

Línguas em movimento:

experiências formativas
na Rede IsF/UFAL

Organizadoras

Eliane Vitorino de Moura Oliveira

Kristianny Brandão Barbosa de Azambuja



Editora
Performance

Línguas em movimento:

experiências formativas
na Rede IsF/UFAL

Organizadoras

Eliane Vitorino de Moura Oliveira

Kristianny Brandão Barbosa de Azambuja

© COPYRIGHT 2026 BY EDITORA PERFORMANCE

Publicação: Editora Performance

Diretora Editorial: Carla Emanuele Messias de Farias

Diagramação: Daniela Morelo

Capa: Daniela Morelo



Esta obra é licenciada sob uma Licença Creative Commons Attribution-ShareAlike4.0 Brasil.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de Novembro de 1998.

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A9911

AZAMBUJA, Kristiany Brandão Barbosa de. OLIVEIRA, Eliane Vitorino de. (Orgs.)

Línguas em Movimento: experiências formativas na Rede IsF \ UFAL. 1a Edição. Eliane Vitorino de Oliveira. Kristiany Brandão Barbosa de Azambuja – Organizadoras. Arapiraca – Alagoas. Julho de 2026. Formato: 15x21.

p. 340

ISBN: 978-65-82939-02-0



1.Línguas 2.Experiências 3. Formação 4. Movimento. 5. IsF \ UFAL
I. Título.

CDD 370

Índices para catálogo sistemático:

370 – Educação

469 – Língua portuguesa

370.71 – Formação de professores

EPÍGRAFE

“Assim como nós criamos as línguas, também as línguas nos criam a nós.”

José Eduardo Agualusa,
Milagrário Pessoal (2010, p. 72)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....9

A PERSPECTIVA COMUNICATIVA NO ENSINO DE
ESPANHOL: IMPLICAÇÕES E REFLEXÕES A PARTIR
DO PLANEJAMENTO DE AULAS NO ISF.....14

Kristianny Azambuja e Patricia Neyra

COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS EM CONTEXTO
ACADÊMICO DE LÍNGUA ESPANHOLA: RELATO DE
EXPERIÊNCIA EM UM CURSO DO PROGRAMA
IDIOMAS SEM FRONTEIRAS.....39

*Alycia Vitória Conceição de Almeida e Kristianny Brandão B. de
Azambuja*

ENSINO DE FRANCÊS, INCLUSÃO E
INTERNACIONALIZAÇÃO: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA NA OFERTA NACIONAL DA REDE
IDIOMAS SEM FRONTEIRAS (ISF)-ANDIFES.....71

*Marilâne Nascimento dos Santos e Rosária Cristina Costa Ribe-
iro*

APRENDER A SE APRESENTAR EM FRANCÊS: UMA
EXPERIÊNCIA COLABORATIVA NA REDE IDIOMAS
SEM FRONTEIRAS (ISF/ANDIFES).....96

Marilâne Nascimento dos Santos e Dannyella Santos Ferreira

A OFERTA LOCAL EM NÍVEL B1: UM RELATO
DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO IDIOMA SEM
FRONTEIRAS (ISF)-ANDIFES.....124

Dannyella Santos Ferreira e Rosária Cristina Costa Ribeiro

REFLEXÕES SOBRE O USO DE JOGOS EM UM CURSO
PREPARATÓRIO PARA O TOEFL ITP.....137

Arthemis Farias e Sérgio Ifa

**EXPRESSIONISMO CRÍTICO E IA GENERATIVA NA
AULA DE INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS.....157**

Igor Cauã da Silva Santos e Sérgio Ifa

**CHATGPT: "PROBLEMA OU SOLUÇÃO?" REFLEXÕES
CRÍTICAS AO APRENDER ESTRATÉGIAS DE
LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO IDIOMAS
SEM FRONTEIRAS.....195**

Jin He Vieira Torres Gomes e Sérgio Ifa

**PRODUÇÃO ORAL, AUTONOMIA E CRITICIDADE EM
INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS.....230**

Cláudio Pedro Neves da Silva e Sérgio Ifa

**A PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: DESAFIOS E PRÁTICAS NA REDE
ISF - UFAL.....256**

*Maria Brenda Caetano da Silva, Rikelly Melissa de Oliveira Ramos
e Eliane Vitorino de Moura Oliveira*

**ENTRE SINAIS E SENTIDOS: DESAFIOS E ESTRATÉ-
GIAS NA INCLUSÃO DE UMA ESTUDANTE SURDA
NO ENSINO DE PLE NA REDE ISF-UFAL.....285**

*Beatriz Eduarda Duarte Feitosa da Silva, Thalia Vitória da Silva e Elia-
ne Vitorino de Moura Oliveira*

**ENSINO DE PORTUGUÊS NA REDE ISF: PRÁTICAS
DOCENTES NAS MODALIDADES REMOTA E PRE-
SENCIAL.....309**

*Regina Alves Macêdo da Silva, Talita de Souza Lins e Eliane Vito-
rino de Moura Oliveira*

AUTORES E AUTORAS.....334

APRESENTAÇÃO



*Eliane Vitorino de Moura Oliveira
Kristianny Brandão Barbosa de Azambuja*

Esta obra materializa o trabalho desenvolvido no âmbito da Rede Idiomas sem Fronteiras (IsF), no Núcleo de Línguas da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL). Reúne relatos de experiências e resultados de pesquisas que nascem do ambiente profícuo da sala de aula de línguas adicionais, espaço em que professores e professoras em formação inicial (Pfis) não apenas colocam em prática os conhecimentos construídos em seus cursos, mas também vivenciam experiências que transformam a teoria em prática concreta.

Os capítulos apresentados evidenciam um movimento contínuo de reflexão sobre o fazer docente, no qual o ato de ensinar se torna também objeto de pesquisa, análise e aprofundamento crítico. As experiências vividas convertem-se, assim, em subsídios importantes para aqueles e aquelas que desejam trilhar caminhos semelhantes na formação e na docência em línguas.

A obra revela ainda o trabalho cuidadoso, dialógico e comprometido desenvolvido pelas docentes e pelos docentes orientadores do IsF/UFAL, cuja atuação ultrapassa a elaboração dos textos aqui reunidos. Trata-se de um acompanhamento cotidiano marcado pela preocupação com uma formação crítica, ética e socialmente engajada, característica que constitui uma das marcas do programa.

O capítulo 1, “A Abordagem Comunicativa no Ensino de Espanhol e o Planejamento Situado”, investiga o processo de planejamento de aulas no âmbito do IsF Espanhol da UFAL, sob a lente da Linguística Aplicada Linguística Aplicada, analisando a forma como os/as Pfis incorporam a abordagem comunicativa na elaboração de seus planos de ensino. Ainda trazendo o Espanhol para o cerne, o capítulo 2, “Interculturalidade e mobilidade acadêmica no ensino de Espanhol (nível A2)”, volta-se para as demandas da internacionalização universitária e relata a experiência pedagógica de um curso de Espanhol estruturado para o desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais.

As aulas de língua Francesa tornam-se tema já no capítulo 3, intitulado “Estratégias de leitura e autonomia instrumental em língua francesa”, que traz o olhar para o ensino instrumental de língua francesa, detalhando as estratégias de leitura adotadas em um curso voltado para a compreensão de textos acadêmicos altamente complexos. O capítulo 4, “Aprender a se apresentar em francês: Uma experiência colaborativa na rede Idiomas sem Fronteiras (IsF/Andifes)”, relata a cocondução de um curso de 16 horas intitulado “Comunicação oral: apresentar-se em francês”, direcionado ao nível iniciante (A1) e concebido sob a ótica do Francês para Objetivos Específicos (FOS) e de Internacionalização, amparado teoricamente pelas con-

tribuições da abordagem global, da leitura interativa e do Francês para Objetivo Universitário (FOU). Contribuindo para a discussão, no capítulo 5, intitulado “A oferta local em nível B1: um relato de experiência do projeto Idioma sem Fronteiras (IsF)-Andifes”, conhecemos os percalços do chão da sala de aula e a necessidade de resiliência docente na adaptação emergencial de materiais didáticos e dinâmicas metodológicas diante de imprevistos estruturais em um curso de nível B1 de Francês.

O capítulo 6 inicia os relatos e reflexões sobre o ensino de Inglês no IsF/UFAL. Em “Reflexões sobre o uso de jogos em um curso preparatório para o TOEFL ITP”, avaliam-se os aspectos metodológicos em cursos preparatórios para exames de proficiência, investigando o impacto da estrutura de avaliações padronizadas sobre as escolhas docentes e o nível de insegurança de professores/as, principalmente Pfis. Situado na vertente de Línguas para Fins Específicos (LinFE) e focado na oralidade, o capítulo 7, “Expressionismo crítico e IA generativa na aula de inglês para fins acadêmicos”, relata a experiência em aulas dedicadas às implicações das IAs generativas em um curso de produção oral, tendo como aportes o Letramento Crítico e o Expressionismo Crítico para propor a sala de aula como um espaço estratégico de questionamento e problematização dessa temática, a qual se expande para o capítulo 8. Em “ChatGPT: ‘problema ou solução?’ reflexões críticas ao aprender estratégias de leitura em língua inglesa no Idiomas sem Fronteiras”, acessamos discussões sobre o uso consciente e reflexivo de ferramentas de IA generativa por meio do letramento crítico e do desenvolvimento de estratégias de leitura no meio universitário. As discussões sobre Inglês se fecham com “Produção oral, autonomia e criticidade em in-

glês para fins acadêmicos”, capítulo 9, pelo qual discute-se o impacto da internacionalização do Ensino Superior nas universidades brasileiras, apontando a proficiência oral em língua inglesa acadêmica como um divisor de águas técnico e social para isso.

O ensino de Português para não falantes do idioma é abordado nos três últimos capítulos. O 10, intitulado “A Pedagogia da variação linguística no ensino de Português como Língua Estrangeira: desafios e práticas na Rede IsF – UFAL”, discute a necessidade de integrar a educação sociolinguística nas aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE), opondo-se ao ensino tradicional estritamente normativo, conforme orientam as teorias da Sociolinguística Educacional. O artigo 11, “Entre sinais e sentidos: desafios e estratégias na inclusão de uma estudante surda no ensino de PLE na Rede IsF-UFAL”, relata uma experiência pedagógica singular e desafiadora dentro da Rede IsF-UFAL: a inclusão de uma estudante estrangeira e surda nas aulas de português. Apoiando-se em teorias de aquisição de linguagem e na relevância dos aspectos afetivos no aprendizado, o capítulo descreve os caminhos, as adaptações metodológicas e as práticas inclusivas adotadas para tornar o insumo linguístico acessível a todos. Por fim, “Ensino de Português na rede IsF: práticas docentes nas modalidades remota e presencial”, o capítulo 13, encerra as discussões, trazendo uma análise comparativa entre os formatos remoto e presencial, expondo os principais desafios e as soluções metodológicas implementadas na ministração de um mesmo curso de PLE sob essas duas configurações distintas de ensino.

Ao percorrer os capítulos desta obra, encontramos muito mais do que relatos de experiências pedagógicas ou

resultados de pesquisa. Encontramos trajetórias, encontros, desafios, aprendizagens e, sobretudo, pessoas que acreditam na educação, na linguagem e na formação docente como caminhos de transformação.

Cada capítulo carrega marcas do cotidiano da sala de aula: as inseguranças iniciais, os ajustes necessários, as descobertas construídas coletivamente, os diálogos estabelecidos entre docentes orientadores/as e professores/as em formação, além do compromisso constante com uma educação crítica, humana e sensível às diferenças. É justamente nesse movimento que o IsF/UFAL se fortalece: na construção compartilhada de saberes e na compreensão de que ensinar e aprender línguas também é aprender a ouvir, acolher, refletir e se reinventar.

Esta obra, construída a muitas mãos, evidencia a potência de uma formação que une ensino, pesquisa e extensão, mas, acima de tudo, revela o valor das relações humanas que sustentam esses processos. Em cada página, percebemos o empenho, a dedicação e o cuidado de todos aqueles e aquelas que fazem parte da Rede IsF/UFAL.

Esperamos, portanto, que estes textos não apenas socializem experiências, mas também inspirem novas práticas, novas pesquisas e novos olhares para o ensino de línguas, reafirmando a importância de uma educação comprometida com a criticidade, a inclusão, a interculturalidade e a formação humana em toda a sua pluralidade.

Que sua leitura seja produtiva!

As organizadoras



A PERSPECTIVA COMUNICATIVA NO ENSINO DE ESPANHOL:

IMPLICAÇÕES E REFLEXÕES A PARTIR DO
PLANEJAMENTO DE AULAS NO ISF

Kristianny Azambuja

Patricia Neyra

INTRODUÇÃO

O propósito da nossa pesquisa é refletir sobre o ensino de espanhol sob a perspectiva comunicativa, a partir da experiência, como coordenadoras e docentes orientadoras, de cursos de espanhol do Idiomas sem Fronteiras (IsF Espanhol), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Embora a abordagem comunicativa seja um tema de discussão de uma relativa antiguidade na área de ensino e aprendizagem de línguas, a prática docente em cursos de formação de professoras/es continua suscitando questionamentos em relação ao que as/os futuras/os professoras/es entendem por língua e como ensiná-la. Nessa seara, filiamo-nos à Linguística Aplicada (LA), que compreende a linguagem como uma prática social imbricada em elementos contextuais e, por essa razão, entende que estudar a linguagem implica, inevitavelmente, estudar também a sociedade e a cultura (Moita Lopes, 2006; Fabrí-

cio, 2006). De acordo com Almeida Filho (2022), em palestra proferida sobre a temática, a Linguística Aplicada é

[...] reconhecida como uma área própria, diferente como se apresenta em relação às perguntas feitas, aos projetos de pesquisa feitos [...]. A Linguística Aplicada [...] se divide em disciplinas totalmente diferentes umas das outras, mas que partilham a ideia de pesquisa de ambientes de usos nos quais se reconhecem questões para as pesquisas (Almeida Filho, 2022).

Sendo o ambiente desta pesquisa as reuniões de planejamento de um curso de espanhol do IsF da UFAL, das quais participaram Professoras/es em formação inicial (Pfis) e nós, docentes orientadoras, o objetivo é identificar aspectos da abordagem comunicativa nos planos de aula elaborados pelas/os Pfis sob nossa orientação, a partir das discussões suscitadas durante o planejamento do curso.

Consideramos que a língua se constitui no contexto social, histórico e ideológico (Bakhtin/Volochínov, 2004), e defendemos um ensino de língua espanhola voltada para o uso da linguagem socialmente situada, de acordo com o ensino comunicativo de línguas (Almeida Filho, 2022; Mendonça, 2014; Menezes, 2010; Cavalcanti, 2002).

Abordar o ensino de língua espanhola sob o aspecto comunicativo significa favorecer um ambiente de aprendizagem que vise a formação de sujeitos reflexivos, responsáveis e críticos que interagem, por meio da linguagem, em contextos sociais (Brasil, 2006; Conselho da Europa, 2001). A abordagem comunicativa, além de revolucionar o ensino de línguas por enfatizar o uso da linguagem em práticas sociais, também trouxe à tona a importância do planejamento

do ensino (Almeida Filho, 2022). Nesse sentido, o plano de aula torna-se essencial para organizar adequadamente as aulas de modo a desenvolver efetivamente aquilo que foi proposto para o curso/disciplina (Ferraz; Belhot, 2010; Gil, 2012).

A pesquisa está fundamentada na abordagem qualitativa (Lüdke; André, 1986), de cunho etnográfico (Mattos; Castro, 2011), e ancorada na Linguística Aplicada de natureza interpretativista (Moita Lopes, 1996; 2006). A interpretação dos dados mostra que as/os Pfis tendem a um ensino de espanhol baseado na norma da língua, ainda que possamos identificar algum aspecto mais voltado para o ensino comunicativo. Observamos, também, que as discussões orientadas por uma perspectiva comunicativa da língua favoreceram a reflexão sobre o ensino por parte dos sujeitos envolvidos no planejamento do curso, bem como contribuíram para o aprimoramento da formação das/os professoras/es de língua estrangeira.

Nesse sentido, percebemos a necessidade constante de reflexão sobre a prática, não apenas nos momentos de formação, mas também após as ações desenvolvidas, justamente por considerarmos os saberes construídos ao longo de todo o processo reflexivo como possibilidade de constituição de uma/um profissional muito mais comprometida/o com a docência em todos os âmbitos. Assim, concordamos com Nóvoa (1997) ao explicar que

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores re-

flexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1997, p. 18).

Ressaltamos ainda, à luz de António Nóvoa, que, para constituir-se como docente, o/a Pfi mobiliza vários saberes: não apenas os conhecimentos específicos, mas também os saberes da experiência e o saber-fazer, construídos ao longo de sua trajetória profissional (Tardif, 2014). Esses conhecimentos são denominados por Selma Garrido Pimenta (2012) como “saberes da docência” e integram o processo de construção identitária do/a professor/a. Nessa esteira, a postura reflexiva mostra-se primordial, devendo acompanhar esse profissional ao longo de toda a sua trajetória laboral.

No próximo tópico, desenvolveremos as questões relativas ao ensino comunicativo do espanhol, articulando os documentos oficiais que tratam do ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Em seguida, abordaremos especificamente o contexto de ensino no IsF e a construção dos conhecimentos e saberes das/os professoras/es em formação inicial. No tópico subsequente, analisaremos o planejamento das aulas com foco no processo de ensino e, por fim, teceremos considerações acerca da relevância da pesquisa e dos caminhos que ainda podem ser investigados, uma vez que carecem de olhares amplos, interdisciplinares e sensíveis às especificidades dos contextos formativos, de modo a contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e socialmente comprometidas.

O ENSINO COMUNICATIVO DE ESPANHOL

O ensino de uma língua estrangeira está imbricado naquilo que se considera ser a natureza da língua e, nesse sentido, acreditamos em seu caráter social, histórico e ideológico. O que importa na língua é sua significação, “[...] enquanto traço de união entre interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor [...]” (Bakhtin/Volochínov, 2004, p. 132).

A significação da língua não é estável, pois ela constitui um uso situado, um sistema de comunicação partilhado por sujeitos e, por isso, não se trata apenas de regras gramaticais, mas, sobretudo, de regras culturais. Assim, na perspectiva comunicativa de ensino, enfatiza-se a vivência na língua para que o/a estudante faça uso social dela por meio de gêneros, funções comunicativas e eventos de comunicação, ou seja, de ações socialmente organizadas em linguagem, que também integram um planejamento comunicativo (Almeida Filho, 2022).

Essa compreensão da linguagem como interação social, na qual as/os interlocutoras/es agem no mundo responsivamente, construindo-o e construindo-se, embasa o ensino comunicativo de línguas estrangeiras. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – PCNEF (Brasil, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (Brasil, 2000), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (Brasil, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), documentos oficiais do Brasil que orientam o ensino para a educação básica, pro-

põem um ensino de línguas estrangeiras pautado na comunicação, principalmente os dois últimos documentos. Sob a mesma perspectiva de ensino de línguas, foi elaborado o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - QECRL (Conselho da Europa, 2001), um dos documentos que orientam os cursos do IsF.

Nas OCEM (Brasil, 2006), no capítulo de Conhecimentos de Espanhol, há uma ênfase no ensino de língua espanhola com vistas ao desenvolvimento de sujeitos ativos, reflexivos e críticos. O objetivo do ensino de espanhol é que as/os alunas/os façam uso da linguagem nas relações interpessoais e discursivas. Entre os conteúdos que o documento propõe, inclui-se o desenvolvimento de

[...] um conjunto de componentes lingüísticos, sociolingüísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade, assim como sua relação com o uso em situações socioculturais reais, de maneira a permitir-lhe a interação efetiva com o outro (Brasil, 2006, p. 151).

Esse conjunto de componentes e sua relação com o uso em contextos sociais situados estão descritos no QECRL (Conselho da Europa, 2001) e compõe a classificação do conteúdo do plano de aula do curso. O QECRL (Conselho da Europa, 2001) organiza as competências a serem desenvolvidas pelas/os estudantes em dois grupos: competências gerais e competências comunicativas em língua. Para os fins deste trabalho, focalizamos o segundo grupo, isto é, as competências comunicativas em língua. Assim como nas OCEM (Brasil, 2006), no Quadro Europeu Comum de

Referência para as Línguas, a competência comunicativa compreende componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos.

As competências linguísticas são definidas no QECRL (Conselho da Europa, 2001, p. 157) como “[...] o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens corretas e significativas, bem como a capacidade para os usar”. Essa competência diz respeito à norma da língua e inclui aspectos como gramática, léxico e sintaxe. Tradicionalmente, no ensino de línguas estrangeiras, os elementos linguístico-gramaticais constituem o foco das aulas. A competência sociolinguística, por sua vez, refere-se à dimensão social do uso da língua e compreende marcadores linguísticos das relações sociais, regras de polidez, sotaques, entre outros aspectos. Por fim, a competência pragmática está relacionada à organização da linguagem e ao seu uso na realização de funções comunicativas por meio da interação. A proposta do QECRL (Conselho da Europa, 2001) é que o ensino de línguas se volte para a natureza acional e interacional da linguagem.

A abordagem comunicativa revolucionou o ensino de línguas, não só porque se concebe a língua como uma interação comunicativa, mas porque, concomitante a isso “[...] abriu caminho para entendermos qual é o lugar do ensinar prático, qual é o lugar de uma filosofia que orienta um dado ensinar de línguas. Ela ajudou a entender como se forma a hierarquia desde a abordagem até as atividades nas aulas” (Almeida Filho, 2022).

O ensino comunicativo se inicia no planejamento, pois ensinar requer fases ordenadas em uma sequência. Planejamos o curso, elaboramos os objetivos, construímos o pla-

no de aula, desenvolvemos e escolhemos material didático, entre outros. Neste estudo, interessamo-nos pelos planos de aula, que se caracteriza por descrever uma sequência didática a ser seguida, em cada aula, para o desenvolvimento da aprendizagem. Por meio dele, podemos identificar as concepções pedagógicas e os pressupostos teóricos que orientam o conhecimento a ser ensinado. Na elaboração do plano de aula, as/os docentes atentam para os estudantes, os objetivos, o conteúdo, os recursos didáticos e a avaliação. Por motivos de espaço deste texto, focalizamos o objetivo e o conteúdo dos planos de aula.

Conforme Ferraz e Belhot (2010), definir os objetivos de aprendizagem significa organizar, de forma consciente, o processo educacional. No caso específico do ensino de espanhol no IsF, o objetivo é que as/os cursistas se comuniquem em espanhol no contexto acadêmico. Dessa maneira, considerar o objetivo do curso é primordial para delinear aquilo que se espera que a/o estudante seja capaz de realizar ao final da aula, da forma mais clara e precisa possível (Gil, 2012). Para atingir os objetivos propostos no plano de aula, faz-se necessário apresentar os conteúdos por meio da descrição do que será trabalhado, de modo a favorecer a aprendizagem da/o estudante e, conseqüentemente, possibilitar que ela/e alcance os objetivos da aula.

Pensamos que a maneira de enunciar o objetivo no plano de aula e o conteúdo descrito para atingi-lo refletem as concepções de linguagem e ensino que fundamentam o planejamento da aula. São esses elementos do plano de aula, objetivo e conteúdo, que interpretamos à luz da perspectiva comunicativa de línguas no curso de espanhol do IsF da UFAL.

O ISF COMO CONTEXTO DE ENSINO COMUNICATIVO E DE CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES

O Idiomas sem Fronteiras (IsF) foi criado em 2014 com o objetivo de auxiliar o programa Ciências sem Fronteiras (CsF). Contudo, deixou de ser apenas um apoio ao CsF para consolidar-se como um projeto voltado ao desenvolvimento de políticas de internacionalização do ensino superior no país (Abreu-e-Lima; Almeida; Moraes Filho, 2022). Com esse mesmo propósito, a Universidade Federal de Alagoas, por meio da Assessoria de Intercâmbio Internacional (ASI) e da Faculdade de Letras (FALE), em parceria com o IsF, oferta cursos de espanhol, francês, inglês e português. A construção dos dados desta pesquisa foi realizada no curso *Espanhol para Eventos Internacionais*, oferecido no segundo semestre de 2021, na modalidade remota.

O curso contempla dois públicos: a/o professora/or em formação inicial (Pfi), composta/o por discentes da própria licenciatura, e a/o cursista, formada/o por docentes, discentes e servidoras/es técnico-administrativas/os de instituições públicas de ensino superior de Alagoas. As/os Pfis, uma aluna do curso de Letras-Espanhol na modalidade a distância e um aluno do curso de Letras-Espanhol na modalidade presencial, sob nossa orientação, enquanto coordenadoras do curso, elaboraram os planos de aula.

Nas reuniões de planejamento, discutimos sobre o perfil das/os cursistas e sobre os possíveis contextos comunicativos numa viagem internacional para um país de língua espanhola, com a finalidade de a/o cursista participar de um evento acadêmico da sua área de estudo. As discussões sobre os possíveis contextos comunicativos estão fundamentadas na ideia de que a consciência linguística

do locutor e do ouvinte tem relação com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. A forma linguística sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas (Bakhtin/Volochínov, 2004).

Nas reuniões de elaboração dos planos de aula, as/os Pfis apresentavam suas propostas e, a partir delas, discutíamos de que modo os objetivos, os conteúdos e os demais elementos do plano de aula contemplavam o perfil das/os cursistas e os objetivos do curso. O conteúdo dos planos foi organizado de acordo com as propostas das OCEM (Brasil, 2006) e do QECRL (Conselho da Europa, 2001), a saber: conhecimentos linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos.

Os planos das duas primeiras aulas tiveram seus objetivos e conteúdos modificados desde a primeira até a última versão. A partir da terceira aula, entretanto, os objetivos e conteúdos apresentados pelas/os Pfis permaneceram semelhantes aos da versão inicial. Considerando os limites deste texto, apresentamos, a seguir, a interpretação dos objetivos e conteúdos de 4 (quatro) planos de aula, correspondentes à primeira, à segunda, à terceira e à sétima aula, de um total de 12 (doze) aulas.

Nesse contexto, consideramos que a/o professora/or em formação inicial é uma/um profissional que detém saberes de diferentes naturezas e mobiliza distintas teorias, metodologias e habilidades, configurando-se como um sujeito inserido em um processo formativo múltiplo e complexo. Assim, o “saber profissional” docente não se constitui apenas de um “saber específico”, como explicitado anteriormente, mas também de uma gama de outros saberes, entre os quais se destacam, segundo Pimenta (2012), os saberes

da experiência, os saberes do conhecimento, relativos às especificidades de cada área, e os saberes pedagógicos. A autora enfatiza, ainda, a necessidade de reinvenção dos saberes pedagógicos, pautada na “prática social de ensinar”, como forma de superar a fragmentação dos saberes da docência.

Seguindo essa perspectiva, em todo o processo formativo das/dos PFIs, visamos não apenas ao desenvolvimento dos saberes específicos, adequando-os ao contexto em que atuam, mas também à valorização dos saberes e das experiências que as/os constituem, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional. Na concepção de Kenneth Zeichner (1993), a reflexão sobre a própria prática e sobre as experiências vividas, aliada à troca com os pares, possibilita que a/o professora/or ressignifique sua práxis, transformando-a continuamente e, por conseguinte, promovendo seu aperfeiçoamento profissional. Conforme já discutido, as identidades são construídas ao longo da vida e, no caso da docência, esse processo se intensifica, uma vez que o fazer docente ocorre em interação constante com diferentes realidades sociais, culturais e geracionais, o que contribui para a contínua constituição e reconstituição das identidades profissionais.

Nesse sentido, compreender a formação docente como um processo dinâmico, reflexivo e situado implica reconhecer que os saberes da docência não são estáticos, mas continuamente (re)construídos na e pela prática. Tal compreensão reforça a importância de propostas formativas que articulem teoria e prática, experiência e reflexão, favorecendo a constituição de profissionais críticos e conscientes de seu papel social. É, portanto, a partir dessa perspectiva que, no próximo tópico, voltamos nosso olhar para

o planejamento das aulas, buscando evidenciar como esses princípios se materializam no contexto investigado.

O ENSINO COMUNICATIVO NO PLANEJAMENTO DAS AULAS DE ESPANHOL NO ISF

Na interpretação dos dados, buscamos identificar a concepção de língua e de ensino que se reflete no objetivo e no conteúdo do plano de aula, considerando que, na perspectiva comunicativa da língua, o planejamento é primordial para construir um ambiente de aprendizagem que favoreça uma vivência efetivamente comunicativa e interacional na língua estrangeira. Começamos a apresentação da interpretação pelo objetivo e o conteúdo dos planos da primeira e segunda aula:

Quadro 1 - Objetivos e conteúdo dos planos da primeira e segunda aula.

Plano de aula	Versão inicial	Versão final
1	Objetivo: Reconocer las palabras iniciales, los saludos y expresar los sonidos del idioma español como medio para ampliar el repertorio de vocabulario en el idioma y desarrollar la capacidad dialógica múltiple y la escritura funcional. Conteúdo: Conocer la pronunciación de las letras, los saludos y presentarse de modo formal e informal. Principales verbos regulares en presente de indicativo: llamarse, estar, trabajar y estudiar. Reconocer las variantes comunicativas y formas de tratamiento en uso de España y América Latina y la importancia del español en el siglo XXI	Objetivo: Saludar, presentarse y presentar a otras personas. Conteúdo: □ Lingüísticas: Lexical: profesión y nacionalidad. Gramatical: Verbos en presente de indicativo: llamarse, ser, vivir, trabajar, estudiar, estar, tener (1ª, 2ª y 3ª persona del singular), pronombres personales y de tratamiento: tú / vos – él/ella. □ Sociolingüísticas: Marcadores lingüísticos de relaciones sociales: tratamiento informal. Uso y elecciones de formas de saludar: ¡Hola! – ¡Qué hubo! – ¡Qué haces! – ¿Qué tal?
2	Objetivo: Reconocer las variantes de formalidad e informalidad e identificar los verbos y expresiones propias de cada nivel en el habla y en la escritura, desarrollar la capacidad discursiva en las dos variantes y entrenarlas; preguntar y pedir información, los numerales y fechas. Conteúdo: Conocer las variantes de formalidad e informalidad. Ejercitar los numerales, poder escribir las fechas e identificar la diferencia entre TÚ y USTED	Objetivo: Reconocer contextos discursivos de formalidad e informalidad y comunicarse adecuadamente en esos contextos. Conteúdo: □ Lingüísticas: Lexical: ampliación de vocabulario de profesión y de nacionalidad. Gramatical: Verbos en presente de indicativo: llamarse, ser, vivir, trabajar, estudiar, estar, tener (1ª, 2ª y 3ª persona del singular, con énfasis en la 2ª y 3ª persona), pronombres personales y de tratamiento: tú / vos – usted. □ Sociolingüísticas: Marcadores lingüísticos de relaciones sociales: tratamiento informal y tratamiento formal.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Na versão inicial da primeira aula, o objetivo reflete, com maior relevância, uma concepção de língua centrada mais nas normas do que na comunicação, ao propor “*Reconocer las palabras iniciales, los saludos y expresar los sonidos del idioma español [...]*”, pois remete a aspectos lexicais e fonético-fonológicos, que as/os Pfis descrevem no conteúdo do plano, como “*Conocer la pronunciación de las letras [...]*” e “*Principales verbos regulares [...]*”.

Identificamos também aspectos mais voltados ao contexto social da comunicação quando as/os professoras/es

em formação inicial propõem, no conteúdo, “[...] *presentarse de modo formal e informal*”, pois a informalidade e a formalidade dependem do contexto comunicativo, das/os interlocutoras/es e de aspectos históricos, sociais e ideológicos dos discursos. Outra sugestão das/os Pfis mais voltada aos aspectos comunicativos da língua pode ser observada no conteúdo do plano, em “*Reconocer las variantes comunicativas [...]*”. Nessa versão inicial do plano da primeira aula, observamos uma “abordagem gramatical comunicativizada”, de acordo com José Carlos Paes de Almeida Filho (2022), pois há propostas híbridas que incluem aspectos da perspectiva comunicativa de ensino, mas que, em sua base, ainda apresentam uma sequência de pontos gramaticais.

Após leituras e discussões sobre a natureza da língua e as perspectivas de ensino voltadas para aspectos comunicativos, as/os Pfis elaboraram diferentes versões da primeira aula até chegarem à versão final. Para a elaboração do objetivo da aula, refletimos sobre possíveis contextos comunicativos nos quais a/o cursista poderia interagir ao participar de um evento internacional relacionado à sua área de estudo, considerando que, no ensino comunicativo, priorizam-se eventos de comunicação socialmente organizados.

Seguramente, em diversas situações, as/os cursistas teriam que cumprimentar e se apresentar. Isso poderia ocorrer em uma mensagem escrita, em uma chamada telefônica, em uma mensagem de voz enviada à organização do evento, na chegada à hospedagem ou mesmo durante uma apresentação no evento. Enfim, em muitas interações verbais, especialmente em contextos comunicativos com interlocutoras/es desconhecidas/os, cumprimentamos e nos apresentamos. Nessa lógica, as/os Pfis propuseram, como

objetivo da versão final do plano da primeira aula, *“Saludar, presentarse y presentar a otras personas”*.

Observamos como esse objetivo dialoga com uma abordagem comunicativa da língua, pois propõe o uso da linguagem na interação em um contexto que provavelmente aconteceria caso a/o cursista precisasse se apresentar em um evento acadêmico internacional. O fato de o objetivo ser enunciado por meio de verbos reflete o sentido de ação da/o locutora/or, e essa ação de cumprimentar ou apresentar-se pressupõe uma/um interlocutora/or, o que envolve a interação.

As/os Pfis escolheram, para o conteúdo da aula, conhecimentos da linguagem que possibilitam atender ao objetivo proposto: que as/os cursistas possam cumprimentar, apresentar-se e apresentar outras pessoas. Nesse possível contexto, há a probabilidade de elas/es precisarem falar sobre sua profissão e informar de onde são, uma vez que a interação ocorre em um evento internacional, no qual se conhecem pessoas de diferentes origens. O léxico sugerido no conteúdo auxiliará nesse processo de apresentação.

Para se apresentarem, as/os cursistas também precisarão utilizar alguns verbos relacionados ao que se pretende comunicar, alguns dos quais estão elencados no conteúdo gramatical. Na língua, existem diversas formas convencionais de cumprimentar, e sua escolha depende de aspectos sociais da comunicação. O conteúdo sociolinguístico propõe, justamente, trabalhar com essas convenções.

Na comparação entre a primeira e a última versão do plano da primeira aula, observamos uma evolução no sentido de um ensino comunicativo da língua, tanto na enunciação do objetivo quanto na descrição do conteúdo. Percebe-

mos, também, que, na versão final, o objetivo apresenta-se de forma mais clara e precisa (Gil, 2012). Atribuímos o aprimoramento do plano às leituras e discussões realizadas nas reuniões de planejamento do curso, pois assumimos uma perspectiva reflexiva sobre a prática, uma vez que “[...] uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão” (Kenneth Zeichner, 1993, p. 21).

No plano da segunda aula, identificamos que o objetivo dialoga com o da primeira aula, mas, novamente, prevalece uma concepção de língua relacionada a aspectos estruturais. O fragmento do objetivo “[...] *identificar los verbos y expresiones propias de cada nivel en el habla y en la escritura*” revela uma perspectiva de ensino gramatical da língua. Observamos um viés mais comunicativo em “*preguntar y pedir información*”, mas, pelo lugar que ocupa, ao final do objetivo, essa proposta não parece constituir a prioridade da aula.

O conteúdo repete a proposta do objetivo e, embora enumere diferentes aspectos da língua, como os gramaticais e os sociolinguísticos, eles não estão claramente articulados. Essa abordagem híbrida de ensino, mais estruturalista do que comunicativa, identificada nas primeiras versões dos planos de aula, coincide com o que os PCNEF descreviam, à época de sua publicação, sobre as aulas de língua estrangeira: “A maioria das propostas se situa na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados” (Brasil, 1998, p. 24).

Na versão final do segundo plano de aula, vislumbramos um objetivo que aponta para a comunicação: “*Recono-*

cer contextos discursivos de formalidad e informalidad y comunicarse adecuadamente en esos contextos”, pois as/os cursistas reconhecem o contexto comunicativo em relação à formalidade ou à informalidade e, em conformidade com isso, comunicam-se. As/os Pfis propuseram, como conteúdo, trabalhar aspectos gramaticais e sociolinguísticos relacionados a esses contextos, os quais auxiliam as/os cursistas na comunicação em língua espanhola.

Mais uma vez, verificamos uma maior aproximação com o ensino comunicativo na versão final do plano da segunda aula, bem como a existência de uma sequência didática entre a primeira e a segunda aula. Houve, também, uma preocupação em planejar a aula com vistas ao uso social da linguagem (Almeida Filho, 2022).

Como mencionado anteriormente, a partir do terceiro plano de aula, as/os Pfis conseguiram elaborar objetivos e conteúdos visando com maior ênfase o aspecto comunicativo da língua. Vejamos o plano da terceira e sétima aula:

Quadro 2 - Objetivos e conteúdo dos planos da terceira e sétima aula.

Versão inicial	
3	Objetivo: Pedir y dar informaciones personales: edad, fecha de nacimiento, correo electrónico y dirección postal en contextos discursivos para un evento internacional. Conteúdo: □ Lingüísticas: - Lexical: Ampliar el vocabulario acerca de los numerales cardinales y dirección postal en contexto de formalidad. - Gramatical: Verbos en presente de indicativo: llamarse, ser, vivir, trabajar, estudiar, estar, tener. Numerales cardinales. □ Sociolingüísticas: - Marcadores lingüísticos: tratamiento formal. - Uso de los numerales: CPF. Edad, fecha, número teléfono, tasa. □ Pragmáticas: - Funcional: Rellenar datos personales en contextos discursivos formales.
7	Objetivo: Buscar un sitio para hospedaje en contexto de un evento internacional y conocer las tasas locales de cambio y moneda. Conteúdo: □ Lingüísticas: - Lexical: partes de la casa y tipos de vivienda: piso, hotel, hostel, casa de alquiler etc. - Gramatical: Adverbios de lugar, perífrasis de futuro (IR+A+INFINITIVO) □ Sociolingüísticas: - Marcadores lingüísticos: tratamiento formal. □ Pragmáticas: - Funcional: Buscar informaciones por email o teléfono sobre un sitio para hospedarse. Preguntar precios y la póliza del contrato.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Observamos como os objetivos dialogam com um ensino comunicativo da língua, na medida em que se voltam para práticas sociais da linguagem, nas quais, como locutoras/es, as/os cursistas devem interagir com interlocutoras/es com o objetivo de realizar diferentes atividades discursivas (Bakhtin/Volochínov, 2004). O objetivo da terceira aula, “Pedir y dar informaciones personales: edad, fecha de nacimiento,

correo electrónico y dirección postal en contextos discursivos para un evento internacional", foi proposto a partir da ideia de que, para participar de um evento acadêmico internacional, as/os cursistas precisariam se inscrever e, para isso, provavelmente teriam que preencher um formulário de inscrição ou ser atendidas/os na secretaria de alguma instituição de ensino superior, entre outras situações similares.

Dessa forma, na terceira aula, retomam-se e ampliam-se conhecimentos das duas aulas anteriores em um contexto formal. As/os Pfis apresentaram um conteúdo que aborda conhecimentos linguísticos, sociolinguísticos e, pela primeira vez, pragmáticos, os quais contribuem para a comunicação no contexto sugerido. O fato de as/os cursistas preencherem um formulário mobiliza aspectos funcionais da interação comunicativa.

Para concluir a interpretação dos dados, apresentamos o plano da sétima aula, na qual, assim como no terceiro plano de aula, o objetivo elaborado pelas/os Pfis evidencia a perspectiva comunicativa da língua. Para essa aula, foi cogitada a possibilidade de as/os cursistas viajarem para participar do evento e, possivelmente, hospedarem-se no local onde ele ocorreria.

Diante disso, as/os cursistas teriam que realizar uma pesquisa prévia de hospedagens e conhecer os valores que pagariam por elas, considerando a utilização de uma moeda estrangeira. Atentando para essa situação comunicativa, as/os Pfis propuseram *"Buscar un sitio para hospedaje en contexto de un evento internacional y conocer las tasas locales de cambio y moneda"*. Para atingir esse objetivo, elas/es incluíram no conteúdo aspectos linguísticos, sociolinguísticos e

pragmáticos, o que reflete uma concepção de língua que não se limita aos aspectos normativos.

Pela interpretação dos dados construídos nesta pesquisa, percebemos como, no início do planejamento das aulas, as/os Pfis elaboravam objetivos e conteúdos fundamentados em aspectos linguístico-gramaticais, enquanto os aspectos comunicativos da língua se apresentavam de forma tênue ou, em alguns casos, estavam ausentes. Pensamos que isso se explique, principalmente, pela formação recebida desde os níveis básicos de educação, nos quais a língua era abordada a partir do estudo das normas, e pelos materiais didáticos, que aprofundavam essa concepção.

Nesse sentido, em um estudo diacrônico do ensino de LE no Brasil, os PCNEM relatam que “[...] as Línguas Estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade” (Brasil, 2000, p. 26). Nas OCNEM (Brasil, 2006, p. 89), reconhece-se que “[...] na educação básica [...] o objetivo linguístico é lembrado com maior frequência”. Os dois documentos concordam quanto ao modo como a LE era trabalhada no ensino fundamental e médio, priorizando-se os conhecimentos linguísticos, mais especificamente a competência gramatical. Esse é, em geral, o modelo de aprendizagem que as/os alunas/os trazem ao iniciarem seus estudos de língua espanhola na universidade.

Muitas vezes, mesmo as/os estudantes de graduação em Letras-Espanhol, embora inseridos em uma formação orientada pela perspectiva comunicativa, ainda se veem marcados por esse modelo tradicional de ensino. Nesse

contexto, torna-se fundamental que a formação inicial promova não apenas o uso de novas abordagens, mas, sobretudo, a problematização crítica das experiências prévias desses sujeitos, por meio de uma postura reflexiva que lhes permita (re)significar suas concepções de ensino e aprendizagem.

