concepção de gramática como sistema da língua”, em que as regras eram resultantes de usos comuns e deviam tornar-se modelo para o uso comum, isto é, deviam tornar-se norma, padrão de correção (Leite, 2007, p. 45).

Então, a finalidade da gramática é ampliada e aplicada às demandas interativas da sociedade, incentivando a codificação da língua em uso. No entanto, ainda segue princípios estabelecidos em sua concepção inicial, quando a escrita dos autores clássicos era considerada incorruptível e bela, ao passo que se considerava o uso cotidiano e falado como repleto de desvios e erros. Desse modo, a gramática coloca-se em um novo impasse ao “impor regras para o uso da língua sem, no entanto, descrever, efetivamente, a língua em uso” (Leite, 2007, p. 48).

Começava-se a consolidação da Gramática Tradicional, uma abordagem que se concentra nas regras do bom uso do idioma, estabelecendo uma espécie de lei que regula o uso da língua e considera incorreto o uso que extrapola as regras estabelecidas em

suas folhas. Ao examinar mais a fundo o Paradigma Tradicional de Gramatização no Brasil, Vieira (2016, 2018) também constata a manutenção de um padrão linguístico ideal por meio da prescrição de formas supostamente corretas e legítimas, encontradas com maior frequência na literatura antiga, que compõe o cânone da literatura em seu auge histórico. A abordagem confunde, portanto, os conceitos de “gramática, norma e língua, entendendo-as como objetos autônomos, homogêneos e estáticos, independentes de seus usuários e a serviço da expressão do pensamento” (Vieira, 2016, p. 22). De acordo com o autor, a Gramática Tradicional terá a frase como foco principal de análise e utilizará um aparato conceitual e terminológico comum, fixo e estanque, que remonta à tradição clássica.

Uma vez que o MuGra propõe analisar e divulgar informações sobre gramáticas, a contribuição do seu acervo é destacada tanto pelo interesse histórico quanto pela relevância do tema em questão para a sociedade. Isso porque, ao examinar o objeto ‘gramática’, o museu está refletindo sobre um recurso tecnológico (Auroux, 2014) que tem impactado a humanidade, não somente em suas regras comunicativas, mas também em toda a ecologia linguística das comunidades onde circula (Colombat, Fournier, Puech, 2017). Afinal, não se pode negligenciar que as gramáticas possibilitam compartilhar e documentar o conhecimento linguístico produzido por uma sociedade ao longo da história, e que, conforme defende Leite (2007), exercem um importante papel cultural por meio da (i) categorização de unidades linguísticas, da (ii) uniformização de modelo de referência e do (iii) estabelecimento de padrões de usos avaliados positivamente pela comunidade linguística.

3. Delimitações museológicas

Diante do objeto delineado na seção anterior, já se pode concluir que o projeto MuGra objetiva criar um ambiente virtual que compartilha informações sobre o processo de criação de gramáticas no mundo e, especialmente, no Brasil. Por colocar em foco a gramática e, conseqüentemente, a língua(gem), o Web-

Museu da Gramática (MuGra) pode potencialmente impactar um público muito heterogêneo e abrangente, que pode ser formado tanto por estudantes de idiomas e curiosos pelo conhecimento sobre a linguagem humana, como também por profissionais em formação ou já em atuação que exercem funções relacionadas à linguagem – tal como professores de línguas, pesquisadores, tradutores, corretores, editores, jornalistas etc. Sendo assim, entendemos ser importante partir de uma linguagem acessível e que faça uso de ferramentas didáticas de interação a fim de facilitar a interação dialógica com esse perfil de visitante tão diversificado.

Uma vez que a gramática assume o papel de protagonista na discussão do web-museu, o trabalho será pautado pela reflexão e debate sobre sua concepção social e o modelo de língua apresentado em suas folhas. Dessa forma, questões teóricas devem permear as atividades propostas no ambiente virtual, conduzindo o espectador à reflexão sobre o que é linguagem, língua, norma e variação linguística. Almeja-se, assim, questionar os preconceitos linguísticos e contribuir para a criação de uma sociedade mais tolerante e democrática em relação aos usos da língua.

Posto isso, explicitamos que os objetivos específicos do MuGra são:

- Criar um acervo compartilhado de gramáticas.
- Discutir a gramática e sua relevância social, desmistificando falsas ideias a respeito de sua função e características.
- Estabelecer um diálogo sobre o processo de normatização, descrição e ensino de línguas através da gramática.
- Promover a educação inclusiva, de excelência, proporcionando oportunidades de aprendizado ao longo da vida de estudantes e profissionais da linguagem⁴.

⁴ Esse objetivo dialoga diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), contribuindo, portanto, para uma educação de qualidade que combata as desigualdades.

- Gerar conteúdo para promover o conhecimento e o ensino de línguas.

- Adotar tecnologias inovadoras que permitam a divulgação e o acesso a saberes gerados por especialistas em linguagem e gramaticografia.

O resultado mais relevante da ação é, sem dúvida, a criação de um ambiente virtual em que se poderá encontrar (i) um acervo com algumas centenas de gramáticas, (ii) um material permanente com dados descritivos de cada um dos itens do acervo, (iii) uma base de dados para o ensino de idiomas e o uso da gramática, (iv) uma plataforma com conferências e vídeos sobre o ensino de línguas, norma linguística e gramática, (v) um minidicionário, (vi) ferramentas de interação e busca a partir de uma nuvem de palavras, linha do tempo, mapa, etc.

Em relação aos aspectos metodológicos da proposta, adotamos uma abordagem qualitativa, observável através da descrição e divulgação de dados sobre as gramáticas, enfatizando o processo de criação de cada um dos instrumentos, as concepções teórico-metodológicas e aplicadas adotadas, bem como os impactos sociais advindos da publicação e circulação dos itens. A abordagem quantitativa é utilizada para fornecer dados sobre o processo de gramatização, tais como: o período de publicação, os autores e entidades envolvidas na produção, os espaços mais relevantes no processo de produção e recepção do texto. De natureza mais aplicada, o projeto tem objetivos descritivos e explicativos, além de adotar procedimentos de levantamento bibliográfico e documental, uma vez que a gramática e os estudos historiográficos sobre o material e seu período de produção são as principais fontes de informação.

O projeto de implementação do MuGra prevê 3 frentes de ação: (i) levantamento e análise de gramáticas, (ii) arquitetura e *design* do web-museu e, por fim, (iii) divulgação do processo e dos resultados da implementação do espaço virtual. Na primeira frente, são compiladas e analisadas as obras conforme seu objetivo, público, concepções assumidas sobre língua e norma, contribuições recebidas e exercidas no cânone etc. Além disso, refletimos sobre a

contribuição das gramáticas ao ensino e sobre as estratégias para empregá-las no espaço escolar. Esta é a fase como maior progresso e em que nos concentramos atualmente.

Para a compilação do *corpus* de gramáticas, consideramos o acervo virtual de bibliotecas universitárias nacionais e internacionais, bem como as seguintes bases bibliográficas digitais: *books.google.com*, *achirve.org*, *hathitrust.org*, *scribd.com*, Banco de dados do CEDOCH/USP, *Bibliografía de la gramática escolar argentina* (BIGEA), *Biblioteca Digital del Patrimonio Iberoamericano*, Biblioteca Digital Luso-brasileira, Biblioteca Virtual das Ciências da Linguagem no Brasil (UNICAMP), *Biblioteca Virtual de la Filología Española*, Biblioteca Virtual de Polígrafos, *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, *Bibliotecas Digitales de las Juntas de Extremadura Andalucía, Castilla y León e Galicia*, *Corpus de Textes Linguistiques Fondamentaux*, *Diversitat Lingüística a l'Ensenyament del Castellà a Catalunya*, Fontes Linguísticas do Português, *Proyecto Hispanagrama*.

O processo de análise historiográfica do material divulgado no web-museu considera estudos precursores sobre a gramaticografia no Brasil e no mundo, tais como Cavaliere (2014, 2022), Vieira e Faraco (2016), Polachini (2017), Vidal Neto (2021) e Borges Neto (2023).

Na segunda frente de ação, já em desenvolvimento, dedicamos-nos à interface da página do museu web-museu, introduzindo recursos de interação que possibilitam a disseminação didática de informações e a criação de um ambiente de discussão sobre gramática. Por último, será realizada a manutenção da página do museu na internet, com a disposição do acervo, a criação de materiais de informação e o estímulo à reflexão sobre o ensino de gramática.

4. A construção da identidade visual e do *design* gráfico

A concepção estética de um produto ou espaço artístico tem a sua disposição algumas ferramentas que podem ser requisitadas ao longo do processo de criação da obra de arte. Por se tratar da proposição da identidade visual de um museu virtual e, em nosso particular, voltado à gramática e de sua arquitetura expositiva,

assumimos como principal instrumento de interação a própria palavra, com sua tipografia, forma e artifícios visuais que envolvem as letras.

Na etapa de exploração da criatividade para a construção da identidade do espaço virtual do MuGra, nos deparamos com desafios e perguntas importantes, tal como o caminho a se percorrer para alcançar uma estética agradável e que contribua para uma experiência didática, formativa e lúdica do visitante. As buscas foram iniciadas de forma intuitiva e amparadas no cotidiano. Inspiramo-nos em uma visita a um jardim com artefatos em concreto que sustentam o crescimento das plantas. Esse cenário mostrou-nos uma conexão possível entre as formas arquitetônicas encontradas no jardim e as gramáticas – que registram e dão suporte à língua viva em constante adaptação às demandas da sociedade, assim como as flores e plantas no espaço cultivado pelo homem.

Figura 1 - Escultura em concreto de David Umemoto



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/188236459416697019/>.