Tal movimento implica a mobilização de diferentes saberes docentes, não apenas os saberes específicos da língua, mas também os saberes da experiência e os saberes pedagógicos que, articulados à prática e à reflexão, possibilitam a construção de uma práxis mais consciente e situada. Assim, iniciativas formativas que inserem as/os estudantes em contextos reais de ensino mostram-se essenciais, na medida em que favorecem o diálogo entre teoria e prática e contribuem para a constituição de professoras/es mais críticas/os, autônomas/os e comprometidas/os com uma abordagem comunicativa do ensino de línguas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência em cursos de formação de professoras/es de língua espanhola e as pesquisas no campo da Linguística Aplicada nos instigam à reflexão sobre o ensino de língua desde uma perspectiva de linguagem ancorada nas práticas sociais. Diante disso, pensamos que o ensino comunicativo de línguas possibilita uma abordagem voltada para o uso da linguagem e para um planejamento consciente, crítico e contextualizado das aulas.

A interpretação dos dados revelou a efetividade de programas que permitem que as/os futuras/os professoras/es de espanhol se apropriem das concepções e perspectivas do ensino de forma a favorecer um planejamento de aulas

que vise o desenvolvimento comunicativo em língua espanhola, além de aprimorar a prática docente das/os estudantes da licenciatura. Tais processos formativos evidenciam que o saber docente não se restringe ao domínio do conteúdo linguístico, mas se constitui na articulação entre diferentes saberes (específicos, pedagógicos e da experiência) mobilizados e ressignificados continuamente na prática.

Nesse sentido, destaca-se o papel central da reflexão crítica no processo de formação inicial, uma vez que permite às/aos licenciandas/os problematizarem suas trajetórias de aprendizagem, frequentemente marcadas por abordagens tradicionais, e reconstruírem suas concepções de ensino. A inserção em contextos reais de prática, como proporcionado por programas como o IsF, mostra-se fundamental para esse movimento, ao promover o diálogo entre teoria e prática e favorecer a constituição de professoras/es mais autônomos, críticos e socialmente comprometidos.

Assim, reafirmamos a relevância de iniciativas formativas que compreendam a docência como um processo dinâmico e situado, no qual os saberes são continuamente (re)construídos. Por fim, consideramos que ainda há lacunas a serem investigadas, especialmente no que diz respeito às formas pelas quais os diferentes contextos formativos impactam a constituição dos saberes docentes e às tensões entre propostas teóricas e práticas efetivamente desenvolvidas. Desse modo, abre-se espaço para novas pesquisas que ampliem esse debate, incorporando perspectivas interdisciplinares e sensíveis às demandas contemporâneas do ensino de línguas.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D.; ALMEIDA, V.; MORAES FILHO, W. **Idiomas sem fronteiras**: internacionalização do ensino superior e formação de professores de língua estrangeira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.

ALMEIDA FILHO, J. C. O Ensino Comunicativo de Línguas para hoje. Palestra no 10º CiPLA, GEDEALL. **YouTube**, 14 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7QU2AsuVUPM>. Acesso em: 23 mai. 2026.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Editora Hucitec, São Paulo, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC): educação é a base. Ensino Médio. Brasília, Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Conhecimento de Espanhol. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino

fundamental/língua estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimento de Língua Estrangeira Moderna. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000. p. 25-32.

CONSELHO DE EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Portugal: ASA Editores II, 2001.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. *In*: Fabrício Blanca *et al.* Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FERRAZ, A. P.; BELHOT, R. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>. Acesso em: 24 fevereiro de 2025.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, C. L.G; CASTRO, P. A. **Etnografia e Educação: Conceitos e Usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: o campo como linguista aplicado. *In*: FABRÍCIO, B. *et al.* Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: Nóvoa, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p.15-33, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes docentes. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS EM CONTEXTO ACADÊMICO DE LÍNGUA ESPANHOLA:

RELATO DE EXPERIÊNCIA EM
UM CURSO DO PROGRAMA
IDIOMAS SEM FRONTEIRAS



Alycia Vitória Conceição de Almeida
Kristianny Brandão B. de Azambuja

INTRODUÇÃO

O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) oferece, por meio de intervenções realizadas por estudantes do curso de Letras-Espanhol, ações voltadas ao desenvolvimento intercultural e linguístico, contribuindo também para o desempenho acadêmico de estudantes de outras áreas no âmbito do ensino superior. Entre as atividades desenvolvidas no programa, destacam-se as reuniões formativas com as coordenadoras do projeto, a elaboração do planejamento com mediação, a construção de planos de aula, a produção de materiais didáticos e a análise das atividades propostas.

A proposta geral do IsF baseia-se na inserção das/os acadêmicas/os de licenciatura na realidade da sala de aula e na complexidade dos diferentes níveis das/os estudantes, uma vez que alguns estão ingressando na universidade, enquanto outros se encontram em processo de conclusão do

curso. Esse processo ocorre articulado a um suporte teórico-prático previamente estudado ao longo da formação docente. Considerando que o referido programa tem como objetivo estimular o vínculo entre a/o futura/o professora/or e o espaço da sala de aula, configura-se como uma importante experiência formativa.

O objetivo do IsF orientou a ampliação da visibilidade e da valorização das/os futuras/os docentes, a partir da seguinte proposta: “desenvolver uma política linguística nacional para o ensino superior, fortalecendo a formação de professores de línguas estrangeiras e promovendo a capacitação linguística de estudantes, docentes e técnicos administrativos das Instituições de Ensino Superior” (Brasil, 2012). Nesse sentido, buscou-se desenvolver, ao longo de cinco meses, com início em 01/08/2025 e término em 31/12/2025, práticas pedagógicas voltadas ao cenário contemporâneo dos processos de intercâmbio no ensino superior. Buscou-se, ainda, compreender o domínio de línguas estrangeiras para além de sua funcionalidade técnica, assumindo-o como elemento central na formação acadêmica das/os estudantes.

Dessa forma, pode-se concluir que a competência intercultural, necessária à mobilidade acadêmica e às parcerias globais, demanda das/os estudantes a capacidade de interagir de maneira significativa em diferentes contextos socioculturais. No Brasil, mais especificamente no programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) Espanhol da Universidade Federal de Alagoas, observa-se uma atuação protagonista nesse processo, não apenas no que se refere ao intercâmbio físico, mas também à preparação do próprio ambiente acadêmico interno.

Assim, o programa configura-se como um espaço privilegiado de experiências formativas que articulam língua e cultura, promovendo uma inclusão comunicativa ampla e contextualizada à competência intercultural, uma vez que a Abordagem Intercultural busca orientar as ações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas, de modo a favorecer a construção compartilhada de significados e o diálogo entre diferentes culturas (Edleise Mendes, 2008).

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO

O curso “IsF Espanhol 2025: Competências Interculturais em contexto acadêmico de língua espanhola” está vinculado à Universidade Federal de Alagoas, mais especificamente à Faculdade de Letras da UFAL, no âmbito do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Nesse sentido, a proposta do IsF visa promover a internacionalização do ensino superior por meio da oferta de cursos de línguas estrangeiras articulados a práticas acadêmicas e interculturais, contribuindo para a formação linguística e crítica das/os estudantes universitárias/os.

No que diz respeito ao público-alvo, o curso foi composto por estudantes de graduação da própria instituição, com perfis acadêmicos diversos. Participaram discentes dos primeiros períodos dos cursos de Arquitetura e Biologia, bem como estudantes em fase de conclusão dos cursos de Arquitetura e Design. Essa heterogeneidade contribuiu significativamente para a dinâmica das aulas, uma vez que possibilitou a troca de experiências entre estudantes em diferentes estágios de formação acadêmica, ampliando as

discussões interculturais e promovendo múltiplas perspectivas sobre os temas abordados.

Quanto à estrutura do curso, este foi ofertado no nível A2 de proficiência em língua espanhola, com carga horária total de 32 horas. As aulas ocorreram de forma presencial, com encontros síncronos semanais realizados às terças e quintas-feiras, no horário das 17h10 às 18h40. Esse formato favoreceu a interação direta entre as/os participantes, permitindo o desenvolvimento de atividades colaborativas, discussões em grupo e práticas comunicativas em tempo real, aspectos fundamentais para a consolidação das competências interculturais e linguísticas propostas.

O principal objetivo do curso foi promover a integração entre o desenvolvimento da língua espanhola e a construção de competências interculturais em contextos acadêmicos. Nesse sentido, buscou-se não apenas o aprimoramento das habilidades linguísticas, leitura, escrita, escuta e fala, mas também a formação de estudantes capazes de compreender, analisar e interagir criticamente com diferentes culturas no âmbito universitário, especialmente em contextos de mobilidade acadêmica internacional.

A organização dos conteúdos foi estruturada a partir de temas interculturais relacionados à vida acadêmica em países hispanofalantes. Entre os principais eixos temáticos trabalhados, destacam-se: vida universitária e festas acadêmicas no México; diversidade cultural e programas de intercâmbio na Colômbia; sistema universitário e movimentos estudantis na Argentina; pesquisa acadêmica e produção científica no Chile; tradições culturais e integração universitária no Peru; políticas educacionais e internacionalização em Cuba; programas de mobilidade acadêmica

na Espanha; e cidadania e direitos estudantis no Uruguai. Além disso, esses temas foram abordados por meio de diferentes gêneros textuais, como e-mails acadêmicos, formulários de intercâmbio, convites, relatos pessoais e textos descritivos, sempre articulados a situações comunicativas reais do contexto universitário.

No que se refere às dimensões da competência intercultural, o curso contemplou principalmente dois eixos: (1) a comunicação intercultural, desenvolvida por meio da interação em língua espanhola em atividades colaborativas e simulações de situações acadêmicas; e (2) a interação em contextos acadêmicos internacionais, especialmente por meio de atividades voltadas à mobilidade estudantil, como a produção de cartas de motivação, e-mails formais e apresentações orais.

Assim, o curso configurou-se como um espaço formativo que articulou língua e cultura, promovendo não apenas o aprendizado do espanhol, mas também o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e intercultural nas/os estudantes, alinhada às demandas contemporâneas do ensino superior e da internacionalização universitária.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste trabalho apoia-se em uma perspectiva intercultural e dialógica do ensino de línguas, articulada aos processos de internacionalização e à formação acadêmica, na qual ensinar e aprender configuram-se como processos dinâmicos de construção de sentidos. Nessa direção, Edleise Mendes (2008, p. 58) afirma que “[...] as experiências de ensinar e aprender pressupõem um constante ir e vir entre teoria e prática, entre construir, des-

construir e reconstruir significados”, evidenciando o papel ativo de professoras/es e alunas/os. A sala de aula, portanto, torna-se um espaço de interação e negociação, no qual as diferenças culturais não se configuram como obstáculos, mas como possibilidades de construção compartilhada do conhecimento.

Nessa mesma perspectiva, Zeichner (1993, p. 21) explana sobre a prática reflexiva:

Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda a superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber de suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais de uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão. Há um ponto que quero que fique muito claro; com o termo ensino reflexivo não pretendo dizer que os professores devem reflectir o modo como aplicam nas suas salas de aula as teorias geradas noutros sítios. Aquilo de que falo é de os professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na ação e sobre ela, acerca de seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino. (Zeichner, 1993, p. 21-22).

Nesse excerto, Zeichner (1993) ressalta não apenas a importância de preparar professoras/es que assumam uma atitude reflexiva em relação à própria prática, mas também em relação às condições sociais que a influenciam. Em sua

argumentação, evidencia-se, ainda, a necessidade do intercâmbio de experiências com vistas a uma prática reflexiva, na qual, segundo o autor, as/os professoras/es não devem aceitar de forma passiva imposições de reformas educacionais ou aplicar planos desenvolvidos por outras/os, mas refletir, juntamente com seus pares, sobre suas práticas pedagógicas, reformulando-as de acordo com as condições sociais e as experiências vividas.

Nesse sentido, Azambuja (2020, p. 61) sustenta que

[...] ao formar um/a professor/a reflexivamente, está-se querendo que ele/a desenvolva seus saberes específicos, adequando-os ao contexto no qual leciona e considerando também os saberes e experiências dos/as seus/suas alunos/as, mas também que se valorize tanto pessoal como profissionalmente (Azambuja, 2020, p. 61).

Tal perspectiva aproxima-se da concepção de Zeichner ao defender que a reflexão sobre a prática e sobre as experiências vividas, aliada à troca de experiências com os pares, possibilita que a/o profissional reelabore continuamente sua práxis, modificando-a a partir desse movimento reflexivo e, conseqüentemente, aperfeiçoando-se profissionalmente.

Essa mesma compreensão implica entender a língua como prática social, inseparável da cultura. Conforme Edleise Mendes (2015, p. 219), “[...] ensinar LE/L2 [...] significa estar aberto para compreender a língua [...] como instância de uso e de interação”, o que reforça seu caráter histórico e situado. Nessa perspectiva, a cultura não é compreendida como um conteúdo estático, mas como uma “teia

complexa de significados” (Mendes, 2015, p. 218), construída e transformada nas relações sociais. Assim, defendemos não apenas o ensino e a aprendizagem de línguas pautados em práticas sociais, mas também processos formativos “[...] implicados não só nas dimensões de modelos sociais e das suas respectivas consequências político-sociais, como também no que chamamos de re/ações culturais, resultantes do aprendizado de sentidos do outro em relação a mim” (Sou-to Maior; Silva; Luz, 2021, p. 02).

Por fim, no âmbito das discussões teóricas, a interculturalidade destaca-se por promover o diálogo entre culturas. Como aponta Villodre (2012, p. 70), “[...] a interculturalidade não é um conceito fechado”, mas um campo que envolve reconhecimento da diferença e aprendizagem mútua. Assim, o ensino de línguas orienta-se para o desenvolvimento da competência intercultural, possibilitando à/ ao aprendiz interagir, negociar sentidos e atuar de forma crítica em diferentes contextos universitários.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

A experiência pedagógica aqui relatada teve origem nas reuniões de orientação do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), sob a coordenação das professoras Kristianny e Patrícia. Nesse contexto inicial, nesses encontros, definiram-se os passos iniciais, com foco na prospecção de alunos e na elaboração de materiais de divulgação que destacassem a carga horária de 32 horas.

Ficou estabelecida a liberdade criativa das docentes para a definição da identidade visual dos cursos, bem como a importância da manutenção de diários reflexivos, ferramenta fundamental para o acompanhamento pedagógico e

para subsidiar a produção do artigo final do programa. A partir desse direcionamento, posteriormente, em reuniões subsequentes, discutiu-se a elaboração de materiais didáticos pautados em temáticas culturais e unidades divididas por países hispanofalantes, o que culminou no planejamento do curso ofertado e na organização dos contatos dos estudantes para o envio de e-mails informativos.

No que diz respeito à prática em sala de aula, o trabalho iniciou-se com a unidade voltada ao México, sob o tema “Vida universitaria y fiestas académicas”. Já na etapa inaugural, o acolhimento foi realizado de forma leve e descontraída, com uma apresentação pessoal em que cerca de 90% do tempo foi conduzido em espanhol, reservando-se o português apenas para comparações terminológicas específicas. Nesse contexto, esse diálogo inicial buscou conectar a vivência dos alunos à temática das festas acadêmicas, compreendendo que “ensinar e aprender [...] tem lugar quando interagimos entre pessoas com o objetivo de adquirir competência linguístico-comunicativa” (Mendes, 2008, p.58). Nesse movimento interativo, um aluno relatou: “Já participei de festas, mas depois, quando estou já cansado, me arrependo de ter ido, mais pelo cansaço mesmo”. Em contraste, outra aluna, do segundo período de Arquitetura, afirmou nunca ter participado das festas da Ufal, o que evidenciou diferentes níveis de familiaridade com a dinâmica midiática e social do campus.

Em seguida a esse primeiro momento, a sequência didática contou com a exibição de vídeos sobre festas universitárias mexicanas, o que despertou curiosidade e risadas devido às diferenças culturais, como o uso de trajes de Mariachis para manifestar o orgulho pátrio. Em contrapartida, a exibição de vídeos de festas da Ufal de 2011 mos-

trou um cenário distinto, marcado por músicas eletrônicas e danças livres. Esse debate permitiu comparações interculturais espontâneas, favorecendo, como diz Mendes (2008, p.67), “[...] o diálogo entre culturas, entendido como abertura para “aceitar o outro e a experiência que ele traz [...] de modo intersubjetivo”, inclusive com eventos acadêmicos brasileiros como o Sinpete. A partir dessas trocas, o desenvolvimento das aulas possibilitou trabalhar de forma integrada os aspectos linguísticos e interculturais. Mais do que apresentar informações factuais, a proposta impulsionou a curiosidade sobre diversidade cultural e vestimentas, sempre ancorada no uso funcional da língua.

Paralelamente a essas observações, verificou-se que muitos alunos ainda associavam o México a estereótipos limitados, o que abriu espaço para discussões críticas e para a ampliação do repertório cultural, reforçando a necessidade de uma abordagem intercultural que promova “[...] respeito ao outro, às diferenças e à diversidade cultural” (Mendes, 2008, p. 60).

No campo linguístico, o trabalho com pronomes pessoais e possessivos ocorreu em situações comunicativas reais, como apresentações acadêmicas. Embora tenham surgido dúvidas gramaticais, estas foram sanadas a partir dos textos selecionados, evitando abordagens excessivamente normativas e priorizando o uso da língua como prática de significação situada, uma vez que, para Mendes (2015), a língua não pode ser dissociada da cultura, sendo resultado de práticas de significação. Por fim, a atividade de apresentação pessoal, aliada à análise de propagandas para festas universitárias, mostrou-se produtiva ao aproximar a língua de situações reais do ambiente acadêmico, independentemente da área de estudo dos participantes.

Em continuidade a esse percurso formativo, as atividades envolveram dinâmicas com falsos cognatos em diálogos e a produção escrita de e-mails para divulgação de eventos. Na aula seguinte, as/os estudantes apresentaram *cards* produzidos em casa, justificando suas escolhas de cores, fontes e imagens. Observou-se uma maior segurança na produção escrita, bem como uma postura criativa no uso de tecnologias.

Foi dada liberdade para a utilização de Inteligência Artificial na construção dos textos, com a condição de que as dúvidas surgidas durante o processo fossem discutidas coletivamente em sala de aula. Sob essa ótica, compreende-se a atuação dos sujeitos no processo de aprendizagem como ativa e reflexiva, conforme destaca Mendes (2008):

A ação de professores e alunos como agentes de interculturalidade, os quais promovem o diálogo entre culturas através da interação e da produção conjunta de conhecimentos, guiados por sentimentos de cooperação, colaboração, respeito mútuo e respeito às diferenças, aceitação do novo, humildade, tolerância, ao tempo em que agem como analistas e críticos das experiências que partilham para que possam intervir, complementar, modificar o seu processo de aprendizagem com autonomia, criatividade e responsabilidade (Mendes, 2008, p. 68-69).

De modo geral, essas vivências contribuíram para o desenvolvimento linguístico e para uma postura crítica em relação à publicidade acadêmica e à diversidade cultural, demonstrando que aprender espanhol no IsF é, acima de

tudo, uma prática sociocultural e de internacionalização que vai além dos livros didáticos.

Figura 1 – Produção dos alunos.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Avançando no relato, a unidade dedicada à Colômbia, sob o tema “Colombia – Diversidad cultural y programas de intercambio”, consolidou o uso da língua como instrumento de formação acadêmica e como eixo de construção intercultural. As aulas tiveram como disparador o vídeo homônimo, que provocou surpresa nos estudantes diante da vasta pluralidade étnica e regional do país.

A partir dessa exibição, foram propostas reflexões comparativas entre as realidades colombiana e brasileira, o que favoreceu o desenvolvimento da competência intercultural ao confrontar conhecimentos prévios e estereótipos comuns, como referências limitadas a danças específicas ou à figura da cantora Shakira. Tal movimento evidencia a interculturalidade como um processo que envolve reconhecimento, respeito e interação entre culturas, conforme cita Villodre (2012):

Este concepto de Interculturalidad aboga por la defensa de la diversidad, del respeto y del diálogo cultural; sin embargo, ese reconocimiento y esa integración de la diferencia no resuelven los problemas que surgen debido a ella. La Interculturalidad implica reconocimiento y comprensión ante la existencia de otras culturas, además de respeto, comunicación e interacción. Una sociedad será intercultural cuando sus miembros interactúen y se enriquezcan con esa interacción (Villodre, 2012, p. 70).

Desse modo, mais do que reconhecer diferenças culturais, a experiência evidenciou que a aprendizagem se torna mais significativa quando há espaço para a interação e para a construção conjunta de sentidos, aproximando a sala de aula de uma prática efetivamente intercultural. Esse movimento permitiu uma abordagem mais crítica do conteúdo, mantendo o espanhol como o principal idioma de interação.

No desdobramento dessa unidade, no que tange à dimensão linguística, os aspectos gramaticais foram trabalhados de forma integrada aos textos selecionados, com foco especial nos pronomes pessoais e possessivos em contextos de apresentação pessoal, pois, de acordo com Azambuja e Neyra (nesta obra, 2026), nesse panorama do ensino de línguas, o foco principal não são as regras gramaticais, mas sim as culturais, já que na “[...] perspectiva comunicativa do ensino se enfatiza a vivência na língua para que o/a estudante faça um uso social dela por meio de gêneros, de funções comunicativas, de eventos de comunicação”. A introdução de uma atividade prática envolvendo um formulário de intercâmbio foi recebida com entusiasmo, pois os discentes perceberam a utilidade imediata daquela estru-

tura para futuras experiências de mobilidade acadêmica. Posteriormente, o material foi compartilhado via *WhatsApp* para garantir que os alunos ausentes também pudessem realizar a tarefa de forma remota, sanando dúvidas sobre a construção de frases e o uso dos pronomes.

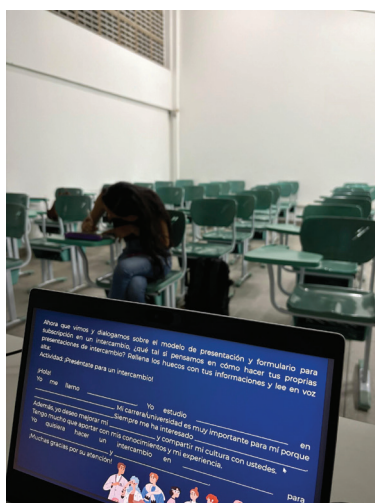
Ainda nesse mesmo eixo, um ponto relevante dessa etapa foi a observação da persistente demanda dos alunos por uma gramática mais formal, observada também por Azambuja e Neyra (2026) no âmbito da formação docente, no capítulo das pesquisadoras que também compõe este livro. Em um dos encontros presenciais, a atenção centrou-se em uma aluna, o que permitiu um trabalho intensivo sobre aspectos de pronúncia e escrita. Durante o processo, buscou-se desvencilhar a necessidade de uma aula puramente normativa, priorizando a aplicação prática da língua. Essa transição refletiu-se na atividade de simulação de inscrição em um programa de intercâmbio, momento em que os estudantes demonstraram maior soltura e confiança; mesmo diante de imprecisões linguísticas, o aumento do engajamento e a disposição para o risco na fala e na escrita foram notáveis.

Como fechamento, a etapa final dessa unidade ocorreu em ambiente virtual, dedicada à socialização das produções. Após uma breve revisão gramatical para reforçar as estruturas, cada aluno compartilhou sua *presentación personal* e um *mapa de intercambio*, ilustrando os destinos colombianos que desejariam visitar.

Mesmo à distância, a interação foi positiva, marcada pela curiosidade mútua e pelo uso espontâneo da língua. Validando, dessa forma, o que Leffa e Freire (2013) defendem sobre os benefícios da aula a distância, que possibi-

lita o acesso à educação e, assim, à cidadania. Ao final, a sequência de aulas foi encerrada com um debate sobre a importância de se ver como parte de uma comunidade global, atingindo o objetivo central de integrar língua, cultura e reflexão de maneira significativa para a formação dos estudantes.

Figura 2 – Vivência a distância



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Dando continuidade ao itinerário pedagógico, a unidade dedicada à Argentina teve como eixo central o sistema universitário e os movimentos estudantis, compreendidos como espaços fundamentais de cidadania e participação social. O tema demonstrou grande relevância, despertando o interesse dos alunos pela política internacional e permitindo paralelos constantes com a realidade brasileira. No aspecto linguístico, o foco recaiu sobre o uso do pretérito per-

feito, associado à narração de experiências de vida e ações recentes no campo social e educacional, já que se trata de um planejamento comunicativo (Almeida Filho, 2022) e as ações devem estar socialmente organizadas em linguagem.

Essa escolha estratégica permitiu que as/os estudantes relatassem vivências acadêmicas próprias, como o caso de uma aluna que compartilhou sua experiência prévia no Diretório Central dos Estudantes (DCE), aproximando a aprendizagem da língua de realidades já experienciadas. Nessa seara, acreditamos que, ao conectar a aprendizagem da língua a situações da vida real, o processo de ensino-aprendizagem torna-se um agente transformador, no qual a linguagem possibilita a compreensão de si e do outro (Silva, 2022).

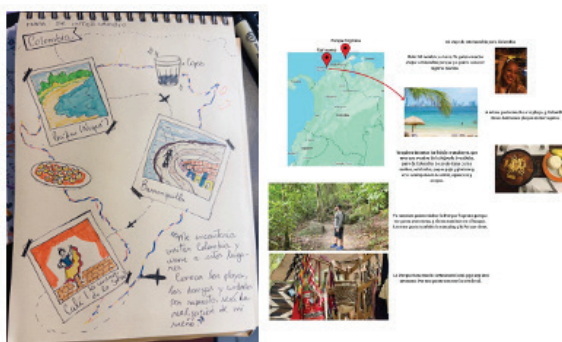
A partir dessa configuração, as aulas passaram a constituir-se como rodas de conversa altamente construtivas. Diante da observação de que as tarefas extraclasse não estavam apresentando a fluidez esperada, optou-se por dedicar as aulas de quinta-feira prioritariamente à produção escrita supervisionada. Durante a elaboração de pequenos relatos de experiência acadêmica, foi possível identificar e intervir em dificuldades recorrentes relacionadas à conjugação verbal, realizando retomadas explicativas e oferecendo exemplos adicionais que ancorassem o uso da gramática em contextos reais.

Em paralelo, a leitura e o debate de relatos de estudantes argentinos também foram fundamentais para o desenvolvimento da compreensão leitora e da oralidade. A curiosidade demonstrada pelas/os discentes em relação às semelhanças e aos contrastes entre os sistemas universitários dos dois países fortaleceu a dimensão intercultural e

estimulou a argumentação em espanhol, mesmo em nível inicial. Para além do vocabulário acadêmico, as atividades promoveram uma visão mais crítica da universidade como espaço de engajamento e de direitos.

Buscando ampliar as estratégias metodológicas, em um dos encontros procurou-se diversificar a dinâmica pedagógica por meio do uso de materiais artísticos, como tintas, cartolinas e lápis de cor, para a expressão das temáticas discutidas. Embora a frequência tenha sido reduzida em um primeiro momento, a atividade foi estendida às/aos demais alunas/os nos encontros posteriores, garantindo que todas/os pudessem participar dessa forma diferenciada de produção. Em suma, esta etapa do projeto reforçou os objetivos do programa IsF ao integrar estruturas gramaticais mais complexas a uma reflexão aprofundada sobre o papel da/o estudante como sujeito ativo na sociedade latino-americana.

Figura 3 – Produções dos estudantes.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Na etapa subsequente, correspondente à quarta fase da experiência pedagógica, iniciou-se a conclusão da atividade artística desenvolvida na semana anterior, estendendo a confecção de cartazes às/aos demais estudantes. O objetivo foi proporcionar um espaço de expressão acerca de temáticas sociais relevantes, permitindo que as/os estudantes escolhessem livremente assuntos para manifestar posicionamentos favoráveis ou contrários. Esse momento foi enriquecido pela participação de um novo aluno da área de Inglês, o que promoveu uma significativa troca de experiências interdisciplinares. A atividade desempenhou, ainda, um importante papel de acolhimento, oferecendo a leveza necessária diante das intensas demandas acadêmicas dos cursos de origem das/os participantes, ao mesmo tempo em que estimulava a produção escrita de forma lúdica e engajada.

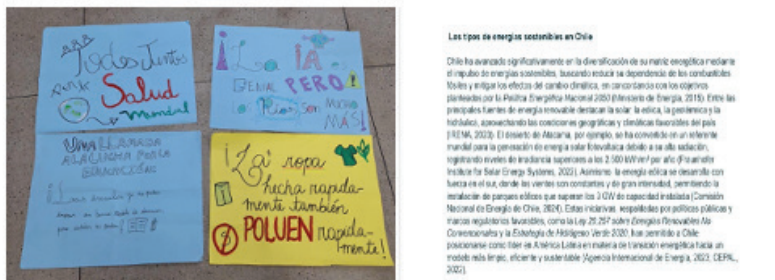
Em seguida, a segunda aula da semana, realizada excepcionalmente em formato remoto, marcou a introdução da unidade dedicada ao Chile, sob o tema “*Chile: Investigación y escritura académica*”. O foco deslocou-se para a escrita acadêmica como ferramenta de construção de conhecimento, apresentando às/aos discentes o gênero resumo (*resumen*). Embora as/os estudantes já estivessem familiarizadas/os com essa estrutura em língua portuguesa, o desafio consistiu em transpô-la para a língua espanhola. A discussão inicial abordou os processos básicos da pesquisa e a relevância da divulgação científica no contexto universitário chileno e latino-americano, conferindo sentido prático ao gênero estudado.

No que concerne à organização textual, no campo gramatical, a unidade priorizou o estudo dos conectores básicos, causa, consequência, contraste e adição, elementos

fundamentais para a coesão e a organização textual. Observou-se que, embora muitas/os estudantes possuísem um reconhecimento passivo desses termos, enfrentavam dificuldades em empregá-los de maneira ativa e adequada em suas produções na língua adicional. Assim, a proposta pedagógica buscou transformar esse conhecimento latente em uso efetivo da língua por meio de uma produção guiada de resumos a partir de textos curtos.

Como desdobramento metodológico, a estratégia de utilizar modelos e orientações passo a passo mostrou-se eficaz, permitindo que as/os estudantes estruturassem seus textos de forma mais organizada e coerente. O acompanhamento próximo durante a atividade virtual possibilitou intervenções pontuais da professora, esclarecendo dúvidas gramaticais e reforçando as características essenciais do gênero acadêmico. Ao final, a experiência demonstrou que a sistematização da escrita, aliada ao debate sobre a importância da ciência, contribuiu não apenas para o desenvolvimento da competência linguística, mas também para a compreensão da escrita como prática de cidadania no ambiente universitário.

Figura 4 – Produções dos alunos, 4ª fase.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Em continuidade ao itinerário proposto, a unidade dedicada ao Peru possibilitou uma articulação produtiva entre a tradição cultural e a vida universitária, promovendo reflexões sobre identidade, diversidade e integração acadêmica. Em diálogo com essa ideia, a cultura foi compreendida como uma “teia complexa de significados [...] não estática, mas em constante transformação” (Mendes, 2015, p. 217-218).

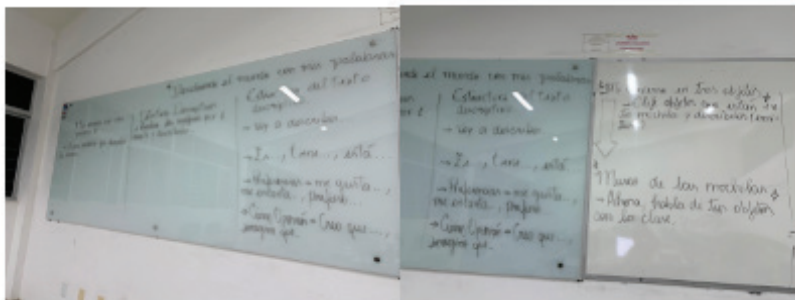
A aula iniciou-se com a apresentação de aspectos culturais peruanos, o que despertou o interesse imediato dos alunos. Nesse momento de troca, uma aluna compartilhou sua experiência pessoal em uma viagem de família ao país; embora não tenha conseguido explorar todos os pontos turísticos desejados, destacou o impacto positivo da gastronomia local. Ademais, o uso de imagens vibrantes e coloridas selecionadas para a aula funcionou como um forte estímulo visual, intensificando o diálogo e promovendo uma participação mais ativa dos estudantes.

No plano linguístico, no âmbito linguístico, o foco recaiu sobre as expressões de gosto e preferência, como “me gusta”, “me encanta” e “prefiero”, sempre inseridas em situações comunicativas que fizessem sentido para os estudantes. A proposta de produção de um texto descritivo sobre atividades culturais universitárias permitiu que os alunos expressassem suas predileções de forma pessoal e autêntica, o que fortaleceu o vínculo afetivo com a língua espanhola.

Sob a perspectiva intercultural, a dimensão intercultural foi ampliada por meio da comparação entre as tradições estudantis do Brasil e do Peru. Os alunos demonstraram alto nível de envolvimento ao reconhecer semelhanças e diferenças entre os contextos, o que contribuiu para uma aprendizagem mais significativa e para o uso espontâneo das estruturas trabalhadas na construção de parágrafos descritivos.

Entretanto, no encontro seguinte, não houve comparecimento de alunos, possivelmente devido à sobrecarga típica de encerramento de período letivo. Para esse dia, estava previsto o desafio intitulado “Descubriendo el mundo con mis palabras”, uma dinâmica de produção escrita em que os estudantes responderiam a quatro desafios utilizando adjetivos para estimular a descrição. Apesar da ausência, a proposta permanece como uma estratégia metodológica de grande potencial para futuras aplicações, reafirmando o compromisso do curso em tornar o aprendizado da escrita uma prática instigante e contextualizada.

Figura 5 – Quadro com os desafios.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Na sequência do percurso, na unidade dedicada a Cuba, centrou-se nas políticas educacionais e no acesso à universidade, promovendo um diálogo altamente produtivo sobre as questões políticas e sociais do país. O foco no modelo de educação gratuita e suas implicações para a internacionalização estimulou o pensamento crítico dos estudantes, especialmente ao estabelecerem comparativos com o cenário brasileiro. Foi notável observar as reações da turma diante da abordagem histórica; para muitos, as informações eram inéditas, embora o conteúdo tenha despertado uma memória nostálgica de tópicos estudados anteriormente em História Geral, o que serviu como um importante gatilho de engajamento.

Como preparação para as atividades seguintes, optou-se por um estudo dirigido via *Google Forms* sobre o texto descritivo. Tal escolha fundamenta-se na compreensão de que, no contexto educativo, é por meio da interação e da comunicação que se torna possível promover a interculturalidade, sendo a escola um espaço fundamental para estimular o diálogo entre culturas (Villodre, 2012). Em con-

sonância com essa perspectiva, o objetivo foi aperfeiçoar a escrita dos alunos para o desafio subsequente: a elaboração de uma carta de intenção. No campo gramatical, trabalhou-se o futuro perifrástico (“ir a + infinitivo”), estrutura associada a planos e expectativas acadêmicas. Essa abordagem permitiu que os discentes utilizassem a gramática de forma contextualizada e funcional, projetando suas ambições no contexto de programas de intercâmbio.

Como resultado desse processo, a produção das cartas de motivação favoreceu uma rica troca de ideias e revelou uma segurança crescente na organização textual dos alunos. A atividade consolidou competências acadêmicas fundamentais para o ambiente universitário, como a capacidade de articular interesses pessoais a objetivos formativos. Como resultado desse processo, destaca-se a carta produzida pela aluna Maria Clara Passos, do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFAL, que demonstrou grande maturidade ao relacionar o enfoque cubano de conservação urbana aos seus interesses em memória e patrimônio edificado.

Em articulação com esses objetivos, o plano de aula estruturou-se de forma a refletir sobre a educação como meio de desenvolvimento social. Através de vídeos e textos informativos sobre a alta taxa de alfabetização e os intercâmbios em áreas como medicina e artes, os alunos foram conduzidos da compreensão teórica à prática escrita. A produção final reafirmou a importância de integrar língua e consciência social, capacitando os estudantes a expressarem seus propósitos de forma clara e crítica dentro de uma perspectiva de cidadania global.

Figura 6 – Respostas ao questionário.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Encaminhando-se para a etapa final, a fase dedicada à Espanha foi estruturada de forma intensiva em um único dia, devido ao feriado nacional e à adesão ao calendário acadêmico. O encontro reuniu teoria, prática e produção linguística, com foco central na mobilidade acadêmica e em programas de intercâmbio, como o Erasmus.

Por ser um tema muito próximo das expectativas dos alunos, o engajamento foi imediato. No campo linguístico, exploraram-se os verbos modais “poder”, “deber” e “tener que”, fundamentais para a comunicação formal no gênero e-mail acadêmico. Durante a aula, os estudantes redigiram solicitações de informações e, posteriormente, realizaram a leitura em voz alta, momento em que foram feitas correções

pontuais de pronúncia e estrutura, resultando em uma evolução visível na adequação às convenções do gênero e na correção colaborativa.

Por fim, as aulas de encerramento, voltadas ao Uruguai, exploraram os eixos de cidadania e direitos estudantis, utilizando o suporte digital para a produção de *podcasts*. Inicialmente, foram apresentados aspectos culturais e educacionais uruguaios, seguidos de uma revisão de marcadores discursivos e expressões de opinião, fundamentais para a argumentação. Embora o cansaço típico do fim de período letivo tenha reduzido a interação inicial, o momento foi proveitoso e preparou o terreno para a atividade final de despedida.

Como culminância do processo, a última aula foi dedicada integralmente à confecção do *podcast*. Organizados via *WhatsApp*, os alunos assumiram papéis ativos na criação do roteiro, gravação e edição, o que permitiu o desenvolvimento da oralidade e a construção de um discurso mais organizado. Esta atividade sintetizou os conteúdos linguísticos e culturais do curso, evidenciando avanços na confiança dos estudantes. Segue, abaixo, o roteiro planejado e produzido pelos alunos:

Quadro 1 – Roteiro Podcast.

“ROTEIRO/GUIÓN: MINI-PODCAST: Descubriendo Uruguay: La vida universitaria

Presentador/a: “Hola, hola, ¿qué tal? Bienvenidos a un nuevo episodio de Descubriendo el Cono Sur. Hoy viajamos a un país pequeño en tamaño, pero gigante en historia, tradición y calidad de vida: Uruguay. Para empezar, ¿sabías que Uruguay es uno de los países más seguros de América Latina y también uno de los más verdes? Además, es el mayor consumidor de mate por persona en el mundo. La cultura uruguaya es una mezcla de influencias europeas, especialmente españolas e italianas, con un toque muy propio. Además, es uno de los pocos países en el mundo donde la educación pública es gratuita desde la escuela hasta la universidad. ¡Pero vamos a descubrir aún más con la entrevista que estar por venir, escuchémosla!” — **Entrevistador/a:** “Hola, ¿qué tal? Bienvenidos a este mini-podcast donde hoy viajamos al sur del continente para hablar del Uruguay, un país pequeño, tranquilo y conocido por su mate, su cultura y su educación pública gratuita. Y justamente nuestro tema de hoy es: la vida universitaria uruguaya y cómo el mate forma parte de ella. Para eso, invitamos a _____, estudiante de la Universidad de la República. ¡Bienvenida!”

Entrevistado/a: “Hola, muchas gracias por la invitación. Un placer estar acá.”

Entrevistador/a: “_____, para empezar, ¿cómo describirías el día a día en la Universidad de la República?”

Entrevistado/a: “Bueno, es bastante intenso. Las facultades están casi siempre llenas de estudiantes, hay muchas actividades culturales, debates, talleres... y lo lindo es que la educación es pública, entonces encuentras gente de todo tipo.”

Entrevistador/a: “Y es imposible hablar de vida estudiantil en Uruguay sin mencionar el mate. ¿Es verdad que acompaña todo?”

Entrevistado/a: “Totalmente. El mate está en todas partes: en las clases, en los pasillos, en el patio, en la playa después de estudiar... Para nosotros no es solo una bebida; es una costumbre que nos une. Compartir mate es conversar, relajarse, hacer amigos. Es parte de la rutina.”

Entrevistador/a: “¿Alguna tradición o costumbre universitaria que te guste especialmente?”

Entrevistado/a: “Me encanta el ambiente de militancia estudiantil. Siempre hay algo por suceder: una mesa de discusión, una feria de libros, un festival de música... La universidad no es solo estudiar, es participar.”

Entrevistador/a: “Qué lindo conocer un poco más de esa vida universitaria tan viva y tan uruguaya. Martina, muchas gracias por acompañarnos.”

Entrevistado/a: “Gracias a ustedes, un gusto.”

Entrevistador/a: “Y a quienes nos escuchan, gracias por estar ahí. Esto foi ‘Uruguay y su vida universitaria’. Nos vemos en el próximo episodio. ¡Chau, chau!”

Presentador/a: “Uruguay puede parecer pequeño en el mapa, pero su identidad, su historia y su forma de vivir lo convierten en un lugar enorme en cultura y humanidad. Y eso fue todo por hoy. Gracias por escuchar Descubriendo el Cono Sur”.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

À luz desse percurso, a experiência no IsF/Espanhol 2025 revela-se significativamente impactante tanto para a minha formação quanto para a dos alunos. Embora eu já atuasse na docência desde o segundo período da graduação e trabalhasse há dois anos em uma escola particular, o IsF possibilitou a construção de um novo olhar, especialmente ao evidenciar a necessidade de refletir sobre a própria prática docente e sobre as abordagens de ensino adotadas (Mendes, 2008). No início da minha formação, ao me deparar com o projeto, eu o compreendia de maneira equivocada, reduzindo-o a uma proposta puramente gramatical. Atualmente, porém, percebo com mais clareza o quanto minha maturidade acadêmica e profissional transformou meu envolvimento em uma atuação mais ativa, crítica e reflexiva.

Em uma dimensão mais pessoal e formativa, compreendo que o IsF não se limita ao exercício de ensinar, mas constitui um espaço de construção coletiva de significados e experiências, conforme propõe a abordagem intercultural (Mendes, 2008). Trata-se de um projeto marcado pela troca constante de saberes, permitindo a materialização de discussões recorrentes na formação em Letras. Nesse processo, emergem questionamentos fundamentais, como: “Que tipo de professor eu serei?” e “Que tipo de professor eu sou agora?”. Tais reflexões, embora desafiadoras, impulsionam o desenvolvimento profissional e reforçam o compromisso com uma prática docente mais consciente. Nesse sentido, é especialmente significativo observar os questionamentos e os retornos dos alunos, que evidenciam o impacto do trabalho desenvolvido.