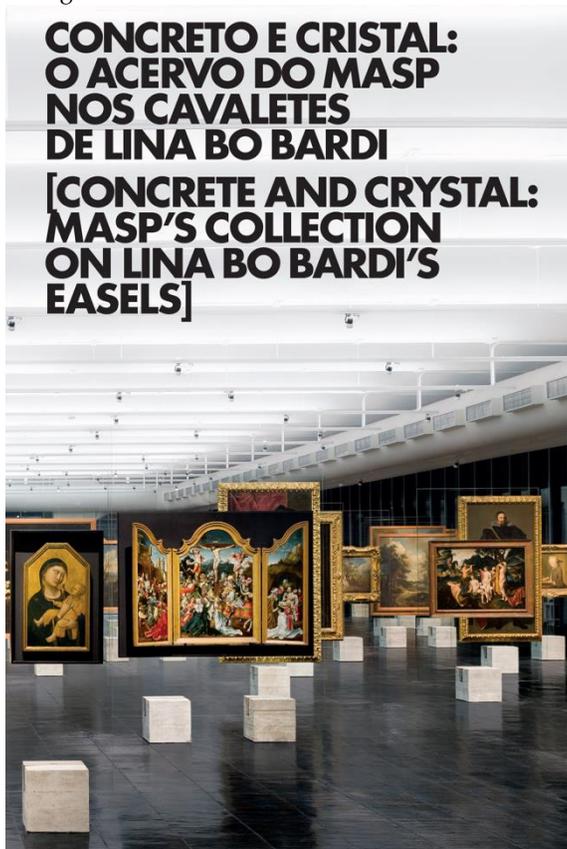
Desse modo, o MuGra, inspirado nas obras em concreto do canadense David Umemoto (cf. figura 1), se organiza a partir de uma estrutura arquitetônica em bloco de concreto com diferentes níveis para proporcionar uma experiência única ao visitante.

A opção pelo concreto resulta do paralelo que estabelecemos com a gramática, por permitir criar andares e degraus sólidos que levam à imersão da compreensão da estrutura da língua em alguns de seus níveis. De modo prático, ao se conectar ao site do museu, o visitante poderá se orientar, no primeiro andar, por uma linha do tempo que apresenta o acervo em ordem cronológica. No segundo piso, o visitante é levado a transitar pelas obras a partir da perspectiva espacial, isto é, localizando geograficamente a produção gramaticográfica pelo globo terrestre. Cada andar apresenta uma estética diferente, influenciada pela edificação *online* do museu, o que contribui para a experiência de quem o visita.

São três as cores que inspiram o MuGra: o azul naval as referências visuais mais sólidas, o vermelho para o cavalete das obras e espaços de atenção e cinza para adornos e detalhes menores. Todos os contrastes de cor foram testados para tornar o site mais acessível para pessoas com baixa visão ou distúrbios relacionados à exposição a contrastes difusos.

O MuGra, seguindo a inspiração da ítalo-brasileira Lina Bo Bardi e suas estruturas de prestígio, como o MASP (Museu de Arte de São Paulo) e seus cavaletes transparentes (cf. Figura 2), mimetiza o ideal de apresentação das gramáticas e dá protagonismo aos dados do acervo.

Figura 2 – Cavaletes de Lina Bo Bardi no MASP

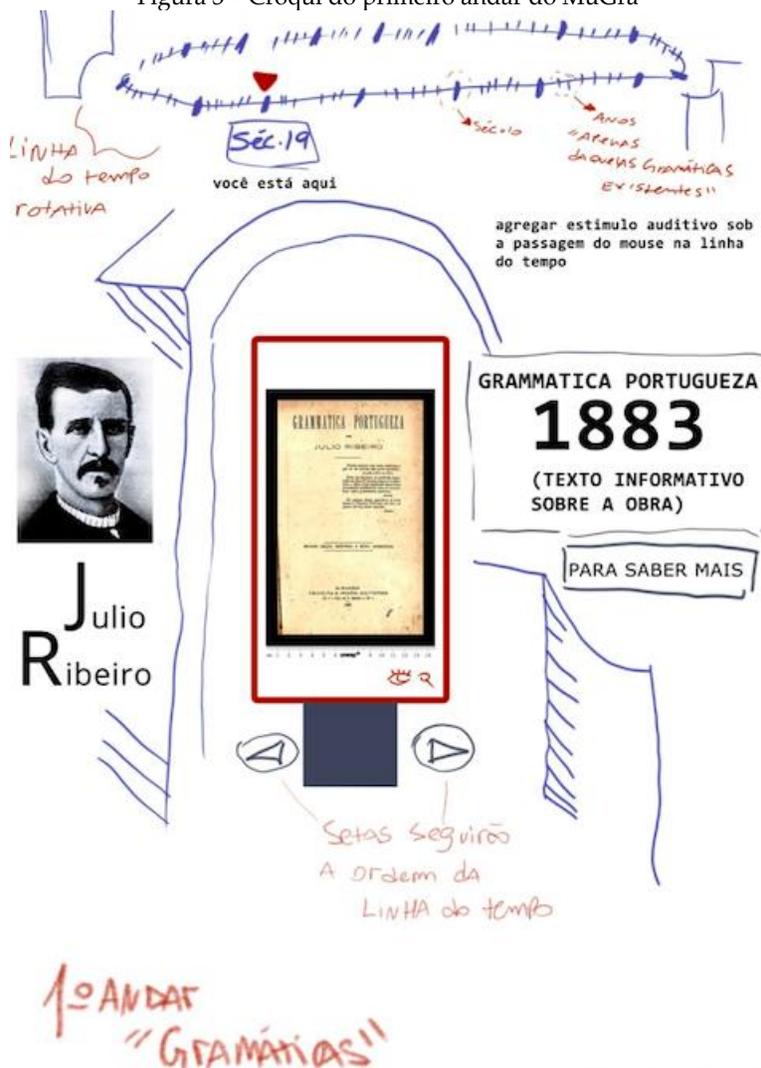


Fonte: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-C7GZFuznqmlxc5EsGUiD.png>.

No primeiro andar, na visualização central da tela, planeja-se a inserção de um cavalete destacado por bordas vermelhas e uma iluminação adequada para captar a atenção dos visitantes e despertar o interesse pelo tema principal do museu: a gramática. O cavalete contará com informações destacadas em cor preta (cf. Figura 3). Nas laterais das obras, exporemos informações como foto e nome do autor, ano de nascimento, título da obra, entre outras informações que contribuem para o esclarecimento de quem visita o museu. Abaixo, o *hyperlink* “para saber mais” conduzirá o visitante a outros dados do item, que resultaram da análise da

gramática (cf. seção 5). No mesmo andar, guiamos a visitação por meio de uma linha do tempo no canto superior da página, a qual visa facilitar o acesso ao acervo – organizado pela relação século/ano.

Figura 3 – Croqui do primeiro andar do MuGra



Fonte: Acervo MuGra.

O andar seguinte apresenta um mapa-múndi que permite localizar as obras disponíveis no acervo com base em critérios geográficos, a partir da identificação de países onde foram publicadas as gramáticas do acervo MuGra (cf. Figura 4). Neste pavimento, haverá uma interação geográfica e uma ambientação didática com dados relevantes sobre a autoria e a localidade em que a gramática foi produzida. O MuGra, ao utilizar marcadores de tempo e espaço, pretende associar conhecimentos de diferentes áreas à didática e à estética do museu.

Figura 4 – Croqui do segundo andar do MuGra



Finalmente, esclarecemos que a marca e logo “MuGra” (cf. Figura 5) estão baseadas em elementos sólidos e objetivos. Com espaçamento amplo, tipografia sem serifas, a palavra MuGra acompanha a imagem em cor azul e com hachuras que caracteriza a visão do museu - inspirada na obra de David Umemoto (cf. Figura 1). O objetivo principal da logo é agregar força, inteligência e praticidade ao conceito geral do museu e criar uma marca forte, viabilizando possibilidades futuras de produtos, *souvenirs* e presença em ambientes diversos.

Figura 5 - Criação a logo do Web-Museu da Gramática



5. A construção do acervo

O início da criação do acervo do MuGra se deu por meio de pesquisas de Iniciação Científica sobre a gramaticografia das línguas portuguesa (ARAUJO, MELAZO, 2020), espanhola (ARAUJO, FREITAS, 2020), italiana (ARAUJO, VOLPI, 2021) e francesa (ARAUJO, CRUZ, MEDINA, em desenvolvimento). Com a compilação de um corpus com mais de 500 gramáticas das tradições gramaticográfica dos quatro idiomas, selecionamos para a primeira etapa de formação do webmuseu 315 itens, referentes ao português (102) e o espanhol (213). Esses itens foram selecionados,

separados e agora estão sendo analisados e preparados para o acervo do MuGra, que será disponibilizado virtualmente.

Portanto, os primeiros dados veiculados pelo web-museu abordarão as gramáticas das línguas portuguesa e espanhola, tanto como línguas maternas quanto estrangeiras, publicadas desde o século XV e ao redor do mundo (considerando a disseminação das duas línguas no mundo). A seguir, dispomos as informações quantitativas do acervo conforme o período de produção e a língua gramatizada:

- Espanhol

- Sec. XV - XVII: 24 itens

- Sec. XVIII: 24 itens

- Sec. XIX: 66 itens

- Sec. XX: 54 itens

- Sec. XXI: 25 itens

- Espanhol como Língua Estrangeira: 20 itens

- Português

- Sec. XV - XVIII: 11 itens

- Sec. XIX: 35 itens

- Sec. XX: 26 itens

- Sec. XXI: 11 itens

- Português como Língua Estrangeira: 19 itens

Sabemos que o quantitativo apenas representa parte da grande produção de gramáticas nas duas tradições linguísticas. Contudo, selecionamos para compor o acervo do MuGra matérias a que dispomos de acesso completo a obra, isso para viabilizar a uma análise e uma discussão mais completas do material exposto no site. Além disso, novos itens podem ser incorporados ao acervo à medida que tenhamos acesso completo a novos volumes.

Após a identificação dos itens, procedemos à organização da análise através da alocação dos arquivos em pastas que agrupam o material segundo a língua estudada e o período de concepção. Conforme ilustra a Figura 6, anotamos em arquivo Excel todo o processo de seleção de obras para análise e revisão, indicando

nome dos respectivos responsáveis e início e fim do processo de análise.

Figura 6 - Organização do acervo para análise

ID	Autor (SOBRENOME, Nome)	Gramática (Título simples)	Redator	Revisor	Data de	Data de
1	GR001 BELLO, Anaes	Gramática de la lengua castellana destinada al uso	Fernanda Silva Freitas; Graziela Bassi	Leandro Silveira de Araujo	2022/05	2022/08
2	GR002 DE AVENDAÑO, Joaquín	Lecciones graduales de gramática castellana	Graziela Bassi Pinheiro; Laiá Vitória	Leandro Silveira de Araujo	2022/06	2022/09
3	GR003 OLIVEIRA, Bento José de	Nova grammatica portuguesa	Nina Risout; Carla Valéria de Souza	Leandro Silveira de Araujo	2022/06	2022/09
4	GR004 DIAS, Augusto Epifanio da	Grammatica portuguesa elemental	Gilberto Antonio Peres; Maria de	Leandro Silveira de Araujo	2022/06	2022/09
5	GR005 ARRIU, Alejandro	Gramática española elemental redactada en forma	Ana Cristina Batista de Nascimento	Leandro Silveira de Araujo	2022/06	2022/09
6	GR006 SALVA, Vicente de	Gramática de la lengua castellana según ahora se	Fernanda Silva Freitas	Leandro Silveira de Araujo	2022/06	2022/10
7	GR007 MORENO GARCÍA, Concepción	Gramática contrastiva del español para brasileños	Laiá Vitória Nascimento	Leandro Silveira de Araujo	2022/09	2022/11
8	GR008 MASIP VICIANO, Vicente	Gramática española para brasileños: fonología,	Laiá Vitória Nascimento	Leandro Silveira de Araujo	2022/09	2022/11
9	GR009 NASCENTES, Antenor de Veras	Grammatica da Língua Espanhola para uso dos	Laiá Vitória Nascimento	Leandro Silveira de Araujo	2022/09	2022/11
10	GR010 JUÍCA FILHO, Cláudio	El castellano contemporáneo: gramática y textos	Laiá Vitória Nascimento	Leandro Silveira de Araujo	2022/09	2022/11
11	GR011 FANJUL, Andrés-Pablo	Gramática y Práctica de Español para brasileños: con	Laiá Vitória Nascimento	Leandro Silveira de Araujo	2022/09	2022/11
12	GR012 BALBUENA y PÉREZ	Arte nuevo de enseñar niños	Graziela Bassi Pinheiro	Leandro Silveira de Araujo	2022/11	2023/05
13	GR013 SILVA, Antonio de Moraes	Epítome da grammatica da língua portuguesa	Sabina Drumond	Leandro Silveira de Araujo; Graziela	2022/12	2023/04

Fonte: Acervo MuGra.

Desse modo, os pesquisadores envolvidos no projeto selecionam a gramática a ser analisada e informam o andamento e o estado da análise em um arquivo Excel compartilhado com os membros da equipe, permitindo que todos possam acompanhar o progresso dos trabalhos analíticos. Após a conclusão da primeira fase da análise, com base nos critérios apresentados no próximo parágrafo, encaminha-se o documento resultante do estudo para a equipe de revisão da análise - que não inclui o primeiro analista. Depois dessa segunda parte, os dados analisados são colocados em um formulário eletrônico (*Google forms*), que será usado para compartilhar informações automaticamente no site do MuGra.

Sabemos que as diversas tipologias de gramática, o momento e o local em que determinada obra foi concebida, o envolvimento do autor com grupos de conhecimento, entre outros fatores, podem direcionar perspectivas particulares de conhecimento e registro sobre o uso de uma dada língua. Assim, com o intuito de estabelecer parâmetros para a análise e comparação do material que compõe o acervo do MuGra, sugerimos a criação de um formulário para coletar informações sobre as gramáticas. O

objetivo do dispositivo criado pelo grupo é reunir o maior número de dados possíveis sobre a obra e seu autor, a fim de que, posteriormente, possam ser divulgados os dados historiográficos e descritivos dos itens que compõem o acervo do web-museu.

A coleta de dados dos itens analisados está dividida em duas categorias principais: uma voltada para os aspectos extratextuais, ou seja, aqueles que dizem respeito à concepção da gramática, e outra para os traços intratextuais, ou seja, aqueles que dizem respeito às concepções de língua, gramática e norma presentes nas gramáticas analisadas. No primeiro grupo, estão as informações sobre autor e a edição da gramática; no segundo, os dados descritivos da gramática e as concepções teóricas assumidas. Desse modo, o formulário empregado em toda a análise considera as seguintes informações:

- Autor: nome; data de nascimento, data de falecimento; nacionalidade; naturalidade; naturalização; escolaridade; profissão; gênero/sexo; outras publicações.

- Gramática analisada: título; ano da primeira publicação; país/cidade da primeira edição; quantidade de edições; número, ano e local da edição analisada; editora; idioma escrito.

- Aspectos descritivos do material: tipologia; exercício; design gráfico; sumário; classes/classificação de palavras; corpus de referência adotado.

- Concepções teóricas: objetivos da produção; concepção de língua, norma, gramática e ensino; inspiração/referências recebidas.

Ainda no formulário de análise, são adicionados, quando possível, a foto do autor e o referencial bibliográfico sugestivo para aprofundamento do conhecimento sobre a obra e o autor em questão.

A partir das informações armazenadas, temos a chance de examinar como a obra foi recebida pela sociedade em que circula e como está relacionada com questões conceituais e epistemológicas de seu tempo. Juntos, esses dados dão uma imagem mais completa da relação entre a obra, o autor, a sociedade e as questões

linguísticas da respectiva época, permitindo uma compreensão maior do material analisado.

O conhecimento a respeito da obra é crucial para analisá-la em sua relação com a sociedade. Com os dados referentes à data e ao local da publicação, à língua descrita e ao contexto histórico e cultural em que a obra surgiu, podemos compreender as influências sociais, políticas e intelectuais que podem ter incidido sobre a obra. A quantidade de edições demonstra a relevância da obra ao longo do tempo, enquanto o tipo de gramática auxilia na compreensão do tratamento das regras linguísticas à época.

A compreensão da concepção de língua apresentada pelo autor e o seu objetivo ao compor a obra são importantes para compreender a descrição linguística realizada. Assim, identificar a maneira como o autor enxerga a língua, a norma e a gramática pode auxiliar, por exemplo, na apreensão da perspectiva do autor em relação à língua, bem como na escolha entre inovar ou seguir as tradições linguísticas predominantes na época. Saber quais influências e referências o autor usou ajuda na compreensão de como moldaram o seu estilo e sua compreensão linguística – o que pode incluir tanto influências de movimentos intelectuais, como autores anteriores e contextos culturais. Ao analisar as classes de palavras consideradas pelo autor é possível compreender a forma como ele aborda e organiza a estrutura da língua, bem como interage com a tradição de classificação das palavras.

Sob esses aspectos, o formulário tem como objetivo, portanto, coletar dados que permitam recuperar informações essenciais relacionadas ao autor, à obra e ao contexto em que ela foi produzida. Através dessa coleta estruturada, podemos desvendar as complexidades da relação entre a obra, a visão do autor sobre a língua, a gramática utilizada e o contexto histórico e cultural em que todos esses aspectos estão inseridos. O formulário se destaca como uma ferramenta fundamental para o projeto MuGra, posto que auxilia os estudiosos a explorar os detalhes que moldam o significado e o impacto das obras em seus respectivos contextos.

6. Considerações finais

Objetivamos com esta discussão apresentar de antemão um museu virtual ainda em construção, com destaque, por isso, às etapas de concepção da proposta, desafios, público esperado e estratégias de concretização. Desse modo, esperamos viabilizar a divulgação da ação como um espaço futuro de construção de conhecimento em torno da gramática e da divulgação científica. Entendemos também que a discussão pode auxiliar, eventualmente, na compreensão e facilitação de propostas como a que delineamos nestas páginas. Como deve ter observado o leitor, os dados aqui expostos ainda abrigam a força intencional do projeto, que deve, nos próximos meses, se concretizar já com a divulgação dos primeiros dados e da página oficial que hospedará o museu virtual.

Referências

ARAUJO, Leandro Silveira; FREITAS, Fernanda Silva. Uma breve revisão da gramaticografia hispânica. **DOMÍNIOS DE LINGU@GEM**, v. 14, p. 369-390, 2020.

ARAUJO, Leandro Silveira; MELAZO, Mariane Rezende. Uma introdução à história da gramática em língua portuguesa. **(CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS**, v. 14, p. 119-135, 2020.

ARAUJO, Leandro Silveira; FREITAS, Fernanda Silva; PINHEIRO, Graziela Bassi; NASCIMENTO, Lais Vitória. Abordagens investigativas da norma linguística na língua espanhola: algumas contribuições do Núcleo de Estudos da Norma Linguística. In: AMARAL, E.T.; ALMEIDA, E. G.; SANTOS, C. B.; ARAUJO, L. S. (Org.). **Trilhas hispânicas por Minas Gerais**. Belo Horizonte: APEMG, 2022. p. 65-82.

ARAUJO, Leandro Silveira; VOLPI, Lorena Granelle. **Introdução à história da gramática em língua italiana**. Uberlândia 2021. Uberlândia: Relatório final PIBIC/CNPq – UFU, 2021, 17 p.

ARAUJO, Leandro Silveira; CRUZ, Arielly de Assis, MEDINA, Sofia Perrone. **Introdução à história da gramática em língua francesa**. Uberlândia, 2023. Relatório de PIBIC/CNPq – UFU, em desenvolvimento.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. 3. ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

BORGES NETO, José. **História da Gramática**. Curitiba: Editora da UFPR, 2023.

CAVALIERE, Ricardo. **A Gramática no Brasil: ideias, percursos e parâmetros**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

CAVALIERE, Ricardo. **História da gramática no Brasil: Séculos XVI a XIX**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2022.

COLOMBAT, Bernard; FOURNIER, Jean-Marie; PUECH, Christian. **Uma história das ideias linguísticas**. Tradução de Jacqueline León e Marli Quadro Leite. São Paulo: Contexto, 2017.

LEITE, Marli Quadros. **O nascimento da gramática: uso e norma**. São Paulo: Paulistana; Humanitas, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A vertente grega da gramática tradicional: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

POLACHINI, Bruna Soares. **Uma história serial e conceitual da gramática brasileira oitocentista de língua portuguesa**. 2017. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) - Faculdade de

Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.8.2018.tde-06072018-120101. Acesso em: 2023-12-13.