Embora eu ainda esteja em processo de construção e aperfeiçoamento como professora, reconheço que meu olhar sobre o ensino e a aprendizagem foi profundamente

transformado. Diante de tudo o que foi exposto neste relato, compartilhar e refletir sobre as experiências vividas mostra-se essencial, independentemente do contexto ou da realidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivida no IsF/Espanhol produz impactos significativos tanto na formação do/a professor/a em formação quanto na aprendizagem dos alunos envolvidos. A participação na elaboração de planejamentos, planos de aula e materiais didáticos, articulada à vivência do ambiente de ensino-aprendizagem, às atividades desenvolvidas, às reuniões formativas e ao exercício da docência, possibilita uma transformação da práxis pedagógica e um maior nível de criticidade em relação às questões sociais do cotidiano, muitas vezes presentes no próprio contexto de vida dos estudantes. Além disso, não se pode deixar de destacar o aspecto intercultural, que esteve intrinsecamente relacionado às temáticas trabalhadas ao longo do projeto. Ter a oportunidade de experienciar a prática docente em seu contexto habitual contribui significativamente para uma transformação positiva no papel do futuro professor.

Após esses meses de participação no IsF, em dois momentos distintos da minha formação, inicialmente no segundo período, com uma vivência mais introdutória, e agora em uma atuação mais consciente, crítica e autônoma, inicio esta reflexão final ressaltando a importância do projeto para a formação docente, especialmente no que diz respeito à compreensão do contexto de ensino-aprendizagem a partir da perspectiva da interculturalidade. Essa experiência possibilitou discutir diferentes aspectos sociocul-

turais presentes nas múltiplas realidades dos estudantes e dos países hispanofalantes.

Nesse sentido, o IsF configura-se não apenas como um espaço de ensino, mas também como um ambiente de troca, construção de saberes e desenvolvimento da consciência intercultural, impactando tanto a formação do professor quanto a visão de mundo dos alunos. Como possibilidade de aprimoramento, destaco a necessidade de ampliação de políticas linguísticas que fortaleçam a presença da língua espanhola nos espaços educacionais públicos, bem como a continuidade de projetos que promovam uma formação prática, crítica e reflexiva para futuros docentes.

Hoje, posso afirmar que a vivência no projeto, juntamente com as aulas ministradas, contribuiu significativamente para a construção e o aperfeiçoamento do meu eu docente de E/LE. As dificuldades e os contratempos enfrentados durante as aulas também se constituíram como importantes momentos de aprendizagem, uma vez que, em diferentes ocasiões, foram discutidos, ainda que de forma implícita, aspectos relacionados às correções e motivações, aos processos de aprendizagem e ao ensino de gramática de maneira contextualizada, entre outros temas relevantes.

Manter projetos que viabilizem a experiência concreta de ser professor representa um passo fundamental para a permanência da língua espanhola nos espaços educacionais. O grande desafio atual, contudo, está relacionado à insuficiência de políticas linguísticas que garantam essa continuidade. Ainda assim, a perseverança permanece como elemento essencial para a valorização e consolidação do espanhol na educação.

Por fim, após esses meses de socialização das práticas em sala de aula, nas quais teoria e prática estiveram constantemente articuladas, torna-se necessário colocar em prática as habilidades desenvolvidas, ampliar a criticidade e refletir continuamente sobre a atuação docente. Nesse percurso, o uso de diferentes recursos e gêneros textuais, selecionados de acordo com a realidade dos alunos que desejam realizar intercâmbio, mostrou-se fundamental para tornar as aulas mais eficientes, atrativas e contextualizadas, considerando os recursos disponíveis e o objetivo de consolidar o ensino de espanhol no currículo escolar e promover uma educação de qualidade.

Essa experiência pedagógica constituiu uma oportunidade essencial para a troca de ideias, experiências e perspectivas acerca das temáticas propostas. Assim, concluo que a experiência no IsF contribui de maneira decisiva para a constituição de uma prática pedagógica mais significativa, contextualizada e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, K.; NEYRA, P. **A perspectiva comunicativa no ensino de espanhol**: implicações e reflexões a partir do planejamento de aulas no IsF. In: Oliveira, E. V. V;

AZAMBUJA., K. **Línguas em movimento**: experiências formativas na Rede IsF/UFAL. Arapiraca: Ed. Performande, 2026, p. 14-38.

AZAMBUJA, K. B. B. Narrativas Digitais e Performances Identitárias: um estudo dos sentidos linguístico-discursivos de professoras em formação no ensino aprendizagem

da língua espanhola em um curso na modalidade EaD. **Tese**. PPGLL, Universidade Federal de Alagoas, 2020.

AZAMBUJA, K.; NEYRA, P. **A perspectiva comunicativa no ensino de espanhol**: implicações e reflexões a partir do planejamento de aulas no IsF. *In*: xxxxxxxx, 2026, p. xx-xx.

BRASIL. Ministério da Educação. **Idiomas sem Fronteiras (IsF)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/es/idiomas-sem-fronteiras>. Acesso em: 21 abr. 2026.

LEFFA, V. J.; FREIRE, M. M. Educação sem distância. *In*: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE- (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas, 2013.

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **Revista EntreLínguas**, Araquara, v. 1, n. 2, p. 203-222, jul./dez. 2015.

MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. *In* In: MENDES, Edleise. CASTRO, M.L.S. **Saberes em português**: ensino e formação docente. Campinas: Pontes, 2008. p. 57-77.

SILVA, K. A. **Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania**. Brasília: Editora UnB, 2022, 319 p.

SOUTO MAIOR, R. C.; SILVA, P. P.; LUZ, L. S. F. A mediação dialógica e o ensino-aprendizagem de língua inglesa como re/ação cultural: debates para a produção textual. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 10, p. e02131, 2021. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/3378>. Acesso em: 18 abr. 2026.

VILLODRE, M. M. B. Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. **Revista Educativa Hekademos**, Sevilla, n. 11, 2012.

ENSINO DE FRANCÊS, INCLUSÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO:

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

NA OFERTA NACIONAL DA REDE IDIOMAS SEM
FRONTEIRAS (ISF)-ANDIFES

Marilâne Nascimento dos Santos

Rosária Cristina Costa Ribeiro

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Universidade Federal de Alagoas participa das ofertas de língua francesa da Rede Idiomas Sem Fronteiras/ Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) desde a inclusão desse idioma em seu catálogo, ainda junto ao Ministério da Educação, no ano de 2014. Ao longo desses anos, os diversos coordenadores que estiveram à frente do projeto investiram na realização de ofertas locais, fossem elas presenciais ou remotas.

Entretanto, o segundo semestre de 2025 foi marcado pela primeira experiência junto à oferta coletiva proposta pela Rede. Nessa modalidade, estudantes, técnicos, técnicas e docentes de todas as universidades participantes, em diferentes regiões do Brasil, podem se inscrever. Esse novo cenário trouxe diversos desafios, inclusive para a professora em formação inicial (PFI), que teve a oportunidade de desenvolver o curso em conjunto com a docente orientado-

ra, aproximando-se de um público ainda mais heterogêneo em termos de formação e experiências.

É a partir dessa nova realidade, que proporcionou vivências e aprendizagens significativas, que apresentamos, nos próximos tópicos, o relato de experiência de uma PFI, acompanhado por sua docente coordenadora.

Leitura de textos acadêmicos em Francês: uma primeira experiência de oferta coletiva

Para participação do IsF/Andifes-Francês (UFAL) nesta primeira oportunidade na oferta coletiva, escolhemos, a docente orientadora e eu, PFI responsável pelas aulas, o curso “Leitura de textos acadêmicos em Francês”. Este curso foi escolhido por ser um curso voltado para o nível A1, com uma temática cara aos estudantes no final da graduação e da pós-graduação, que buscam desenvolver competências em leitura e interpretação de textos em língua francesa. Dessa forma, nossa escolha não deixou também de contemplar as demandas locais, historicamente atendidas pelo projeto.

O curso se desenvolveu entre 24 de setembro e 24 de outubro de 2025, com carga horária de 16 horas, divididas em 8 encontros, alternando apresentação de técnicas de leitura, prática de leitura e pontos gramaticais essenciais, organizados inicialmente da seguinte forma:

Quadro 1 - Cronograma de aulas.

Nº	Data	Conteúdo
1	24/Set.	● Tema: <i>L'articulation de la compréhension/production de l'écrit</i>
2	26/set	Tema: <i>L'articulation de la compréhension/production de l'écrit - continuação</i>
3	01/out.	Tema: <i>verbos presentes no indicativo - verbos irregulares</i>
4	03/out	Tema: <i>verbos presentes no indicativo - verbos regulares</i>
5	08/out.	Tema: <i>Foucault</i>
6	10/out	Tema: <i>Journalisme en ligne et éthique participative.pdf</i>
7	15/out.	Feriado (dia do professor)
8	17/out	Tema: <i>Le Pascal de la joie et de la félicité</i>
7	22/out	Tema: <i>Expressões impessoais; e expressões argumentativa</i>
8	24/out	Tema: <i>Avaliação final – Apresentação de estratégias de leitura finalização do curso</i>

Fonte: a PFI, de acordo com o calendário acadêmico da UFAL 2025.1.

Após as etapas de divulgação e seleção dos e das cursistas, iniciaram-se os encontros com participantes de diversas universidades brasileiras, de cursos de diversas áreas do conhecimento e com demandas distintas. Os planos de aula, bem como seu cronograma, foram desenvolvidos quando já conhecíamos as identidades dos participantes, o que nos possibilitou decidir sobre qual estratégia utilizar para que os temas e textos variassem conforme os cursos de graduação e pós-graduação da maioria.

Observou-se, nesse contexto, uma heterogeneidade significativa no que se refere ao contato prévio com a língua francesa. Enquanto alguns participantes nunca haviam estudado o idioma, outros tinham contato indireto com textos em francês em suas áreas de formação, especialmente em cursos como filosofia, jornalismo, sociologia, nos quais os autores francófonos são frequentemente mobilizados em discussões teóricas. Houve ainda estudantes de pós-graduação que desenvolviam pesquisas relacionadas a obras originalmente em língua francesa, mas que não possuíam formação linguística sistemática na língua. Essa diversidade de trajetórias evidenciou a importância de adotar estratégias de leitura que privilegiam a compreensão global, o reconhecimento de palavras transparentes e a identificação de estruturas recorrentes da escrita acadêmica, permitindo que participantes com diferentes níveis de familiaridade com o idioma pudessem acompanhar as atividades e desenvolver autonomia leitora.

DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS

Aqui, apresentamos os relatos da professora em formação inicial e a descrição de cada um dos encontros. Apesar de escrito a quatro mãos, este relato apresenta as impressões e vivências em primeira pessoa.

1ª aula - 24 de setembro de 2025

A primeira aula do curso *Leitura de Textos Acadêmicos em Francês* teve como principal objetivo acolher os participantes, apresentar a proposta do curso e introduzir as primeiras estratégias de leitura em língua francesa. O en-

contro iniciou com um momento de boas-vindas e apresentação pessoal, seguido da exibição de vídeos institucionais, um da coordenadora geral do projeto e outro com as mensagens dos professores integrantes da equipe. Essa etapa inicial foi importante para contextualizar o curso dentro do programa Idiomas sem Fronteiras e para criar um ambiente acolhedor e colaborativo entre os participantes.

Em seguida, apresentei a proposta geral do curso, destacando que o foco principal não seria o ensino da fala ou da gramática do francês, mas sim o desenvolvimento de estratégias de leitura que possibilitasse a compreensão global de textos acadêmicos sem a necessidade de tradução palavra por palavra. Os alunos tiveram um espaço breve para se apresentarem, mencionando suas áreas de pesquisa e experiências anteriores com o idioma, o que contribuiu para identificar os diferentes perfis do grupo e ajustar as abordagens pedagógicas ao longo das aulas.

A parte central do encontro foi dedicada à introdução de estratégias de leitura. Inicialmente, discutimos os hábitos de leitura em língua materna, refletindo sobre como já utilizamos técnicas diferentes conforme o tipo de texto e o objetivo da leitura. A partir dessa reflexão, apresentei as estratégias de *skimming* (leitura global) e *scanning* (leitura seletiva), aplicando-as a um resumo acadêmico de Mustapha Belhadj (2008). Durante a leitura, os participantes identificaram palavras-chave, nomes próprios, termos técnicos e informações específicas do texto, percebendo que era possível compreender o conteúdo geral sem recorrer à tradução literal.

O momento final foi dedicado à discussão das dificuldades encontradas e às percepções dos alunos sobre o

método. Muitos destacaram a insegurança inicial diante do vocabulário desconhecido, mas reconheceram que as estratégias apresentadas facilitaram a compreensão do texto. Encerrei reforçando as técnicas trabalhadas e antecipando o conteúdo da próxima aula, que abordaria o reconhecimento de gêneros textuais e elementos de coesão.

De modo geral, a aula inicial foi produtiva e cumpriu o papel de introduzir o grupo à proposta do curso, além de promover a reflexão sobre o processo de leitura e o uso de estratégias práticas aplicáveis em contextos acadêmicos.

2ª aula (26 de setembro de 2025)

A segunda aula do curso *Leitura de Textos Acadêmicos em Francês* teve como foco o aprofundamento das estratégias de leitura apresentadas anteriormente, aplicando-as à análise de resumos (*résumés*) e introduções de artigos científicos. O encontro iniciou com a introdução dos termos franceses *balayage* e *repérage*, equivalentes a *skimming* e *scanning*, retomando a importância de realizar uma leitura global e de localizar informações específicas em um texto. Essa retomada em língua francesa ajudou os alunos a ampliar o vocabulário e a associar diretamente os conceitos às práticas de leitura no idioma.

Em seguida, discutimos a estrutura e a função do *résumé* acadêmico, destacando que, assim como em português, ele apresenta o tema, os objetivos e a ideia central do artigo. A atividade prática consistiu em uma leitura guiada de um texto em francês, em que os participantes deveriam sublinhar palavras transparentes e observar o uso de conectores como *en effet* e *donc*, que orientam a interpretação do texto.

Também exploramos o papel da pontuação, especialmente o uso dos dois-pontos, e sua função na organização e clareza das informações.

Na sequência, realizamos a atividade de recontagem do *résumé*, em que os alunos, individualmente, reformularam o conteúdo em português sem recorrer à tradução literal. Essa dinâmica possibilitou avaliar a compreensão global e incentivar a paráfrase como estratégia de leitura. Ainda nessa parte, trabalhamos aspectos de gramática em contexto, analisando estruturas como “*Être capable de mobiliser...*” e conectores que dão precisão e formalidade à escrita acadêmica. Essa abordagem mostrou aos alunos como a gramática se manifesta naturalmente dentro de um texto real, contribuindo para uma leitura mais consciente e contextualizada.

A terceira parte da aula foi dedicada à leitura e análise da introdução do artigo, que complementava o *résumé* estudado. Os alunos foram convidados a identificar as quatro competências voltadas para o ensino-aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira (FLE) (*compréhension de l’oral, compréhension de l’écrit, production de l’oral, production de l’écrit*), compreendendo como elas se articulam na formação do leitor e do produtor de textos. Em grupos, elaboraram exemplos práticos dessas competências em português, relacionando teoria e prática.

Encerramos com uma reflexão sobre as diferenças entre o *résumé* e a introdução: enquanto o primeiro oferece uma síntese geral, a segunda apresenta a fundamentação teórica e define os conceitos essenciais do artigo. A aula se mostrou bastante produtiva, pois uniu aspectos linguísticos, textuais e discursivos, reforçando a ideia central do

curso, que compreender um texto em francês é possível por meio de estratégias e observação atenta de elementos estruturais e contextuais, mesmo sem domínio pleno do vocabulário.

3ª aula (8 de outubro de 2025)¹

A terceira aula do curso *Leitura de Textos Acadêmicos em Francês* foi dedicada à leitura e análise do prefácio da obra de Michel Foucault, com o objetivo de aplicar as estratégias de leitura já estudadas, *skimming* e *scanning*, em um texto de maior complexidade e densidade filosófica. O encontro iniciou com a retomada das duas técnicas, reforçando a importância da leitura global para a identificação do tema geral do texto (*skimming*) e da leitura seletiva voltada à localização de informações e palavras específicas (*scanning*). Essa revisão contribuiu para que os alunos se sentissem mais seguros diante do novo texto, ao mesmo tempo em que consolidou a compreensão dessas estratégias como ferramentas permanentes para o desenvolvimento da leitura.

A primeira etapa da aula consistiu em uma leitura global (*balayage/skimming*) do trecho inicial do prefácio, em que os alunos foram convidados a identificar palavras familiares, repetições e nomes próprios. Mesmo sem dominar o vocabulário, conseguiram reconhecer termos como *raison*, *folie*, *hommes* e *langage*, o que possibilitou inferir o tema central da reflexão foucaultiana: a relação entre razão e loucura. A partir da discussão coletiva, observou-se que os estudantes compreenderam que Michel Foucault trata da forma como a sociedade constrói os limites entre o que é considerado racional e o que é excluído como loucura, rela-

cionando o texto a referências filosóficas e literárias, como Blaise Pascal e Fiodor Dostoiévski.

Na segunda etapa, realizamos a leitura detalhada (*re-pérage/scanning*), em que os alunos localizaram repetições de palavras, nomes de autores e verbos centrais. Essa observação permitiu compreender que a palavra *folie* é um eixo temático fundamental e que a presença de *raison* sempre próxima indica o caráter complementar entre os dois conceitos. A discussão mostrou que Foucault propõe uma leitura histórica e crítica da razão moderna, evidenciando como a noção de “loucura” é construída socialmente.

Em seguida, exploramos a função do prefácio (*préface*) no gênero acadêmico, destacando que ele apresenta as ideias centrais e situa o leitor no debate teórico. A turma analisou por que Foucault inicia o texto com referências a autores de campos distintos, a filosofia e a literatura, compreendendo que o autor pretende mostrar a amplitude e a transversalidade da discussão entre razão e loucura. O termo *folie* foi retomado de forma mais reflexiva, levando os alunos a pensar sobre seus significados possíveis e sobre a visão cultural e social atribuída à “loucura”.

A aula também incluiu um momento de análise linguística, no qual observamos o uso de pronomes, conectores e tempos verbais no texto. Foi destacada a presença predominante do presente do indicativo, que, em Foucault, confere atualidade às ideias, indicando que o debate entre razão e loucura permanece aberto. Esse ponto suscitou boas discussões sobre o efeito de sentido produzido pelos tempos verbais e a função dos pronomes na coesão textual.

Para consolidar o aprendizado, os alunos realizaram uma atividade prática individualmente, na qual escolhe-

ram frases curtas do texto e aplicaram as estratégias de *skimming* e *scanning* para identificar o sentido geral e as palavras reconhecíveis. Essa prática estimulou a autonomia e o olhar crítico, mostrando que a compreensão é possível mesmo sem tradução literal, quando o leitor se apoia na estrutura e nos elementos contextuais do texto.

No encerramento, retomamos as principais descobertas da aula: a compreensão de que a leitura acadêmica em francês depende de observação e inferência, não de tradução palavra por palavra, e que, no texto de Foucault, a razão e a loucura são apresentadas como conceitos indissociáveis. A discussão final destacou a relevância do pensamento foucaultiano e sua capacidade de provocar reflexões sobre os limites do saber e da normalidade.

4ª Aula (10 de outubro de 2025)

A quarta aula do curso *Leitura de Textos Acadêmicos em Francês* teve como foco o reconhecimento dos verbos no presente do indicativo em textos acadêmicos. O objetivo foi ajudar os alunos a compreenderem como os verbos funcionam como pistas linguísticas essenciais para a leitura, permitindo captar o sentido geral de um texto mesmo sem a tradução literal de cada palavra.

O encontro iniciou com a retomada das estratégias de leitura já trabalhadas (*skimming* e *scanning*), reforçando que a leitura acadêmica em língua estrangeira se apoia na observação de estruturas, repetições e palavras-chave. Em seguida, introduzimos um novo texto, um trecho de Daniel Cornu (2013), *Journalisme en ligne et étique participative*, cujo tema aborda as transformações do jornalismo na era digital

e o papel da internet na circulação da informação. A partir dele, discutimos como os verbos no presente contribuem para expressar ideias gerais e fenômenos permanentes, características típicas da linguagem acadêmica.

Foram apresentados exemplos de verbos regulares (*modifier, opérer, sembler*) e irregulares (*être, pouvoir, faire, avoir*), destacando suas terminações e a função que exercem na frase. Por meio de comparações com o português, os alunos perceberam que reconhecer o formato e a posição dos verbos no texto já possibilita inferir o sentido global de cada trecho. Durante a leitura orientada, os alunos identificaram e classificaram os verbos *modifie, s'opère, est, peut devenir, semble*, discutindo o que o texto parecia afirmar apenas a partir dessas formas verbais, como, por exemplo, que “a internet modifica a circulação da informação”, “o público está envolvido” e “cada cidadão pode tornar-se mídia”.

Entretanto, faltando aproximadamente uma hora para o término da aula, houve uma queda de energia elétrica, o que impossibilitou a continuidade da atividade síncrona. Para garantir a conclusão do conteúdo e a manutenção da carga horária, foi elaborada uma Atividade de Leitura Guiada – Aula 4 (para compensar a aula *online* interrompida). Esse material foi enviado aos alunos com explicações detalhadas sobre os conteúdos trabalhados e um exercício orientado de leitura e análise verbal.

A atividade, baseada no mesmo texto de Daniel Cornu (2013), propunha que os alunos identificassem de três a cinco palavras que pareciam ser verbos, classificassem-nas como regulares ou irregulares e respondessem a perguntas de compreensão global, como: “O que parece estar acontecendo com a internet e a informação?” ou “O autor diz que

o jornalismo muda totalmente ou apenas parcialmente?”. Por fim, os alunos deveriam escrever um pequeno parágrafo resumindo o que compreenderam do texto a partir da observação dos verbos.

O documento de apoio incluía explicações didáticas sobre:

- o papel dos **verbos na frase** (ação, sujeito e tempo verbal);
- o uso do **presente do indicativo** em textos acadêmicos;
- as **três conjugações regulares do francês** (-er, -ir, -re);
- os **verbos irregulares mais frequentes** (*être, avoir, faire, pouvoir, aller, devoir*);
- e a importância de reconhecer padrões para compreender o sentido global do texto.

Mesmo com o imprevisto técnico, a aula e a atividade compensatória garantiram a consolidação dos objetivos de aprendizagem: desenvolver a habilidade de leitura inferencial, fortalecer o reconhecimento de estruturas verbais em francês e aplicar estratégias que favorecem a autonomia do leitor. Os alunos conseguiram compreender que “ler em francês não é traduzir, mas encontrar pistas”, e que os **verbos** são uma das principais pistas para entender o texto acadêmico.

5ª aula (15 de outubro de 2025)

Feriado em comemoração ao Dia dos Professores. Devido ao feriado, foi proposta uma atividade assíncrona,

voltada para a leitura do texto que já estava sendo desenvolvido.

6ª aula 17 de outubro de 2025

Na sexta aula, continuamos a prática de leitura acadêmica em francês com o texto *Pascal via Duhem et van Fraassen*, de Vincent Jullien (2014). O objetivo central foi trabalhar três elementos essenciais da escrita acadêmica: os verbos no *passé composé*, os articuladores lógicos e as expressões de causa e consequência.

Começamos com uma leitura global do início do texto, para que os alunos reconhecessem os nomes citados e o tom do autor em relação a Pascal. Durante essa primeira leitura, questionei os estudantes sobre quais nomes reconheceram e como interpretavam o tom do autor. Aproveitei para contextualizar rapidamente Pascal, Duhem e van Fraassen, mostrando a importância de entender o pano de fundo histórico e filosófico do texto. Percebi que essa etapa inicial ajudou a despertar o interesse da turma e facilitou a compreensão dos próximos exercícios.

Em seguida, avançamos para a introdução ao *passé composé*, explicando sua função na escrita acadêmica: marcar ações ou fatos passados que fundamentam o argumento presente. Mostrei aos alunos a estrutura do tempo verbal e exemplifiquei com trechos do texto, destacando verbos como *a eu*, *a contribué* e *a été*. Durante a leitura prática, os alunos se concentraram em identificar essas formas no texto. Observei que, ao reconhecer os verbos no *passé composé*, os estudantes começaram a perceber a diferença entre fatos históricos e comentários do autor, fortalecendo a interpretação crítica do texto.

Depois, focamos nos articuladores lógicos — *donc, cependant, ainsi, puisque* — e nas expressões de causa e consequência. Propus perguntas guiadas sobre o papel de cada articulador na construção do raciocínio e pedi que identificassem exemplos no texto. Essa atividade ajudou os alunos a perceber como o autor organiza ideias de forma coerente, criando um encadeamento lógico que sustenta o argumento acadêmico.

Finalizamos a aula com uma atividade de análise linguística: cada estudante escolheu um parágrafo para identificar verbos no *passé composé* e no *présent*, articuladores lógicos e expressões de causa/consequência, explicando brevemente seu papel na argumentação. Notei que essa prática promoveu uma leitura mais estratégica e ativa, incentivando os alunos a observar como a forma linguística serve ao conteúdo do texto.

Encerramos com uma síntese, reforçando que o *passé composé* conecta passado e presente, que os articuladores lógicos estruturam o raciocínio e que as expressões de causa e consequência sustentam a argumentação. Também aproveitei para orientar os alunos sobre a apresentação final do curso, que foi uma aplicação prática das estratégias de leitura.

A aula foi bastante produtiva: os alunos demonstraram engajamento e curiosidade, e consegui observar progressos claros na habilidade de leitura crítica em francês. A combinação de leitura guiada, identificação linguística e discussão coletiva mostrou-se eficaz para trabalhar tanto a compreensão textual quanto a percepção da estrutura argumentativa do texto acadêmico.

A aula do dia 22 de outubro teve como tema a leitura de textos acadêmicos em francês, com foco nas expressões impessoais e nas expressões argumentativas, utilizando como texto de referência o artigo *Les jeunes et les prises de risque sur Internet* de Catherine Blaya (2015). O objetivo central foi desenvolver nos alunos a capacidade de reconhecer padrões de escrita científica, mesmo sem fluência completa na língua francesa, e compreender como a organização das ideias contribui para a objetividade do texto.

Iniciamos a aula com um momento de acolhida e introdução, destacando os objetivos da aula: observar o uso da expressão impessoal, que mantém o tom neutro e universal, e identificar conectores ou expressões argumentativas, que estruturam o raciocínio do autor. Foi enfatizado que essas estratégias são equivalentes às práticas acadêmicas em português, facilitando a percepção de padrões textuais mesmo em outro idioma.

Em seguida, realizamos uma leitura global do título e do resumo do texto. Perguntas guiadas ajudaram os alunos a reconhecer palavras cognatas e inferir o tema principal: o comportamento dos jovens na internet, com foco nos riscos e no uso excessivo. Essa etapa permitiu que os alunos comesçassem a compreender o texto sem tradução completa, reforçando a importância da leitura estratégica e da percepção de padrões linguísticos.

O próximo momento foi a análise das expressões impessoais. Destacamos trechos do texto que utilizam estruturas como *Il apparaît évident que...* e *Il est nécessaire que...*, que transmitem objetividade e distanciamento do autor.

Durante a discussão orientada, os alunos identificaram que essas expressões evitam o uso de *je* ou *nous*, mantendo um tom científico e neutro. Realizamos atividades de identificação guiada, leitura comparativa com formas pessoais e reflexão sobre o efeito dessas escolhas linguísticas na credibilidade do texto.

Na sequência, exploramos as expressões argumentativas, introduzindo conectores como *Toutefois*, *En effet*, *De plus*, *Ainsi* e *En conclusion*. Os alunos observaram o posicionamento desses conectores no texto e discutiram suas funções: oposição, explicação, adição e síntese. A releitura de trechos do artigo permitiu perceber como os conectores estruturam o raciocínio e auxiliam na compreensão lógica do argumento, mesmo quando o vocabulário completo não é conhecido.

Para consolidar a aprendizagem, os alunos participaram de atividades de identificação visual e discussão em duplas, comparando versões pessoais e impessoais do texto e refletindo sobre como os conectores indicam relações entre ideias. Encerramos a aula com uma síntese visual, revisando os conectores e sua função, assim como reforçando que a leitura acadêmica envolve reconhecer padrões de organização e linguagem, não apenas traduzir palavras.

A aula foi produtiva e interativa, com os alunos demonstrando engajamento significativo na identificação de expressões impessoais e argumentativas. Eles conseguiram perceber que o francês acadêmico, bem como o português, utiliza estratégias específicas para manter objetividade, estruturar argumentos e construir credibilidade. Essa experiência reforça a importância de trabalhar a leitura estraté-

gica em língua estrangeira, mesmo quando a compreensão completa do vocabulário ainda é limitada.

8ª Aula (24 de outubro de 2025)

Na última aula do curso, o foco foi a avaliação final, centrada na aplicação autônoma das estratégias de leitura desenvolvidas ao longo das aulas. Cada estudante escolheu um texto em francês, acadêmico ou de divulgação científica, e realizou uma apresentação de cinco a dez minutos, destacando as estratégias utilizadas para compreender o conteúdo. Durante esse momento, os alunos demonstraram como identificam verbos-chave, conectores, articuladores, expressões de causa e consequência, bem como expressões argumentativas, aplicando na prática os conhecimentos adquiridos.

A aula também exigiu adaptações individuais para atender necessidades específicas. Um aluno autista se sentiu desconfortável em realizar a apresentação diante da turma, então propus que realizássemos a avaliação individualmente, em um momento só entre nós, garantindo que ele pudesse demonstrar suas estratégias de leitura de forma segura e confortável. Outra aluna estava impossibilitada de falar e abrir a câmera devido a cirurgias recentes nos dentes e nos olhos. Para ela, propus uma atividade alternativa: escrever um memorial ou resumo de uma a duas páginas sobre um texto de seu interesse, aplicando as mesmas estratégias utilizadas pelos colegas, de forma escrita. Essas adaptações permitiram que todos os estudantes participassem da avaliação final de maneira adequada às suas condições, sem comprometer o aprendizado.

As apresentações e as atividades escritas evidenciaram o progresso individual de cada aluno, bem como o desenvolvimento da autonomia na leitura e interpretação de textos em francês, mesmo diante de vocabulário desconhecido. O ambiente da aula foi colaborativo e acolhedor, permitindo que os alunos compartilhassem dificuldades, soluções e percepções sobre a linguagem científica, discutindo como reconhecem padrões, organizam informações e interpretam relações lógicas entre as ideias. Ao final, foi disponibilizado o link para o *feedback*, incentivando os alunos a refletirem sobre o curso, registrarem suas impressões e consolidarem o aprendizado.

Essa experiência final demonstrou que os estudantes estavam aptos a aplicar estratégias de leitura de forma prática e independente, reconhecendo elementos essenciais da escrita acadêmica em francês, como expressões impessoais e conectores argumentativos, e organizando o raciocínio de maneira clara e estruturada. Além disso, reforçou a importância da flexibilidade docente para atender necessidades individuais, garantindo a inclusão e o pleno aproveitamento das atividades. O curso foi concluído com êxito, alcançando seus objetivos de desenvolver a leitura estratégica, reconhecer padrões linguísticos e fortalecer a autonomia e reflexão crítica na compreensão de textos acadêmicos em francês.

REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIA

Em minha experiência prévia como professora em diferentes instituições, como o CCEF (Casa de Cultura de Expressão Francesa), projeto de extensão desenvolvido também pela UFAL, e em contexto privado, havia sempre sido

orientada por materiais estruturados e por um guia encaminhado aos professores que estão iniciando. No entanto, ao atuar no programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)/Andifes, vivenciei, pela primeira vez, a necessidade de construir todo o percurso pedagógico desde o início: seleção de textos, definição de estratégias de leitura, elaboração de atividades e condução das aulas. Esse processo exigiu planejamento minucioso e autonomia na organização metodológica, ao mesmo tempo em que abriu espaço para a criatividade e adequação do ensino ao perfil dos participantes.

Para aproximar o conteúdo dos interesses dos alunos, sugeri que eles próprios enviassem, com antecedência, textos acadêmicos em francês relacionados às suas áreas de estudo ou textos de seus interesses. Dessa forma, a aula seguinte era construída a partir do texto escolhido, o que favoreceu engajamento e relevância prática do curso. Ao longo do curso, trabalhamos progressivamente estratégias de leitura: inicialmente, aspectos gerais da linguagem acadêmica e leitura global, para, em seguida, aprofundar o reconhecimento de expressões impessoais, conectores argumentativos, verbos e marcadores de causalidade, consequência e oposição. Essa abordagem gradual permitiu que os estudantes desenvolvessem autonomia para compreender textos de maior complexidade e refletir criticamente sobre sua organização discursiva.

Como ocorre em muitos cursos de formação, houve um movimento de evasão ao longo da duração do curso. Alguns estudantes precisaram se desligar por motivos laborais, como início de novos empregos ou estágios que coincidiram com o horário das aulas; outros estavam em atividades de docência ou pesquisa que impediram a continuidade. Houve ainda casos de alunos que só tinham dis-

ponibilidade em um único dia da semana e, por não se tratar de aulas gravadas, acabaram optando pela desistência. Ademais, uma estudante relatou dificuldade de adaptação à metodologia baseada em autonomia leitora e envio prévio de textos. Esses desligamentos, entretanto, não comprometeram o andamento do curso, mas evidenciam a necessidade constante de pensar formatos formativos sensíveis às realidades acadêmicas e profissionais dos estudantes.

A experiência também evidenciou a importância da flexibilidade pedagógica. Um dos participantes, autista, apresentava dificuldade em se expor oralmente em ambiente síncrono. Para respeitar seu ritmo e garantir participação equânime, acordamos uma avaliação individual adaptada. De modo semelhante, uma aluna em processo de recuperação pós-cirúrgica não podia falar nem abrir a câmera. Para ela, a apresentação oral foi substituída por um memorial escrito, no qual aplicou, de forma coerente, as estratégias de leitura discutidas em aula. Esses casos demonstram que práticas inclusivas não prejudicam o processo de aprendizagem; ao contrário, possibilitam que ele ocorra de forma mais significativa, ao considerar as singularidades dos sujeitos.

A avaliação final consistiu na apresentação de um texto acadêmico escolhido pelos próprios alunos, com duração de cinco a dez minutos, a partir do qual deveriam explicitar as estratégias utilizadas para sua compreensão. Esse momento tornou visível o avanço da turma: os estudantes não apenas identificaram estruturas argumentativas e conectores, como também demonstraram capacidade de analisar criticamente a intencionalidade discursiva dos autores. Mesmo os alunos que realizaram atividades adaptadas evidenciaram domínio das estratégias, o que confirma

que a aprendizagem não depende de um único formato avaliativo.

Apesar de desafios logísticos, como a suspensão de aulas devido à queda de energia e ao feriado do Dia dos Professores, o andamento do curso permaneceu consistente. A participação ativa dos estudantes foi favorecida pelo uso de textos próximos às suas áreas e pelo incentivo ao debate, à análise conjunta e à reflexão sobre o papel das escolhas linguísticas no discurso.

Ao final, tornou-se evidente que o curso contribuiu para o desenvolvimento de competências fundamentais: reconhecimento de expressões impessoais e argumentativas, identificação de conectores de relação lógica, distinção entre linguagem pessoal e impessoal, compreensão global e detalhada de textos acadêmicos e, sobretudo, construção de autonomia leitora. Além disso, a experiência reforçou que inclusão não é exceção, mas princípio estruturante do processo educativo.

Em síntese, a vivência no IsF consolidou minha compreensão de que o ensino de estratégias de leitura, quando articulado com práticas pedagógicas flexíveis e sensíveis às necessidades do grupo, promove não apenas o domínio técnico da língua, mas também o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da capacidade de análise discursiva, competências essenciais para a formação acadêmica e cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência teve como objetivo descrever e analisar o processo de planejamento, implementação e desenvolvimento de cursos de língua francesa

no âmbito do programa Idiomas sem Fronteiras, com destaque para as experiências vivenciadas nos cursos *Leitura de Textos Acadêmicos em Francês* e *Comunicação oral: apresentar-se em francês*. Ao longo das atividades, foi possível evidenciar que a atuação como bolsista docente no IsF ultrapassa a dimensão da aplicação de conteúdos linguísticos, configurando-se como um espaço formativo complexo, que articula ensino, planejamento pedagógico, reflexão crítica e compromisso com a inclusão.

A necessidade de construir os cursos integralmente do zero, desde a definição dos objetivos, elaboração de ementas, seleção de textos e materiais, até a criação de estratégias metodológicas e avaliativas, revelou-se um dos principais desafios da experiência. Tal demanda exige um investimento de tempo e reflexão que, muitas vezes, excede o previsto formalmente, sobretudo quando se trata de cursos voltados a públicos iniciantes. Ensinar uma língua estrangeira a partir do nível inicial implica antecipar dificuldades, selecionar cuidadosamente o vocabulário, propor atividades altamente guiadas e criar um ambiente seguro, no qual o erro seja compreendido como parte constitutiva do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a adoção de abordagens comunicativas e de estratégias de leitura mostrou-se fundamental para promover a autonomia dos estudantes. Nos cursos desenvolvidos, os participantes puderam compreender que aprender francês não significa traduzir palavra por palavra, mas identificar pistas linguísticas, reconhecer padrões textuais, observar estruturas recorrentes e mobilizar conhecimentos prévios. Essa compreensão contribuiu para reduzir a ansiedade diante do idioma e fortalecer a confian-

ça dos alunos, especialmente em contextos acadêmicos e de internacionalização.

Outro aspecto central evidenciado ao longo da experiência foi a importância da flexibilidade pedagógica e da escuta atenta às necessidades dos estudantes. As adaptações realizadas em situações específicas, como avaliações individualizadas ou em formato escrito, demonstraram que práticas inclusivas não comprometem os objetivos do curso, mas, ao contrário, potencializam a aprendizagem ao respeitar as singularidades dos sujeitos. Essa postura reforça a compreensão de que inclusão não deve ser pensada como exceção, mas como princípio estruturante da prática docente.

Por fim, a experiência no programa Idiomas sem Fronteiras reafirma o papel estratégico dessas ações para a internacionalização da universidade pública, ao oferecer formação linguística acessível, crítica e sensível às realidades acadêmicas dos participantes. Para a docente, a vivência contribuiu de forma significativa para o amadurecimento profissional, fortalecendo a compreensão de que o ensino de línguas envolve, indissociavelmente, planejamento rigoroso, flexibilidade metodológica, compromisso ético e reflexão constante sobre a prática. Trata-se, portanto, de uma experiência que articula formação docente, inclusão e internacionalização, deixando contribuições relevantes tanto para os estudantes quanto para a trajetória profissional da professora envolvida.

REFERÊNCIAS

BELHADJ, M. Articulation de la compréhension/production de l'écrit: la dimension culturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE. **Langue (s) & Parole: revista de filología francesa y románica**, n. 4, p. 17-31, 2019.

BLAYA, C. Les jeunes et les prises de risque sur Internet. **Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence**, v. 63, n. 8, p. 518-523, 2015.

CORNU, D. Journalisme en ligne et éthique participative. Éthique publique. **Revue internationale d'éthique sociale et gouvernementale**, v. 15, n. 1, 2013.

FOUCAULT, M. **Folie et déraison**: Histoire de la folie à l'âge classique. Plon, 1961.

GROS, F. Sujet moral et soi éthique chez Foucault. **Archives de philosophie**, v. 65, n. 2, p. 229-237, 2002.

JULLIEN, V. 'Pascal via Duhem et van Fraassen'. **Courrier du Centre International Blaise-Pascal** v. 36, 2014. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ccibp/311>. Acesso em: 11 mar. 2026.

REVEL, J. Ne pas faire vivre et laisser mourir. **Esprit**, n. 7, p. 93-102, 2018.

TABARD, R. Religions et cultures traditionnelles africaines: Un défi à la formation théologique. **Revue des sciences religieuses**, v. 84, n. 2, p. 191-205, 2010.

TIXIER, F.; FIGARO, R.; HERNANDEZ, M-E. Introduction: Le journalisme, une profession de combats. **Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo**, v. 13, n. 1, p. 6-11, 2024.



APRENDER A SE APRESENTAR EM FRANCÊS:

UMA EXPERIÊNCIA
COLABORATIVA NA REDE IDIOMAS SEM
FRONTEIRAS (ISF/ANDIFES)

Marilâne Nascimento dos Santos

Dannyella Santos Ferreira

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As ações aqui apresentadas, na forma de relato de experiência, foram implementadas durante os meses de agosto e dezembro de 2025. Nos dois primeiros meses de atuação como bolsistas da Rede *Idiomas sem Fronteiras -Andifes*, as atividades foram voltadas, sobretudo, à organização e ao planejamento do curso a ser oferecido. Nesse período, participamos de reuniões pedagógicas destinadas à definição do cronograma e à discussão das etapas do projeto, bem como as metas e os objetivos de cada ação. Tais encontros mostram-se fundamentais para compreensão do funcionamento da rede e para o alinhamento das expectativas da equipe, assegurando que as atividades fossem conduzidas de maneira colaborativa e em consonância com a proposta institucional.

Paralelamente às atividades de planejamento, realizamos leituras e discussões teóricas que contribuíram para a fundamentação das práticas pedagógicas desenvolvidas no

curso. Essas leituras centraram-se, principalmente, na leitura e na compreensão escrita em língua estrangeira, a partir de perspectivas que concebem o leitor como sujeito ativo no processo de construção de sentidos.

Nesse contexto, destacam-se as contribuições da abordagem global e da leitura interativa, conforme propostas por Sophie Moirand (1979) e Francine Cicurel (1991), que enfatizam a importância da mobilização de conhecimentos prévios, do uso de estratégias de leitura e da interação constante entre o leitor e o texto. Além disso, as reflexões de Jean-Pierre Cuq (2003) acerca da leitura e da compreensão escrita em Francês Língua Estrangeira (FLE) possibilitaram ampliar a compreensão sobre as competências envolvidas nesse processo, bem como sobre seu papel central no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Também foram contemplados estudos relacionados ao Francês para Objetivo Universitário (FOU), especialmente a partir das contribuições de Jean-Marc Mangiante e Chantal Parpette (2011), que ressaltam a necessidade de desenvolver competências linguísticas e acadêmicas articuladas às práticas reais do contexto universitário. Essas abordagens evidenciam a importância do trabalho com gêneros acadêmicos, da leitura de textos especializados e da familiarização com os discursos próprios da universidade.