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. **Confluência**. n. 44 e 45. Rio de Janeiro: Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português, 2013.

SWIGGERS, Pierre. Grammaticographie. In: POLZIN-HAUMANN, Claudia; SCHWEICKARD, Wolfgang. **Manuel de linguistique française**. Berlim: Gruyter, 2015. p. 525 - 555.

VIDAL NETO, José Bento Cardoso. **A formação do pensamento linguístico brasileiro: entre a gramática e novas possibilidades de tratamento da língua (1900-1940)**. 2021. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. doi:10.11606/T.8.2020.tde-12082021-203927. Acesso em: 2023-12-13.

VIEIRA, Francisco Eduardo. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas? In: VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola editorial, 2016, p. 19-69.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **A gramática tradicional: história crítica**. São Paulo: Parábola editorial, 2018.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC): UM PROJETO DE EXTENSÃO DO PET LETRAS

Geovana Bezerra Vittal
Isabelle Monique Freitas da Silva
Maria Beatriz Melo Rodrigues
Maria Laura Ferreira Neves

Resumo: Uma das ações do Programa de Educação Tutorial dos cursos de Letras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para atender à tríade ensino, pesquisa e extensão foi o desenvolvimento do curso de português como língua de acolhimento para iniciantes na modalidade a distância. A proposta do curso on-line tem como foco os estudantes internacionais interessados em mobilidade e foi aberto para imigrantes interessados em aprender o português. O objetivo deste trabalho é demonstrar a importância da aplicação do projeto Português como Língua de Acolhimento (PLAc), desenvolvido pelo PET Letra, como forma de integração social, cultural e econômica dos recém-chegados, proporcionando-lhes as habilidades necessárias para a vivência no Brasil. Tratou-se de um curso com atividades assíncronas no Moodle e com encontros síncronos semanais no Google Meet. Ao final do curso, houve a expectativa de que os participantes fossem capazes de compreender e usar enunciados e expressões familiares e cotidianas, que visassem satisfazer necessidades concretas; apresentar-se e apresentar outros; fazer perguntas e dar resposta sobre aspectos pessoais; comunicar-se de modo simples. Tratou-se de um curso com carga horária de 40 horas, tendo início em 16 de agosto de 2023 e finalizado em 23 de novembro de 2023. Dentre os resultados, observados durante o desenvolvimento do projeto, assim como, da pesquisa, foi possível perceber a necessidade de desenvolver conhecimentos linguísticos e culturais em Português especialmente considerando a localidade e atendendo demandas específicas dos participantes, promovendo, assim, a internacionalização da universidade brasileira e da própria UFU.

Palavras-chave: Internacionalização. Português como língua de acolhimento. Culturas estrangeiras.

Abstract: One of the actions of the Tutorial Education Program of the Federal University of Uberlândia's (UFU) Languages courses to meet the triad of teaching, research and extension was the development of the Portuguese as a Host Language for Beginners distance learning course. The online course is aimed at international students interested in mobility and is open to immigrants interested in learning Portuguese. The objective of this work is to demonstrate the

importance of applying Portuguese as a Welcoming Language (PLAc) project, developed by PET Letra, as a form of social, cultural and economic integration of newcomers, providing them with the skills to facilitate living in Brazil. It was a course with asynchronous activities on Moodle and weekly synchronous meetings on Google Meet. At the end of the course, participants were expected to be able to understand and use familiar, everyday phrases and expressions aimed at satisfying concrete needs; introduce themselves and others; ask and answer questions about personal aspects; and communicate in a simple way. It was a 40-hour course that began on August 16, 2023 and ended on November 23, 2023. Among the results, observed during the development of the project, as well as the research, it was possible to perceive the need to develop linguistic and cultural knowledge in Portuguese, especially considering the locality and meeting the specific demands of the participants, thus promoting the internationalization of the Brazilian university and UFU itself.

Keywords: Internationalization. Portuguese as the host language. Foreign cultures.

1. Introdução

A realização do projeto de extensão foi marcada pela urgência de se criar um ambiente de acolhimento para estudantes estrangeiros na universidade. Assim, observando as necessidades apresentadas, os grupos PET (Programa de Educação Tutorial) e PROINT (Programa de Formação para a Internacionalização) se propuseram a ministrar aulas de Português como Língua Estrangeira, visando atender os imigrantes dentro e fora da graduação. Ademais, os conhecimentos obtidos durante o desenvolvimento do projeto possibilitaram a elaboração do presente trabalho científico, o qual possui como objetivo explorar como a aplicação do curso extensão pode contribuir para o acolhimento de imigrantes, de forma que estes possam adquirir conhecimentos e habilidades que os auxiliem a se integrar em meio a cultura brasileira.

Levando em conta o desenvolvimento de projetos que atendam aos três pilares fundamentais da Universidade, o Projeto de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) é uma iniciativa que abrange os objetivos do PET. Em âmbito educacional, as aulas

funcionam como uma medida para combater a evasão, ajudando na integração do estudante estrangeiro ao ambiente acadêmico. Além disso, tendo em vista a extensão, observa-se que as aulas atendem às necessidades da comunidade externa, independentemente de os alunos estarem ou não vinculados à Universidade Federal de Uberlândia. Por fim, o caráter de pesquisa é abordado através de comunicações, possibilitando futuras investigações, já que os alunos do curso podem desenvolver pesquisas em outras áreas a partir do conhecimento adquirido da Língua Portuguesa.

Dessa forma, a natureza pública e democrática da Universidade é de suma importância para a comunidade externa, já que possibilita troca de saberes e auxilia parte da população a resolver problemas que muitas vezes são negligenciados pelas instâncias governamentais. Dessa maneira, observa-se uma diversidade de estudantes advindos de diferentes realidades na graduação, entre elas os que se encontram como estudantes oriundos de diferentes países e, assim, nota-se a dificuldade dos mesmos com as modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa falada no Brasil. Logo, com o intuito de evitar a evasão escolar e proporcionar um espaço de escuta para imigrantes, foi criado o PLAc.

Perante o exposto, é interessante evidenciar que o Programa de Educação Tutorial dos Cursos de Letras é um projeto de tutoria acadêmico-institucional que complementa a formação acadêmica dos docentes através da realização de minicursos, colóquios, oficinas, produções científicas, atividades extensionistas e outras ações que contemplam as comunidades interna e externa à Universidade. Nesse sentido, visando atender os três pilares básicos que compõem a Universidade - ensino, pesquisa, e extensão - o PET Letras realizou o projeto PLAC, com o auxílio do Programa de Formação para a Internacionalização, a fim de auxiliar e, principalmente, criar um ambiente de acolhimento para aqueles que sentissem a necessidade de um maior aprofundamento, não apenas na língua, mas, também, na cultura e costumes do Brasil.

2. A importância da extensão na universidade

Os projetos de extensão são uma parte importante da vida universitária e social, representando oportunidades para os estudantes aplicarem seus conhecimentos em programas que possam beneficiar a comunidade local e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades interpessoais e técnicas que auxiliem em um futuro profissional. As Universidades possuem o compromisso de desenvolver atividades voltadas para a extensão, porém se trata de uma atividade recente, tendo em vista que:

A universidade brasileira nasceu, tardiamente, na primeira metade do século XX e foi só a partir dos anos 1950 e 1960 que ela despertou para o seu compromisso social, muito por influência dos movimentos sociais, particularmente, com a participação da União Nacional dos Estudantes (UNE) com seu projeto UNE Volante, que previa uma mobilização nacional a partir de caravanas. Destaca-se, nesse período, o trabalho de Paulo Freire, criando o Serviço de Extensão Cultural, na Universidade do Recife, bem como o Movimento de Cultural Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE. (Gadotti, 2017, p. 1)

Ademais, proporcionam oportunidades de aplicação de conhecimento para os estudantes, os quais passam grande parte do curso de graduação imersos em meio a teoria e sem a aplicação de práticas. Destaca-se o desenvolvimento de habilidades pessoais e comportamentais, os quais geram impactos positivos no aumento do desempenho escolar e no enriquecimento do currículo, além da possibilidade de um futuro ganho de bolsa. Dessa forma, ao mesmo tempo que desenvolvem o estudante universitário como profissional, os projetos desempenham a ligação deste com a comunidade em que vive, possibilitando realização de novos contatos e a difusão do conhecimento.

A prática é o maior aliado para o aperfeiçoamento da aprendizagem acadêmica, e os projetos de extensão ajudam a aprimorar o conhecimento adquirido ao longo da graduação, além de melhorar a autoconfiança, proporcionar o conhecimento profissional na área escolhida, melhorando o

currículo e aumentando as chances para o mercado de trabalho. (Arantes; Deslandes, 2017, p. 181)

Assim, pode-se destacar a extensão universitária como uma das atividades mais importantes extra-classe e se mostra necessária enquanto parte do chamado tripé educacional junto com a pesquisa e o ensino. A principal função dos projetos de extensão é a de conectar as universidades com as comunidades em que estão inseridas, desenvolvendo atividades que estabeleçam ganhos recíprocos.

A extensão universitária pelas características apresentadas através dos projetos, tem possibilidade de se concretizar como uma prática acadêmica essencial: se coloca como um espaço estratégico para promover práticas integradas entre várias áreas do conhecimento, para isso é necessário criar mecanismos que favoreçam a aproximação de diferentes sujeitos, favorecendo a multidisciplinaridade; potencializa, através do contato de vários indivíduos, o desenvolvimento de uma consciência cidadã e humana e assim a formação de sujeitos de mudança, capazes de se colocarem no mundo com uma postura mais ativa e crítica. A extensão trabalha no sentido de transformação social. (Castro, 2004, p. 13,14)

Deve-se ressaltar que, a Educação Básica também deve ser contemplada com a prática de extensão, devendo adaptar as propostas à realidade da escola, envolvendo os alunos e convidando-os a participar da iniciativa. Assim, os projetos extensionistas se mostram como uma excelente maneira de enriquecer a bagagem de conhecimento dos estudantes de qualquer faixa etária, bem como incentivar o envolvimento da escola, seja pública ou privada, com a comunidade. Logo, percebe-se que:

No caso da extensão o que percebemos é que ela produz conhecimento a partir da experiência e assim tem uma capacidade de narrar sobre o seu fazer. O conhecimento narrativo ele não fecha, ele deixa sempre aberto ao final para a possibilidade de se criar outros finais ou se iniciar outros processos. Assim, a forma de produção da narrativa não pretende ser verdadeira objetivamente, mas ser também subjetiva. Além disto o que se verifica na extensão é um fazer que sempre pressupõe a presença de um

outro que não é somente o aluno ou professor, mas um ouvinte. (Castro, 2004, p. 3-4)

A noção de extensão e sua realidade dentro das universidades brasileiras sofreu mudanças desde sua implementação e ao longo da história, fato que acompanha as necessidades sociais e econômicas que também estão em constante transformação. Dessa forma, é possível notar a inserção do meio acadêmico inserido em meio externo, demonstrando que a formação deve estar inserida no meio em que se encontra. Assim, a produção de projetos que realmente abarque a comunidade, a qual a Universidade está inserida, se reflete em um meio de retribuição ao próprio funcionamento acadêmico.

3. O ensino online para trabalharmos a extensão

Com base nos avanços tecnológicos ocorridos durante o século XXI e a globalização das redes de informação, os modelos educacionais foram modernizados. Dessa maneira, a Educação à Distância (EaD) vêm crescendo exponencialmente, podemos definir com base nos pesquisadores Bastos, Cardoso e Sabbatini, que o significado de EaD não é sinônimo de tecnologia, mas sim: “qualquer forma de educação em que o professor se encontra distante do aluno” (Bastos, Cardoso e Sabbatini, 2000), sendo a tecnologia uma aliada a esse ensino.

No Brasil, esse modelo educacional teve seu início marcado pelo decreto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu primeiro artigo destaca

Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (Brasil, 1998, não paginado).

Em relação ao ensino de maneira remota, com base nos pesquisadores Eloísa Maia Vidal e José Everardo Bessa Maia, em seu artigo denominado *Introdução à Educação a Distância* (2010), podemos entender o EaD como um aprendizado pedagógico que concede maior autonomia ao aluno, uma vez que o aluno é capaz de aprender a aprender, estudando a partir de seu tempo disponível e de seu próprio esforço, permitindo assim uma autonomia e autodidatismo:

Ainda entre as especificidades da EaD, podemos destacar o fato desta, na maioria das vezes, trabalhar com estudantes adultos e se utilizar de material autoinstrucional e estudo individualizado, em que o aluno aprende a aprender, a estudar a partir do seu esforço e por conta própria, desenvolvendo habilidades de independência e iniciativa. Esse esforço de aprendizagem produz uma mudança gnosiológica em que a autonomia e o autodidatismo passam a nortear a aprendizagem. Permite também que as diferenças individuais sejam respeitadas e que as preferências por tempo e local para estudo possam acontecer sem prejuízos para a aprendizagem (Vidal E Maia, 2010, p. 12).

Dessa maneira, propomos o curso de extensão denominado Português como Língua Acolhimento integralmente remoto, para que assim fosse possível a conexão com estudantes internacionais vindos à Universidade Federal de Uberlândia. Nas seções seguintes abordaremos o funcionamento do curso de extensão.

4. Português como Língua Estrangeira

O ensino de língua portuguesa como língua estrangeira é uma área de estudo que tem ganhado cada vez mais importância no mundo globalizado de hoje. Aprender português como língua estrangeira pode ser benéfico para indivíduos que desejam se comunicar com falantes nativos de português, seja por razões pessoais ou profissionais. Além disso, o ensino de português como língua estrangeira pode ajudar a promover a compreensão intercultural e a diversidade linguística.

Com um ensino que prevê uma abordagem com foco comunicativo voltado para as necessidades (não somente) mais imediatas, o PLAC orienta seu saber-fazer no afã de atender as carências de sujeitos subalternizados (SPIVAK, 2010), muitas vezes identificados exclusivamente por meio de um discurso de falta “essencialista e totalizador (...) que os significa por aquilo que supostamente ‘não são’, ‘não fazem’, ‘não sabem’, ‘não conhecem’, apagando suas vivências, suas agências, seus saberes e seus conhecimentos.” (Diniz; Neves, 2018, p. 100-101; Maior; Souza, 2018, p. 136).

O ensino da Língua Portuguesa como língua estrangeira pode se mostrar desafiador devido a diversas questões, como a falta de incentivo ao estudo e as diferenças entre o português e outras línguas, além das diferenças culturais, que dificultam o processo de comunicação entre professor e aluno. Essas dificuldades são destacadas por Claire Kramsch (1998), que afirma que “diferenças culturais têm um impacto profundo no processo de ensino e aprendizagem de línguas, influenciando como os alunos e professores interagem e compreendem a língua” (Kramsch, 1998, p. 56). Segundo a autora, o sucesso no ensino de línguas estrangeiras não depende apenas da compreensão gramatical, mas também da habilidade de lidar com as nuances culturais que moldam a comunicação e a interação em contextos multiculturais. No entanto, tais empecilhos devem ser vencidos de modo a promover um ensino de português adaptado às necessidades e objetivos dos alunos, sendo considerado “[...] inconcebível pensar o ensino de uma língua, qualquer que seja, sem levar em consideração que esse aprendizado deve englobar não apenas questões metalinguísticas, como também aspectos semânticos, pragmáticos, discursivos e culturais. (Costa, 2021, p. 5)”. Assim, a estruturação de uma metodologia que consiga abarcar todas essas questões é primordial para que o ensino seja profícuo.

Logo, o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira é importante não apenas para a promoção da diversidade linguística, mas também para o compartilhamento de conhecimento cultural. Diante do compartilhamento de saberes de forma mediada, o ensino de línguas estrangeiras pode ajudar a

promover a “sensibilidade cultural”, promovendo formas de reflexão acerca dos diferentes modos de ser frente às novas constituições de vida e convivência humana de diferentes nacionalidades. Além disso, o ensino de línguas estrangeiras pode ajudar os alunos a desenvolver uma consciência crítica sobre o seu papel enquanto falantes na sociedade, além de garantir autonomia linguística em seu dia a dia.

Assim sendo, a aprendizagem de uma língua estrangeira possibilita o enriquecimento da sensibilidade cultural na pluralidade e na reflexão sobre as imagens constituídas nas convivências humanas. Entendemos a sensibilidade cultural como reflexões geradas a partir do encontro promovido pela alteridade (BAKHTIN, 2003) e pelo cuidar do outro, considerando como partícipe da vida vivida (BAKHTIN, 2003). Significa, portanto, enriquecer as significações culturais a partir do outro. (Maior, Souza, 2018, p.101)

Dessa forma, o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira é importante para a promoção da divulgação de conhecimento àqueles que necessitam, como o caso de imigrantes que chegam nos países que adotam o Português como língua oficial, promovendo a comunicação eficaz com falantes nativos da língua e, até mesmo, bons resultados em exames de proficiência. Isso posto, “utilizar uma abordagem comunicativa que considere as práticas sociais de uso da língua, o professor de PLE estará oportunizando que os seus alunos alcancem, de fato, um desempenho comunicativo satisfatório que poderá ser evidenciado quando estiverem inseridos em uma situação autêntica de comunicação. (Costa, 2021, p. 14)”

5. Português como Língua de Acolhimento

O Português como língua de acolhimento vem se mostrando uma área de estudo e aplicação prática que tem ganhado cada vez mais importância no mundo globalizado de hoje. O ensino de Português como língua de acolhimento (PLAc) é uma iniciativa que

visa ajudar os imigrantes a se integrarem na sociedade por meio do acolhimento, promovendo a inclusão social e a diversidade cultural. “Referimo-nos ao Português como Língua de Acolhimento (PLAc), uma iniciativa que, por meio do ensino de Português a partir do fomento da acolhida solidária, tem participado ativamente do agenciamento de questões (extra)linguísticas do sujeito migrante no nosso país.” (Silva; Júnior Costa, 2020, p. 126, 127).

Assim, pode-se referir ao PLAc como método de aprendizagem do português por imigrantes que chegam ao Brasil e que precisam se comunicar em português para se integrar na sociedade brasileira. Seu desenvolvimento em meio às Universidades brasileiras se torna uma iniciativa importante para promover a inclusão social e a diversidade cultural, pois ajuda os imigrantes a se comunicarem com os brasileiros, a entenderem a cultura e conseguirem estabelecer suas vidas no país.

Além disso, pode ajudar a promover a cidadania e a consciência intercultural, além de ajudar os imigrantes a se integrarem à sociedade, entendendo sua cultura e diversidade, e podendo, ainda, demonstrar e expressar seus próprios valores e manifestações culturais no país que residem ao falar a língua local.

Não se trata apenas da concessão de entrada e permanência no país, mas da garantia dos direitos e de subsídios para o efetivo exercício de cidadania por meio da acolhida no seu sentido mais amplo. E é isso que o PLAc e outras iniciativas populares têm buscado fazer, ao assistir, entre outras demandas, e necessidades de comunicação que hoje se configuram como um dos principais recursos no processo de (re)integração e pertencimento daqueles que passaram a viver no nosso país. (Silva; Júnior Costa, 2020, p. 134,135)

Isso posto, percebe-se que o ensino de Português como língua de acolhimento é uma iniciativa importante para promover a inclusão social e a diversidade cultural. O PLAc pode fornecer a sujeitos fragilizados pela mudança e pelo desconhecimento a possibilidade de adaptação a uma vida em um novo contexto social. Dessa forma, representa uma inovação no campo do ensino

de língua portuguesa para estrangeiros, ao contemplar demandas sócio-históricas e geopolíticas, as quais não são levadas em consideração em programas de ensino e aprendizagem voltadas a essa parcela.