Dessa forma, as discussões teóricas realizadas durante o período inicial do projeto orientaram o planejamento do curso, contribuindo para a elaboração de atividades que buscassem integrar teoria e prática, atender às necessidades do público-alvo e alinhar-se aos objetivos da rede Idiomas sem Fronteiras/Andifes.

No que se refere à experiência colaborativa, acordou-se a oferta de um curso adicional de 16 horas, cuja

condução seria compartilhada entre as duas bolsistas do projeto. A organização do curso levou em consideração as especificidades do cronograma de cada participante, de modo que a divisão das responsabilidades ocorresse de forma equilibrada e viável. Durante as semanas que antecederam o início das aulas, ambas as bolsistas, em conjunto com a coordenação, dedicaram-se à elaboração e à divulgação de materiais informativos, bem como à captação de participantes.

O curso foi realizado no período de 26 de novembro a 19 de dezembro de 2025, com duração total de quatro semanas, distribuídas em dois encontros semanais de duas horas cada, na modalidade remota, por meio da plataforma *Google Meet*. Cada bolsista ficou responsável por duas semanas de aulas, totalizando oito horas de ensino para cada docente. Essa organização possibilitou uma divisão equilibrada das atividades e evitou sobrecarga de trabalho simultâneo.

A turma era composta por alunos iniciantes, sem conhecimento prévio da língua francesa. Embora o formulário de inscrição indicasse como requisito mínimo o nível A1, o curso foi concebido na perspectiva do Francês para Objetivos Específicos (FOS), o que possibilitou a adequação do conteúdo ao perfil dos participantes. Os objetivos do curso consistiam em capacitar os alunos a se apresentarem em francês, informando dados básicos como nome, idade, curso e local de residência; expressar gostos e preferências; além de compreender, formular e responder perguntas relacionadas a horários e rotinas diárias, utilizando estruturas simples e restritas ao presente do indicativo.

No que se refere à condução das aulas, a turma demonstrou-se participativa e engajada, favorecendo o desenvolvimento das atividades propostas. As docentes pos-

suíam autonomia para elaboração de materiais didáticos e estratégias avaliativas, o que resultou em abordagens distintas e complementares. Enquanto uma das bolsistas optou por uma avaliação final concentrada, a outra adotou uma perspectiva processual, distribuindo as atividades avaliativas ao longo das aulas.

As avaliações incluíram atividades práticas, realizadas em duplas, com foco na interação oral, bem como instrumentos teóricos aplicados por meio de formulários digitais, permitindo maior agilidade na correção e no acompanhamento do desempenho dos estudantes. Essa combinação de estratégias mostrou-se eficaz para contemplar diferentes dimensões da aprendizagem.

Ao final do curso, foram fornecidas orientações sobre a emissão dos certificados, encerrando-se as atividades com a turma. Com isso, conclui-se a oferta do curso e, de modo mais amplo, as ações pedagógicas do projeto desenvolvidas no âmbito da Rede Idiomas sem Fronteiras/Andifes. Nesse sentido, o presente trabalho configura-se como relato de experiência colaborativa, cujo objetivo é refletir sobre o planejamento, a execução e as estratégias didático-pedagógicas mobilizadas ao longo da oferta do curso, bem como sobre os desafios e as potencialidades do trabalho docente compartilhado no contexto do ensino de Francês como língua estrangeira.

CURSO: COMUNICAÇÃO ORAL: APRESENTAR-SE EM FRANCÊS

Este relato de experiência refere-se ao curso *Comunicação oral: apresentar-se em francês*, ofertado na área de Internacionalização, com carga horária total de 16 horas e nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Lín-

guas (QEER). O curso teve como objetivo introduzir os(as) participantes aos elementos básicos da comunicação em língua francesa, priorizando o desenvolvimento inicial das competências orais, lexicais, gramaticais e socioculturais.

A proposta pedagógica esteve orientada por uma abordagem comunicativa, voltada para situações concretas de uso da língua, como apresentações pessoais, identificação de informações básicas, descrição da rotina e expressão de gostos e preferências. Ao longo das aulas, buscou-se favorecer a participação ativa dos(as) cursistas, promovendo a interação, a escuta e a produção oral desde os primeiros contatos com o idioma.

O curso foi organizado em oito aulas, distribuídas em quatro eixos temáticos, e ministrado de forma colaborativa. Este relato está estruturado a partir da descrição aula por aula, destacando os objetivos, os conteúdos trabalhados, as estratégias metodológicas adotadas e as principais percepções sobre o desenvolvimento dos(as) participantes. A organização das aulas e divisão das responsabilidades: A condução do curso foi realizada de forma compartilhada. Inicialmente, a professora Marilâne ficou responsável pelas quatro primeiras aulas, enquanto a professora Dannyela conduziu as quatro aulas finais. Nas quatro aulas iniciais, sob a batuta da professora Marilâne, trabalhamos os seguintes objetivos: aprender a cumprimentar e se apresentar em língua francesa; informar dados pessoais, como origem, nacionalidade, profissão, idade e cidade onde mora.

Nessa etapa, foram introduzidas expressões básicas de cumprimento (como *bonjour*, *bonsoir* e *salut*), fórmulas de apresentação pessoal (*je m'appelle...*, *je suis...*), além do uso de pronomes pessoais, do verbo *être* no presente do indicativo e de vocabulário relacionado à identificação pessoal.

As atividades priorizaram a comunicação oral, com exercícios de repetição, diálogos guiados, simulações de apresentação e pequenas interações entre os(as) participantes, favorecendo a prática da pronúncia e o desenvolvimento da confiança no uso inicial da língua francesa.

As quatro aulas finais ficaram sob responsabilidade da professora Dannyella, que desenvolveu os seguintes objetivos: Compreender, ler e informar as horas, os períodos do dia e descrever atividades cotidianas; Descrever gostos e preferências.

Aula 1 - Dia 26 de Novembro de 2025

A primeira aula do curso teve como objetivo principal acolher os(as) participantes, apresentar a proposta formativa e iniciar o contato com os cumprimentos e as apresentações em língua francesa. Inicialmente, foi apresentada a capa do curso e, em seguida, realizou-se uma explicação geral sobre a estrutura das aulas, destacando a carga horária total de 16 horas, distribuídas em oito encontros, bem como a divisão do curso em duas etapas: as quatro primeiras aulas sob minha responsabilidade e as quatro aulas finais conduzidas pela professora Dannyella.

Nesse momento inicial, foram explicitados os objetivos da primeira etapa do curso, centrados no desenvolvimento da base da comunicação pessoal em francês, especialmente no aprendizado dos cumprimentos, das apresentações pessoais e das informações básicas sobre origem, nacionalidade, profissão, idade e cidade de residência. Também foi apresentada a forma de avaliação prevista para a quarta aula, caracterizada como uma atividade prática e formativa, na qual os(as) cursistas realizariam uma apresentação

pessoal simulando um contexto de seleção para intercâmbio, utilizando os conteúdos trabalhados nas aulas iniciais.

Como atividade de aquecimento, propôs-se uma reflexão sobre os cumprimentos utilizados no cotidiano em língua portuguesa, estimulando os(as) participantes a compartilharem exemplos oralmente ou pelo *chat*. A partir dessas contribuições, estabeleceu-se uma comparação com a língua francesa, introduzindo a noção de cumprimentos formais e informais e contextualizando seu uso em diferentes situações comunicativas.

Na sequência, foi exibido um vídeo curto com o objetivo de desenvolver a escuta e a percepção auditiva dos(as) alunos(as). A atividade consistiu na identificação de uma palavra reconhecível em francês, levando os(as) participantes a identificar o cumprimento *bonjour*, que foi então explicado como uma forma recorrente de saudação, equivalente a “bom dia” ou “olá”.

Posteriormente, por meio da análise de imagens, os(as) cursistas foram convidados(as) a interpretar situações de cumprimento, descrevendo, de forma simples, o que estava acontecendo e como as pessoas se saudavam. Essa atividade possibilitou a introdução gradual de estruturas básicas em francês, sempre acompanhadas de equivalentes em português, respeitando o nível iniciante da turma.

Em seguida, foi apresentado o vocabulário fundamental de cumprimentos e despedidas em francês, como *bonjour*, *salut*, *bonsoir*, *au revoir*, *à bientôt* e *bonne nuit*. A leitura foi realizada de forma pausada, seguida de repetição em coro, com explicações breves sobre os contextos de uso, especialmente no que se refere à distinção entre formas formais e informais.

Dando continuidade, iniciou-se o trabalho com a apresentação pessoal por meio da estrutura *je m'appelle*, utilizada para dizer o nome. Os(as) participantes praticaram a repetição da expressão e, em seguida, alguns voluntários foram convidados a se apresentar oralmente. Na sequência, introduziu-se a estrutura *je suis*, empregada para indicar profissão, ocupação ou identidade, acompanhada de uma explicação simples sobre a marcação de gênero no feminino, com a adição do *-e* em determinadas palavras. A aula também contemplou uma introdução ao alfabeto francês, destacando diferenças de pronúncia em relação ao português. Após a leitura guiada do alfabeto, os(as) cursistas foram incentivados(as) a soletrar seus próprios nomes, promovendo a escuta atenta e a produção oral.

Na etapa seguinte, trabalhou-se a apresentação de terceiros, por meio das estruturas *il est*, *elle est* e *c'est*, com exemplos práticos e atividades orais a partir de imagens. Os(as) alunos(as) realizaram uma atividade mais elaborada, na qual se apresentavam e, em seguida, apresentavam outra pessoa, utilizando um modelo previamente fornecido.

Ainda na mesma aula, foi realizada uma explicação guiada do verbo *être* (ser/estar) no presente do indicativo, relacionando-o às frases já trabalhadas ao longo do encontro. A conjugação foi apresentada de forma progressiva, seguida de repetição em coro e de pequenos exercícios orais de identificação da forma verbal adequada.

Para ampliar a compreensão auditiva, exibiu-se um segundo vídeo, inicialmente assistido de forma global e, posteriormente, com foco específico nos cumprimentos, despedidas e no grau de formalidade das interações. Após

a exibição, os(as) participantes responderam a perguntas orientadoras, compartilhando suas percepções.

A aula foi encerrada com a prática de um diálogo-modelo, no qual os(as) cursistas ouviram, repetiram e, posteriormente, encenaram pequenas interações em duplas, trocando nomes e cumprimentos. Por fim, foram apresentadas expressões úteis para o contexto de sala de aula, como pedidos de repetição, esclarecimento de dúvidas e solicitação de fala mais lenta, reforçando a autonomia dos(as) alunos(as) para os próximos encontros.

Aula 2 - Dia 28 de Novembro de 2025

A segunda aula teve como objetivo retomar os conteúdos introdutórios trabalhados anteriormente e avançar na construção da identidade pessoal em língua francesa, ampliando as competências orais dos(as) cursistas por meio de atividades de escuta, repetição e prática comunicativa. A aula iniciou-se com um momento de acolhimento e recapitulação, sendo retomadas expressões já estudadas, como *comment tu t'appelles ?*, *je m'appelle...*, *bonjour* e *enchanté(e)*. Além disso, foram apresentadas novas expressões frequentes em situações de apresentação, como *vous vous appelez comment?*, *quel est votre nom ?*, *pardon*, *je ne comprends pas* e *merci*, com o objetivo de ampliar o repertório comunicativo dos(as) alunos(as).

Na sequência, foi exibido um vídeo curto de pessoas se apresentando, com foco no reconhecimento auditivo das expressões já conhecidas e na identificação de novas palavras. Após a exibição, realizou-se uma escuta guiada, por meio da qual os(as) participantes compartilharam quais expressões conseguiram reconhecer, refletindo também sobre

os diferentes níveis de formalidade presentes nas interações.

Dando continuidade ao conteúdo da aula, iniciou-se o trabalho com o tema da identidade pessoal (*identité personnelle*), destacando três informações centrais: idade (*âge*), origem (*origine*) e nacionalidade (*nationalité*). A abordagem desses elementos foi contextualizada a partir de situações reais de apresentação, como entrevistas, intercâmbios e primeiros contatos sociais.

O primeiro ponto desenvolvido foi a expressão da idade em francês. Os(as) cursistas aprenderam que, diferentemente do português, utiliza-se o verbo *avoir* (ter) para informar a idade, por meio da estrutura *j'ai + numéro + ans*. Também foram apresentadas as formas de perguntar a idade em contextos informais (*tu as quel âge?*) e formais (*quel âge avez-vous?*), acompanhadas de uma breve explicação da conjugação do verbo *avoir* no presente do indicativo, sem exigir memorização completa, mas favorecendo o reconhecimento das formas mais recorrentes.

Em seguida, realizou-se uma revisão sistemática dos números em francês, fundamentais para a comunicação da idade. A atividade foi conduzida em etapas, envolvendo escuta atenta, repetição em coro e pequenas práticas de reconhecimento oral, de modo a reforçar a pronúncia e a compreensão auditiva. Para tornar o aprendizado mais dinâmico, os números foram posteriormente praticados em mini diálogos em dupla, nos quais os(as) alunos(as) simulavam apresentações simples, incluindo cumprimentos, perguntas e respostas sobre idade.

Como atividade lúdica de consolidação, foi realizada uma dinâmica de bingo online, em que os números eram ditados em francês e os(as) participantes precisavam iden-

tificá-los em suas cartelas. Essa estratégia favoreceu a fixação dos conteúdos de forma descontraída e participativa, estimulando a escuta ativa e o engajamento da turma.

Na etapa seguinte da aula, foi introduzido o tema da nacionalidade, utilizando o verbo *être* por meio da estrutura *je suis + nacionalité*. Foram apresentados exemplos no masculino e no feminino, com atenção às variações de forma e pronúncia, seguidos de atividades de repetição e de perguntas diretas aos(as) alunos(as), tanto em contextos formais quanto informais.

A compreensão oral foi novamente trabalhada a partir da exibição de um vídeo curto, a partir do qual os(as) cursistas deveriam identificar a nacionalidade mencionada pelos falantes. Após a atividade, discutiu-se a importância da escuta atenta, especialmente no reconhecimento das diferenças sutis entre as formas masculina e feminina das nacionalidades.

Posteriormente, abordou-se a noção de origem, por meio do verbo *venir*, com a apresentação das perguntas *tu viens d'où?* et *d'où venez-vous?*. Foram introduzidas, de forma progressiva e não aprofundada, as preposições *du*, *de*, *d'* e *des*, sempre acompanhadas de exemplos práticos e exercícios orais de pergunta e resposta, permitindo que os(as) alunos(as) praticassem a estrutura de maneira flexível e criativa.

Na sequência, trabalhou-se a expressão do local de residência com o verbo *habiter*, destacando o uso das preposições *en*, *au* e *aux* conforme o tipo de país. As explicações foram conduzidas de maneira leve, priorizando a observação dos exemplos e a repetição guiada. Como atividade de apoio, os(as) cursistas foram convidados(as) a identificar países de diferentes categorias (masculino, feminino, plural

e iniciados por vogal), promovendo a reflexão linguística de forma acessível.

A aula avançou ainda para a apresentação das profissões, utilizando a estrutura *je suis + profession*. Foram apresentadas diferentes profissões, com destaque para as variações de gênero, seguidas de atividades de repetição, perguntas diretas e interações rápidas em duplas, favorecendo a produção oral espontânea.

Para consolidar os conteúdos, realizou-se uma atividade de compreensão oral a partir de um vídeo no qual diferentes personagens se apresentavam utilizando a estrutura *moi, je suis [...]*. Os(as) participantes foram convidados(as) a associar as falas às imagens correspondentes, justificando suas escolhas a partir dos elementos compreendidos.

A aula foi finalizada com uma miniapresentação oral individual, momento em que os(as) cursistas reuniram todas as informações trabalhadas ao longo do encontro, nome, idade, nacionalidade, origem, local de residência e profissão, seguindo um modelo previamente apresentado. Esse momento permitiu observar o progresso dos(as) alunos(as) e fortalecer a confiança na produção oral em língua francesa. O encerramento destacou o engajamento da turma e incentivou a continuidade da prática nos encontros seguintes.

Aula 3 - Dia 3 de Dezembro de 2025

A terceira aula teve como objetivo principal consolidar os conteúdos trabalhados nas aulas anteriores e ampliar o repertório comunicativo dos(as) cursistas, introduzindo novos elementos relacionados ao calendário, como os meses do ano, os dias da semana e a expressão de datas,

sempre articulados à apresentação pessoal em língua francesa. Desde o início do encontro, buscou-se ativar o conhecimento prévio dos(as) participantes, por meio de cumprimentos em francês e de uma revisão geral das estruturas de apresentação, preparando-os(as) para a atividade avaliativa da aula seguinte, simulada como uma entrevista de intercâmbio.

A aula iniciou-se com uma revisão guiada dos cumprimentos e da apresentação do nome, a partir da exibição de um vídeo curto no qual crianças francesas se apresentavam. Após a escuta, realizou-se uma retomada coletiva das expressões identificadas no vídeo, estimulando a participação oral dos(as) alunos(as) e reforçando estruturas já conhecidas, sem recorrer a explicações extensas, mas privilegiando a ativação da memória linguística.

Na sequência, deu-se início ao trabalho com o vocabulário de profissões, por meio da estrutura *je suis + profession*, bem como de sua utilização na terceira pessoa do singular (*il/elle est + profession*). Foram apresentadas diferentes profissões, contemplando formas masculinas e femininas, com leitura em voz alta, repetição guiada e esclarecimentos sobre as variações de gênero. Posteriormente, os(as) cursistas participaram de atividades orais de completamento e de perguntas e respostas, utilizando diferentes formas de questionar a profissão, em registros informais e formais, o que contribuiu para o desenvolvimento da competência sociolinguística.

Ainda nesse eixo temático, trabalhou-se a compreensão oral a partir de um vídeo com a estrutura *Moi, je suis...*, no qual diferentes personagens se apresentavam. A atividade propôs a associação entre falas e imagens, favorecendo o reconhecimento auditivo e a interpretação contextual. Em

seguida, os(as) alunos(as) realizaram uma breve produção oral, completando a estrutura *Moi, je suis...* com informações reais ou fictícias, reforçando a confiança na expressão oral.

A aula avançou para a compreensão escrita com a leitura de uma *petite annonce*, referente a um anúncio de uma produtora cinematográfica. A atividade foi conduzida de forma guiada, com perguntas objetivas que permitiram identificar o domínio de atuação da empresa, o perfil procurado e as informações explícitas no texto. Esse momento contribuiu para o desenvolvimento da leitura em língua estrangeira, aliando vocabulário profissional e estratégias de compreensão global.

Em seguida, realizou-se uma breve retomada do conteúdo referente ao local de residência, com o uso da estrutura *j'habite* e das preposições adequadas para cidades e países. A atividade foi rápida e interativa, permitindo que alguns(as) alunos(as) respondessem oralmente, reforçando estruturas já trabalhadas.

Na segunda parte da aula, foram introduzidos os meses do ano em francês. A apresentação ocorreu por meio de repetição guiada, com atenção à pronúncia e ao ritmo, seguida de uma atividade lúdica de palavras cruzadas em plataforma digital, que possibilitou a prática da escrita, da ortografia e do reconhecimento visual dos meses. O acompanhamento docente durante a atividade permitiu sanar dúvidas pontuais, especialmente relacionadas ao uso de acentos gráficos.

Na sequência, abordaram-se os dias da semana, inicialmente por meio de um vídeo explicativo, seguido de repetição oral coletiva. Destacaram-se aspectos culturais importantes, como o início da semana na segunda-feira e o

uso de letras minúsculas para os dias da semana em francês. Os(as) cursistas participaram de uma atividade oral simples, indicando os dias em que tinham aula de francês, utilizando a estrutura *j'ai cours de français* [...].

O conteúdo do calendário foi aprofundado com o trabalho sobre datas e aniversários, incluindo a distinção entre *né* e *née*, a estrutura *elle est née quand?* e a formulação de respostas completas. Os(as) alunos(as) realizaram produções orais guiadas, nas quais informaram nome, data de nascimento e mês do aniversário, a partir de modelos previamente apresentados.

Aspectos culturais foram integrados à aula por meio da apresentação de datas comemorativas importantes na França, como o Dia dos Namorados, o Dia do Trabalho, a Festa da Música, a Festa Nacional e o Natal. As atividades de associação entre datas e eventos favoreceram a fixação do vocabulário do calendário e a compreensão cultural, aliando língua e contexto sociocultural.

Na etapa final da aula, retomaram-se conteúdos gramaticais relevantes para a apresentação pessoal, como a distinção entre os verbos *appeler* e *s'appeler*, por meio de atividades de associação e repetição oral. Em seguida, realizou-se uma atividade de compreensão oral baseada em um diálogo telefônico, no qual os(as) cursistas preencheram fichas com informações pessoais, como nome, idade, profissão e contato, integrando escuta, leitura e escrita.

Como atividade de fechamento, os(as) alunos(as) elaboraram uma *carte d'identité*, reunindo informações pessoais trabalhadas ao longo da aula, e realizaram breves apresentações orais. O encerramento destacou o progresso dos(as) participantes e reforçou a importância dos conteú-

dos desenvolvidos para a apresentação final prevista para o encontro seguinte.

Aula 4 - Dia 05 de dezembro de 2025

A quarta aula marcou o encerramento da primeira etapa do curso e foi integralmente dedicada à consolidação dos conteúdos trabalhados ao longo dos encontros anteriores, bem como à realização da atividade final avaliativa. Desde o início do encontro, o foco esteve voltado para a produção oral dos(as) cursistas, buscando proporcionar um espaço de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos e de fortalecimento da confiança no uso da língua francesa.

Inicialmente, realizou-se uma breve retomada dos principais conteúdos abordados nas aulas anteriores, como cumprimentos, apresentações pessoais, idade, nacionalidade, origem, local de residência, profissão, datas e uso dos verbos *être* e *avoir*. Essa revisão teve caráter orientador, funcionando como preparação imediata para a atividade avaliativa, sem introdução de novos conteúdos linguísticos.

Na sequência, os(as) cursistas participaram da atividade final, organizada como uma simulação de entrevista para um programa de intercâmbio. Nessa proposta, cada participante foi convidado(a) a se apresentar oralmente em língua francesa, fornecendo informações pessoais básicas e respondendo a perguntas simples, previamente trabalhadas ao longo do curso. A atividade teve caráter formativo, priorizando a comunicação, a clareza da mensagem e o uso funcional das estruturas aprendidas, sem foco em correções excessivas.

Durante as apresentações, observou-se que os(as) alunos(as) conseguiram mobilizar os conteúdos estudados de

maneira satisfatória, demonstrando autonomia crescente na produção oral e maior segurança na interação em língua francesa. O momento também permitiu acompanhar individualmente o progresso de cada participante, valorizando o percurso de aprendizagem e o esforço desenvolvido ao longo da etapa.

Ao final da aula, foi realizado um momento de encerramento e despedida, em que se destacou a evolução da turma e a importância da continuidade dos estudos em língua francesa. Posteriormente, após a conclusão da aula, foram recebidas mensagens de *feedback* no grupo do curso, nas quais os(as) participantes expressaram satisfação com a metodologia adotada, com a condução das aulas e com a possibilidade de aprender francês de forma acessível e acolhedora. Esses retornos evidenciaram a relevância da abordagem comunicativa utilizada e reforçaram o impacto positivo da experiência formativa nesta primeira etapa do curso.

Aula 5 - 10 de dezembro de 2025

A quinta aula do curso deu início à segunda parte da divisão de tarefas. Nesse período, houve a troca de professoras e teve como objetivo principal ensinar os alunos a dizer as horas e a compreender os diferentes momentos do dia em francês, desenvolvendo uma habilidade essencial para a comunicação cotidiana. Inicialmente, foram trabalhados os números de 1 a 24, fundamentais para a leitura e expressão das horas, especialmente considerando que o francês utiliza com frequência o sistema de 24 horas em contextos formais. Foi também levado em consideração o conhecimento prévio dos alunos dos números em língua

francesa, já que nas aulas anteriores, eles trabalharam apresentação e falar da idade.

Em seguida, a aula abordou as diferentes formas de expressar as horas e os minutos. Foram apresentadas tanto a forma mais direta, em que se diz simplesmente a hora seguida dos minutos, quanto a forma tradicional, que utiliza expressões específicas como *“et quart”* (e quinze), *“et demie”* (e meia) e *“moins le quart”* (menos quinze). Também foi explicado como indicar minutos antes da próxima hora utilizando *“moins”*, o que contribui para uma compreensão mais natural da língua falada.

A estrutura básica para dizer as horas em francês também foi explorada, destacando o uso da expressão fixa *“Il est + heure”*. Além disso, foram apresentados casos particulares importantes, como o uso de *“midi”* (meio-dia) e *“minuit”* (meia-noite), que substituem o uso numérico nesses contextos.

Outro ponto importante foi o estudo dos períodos do dia (manhã, tarde, noite e madrugada), incluindo seus horários correspondentes e exemplos de atividades típicas realizadas em cada um deles. Esse conteúdo foi articulado com a proposta de ensinar os alunos a falar sobre sua rotina diária, utilizando verbos comuns, tanto regulares quanto irregulares, além dos verbos pronominais, muito frequentes nesse tipo de descrição. Também foram apresentadas formas de fazer perguntas sobre as horas, incluindo estruturas formais e informais, com destaque para o uso da inversão na construção *“Quelle heure est-il?”*, considerada a forma correta em contextos formais.

Por fim, a aula trouxe uma seção de atividades práticas para reforçar o conteúdo aprendido, incluindo exercícios de escrita das horas por extenso, associação de atividades

aos períodos do dia e completamento de frases. Além disso, foi proposta uma atividade de produção escrita em que os alunos deveriam descrever sua própria rotina utilizando as estruturas estudadas. Essa última parte foi deixada como tarefa para prática em casa, incentivando a autonomia do aluno e a consolidação do aprendizado.

Aula 6 - Dia 12 de dezembro de 2025

A atividade proposta consistiu em uma avaliação voltada para a verificação do aprendizado dos alunos sobre a expressão das horas, os períodos do dia e a descrição breve da rotina diária em francês. O objetivo principal foi avaliar se os estudantes conseguem compreender e aplicar os conteúdos trabalhados em aula de forma prática.

Inicialmente, a avaliação apresentava exercícios de associação entre horários e os períodos do dia, como manhã, tarde, noite, meio-dia e meia-noite, permitindo verificar se o aluno compreendeu a relação entre as horas e os momentos do cotidiano. Em seguida, foram propostas questões de múltipla escolha relacionadas à identificação de estruturas corretas para perguntar e dizer as horas, incluindo o reconhecimento de frases interrogativas e afirmativas.

A avaliação também contemplou exercícios de completamento de frases, nos quais os alunos deviam aplicar corretamente a estrutura de expressão das horas, além de identificar e utilizar vocabulário relacionado à rotina. Outro ponto importante é a classificação de verbos ligados às atividades diárias, como acordar, trabalhar, estudar e dormir, reforçando o uso do presente do indicativo. Além disso, houve uma atividade de compreensão textual, na qual os alunos liam um pequeno texto sobre a rotina de uma

pessoa e respondiam perguntas relacionadas às informações apresentadas, desenvolvendo habilidades de leitura e interpretação.

A avaliação incluiu ainda exercícios de escrita das horas por extenso, estimulando a prática da forma escrita correta em francês. Por fim, foi proposta uma produção escrita. Nela, o aluno deveria descrever sua própria rotina diária, utilizando períodos do dia, verbos de rotina e horários específicos, garantindo uma aplicação mais completa do conteúdo aprendido. Como complemento, sucedeu também uma atividade oral, na qual o aluno precisaria responder perguntas sobre sua rotina por meio de um arquivo de áudio ou vídeo. Essa parte incentivou a prática da expressão oral e foi pensada para ser realizada de forma autônoma, reforçando o aprendizado fora do ambiente imediato da atividade.

Aula 7 - Dia 17 de dezembro de 2025

A aula apresentada teve como objetivo ensinar os alunos a expressar seus gostos e preferências em francês, uma habilidade fundamental para a comunicação básica no idioma. Assim como todo o curso, o conteúdo da aula foi adaptado para alunos iniciantes e buscou desenvolver a capacidade de falar sobre aquilo de que se gosta ou de que não gosta de forma simples e clara.

Inicialmente, a aula introduziu o verbo “*aimer*” (gostar), destacando sua importância e apresentando sua conjugação no presente. Esse verbo é central para a construção de frases relacionadas a preferências, sendo amplamente utilizado em diferentes contextos, como alimentação, lazer, estudos e cultura. Em seguida, os alunos aprenderam a

estrutura básica para expressar gostos, formada por *sujeito* + *verbo* + *complemento*. Foram apresentados diversos exemplos práticos, facilitando a compreensão e incentivando a aplicação imediata do conteúdo.

A aula também abordou a forma negativa, ensinando como dizer do que não se gosta por meio do uso da estrutura “*ne... pas*”, além de explicar algumas diferenças entre a linguagem escrita e a oral. Outro ponto essencial trabalhado foi o uso correto dos artigos definidos (*le, la, les*), reforçando sua obrigatoriedade na língua francesa.

Posteriormente, foi introduzido o verbo “*préférer*” (preferir), permitindo que os alunos avançassem na expressão de preferências e realizassem comparações simples entre duas opções. Além disso, foram ensinadas formas de fazer perguntas sobre esses gostos, bem como possíveis respostas afirmativas, negativas e neutras, promovendo uma interação em diálogos. A aula incluiu ainda exemplos de pequenos diálogos do cotidiano, que ajudaram os alunos a compreender como essas estruturas são utilizadas em situações reais de comunicação.

Por fim, foram propostas atividades práticas de fixação, como completar frases, escolher artigos corretos e produzir respostas pessoais sobre gostos e preferências. Essas atividades foram deixadas como forma de prática, incentivando o aluno a consolidar o conteúdo de maneira autônoma.

Aula 8 - Dia 19 de dezembro de 2025

Esta última aula/atividade apresentada consistiu em mais uma avaliação destinada a verificar o aprendizado dos alunos sobre a expressão de gostos e preferências em

francês. O objetivo foi, mais uma vez, avaliar a capacidade dos estudantes de utilizarem corretamente estruturas básicas do idioma em situações comunicativas simples.

A avaliação iniciou-se com exercícios de múltipla escolha voltados para o uso correto dos artigos definidos (*le, la, les*), elementos essenciais na construção de frases em francês. Em seguida, os alunos deveriam completar frases com a conjugação adequada do verbo “*aimer*”, aplicando seus conhecimentos sobre concordância verbal, sempre no presente do indicativo.

Também estava presente uma atividade de compreensão de leitura, na qual os alunos analisaram um pequeno texto sobre preferências pessoais e responderam perguntas relacionadas ao que a pessoa do texto gostava, não gostava, preferia e adorava. Essa etapa buscou, também, desenvolver a interpretação textual e a identificação de informações específicas. Além disso, houve exercícios que exigiam a escolha de frases corretas, reforçando o uso adequado das estruturas aprendidas, e uma atividade de reescrita, na qual o aluno deveria modificar um texto, invertendo as informações, o que estimulou a reflexão sobre a linguagem.

A avaliação incluiu ainda uma produção escrita em que os alunos deveriam completar frases com base em seus próprios gostos e preferências, promovendo a personalização do aprendizado. Houve também um pequeno teste de verificação teórica com respostas de “sim” ou “não”, relacionado ao uso correto de estruturas da língua.

Por fim, a atividade ofereceu um espaço opcional para que os alunos compartilhassem suas impressões sobre o curso, incentivando a reflexão sobre o processo de aprendizagem. Parte das atividades foi pensada para ser realizada

com autonomia, reforçando a prática individual e a consolidação do conteúdo estudado.

ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

A experiência docente no curso *Comunicação oral: apresentar-se em francês*, nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), constituiu-se como um espaço formativo relevante tanto para os estudantes quanto para a formação pedagógica das docentes envolvidas. Ao longo do curso, foi possível observar um processo gradual de construção da competência comunicativa em língua francesa, especialmente no que se refere à apresentação pessoal em contextos simples e cotidianos.

A organização do curso, estruturada a partir de objetivos claramente definidos e progressivos, favoreceu o desenvolvimento da autonomia linguística do(a)s participantes. A escolha por uma abordagem comunicativa, aliada ao uso de atividades guiadas, vídeos, jogos, práticas orais e situações simuladas, mostrou-se eficaz para um público iniciante, permitindo que os estudantes se sentissem mais seguros para utilizar a língua-alvo desde os primeiros encontros. A ênfase na oralidade, articulada às competências de compreensão escrita e auditiva, contribuiu para uma aprendizagem mais integrada e significativa.

No que se refere ao planejamento pedagógico, destaca-se que a elaboração do curso demandou um investimento significativo de tempo e esforço, uma vez que os materiais didáticos, a sequência de conteúdos e as atividades foram desenvolvidos integralmente pelas docentes. Essa exigência torna-se ainda mais relevante no contexto de ensino para iniciantes absolutos, que demanda atenção à progressão didática, à clareza das explicações e à seleção

de vocabulário funcional, além da antecipação de possíveis dificuldades do(a)s aprendizes.

Durante as aulas, foi possível perceber que a revisão constante de conteúdos já trabalhados, articulada à introdução de novos elementos linguísticos, auxiliou na consolidação do aprendizado. Estratégias como a ativação de conhecimentos prévios, a repetição guiada e a correção mediada favoreceram a participação ativa dos estudantes, minimizando o medo de errar, aspecto recorrente em níveis iniciais de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Outro aspecto relevante da experiência foi a inserção de elementos socioculturais, como o trabalho com datas comemorativas francesas, situações de apresentação em contextos formais e informais e referências a práticas culturais do cotidiano francófono. Esses elementos ampliaram a compreensão da língua para além de sua dimensão estrutural, contribuindo para uma formação linguística alinhada aos princípios da internacionalização e da interculturalidade.

No que concerne à avaliação, as estratégias adotadas mostraram-se coerentes com os objetivos comunicativos do curso. A atividade avaliativa baseada na simulação de uma entrevista para intercâmbio evidenciou a capacidade do(a)s estudantes de mobilizar os conteúdos trabalhados de forma funcional, demonstrando progressos na produção oral na compreensão de enunciados simples em língua francesa.

No que diz respeito à experiência colaborativa, a divisão das responsabilidades docentes revelou-se um elemento central para o desenvolvimento do curso. A condução compartilhada das aulas exigiu articulação entre planejamento, continuidade pedagógica e adaptação às especificidades de cada etapa. Observou-se que, apesar das diferenças nas estratégias didáticas adotadas por cada docente,

houve manutenção de coerência dos objetivos e progressão dos conteúdos, o que favoreceu o percurso de aprendizagem do(a)s estudantes.

As aulas iniciais concentraram-se na construção das bases da comunicação pessoal, enquanto as aulas finais ampliaram esse repertório, incorporando conteúdos relacionados à rotina, à expressão de gostos e preferências e ao uso funcional da língua em situações cotidianas. Essa organização contribuiu para um desenvolvimento progressivo das competências linguísticas, permitindo que o(a)s participantes avançassem de estruturas mais controladas para usos mais autônomos da língua.

Por fim, a experiência evidencia a importância de práticas pedagógicas que priorizem a comunicação significativa, o acolhimento do aprendiz iniciante e a construção colaborativa do ensino. Além de promover o desenvolvimento de competências em língua francesa, o curso contribuiu para o fortalecimento da confiança do(a)s participantes em contextos comunicativos iniciais e para reflexão sobre o trabalho docente compartilhado, aspecto fundamental no contexto comunicativos iniciais e para a reflexão sobre o trabalho docente compartilhado, aspecto fundamental no contexto de programas e redes de internacionalização como o Idiomas sem Fronteiras/Andifes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o planejamento, a execução e os desdobramentos pedagógicos do curso *Comunicação oral: apresentar-se em francês*, ofertado no âmbito da Rede Idiomas sem Fronteiras/Andifes, a partir de uma proposta de ensino colaborativo. Ao longo do desenvolvimento do curso, foi possível evidenciar a re-

levância de práticas pedagógicas centradas na abordagem comunicativa, especialmente no ensino de língua estrangeira para iniciantes, favorecendo a participação ativa do(a)s estudantes e o uso significativo da língua desde os primeiros contatos.

Os resultados observados indicam que a organização progressiva dos conteúdos, aliada ao uso de estratégias diversificadas, como atividades orais, recursos audiovisuais, simulações e avaliações contextualizadas, contribuiu para o desenvolvimento das competências comunicativas do(a)s participantes, em particular no que refere à apresentação pessoal, à descrição de rotinas e à expressão de gostos e preferências em língua francesa. Nesse sentido, destaca-se a importância de um planejamento didático que articule objetivos claros, conteúdos adequados ao nível do(a)s aprendizes e práticas pedagógicas que valorizem a interação e a construção coletiva do conhecimento.

Do ponto de vista da formação docente, a experiência evidenciou os desafios e as potencialidades do trabalho com turmas iniciantes, especialmente no que diz respeito à elaboração de materiais didáticos, à gestão do tempo pedagógico e à mediação das dificuldades linguísticas do(a)s estudantes. Além disso, reforça-se a necessidade de uma atuação sensível às especificidades do público-alvo, considerando aspectos como insegurança inicial, heterogeneidade de ritmos de aprendizagem e a importância do acolhimento no processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere à dimensão colaborativa, a condução compartilhada do curso entre docentes mostrou-se um elemento enriquecedor para a prática pedagógica, ensino e a construção de um percurso formativo coerente e contínuo. Essa experiência evidencia o potencial do trabalho coletivo

no contexto da formação de professores e no desenvolvimento de ações voltadas à internalização do ensino superior.

Por fim, considera-se que o curso contribuiu não apenas para o desenvolvimento inicial de competência comunicativa em língua francesa, mas também para o fortalecimento da autonomia e da confiança do(a)s participantes em situações de uso da língua. Assim, este relato de experiência busca contribuir para a reflexão sobre práticas de ensino em francês língua estrangeira, especialmente no âmbito de programas e redes institucionais como o Idiomas sem Fronteiras/Andifes, ressaltando importância de abordagens pedagógicas que integrem teoria e prática, promovam a interculturalidade e valorizem o trabalho docente colaborativo.

REFERÊNCIAS

CICUREL, F. **Lectures Interactives**. Paris: Hachette FLE, 1991.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Asa Editores, 2001.

CUQ, J-P. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2003.

LE BOUGNEC, J-T. **Totem 3: Livre de l'élève**. Paris: Hachette FLE, 2015.

LOPES, M-J.; LE BOUGNEC, J-T. **Totem 1: Livre de l'élève**. Paris: Hachette FLE, 2014.

LOPES, M-J.; LE BOUGNEC, J-T. **Totem 2**: Livre de l'élève. Paris: Hachette FLE, 2014.

MANGIANTE, J-M.; PARPETTE, C. Le Français sur Objectif Universitaire: de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. **Synergie Algérie**, n. 15, p. 115-134, 2011.

MOIRAND, S. **Situations d'écrit**: Compréhension, production en langue étrangère. Paris, CLE International, 1979.

RIBEIRO, R. C. C. A relação entre a oferta e a demanda em cursos de FOS e FOU na Universidade Federal de Alagoas. **Revista Leitura**, Maceió, v. 1, n. 70, p. 50–61, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/revistaleitura/article/view/11961>. Acesso em: 6 mar. 2026.

TV5MONDE. **Apprendre le français**. Disponível em: <https://apprendre.tv5monde.com>. Acesso em : 24 mai. 2026.



A OFERTA LOCAL EM NÍVEL B1: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO IDIOMA SEM FRONTEIRAS (ISF)-ANDIFES

*Dannyella Santos Ferreira
Rosária Cristina Costa Ribeiro*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Rede Idiomas sem Fronteiras (IsF) e ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) foi criado pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de promover a internacionalização das instituições de ensino superior brasileiras, ampliando o acesso ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e suas culturas, e contribuindo para a formação acadêmica, científica e profissional da comunidade universitária. Ao longo de sua implementação, o IsF-Andifes consolidou-se como uma política linguística de grande relevância, ao articular ensino de idiomas, formação docente e ações voltadas à mobilidade acadêmica e à cooperação internacional.

Nesse contexto, o IsF-Francês da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) destaca-se como um espaço de ensino, aprendizagem e formação que busca atender às demandas linguísticas da comunidade acadêmica, ao mesmo

tempo em que proporciona oportunidades significativas de desenvolvimento profissional para estudantes de licenciatura em Letras-Francês. Por meio de cursos, oficinas e atividades pedagógicas, o programa contribui tanto para a difusão da língua e da cultura francófonas quanto para a qualificação de futuros professores.

A atuação como PFI (Professor em Formação Inicial) no âmbito do IsF-Francês da UFAL configura-se como uma experiência formativa fundamental, uma vez que possibilita a articulação entre teoria e prática docente. Ao assumir responsabilidades pedagógicas sob orientação, o PFI vivencia o planejamento de aulas, a mediação do processo de ensino-aprendizagem e a reflexão crítica sobre sua prática, elementos essenciais para a construção da identidade profissional docente.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência pessoal, desenvolvido a partir da minha atuação enquanto Professora em Formação Inicial (PFI) no âmbito do IsF-Francês da Universidade Federal de Alagoas, sob a orientação e coordenação da professora orientadora, vinculada à Rede IsF-Andifes e parte do corpo docente da própria UFAL. Este texto, escrito a quatro mãos, busca descrever e refletir sobre as experiências vivenciadas ao longo da realização de dois cursos de língua francesa, voltados para proficiência, com públicos-alvo distintos, destacando as principais impressões, desafios e aprendizagens decorrentes dessas práticas pedagógicas no contexto da rede. Assim, ao longo da leitura será possível perceber as nossas vozes, enquanto PFI e enquanto orientadora.

A realidade do ensino-aprendizagem de língua francesa gratuito em nosso estado é prioritariamente dependente das ofertas promovidas pelas universidades, incluindo o

que é oferecido pelo IsF-Francês, sobretudo no que tange ao oferecimento de cursos que visem níveis mais avançados (QECR). Em geral, os níveis presentes nos projetos da própria Ufal, em Maceió, bem como da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), em Arapiraca, concentram-se nos níveis A1 e A2. Dessa forma, nas ofertas locais organizadas pela coordenação IsF-Francês UFAL, priorizamos os cursos de nível B1, para proporcionar o desenvolvimento linguístico e cultural da nossa comunidade acadêmica. Portanto, neste relato de experiências, são apresentados cursos que foram desenvolvidos exclusivamente na oferta local, voltados para o público que contemplasse o nível B1, adquirido ou em aquisição.