O PLAc, tal qual como ele é operacionalizado atualmente no Brasil, tem sido impulsionado por um cariz geoestratégico (PINTO, 2007), iniciado com a institucionalização do Português como Língua Não Materna (PLNM) em Portugal há alguns anos. Inscrito no contexto da pós-modernidade (HALL, 2003), tem participado do processo de negociação identitária dos aprendizes e corroborado os imperativos da globalização (ELHAJJI, 2012) por meio do intercâmbio, principalmente, cultural. A iniciativa tem, ao que nos parece, contribuído para que deslocamentos e rupturas sociodiscursivas que se dão “à medida que áreas diferentes do globo são postas em interconexão umas com as outras, ondas de transformação social atingem virtualmente toda a superfície da terra e a natureza das instituições modernas, características da globalização” (GIDDENS, 1990, p. 6) apontem para estratégias de gestão linguística possíveis no fomento da acolhida em um cenário de crise. (Silva; Júnior Costa, 2020, p.133)

Torna-se importante salientar a influência da proposta de Paulo Freire em aplicações no ensino de língua portuguesa como língua estrangeira, tendo em vista os objetivos de promover práticas significativas de aprendizado, tanto em se tratando de escrita ou de leitura. Sua pedagogia visa atingir tais metas por meio da reflexão, da crítica, da problematização e do questionamento por parte do indivíduo, enquanto aluno e aprendiz, tornando-se protagonista do processo. Assim, volta-se a questão de adaptar o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira às necessidades e objetivos dos alunos, levando em consideração suas origens culturais e linguísticas.

Ademais, tendo em vista um processo de acolhimento, é possível inferir que a pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire pode ser aplicada no ensino de PLAc. Logo, diante da necessidade de criar metodologias que de fato possam acolher imigrantes, a extensão juntamente ao ensino de português como língua de acolhimento pode demonstrar um caminho viável para a

materialização pedagógica de Freire, já que: “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (Freire, 1977: 36 apud Gadotti).

6. Programa de Educação Tutorial

O Programa de Educação Tutorial (PET) é um projeto acadêmico-institucional em formato de tutoria que visa complementar a formação acadêmica dos alunos, estimulando produções acadêmicas, pesquisas, ações de extensão ou atividades pedagógicas. O PET Letras é um dos grupos de educação tutorial da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que conta com 40 grupos PET, sendo 18 vinculados ao MEC SESu e 22 institucionais.

O Programa de Educação Tutorial (PET) foi criado em 1979 pelo governo federal para estimular o Ensino, a Pesquisa e a Extensão Universitária. O PET Nacional é subordinado ao Ministério da Educação (MEC). A Universidade Federal de Uberlândia também possui o PET Institucional, criado em 2006, pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e regulamentado pela Resolução nº 28/2011 do Conselho de Graduação, de 15 de julho de 2011. (PROGRAD, UFU)

O programa de educação tutorial, abarcando a extensão universitária, reflete em uma oportunidade para os alunos devolverem o investimento da comunidade em sua formação de forma clara, através do desenvolvimento de serviços que beneficiam de alguma forma as pessoas que vivem em meio externo. Seguindo com os pilares da instituição, o programa visa desenvolver e seguir atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, os quais qualificam a formação dos estudantes enquanto contribuem para a formação cidadã da comunidade em geral.

O PET Letras faz parte do Programa de Educação Tutorial vinculado ao Governo Federal brasileiro, ligado diretamente à Coordenação do Curso de Letras, criado em 1994. Atualmente

possui 12 alunas bolsistas, as quais devem realizar diversos projetos ligados aos pilares básicos da Universidade, contando com a colaboração de professores e demais membros do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL). Além disso, as atividades extracurriculares são orientadas por meio de um Professor Tutor, o qual auxilia nas tarefas e na necessidade de atender as necessidades das alunas.

Considerando a urgência em realizar projetos que atendam os três pilares básicos da Universidade, o Projeto de Português como Língua de Acolhimento é uma iniciativa que contempla os objetivos do Programa de Educação Tutorial nos três âmbitos: a nível educacional, as aulas servem como uma iniciativa de combate à evasão, pois auxiliam na integração do estudante estrangeiro ao ambiente acadêmico; quanto ao âmbito da extensão, verifica-se que as aulas atendem às demandas da comunidade externa, já que os alunos podem ou não estar vinculados à Universidade Federal de Uberlândia; por fim, o caráter de pesquisa é contemplado por meio de comunicações como esta, além de possibilitar possíveis futuras pesquisas de maneira direta e indireta, visto que os alunos do curso podem vir a desenvolver pesquisas em outras áreas a partir do conhecimento da Língua Portuguesa.

7. Sobre o projeto de Português como Língua de Acolhimento desenvolvido pelo PET letras

O curso on-line de português como língua de acolhimento para iniciantes, teve como foco os estudantes internacionais interessados em mobilidade na Universidade Federal de Uberlândia. Com parceria entre o Programa de Formação para a Internacionalização (PROINT) e o Programa de Educação Tutorial dos cursos de Letras (PET), o projeto visou facilitar a integração dos estudantes estrangeiros na comunidade acadêmica e local. À vista disso, as aulas foram elaboradas de forma a abordar não apenas o aprendizado da língua portuguesa, mas também aspectos culturais e sociais do Brasil, proporcionando uma experiência de imersão

completa. Além disso, o curso contou com o apoio de professores e tutores especializados, garantindo um acompanhamento personalizado e eficaz para cada aluno. Diante disso, ressalta-se a necessidade de desenvolver conhecimentos linguísticos e culturais em português com vistas a capacitar a comunidade universitária à interação oral e escrita com seus pares, promovendo, assim, a internacionalização da universidade brasileira.

Tratou-se de um curso com carga horária de 40 horas, tendo início em 16 de agosto de 2023 e finalizado em 23 de novembro de 2023, com atividades assíncronas no Moodle e com encontros síncronos através da plataforma Google Meet. Ao final do curso, esperou-se que os participantes fossem capazes de compreender e usar enunciados e expressões familiares e cotidianas, que visam satisfazer necessidades concretas; apresentar-se e apresentar outros; fazer perguntas e dar resposta sobre aspectos pessoais; comunicar-se de modo simples. Tem como objetivo familiarizar estudantes internacionais com interesse em mobilidade na UFU com aspectos linguísticos do português.

O curso de Português como língua de acolhimento desempenhou um papel fundamental na integração de imigrantes em países de língua portuguesa. Ao aprender a língua local, os imigrantes adquirem as habilidades necessárias para se comunicar, encontrar emprego, acessar serviços de saúde e educação, realizar atividades de lazer e entretenimento, e participar ativamente na sociedade. Além disso, o domínio do Português não apenas facilita a adaptação cultural, mas também promove a coesão social, reduzindo barreiras linguísticas e fortalecendo os laços entre comunidades diversas. Portanto, a realização do curso Português como língua de acolhimento é uma medida crucial para garantir a inclusão e o bem-estar dos imigrantes, contribuindo para uma sociedade mais diversa e harmoniosa, além de tornar o ambiente universitário mais receptivo para com os novos estudantes.

O desenvolvimento da atividade como parceria entre o Programa de Educação Tutorial e o Programa de Formação para Internacionalização justifica-se, pela compreensão dos dois grupos-

PET Letras e PROINT- acerca da importância da internacionalização no meio acadêmico, e o entendimento sobre a língua como um recurso essencial para a formação pessoal e profissional do indivíduo.

Além disso, a Universidade Federal de Uberlândia recebe muitos estudantes internacionais, os quais muitas vezes demonstram dificuldades com a língua portuguesa, sobretudo com as variantes brasileiras. Segundo Batista (2009), a UFU obteve até 2007, um significativo aumento de estudantes estrangeiro nos diferentes cursos de graduação e pós- graduação, fazendo com que dessa maneira os alunos pudessem obter convivência com diferentes nacionalidades.

Os registos indicam que foram recebidos, até 2007, mais de 150(cento e cinquenta) estudantes estrangeiros, oriundos da América Central, América do Norte, da América do Sul, Europa e África, possibilitando-se, assim, a convivência e o aprendizado de seus alunos com estudantes dos cinco continentes. (Batista, 2009, p. 29)

Diante disso, o grupo PET dos cursos de Letras e o PROINT se interessaram em mover uma ação em prol dos estudantes imigrantes com dificuldades na língua portuguesa falada no Brasil, tendo em vista o número de habilitações ofertadas no curso de Letras. Assim, torna-se essencial analisar questões referentes à comunicação e inclusão por meio da língua.

Dessarte, as atividades foram desenvolvidas através da plataforma Moodle e Google Meet, com encontros síncronos e assíncronos. No Moodle, as atividades foram divididas em blocos, sendo eles: apresentar-se; falar de si; meu entorno; cores e roupas; perguntas; encontros; moradia; família; rotina; compras; imperativo; documentos e mensagens; passado, datas e horas; festas brasileiras; férias e futuro. A escolha dos blocos se justifica por se tratarem de temas referentes ao cotidiano e à cultura brasileira, o que pode ser importante para a inserção de estrangeiros na realidade dos brasileiros.

A cada semana, um bloco fica disponível para que o estudante realize os exercícios e traga as dúvidas para os encontros síncronos na modalidade online, os quais ocorrem às sextas-feiras das 17h às 18h. Semanalmente, as petianas e os integrantes do PROINT se alternam, de modo que todos pudessem ministrar os atendimentos. Nas aulas são utilizados materiais audiovisuais interativos, os quais compreendem músicas, vídeos, diálogos, imagens, entre outros. Assim como é ilustrado na imagem abaixo.

Figura 1 - Visão Geral da proposta de curso



Fonte: Plataforma Moodle

Os professores, para além de sanar as dúvidas referentes aos blocos, também constroem um ambiente acolhedor e receptivo para que os alunos expressem pontos de suas culturas, os quais possam se relacionar com as aulas, e refletir sobre suas vivências futuras e presentes no Brasil. A metodologia utilizada nas aulas contou com ações interativas e participativas, as quais valorizavam a troca de saberes. Foram utilizadas estratégias variadas para adequar o nível dos estudantes como perguntas, feedbacks, elogios, correções, entre outros. Além disso, visando promover a diversidade cultural e integrar os alunos à realidade brasileira, o material também contou com recursos e atividades que remetem ações e referências típicas da cultura local, a figura 2 abaixo ilustra o funcionamento de uma atividade feita na unidade quatro: roupas e cores.

Figura 2 - O funcionamento das atividades propostas aos alunos



Fonte: Plataforma Moodle

No desenho pedagógico do curso, aprendemos a importância de oferecer tarefas, tanto autodirigidas (por exemplo, questionário com correção automática), quanto interativas (por exemplo, fóruns), para desenvolver conhecimentos linguísticos e culturais em português. A utilização dos recursos multimidiáticos, a partir de curadoria no ambiente on-line feita pelos membros da equipe que buscaram por imagens, links e vídeos que pudessem engajar os estudantes, mostrou-se apropriada. Foi especialmente relevante considerar a localidade (informações sobre a cidade de Uberlândia e região) e atender demandas específicas dos participantes, promovendo assim, a internacionalização da universidade brasileira e da própria UFU.

Acerca do orçamento, a atividade foi desenvolvida sem qualquer recurso financeiro, visando, portanto, a socialização dos imigrantes e promovendo a inclusão e a diversidade. Nesse sentido, o projeto foi gratuito e com horários flexíveis, os quais pudessem atender os alunos da melhor forma possível.

Em suma, ao longo do curso, os membros das equipes contaram uns com os outros na produção das atividades e na formatação do ambiente Moodle. Nos encontros síncronos reorganizamos nossa práxis a partir da reação dos discentes e da

autorreflexão dos docentes membros da equipe, compreendendo o fazer junto como parte da justiça social no processo de ensino e aprendizagem. Como o curso de PLAC foi oferecido a estudantes internacionais e imigrantes, buscamos contribuir para a promoção da justiça social, acolhendo grupos minorizados e contribuindo para a permanência de estudantes internacionais nas instituições de ensino superior brasileiras.

Por fim, uma das tensões vividas na oferta do curso de PLAC foi o número reduzido de participantes. Não alcançamos o engajamento da comunidade externa, tanto de estudantes internacionais interessados em mobilidade futura na universidade, nem de imigrantes internacionais e refugiados da comunidade local; conseguimos, contudo, um pequeno grupo de estudantes que já estavam na universidade e que se interessaram em ampliar seu conhecimento de português.

8. Considerações finais

Para o desenvolvimento da proposta, o trabalho em equipe entre as petianas tutoras foi essencial. Isso porque o trabalho de pesquisa para a produção dos módulos foi de caráter colaborativo. À vista disso, os materiais disponibilizados pelo curso foram retirados de apostilas voltadas para a aprendizagem do português como língua estrangeira, bem como a criação de exercícios atendendo as necessidades dos alunos. Foram utilizados muitos vídeos para melhor ilustrar tais atividades, tal como a aplicação de músicas da cultura brasileira para melhor inserção e aprofundamento dos respectivos alunos, trazendo também uma pluralidade didática para o curso. Acreditamos que essa diversidade pode colaborar para o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Cabe ainda destacar que consideramos a participação positiva dos alunos, compreendendo que houve aproveitamento dos conteúdos apresentados nos módulos, bem como na realização das atividades propostas em cada um deles. Salientamos que há

interesse por parte do PET Letras de realizar uma nova edição da proposta, pois investir em programas de acolhimento não é apenas uma questão de responsabilidade social, mas também uma estratégia inteligente para fortalecer a educação e a formação de indivíduos conscientes e engajados com os desafios do século XXI.

Foi possível compreender a importância de ofertar tarefas de diferentes formatos para que o desenvolvimento de competências linguísticas e culturais em português seja realmente efetivo. A curadoria de recursos multimidiáticos no ambiente online, realizada pela equipe que selecionou imagens, links e vídeos para engajar os estudantes, mostrou-se eficaz. Considerar a localidade, com informações sobre Uberlândia e região, e atender às demandas específicas dos participantes foi especialmente relevante, promovendo a internacionalização da universidade brasileira e da UFU.

Deste modo, o ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira, especialmente sob a abordagem de acolhimento proposta pelo Programa de Educação Tutorial (PET) da Universidade Federal de Uberlândia, revela-se vital para a integração de imigrantes e o fortalecimento da diversidade cultural no âmbito acadêmico, de forma que reflita nas relações pessoais dos alunos positivamente, visando melhor adaptação e socialização dos mesmos. Ao adotar uma pedagogia crítica inspirada em Paulo Freire e considerar aspectos linguísticos, culturais e sociais, o curso de Português como língua de acolhimento não apenas capacita os alunos, mas também promove a sensibilidade cultural, cidadania e consciência intercultural.

Diante disso, esse trabalho de pesquisa atestou que o projeto de extensão promovido pelo PET Letras não apenas proporcionou uma ponte entre a academia e a comunidade, mas também enriqueceu a formação dos estudantes, promovendo a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo da graduação. Assim, é possível concluir que a prática de projetos de extensão não só aprimora habilidades técnicas, mas também desenvolve aspectos interpessoais e comportamentais, contribuindo para o

aumento do desempenho acadêmico, além de ressaltar a importância da internacionalização na academia e reforçar a compreensão da língua como um recurso essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Por fim, é essencial destacar que iniciativas como essa não apenas beneficiam os estudantes e imigrantes diretos envolvidos, mas também enriquecem o ambiente acadêmico como um todo. Ao promover tal interação, percebe-se que o ensino de Português como língua de acolhimento amplia os horizontes dos alunos para a facilitação da comunicação acadêmica e em suas vidas pessoais, preparando-os para atuar em um mundo cada vez mais globalizado e diversificado. Além disso, o curso proporciona o fortalecimento da diversidade, que promove a pluralidade linguística estimulando a troca de ideias e experiências entre os estudantes de diferentes origens. Dessa forma, investir em programas de acolhimento não é apenas uma questão de responsabilidade social, mas também uma estratégia inteligente para fortalecer a educação e a formação de indivíduos conscientes e engajados com os desafios do século XXI.

Referências

ARANTES, Álisson Rabelo; DESLANDES, Maria Sônia. A extensão universitária como meio de transformação social e profissional. **Sinapse Múltipla**, v. 6, n. 2, p. 179-183, 2017.

BASTOS, Deborah; CARDOSO, Silvia Helena Cardoso; SABBATINI; Renato. **Uma visão geral da educação à distância**. Disponível em: <http://www.edumed.net/cursos/edu002>. Acesso em: 06/03/2024.

BATISTA, Janaina Siegler Marques. **O processo de internacionalização das instituições de ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia**. 2009.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-05052009-142504/>. Acesso em: 07 ago. 2024.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. **A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores**. Reunião anual da ANPED, v. 27, p. 1-16, 2004.

COSTA, Tatiane. Macedo. O ensino de Português como Língua Estrangeira: reflexões a partir da produção escrita de alunos chineses. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 7, n. esp.6, p. e021141, 2021. DOI: 10.29051/el.v7iesp.6.15401. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15401>. Acesso em: 26 jan. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária: para quê**. Instituto Paulo Freire, v. 15, p. 1-18, 2017.

KRAMSC, Claire. Language and culture. **Journal of Women s Health**, 1998.

MAIOR, Rita de Cássia Souto; SOUZA, Márcia Vanessa Santos. O ensino de português para estrangeiros numa perspectiva dialógica e as construções de ethos neste contexto. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 2, 2018.

MORAES FILHO, Waldenor Barros; SOUZA, Valeska Virgínia Soares. **Introdução à educação a distância** - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia: CEaD, 2017. 2a Edição. DOI <http://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-68351-69-7>. Acesso em: 06/03/2024

Ortiz, J. M., & Elias, V. M. da S. (2021). Paulo Freire e o Ensino de Língua Portuguesa em perspectiva. Olhares: **Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, 9(3). DOI: <https://doi.org/10.34024>. 2021

UFU. **Programa de educação tutorial**. PROGRAD. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/pet>

SILVA, Flávia Campos; COSTA, Eric Júnior. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, 2020, 19.1: 125-143. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhla.v19i1.24117>.

VIDAL, Eloísa; MAIA, José Everardo. **Introdução à Educação a Distância**. RDS Editora. 2010.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Paula Marroques de Oliveira: Possui licenciatura em Letras Português e Literaturas em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU/2024). Atualmente, atua como professora de educação básica efetiva de Língua Portuguesa na Escola Estadual Américo René Giannetti em Uberlândia.

E-mail: anapaulamarroques@gmail.com;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5300959211104873>

Cristiane Carvalho de Paula Brito: Possui licenciatura em Letras Português-Ingês pela Universidade Federal de Uberlândia (2001), mestrado (2004) e doutorado (2009) em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora associada, na área de Língua Inglesa, do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da UFU. Atualmente coordena o Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFU (PPGEL), onde atua na Linha de Pesquisa Linguagem, Ensino e Sociedade. Atuou como professora de inglês em instituto de idiomas e em escola pública. Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Polifônicos (LEP) e vice-líder do Grupo de Pesquisa Linguagem Humana e Inteligência Artificial (LIA), ambos certificados pelo CNPq. Suas áreas de interesse são: ensino-aprendizagem de línguas; formação de professores de Línguas; Análise do Discurso; Linguística Aplicada; Letramentos e Decolonialidade.

E-mail: cristiane.brito@ufu.br;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7024272980833285>

Cynthia Beatrice Costa: Possui graduação em Jornalismo pela Faculdade Cásper Líbero (2002) e mestrado em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). É doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (2016), com

período sanduíche na Universidade de Yale. Realizou estágio pós-doutoral no Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo, sob supervisão de Lenita Maria Rimoli Pissetta (2019-2022). Atua como professora no bacharelado em Tradução do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) e é membro permanente Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPGELIT/UFU) e da Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET/UFSC). É líder do GESTE - Grupo de Estudos em Expertise e coordenadora do projeto de extensão contínuo Expertise em Cinema.

E-mail: cynthia.costa@ufu.br;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4559061442633545>

Davi Dias Moreira Júnior: Graduando em Licenciatura e Bacharel em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (2020-2024). Atuou como bolsista pelo CNPq em Iniciação Científica (PIBIC), como voluntário pelo CAPES no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), foi monitor de 03 (três) matérias no Instituto de Filosofia da UFU (IFILO-UFU), além de participar como voluntário em projetos de extensão oferecidos pela universidade. Atualmente é professor da educação básica em escolas públicas de Uberlândia, lecionando aulas de Filosofia, Artes e Itinerários Formativos.