CONVERSAÇÃO ORAL EM LÍNGUA FRANCESA: UMA EXPERIÊNCIA INTERROMPIDA

O primeiro curso selecionado para ser ministrado por mim no âmbito do IsF-Francês, ofertado no segundo semestre do ano de 2025, foi o curso intitulado *Conversação Oral em Língua Francesa*, concebido para estudantes com nível mínimo B1 de proficiência, conforme o *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas* (QECR). A proposta do curso visava ao desenvolvimento das competências orais dos participantes, com foco na interação, fluência e ampliação do repertório linguístico-discursivo em língua francesa.

Foram disponibilizadas vinte vagas, destinadas tanto a alunos da universidade quanto a membros da comunidade universitária alagoana, as quais foram preenchidas de forma rápida no período de inscrições. Ressalta-se que, no ato da inscrição, constava, de maneira explícita, a exigência de realização de um teste de nível de proficiência, disponibilizado gratuitamente no próprio site do IsF-Andifes,

com o objetivo de assegurar a adequação do perfil linguístico dos participantes aos objetivos do curso. Apesar disso, na primeira aula, destinada à confirmação das matrículas, apenas duas alunas compareceram.

O curso estava organizado para ocorrer presencialmente, às segundas-feiras, no período da manhã, das 9h às 11h, totalizando duas horas-aula por encontro, sendo ao todo oito encontros ao longo dos meses de setembro e outubro. A ementa e os objetivos do curso encontravam-se previamente disponíveis para consulta nos arquivos do IsF-Andifes na Plataforma Microsoft Teams®, o que facilitava o acesso às informações gerais. No entanto, o desenvolvimento do material didático ficou a meu encargo, sob supervisão da orientadora. Considerando o número inicialmente previsto de participantes, preparei uma dinâmica introdutória de conversação oral, com o intuito de sondar os conhecimentos prévios dos alunos e promover a interação em língua francesa desde o primeiro encontro.

Entretanto, a baixa adesão comprometeu significativamente o andamento da aula. Além disso, verificou-se que uma das duas alunas presentes não possuía qualquer conhecimento prévio da língua francesa, não se enquadrando sequer no nível A1 de proficiência. Tal situação inviabilizou a condução da aula conforme o planejamento inicial, uma vez que o curso havia sido estruturado para que cerca de 90% das interações ocorressem exclusivamente na língua-alvo. Diante desse cenário, busquei adaptar a dinâmica proposta, priorizando discussões culturais e explicações em língua portuguesa, de modo a garantir a participação mínima da aluna e evitar sua exclusão imediata.

Após essa primeira experiência, dialoguei com a coordenação do IsF-Francês, expondo as dificuldades encontradas e a impossibilidade de manter uma aluna sem nível

de proficiência em uma turma planejada para o nível B1. A coordenação concordou com a avaliação apresentada e, após contato com a aluna em questão, decidiu dispensá-la do curso. Com isso, a turma passou a contar com apenas uma aluna regularmente apta a acompanhar a proposta pedagógica.

Nos encontros subsequentes, foi concedida aos demais inscritos uma nova oportunidade para comparecer à universidade, confirmar a matrícula e integrar o curso. Contudo, tais estudantes não compareceram, o que tornou inviável a continuidade da oferta, considerando que se tratava de um curso de conversação oral, cuja natureza pressupõe a interação entre múltiplos participantes. Diante dessa realidade, em comum acordo com a coordenação, optou-se pela suspensão do curso.

O curso inicialmente proposto tinha caráter breve e prático, com carga horária total de 16 horas, distribuídas em oito semanas, com dois encontros semanais de duas horas. No entanto, devido às dificuldades descritas, a proposta não pôde ser executada conforme o planejamento original. Após novas reuniões com a coordenação, decidiu-se pela elaboração de um novo curso, também com carga horária de 16 horas e destinado a alunos de nível B1, porém com objetivos, ementa e público distintos, buscando maior adequação às demandas e à realidade do público participante.

A EXPERIÊNCIA DE UMA OFERTA FOI: APRESENTAÇÕES ORAIS EM MEIO ACADÊMICO

O segundo curso ofertado, ainda que classificado como um curso voltado para a internacionalização, enquadra-se completamente dentro do que propõem Mangiante

e Parpette (2011) como um curso voltado para o universo acadêmico como Français pour objectif Universitaire (FOU):

Cette approche, déclinaison du Français sur objectif spécifique, intègre fortement la dimension institutionnelle des situations langagières visées, et la dimension cognitive des comportements attendus de la part d'étudiants insérés dans l'université française. Dans un contexte où tout passe par le langage, qu'il s'agisse de l'intégration administrative, de la transmission des connaissances, ou de la validation des apprentissages, la compétence universitaire s'inscrit largement dans la compétence linguistique (FOU, 2011, p. 115).

Assim, o curso, *Apresentações orais em meio acadêmico*: seminários (*exposés*), tratou-se de um curso cujo objetivo era capacitar os alunos a preparar e apresentar um seminário no modelo francês, conhecido como *exposé*, aliando questões linguísticas com a forma de apresentar seminários nas universidades francesas, e também proporcionando a ocasião para a discussão de diversas situações relativas à cultura universitária na França e em outros países francófonos.

Para esta ocasião, ficou estabelecida uma carga horária de duas horas semanais, durante cinco semanas, totalizando encontros *on-line*, síncronos realizados de forma remota, todas as quintas-feiras, das 19h às 21h, durante os meses de outubro, novembro e dezembro. Como no curso anterior, foi elaborado o edital, realizada a divulgação nas redes sociais e aberto o período de inscrições. Inicialmente, foram ofertadas dez vagas, todas devidamente preenchidas. Contudo, no primeiro dia de aula, destinado à confir-

mação da inscrição e da participação efetiva, apenas cinco alunas compareceram à sala virtual, das quais somente três permaneceram até o final do encontro. As demais se retiraram da chamada e não retornaram, tampouco apresentaram justificativa. Apesar disso, a aula foi mantida conforme o planejamento previamente estabelecido, transcorrendo de maneira satisfatória.

Na semana seguinte, a segunda aula estava organizada para acolher as alunas ausentes, oferecendo-lhes uma nova oportunidade de participação. Entretanto, novamente apenas as três alunas que haviam permanecido no primeiro encontro compareceram. Embora a ausência das demais tenha sido motivo de frustração, especialmente considerando que as inscrições foram realizadas de forma voluntária e totalmente gratuitas, optou-se por dar continuidade ao curso com as alunas presentes, uma vez que estas demonstravam comprometimento, participação ativa e competência linguística significativa.

As três alunas apresentavam níveis avançados de proficiência em língua francesa, o que reduziu substancialmente a necessidade de recorrer à língua materna para esclarecimento de conceitos. Estima-se que aproximadamente 95% das aulas tenham sido ministradas integralmente em língua francesa, com respostas igualmente formuladas nesse idioma. Duas das alunas, doravante identificadas como 1 e 2, destacaram-se por sua postura mais extrovertida e iniciativa constante nas atividades propostas. A terceira aluna, identificada como 3, também participava das aulas, embora necessitasse de maior estímulo de minha parte enquanto docente para se engajar de forma mais espontânea. Não se tratava de retraimento propriamente dito, mas de uma menor proatividade em relação à participação oral.

Durante o andamento do curso, ocorreram algumas intercorrências. A primeira foi um problema pessoal que impossibilitou minha participação em uma das aulas, situação previamente comunicada tanto às alunas quanto à coordenação. Ficou acordada, então, a reposição dessa aula por meio do acréscimo de um encontro à carga horária total do curso. A segunda intercorrência partiu das próprias alunas: uma delas informou que ela e sua colega teriam, naquele mesmo horário, uma aula obrigatória de sua grade regular, o que inviabilizaria sua participação. Após o comunicado, entrei em contato com a coordenação para informá-la da situação e dialoguei com a aluna restante, bem como com as demais, esclarecendo que a aula seria suspensa. Considerei inviável ministrar o conteúdo para apenas uma aluna, uma vez que as aulas eram sequenciais e rigorosamente planejadas, não havendo tempo hábil para revisões posteriores adequadas. Dessa forma, a aula foi suspensa e foi proposta uma atividade autônoma, com o objetivo de que as alunas explorassem os conteúdos trabalhados até então, retomando-se o curso normalmente no encontro seguinte.

Após essas duas intercorrências, não houve novos impedimentos para o andamento das aulas. O curso seguiu conforme o planejamento inicial, tendo seu conteúdo teórico concluído no dia 27/11/2025. O último encontro, que seria realizado em 04/12/2025, foi destinado à apresentação final, momento em que as alunas colocaram em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, apresentando individualmente um seminário em língua francesa, no formato do *exposé*, sobre um tema previamente escolhido pelas próprias. As apresentações ocorreram de forma assíncrona, por meio do envio de vídeos, os quais foram avaliados e pontuados por mim.

Ao final do curso, todas as alunas foram aprovadas, embora com notas distintas. Ressalta-se que uma das alunas não enviou o vídeo da apresentação final, o que resultou na atribuição de uma nota inferior à máxima possível. Ainda assim, considerando sua participação ativa, a realização sistemática das atividades propostas e a assiduidade ao longo do curso, a aluna obteve nota suficiente para a aprovação.

De modo geral, a experiência foi extremamente positiva, gerando um sentimento de satisfação e orgulho por ter contribuído, ainda que parcialmente, para o desenvolvimento linguístico das alunas. As mensagens de agradecimento recebidas ao término do curso reforçaram essa percepção. Espero que as alunas deem continuidade ao estudo e à prática da língua francesa, independentemente de futuras oportunidades de acompanhamento docente, uma vez que demonstraram grande potencial.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A OFERTA DE CURSOS DE NÍVEIS INTERMEDIÁRIOS NA OFERTA LOCAL

Após a oferta local dos dois cursos em nível B1 aqui relatados, podemos refletir, enquanto PFI e como orientadora, que esta experiência foi fundamental para nosso amadurecimento enquanto professora em formação e formadora. A possibilidade de desenvolver cursos mais avançados, com o suporte da rede IsF-Andifes nos proporcionou a oportunidade de conhecer quem seria esse público que já contempla uma certa carga horária dedicada ao aprendizado em língua francesa e como funcionam as dinâmicas entre oferta e procura no segundo semestre letivo.

Apesar de recebermos muitas inscrições, pudemos perceber ao longo dessas duas ofertas que o excesso de atividades na segunda metade do ano, com as seleções para os

programas de pós-graduação e a necessidade de concluir o curso de graduação, para aqueles e aquelas que estão na reta final do percurso, inviabilizou a participação da maioria dos interessados e interessadas, provocando grandes números de evasão. Essa evasão constatada acima dos índices apresentados em outros cursos inviabilizou a continuidade do primeiro curso ofertado, o que gerou grande frustração.

Entretanto, a possibilidade de desenvolver formações e atividades voltadas para um curso com maior proficiência proporcionou uma experiência ímpar, uma vez que tanto no curso de licenciatura quanto nos projetos desenvolvidos, as experiências de docência restringem-se na maior parte do tempo a cursos voltados para os níveis iniciais. Assim, como professora em formação inicial, a experiência de atuar em cursos voltados para um nível intermediário de proficiência revelou-se particularmente enriquecedora para o desenvolvimento da prática docente.

Trabalhar com estudantes que já possuem certa autonomia linguística exige do professor estratégias pedagógicas distintas daquelas mobilizadas nos níveis iniciais, sobretudo no que se refere à mediação de discussões mais complexas, ao incentivo à produção oral espontânea e ao aprofundamento de aspectos culturais e discursivos da língua. Nesse sentido, a experiência proporcionou não apenas o aprimoramento das habilidades de planejamento e condução de aulas, mas também uma reflexão mais aprofundada sobre o papel do docente na promoção da autonomia dos aprendizes e na construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo e significativo.

Já em relação ao nível dos cursos e nossa demanda interna, o fato de cursos voltados para nível B1 não terem tido tanto sucesso quanto às demais ofertas, voltadas para

o nível A1 e A2, no mesmo período, nos leva a refletir sobre as análises apresentadas no artigo “A relação entre a oferta e a demanda em cursos de FOS e FOU na Universidade Federal de Alagoas”, publicado em 2021, na *Revista Leitura*, revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da UFAL, em que analisamos de modo inicial a demanda em nossa universidade.

Naquele momento, constatamos que a maioria absoluta das pessoas interessadas em cursos ofertados pelo IsF-Francês ou estudava sozinha (22,5%) ou nunca havia estudado a língua (52,9%) (Ribeiro, 2021, p. 57). Assim, a baixa taxa de êxito nos cursos de nível B1 registrada no último semestre de 2025 nos leva a crer que o principal gargalo da oferta se apresenta, ainda, nos níveis iniciais, e que somente uma oferta consolidada nesses níveis poderá garantir números satisfatórios para os cursos mais avançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere à experiência pessoal como Professora em Formação Inicial (PFI) no projeto IsF-Andifes, considero que o percurso foi marcado por momentos positivos e desafiadores. Embora eu não projete, no momento, a docência como atuação profissional futura, reconheço minha competência pedagógica e o impacto positivo do meu trabalho, evidenciado pelo progresso dos alunos e pelos retornos recebidos. Ver estudantes avançando na aprendizagem da língua francesa e demonstrando interesse em seguir a formação na área constitui um aspecto significativo da experiência. Ressalta-se, contudo, que minhas questões pessoais, como o esgotamento físico e emocional, influenciaram a vivência deste segundo curso.

Já no que diz respeito à execução dos cursos e os sucessos ou insucessos advindos, analisamos como experiências salutares e que nos mostram que ainda temos um longo caminho a percorrer frente a estabilização da oferta de cursos voltados para os níveis iniciais, que sejam capazes de sustentar a demanda para cursos de níveis mais avançados. Entretanto, verificamos também que se faz necessária, ainda que esporadicamente, a manutenção de ofertas voltadas a níveis mais avançados, a fim de atender também esse público. Além disso, observamos que, quanto mais específica e acadêmica foi a oferta, maior foi a procura e menor a evasão, mesmo quando se tratou de um curso de nível mais avançado, como o B1.

Por fim, concluímos que o projeto IsF-Andifes representa uma importante oportunidade tanto para estudantes de Letras-Francês desenvolverem sua prática docente quanto para alunos interessados em iniciar ou retomar o aprendizado da língua francesa. Trata-se de uma experiência formativa bilateral, que contribui para o crescimento acadêmico e pedagógico de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.** Porto: Asa Editores, 2001.

MANGIANTE, J-M.; PARPETTE, C. Le Français sur Objectif Universitaire: de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. **Synergie Algérie: revue du Gerflint**, Annaba, n. 15, v. I, p. 147-166, 2012.

RIBEIRO, R. C. C. A relação entre a oferta e a demanda em cursos de FOS e FOU na Universidade Federal de Alagoas. **Revista Leitura**, [S. l.], v. 1, n. 70, p. 50–61, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/revistaleitura/article/view/11961>. Acesso em: 6 mar. 2026.

^{iv} As traduções apresentadas neste trabalho são de autoria das autoras: “Essa abordagem, declinação do francês para objetivo específico, integra fortemente a dimensão institucional das situações de língua visadas, e a dimensão cognitiva dos comportamentos esperados da parte dos estudantes inseridos na universidade francesa. Nesse contexto em que tudo passa a ser língua, quer se trate da integração administrativa, da transmissão de conhecimento, ou da validação das aprendizagens, a competência universitária se inscreve amplamente na competência linguística.

REFLEXÕES SOBRE O USO DE JOGOS EM UM CURSO PREPARATÓRIO PARA O TOEFL ITP



Arthemís Farias

Sérgio Ifa

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo avaliar aspectos metodológicos em cursos preparatórios para o TOEFL ITP (Test of English as a Foreign Language – Institutional Testing Program), com foco no uso de jogos e na análise de sua pertinência no contexto do curso TOEFL ITP: Estratégias e Simulados, ministrado presencialmente na Universidade Federal de Alagoas, através da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF), com carga horária de 48h.

O TOEFL ITP caracteriza-se como um exame de proficiência de língua inglesa, aplicado pela Educational Testing Service (ETS), cujo objetivo é avaliar as habilidades de compreensão oral e escrita, por meio de questões padronizadas em três áreas distintas: Reading Comprehension, Listening Comprehension e Structure and Written Expression, sendo a última voltada predominantemente aos aspectos gramaticais da língua.

A experiência vivida evidencia a necessidade de compreender os efeitos do uso de jogos em cursos preparatórios para o teste, bem como da constatação de uma lacuna

no que se refere a práticas pedagógicas lúdicas em contexto de preparação para exames de proficiência. Soma-se a isso a demanda de reflexão sobre a prática docente, especialmente na insegurança quanto à aplicação de abordagens lúdicas em contextos normalmente associados à rigidez e orientação direta ao exame.

A partir disto, o texto busca responder às seguintes perguntas do estudo:

- 1) Em que medida o uso de jogos é pertinente em cursos preparatórios para exames de proficiência, como o TOEFL ITP?
- 2) Por que a diversificação de abordagens metodológicas pode ser relevante em cursos preparatórios para exames de proficiência?
- 3) Quais os impactos da estrutura de um exame de proficiência nas escolhas metodológicas do docente?

O trabalho se localiza na área da linguística, especificamente a Linguística Aplicada (LA), compreendida como um campo de estudos que investiga problemas concretos envolvendo a linguagem, em especial aqueles que envolvem contextos sociais, educacionais e institucionais.

Posto isso, o presente estudo relaciona o uso de jogos ao engajamento cognitivo e participação ativa dos aprendizes ou discentes no processo de construção de sentido na língua alvo em aulas de preparação para o TOEFL ITP. Ao analisar tais práticas em um contexto real de ensino, o estudo alinha-se à LA ao compreender e refletir criticamente sobre fenômenos relacionados ao uso e ensino da linguagem. Além disso, o texto aborda o impacto dos exames padronizados sobre o ensino de línguas, questionando a ideia

de que a preparação para esses testes se restringe a abordagens repetitivas. Nesse sentido, busca-se refletir sobre práticas que conciliem as exigências do exame com abordagens capazes de favorecer o engajamento cognitivo e a construção ativa de sentido.

Embora existam estudos sobre práticas pedagógicas em contextos de exames de proficiência, como os desenvolvidos por Winke, Paula e Lim, Hyojung (2017) e por Leite, Sereg (2022), ainda são escassas as investigações que analisem, de forma específica, o papel de práticas lúdicas em contextos de preparação para testes padronizados, o que reforça a relevância do presente estudo.

Nas seções seguintes, apresenta-se a fundamentação teórica que sustenta este trabalho, ancorando-se em autores relacionados ao ensino de Inglês para Fins Específicos (no original, ESP), da Linguística Aplicada, de estudos sobre de mecanismos que afetam o ensino de línguas, bem como de pesquisas que abordam o uso de jogos no contexto educacional. Em seguida, descreve-se a metodologia adotada e a interpretação e reflexão dos dados obtidos.

SEÇÃO TEÓRICA

Este trabalho se sustenta em contribuições da Linguística Aplicada, em estudos sobre o impacto de exames e o uso de jogos como ferramenta metodológica no ensino de línguas. Além disso, dialoga com pressupostos do ensino de LinFe ao considerar o contexto como objeto delimitado e demandas linguísticas específicas.

Nesse sentido, a fundamentação teórica articula contribuições de Celani (1998), que apresenta a Linguística Aplicada como um campo problematizador; Hutchinson e Waters (1987), no âmbito do ensino de Inglês para Fins Es-

pecíficos; Shohamy (2006), ao discutir o impacto pedagógico de exames padronizados no ensino de línguas; e Wright, Betteridge e Buckby (2006), que abordam os jogos como práticas linguísticas significativas no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, a reflexão sobre a prática docente fundamenta-se nas contribuições de Moita Lopes (2006) e de Schön (1983).

ALINGÜÍSTICA APLICADA (LA) COMO POSSIBILITADORA DE ANÁLISE

Celani (1998) aponta que o período em que a Linguística Aplicada era entendida como mero consumo ou aplicação da Linguística já foi superado. Nesse sentido, atualmente, a Linguística Aplicada pode ser compreendida como um campo de estudos voltado à discussão crítica de fatores sociais e humanos (Celani, 1998 *apud* Paula, 2010, p. 4). Nessa perspectiva, a LA distancia-se de uma concepção estritamente estrutural e formal da linguagem, voltando-se à análise de práticas linguísticas situadas em contextos reais.

Outro fator que caracteriza a LA trata-se de sua interdisciplinaridade. A esse respeito, Celani (1998) afirma que

A Lingüística [sic] Aplicada parece ter vocação para uma atitude transdisciplinar. Essa preocupação com o social, com o humano, há tempos tem sido objeto de pesquisa em Linguística Aplicada e, de fato, é componente fundamental na definição da disciplina. (Celani, 1998 *apud* Paula, 2010, p. 133)”

A noção de transdisciplinaridade destacada por Celani (1998) evidencia o caráter híbrido da Linguística Aplica-

da, construída a partir do diálogo com diferentes áreas do conhecimento, de modo a compreender os fenômenos relacionados à linguagem, inclusive ao seu ensino, considerando dimensões pedagógicas, sociais e cognitivas das práticas docentes. Nesse sentido, a LA não se limita à descrição de fenômenos linguísticos, mas busca compreender e intervir criticamente em práticas sociais mediadas pela linguagem.

Em síntese, a Linguística Aplicada configura-se como um campo que possibilita problematizar o ensino de línguas para exames de proficiência para além de abordagens mecanicistas, ao considerar o ensino como uma prática social situada, atravessada por fatores humanos, institucionais e avaliativos. Ao adotar tal perspectiva, a LA permite compreender de que forma os jogos podem ser incorporados criticamente ao escopo do curso, sem que sejam abandonadas as exigências específicas do exame.

A partir disso, torna-se possível discutir o impacto dos exames padronizados no ensino de línguas adicionais.

AS CONSEQUÊNCIAS DE EXAMES PADRONIZADOS NO ENSINO DE LÍNGUAS

A discussão acerca da inserção de jogos em cursos preparatórios para exames de proficiência evidencia os efeitos de uma orientação fortemente pautada pelo exame, a qual tende a produzir práticas pedagógicas marcadas pela rigidez metodológica. Nessa seara, Shohamy (2006) argumenta que os testes de idiomas ultrapassam sua função estritamente pedagógica, atuando também como instrumentos sociais e políticos capazes de influenciar currículos, práticas pedagógicas e decisões institucionais.

Nessa perspectiva, a avaliação deve ser compreendida de forma orientada pelo uso, considerando os impactos que

os exames exercem sobre os processos de ensino-aprendizagem. Entre esses efeitos, destaca-se a homogeneização dos materiais didáticos, elaborados para atender às exigências do exame, bem como a padronização dos conhecimentos considerados legítimos e necessários (Shohamy, 2006, p. 114).

Essas questões dialogam diretamente com o contexto deste estudo, uma vez que o TOEFL ITP caracteriza-se como um exame de formato fixo e altamente padronizado, voltado à avaliação de habilidades específicas. Tais exigências podem limitar o docente no momento de definir as estratégias mais adequadas para a preparação dos alunos, já que o processo de ensino precisa necessariamente considerar a estrutura e as demandas do exame. Nesse cenário, pode surgir certa resistência à incorporação de atividades não padronizadas, como os jogos, frequentemente percebidos como distantes do formato tradicionalmente associado à preparação para testes de proficiência.

Essa “aversão” é discutida na literatura a partir do conceito de *washback*. Sobre tal conceito, Messick (1996, p. 241, tradução nossa) o define como “[...] a medida em que a introdução e o uso de um teste influenciam professores e alunos de línguas a fazerem coisas que não fariam de outra forma, que promovem ou inibem a aprendizagem da língua”. Tal definição evidencia que o *washback* recai diretamente sobre as decisões pedagógicas do professor, afetando sua autonomia. Nesse cenário, a prática docente passa a ser atravessada por exigências externas que demandam constante tomada de decisão, o que aproxima essa discussão de noções propostas por Moita Lopes (2006) e Schön (1983).

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR

Diante de contextos em que exigências externas moldam aspectos pedagógicos em sala de aula, torna-se necessário refletir sobre o papel do professor em cenários atravessados por tais desafios, especialmente no que se refere ao que ensinar, quando ensinar e por que ensinar.

Segundo Moita Lopes (2006), o ensino de línguas pode ser compreendido como uma prática social situada, atravessada por discursos institucionais e relações de poder. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas não se configuram como neutras, sendo constituídas tanto por demandas externas quanto pelas concepções de ensino e aprendizagem que orientam a atuação docente.

É nesse ponto que se torna pertinente dialogar com Schön (1983), ao abordar a reflexão do profissional sobre sua própria prática em contextos marcados pela incerteza e pela necessidade constante de tomada de decisões. Essa reflexão ocorre tanto no planejamento das ações pedagógicas quanto durante sua realização em sala de aula e posteriormente a ela, configurando um processo contínuo de análise e reconstrução da prática docente. De acordo com o autor, “[...] na prática do mundo real, os problemas não se apresentam aos profissionais como algo dado. Eles precisam ser construídos a partir dos elementos de situações problemáticas que são enigmáticas, perturbadoras e incertas” (Schön, 1983, p. 40). Ou seja, ao se deparar com os aspectos mecanicistas do TOEFL ITP, o docente que ministra o curso deve refletir sobre sua abordagem pedagógica, considerando não somente a aprendizagem do idioma, mas também o desenvolvimento das habilidades de resolução do exame pelos alunos.

Esse processo reflexivo é conceituado por Schön (1983) por meio do termo *reflection-on-action*, referente à reflexão realizada após a prática, quando o profissional revisita suas ações com o objetivo de aprimorar sua atuação futura. O autor afirma ainda que, por meio da reflexão, o profissional pode “[...] trazer à tona e criticar os entendimentos tácitos que se desenvolveram em torno das experiências repetitivas de uma prática especializada, além de atribuir novos sentidos às situações de incerteza ou singularidade que vivencia” (Schön, 1983, p. 61, tradução nossa).

Embora Schön (1983) se refira ao profissional de maneira ampla, suas reflexões podem ser aproximadas da realidade docente. No ensino de línguas, a reflexão sobre a prática manifesta-se tanto durante a ação pedagógica quanto em momentos posteriores de análise, como, por exemplo, em práticas de escrita de diários reflexivos, nos quais o professor revisita decisões e experiências vivenciadas em sala de aula. Além da *reflection-on-action*, o autor também discute a *reflection-in-action*, que ocorre durante a própria prática profissional, ainda que esta não constitua o foco central deste estudo.

Ainda que o autor enfoque a reflexão que ocorre após a ação, suas contribuições permitem compreender o planejamento como um enquadramento inicial do problema, conforme destacado por meio do conceito de *problem setting*. Nessa esteira, Schön (1983) afirma que o *problem setting* consiste no processo pelo qual o profissional define as decisões a serem tomadas, os objetivos a serem alcançados e os meios possíveis para tal.

Ao trazer essa perspectiva para o contexto do TOEFL ITP, o docente, ao se deparar com o exame, encontra um material altamente padronizado, que pode, inicialmente, sugerir a necessidade de adesão estrita às suas exigências.

Contudo, à luz de Schön (1983), o desafio do professor não reside na simples reprodução do exame, mas no enquadramento do problema pedagógico, ou seja, como preparar os alunos para atender às demandas do teste, o que permite a exploração de diferentes possibilidades metodológicas, desde que alinhadas aos objetivos do curso.

O PLANEJAMENTO DE UM CURSO PARA FINS ESPECÍFICOS

A discussão sobre exames de proficiência e suas implicações pedagógicas, bem como sobre o papel do professor nesse contexto, pode ser ampliada a partir dos pressupostos do ensino de línguas para fins específicos, conforme proposto por Hutchinson e Waters (1987).

Segundo os autores, um curso para fins específicos surge das necessidades de um determinado grupo em relação ao uso da língua para finalidades particulares. Nesse sentido, torna-se fundamental a realização de uma análise de necessidades, a fim de compreender quais estratégias pedagógicas podem ser mobilizadas para atingir objetivos específicos.

Sob essa perspectiva, um curso preparatório para o TOEFL ITP pode ser compreendido como um curso de língua para fins específicos, uma vez que se orienta por objetivos delimitados e por habilidades linguísticas explicitamente exigidas pelo exame. Tal enquadramento reforça a necessidade de decisões pedagógicas conscientes, que considerem tanto as demandas do teste quanto os processos de aprendizagem dos alunos.

No entanto, Hutchinson e Waters (1987) ressaltam que a análise de necessidades não se restringe a uma lista fixa de conteúdos, mas envolve escolhas pedagógicas que de-

vem ser constantemente avaliadas ao longo do curso. Esse entendimento aproxima-se da noção de prática reflexiva proposta por Schön (1983), ao reconhecer o docente como agente ativo no planejamento, na condução e na reconfiguração de sua prática pedagógica.

Nesse contexto, a inserção de jogos pode ser compreendida não como um desvio dos objetivos do curso, mas como uma estratégia pedagógica situada, escolhida pelo professor a partir da análise de necessidades e da reflexão sobre sua própria prática, conciliando as exigências do exame com abordagens que favoreçam o engajamento e o uso significativo da língua.

O USO DE JOGOS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

Em um contexto marcado pela padronização, surge a necessidade de recursos metodológicos que não apenas possibilitem o alcance dos objetivos de ensino, mas também promovam o engajamento dos discentes no processo de aprendizagem. Nesse cenário, destacam-se as atividades lúdicas, que se distanciam da lógica mecanicista frequentemente associada aos exames de proficiência. Nas palavras de Wright *et al.* (2006),

Aprender um idioma é um trabalho árduo. É preciso se esforçar para compreender, repetir com precisão, adaptar e usar o idioma recém-aprendido em conversas e na escrita. [...] Os jogos ajudam e incentivam muitos alunos a manter o interesse e o trabalho. [...] Os jogos também ajudam o professor a criar contextos nos quais o idioma seja útil e significativo (Wright *et al.*, 2006, p. 2, tradução nossa).

Para os autores, os jogos permitem que os alunos percebam a língua como uma ferramenta viva, promovendo seu uso significativo. Assim, não se configuram como atividades meramente recreativas, mas como momentos autênticos de interação, negociação de sentidos e desenvolvimento linguístico (Wright *et al.*, 2006).

Em cursos preparatórios para exames de proficiência, como o TOEFL ITP, a presença de jogos ou de outras atividades lúdicas pode causar estranhamento, por romper com expectativas de rigidez metodológica frequentemente associadas a esse tipo de preparação. Contudo, com base em Wright *et al.* (2006), tais atividades podem ser compreendidas como estratégias pedagógicas capazes de favorecer o engajamento dos alunos, desde que dialoguem com as demandas e habilidades exigidas pelo exame.

METODOLOGIA DE ESTUDO

Esta seção apresenta os pressupostos metodológicos que orientam o presente manuscrito, explicitando sua abordagem, natureza e contexto de realização. Também são descritos os participantes, os procedimentos de geração de dados e os critérios adotados para sua análise, de modo a situar o leitor quanto às escolhas metodológicas realizadas e à sua coerência com os objetivos do estudo e com o referencial teórico adotado.

O presente texto configura-se como um estudo qualitativo, de natureza interpretativa e caráter descritivo-reflexivo, inserido no campo da Linguística Aplicada, conforme discutido por Celani (1982). A abordagem qualitativa caracteriza-se pela busca da compreensão de fenômenos educacionais a partir de contextos e práticas específicas. O estudo possui, ainda, natureza reflexiva, na medida em que

o professor-pesquisador analisa suas próprias práticas em sala de aula, em diálogo com a perspectiva de Schön (1983).

O trabalho foi desenvolvido a partir de dados obtidos em um curso preparatório para o TOEFL ITP, ofertado pela Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF) na Universidade Federal de Alagoas, no ano de 2025, entre os meses de julho e novembro.

Participaram do estudo sete alunos matriculados no curso preparatório, com idade média de 23 anos. A turma era composta majoritariamente por graduandos da área de Humanas, caracterizados por um perfil mais reservado em interações sociais. Os dados foram gerados por meio de observações realizadas ao longo de trinta e duas aulas, de registros reflexivos elaborados durante o curso e das atividades propostas aos participantes. O pesquisador atuou também como professor da turma, configurando-se, portanto, como professor-pesquisador.

A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa, fundamentada nos aportes teóricos da Linguística Aplicada, do ensino de línguas para fins específicos, dos estudos sobre o impacto dos exames padronizados e da prática reflexiva docente. Inicialmente, realizou-se uma leitura dos registros produzidos ao longo do curso, incluindo anotações de aula, atividades aplicadas e registros reflexivos do professor, com o objetivo de identificar recorrências e situações significativas relacionadas ao uso de jogos.

Em seguida, os dados foram organizados em categorias temáticas, tais como engajamento discente, ativação de conhecimentos prévios, uso de estratégias de leitura e limitações pedagógicas; posteriormente, essas categorias foram analisadas à luz dos referenciais teóricos adotados. Por fim, foram selecionados episódios representativos para compor

a análise, buscando ilustrar de que modo os jogos foram incorporados ao curso e quais efeitos produziram no contexto investigado.

Dessa forma, a metodologia de interpretação de dados adotada possibilita uma análise situada da prática docente em um curso preparatório para o TOEFL ITP, considerando tanto as exigências do exame quanto as decisões pedagógicas do professor em um contexto real de ensino. A seção seguinte dedica-se à análise e à discussão dos dados coletados ao longo do curso.

INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Esta seção apresenta a análise e a discussão dos dados gerados a partir dos registros coletados pelo professor regente do curso *TOEFL ITP: Estratégias*, com foco em situações específicas nas quais jogos foram utilizados em um curso preparatório para o TOEFL ITP. A análise busca compreender de que modo as práticas lúdicas foram incorporadas ao contexto do curso, bem como os efeitos dessas atividades no engajamento discente, na mobilização de estratégias de compreensão e nas decisões pedagógicas do docente, à luz dos aportes teóricos da Linguística Aplicada, dos estudos sobre *washback*, do ensino de línguas para fins específicos e da prática reflexiva docente.

JOGOS E ENGAJAMENTO DISCENTE EM UM CONTEXTO DE EVASÃO

A evasão discente configurou-se como uma das principais dificuldades enfrentadas ao longo do curso, ainda que esse seja um fenômeno recorrente em cursos preparatórios de modo geral. Embora a média de participação ao longo das aulas tenha sido de aproximadamente sete alu-

nos, apenas um estudante concluiu o curso, sendo o único presente nas oito aulas finais.

Diante desse cenário, o uso de jogos passou a ser compreendido como uma possível estratégia para promover maior engajamento dos alunos, em contraposição a uma prática centrada predominantemente na resolução de questões do exame, característica frequente em cursos preparatórios fortemente orientados pelo teste.

Essa decisão dialoga com os efeitos de *washback* discutidos por Shohamy (2006), uma vez que a centralidade atribuída ao exame tende a produzir práticas pedagógicas mais rígidas e menos abertas a abordagens alternativas. Nesse contexto, os jogos emergem como uma tentativa de ressignificação da prática pedagógica, sem que sejam abandonadas as demandas específicas do TOEFL ITP.

JOGOS COMO ESTRATÉGIAS DE *WARM-UP* E ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTO PRÉVIO

O primeiro jogo foi aplicado na aula inicial, que contou com a presença de dez alunos. A atividade, realizada em língua inglesa, consistia na formação de dois grupos, cujos integrantes deveriam identificar três fatos em comum entre todos os membros. A observação do comportamento dos grupos revelou diferenças significativas nas dinâmicas de interação entre os discentes.

Enquanto um dos grupos apresentou uma interação mais limitada, estruturada predominantemente no modelo pergunta-resposta, o outro se engajou em uma discussão mais ampla e colaborativa, marcada por trocas frequentes e espontâneas entre os participantes. Essas diferenças evidenciam como atividades lúdicas podem favorecer distintos níveis de interação e de construção coletiva de sentidos,

reforçando a compreensão da aprendizagem como prática social situada, conforme defendido pela Linguística Aplicada e discutido por Celani (1998).

De modo geral, os jogos eram utilizados majoritariamente no início das aulas, funcionando como atividades de *warm-up* ou *pre-phase*, com o objetivo de quebrar o gelo e ativar conhecimentos prévios relacionados aos temas que seriam abordados. Um exemplo recorrente foi o jogo de adivinhação de palavras, no qual um aluno permanecia de costas para o quadro enquanto o professor escrevia um termo relacionado ao tema da aula. Em uma das aulas, cujo texto abordava o tema da hidroponia, essa atividade antecedeu a leitura do material.

JOGOS, LEITURA E ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO NO TOEFL ITP

As anotações registradas pelo professor no diário de classe indicaram que, após a realização do jogo de adivinhação, os alunos demonstravam maior conexão com o tema abordado e mais abertura para a leitura de textos potencialmente complexos. Mesmo com a redução do tempo destinado à discussão oral prévia, tradicionalmente conduzida por meio de uma conversa expositiva, o engajamento observado durante a leitura foi superior ao registrado em aulas sem a atividade lúdica, sem comprometer a compreensão dos estudantes.

Esse dado sugere que os jogos podem atuar como mediadores do engajamento cognitivo, favorecendo a ativação de esquemas de conhecimento e a mobilização de estratégias de compreensão, o que dialoga com as contribuições de Wright, Betteridge e Buckby (2006), ao conceberem os jogos como práticas linguísticas significativas. Além dis-

so, tais atividades alinham-se aos pressupostos do ensino de línguas para fins específicos, ao prepararem os alunos para demandas diretamente relacionadas às exigências do TOEFL ITP, conforme discutido por Hutchinson e Waters (1987).

Outro exemplo foi a adaptação do jogo “batata quente”, utilizando palavras relacionadas ao tema do texto. A atividade, realizada antes da leitura, mostrou-se particularmente relevante para o trabalho com a estratégia de inferência, uma vez que incentivava os alunos a estabelecer conexões semânticas entre palavras previamente mencionadas pelos colegas, promovendo a busca ativa por relações de sentido.

LIMITAÇÕES, WASHBACK E INSEGURANÇA DOCENTE NO USO DE JOGOS

Em contraste, o uso de jogos em momentos de *post-phase* foi menos frequente ao longo do curso. Essa escolha, realizada ainda no planejamento das aulas, esteve diretamente relacionada à forte orientação para a resolução de questões, reflexo do impacto do *washback* do exame, que tende a privilegiar práticas pedagógicas padronizadas, conforme discutido por Shohamy (2006). A centralidade atribuída ao treinamento de itens do teste resultou, em diversas ocasiões, na redução do espaço destinado a práticas lúdicas.

Essa limitação esteve também associada à insegurança do próprio docente quanto ao uso de jogos em um contexto institucional frequentemente percebido como sério e rígido, especialmente considerando o perfil do programa Idiomas sem Fronteiras, voltado majoritariamente a estudantes de pós-graduação. Tal percepção evidencia como as

decisões pedagógicas são atravessadas por discursos institucionais e por crenças acerca do que é considerado legítimo em determinados contextos educacionais, conforme discutido por Moita Lopes (2006).

JOGOS, REFLEXÃO DOCENTE E RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA

Apesar das restrições mencionadas, algumas experiências pontuais de jogos em momentos de *post-phase* revelaram resultados positivos. Um exemplo foi a atividade de dramatização voltada ao desenvolvimento de inferências, na qual os alunos, organizados em duplas, criaram e encenaram situações sem o uso da fala. Embora nem todos tenham demonstrado interesse inicialmente, houve mudança nesse posicionamento, de modo positivo, ao longo da atividade, tanto por parte dos que atuavam quanto dos que tentavam inferir a situação apresentada.

À luz dessas observações, o uso de jogos pode ser compreendido como parte de um processo de reflexão docente, nos termos propostos por Schön (1983). Ao revisitar sua prática por meio do processo de *reflection-on-action*, o professor-pesquisador identifica tensões entre as exigências do exame e as possibilidades pedagógicas disponíveis, reconhecendo que o enquadramento do problema (*problem setting*) permite maior liberdade metodológica, mesmo em contextos fortemente orientados por testes padronizados.

Por fim, embora não tenham sido desenvolvidas atividades lúdicas explicitamente voltadas à criticidade, elemento central da Linguística Aplicada, os momentos de diálogo subsequentes aos jogos favoreceram discussões que extrapolaram o conteúdo linguístico imediato. Isso sugere que o potencial crítico das práticas lúdicas pode ma-

nifestar-se não apenas na atividade em si, mas também nas interações e reflexões que ela promove.

A análise realizada evidencia que o uso de jogos, mesmo em um contexto fortemente orientado por um exame padronizado, pode contribuir para o engajamento dos alunos e para a apropriação de estratégias relevantes ao TOEFL ITP, sem necessariamente comprometer as exigências do teste. Ao mesmo tempo, os dados revelam tensões entre as possibilidades pedagógicas oferecidas pelas práticas lúdicas e as pressões institucionais decorrentes do *washback*, bem como a insegurança docente diante dessas demandas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados evidenciaram a relevância do uso de jogos em um curso preparatório para o TOEFL ITP. Ainda que os efeitos de *washback* estivessem presentes, os registros analisados demonstraram que, mesmo sendo utilizados predominantemente nas etapas iniciais das aulas, os jogos favoreceram o engajamento dos alunos e possibilitaram uma maior conexão não apenas com os temas abordados, mas também entre os próprios participantes. Contudo, tais atividades não foram suficientes para conter a evasão discente, fenômeno que esteve relacionado também a diferentes fatores externos ao curso.

Ao refletir sobre sua própria prática docente, o professor-pesquisador pôde identificar limitações decorrentes da escolha de não inserir jogos em determinados momentos da aula, aspecto que poderá ser revisto em situações futuras, a depender do enquadramento atribuído aos problemas pedagógicos encontrados, em consonância com os pressupostos de Schön (1983), especialmente no que se refere ao conceito de *reflection-on-action*. Ademais, compreen-

der o impacto exercido pelos exames padronizados sobre o ensino de línguas adicionais possibilitou uma nova percepção acerca das decisões metodológicas relacionadas a esse contexto.

Desse modo, os dados permitiram responder às perguntas de pesquisa ao evidenciarem a relevância do uso de jogos nas escolhas metodológicas de um curso preparatório. Os resultados indicam que a adoção de práticas lúdicas como abordagem diversificada pode favorecer o engajamento discente e ampliar as conexões entre as ideias discutidas, em contraste com práticas excessivamente mecânicas e repetitivas. Ao mesmo tempo, a análise também permitiu compreender a influência exercida pelo exame sobre as decisões pedagógicas do docente.

REFERÊNCIAS

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil**. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 129–142.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for Specific Purposes: a learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

MESSICK, Samuel. **Validity and washback in language testing**. *Language Testing*, v. 13, n. 3, p. 241–256, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SHOHAMY, Elana. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006.

LEITE, Sereg Pereira. **Processamento textual: auxiliando examinandos na aquisição de estratégias metacognitivas para exames de proficiência em língua inglesa**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/0637ca38-8253-49b6-a505-4de22cf73d69>. Acesso em: 25 maio 2026.

WINKE, Paula; LIM, Hyojung. **The effects of test preparation on second-language listening test performance**. *Language Assessment Quarterly*, v. 14, n. 4, p. 380–397, 2017. DOI: 10.1080/15434303.2017.1399396.

WRIGHT, Andrew; BETTERIDGE, David; BUCKBY, Michael. **Games for language learning**. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

i Do inglês, Teste de Inglês como Língua Estrangeira – Programa de Testes Institucional.

ii Do inglês, Serviço de Testes Educacionais.

iii Hutchison & Waters, 1987.

Do inglês, definição do problema.

v Do inglês, o aquecimento da aula.

vi Do inglês, representa a fase inicial após o aquecimento.

vii Do inglês, momento após a prática situada, normalmente caracterizado pela fixação do que foi praticado e/ou discutido.

EXPRESSIONISMO CRÍTICO E IA GENERATIVA NA AULA DE INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS



Igor Cauã da Silva Santos

Sérgio Ifa

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos anos, as ferramentas de Inteligência Artificial (IA) generativa difundiram-se amplamente na sociedade, sobretudo em razão de sua facilidade de acesso e de sua capacidade de realizar, em poucos segundos, tarefas que tradicionalmente demandariam tempo e esforço consideráveis. Essa expansão atravessou diferentes esferas sociais, incluindo a educação. Atualmente, é possível utilizar IA generativa para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de línguas, tanto no apoio ao aprendizado, por meio da elaboração e correção de atividades de revisão e do fornecimento de *feedback* personalizado, quanto no suporte ao trabalho docente, com a criação de planos de aula, exercícios e sugestões de atividades.

Todavia, a popularização dessas ferramentas entre os aprendizes tem gerado preocupações aos educadores, especialmente no que diz respeito ao possível desinteresse em se dedicar à realização de certas tarefas. Assim, por conta da rapidez com que a IA generativa fornece respostas diretas, há o risco de que o exercício do pensamento crítico seja deixado de lado.

Considerando que a circulação dessas ferramentas é irreversível, torna-se imprescindível que os discentes sejam incentivados a questionar e problematizar as respostas produzidas pela IA generativa, compreendendo que estas não substituem o complexo processo do pensamento humano. Nesse sentido, a sala de aula configura-se como um ambiente onde o docente pode abordar essa temática de forma crítica ao propor leituras e discussões.

É nesse cenário que este estudo se insere no campo da Linguística Aplicada, pois queremos investigar a língua em uso em um contexto real: o processo de ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos no curso *Produção oral: comunicações acadêmicas*, ofertado na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) por meio da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF), no período de julho a novembro de 2025. Sendo assim, o capítulo relata uma experiência vivida por um Professor em Formação Inicial (PFI) em duas aulas voltadas ao tema das implicações da IA generativa no pensamento crítico.

O IsF concede um espaço propício para tal experiência, pois se trata de um programa de alcance nacional cujo objetivo é promover a formação inicial e continuada de professores de idiomas, bem como o desenvolvimento da proficiência linguística de estudantes, docentes e técnicos-administrativos das Instituições de Ensino Superior (IES) credenciadas, professores da rede pública de Educação Básica e de pessoas naturais de outros países residentes no Brasil.

Na Universidade Federal de Alagoas, o núcleo de língua inglesa do programa IsF é atualmente composto por um docente da instituição, que atua como orientador, um dos autores deste manuscrito, e seis bolsistas de graduação que desempenham o papel de PFI nos cursos de extensão

ofertados, atendendo a diferentes demandas. Entre elas: produção oral acadêmica, leitura de artigos científicos e preparação para testes de proficiência.

No que diz respeito à organização do capítulo, iniciamos apresentando os fundamentos teóricos que embasam a investigação, os quais incluem o ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE), o ensino da oralidade em língua inglesa, o Letramento Crítico e o Expressionismo Crítico. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico adotado, a interpretação dos dados em diálogo com as teorias mobilizadas e, por fim, as considerações finais.

LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS (LINFE)

Ao iniciar a aprendizagem de um novo idioma, ou mesmo quando já se possui algum conhecimento prévio, os aprendizes frequentemente precisam se aprofundar em aspectos mais específicos e, em geral, têm objetivos definidos, como estudos ou negócios.

Nem todos esses propósitos requerem, ou mesmo permitem, a aprendizagem da língua como um todo. Uma publicitária que precisa viajar a trabalho em três meses, por exemplo, pode necessitar apenas do desenvolvimento de habilidades argumentativas e de vocabulário específico de sua área para participar de reuniões de campanhas e promover produtos, o que pode ser aprendido em um curso de curta duração. Esse tipo de abordagem caracteriza o ensino de LinFE, que, segundo Hutchinson e Waters (1987), baseia-se no porquê de o estudante querer aprender uma língua ou determinados aspectos dela.

Sendo assim, os autores sugerem que cursos de LinFE partam do pressuposto de “[...] diga-me para que você precisa do inglês e eu lhe direi o inglês de que você precisa”

(Hutchinson; Waters, 1987, p. 8). A partir da definição ou da clareza do objetivo, o docente pode determinar o que precisa ser ensinado para que o aprendiz alcance suas metas.

Para coletar essas informações, Dudley-Evans e St John (1998) definem a análise de necessidades como ponto de partida, isto é, “[...] o processo de estabelecer *o quê e como* de um curso” (p. 121). Por meio dela, são identificadas as necessidades, as lacunas linguísticas e os desejos do aprendiz, além de informações sobre seu perfil, como o que gosta, como costuma estudar e o que gostaria de ver no curso. Os autores afirmam, ainda, que os dados obtidos na análise podem ser capturados por diversas maneiras, como por meio de questionários, e que a análise não deve se restringir ao momento prévio ao curso, mas ocorrer também ao longo dele, possibilitando ajustes sempre que necessário.

No que se refere ao material a ser utilizado em cursos de LinFE, Hutchinson e Waters (1987, p. 106) apontam que “[...] uma grande parte do tempo do professor de LinFE pode ser dedicada à criação de materiais”. Isso envolve a seleção de materiais já existentes que melhor se apliquem ao contexto observado, sejam eles didáticos ou autênticos, ou seja, produzidos por falantes da língua para propósitos comunicativos reais, e não somente para o ensino.

Da mesma forma, não há uma metodologia única recomendada, uma vez que Hutchinson e Waters (1987, p. 142) destacam que “[...] os princípios que sustentam uma boa metodologia de LinFE são os mesmos que sustentam uma metodologia sólida de ensino de [línguas adicionais] em geral”. Então, o educador pode integrar abordagens do ensino geral de idiomas em cursos de LinFE, desde que façam sentido para as circunstâncias dadas.

Desse modo, dificilmente um curso de LinFE pode ser ministrado exatamente da mesma forma mais de uma vez, mesmo que pelo mesmo professor, pois os participantes mudam e, com eles, mudam também as demandas, interesses, personalidades e formas de aprender. Isso exige que o professor escolha, a cada curso, materiais e metodologias adequados ao novo grupo específico de estudantes.

Posto isso, como este capítulo descreve e reflete sobre um curso de inglês para fins acadêmicos voltado para comunicações orais, na próxima seção apresentamos algumas orientações para o ensino da oralidade em língua inglesa que serviram de base para o desenvolvimento deste trabalho.

ENSINO DA ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA

Entendemos que, em toda comunicação, os interlocutores têm um propósito e buscam informar, sugerir, convidar, entre outras ações, de modo a transmitir uma mensagem completa e cumprir sua função comunicativa. Em outras palavras, só há comunicação quando existe um propósito e informações são mobilizadas para realizá-lo. Desse modo, pedir a estudantes da mesma turma, que já se conhecem há algum tempo, que perguntem uns aos outros seus nomes e idades em inglês não configura uma prática de habilidades produtivas, pois essa informação já é de conhecimento deles. Por outro lado, pedir que façam essas mesmas perguntas a pessoas da escola que não conhecem constitui uma prática mais autêntica de comunicação.

Para Harmer (2001), o uso da linguagem é definido pelo propósito comunicativo e pela forma como se busca atingi-lo, a qual “[...] é determinada por outros parâmetros, como o ambiente, o canal que estamos usando para nos

comunicar e o tipo de comunicação (gênero) com o qual estamos envolvidos” (p. 247). A comunicação é, portanto, mais complexa do que pode parecer à primeira vista. Isso porque não utilizamos a linguagem da mesma forma ao apresentar um trabalho acadêmico e ao conversar com amigos íntimos, por exemplo, uma vez que os propósitos e estratégias para alcançá-los variam conforme o contexto.

Em vista disso, Harmer (2001, p. 248) diz que “[...] parte da nossa proficiência na fala depende da nossa capacidade de falar de forma diferenciada, dependendo do nosso público e da maneira como absorvemos suas reações e respondemos a elas de uma forma ou de outra”. Em interações orais, os falantes naturalmente recalculam a rota o tempo todo, adaptando a maneira como falam e as palavras que usam com base na reação dos ouvintes. Por isso, Hymes (1972) propõe a Competência Comunicativa, que engloba a capacidade de um indivíduo de transmitir significado de forma eficaz em diferentes contextos, envolvendo o domínio de convenções que ele categorizou como: discursiva, gramatical, sociolinguística e estratégica.

Sendo assim, é papel do professor criar situações que desenvolvam a competência estratégica dos estudantes, relacionada à capacidade do falante de lidar com imprevistos durante a comunicação, encontrando saídas diante de impasses ou incertezas sobre o que dizer. É durante as aulas que os aprendizes têm a oportunidade de praticar sua produção oral em um ambiente seguro, com o apoio dos colegas e do docente, preparando-se para as interações que realizarão fora dela. Além disso, as aulas de língua inglesa possibilitam a experimentação de diferentes formas de linguagem e gêneros discursivos, desenvolvendo a capacidade de adequar o estilo de linguagem a diferentes situações.

No entanto, antes de produzir um gênero, é preciso conhecê-lo. De acordo com Harmer (2001, p. 250-251), “[...] para que os estudantes possam dar instruções orais, eles se beneficiarão ao ouvir outras pessoas fazendo isso primeiro”. Então, é fundamental que provejamos modelos aos aprendizes, pois, assim como na língua materna, o contato prévio com exemplos concretos proporciona a percepção de características recorrentes do gênero.

Ademais, “[...] quando eles tentam falar dentro de certos gêneros, ficam mais aptos a compreender outras pessoas falando no mesmo contexto” (Harmer, 2001, p. 251). Ou seja, ao desenvolver habilidades produtivas, também fortalecem as receptivas. Uma conversa é uma mistura de ouvir e falar, pois é preciso compreender para responder. Por isso, o autor afirma que não faz sentido trabalhar as habilidades produtivas sem trabalhar as receptivas: “[...] o fato de que recepção e produção estão tão interligadas sugere fortemente que não devemos fazer os estudantes praticarem as habilidades isoladamente, mesmo que isso fosse possível” (Harmer, 2001, p. 251).

Sendo assim, é recomendável que a comunicação surja de práticas receptivas, por meio de textos orais ou escritos, por exemplo. Conforme afirma Harmer (2001, p. 251), “[...] grande parte do trabalho de produção linguística surge a partir de textos que os estudantes veem ou ouvem”, como a leitura de um texto, que pode ser o ponto de partida para uma discussão. Sendo assim, o professor de línguas deve trazer materiais que ofereçam conteúdo, vocabulário e pontos de vista que instiguem a produção oral e deem argumentos para que os aprendizes tenham o que dizer e porque dizer.

Tendo isso em mente, para argumentar não basta apenas compreender linguisticamente os textos, mas também

saber questioná-los e posicionar-se diante deles. Para isso, é necessário que os aprendizes sejam envolvidos no Letramento Crítico, perspectiva abordada na seção a seguir.

LETRAMENTO CRÍTICO

No passado, na escola, ficávamos limitados aos textos trazidos pelos livros didáticos e pelos próprios professores. No entanto, dificilmente tais textos eram levados à sala de aula para serem questionados, especialmente no que diz respeito ao porquê de abordarem certas perspectivas enquanto ignoravam outras; tampouco éramos incentivados a buscar textos com visões discordantes daquelas apresentadas. Consequentemente, aceitávamos as ideias sugeridas como verdades absolutas e imutáveis, sem ao menos considerar a existência de outros pontos de vista ou informações que foram omitidas.

Na atualidade, a internet possibilitou que o acesso a textos variados e a expressão de opiniões ocorra de maneira mais acessível. Janks (2012, p. 150) afirma que “[...] numa era em que a produção de sentido está sendo democratizada pela [internet], pelas redes sociais e pela conectividade portátil, discursos poderosos continuam a falar conosco e a falar por meio de nós”, permitindo que as pessoas se identifiquem com esses discursos mais facilmente e os reverberem. Ao mesmo tempo, isso pode contribuir para a repercussão de concepções equivocadas, muitas vezes sem que suas consequências no mundo sejam plenamente compreendidas por aqueles que as propagam.

Ainda assim, à medida que aprendemos sobre uma ampla variedade de tópicos a partir de diversas fontes, “[...] percebemos a necessidade de ler com uma postura crítica — a necessidade de questionar em vez de aceitar passiva-

mente as informações que encontramos” (McLaughlin; DeVoogd, 2004, p. 52), conectando-as ao conhecimento prévio construído em outros contextos.

Desse modo, torna-se necessário que a prática da leitura crítica seja introduzida nos espaços de ensino-aprendizagem, a fim de formar cidadãos que não sejam facilmente persuadidos por discursos dominantes tendenciosos, que contêm desinformação ou sensacionalismo. Isso porque “[...] ler criticamente exige não apenas ler e compreender as palavras, mas também ‘ler o mundo’ e entender o propósito do texto, para que os leitores não sejam manipulados por ele” (McLaughlin; DeVoogd, 2004, p. 53).

O Letramento Crítico revela-se, portanto, como uma abordagem que visa promover o desenvolvimento de uma compreensão aprofundada dos textos e da linguagem, que vale à pena sublinhar que não é neutra. Por meio dele, os aprendizes são instigados a ir além do que está escrito e a refletir sobre porque o autor escreveu sobre determinado tópico, da forma como escreveu, a quem pretendia alcançar, quem se beneficia com o texto, quais vozes são representadas e quais são invisibilizadas.

Então, os discentes são encorajados a se posicionarem criticamente, fazendo uso da linguagem como ferramenta para promoção da justiça social, igualdade e, portanto, ser resistência à dominação e à desigualdade. Sobre isso, Janks (2010) diz que:

[...] parte do trabalho do Letramento Crítico é tornar visíveis esses mecanismos de poder, desnaturalizar pressupostos de “senso comum” (Gramsci, 1971) e revelá-los como representações construídas da ordem social, que servem

aos interesses de alguns em detrimento de outros (Janks, 2010, p. 36).

Nesse sentido, o papel do docente que faz uso da perspectiva do Letramento Crítico é o de “[...] auxiliar os estudantes a reescreverem a si mesmos e suas situações locais, ajudando-os a problematizar e a agir, muitas vezes de pequenas maneiras, para tornar o mundo um lugar mais justo” (Janks, 2010, p. 19).

Posto isso, além de ensinar a ler criticamente, o educador precisa também pensar em formas de responder criticamente aos textos. É a partir dessa necessidade que adotamos o Expressionismo Crítico, explicado na seção subsequente.

EXPRESSIONISMO CRÍTICO

A resposta à leitura a partir de uma perspectiva crítica tem sido, tradicionalmente, limitada à discussão. No entanto, a mente humana é complexa, e há diversas outras possibilidades de resposta crítica que mobilizam habilidades distintas, como desenhos, dramatizações, músicas, cartazes, vídeos, podcasts, entre outras. Não é à toa que muitos artistas, por exemplo, fazem críticas sociais por meio de suas obras, pois nem sempre conseguem somente com a linguagem verbal se expressar de maneira mais profunda, recorrendo a outros tipos de linguagens para transmitir seus sentimentos e visões de mundo.

Considerando isso, McLaughlin e DeVoogd conceberam o Expressionismo Crítico como uma proposta para o contexto educacional, na qual “[...] a resposta do estudante assume muitas formas, incluindo múltiplas representações do pensamento, as artes e textos multimodais” (McLaughlin; DeVoogd, 2020, p. 588). Sendo, dessa maneira, uma

extensão do Letramento Crítico, com o objetivo de “[...] libertar o pensamento inovador daqueles que leem a partir de uma perspectiva crítica” (McLaughlin; DeVoogd, 2020, p. 588).

Conforme discutido anteriormente, no Letramento Crítico, o docente provoca os aprendizes a lerem o mundo e a agirem para transformá-lo. O Expressionismo Crítico sugere que essa transformação ocorra por meio de práticas expressivas, pelas quais os estudantes possam se posicionar diante do texto, tornando o percurso formativo mais significativo. Por essa razão, os autores afirmam que

[...] ensinar nossos estudantes a serem criticamente letrados é essencial. Envolver nossos estudantes no Expressionismo Crítico proporciona a eles maiores oportunidades de escolher como representarão suas respostas críticas em nosso mundo multifacetado e multimodal. Essas ações dão voz aos pontos fortes dos estudantes, diversificam o raciocínio, aprofundam a compreensão, motivam e engajam os aprendizes (McLaughlin; DeVoogd, 2020, p. 594).

Em outras palavras, abrir o leque de possibilidades pelas quais os estudantes podem se expressar é fundamental para explorar outras habilidades. O Expressionismo Crítico não foi pensado para substituir a discussão; pelo contrário, ele reconhece sua importância e propõe ir além dela, instigando os aprendizes a realizarem produções críticas para transformar a sociedade.

Desse modo, aqueles que têm outras paixões, como pintar, atuar ou escrever poesia, podem trazer essas habilidades para a sala de aula, aumentando seu envolvimento com o texto e traduzindo aquilo que foi discutido para lin-

guagens distintas. Considerando a diversidade de personalidades e interesses dos estudantes, essa abordagem permite que todos se engajem da sua maneira, de modo que até estudantes que não têm esses costumes possam experimentar e desenvolver a criatividade.

Diante disso, McLaughlin e DeVoogd (2020) apontam alguns passos importantes para envolver os estudantes no Letramento Crítico e Expressionismo Crítico. Primeiramente, deve-se ensiná-los a compreender o texto em si, por meio de técnicas de compreensão, e, posteriormente, a ir além dele. Isso inclui incentivar os leitores a fazer perguntas que desafiem as ideias apresentadas no texto, a justapor e contrastar diferentes textos sobre o mesmo tópico e a substituir certos elementos do texto por outros, ao imaginar como ele se modificaria e refletir sobre outros possíveis vieses.

Além disso, os autores destacam a importância de garantir que os educandos compreendam o Expressionismo Crítico como uma oportunidade de incorporar múltiplas representações do pensamento, integrar as artes e utilizar textos multimodais e tecnologias para comunicar ideias. Por fim, McLaughlin e DeVoogd (2020) afirmam que o docente deve se juntar aos estudantes para agir e celebrar os novos entendimentos que surgirem com o auxílio dessas abordagens.

A partir dessas discussões teóricas, na seção a seguir, descrevemos o percurso metodológico da investigação, destacando os instrumentos utilizados para a coleta de dados e o contexto no qual a experiência ocorreu.

PERCURSO METODOLÓGICO

Em primeiro lugar, a presente experiência tem apoio metodológico na visão de pesquisa qualitativa, de natureza interpretativista em Linguística Aplicada. Conforme afirma Celani (2005), nesse tipo de pesquisa,

[...] a construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os “sujeitos” passam a ser participantes, parceiros. E mais, se a vida social é dialógica, o método para descrevê-la também deve ser dialógico, para se garantir a opressão que ameaça os participantes, como decorrência das relações assimétricas de poder (Celani, 2005, p. 109).

Desse modo, os participantes desempenham um papel muito mais ativo no processo de pesquisa, tendo suas vozes consideradas e valorizadas.

Respaldado em Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-Evans e St John (1998), foi possível desenhar o curso de língua inglesa para fins específicos *Produção oral: comunicações acadêmicas*, ofertado presencialmente pela Rede Andifes IsF na UFAL. O curso contou com carga horária de 48 horas, ministradas em duas aulas semanais, nas segundas e quartas-feiras, com duração de 1 hora e 30 minutos cada, no período de julho a novembro de 2025. Além disso, objetivou ensinar a língua inglesa e as estratégias necessárias para a comunicação acadêmica eficaz, envolvendo discussões, debates e apresentações orais.

Os participantes foram o PFI, que se encontrava no sétimo período da graduação quando ministrou o curso, e sete cursistas, com idades entre 18 e 24 anos, estudantes de

períodos iniciais e concluintes de diferentes áreas, incluindo Letras, Pedagogia, Psicologia, Farmácia, Meteorologia e Sistemas de Informação.

O presente capítulo descreve e interpreta a experiência vivida em duas aulas, elaboradas com base no Letramento Crítico e no Expressionismo Crítico, voltadas à temática dos impactos do uso da IA generativa no pensamento crítico, com foco linguístico na adaptação da linguagem acadêmica para diferentes veículos de comunicação. As aulas envolveram a leitura crítica de materiais autênticos, o planejamento e a produção colaborativa de vídeos, o uso de ferramentas de IA generativa para analisar criticamente as ideias concebidas e, por fim, uma reflexão individual sobre a experiência.

Os instrumentos de coleta de dados foram os diários reflexivos do PFI sobre as aulas, as produções multimodais dos cursistas, suas conversas com ferramentas de IA generativa e seus relatos acerca do processo de criação, obtidos por meio de uma atividade extraclasse. Esses dados foram analisados à luz dos pressupostos de LinFE, da oralidade em língua inglesa, do Letramento Crítico e do Expressionismo Crítico.

A seguir, apresentamos a interpretação dos dados.

INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Nesta seção, estabelecemos um diálogo entre os pressupostos teóricos discutidos anteriormente e os dados coletados. No confronto entre dados e aportes teóricos, temas foram identificados e servem como subseções desta seção, a saber: as discussões em torno dos materiais autênticos, o processo de construção e os resultados dos vídeos produzi-

dos pelos cursistas e, por fim, as impressões dos participantes acerca do uso de ferramentas de IA generativa.

A primeira aula concentrou-se na ativação do conhecimento prévio dos cursistas sobre IA generativa, na exibição de um *reel*, na leitura de um artigo científico, na discussão coletiva, na preparação de ideias para a criação de seus próprios *reels* e no uso de *chatbots* para analisar criticamente essas ideias. A segunda aula, por sua vez, foi dedicada à gravação e edição dos vídeos produzidos pelos cursistas.

Destacamos, nas subseções, os pontos mais relevantes para discussão. Primeiramente, trazemos a leitura e a discussão crítica dos materiais autênticos trabalhados em sala de aula.

LEITURA CRÍTICA EM PRÁTICA

Como mencionado anteriormente, os cursistas assistiram a um *reel* do Instagram com o objetivo de trabalhar a compreensão oral e estimular a discussão crítica. No vídeo, o criador de conteúdo digital Jack Delosa afirma que a escola é ultrapassada, pois gera operários em massa e não pensadores livres. Nas palavras dele, “[...] se você olhar o que as escolas ensinam: memorizar fatos, seguir instruções, permanecer na linha. Isso pode ter funcionado na era industrial, quando o objetivo era produzir trabalhadores de fábrica, mas esse mundo simplesmente não existe mais” (Delosa, 2025). Além disso, o influenciador alerta os pais para que busquem alternativas educacionais que complementem o que falta na escola, como o *homeschooling* (educação domiciliar), argumentando que o futuro pertence a crianças capazes de pensar criativamente, adaptar-se rapidamente e trabalhar tanto com outros seres humanos quanto com a IA.

Após a exibição do vídeo, perguntas para estimular a criticidade foram feitas para os cursistas discutirem em pares: você concorda com ele? Por quê? Qual você acredita ser a intenção dele com este vídeo? Quem você acha que é o público-alvo dele? Quais perspectivas estão faltando neste vídeo? Por que você acha que ele não as menciona?

No trecho do diário do PFI seguem as principais respostas dos cursistas (cujos nomes são fictícios a fim de preservar a identidade deles).

Quadro 1 - Trecho dos diários do PFI.

Eles disseram que “*partially agree*” (concordam parcialmente) com o moço, pois a escola tem sim métodos “*outdated*” (ultrapassados), mas ainda tem seu valor, principalmente pelo contato humano, algo que o *homeschooling* não proporciona. Eles também responderam que o público-alvo do *post* muito provavelmente era os pais. Dan trouxe uma visão diferente: talvez o vídeo fosse voltado aos próprios estudantes, que muitas vezes não veem sentido em ter aulas já que toda informação de que precisam está nos seus celulares. Assim, esse *post* reforçaria o argumento deles. Adriel também notou que o autor não falou da perspectiva da escola em relação à IA porque iria contra os pontos levantados por ele.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As respostas revelam que os cursistas foram incentivados a expressar opiniões pessoais, sem aceitar o conteúdo do vídeo como uma verdade absoluta, pois reconheceram pontos com os quais concordavam, como a existência de métodos escolares ultrapassados, e pontos de discordância, destacando a importância da escola para o desenvolvimento de habilidades sociais, mencionadas pelo próprio autor do vídeo. As perguntas, elaboradas com base nos princípios do Letramento Crítico, foram fundamentais para levá-los a refletir sobre aspectos implícitos que ajudam na

interpretação e na construção de opinião própria, como o público-alvo e as perspectivas negligenciadas no discurso apresentado.

Em seguida, os cursistas realizaram a leitura individual das seções *Critical Thinking and Generative AI in Management Education* e *Conclusion* do artigo *Critical Thinking in the Age of Generative AI* (Larson et al., 2024), entrando em contato com uma perspectiva mais científica sobre o tema. Essa etapa também dialoga com o Letramento Crítico, que sugere que os leitores busquem diferentes fontes para formar suas próprias opiniões e evitar serem facilmente manipulados. O texto discute como a IA generativa pode tanto melhorar o aprendizado e desenvolver habilidades de pensamento crítico quanto reproduzir informações falsas, tendenciosas ou preconceituosas.

Além disso, conforme sugerem McLaughlin e DeVoogd (2020), o PFI realizou uma tentativa de justaposição entre o vídeo e o artigo científico, principalmente no que diz respeito ao formato e ao canal de circulação. Apesar de enxergamos que a comparação poderia ter sido explorada de maneira mais aprofundada em relação aos tópicos de IA generativa, pensamento crítico e educação, os cursistas apontaram aspectos relevantes, conforme registrado a seguir.

Quadro 2 - Trecho dos diários do PFI.

Eles perceberam que o vídeo trazia apenas opiniões pessoais, enquanto o texto apresentava dados de pesquisas, pontos positivos e negativos. Notaram também a diferença de linguagem: mais casual no vídeo, mais formal no artigo. Por conta disso, acreditam que o *reel* consegue alcançar mais pessoas, além de bastante gente usar o Instagram e artigos científicos serem nichados. Na opinião deles, os pesquisadores também deveriam produzir conteúdo para as redes sociais, podendo espalhar informações para mais pessoas, além do contexto acadêmico.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os cursistas argumentaram que o vídeo apresentava o uso da IA como uma habilidade necessária, mas não abordava seus possíveis impactos negativos, ao passo que o artigo analisado discutia a temática a partir de ambos os ângulos. Eles refletiram ainda sobre como a linguagem mais acessível e o meio de circulação do vídeo ampliam significativamente seu alcance, podendo influenciar pessoas que não costumam questionar criticamente esse tipo de discurso, conforme alerta Janks (2012). Dessa maneira, destacaram a importância de pesquisadores também ocuparem espaços nas redes sociais para disseminar informações de forma acessível.

Após essas discussões, os cursistas foram orientados a produzir seus próprios *reels* sobre o tema. Na seção seguinte, refletimos sobre o processo de desenvolvimento e resultados desses textos multimodais.

CONSTRUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS

Conforme sugere Harmer (2001), os aprendizes de língua inglesa precisam praticar diferentes linguagens em diferentes gêneros discursivos. Por esse motivo, o foco linguístico dessas aulas foi a adaptação do discurso, pois,

mesmo se tratando de um curso voltado para a comunicação acadêmica, o meio acadêmico também precisa se comunicar por meio das redes sociais, como os próprios cursistas pontuaram durante as discussões. Sendo assim, é importante que eles exercitem a capacidade de adaptar as informações lidas em artigos científicos para a linguagem mais corriqueira das redes sociais.

Do mesmo modo, segundo Harmer (2001), para trabalhar com diferentes gêneros discursivos, os aprendizes precisam ter contato prévio com exemplos antes de produzi-los. Nesse sentido, o *reel* assistido anteriormente serviu de incentivo para que os cursistas criassem os seus próprios vídeos.

O PFI iniciou com um *brainstorming* sobre as principais características desse gênero, ao que os cursistas responderam que se tratava de vídeos curtos e dinâmicos, com linguagem informal e um gancho capaz de prender a atenção do usuário que está rolando o *feed* do Instagram. A partir dessas características, os cursistas foram divididos em três grupos (dois pares e um trio) para planejar seu vídeo sobre IA generativa e pensamento crítico, com base no artigo que leram e nas discussões que tiveram em sala. O PFI solicitou que levassem em consideração aspectos como público-alvo, tom, formato e estratégias para adaptar as informações do artigo ao contexto das redes sociais.

Em seguida, cada grupo inseriu suas ideias iniciais no *chatbot* de sua escolha para que as analisem criticamente e, então, refletir sobre o que poderia ser incorporado ou descartado a partir das sugestões dessas ferramentas. Abordamos esse ponto com mais profundidade na próxima subseção. Com os roteiros definidos, a segunda aula foi dedicada à gravação e edição dos vídeos. Os grupos ficaram livres

para gravar, enquanto o PFI os auxiliava com sugestões de filmagem, edição e ideias para compor as produções.

Na página a seguir, apresentamos a atividade extra-classe utilizada para coleta dos relatos dos cursistas, realizada após a entrega do produto final.

Figura 1 - Atividade extraclasse.



Speak Now: Comunicações acadêmicas
Turma A (11h-12h30)
PFI Igor Santos



REPORT

Student: _____

1) Talk a little bit about the process of creating your video:

What was it like planning, filming and editing with your classmates? Did you change anything from the plan while recording? How did you feel? Did you like the final result? Why? If not, what would you do differently? What do you hope this Reel will achieve?

2) Talk a little bit about the GenAI tool you used for analyzing your idea:

Which one did you choose? Was the tool helpful? Did you change or add anything to your plan after using it? What? Why or why not?

3) Will you take anything from these classes for life? If so, what and why? If not, why?

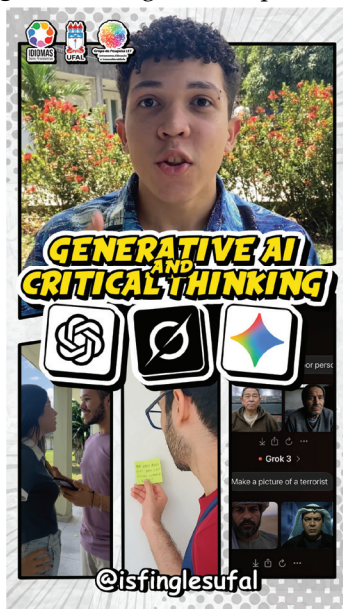
Thank you! ♥

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Essa atividade consistiu em três perguntas principais, respondidas por alguns cursistas em inglês e por outros em português, conforme permitido pelo PFI. No entanto, reconhecemos que poderia ter sido solicitado que todos respondessem em inglês, a fim de também promover a prática da habilidade escrita, mesmo em um curso com foco na oralidade.

Com tudo finalizado, as produções foram compiladas e postadas como um único *reel* no perfil do Instagram do núcleo de inglês do IsF da UFAL, @isfinglesufal: <https://www.instagram.com/p/DPJzeOXDsSn/>.

Figura 2 - Imagem de capa do *reel*.



Fonte: Santos *et al.* (2025).

Agora, discorreremos sobre o desenvolvimento das ideias dos cursistas, desde o planejamento inicial até o resultado final, destacando como o PFI os auxiliou ao longo do processo e interpretando seus relatos.

O primeiro grupo optou por criar um pequeno esquete sobre o artigo lido. Foi sugerido que incluíssem um tom de sátira para tornar o vídeo mais atrativo ao público.

Quadro 3 - Trecho dos diários do PFI.

Já Adriel e Nick decidiram fazer uma pequena cena conversando sobre o artigo que leram. Sugerir que incluíssem um toque de humor para deixar o vídeo mais interessante, tipo uma sátira. Minha ideia foi: Adriel explicaria a pesquisa para Nick, que interpretaria alguém totalmente dependente da IA e, ao final, Nick responderia algo como “*let me ask ChatGPT*” (deixe-me perguntar ao *ChatGPT*). Eles gostaram da ideia e decidiram usá-la do seu jeito.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Sobre o processo de criação, os cursistas desse grupo relataram o seguinte:

Figura 3 - Relatos de Adriel e Nick.

I am not creative, so the planning wasn't easy, but the filming and editing was fun. We don't necessarily changed the idea while filming but we added new things.
Yes I really liked the result and hope it relieve students struggling with study and the correct use of AI.

④ Foi legal, mas trabalhar em grupo e alinhar as ideias uma grande parte do processo, gostei do resultado não mudou o conteúdo apenas como gravar o vídeo, o resultado foi legal mas não gostei de aparecer (sou tímido), espero que o vídeo alcance os pais e adolescentes.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As respostas revelam um contraste entre as personalidades dos integrantes do grupo. Adriel demonstrou maior entusiasmo com a gravação e edição, o que condiz com seu perfil mais comunicativo em sala de aula, enquanto Nick se reconhece como uma pessoa tímida e, ainda assim, aceitou aparecer no vídeo. Mesmo com perfis distintos, conseguiram construir uma produção que valorizasse as contribuições de ambos. Embora Adriel não se considere uma pessoa criativa, ficou responsável pela edição e utilizou sugestões e referências da internet de forma bastante inventiva.

Quadro 4 - Trecho dos diários do PFI.

Depois que gravaram, dei sugestões para a edição, como inserir clipes enquanto Adriel falava para deixar algo acontecendo na tela. Adriel teve a ideia de colocar vídeos curtos de gatinhos, e Nick e eu achamos ótimo.

Adriel também sugeriu incluir a abertura de *The Office* no final, uma série em que os personagens frequentemente quebram a quarta parede, para reforçar a ironia da última cena. Adriel deu essa ideia sem muita pretensão, mas percebi o potencial de utilizá-la para deixar o vídeo mais interessante com um toque de cultura pop.

Também dei sugestões sobre cortes, como remover silêncios desnecessários. Eles conseguiram terminar o vídeo no CapCut durante a aula, e o resultado ficou excelente. Eu os deixei livres para experimentar e fiquei muito feliz que eles acataram as minhas sugestões. Acho que conseguimos extrair o melhor da ideia inicial deles.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esse processo evidencia a importância de estabelecer diálogo com os estudantes, compreender suas intenções com a produção e orientá-los por meio de sugestões, sem retirar sua autonomia criativa, que é essencial no Expressionismo Crítico.

O segundo grupo, inicialmente, pensou em filmar apenas um integrante e narrar por cima do vídeo. A sugestão dada foi que tentassem incluir cenas com as outras integrantes, como se sentissem mais confortáveis, para gerar maior identificação com o público.

Quadro 5 - Trecho dos diários do PFI.

Jaden, Cris e Sam decidiram mostrar apenas Cris no vídeo e narrar por cima da gravação. A ideia inicial era filmar Cris abrindo o caderno e mostrando o celular dentro com o *ChatGPT* aberto, o que eu achei bem engraçado. Sugeri que gravassem também outras cenas para ficar mais dinâmico, talvez com os demais integrantes aparecendo, mas sem mostrar o rosto (a mão de um deles pegando o celular, por exemplo), dando uma diversificada. Eles também aplicaram as minhas sugestões do jeitinho deles.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Assim como o primeiro grupo, esse também utilizou a ironia ao representar uma pessoa dependente da IA, mas, diferentemente do anterior, trouxe soluções explícitas, falando diretamente com o espectador. O processo de gravação resultou em um trabalho colaborativo no qual ouviram as sugestões dadas pelos participantes.

Figura 4 - Relatos de Jaden e Cris

What do you hope this Reel will achieve?

Foi legal, na verdade nós mudamos bastante coisa do "reel" original porque conforme fomos gravando ideias foram surgindo e nós abraçamos essas ideias. Eu me senti bastante liberada em relação à criatividade na minha equipe me ajudou bastante. Eu gostei do resultado final sim porque eu acredito que nós conseguimos fazer muito em pouco tempo e ficou um vídeo bem legal.

What do you hope this Reel will achieve?

A ideia original do Reel era falar diretamente com o espectador, porém ao discutir a produção do Reel percebemos que era melhor mudar o estilo da apresentação para um clip. O objetivo desse clip é servir de exemplo aos estudantes de como utilizar ~~o~~ IA de forma correta.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os relatos mostram como o processo de construção do vídeo fortaleceu a habilidade de trabalho em equipe e evidenciou que projetos podem sofrer alterações ao longo de seu desenvolvimento, o que, para nós, revela que o processo ensino-aprendizagem é contínuo. É essencial que os participantes estejam cientes desse último ponto ao se envolverem no Expressionismo Crítico para que não fiquem presos à ideia inicial, entendendo que ela pode ser reformulada a partir de novas ideias ou necessidades de adaptação.

Por fim, o terceiro grupo optou por não aparecer visualmente no vídeo, decidindo utilizar imagens geradas por IA acompanhadas de narração, com o objetivo de criticar estereótipos frequentemente reforçados por essas ferramentas.

Quadro 6 - Trecho dos diários do PFI.

Louie e Dan não queriam aparecer na câmera, então pensaram em usar imagens geradas por IA e apenas narrar o vídeo. Questionei qual impressão isso passaria ao público. Afinal, eles estariam “criticando” a IA, [...] e Louie comentou sobre os preconceitos reforçados por muitos dos memes feitos com IA. A partir daí, eles chegaram à ideia final: criticar como as IAs geram imagens baseadas em estereótipos e como isso pode ser prejudicial. Inclusive, testaram isso pedindo ao Gemini para criar a imagem de uma pessoa rica, e ele gerou um homem branco.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esse grupo abordou um aspecto diferente em relação aos outros, mas igualmente importante e ainda alinhado ao tema central de IA generativa e pensamento crítico, evidenciando a variedade de abordagens possíveis dentro de um mesmo tópico.

Na subseção a seguir, discorreremos sobre as impressões dos cursistas acerca do uso das ferramentas de IA generativa, conforme supramencionado.

USO CRÍTICO DA IA GENERATIVE

A princípio, o PFI havia pedido que cada grupo inserisse suas ideias na ferramenta de IA generativa de sua escolha, acompanhadas do *prompt* abaixo, com o objetivo de incentivá-los a pensar criticamente, comparando o que haviam planejado inicialmente com o que a IA sugeriu, discutindo o que poderia ser incorporado às suas ideias e o que deveria ser descartado.

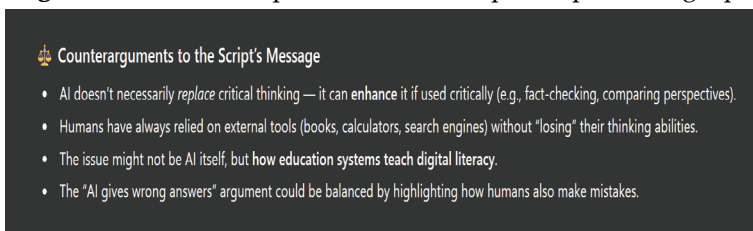
Quadro 7 - Prompt sugerido.

Critically analyze this Instagram Reel idea. What are the counterarguments to it? What or who is missing? How would different audiences likely feel while watching this? Are there other possibilities or perspectives that could make the video more inclusive or impactful?

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O primeiro e o segundo grupo escolheram o *ChatGPT*, e suas impressões sobre a ferramenta foram mistas. O primeiro grupo relatou não ter incorporado nenhuma das sugestões apresentadas, pois considerou que elas traziam um viés que não dialogava com a proposta do seu vídeo.

Figura 5 - Parte da resposta do *ChatGPT* para o primeiro grupo



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Essa percepção fica clara nos relatos dos cursistas:

Figura 6 - Relatos de Adriel e Nick

We used ChatGPT but it was not helpful, we didn't use its ideas because most of them was about trying not to speak badly about GenAI.

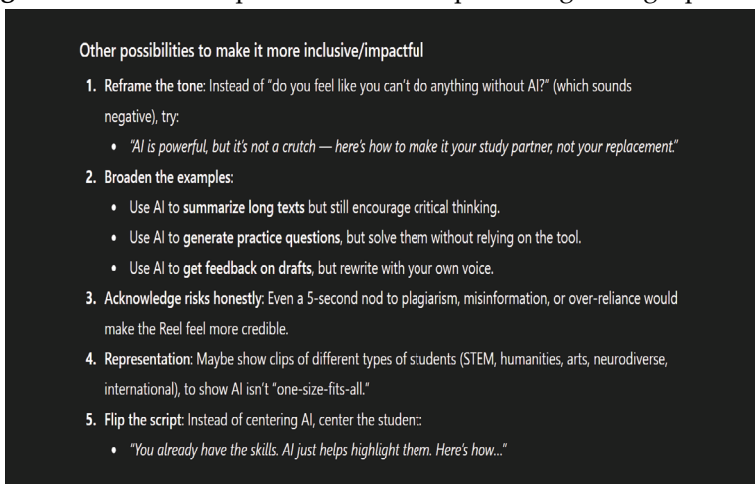
② *usou o chat GPT, acabou que ele queria que falássemos mais sobre o lado bom, não usamos a ideia, ~~sim~~*

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esses relatos mostram que o grupo percebeu uma tentativa da ferramenta de suavizar ou equilibrar a crítica à IA generativa, o que entrou em conflito com a intenção discursiva do vídeo que eles estavam produzindo. Esse movimento evidencia um uso crítico da ferramenta, uma vez que os cursistas não aceitaram automaticamente as sugestões fornecidas.