E-mail: davi.moreira@educacao.mg.gov.br;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8436007126214769>

Fernanda Costa Ribas: graduada em Letras, com habilitação em inglês e português pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Completou o doutorado em Estudos Linguísticos, na área de Linguística Aplicada, também na UNESP. Fez doutorado sanduíche em Educação na Universidade de Maryland. Em 2018, completou o pós-doutorado na Universidade de São Paulo (USP), desenvolvendo o projeto “BNCC e ensino de língua inglesa: contribuições dos estudos sobre letramento digital e tecnologias digitais para a discussão sobre política educacional no Brasil”. É professora associada do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), atuando no Curso de Licenciatura em inglês e literaturas de língua inglesa, onde se dedica às áreas de linguística aplicada, metodologia de ensino e de pesquisa e estágio supervisionado em língua inglesa. Também é professora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do ILEEL/UFU, vinculada à linha de pesquisa Linguagem, Ensino e Sociedade. Tem atuado principalmente nos seguintes temas: motivação, crenças, tecnologias, letramentos, políticas de ensino e formação de professores de línguas. É líder do grupo de pesquisa Cognição, afetividade e letramento crítico, registrado no Cnpq.

Email: ribasileel@gmail.com;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8897481539878157>

Geovana Bezerra Vital: graduanda em Letras - Português pela Universidade Federal de Uberlândia e atualmente bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) Letras. Integra a comissão responsável pelas mídias, redação e pelos cursos de línguas, especificamente o curso de Português como Língua de Acolhimento para Estudantes Estrangeiros (PLAC), além de atuar como assistente editorial na revista AMARgem. Desenvolve, também, o projeto de iniciação científica intitulado "Temas Fraturantes na obra de Lygia Bojunga: Pensando a formação do leitor a partir de Corda Bamba e Retratos de Carolina", sob a coordenação e orientação do Prof. Dr. Pedro Afonso Barth.

E-mail: vitalge1234@hotmail.com;

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7104319768136888>

Graziela Bassi Pinheiro: Atualmente, atua como professora substituta pelo Instituto de Letras e Linguística – ILEEL, na Universidade Federal de Uberlândia. É mestranda bolsista (CAPES) no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Sua pesquisa está atrelada à linha 1, intitulada "Teoria e Análise Linguística". Graduada no curso de Letras com habilitação em espanhol e suas

literaturas pela Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Grupo de Estudos sobre Norma Linguística, NormaLi. Desenvolveu projeto de iniciação científica em Literatura, com interesse especial em Literatura fantástica, espaço e subjetividade, sob a orientação da doutoranda Lilliân Alves Borges e a professora Dra. Marisa Martins Gama-Khalil e desenvolveu posteriormente o projeto de iniciação científica em Linguística, comparando as gramáticas de língua portuguesa e espanhola sob orientação do professor Dr. Leandro Silveira de Araújo. Participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) durante seis meses e também foi bolsista no Programa de Educação Tutorial (PET - Letras). Participou também como membro da Empresa Junior Babel Traduções da Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: grazielabassi@gmail.com;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2753133283128181>

Gustavo Matheus Pires: Graduado em Tradução pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atualmente mestrando no programa de Pós Graduação em Estudos Literários do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Integrante do projeto de extensão GESTE - Grupo de Estudos em Expertise Cinema. Na graduação, atuou como presidente do Diretório Acadêmico da Tradução, integrou a comissão organizadora da I Jornada Acadêmica de Tradução e Interpretação - JATRADI UFU. Suas pesquisas se concentram na interseção entre a linguística, a literatura, a tradução e os estudos queer, relacionados a questões de orientação sexual e identidade de gênero, com particular interesse na chamada Tradução Queer. Também possui interesse pelos estudos da intermedialidade, da adaptação e do cinema, e da tradução audiovisual, na qual atua profissionalmente.

E-mail: gustavo.matheus.pires@gmail.com;

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3930748608675697>

Isabelle Monique Freitas da Silva: Graduanda de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) desde 2020. Participa do Programa de Educação Tutorial, PET Letras e desenvolveu uma pesquisa de Iniciação Científica na área de estudos judaicos. Atualmente participa do grupo de estudos LEJ- Laboratório de Estudos Judaicos e da comissão editorial da Revista Eletrônica A MARGem. E-mail: isabellemonique2009@gmail.com;
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9667456189835513>

Ivan Marcos Ribeiro: Possui Graduação, Mestrado e Doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp - Campus de Assis. Atualmente é professor Titular (Nível E1) da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Tem experiência na área de Literaturas de Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Estudos de Intermidialidade, Língua inglesa e Literaturas de língua inglesa, Literatura e outras artes. É professor permanente do quadro docente do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários do Instituto de Letras e Linguística, onde ministra disciplinas de Literatura Comparada e Estética Comparada - Estudos Interartes/Intermídia, e orienta trabalhos nessas áreas. Atualmente é Coordenador do Curso de Licenciatura em Letras - Inglês na modalidade a distância - LID da UFU. É Membro da ANPOLL - Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, vinculado ao Grupo de Trabalho Intermidialidade: Literaturas, Artes e Mídias. E-mail: ribeiro.ivan@gmail.com;
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6091564611629240>

Leandro Silveira de Araújo: Pós-doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo e pela Universidad de Buenos Aires. Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL/UFU).

Líder do Núcleo de Estudos da Norma Linguística (NormaLi/CNPq). Financiado pela FAPEMIG para a realização do projeto "Mugra: Web-Museu da Gramática".

E-mail: araujols@ufu.br;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7591228811329004>

Letícia Brito e Silva: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2005), especialização em Arte e Educação pela Faculdade Católica de Uberlândia (2007). Pós-Graduação Lato Sensu em Docência no Ensino de Dança (2021) e Pós-Graduação Lato Sensu em Contação de Histórias e Musicalização (2022) pela Faculdade UnibF. Experiências na Educação Infantil e Escolas do Município de Uberlândia, e como professora substituta na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (2006 e 2007). Cargo atual: Técnica em Assuntos Educacionais, servidora pública da Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: leticia Brito16@yahoo.com.br;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8012425732978914>

Lucas Santana Gonçalves: Graduando em Design (2028) pela FAUeD na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Na mesma instituição, foi aluno do curso de Letras-Espanhol entre 2022-2024, desenvolveu atividades de Iniciação Científica no grupo de pesquisa NormaLi (Núcleo de Estudos da Norma Linguística) e atuando como membro assistente da equipe MuGra-Web Museu da Gramática, período no qual foi bolsista FAPEMIG.

E-mail: contatolucas.sg@gmail.com;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4344913686725763>

Luísa Dias de Almeida: Possui bacharelado em Tradução pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU/2021). É mestranda no programa de Pós Graduação em Estudos Literários do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atuou como Colaboradora da atividade de extensão Expertise

em cinema: reflexões sobre o fazer fílmico, promovido(a) pelo(a) Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da UFU, em 2021. Nas edições seguintes da atividade de extensão, entre 2022 e 2024, continuou participando dos debates promovidos pelo grupo. Integrou as comissões organizadoras de diversos eventos, como a I JATRADI-UFU 2021, a II JATRADI-UFU 2023 e o evento Cátedras franco-brasileiras: trocas históricas e culturas entre o Brasil e a França: um olhar literário, em 2024. Suas pesquisas se concentram nas áreas dos Estudos da Tradução e dos Estudos da Adaptação.

E-mail: diasdealmeida@outlook.com.br;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8659985894063293>

Maria Beatriz Melo Rodrigues: Graduanda no curso de Letras com habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Uberlândia. Desenvolveu o projeto de iniciação científica em Literatura, com interesse especial em Literatura, Outras Artes e Mídias, Adaptação e Intermidialidade, sob a orientação do Prof. Dr. Pedro Afonso Barth. Atualmente participa como bolsista do no Programa de Educação Tutorial (PET - Letras) e como membro da Revista A Margem.

E-mail: mariabeatriz.melor@ufu.br;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2224951052127981>

Maria Laura Ferreira Neves: Graduada em licenciatura em Letras - Português e Literaturas em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Uberlândia. Participou do Programa de Educação Tutorial (PET) dos cursos de Letras entre 2022 e 2024. Realizou pesquisa em Literatura Portuguesa entre 2022 e 2024.

E-mail: marialaurafneves@gmail.com;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9612402405149001>

Sabina Agnesia Candida Drumond: Graduanda em Licenciatura em Letras - Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), integrante do Núcleo de Estudos da Norma Linguística (NormaLi) e pesquisadora na

área de gramaticografia, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

E-mail: sabina.drumond@ufu.br;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8675231989075992>

Solange de Matos Rodrigues: graduanda em Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

E-mail: solange.matos@ufu.br;

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6910115974832837>

Valdirene Borges da Silva: graduanda de Pedagogia no 7º período na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Integrante do Grupo de Pesquisa GPECS - Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação, por meio de uma iniciação científica. Conclusão do curso de extensão em Educação Especial e Inclusiva na UFU.

E-mail: valdireneborgessilva@hotmail.com;

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6789868722588532>

Valeska Virgínia Soares Souza: Professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia na graduação e na pós-graduação (PPGEL). Graduada em Letras, especialista em ensino e aprendizagem de língua inglesa, mestre em Linguística, foco em letramento digital, pela Universidade Federal de Uberlândia, doutora em Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia, pela Universidade Federal de Minas Gerais, pós-doutora em pesquisa narrativa e jogos no processo de ensino e aprendizagem (2016) e em práticas educativas e inovadoras de internacionalização em casa (2022). Trabalha como professora de línguas desde 1989. Seus interesses de pesquisa estão relacionados ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação para a aprendizagem de línguas e às práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas e às práticas de internacionalização.

E-mail: valeskasouza@ufu.br;

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9322570955527591>

A relação dialógica entre Universidade-sociedade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão estão no cerne deste livro. Ele compartilha de maneira singular as práticas extensionistas desenvolvidas no contexto do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Ao fazê-lo, abre espaços para reflexão sobre as ações realizadas e possibilita o surgimento de novas propostas para que o conhecimento construído pelas comunidades internas e externas às universidades possa transformar a sociedade como um todo.



Universidade
Federal de
Uberlândia



CECLE
Coordenação de Extensão e
Educação Continuada em Letras