Por outro lado, o segundo grupo relatou que o *ChatGPT* foi bastante útil durante o processo de criação, especialmente por ajudá-los a destravar ideias e organizar melhor o conteúdo do vídeo. Nesse caso, as sugestões apresentadas dialogavam com a proposta do grupo e com as discussões do artigo lido, o que fez com que eles incorporassem algumas delas à produção.

Figura 7 - Parte da resposta do *ChatGPT* para o segundo grupo



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Essa experiência é refletida nos relatos das cursistas, que souberam extrair o melhor da resposta da ferramenta:

Figura 8 - Relatos de Jaden e Sam

what? why or why not?

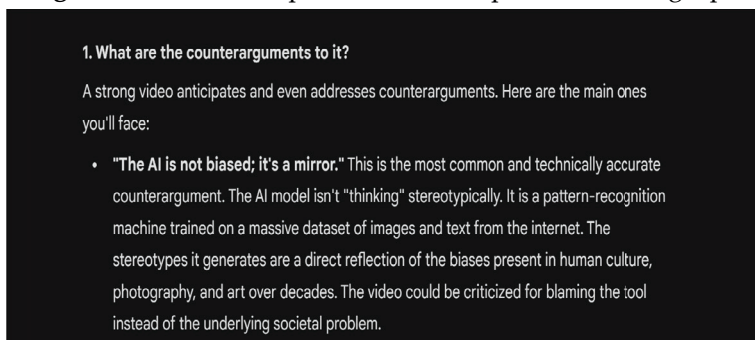
Usamos o ChatGPT, foi bastante helpful porque não estavamos
destoando travada, praticamente nos deu o que nos pensa-
mos melhor conseguimos extrair algo legal mas ainda
assim o chat ajudou a organizar nossas ideias e nos
deu mais ideia também.

We use chatgpt, the tool was helpful
and we showed some tips and practice
during the recording.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Já o terceiro grupo optou por utilizar o Gemini e destacou como principal contribuição da ferramenta a ideia de que as imagens geradas por IA funcionam como um espelho da realidade. Segundo essa ótica, se estereótipos são reproduzidos, é porque eles já estão presentes na sociedade, uma vez que as IAs não criam imagens do zero, mas geram novas a partir de padrões existentes nos dados com os quais foram treinadas.

Figura 9 - Parte da resposta do Gemini para o terceiro grupo



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Essa colocação foi fundamental para aprofundar a reflexão crítica do grupo, deslocando o foco da ferramenta em si para as estruturas sociais que alimentam esses sistemas. Ao reconhecer esse aspecto, os cursistas demonstraram compreender que o uso crítico da IA generativa envolve não apenas apontar seus problemas, mas também analisar as relações entre tecnologia, sociedade e poder.

Por fim, os cursistas reconheceram a importância do tema das implicações da IA generativa no pensamento crítico, principalmente no âmbito da educação, compreendendo seus pontos positivos e negativos e entendendo que essa

tecnologia pode ser utilizada para obter ajuda, mas que não se deve depender totalmente dela. Além disso, consideraram que a atividade de criação conjunta de um vídeo foi uma boa experiência, pois os ajudou a aprender a trabalhar com outras pessoas e com novas ferramentas, em especial as de edição de vídeo. Abaixo, seguem alguns relatos de membros dos três grupos que ilustram bem essas percepções.

Figura 10 - Relatos de Adriel, Jaden, Cris e Louie

Oz course! I will take everything we saw about the use of AI and the bads and goods about it. Also all that I learned about editing with a new tool.

3) Will you take anything from these classes for me? ...
Com certeza! É basicamente a lição de moral que a aula passou nos coloca-la em prática, usar IA apenas como uma ajuda pra desenvolver melhor o que for preciso mas não usar ela realmente como um muleto e se tornar dependente.

4) Will you take anything from these classes for me? ...
Sim aprender a aprender com diversos recursos e utilizando um idioma diferente pode ser útil em diversas situações.

5) Will you take anything from these classes for me? ...
Yes, I think the topic is very important, especially when it comes to education. I also liked the way we did the project. The editing was a bit difficult, but other than that, it was a good experience.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Na seção a seguir, tecemos as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados indicam que os aprendizes se engajaram ativamente na criação cooperativa de um vídeo como resposta crítica, conseguiram adaptar a linguagem acadêmica para o formato das redes sociais e utilizaram ferramentas de IA generativa de modo reflexivo.

Cada vez mais, percebe-se a necessidade de desenvolver as habilidades de leitura e de pensamento crítico nos estudantes, e a sala de aula de LinFE pode ser um excelente ambiente para questionar, problematizar e resistir a discursos dominantes tendenciosos por meio da língua. Nesse sentido, o Expressionismo Crítico, proposto por McLoughlin e DeVoogd (2020), foi um alicerce teórico valioso para proporcionar aos estudantes outras formas de se expressar criticamente, além da discussão comumente estabelecida. Assim, propiciando uma aprendizagem mais significativa, na qual o aprendiz ativamente faz uso das diferentes linguagens disponíveis para expressar sua visão crítica com o auxílio do professor.

Com essa experiência no IsF na UFAL, a intenção do PFI era de que os cursistas criassem algo de que se orgulhassem e colocassem em prática o que aprenderam em aula, tanto suas percepções acerca dos textos quanto as estratégias linguísticas de adaptação da linguagem para diferentes contextos, além de desenvolver habilidades imprescindíveis, como autonomia, criatividade, criticidade, trabalho em equipe e comunicação. Buscou-se, ainda, levar a discussão sobre os impactos da IA generativa no pensamento crítico para além da sala de aula, de modo que alcançasse, principalmente, outros estudantes assim como eles. A produção obtida com essa iniciativa gerou interação na rede social onde foi publicada, convidando os usuários a

também fazerem parte da discussão, mesmo não sendo estudantes do curso de produção oral do IsF.

Ademais, essa experiência não teve como objetivo exaltar ou vilanizar a IA generativa, mas, baseada no Letramento Crítico, estimular que os cursistas questionassem os propósitos de diferentes textos sobre essa temática, compreendendo que há tanto pontos positivos quanto negativos e que deve-se utilizar essas ferramentas de forma crítica, sem aceitar tudo como verdade absoluta nem depender totalmente delas, mas entendendo-as como aquilo que de fato são: ferramentas para nos auxiliar, e não para fazer tudo por nós.

Por fim, a experiência vivida revelou-se promissora uma vez que contribuiu para a formação de sujeitos indagadores e criativos, capazes de ler o mundo e agir criticamente de diferentes formas por vários meios.

REFERÊNCIAS

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.

DELOSA, J. We have to take more ownership of our children's education [...]. [S. l.], 12 set. 2025. **Instagram: @jack-delosa**. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DOfvSZFDiGT/?igsh=ejU1eXFsbXVoYnli>. Acesso em: 19 set. 2025.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes: A**

multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

GRAMSCI, A. **Selections from the prison notebooks**. Tradução de Quintin Hoare e Geoffrey Nowell Smith. Londres: Lawrence & Wishart, 1971.

HARMER, J. Teaching productive skills. *In*: HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. 3. ed. rev. Cambridge: Longman, 2001. p. 246-254. ISBN 9780582403857.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes**: A learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HYMES, D. On communicative competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, Janet (eds.). **Sociolinguistics**: Selected Readings. Grã-Bretanha: Penguin Books, 1972. p. 269-293.

JANKS, H. **Literacy and Power**. Nova York: Routledge, 2010.

JANKS, H. The importance of critical literacy. **English Teaching: Practice and Critique**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 150-163, mai. 2012. Disponível em: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2012v11n1dial1.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2025.

LARSON, B. Z. *et al.* Critical Thinking in the Age of Generative AI. **Academy of Management Learning & Education**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 373-378, 2024.

MCLAUGHLIN, M.; DEVOOGD, G. Critical Expressionism: Expanding Reader Response in Critical Literacy. **The Reading Teacher**, Hoboken, v. 73, n. 5, p. 587-595, mar./abr. 2020.

MCLAUGHLIN, M.; DEVOOGD, G. Critical Literacy as Comprehension: Expanding Reader Response. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. 52-62, set. 2004. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40012284>. Acesso em: 23 jan. 2026.

ROSSINI, A. M. Z. P.; BELMONTE, J. Panorama do ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos: histórico, mitos e tendências. In: LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; FISCHER, Cynthia Regina; GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida (Orgs.). **Perspectivas em Línguas para Fins Específicos**: Festschrift para Rosinda Ramos. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 347-359.

SANTOS, I. C. S. *et al.* Do you know the relationship between generative AI and critical thinking? [...]. Maceió, 28 set. 2025. **Instagram: @isfinglesufal**. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DPJzeOXDsnS/>. Acesso em: 28 jan. 2026.

1. Os autores referidos nesta seção utilizam o termo *English for Specific Purposes* (ESP), ou Inglês para Fins Específicos. Contudo, optou-se, neste capítulo, pelo uso do termo Línguas para Fins Específicos (LinFE), por se tratar da sigla

recomendada pela professora Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos em sua palestra de abertura do II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos, realizado em São Paulo, em setembro de 2012 (Rossini; Belmonte, 2015).

2. Tradução do original: tell me what you need English for and I will tell you the English that you need (Hutchinson; Waters, 1987, p. 8).

3. Tradução do original: the process of establishing the *what* and *how* of a course (Dudley-Evans; St John, 1998, p. 121).

4. Tradução do original: a large amount of the ESP teacher's time may well be taken up in writing materials (Hutchinson; Waters, 1987, p. 106).

5. Tradução do original: the principles which underlie good ESP methodology are the same as those that underlie sound ELT methodology in general (Hutchinson; Waters, 1987, p. 142).

6. Tradução do original: is determined by other parameters such as the setting, the channel we are using to communicate by, and the type of communication (genre) which we are involved with (Harmer, 2001, p. 247).

7. Tradução do original: part of our speaking proficiency depends upon our ability to speak differentially, depending upon our audience, and upon the way we absorb their reaction and respond to it in some way or other (Harmer, 2001, p. 248).

8. Tradução do original: to get students to give spoken directions they will benefit from hearing other people doing it first (Harmer, 2001, p. 250-251).

9. Tradução do original: when they have tried to speak within certain genres, they are better attuned to understanding other people speaking in the same context (Harmer, 2001, p. 251).

10. Tradução do original: the fact that reception and production are so bound up together suggests strongly that we should not have students practise skills in isolation even if such a thing were possible (Harmer, 2001, p. 251).

11. Tradução do original: a lot of language production work grows out of texts that students see or hear (Harmer, 2001, p. 251).

12. Tradução do original: in an age where the production of meaning is being democratised by Web 2, social networking sites and portable connectivity, powerful discourses continue to speak us and to speak through us (Janks, 2012, p. 150).

13. Tradução do original: we have realized the need to read from a critical stance—a need to question rather than passively accept the information we encounter (McLaughlin; DeVoogd, 2004, p. 52).

14. Tradução do original: reading from a critical stance requires not only reading and understanding the words but “reading the world” and understanding a text's purpose so readers will not be manipulated by it (McLaughlin; DeVoogd, 2004, p. 53).

15. Tradução do original: part of the work of critical literacy is to make these workings of power visible, to denaturalise ‘common sense’ assumptions (Gramsci, 1971) and to reveal them as constructed representations of the social order, serving the interests of some at the expense of others (Janks, 2010, p. 36).
16. Tradução do original: help students to rewrite themselves and their local situations by helping them to pose problems and to act, often in small ways, to make the world a fairer place (Janks, 2010, p. 19).
17. Tradução do original: student response takes many forms, including multiple representations of thinking, the arts, and multimodal texts (McLaughlin; DeVoogd, 2020, p. 588).
18. Tradução do original: to liberate the innovative thinking of those who read from a critical stance (McLaughlin; DeVoogd, 2020, p. 588).
19. Tradução do original: teaching our students to be critically literate is essential. Engaging our students in critical expressionism provides them with greater opportunities to choose how they will represent their critical responses in our multifaceted, multimodal world. Such actions give voice to students’ strengths, diversify reasoning, deepen understanding, and motivate and engage learners (McLaughlin; DeVoogd, 2020, p. 594).
20. Vídeo curto publicado na rede social Instagram, geralmente no formato vertical.
21. Softwares de IA projetados para simular e processar conversas humanas em tempo real.
22. Tradução do original: if you look at what schools teach: memorise facts, follow instructions, stay in line. That might’ve worked in the industrial age, when the goal was to churn out factory workers, but that world simply doesn’t exist anymore (Delosa, 2025).
23. Tradução: Pensamento crítico e IA generativa no ensino de gestão.
24. Tradução: Conclusão.
25. Tradução: Pensamento crítico na era da IA generativa.
26. Fluxo de conteúdo exibido ao usuário em redes sociais, composto por postagens como textos, fotos e vídeos.
27. Instrução, comando ou pergunta enviada a uma IA.
28. Tradução: Analise criticamente esta ideia de Reels do Instagram. Quais são os contra-argumentos? O que ou quem está faltando? Como diferentes públicos provavelmente se sentiriam ao assistir a isso? Existem outras possibilidades ou perspectivas que poderiam tornar o vídeo mais inclusivo ou impactante?



CHATGPT:

"PROBLEMA OU SOLUÇÃO?"

REFLEXÕES CRÍTICAS AO APRENDER
ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM LÍNGUA
INGLESA NO IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

Jin He Vieira Torres Gomes

Sérgio Ifa

INTRODUÇÃO

Ao considerar a crescente quantidade de ferramentas de Inteligência Artificial (IA) e as formas, por vezes indiscriminadas, como elas vêm sendo utilizadas, entendemos ser imprescindível discutir novas maneiras de usá-las de forma consciente, como, por exemplo, na busca e verificação de referências. Ressaltamos, assim, a urgência de que os sujeitos estejam informados e assumam um papel protagonista em seu processo de aprendizagem, verificando a veracidade das informações geradas pelas IAs. Defendemos, portanto, um uso crítico dessas ferramentas.

Essa problemática foi abordada em um curso de língua inglesa, *Academic Reading: Compreensão de Artigos Científicos e Textos*, realizado na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com estudantes e uma Professora em Formação Inicial (PFI). Mais especificamente, foram promovidos espaços de discussão voltados ao desenvolvimento da

argumentação e do pensamento crítico acerca do uso de IA generativa no meio acadêmico e em outros contextos.

O curso de extensão é oferecido pela Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF), a qual propicia, por meio da oferta de cursos de línguas, o estudo dessas línguas para a comunidade alagoana, visando tanto à promoção da internacionalização quanto ao fortalecimento de políticas linguísticas no Ensino Superior, em especial. Além disso, a Rede promove a formação crítico-reflexiva de licenciandos em Letras ainda durante a graduação. Esses licenciandos atuam como bolsistas e são denominados Professores em Formação Inicial (doravante PFIs), sendo orientados por professores coordenadores que visam ao desenvolvimento da práxis do ensino-aprendizagem de línguas.

Na Universidade Federal de Alagoas, a Rede IsF oferta uma variedade de cursos fundamentados teoricamente na abordagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE). Assim, os cursos possuem finalidades específicas, voltadas ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, leitura, escuta, fala e escrita, em contextos acadêmicos determinados, como os ofertados entre julho e novembro de 2025: inglês para leitura de artigos científicos e textos, inglês para comunicações acadêmicas orais e inglês preparatório para o TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*).

Para este estudo, o objetivo geral consistiu em explorar os diferentes olhares desenvolvidos em sala de aula com os estudantes ao discutir o uso do *ChatGPT* para fins acadêmicos no curso de leitura acadêmica. Os objetivos específicos estabelecidos foram: descrever os argumentos dos estudantes sobre o uso do *ChatGPT* e analisar como esses argumentos foram construídos a partir da leitura do artigo científico e da aprendizagem de estratégias de leitura, as quais contribuíram para novas interpretações. Sendo assim,

com o propósito de guiar este capítulo, serão respondidas as perguntas centrais:

- 1) Quais foram os argumentos desenvolvidos pelos estudantes sobre o uso do *ChatGPT* para fins acadêmicos?
- 2) Como o pensamento crítico foi posto em evidência ao longo das aulas a partir da interpretação do texto usando as estratégias de leitura?

Este trabalho insere-se na área da Linguística Aplicada (LA), por lidar com a língua em uso no contexto do processo de ensino-aprendizagem, da formação docente e do uso de tecnologias. A LA articula teoria e prática ao estudar a linguagem em contextos reais, buscando contribuir para a transformação social em direção a uma sociedade mais justa e democrática. Nas palavras de Luiz Paulo da Moita Lopes (2006, p. 14), “Linguística Aplicada é um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”.

Além da perspectiva teórica de Línguas para Fins Específicos (LinFE), que fundamenta as ações do IsF Inglês, mobilizamos também o conceito de Letramento Crítico (LC), discutido por Allan Luke e Karen Dooley (2009), bem como por Hilary Janks (2010; 2012; 2016). Também discutimos as concepções de leitura presentes em Filho (2011), Moura (2025) e Vilson Leffa (2012), além do uso de estratégias metacognitivas e metalinguísticas (Chaves, 2010). Esses aportes teóricos serão apresentados a seguir.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, as principais teorias que embasam o capítulo serão apresentadas, a saber: Letramento Crítico, Línguas para Fins Específicos, Estratégias de leitura e Interpre-

tação de Textos, Estratégias Metacognitivas e Estratégias Metalinguísticas.

LETRAMENTO CRÍTICO

Luke e Dooley (2009) defendem que o Letramento Crítico (LC) deve utilizar textos não apenas para ensinar uma língua adicional, mas também para refletir sobre e transformar relações sociais, promovendo transformações sociais por meio das aprendizagens construídas. Os autores destacam que grande parte das vertentes do LC adota a visão de Paulo Freire (1987), segundo a qual a educação assume um papel político ao estimular os aprendizes a se tornarem agentes sociais. Adotamos essa perspectiva no curso *Academic Reading* porque nossa intenção foi promover a aprendizagem de uma habilidade em língua inglesa por meio do trabalho com a criticidade e com a leitura de textos, visando incentivar mudanças de percepção e, possivelmente, transformações sociais.

A perspectiva de Janks (2012) também se mostra central para este estudo, especialmente quando a autora argumenta sobre a importância do LC na constituição de identidades e na produção de conhecimentos de mundo, sobretudo ao considerar as relações de poder presentes em toda prática de linguagem. Nessa perspectiva, não há neutralidade na escrita dos textos, uma vez que todos carregam posicionamentos e visões de mundo. Para Janks (2012), o LC ocorre por meio da análise dos significados produzidos pelos textos, com o propósito de convidar os leitores a refletirem e a ressignificarem suas interpretações sobre os temas em discussão.

Em razão disso, durante as aulas, buscou-se incentivar a discussão e a problematização do tema abordado. Os

posicionamentos do autor do texto e dos estudantes sobre as IAs generativas foram confrontados, com o intuito de promover a exposição de diferentes perspectivas e incentivar a construção de posicionamentos críticos.

LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS (LINFÉ)

Línguas para Fins Específicos (LinFE), derivada do conceito de *English for Specific Purposes* (ESP), orienta a oferta de cursos do IsF. Para Hutchinson e Waters (1987, p. 19), “Inglês para fins específicos é uma abordagem de ensino de línguas na qual todas as decisões sobre conteúdo e método são baseadas na razão do aluno para aprender”. No curso, a habilidade de leitura foi priorizada, uma vez que o conteúdo contemplava textos de diferentes gêneros textuais, sobretudo artigos científicos. Assim, os cursistas optaram por desenvolver a leitura em língua inglesa com o objetivo de obter maior êxito na compreensão de textos acadêmicos exigidos em seus cursos de graduação e pós-graduação, considerando que muitos professores indicam o acesso a obras originalmente escritas em língua inglesa.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

Filho (2011) discute o processo de leitura e a importância de realizá-lo de forma estratégica, considerando os diferentes tipos de texto, as distintas finalidades da leitura e as etapas que compõem cada modalidade de leitura. À vista disso, entender de que se trata a leitura é importante para este estudo, pois,

O entendimento do conceito de leitura ultrapassa a concepção de decodificação do código escri-

to. Ou seja, a habilidade que se deve ter de leitura não é somente reconhecer e traduzir sílabas ou palavras (signos linguísticos), em sons, isoladamente (a decodificação), mas é atribuir significado àquilo que é lido (Filho, 2011, p. 1722).

Logo, essa percepção foi adotada no curso *Academic Reading*, à medida que os estudantes atribuíam significados àquilo que liam. Por meio de perguntas propostas pela PFI e de questionamentos elaborados pelos próprios estudantes, foi possível ampliar as discussões e reflexões acerca das leituras realizadas. Os conhecimentos prévios dos participantes, seus contextos sociais e o compartilhamento de saberes contribuíram para a construção de significados na interpretação textual.

Além de compreender o conceito de leitura, é importante considerar também as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no processo interpretativo. Nesse sentido, Moura (2025) aponta alguns impasses vivenciados por cursistas durante a interpretação de textos, tais como metodologias pouco atrativas, falta de motivação e vocabulário limitado, entre outros fatores. Como forma de intervenção, a autora sugere que o processo de leitura seja significativo para todos os envolvidos, podendo essa motivação ser estimulada por meio de debates, leituras críticas, diversificação de gêneros textuais e atividades participativas com produção dos aprendizes. Outrossim, Moura (2025) destaca o papel do docente na condução e no estímulo ao processo de leitura, com o objetivo de formar estudantes críticos e socialmente atuantes. Partindo desse pressuposto, o curso *Academic Reading* buscou incorporar as propostas sugeridas pela autora.

No que se refere à interpretação textual, Vilson Leffa (2012) argumenta que o conhecimento prévio do leitor influencia diretamente a interpretação. Em outras palavras, a bagagem de saberes trazida pelo leitor constitui um “código de chegada”, que pode facilitar ou dificultar sua experiência de leitura. Ao considerar o contexto do curso e o fato de o inglês representar, para alguns estudantes, “uma língua desconhecida”, Leffa (2012, p. 256) afirma que “às vezes, como no caso de uma língua estrangeira desconhecida, o leitor não possui esse código de chegada e a compreensão não é possível”.

Nesse cenário, alguns estudantes enfrentaram dificuldades de leitura em razão da barreira linguística. Isso, contudo, não significa que deixaram de acionar seus conhecimentos prévios. Pelo contrário, o processo exigiu deles um esforço maior, uma vez que compreendemos a leitura como uma prática gradual de construção de sentidos, na qual o estudante necessita de tempo para desenvolver sua aprendizagem.

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS E AS METALINGUÍSTICAS

Segundo Chaves (2010), o ato de ler requer um processo dinâmico que articula tanto estratégias metacognitivas, relacionadas à consciência sobre as ações realizadas durante a leitura, quanto estratégias metalinguísticas, vinculadas ao conhecimento da língua e da estrutura textual. Essas estratégias favorecem uma leitura ativa, na qual o leitor planeja, monitora e acompanha conscientemente o próprio processo de leitura, reconhecendo quais procedimentos e estratégias podem ser utilizados para uma melhor compreensão textual. Chaves (2010, p. 4) afirma que “Saber

como se adquire o conhecimento de mundo, como se formam os conceitos, como se abstrai e se generaliza, como se transferem conhecimentos ou como se solucionam problemas são atividades específicas da metacognição”.

A PFI, uma das autoras deste capítulo, colocou em prática os pressupostos anteriormente descritos no curso *Academic Reading*, ao propor aos alunos perguntas que os direcionavam durante a leitura e os convidavam a refletir sobre o “passo a passo” do processo de leitura. Esse procedimento, até então inédito para os estudantes, evidenciou a importância e a urgência do desenvolvimento de estratégias metacognitivas nos estudos de modo geral. A seguir, destacamos a experiência vivenciada a partir do posicionamento metodológico adotado e de seus componentes.

METODOLOGIA

Nesta seção, definimos a natureza qualitativa do estudo, seu contexto, os participantes e, em seguida, detalhamos os procedimentos da pesquisa desenvolvidos ao longo de quatro aulas temáticas.

A abordagem qualitativa foi utilizada para compreender os argumentos dos estudantes sobre o uso do *ChatGPT* para fins acadêmicos, bem como para entender de que maneira as estratégias de leitura contribuíram para a interpretação e para a construção da argumentação dos universitários. Desse modo, a escolha de uma metodologia qualitativa e interpretativa, no âmbito da Linguística Aplicada, justifica-se pela necessidade de compreender o fenômeno de forma mais ampla, considerando aspectos subjetivos que não poderiam ser identificados por meio de abordagens quantitativas. Nessa seara, de acordo com Celani (2005, p. 109), “A construção dos significados é feita pelo pesquisador e

pelos participantes, em negociações. Portanto, os ‘sujeitos’ passam a ser participantes, parceiros. E mais, se a vida social é dialógica, o método para descrevê-la também deve ser dialógico [...]”.

O estudo foi realizado no contexto do *Academic Reading: Compreensão de Artigos Científicos e Textos*, entre julho e novembro de 2025, com a participação da PFI, uma das autoras deste manuscrito, e por estudantes de graduação e pós-graduação das seguintes áreas: Mestrado em Educação Especial, Mestrado em Saúde Animal, Graduação em Ciência da Computação, Bacharelado e Licenciatura em Química, Licenciatura em Educação Física, Bacharelado em Design, Economia, História, Odontologia e Zootecnia. Outrossim, a pesquisa contemplou o ensino de várias estratégias de leitura ao trabalhar todo um artigo científico intitulado “How ChatGPT Can Transform Autodidactic Experiences and Open Education?” (Firat, 2023), em quatro aulas. Para cada aula, um plano foi elaborado a partir de uma ou mais seções do artigo para contemplar e trabalhar estratégias de leitura.

Para cada aula, detalhamos os respectivos objetivos. Na aula 1, o intuito foi introduzir o artigo científico, promover a predição de informações, por meio da compreensão do título e do *abstract*, e iniciar os diálogos sobre a temática. Na aula 2, o propósito foi incentivar os estudantes ao uso da estratégia de inferência. Na aula 3, objetivamos a compreensão das causas e dos efeitos do uso do *ChatGPT* em diferentes contextos, bem como a elaboração de sugestões de intervenção para seu uso descontrolado e acrítico. Por fim, na aula 4, a finalidade foi sintetizar as discussões desenvolvidas ao longo do curso, preparar os estudantes para a produção do mapa mental e levá-los a perceber que

a leitura ativa desempenha um papel significativo na interpretação textual.

Na próxima seção, detalhamos os principais pontos abordados em cada aula.

INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Subdividimos esta seção em cinco subseções, com o objetivo de analisar a contribuição de cada aula. Em seguida, interpretamos as produções dos estudantes. Ressaltamos que cada aula foi organizada em três fases: *pre-phase*, *while-phase* e *post-phase*.

A *pre-phase* corresponde ao momento que antecede a leitura propriamente dita e contempla atividades voltadas à motivação e à contextualização do estudante para a leitura do texto. A *while-phase* refere-se ao momento em que o discente realiza a leitura do texto e responde a perguntas que o convidam a exercitar as estratégias de leitura enfatizadas pela PFI. Já a *post-phase* consiste no momento em que o estudante pode desenvolver seu senso crítico em relação ao conteúdo temático abordado ou refletir sobre seu próprio processo de leitura e compreensão textual.

Aula 1

Gostaríamos de salientar três momentos da primeira aula com o artigo científico. A partir do título, os estudantes foram convidados a exercitar a estratégia de predição por meio de duas perguntas: (1) Qual temática e quais palavras indicam o assunto do texto? e (2) O que significa “open education” para o texto? Os estudantes responderam que o artigo abordaria o uso da ferramenta para gerar senso de independência nas pessoas que a utilizassem para aprender e que “open education” se referiria a uma educação

mais acessível com o avanço das tecnologias, por exemplo. Identificamos que os estudantes fizeram uso da estratégia para atingir o objetivo, o qual tem como finalidade “[...] dar uma visão global do assunto, ao mesmo tempo em que permite ao leitor verificar a existência ou não de informações úteis para o seu objetivo específico; trata-se de uma leitura rápida” (Filho, 2011, p. 1724).

Destacamos um momento importante quando solicitamos aos estudantes que descrevessem o percurso utilizado para chegar às respostas. Tal procedimento os convida a explicitar o uso de estratégias metacognitivas e metalinguísticas. Os estudantes destacaram o título (que indica pistas sobre a temática do texto), observaram palavras-chave (as que mais se destacam e especificam o assunto), identificaram palavras cognatas (semelhantes em português e em inglês e que permitem ao leitor um bom entendimento, independentemente do idioma) e analisaram o grupo nominal “open education”, o qual foi associado à democratização do acesso à educação para o usuário que utiliza o *ChatGPT*.

À vista disso, os estudantes revelaram consciência sobre o processo de leitura, desde a interpretação das perguntas até a construção de respostas para os questionamentos propostos. Identificamos que acionaram conhecimentos prévios sobre o tema e sobre o léxico para construir um contexto interpretativo, processo que ocorreu por meio de predições. Desse modo, de acordo com Chaves (2010, p. 2), “[...] tanto em referência à palavra isolada quanto à contextualizada, a leitura ocorre muitas vezes por meio de uma antecipação seguida de uma confirmação”.

Na fase pós-leitura (*post-phase*), provocamos os estudantes com as questões: (1) Para você, usar o *ChatGPT* é bom ou ruim? Por qual motivo? (2) Você usa o *ChatGPT*

para fins educacionais? Essa ferramenta te ajuda ou te atrapalha? (3) Você acha que o *ChatGPT* – a depender da forma que é usado – pode atrapalhar os estudos? A seguir, o diário da PFI que revela o exercício crítico provocado.

A maioria dos alunos disse que já utiliza o *ChatGPT*, então perguntei o modo de uso. Kailane disse que revisa textos, Tauanne disse que corrige erros gramaticais, Maria disse que pede para a IA fazer questionários baseados em textos e Vitória tira dúvidas. Eles disseram que essa ferramenta ajuda nos estudos, mas que pode atrapalhar, caso o estudante não tenha senso crítico e busque “acomodar-se”, ao deixar de buscar outras fontes e acreditar somente no *ChatGPT* como uma única verdade. Anne disse que tem receio de usá-lo porque não gostaria de ficar preguiçosa; porém, afirmou que dará uma chance a esse recurso, caso seja benéfico ao seu conhecimento. Em resumo, os alunos estão mais conscientes de que o *ChatGPT* pode ser bom ou ruim a depender do modo de uso e da índole do usuário. Assim como outros recursos, ele só será bem aproveitado se for utilizado com sabedoria (Trecho do diário da PFI, 26 de agosto de 2025).

Os estudantes trouxeram experiências pessoais e conhecimentos prévios para realizar uma leitura crítica sobre situações em que a Inteligência Artificial é utilizada, destacando que esse uso pode ocorrer de forma inconsciente e sem compreensão, ou, por outro lado, de maneira a favorecer e promover o aprendizado.

Aula 2

Na aula 2, continuamos com a mesma temática, e o enfoque foi o exercício da estratégia de inferência, trabalhada na *while-phase* e iniciada por meio de perguntas direcionadas aos estudantes: (1) O que o autor não disse diretamente, mas deixou implícito? (2) O que podemos inferir sobre o público-alvo do texto? A seguir, o registro de algumas respostas feito pela PFI em seu diário:

Os alunos perceberam que a maior intenção do autor tem sido incentivar as pessoas a utilizar o *ChatGPT* para fins educativos. Para a segunda questão, os alunos disseram que educadores, universitários e pessoas da área da tecnologia leriam esse artigo (Trecho do diário da PFI, 28 de agosto de 2025).

Foi possível identificar que os estudantes construíram suas interpretações influenciados pelo ponto de vista sugerido pelo escritor. Janks (2010), em *Literacy and Power*, defende que:

Os textos trabalham para posicionar seus leitores. [...] Todos os textos são posicionados e posicionam. Eles são posicionados pelos pontos de vista do escritor, e as escolhas linguísticas (e outras semióticas) feitas pelo escritor são projetadas para produzir efeitos que posicionam o leitor (Janks, 2010, p. 61).

Com o intuito de proporcionar aos discentes outras visões sobre o tema, elaboramos questões que se contrapõem à ideia principal defendida pelo autor do texto, isto é, a de

que o uso do *ChatGPT* seria benéfico para pessoas que de-sejassem utilizá-lo de forma autodidata. Considerando que os estudantes já tinham experiência com essa IA, buscamos também levá-los a refletir sobre diferentes justificativas a partir das vivências prévias que tiveram ao utilizá-la para estudo.

Tauanne, Yago e Anne afirmaram que é possível utilizar a IA como apoio, mas não para aprender de forma autodidata e sem consultar outras fontes, visto que esse recurso apresenta diversas falhas e respostas incorretas, experiências essas já relatadas pelos alunos do curso. Em síntese, eles indicaram não confiar no uso da IA quando não há um conhecimento básico e prévio sobre o assunto, embora reconheçam que ela pode auxiliar quando utilizada como apoio pontual, e não como uma “detentora do saber” ou única fonte de verdade.

Na *post-phase*, com o intuito de promover reflexões sobre o uso acrítico do *ChatGPT* no âmbito educacional, os estudantes receberam o seguinte questionamento: *O que pode acontecer se os alunos usarem o ChatGPT apenas para obter respostas rápidas, sem refletir sobre elas?*

Os discentes, embora estivessem lendo um texto com uma posição favorável ao uso do *ChatGPT* para o autodidatismo, demonstraram senso crítico ao avaliar a situação, ao mencionarem riscos diversos, como: possibilidade de respostas incorretas caso o estudante não recorra a outras fontes de pesquisa; disseminação de informações falsas caso não haja verificação; perda de criticidade ao não refletir sobre as respostas recebidas; produção de respostas pouco desenvolvidas quando a IA não apresenta diferentes perspectivas; incentivo à comodidade e à dependência excessiva; e possível comprometimento do desenvolvimento científico, na medida em que os usuários deixam de questionar

e de exercer postura investigativa diante das respostas da IA. Dessa forma, os estudantes mobilizaram experiências prévias com o uso da IA.

Aula 3

As estratégias de leitura selecionadas para o trabalho foram: causa e efeito; e avaliação de problemas e identificação de soluções. Na *pre-phase*, com o intuito de promover uma reflexão sobre essas estratégias, os estudantes foram convidados a listar três problemas causados pelo uso do *ChatGPT* e três possíveis intervenções para esses problemas. Algumas respostas foram:

- a) Mirela (problemas e soluções):
 - 1) Textos mecanizados; fortalecer autoria e o sentimento da obra;
 - 2) Falsos escritores; fortalecer o pertencimento na escrita;
 - 3) Uso incorreto da IA; uso ser incentivado e ensinado para a IA ser uma facilitadora.

Mirela disse que os textos mecanizados são um problema por não fortalecerem a autoria, que mostra pensamentos próprios. Ela disse que confia na educação, sua área de atuação, para criar cidadãos pensantes, os quais tenham coragem de criar histórias e mostrar suas expressões por meio de palavras. Ela defendeu eventos nas escolas, para mostrar aos alunos como criar histórias e evidenciar a importância da escrita para a criatividade. Ela falou que esses projetos encorajam os estudantes a verem que têm capacidade de criarem textos, a fim de não ser preciso pedir

ao *ChatGPT* para escrever por você e também para reduzir a dependência excessiva da IA, já que muitos alunos se sentem incapazes de escrever textos (Trecho do diário da PFI, 2 de setembro de 2025).

b) Tauanne (problemas e soluções):

- 1) Informações falsas (erros); não confiar e o *ChatGPT* não inventar informações;
- 2) Benefício próprio (trapaças) em provas; Conscientizar;
- 3) Direitos autorais / Questões éticas; encontrar uma forma de sinalizar imagens, áudios e afins como fonte do *ChatGPT*.

Tauanne falou sobre os direitos autorais que o *ChatGPT* não informa: apropriando-se das falas, dos conhecimentos e dos dados de outras pessoas, não reconhece o mérito dos autores. Como intervenção, a aluna sugeriu que a IA indicasse a origem da informação (Trecho do diário da PFI, 2 de setembro de 2025).

Posteriormente, os estudantes receberam outro questionamento: Você acredita que os benefícios do uso do *ChatGPT* superam os riscos? Por quê? Como resposta, eles disseram:

Mirela: Sim, porque não há nada que não possa ser ressignificado, aprendido, etc.

Maria: Nós achamos que essas ferramentas são importantes para uso; porém, deve ter um cuidado, uma conscientização maior, pois o uso

atualmente está exagerado e polui muito o meio ambiente.

Tauanne: Sim, visto que a função primária, a meu ver, é ser uma ferramenta facilitadora e cumpre bem. Os riscos são consequências de um mau uso da ferramenta. Ela ainda, sim, foi feita para ser boa.

Leonardo: Acho que é bastante relativo à forma de uso. O usuário deve ter uma consciência crítica prévia.

Mayara e Kelly: Não supera os benefícios, pois tem poucas restrições, ferramentas de monitoramento e de verificação abrem margem para o mau uso.

Os estudantes responderam, trocaram ideias e, registramos aqui a nova perspectiva apresentada por Leonardo:

Leonardo perguntou à turma se nós gostamos de passar por “problemas” e todos responderam que “não”. Assim, ele associou o *ChatGPT* a um problema e disse que devemos evitar usar essa ferramenta, caso ela seja considerada um impasse. Todavia, ele disse que existe um paradoxo: o *ChatGPT* também pode ser visto de maneira positiva. A depender de como enxergamos essa IA: “ela é um problema ou é uma solução?” Leonardo também disse que – quando passamos por problemas – temos uma oportunidade para solucionar as adversidades. Consequentemente, o uso do *ChatGPT* pode ajudar os usuários a transformar o problema em uma grande evolução (Trecho do diário da PFI, 2 de setembro de 2025).

Nesse contexto, é notório que estávamos na terceira aula sobre o uso do *ChatGPT*, e que os argumentos dos estudantes foram se amadurecendo e se expandindo para além do campo educacional, alcançando também reflexões sobre seu uso em diferentes contextos sociais. Com esses exemplos e citações, os universitários se posicionaram de forma mais crítica e consciente acerca de um possível “uso adequado” e “uso inadequado” da IA.

Na *while-phase*, foi proposta uma dinâmica em que cada estudante recebeu, em um papel, uma frase aleatória contendo uma “causa” (início de uma ação), sendo convidado a construir o “efeito” (desfecho da ação) por meio da criação de uma história fictícia. O objetivo da atividade foi evidenciar a importância de reconhecer relações de causa e efeito, bem como de avaliar problemas e propor soluções em textos. Como elemento adicional, os participantes foram incentivados a mobilizar a criatividade. Algumas das frases utilizadas foram: “Meu cachorro comeu meu dever de casa” e “Fui tentar mostrar meu talento no karaokê”.

E ao dar continuidade, os estudantes contaram as narrativas:

- 1) “Maria disse que seu cachorro comeu o dever de casa e que explicou para a professora que o cachorro comeu o papel, mas a docente não acreditou e falou para ela arranjar uma ‘desculpa melhor’ da próxima vez, pois ela entendeu que Maria não tinha feito a tarefa de casa. Por fim, Maria ficou com nota zero”.
- 2) “Leonardo disse que foi mostrar seu talento no karaokê, em um bar, então ele encontrou um caça-talentos que ficou impressionado com seu talento ao cantar. Ele disse que nesse dia também levou seu violão e tentou ‘arranhar um som’. Dessa forma, o caça-ta-

lentos ficou surpreso com suas habilidades musicais, então vai viajar para Minas Gerais fazer uma turnê”.

Depois da criação das histórias, os educandos acessaram o *ChatGPT* e escreveram o *prompt*: “Crie uma história curta de um parágrafo a partir da suposição (escreva sua frase).” Como resultado, Maria e Leonardo apresentaram o que a ferramenta IA revelou:

1) “Meu cachorro comeu meu dever de casa, e eu juro que não foi uma desculpa esfarrapada: quando percebi, ele já estava deitado no tapete, mastigando minhas anotações de matemática como se fossem o lanche mais saboroso do mundo, com aquela cara de satisfação que só os cães conseguem ter. Tentei recuperar pelo menos uma parte, mas tudo o que sobrou foram pedaços amassados e babados, impossíveis de entender. No dia seguinte, levei os restos para a professora, que me olhou com desconfiança até ver os dentes de cachorro marcados no papel – e, por incrível que pareça, me deu outra chance”.

2) “Fui tentar mostrar meu talento no karaokê e escolhi logo uma música difícil, achando que ia impressionar todo mundo. No primeiro refrão, minha voz desafinou tanto que a plateia começou a rir – e eu também. Em vez de parar, continuei cantando com ainda mais entusiasmo, transformando a apresentação num verdadeiro show de comédia improvisada. Quando terminei, fui aplaudido de pé, não pelo talento vocal, mas pela coragem de me divertir sem vergonha nenhuma. Saí de lá com a sensação de que, às vezes, brilhar é simplesmente não ter medo de ser ridículo”.

Com o objetivo de refletir sobre as diferenças entre as narrativas criadas pelos estudantes e as geradas pela IA, os discentes receberam as seguintes perguntas: O que tem de diferente entre a história que vocês criaram e a história que o *ChatGPT* criou? Teve alguma diferença entre a sua criatividade e a resposta da IA?

Para a primeira pergunta, os alunos disseram que o *ChatGPT* escreveu uma narrativa mais desenvolvida em comparação com as deles porque o tempo de produção na aula foi curto, mas que poderiam escrever uma narrativa semelhante ou inserir características pessoais na sua própria história, caso tivessem mais tempo para escrever um parágrafo. Por fim, ao checar os resultados, eles viram que a IA inseriu um tom romântico ou motivacional, enquanto a história criada por eles foi mais objetiva. Para a segunda, os alunos falaram que a IA adequou a linguagem usando o *Natural Language Processing* para quem usou o *prompt* com o próprio perfil conectado (*login* feito). O *ChatGPT* criou otimismo. Algumas histórias dos estudantes tiveram um lado mais pessimista, enquanto a IA mostrou uma perspectiva positiva (Trecho do diário da PFI, 2 de setembro de 2025).

Em vista disso, os estudantes, ao experimentarem a IA, chegaram a conclusões e refletiram sobre seu uso. Após esse processo de comparação, analisaram se a proposta apresentada no artigo científico, o uso do *ChatGPT* para aprendizagem autodidata, seria aplicável à sua realidade e compreenderam a construção de relações de causa e efeito, bem como os problemas e as soluções apresentados nos textos. Portanto, a dinâmica trabalhada mostrou-

-se relevante por conectar a temática da aula às estratégias de leitura.

No que se refere à interpretação textual, os educandos realizaram uma leitura crítica e interpretativa. Segundo Filho (2011), a leitura interpretativa correlaciona as afirmações do autor com os problemas em questão. Essa análise e o julgamento do que foi lido ocorreram por meio das discussões em sala, bem como quando os estudantes mobilizaram conhecimentos adquiridos no texto sobre *Natural Language Processing* como repertório para fortalecer suas argumentações.

Na *post-phase*, outro questionamento foi apresentado aos alunos: “Compreendemos o que é *Natural Language Processing* (NLP). Tendo isso em mente, quais são os riscos de confiar em uma tecnologia que interpreta a linguagem humana, mas não possui consciência ou julgamento crítico?”.

Maria e Jonas disseram que o maior problema do NLP é que, na verdade, ele não é natural. Se formos críticos e pensarmos bem, por mais que uma máquina tente soar natural, ela nunca será. Os alunos falaram que o NLP pode retirar a personalidade na escrita, caso seja solicitado que a IA adapte a forma de escrita. Não é um problema usar essa funcionalidade, a menos que essa ferramenta seja utilizada a todo momento para isso. É aí que entra o assunto da autoria e dos aspectos éticos do uso do *ChatGPT*, uma vez que o NLP pode usar traços de escrita de alguém ou tornar a escrita “sem personalidade” para quem solicita esse serviço, uma vez que a capacidade real de escrita deixa de ser praticada por quem usa esse recurso. Ademais, Tauanne e Anne falaram sobre a substituição dos humanos pelas

máquinas. Anne citou um exemplo na agropecuária, a qual vem cada vez mais utilizando máquinas e IAs para cumprir funções que eram responsabilidade de profissionais, que agora estão se tornando desempregados. Todavia, Leonardo disse que essa substituição, a depender da área, pode ser benéfica se a atividade que o humano exercia fosse de risco, mas agora a máquina exerce. [...] Finalizamos a discussão dizendo que é importante o usuário saber usar o *ChatGPT* de forma consciente e crítica, para que essa ferramenta não seja mais um meio de alienação (Trecho do diário da PFI, 2 de setembro de 2025).

É evidente que as discussões se expandiram para contextos para além do meio acadêmico. Podemos considerar que os estudantes assumiram a posição de agentes sociais e exerceram a cidadania de forma reflexiva, o que remete ao que Janks (2012) ressalta sobre a importância da promoção do Letramento Crítico (LC) por meio de questionamentos e

[...] O engajamento crítico com as maneiras pelas quais produzimos e consumimos significado, cujos significados importam e cujos são descartados, quem fala e quem é silenciado, quem se beneficia e quem é prejudicado – continua a sugerir a importância da educação em letramento crítico e, de fato, em crítica (Janks, 2012, p. 159).

Aula 4

Para a última aula, foram trabalhadas as estratégias de leitura *study reading* e *story map*, na subseção do artigo '*How ChatGPT Can Transform Autodidactic Experiences?*'. Na

while phase, com o intuito de aplicar o *study reading* e incentivar a leitura ativa, os estudantes destacaram uma frase do texto para realizar comentários pertinentes.

Yago quis destacar que o texto fala sobre um atendimento personalizado do *ChatGPT*; contudo, essa funcionalidade nem sempre é boa. Ele deu um exemplo pessoal: pediu para a IA criar um exercício de matemática, mas ela forneceu um gabarito errado. Yago notou o erro e corrigiu a IA, que reconheceu e pediu desculpas pelo engano. Desse modo, tivemos um ótimo exemplo de que essa ferramenta deve ser usada somente para apoio, já que nem sempre está correta. Ou seja, se Yago não tivesse bons conhecimentos, o *ChatGPT* ensinaria algo de forma errada. Então discutimos sobre o usuário saber usar o *ChatGPT* da forma correta e que essa ferramenta deve ser facilitadora. Além disso, Tauanne disse que a IA pode ser usada para fins educacionais caso o aprendiz tenha um conhecimento prévio sobre o assunto. Dessa forma, concluímos que o estudante deve saber o básico sobre o assunto e usar o *ChatGPT* para ser um apoio. Não adianta usá-lo para “aprender do zero”, de acordo com Tauanne (Trecho do diário da PFI, 4 de setembro de 2025).

Realizamos uma provocação para que os estudantes se posicionassem: ‘O texto diz: “The usage of *ChatGPT* as a tutor or mentor is another contemporary *ChatGPT* use for self-taught learners”. Você concorda ou discorda dessa afirmação?’. Como resposta, alguns alunos afirmaram concordar com a frase, o que motivou um segundo questionamento: ‘Você concorda que o *ChatGPT* seja associado a um

tutor ou mentor?’. Dessa forma, os educandos passaram a perceber a problemática envolvida.

Jonas já havia mencionado que a IA nunca será capaz de substituir um professor. Ademais, todos os alunos compartilharam que, a partir dessa nova perspectiva de leitura do texto, consideram inadequado afirmar que o *ChatGPT* possa ser um tutor ou mentor, uma vez que essas funções estão associadas a um profissional da educação. Ressaltaram ainda que a ferramenta pode atuar como facilitadora, mas não como mentora, pois o conhecimento inicial parte do usuário que elabora o *prompt*. Esse posicionamento também dialoga com o argumento de Tauanne, segundo o qual o usuário precisa possuir conhecimentos básicos sobre o tema para utilizar a ferramenta de forma proveitosa e identificar possíveis erros da IA.

Outra característica apontada foi a de que o ser humano é um “ser pensante”, diferentemente da máquina. Para desempenhar a função de tutor ou mentor, seria necessária uma capacidade de reflexão que a IA não possui, ou ainda não desenvolveu de maneira satisfatória. Os estudantes do curso também destacaram que considerar a IA como mentora pode ser visto como uma forma de desvalorização do trabalho docente, uma vez que ignora anos de formação, estudo e desenvolvimento de metodologias de ensino. Desse modo, atribuir tais nomenclaturas à IA seria desrespeitoso com a formação e o mérito dos profissionais da educação. Tendo isso em vista, de acordo com Janks (2016), ao pôr o LC em prática,

Você principiou a questionar coisas que não levava em consideração anteriormente, começará a notar coisas que costumava ignorar. Abrirá espaço para entender que poder, acesso, identida-

de e diferenças, juntos, são questões interconectadas pela linguagem (Janks, 2016, p. 22).

Por conseguinte, os estudantes perceberam que os textos são construídos de maneira intencional e buscam convencer o leitor de que determinada ideia é vantajosa. Nesse sentido, destaca-se a importância de aplicar o *study reading* e o letramento crítico (LC) para refletir sobre contextos que não estão explicitamente apresentados nos textos, realizando inferências, mobilizando conhecimentos prévios e acionando estratégias de leitura na construção da interpretação.

Além disso, torna-se imprescindível questionar: ‘O que está implícito nessa frase?’, ‘Quais são as consequências de defender essa ideia?’, ‘Em quais outros contextos essa afirmação pode ser aplicada?’, ‘Essa é uma opinião favorável para quem?’, ‘É desfavorável para quem?’, entre outras perguntas que ampliam a análise crítica do texto. Para encerrar a aula, solicitamos aos discentes a realizar uma tarefa de casa:

- 1) Ler a conclusão do artigo científico e criar um mapa mental sobre o texto.
- 2) Depois da leitura da conclusão e da sua produção do mapa mental (*story map*):
 - Você deve preparar um *prompt* pedindo para o *ChatGPT* criar um mapa mental sobre a temática da aula.
 - Posteriormente, você deve escrever quais alterações você faria nesse mapa mental (acrescentar ou remover informações), bem como reconhecer as boas características da criação dessa IA.
 - Escreva todas as suas reflexões.

A seguir, apresentamos a última subdivisão desta seção de interpretação, na qual analisamos as produções dos estudantes.

PRODUÇÕES DOS ESTUDANTES

Nesta subseção, dentre diversos mapas mentais produzidos pelos estudantes, selecionamos quatro. O primeiro foi produzido por Yago e abrangeu informações relacionadas a três tópicos: ‘Como funciona o *ChatGPT*?’, ‘5 usos do *ChatGPT* na autoeducação’ e ‘O que ter em mente no uso do *ChatGPT*’. Após testar o mapa mental gerado pela IA, Yago realizou observações sobre possíveis ajustes na produção, indicando que melhoraria o design e o espaçamento entre os itens, utilizaria fonte em negrito para destacar o ‘galho raiz’, organizaria as informações de forma mais intuitiva e priorizaria a seleção de palavras-chave, em vez de informações excessivas ou desnecessárias.

Ademais, por meio de sua produção, Yago levantou algumas indagações: ‘Os estudantes são responsáveis o suficiente para usar a ferramenta de modo proveitoso?’, ‘Como identificar aquele aluno que utilizou somente o *ChatGPT* sem se engajar no processo de aprendizagem?’, ‘Como integrar os chatbots na educação formal sem comprometer o pensamento crítico?’ e ‘Todo estudante consegue estudar por si próprio?’. Por fim, o estudante afirma que ‘o uso do *ChatGPT* como ferramenta de auxílio no autoestudo veio para ficar’.

Anne também apresentou suas considerações. Inicialmente, analisou o mapa mental produzido pelo *ChatGPT* em formato textual, o qual considerou de difícil compreensão, e posteriormente solicitou que a IA o reorganizasse em formato visual, tornando-o mais compreensível. A estudan-

te elogiou a divisão dos tópicos, acesso ao conhecimento, personalização da aprendizagem, autonomia do estudante, interatividade e prática, educação aberta, desafios e limitações e oportunidades futuras, e afirmou que a IA atendeu ao que havia sido solicitado no *prompt*.

Em seu próprio mapa mental, elaborado manualmente, destacou elementos discutidos em sala de aula, como a autonomia discente, as funcionalidades da IA e a necessidade de compreender tanto os potenciais quanto as restrições do uso do *ChatGPT*. Apesar de demonstrar satisfação com o mapa mental produzido pela IA, a estudante identificou alguns erros pontuais e ressaltou: “Se não estivermos atentos, as respostas aos nossos *prompts* podem se tornar tão robotizadas quanto esta. É necessária a checagem”.

Tauanne produziu seu mapa mental e o organizou de acordo com as seções do artigo: *Introduction, ChatGPT and Its Capabilities, How ChatGPT Can Transform Autodidactic Experiences?* e *Conclusion*. Além disso, testou o mapa mental gerado pelo *ChatGPT* e constatou que a IA forneceu um código copiável, sem apresentar elementos devidamente organizados em formato visual. A discente afirmou que mudaria completamente a produção da IA, pois não apreciou o formato nem a forma como as informações foram expostas, considerando-o pouco didático e pouco funcional.

Segundo ela, ‘a única coisa boa que reconheci é que o *ChatGPT* foi rápido, porém foi um trabalho bem medíocre’. Para finalizar sua análise, apresentou algumas reflexões: ‘o *ChatGPT* é um ótimo auxiliar de leitura e correção, mas não vejo como um potencial instrumento para realizar atividades que exigem uma análise de interpretação mais rebuscada; o *ChatGPT* é preguiçoso: eu pedi quatro vezes até ele me dar de fato um mapa mental no formato de mapa e, como podemos ver, foi bem ruim; funcionalmente, ele não

entrega trabalhos didáticos; continuo (dentro dos meus privilégios) com a crença de que a IA deve ser apenas auxiliar e não implementada de forma integral para processos de aprendizagem’.

Maria, assim como Tauanne, produziu seu mapa mental com base nas seções do artigo, elaborando também um breve resumo, em subtópicos, do conteúdo de cada parte. Ao experimentar solicitar ao *ChatGPT* a produção de um mapa mental, a estudante relatou que a ferramenta gerou dois materiais: um em formato textual e outro em formato de imagem. Em suas reflexões, afirmou não ter apreciado o design, considerando a disposição das informações confusa e aleatória: ‘não gostei do jeito em que ele resumiu até demais as informações’.

Maria afirmou que faria alterações no material, ‘resumiria menos os tópicos, para que qualquer um (mesmo sem informações prévias) consiga absorver algo do material’. Além disso, destacou uma observação relevante ao apontar que a ferramenta incluiu informações que não estavam presentes no artigo científico: ‘gostei de algumas adições feitas por ele, coisas que não estavam no material original, mas que adicionam bastante ao tema, como por exemplo os desafios e questões do uso do *ChatGPT*, [...] o que me deixou um tanto surpresa, já que o próprio *ChatGPT* admite os problemas de seu uso para os estudos’. A estudante também sugere que a IA poderia acrescentar informações essenciais ao artigo, ampliando as possibilidades de uso da ferramenta para fins autodidatas. Por fim, conclui: ‘o *ChatGPT* fez um trabalho interessante, porém eu não o usaria para fazer um mapa mental, e nem me basearia 100% nele para pesquisas mais sérias’.

Diante do exposto, observa-se que, nos mapas mentais elaborados pelos estudantes, as ideias foram organiza-

das em tópicos principais considerados mais relevantes de forma individual e subjetiva, evidenciando a variedade de modos de organização do pensamento e de interpretação em diferentes contextos. Dessa maneira, os discentes foram convidados a mobilizar os conhecimentos construídos ao longo do curso, articulando estratégias de leitura e discussões desenvolvidas em sala de aula por meio da experimentação com a IA generativa (em atividades presenciais e extraclasse), a fim de formularem suas próprias conclusões sobre o uso, a eficiência e as funcionalidades desse recurso em contextos acadêmicos. Vale ressaltar que, a partir das respostas dos discentes à atividade proposta, observa-se a mobilização de senso crítico, uma vez que construíram argumentos e aprofundaram seus saberes ao longo das quatro aulas..

Sob a ótica do Letramento Crítico de Luke e Dooley (2009, p. 1), desenvolver aprendizes capazes de pensar criticamente e de produzir textos seguindo seus interesses culturais e comunitários envolve um processo: “[...] uma compreensão de como textos e discursos podem ser construídos, desconstruídos e reconstruídos para representar, contestar e, de fato, transformar relações materiais, sociais e semióticas.”

Dessa forma, o texto passou por três fases de leitura e interpretação. Em um primeiro momento, ele se apresentava como ‘construído’, quando os universitários tiveram o primeiro contato com a leitura. A partir das interpretações dos leitores, realizadas em sala de aula e orientadas por questionamentos ancorados no letramento crítico (LC) e nos conhecimentos prévios oriundos de diferentes contextos, os discentes passaram a ‘desconstruir’ o texto, na medida em que novos argumentos foram elaborados e a leitura inicial do autor deixou de contemplar, de forma satisfató-

ria, todas as problematizações levantadas pelos estudantes durante as discussões.

Por fim, o texto foi ‘reconstruído’ a partir da organização de novas interpretações. Nesse movimento, os universitários assumiram uma posição de cidadania, enquanto agentes sociais, e reconheceram que suas contribuições eram relevantes para a construção de sentidos e para a formulação de reflexões críticas que podem incidir sobre a experiência social, neste caso, voltadas ao aprimoramento do uso da IA generativa em contextos acadêmicos e, na medida do possível, autodidatas.

Em síntese, a análise dos dados evidenciou que os estudantes desenvolveram argumentos consistentes sobre o uso do *ChatGPT* em contextos acadêmicos. Tais argumentos foram fundamentados em conhecimentos prévios e em diferentes contextos de atuação, sendo ampliados ao longo do desenvolvimento das aulas. Nesse percurso, o pensamento crítico foi progressivamente aprofundado e compartilhado por meio de questionamentos e estratégias de leitura que contribuíram para a construção da interpretação. Os planos e diários de aula dialogaram entre si, sustentando a prática pedagógica, enquanto as produções dos acadêmicos evidenciaram suas percepções e experiências com o uso da IA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No curso *Academic Reading*, proporcionou-se uma prática colaborativa em que os participantes alcançaram o objetivo de ler textos acadêmicos de modo satisfatório e efetivo. Houve o compartilhamento de perspectivas sobre o uso do *ChatGPT*, uma vez que foi dada abertura para que cada estudante pudesse expor suas vivências, conexões e conhecimentos de mundo relacionados ao tema em ques-

tão, considerando-se a singularidade dos participantes e a diversidade de suas áreas de atuação.

Ao longo de quatro aulas, os estudantes desenvolveram argumentos que evidenciaram não apenas pontos positivos e negativos da IA, mas também questionamentos que merecem ser aprofundados e respondidos. Durante as discussões, ao ampliarem repertórios e experiências de uso da IA, os educandos exercitaram a capacidade de argumentar de maneira mais confiante e coerente.

Outrossim, ao superarem impasses linguísticos e de compreensão do tema, por meio da aplicação de estratégias de leitura e interpretação de textos, bem como da mobilização de estratégias metacognitivas e metalinguísticas relacionadas ao processo de aquisição de informações, os aprendizes demonstraram boa compreensão do artigo científico lido e discutido ao longo das aulas.

As discussões e o ambiente favorável ao compartilhamento de ideias e à realização de atividades dinâmicas propiciaram espaços para que os universitários percebessem a leitura em língua inglesa como uma prática acessível e possível de ser desenvolvida. Inicialmente, muitos demonstravam insegurança quanto à capacidade de realizar uma boa interpretação textual, em razão de experiências anteriores pouco satisfatórias com textos em inglês. No entanto, os direcionamentos focados em estratégias de leitura e criticidade contribuíram para o fortalecimento da confiança, sendo a motivação impulsionada pela ampliação do vocabulário e pelas discussões temáticas de interesse dos estudantes.

Em síntese, foi possível identificar a progressão e os resultados da dedicação dos universitários ao longo das aulas. Além disso, evidencia-se a relevância da prática do letramento crítico (LC) e de estratégias de leitura adequa-

das para o desenvolvimento da argumentação, da participação e da interpretação textual do grupo. A experiência mostrou-se significativa, podendo também inspirar outros docentes interessados em abordagens de leitura em língua inglesa para textos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Revista Linguagem & Ensino**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CHAVES, J. Estratégias metacognitivas e metalinguísticas na leitura. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LEITURA E LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 2., 2010, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/IICILLIJ/10/Artigo-Estrategiasmetacognitivasemetaliguisticasemleitura.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2026.

FILHO, U. C. Estratégias de leitura, análise e interpretação de textos na universidade: da decodificação à leitura crítica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 15., 2011, Rio de Janeiro. **Cadernos do CNLF**, v. 15, n. 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. p. 1721-1728.

FIRAT, M. **How ChatGPT can transform autodidactic experiences and open education?** Preprint, 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/367613715>. Acesso em: 1 jan. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: a learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JANKS, H. **Literacy and Power**. London: Routledge, 2010.

JANKS, H. The importance of critical literacy. **English Teaching: Practice and Critique**, v. 11, n. 1, p. 150-163, 2012. Disponível em: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2012v11n1dial1.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2026.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. *In*: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERE, D. (orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 21–39. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 47).

LEFFA, V. J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. *In*: LEFFA, Vilson J.; ERNST, Aracy (Orgs.). **Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa**. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

LUKE, A.; DOOLEY, K. T. Critical literacy and second language learning. *In*: **Handbook of research on second language teaching and learning**. New York: Routledge, 2009. p. 856-867.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. O ensino de línguas estrangeiras: considerações baseadas no modelo gerativo-transformacional. **Revista Legenda**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, 1979, pp. 47 - 55.

MOURA, A. W. F. **As dificuldades na leitura e interpretação de texto em sala de aula**. 2025. 49 f. Monografia (Licenciatura em Letras – Português) – Universidade Estadual do Piauí, Polo de Castelo do Piauí, Castelo do Piauí, 2025.

ROSSINI, A. M. Z. P.; BELMONTE, J. Panorama do ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos: histórico, mitos e tendências. *In*: LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. (Orgs.). **Perspectivas em Línguas para Fins Específicos**: Festschrift para Rosinda Ramos. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 347-359.

ⁱ Tradução do original: “ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner’s reason for learning.” (Hutchinson; Waters, 1987, p. 19).

ⁱⁱ Tradução: “Como o ChatGPT Pode Transformar Experiências Autodidatas e Educação Aberta?”

ⁱⁱⁱ Tradução do original: “Texts work to position their readers and the ideal reader, from the point of view of the writer (or speaker), is the reader who buys into the text and its meanings. Another way of saying this is to say that all texts are positioned and positioning. They are positioned by the writer’s points of view, and the linguistic (and other semiotic) choices made by the writer are designed to produce effects that position the reader.” (Janks, 2010, p. 61).

Tradução do original: “[...] critical engagement with the ways in which we produce and consume meaning, whose meanings count and whose are dismissed, who speaks and who is silenced, who benefits and who is disadvantaged - continue to suggest the importance of and education incritical literacy, and indeed critique. (Janks, 2012, p. 159).

ⁱ Tradução do original: “[...] an understanding of how texts and discourses can be constructed, deconstructed and reconstructed to represent, contest and, indeed, transform material, social and semiotic relations.” (Luke; Dooley, 2009, p. 1).



PRODUÇÃO ORAL, AUTONOMIA E CRITICIDADE EM INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS

Cláudio Pedro Neves da Silva

Sérgio Ifa

INTRODUÇÃO

A internacionalização do ensino superior tem imposto desafios sem precedentes às universidades brasileiras, deslocando o aprendizado da língua inglesa de uma posição periférica para o centro das estratégias de produção e circulação do conhecimento. Nesse cenário, a proficiência oral em contextos acadêmicos emerge não apenas como uma habilidade técnica, mas como um elemento decisivo para o acesso e a permanência de estudantes em comunidades discursivas globais. No entanto, o ensino da produção oral frequentemente se ancora em abordagens que privilegiam a forma em detrimento do sentido, negligenciando a subjetividade e a agência do aprendiz.

Neste capítulo, busca-se compreender o desenvolvimento da produção oral de estudantes de graduação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no âmbito do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). O foco recai sobre o curso *Produção Oral: Comunicações Acadêmicas*, concebido para mediar a transição dos discentes de uma fala hesitante para uma performance mais autônoma e crítica no gênero da apresentação acadêmica. Parte-se da premissa de que

a fala constitui uma prática social situada (Moita Lopes, 2006) e de que o domínio de um gênero oral exige mais do que acurácia gramatical, demandando também consciência retórica e engajamento afetivo.

A problemática que orienta este estudo reside na tensão entre a necessidade de atender às convenções do discurso acadêmico e a urgência de preservar a voz e a identidade do estudante. Como desenvolver a autonomia discursiva em língua adicional sem silenciar os posicionamentos críticos dos sujeitos? Para responder a essa questão, o trabalho ancora-se na intersecção entre a Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2008; Rajagopalan, 2003), o letramento crítico (Janks, 2012) e o desenvolvimento de materiais para fins específicos (Tomlinson, 2014; Hutchinson; Waters, 1987). O objetivo central deste estudo é analisar o processo de apropriação do gênero apresentação oral, observando como o suporte pedagógico (*scaffolding*) e a liberdade de escolha temática contribuem para o exercício da agência discursiva.

Por meio de um estudo de caso instrumental (Stake, 2005), são comparados os desempenhos dos alunos em dois momentos distintos, utilizando rubricas de avaliação formativa e diários reflexivos como instrumentos analíticos. Espera-se que os resultados aqui discutidos contribuam para a reflexão sobre práticas pedagógicas que compreendam o ensino de inglês acadêmico como um ato de empoderamento e de construção de sentidos no espaço universitário.

SEÇÃO TEÓRICA

Compreender as práticas de linguagem em contextos educacionais exige, antes de tudo, situar este trabalho no

campo da Linguística Aplicada (LA). Mais do que um recorte metodológico, trata-se de uma escolha epistemológica. A LA constitui o espaço no qual se investigam os dilemas que emergem do encontro entre linguagem e vida social. Em sua configuração contemporânea, a área não se limita a aplicar conhecimentos linguísticos a situações práticas; ela se volta, sobretudo, à compreensão e à transformação de problemas reais que atravessam o cotidiano dos sujeitos.

Essa compreensão, contudo, é relativamente recente. Se, nas décadas de 1960 e 1970, o ensino de línguas ainda se sustentava em uma pretensa neutralidade científica, a Linguística Aplicada contemporânea assume um caráter mais inquieto, indisciplinar, crítico e politicamente comprometido. Moita Lopes (2008, p. 14) propõe, nesse sentido, um movimento de “desaprendizagem”, entendido como um processo necessário para romper com as amarras da linguística tradicional e permitir que a área se consolide como uma ciência social verdadeiramente engajada com as práticas humanas.

Desaprender, nesse contexto, significa também aceitar uma certa marginalidade. Ao tensionar fronteiras disciplinares e questionar certezas estabelecidas, a Linguística Aplicada ocupa um lugar incômodo, e, justamente por isso, potencialmente fecundo. Moita Lopes (2008), retomando Pennycook (2001), captura essa condição com precisão:

Sou de opinião de que vamos continuar a ser vistos como ‘o outro’ no vasto campo dos estudos linguísticos, e, na verdade, cada vez mais assim, devido à natureza do que fazemos e de como o fazemos, uma vez que uma das características da Linguística Aplicada contemporânea é o envolvimento em uma reflexão contínua sobre

si mesma: um campo que se repensa insistentemente (Moita Lopes, 2008, p. 16).

Essa insistência em repensar-se não é mera autorreferencialidade; é, antes, um gesto ético. Ela encontra ressonância no que Rajagopalan (2003) propõe como uma linguística crítica, isto é, uma linguística que não perde de vista a vida que pulsa fora dos manuais. Nas palavras do autor,

Quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral (Rajagopalan, 2003, p. 12).

É sob essa perspectiva que a linguagem ganha outros contornos. Ela deixa de ser compreendida como um sistema formal, fechado em si mesmo, e passa a ser entendida como um espaço de negociação de identidades, de disputa de sentidos e de exercício de poder. A Linguística Aplicada, nesse sentido, afasta-se da aplicação mecânica de modelos gramaticais para se consolidar como um campo interdisciplinar que dialoga com a ética, a política e a responsabilidade social.

Essa lente crítica permite compreender um aspecto fundamental: o ensino de uma língua adicional, como a língua inglesa, jamais ocorre em um vazio social. Ele é atravessado pelas forças da globalização, pelos silenciamentos históricos e pelas lutas por reconhecimento que caracteri-

zam o mundo contemporâneo. Pensar o ensino de inglês a partir dessa perspectiva implica também reposicionar sujeitos que historicamente estiveram à margem da pesquisa acadêmica. É nesse horizonte que este estudo se inscreve, ao adotar uma visão transgressiva da Linguística Aplicada, uma perspectiva que não se limita a descrever o que está posto, mas que aposta na possibilidade de transformar a sala de aula por meio de uma prática pedagógica situada, sensível e politicamente consciente.

É justamente essa aposta na transformação que conduz a um desdobramento central da Linguística Aplicada contemporânea: ao compreender a linguagem como prática social, o campo abre-se a abordagens que interrogam as complexas relações entre discurso, poder e identidade. Nesse horizonte se inscreve o Letramento Crítico, especialmente na formulação de Janks (2012). Para a autora, a linguagem não pode ser dissociada das assimetrias que estruturam a vida social; nela, certos discursos são constantemente legitimados, enquanto outros são sistematicamente silenciados. No ensino de línguas, essa perspectiva promove um deslocamento fundamental, uma vez que aprender um idioma deixa de ser concebido como o simples domínio de um código técnico para ser compreendido como um processo atravessado por ideologias, disputas e negociações de sentido.

A perspectiva teórica proposta por Janks (2012) assenta-se na interdependência de quatro dimensões que operam de forma articulada: o poder, que interroga quem fala e quem é ouvido nas interações sociais; o acesso, que diz respeito às possibilidades de participação nos discursos socialmente valorizados; a diversidade, entendida como o reconhecimento legítimo das múltiplas identidades e vozes que constituem o tecido social; e o *design/redesign*, que se

refere à capacidade de apropriar-se criticamente dos discursos existentes para ressignificá-los, recriá-los e transformá-los (Janks, 2012). Esses quatro pilares não operam de forma isolada; é justamente de sua tensão e articulação que emerge a potência crítica do letramento.

No âmbito específico da produção oral em contextos acadêmicos, o letramento crítico ganha relevo. A fala, quando atravessada por essa perspectiva, deixa de ser um instrumento de transmissão de informações para se tornar um gesto de posicionamento, uma forma de intervir simbolicamente na realidade e de inscrever-se no mundo com voz própria. Nesse sentido, no contexto deste estudo, o acesso aos discursos acadêmicos em língua inglesa é trabalhado de maneira crítica, uma vez que os estudantes não são convidados a reproduzir modelos pré-estabelecidos, mas a exercer o *design/redesign* ao selecionarem temas que dialogam com suas vivências, inquietações e, sobretudo, seus interesses.

Essa escolha metodológica não é trivial. Ao possibilitar que os estudantes decidam sobre o que falar em suas apresentações orais, a atividade pedagógica se converte em um exercício concreto de agência discursiva. Articula-se, assim, o desenvolvimento linguístico ao posicionamento social dos sujeitos, reconhecendo que aprender uma língua adicional implica também aprender a ocupar lugares de fala, a negociar sentidos e a construir, nas brechas dos discursos, formas próprias de existir e resistir.

No entanto, se o letramento crítico fornece as bases para uma prática pedagógica reflexiva e politicamente engajada, sua concretização não pode prescindir de um olhar atento aos contextos específicos nos quais a linguagem é efetivamente mobilizada. É nesse ponto que este estudo se articula ao campo das Línguas para Fins Específicos (Lin-

FE), mais conhecido pela sigla inglesa ESP (*English for Specific Purposes*), particularmente em sua vertente voltada ao universo acadêmico, o EAP (*English for Academic Purposes*).

Longe de designar uma variedade específica da língua, o ESP constitui-se como uma abordagem de ensino cujas decisões pedagógicas são orientadas pelos objetivos e necessidades dos aprendizes. Como afirmam Hutchinson e Waters (1987), o ESP não deve ser compreendido como um tipo especial de linguagem, mas como uma perspectiva educacional, um modo de ensinar que coloca o aluno e suas motivações no centro do processo.

Essa centralidade do aprendiz materializa-se em um conceito-chave da área: a análise de necessidades. Trata-se de um procedimento sistemático voltado à identificação da distância entre o conhecimento já possuído pelo estudante e as competências que ele precisa desenvolver para atuar de forma eficaz em sua situação-alvo (*target situation*). Nas palavras dos autores, “ESP é uma abordagem ao ensino de línguas na qual todas as decisões quanto ao conteúdo e método são baseadas nas razões do aluno para aprender” (Hutchinson; Waters, 1987, p. 19, tradução nossa).

Embora concisa, essa afirmação carrega implicações significativas, pois desloca o eixo do ensino do conteúdo a ser transmitido para o sujeito que aprende e para os usos que fará da língua em contextos reais de interação. Quando transposta para o ensino da produção oral em contextos acadêmicos, essa abordagem exige um movimento de ressignificação. Falar em inglês, sob essa perspectiva, não se reduz à correção gramatical ou à pronúncia adequada, ainda que esses aspectos permaneçam relevantes.

Trata-se, sobretudo, de desenvolver a capacidade de participar, com propriedade e segurança, das práticas

discursivas que constituem a vida universitária, tais como apresentações orais, seminários, comunicações em eventos, defesas e arguições. Esses gêneros discursivos acadêmicos exigem não apenas domínio linguístico, mas também consciência retórica, negociação de sentidos e posicionamento autoral.

Nessa direção, a contextualização das práticas pedagógicas deixa de ser um elemento complementar para se tornar uma condição de possibilidade da aprendizagem. É precisamente essa preocupação que fundamenta, no âmbito do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), a proposta que toma as apresentações orais como gênero acadêmico central. Ao fazê-lo, o curso reconhece que a produção linguístico-discursiva não ocorre no vazio, mas está intrinsecamente vinculada a propósitos comunicativos concretos e às necessidades reais dos estudantes que circulam, ou almejam circular, em ambientes acadêmicos internacionalizados.

Assim, ao alinhar as demandas do contexto universitário aos objetivos pedagógicos do curso, o ensino da produção oral articula, de maneira produtiva, os princípios do ESP com uma perspectiva crítica e situada defendida neste trabalho. Não se trata, portanto, de abordagens justapostas, mas de um encontro fecundo, no qual o letramento crítico oferece uma lente para compreender as relações de poder que atravessam os discursos, enquanto o ESP fornece ferramentas para identificar e atender, de forma responsiva, às necessidades concretas dos aprendizes em seus contextos de atuação.

Em direção a uma compreensão processual da produção oral em inglês acadêmico, Harmer (2007) destaca a importância do planejamento prévio, argumentando que estudantes que dispõem de tempo para organizar suas ideias

tendem a apresentar melhor desempenho. Para o autor, o ensino dessa habilidade deve equilibrar precisão, entendida como o uso adequado da forma, e fluência e interação, isto é, a capacidade de manter o fluxo comunicativo mesmo diante de lacunas no conhecimento.

Esse equilíbrio, no entanto, não se constrói no improviso. Harmer (2007) enfatiza o planejamento e as atividades preparatórias como alicerces para um desempenho consistente, ao afirmar que “[...] se os alunos tiverem tempo de pensar no que vão dizer e como vão dizer, as chances de uma produção bem-sucedida são muito maiores” (Harmer, 2007, p. 345, tradução nossa). Esse suporte prévio permite ao estudante organizar o discurso, reduzir a insegurança e, gradualmente, transitar de uma fala hesitante para uma performance mais segura.

Tal compreensão da produção oral como processo é fundamental para este estudo, especialmente na comparação entre a primeira e a segunda apresentações realizadas pelos alunos no IsF. A evolução observada não é fruto do acaso, mas resulta da prática, do feedback recebido e do amadurecimento progressivo na apropriação do gênero acadêmico oral. Por isso, a análise aqui empreendida privilegia o processo de desenvolvimento discursivo, e não apenas o produto final.

Portanto, compreender a produção oral como processo implica, necessariamente, um deslocamento na própria concepção de avaliação. Se a aprendizagem não se reduz a momentos pontuais, a avaliação não pode ser compreendida como mera verificação de desempenho ao final de um percurso; ela precisa integrar-se ao caminho percorrido. É nesse sentido que Harmer (2007) distingue a avaliação somativa, realizada ao término de um ciclo, com função classificatória, da avaliação formativa, que ocorre ao longo do

processo e permite ao professor acompanhar, de modo contínuo, o desenvolvimento dos estudantes. Como afirma o autor, “[...] os professores podem monitorar o progresso de seus alunos de várias formas”, obtendo “uma ideia de quão bem os alunos estão indo, um ‘termômetro’ da aprendizagem em tempo real” (Harmer, 2007, p. 379, tradução nossa).

A imagem do termômetro é particularmente sugestiva, pois nos lembra que a avaliação formativa não existe para rotular, mas para aferir “temperaturas” de aprendizagem, identificar momentos de ebulição e ajustar o percurso conforme as necessidades que emergem. Nesse movimento, a avaliação formativa adquire sua dimensão mais significativa: ela não se limita a orientar o ensino, mas contribui para que o estudante se torne sujeito de seu próprio percurso formativo. Quando o *feedback* é bem conduzido, ele deixa de ser um simples apontamento de erros ou acertos e passa a funcionar como um espelho, um convite para que o aluno enxergue sua própria fala com novos olhares e descubra caminhos para aprimorá-la.

Harmer (2007) chama atenção justamente para isso: para a forma como respondemos à produção do aluno e como isso pode modificar profundamente sua relação com o idioma. Nas palavras do autor, “[...] a forma como respondemos à produção dos alunos pode ter um efeito dramático na sua motivação e na forma como eles se sentem em relação ao idioma” (Harmer, 2007, p. 137, tradução nossa). Não se trata apenas de uma questão técnica, portanto, mas de como o estudante se percebe ao falar, ao errar e ao tentar novamente.

Esse olhar cuidadoso não precisa ser exclusivo do professor. Harmer (2007) destaca que o feedback entre pares e a autoavaliação constituem elementos fundamentais nesse processo. No curso, as apresentações orais foram

concebidas justamente nessa perspectiva: não como provas isoladas, mas como momentos articulados em um ciclo de aprendizagem. As orientações individualizadas e a possibilidade de refazer a apresentação permitiram aos estudantes compreender que o erro não representa um ponto final, mas parte constitutiva do processo.

Dessa forma, o feedback assumiu um caráter mais dialógico e formativo. Os estudantes passaram a refletir sobre suas produções, a reformular enunciados e a experimentar novas possibilidades discursivas, exercendo maior agência sobre sua própria palavra. Essa dinâmica se aproxima da noção de *design/redesign* proposta por Janks (2012), entendida como o processo de apropriar-se do discurso, retomá-lo e ressignificá-lo, não para apagar o que foi produzido anteriormente, mas para construir algo novo a partir dele.

Para que esse movimento se efetive, contudo, é necessário mais do que intenção pedagógica: é fundamental que materiais didáticos e atividades sustentem esse processo, oferecendo apoio gradual, preparando o terreno e favorecendo a autonomia do estudante em sua produção acadêmica.

Nesse sentido, a centralidade da avaliação formativa e do feedback exige que o material didático seja compreendido como um mediador ativo da aprendizagem. Segundo Tomlinson (2014), a eficácia dos recursos pedagógicos depende de sua capacidade de engajar profundamente o aprendiz. O autor afirma que “[...] o resultado mais importante que os materiais de aprendizagem podem alcançar é engajar as emoções dos aprendizes. Riso, alegria, excitação, tristeza e raiva podem promover a aprendizagem. Neutralidade, dormência e nulidade não podem” (Tomlinson, 2014, p. 43, tradução nossa).

Desse modo, o material didático deixa de ser um suporte passivo e passa a atuar como mediador que oferece estímulos linguísticos (*input*) e cria condições para a produção intencional da língua (*output*). Para Tomlinson (2014), esse processo de aprendizagem torna-se mais significativo quando os materiais mobilizam simultaneamente dimensões afetivas e cognitivas do aprendiz.

Outro fator determinante para a eficácia do material, conforme discutido nos princípios de aquisição de segunda língua (SLA) apresentados pelo autor, é o papel do desafio mediado. O autor afirma que os materiais devem atuar no desenvolvimento da confiança do aprendiz, o que fundamenta a importância do sequenciamento das atividades. No âmbito deste estudo, as tarefas de pré-apresentação funcionam como verdadeiros “andaimes”. Esses suportes temporários são gradualmente retirados à medida que o aprendiz desenvolve autonomia, permitindo que os cursistas disponham das ferramentas necessárias para construir seus próprios discursos. Assim, as apresentações orais configuram-se como o resultado de um percurso pedagógico intencionalmente planejado, no qual cada etapa prepara o terreno para uma produção oral final mais estratégica e independente.

Ao articular os aportes da Linguística Aplicada, do Letramento Crítico e das Línguas para Fins Específicos, torna-se imprescindível reconhecer que a prática pedagógica no contexto do Idiomas sem Fronteiras é, portanto, essencialmente não neutra. Se a linguagem é compreendida como espaço de construção de identidades e de exercício de poder, o ensino de inglês acadêmico ultrapassa a mera transmissão de vocabulário técnico e estruturas formais, assumindo um papel formativo mais amplo.

Nesse sentido, o material didático e o feedback passam a assumir uma dimensão ética e política. Os recursos selecionados não se limitam à apresentação de formas linguísticas, mas medeiam a inserção dos estudantes em discursos socialmente valorizados, possibilitando o que Janks (2012) denomina como a capacidade de o sujeito reconstruir sentidos e ressignificar práticas discursivas a partir de sua própria realidade sociocultural.

De modo complementar, a avaliação deixa de operar como instrumento de punição ou rotulação e passa a se configurar como um processo dialógico de acompanhamento e desenvolvimento. Conforme a perspectiva de Harmer (2007), ao priorizar o feedback formativo e o caráter processual da produção oral, o professor reconhece o estudante como um sujeito em constante construção, validando seu percurso e suas escolhas discursivas.

Em síntese, a fundamentação teórica apresentada sustenta que o êxito nas apresentações orais dos estudantes não é fruto do acaso, mas resultado de uma arquitetura pedagógica consciente e intencional, que compreende o ensino como prática social situada, na qual a técnica linguística está a serviço da construção de sentidos, da expressão de ideias e do posicionamento crítico no espaço acadêmico.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de pesquisa, adequada aos seus objetivos, os quais não visam à quantificação nem à generalização de fenômenos, mas à compreensão aprofundada de processos complexos e socialmente situados envolvidos no desenvolvimento discursivo em uma língua adicional. Interessa, portanto, investigar a construção da autonomia dos aprendizes, o exercício

de sua agência na escolha e na defesa de temas significativos e as formas pelas quais se apropriam criticamente do gênero da comunicação acadêmica.

A pesquisa configura-se como um estudo de caso instrumental de caráter descritivo-interpretativo. Conforme Stake (2005), esse tipo de estudo utiliza um caso particular como meio para ampliar a compreensão de um fenômeno ou contribuir para o refinamento teórico. Nessa perspectiva, o foco não reside na generalização estatística, mas na compreensão aprofundada das contribuições que um contexto específico pode oferecer para o entendimento de práticas de ensino situadas.

Neste trabalho, o caso corresponde ao curso de Produção Oral para Fins Acadêmicos do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), compreendido como um contexto educativo específico, com sujeitos, práticas e dinâmicas próprias, funcionando como lente analítica para discutir questões mais amplas relacionadas ao ensino crítico da produção oral acadêmica.

Esse desenho metodológico possibilita uma análise densa e contextualizada das práticas discursivas dos estudantes, rejeitando concepções descontextualizadas de linguagem. Tal perspectiva alinha-se aos pressupostos da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006; Rajagopalan, 2003), ao valorizar a investigação de problemas reais e situados de ensino e ao compreender a sala de aula como um espaço social complexo, no qual identidades, poder e discurso são constantemente negociados.

Nesse sentido, a pesquisa não se limita à descrição linguística, mas busca compreender as implicações sociais do agir interessado dos sujeitos (Pennycook, 2001). Ao privilegiar a profundidade analítica em detrimento da am-

plitude, o estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: como o desenvolvimento da produção oral em inglês acadêmico, no contexto do programa IsF, pode evidenciar a construção da autonomia e da agência discursiva dos aprendizes?

O contexto da pesquisa foi o curso ‘Produção Oral: Comunicações Acadêmicas’, de LinFE, oferecido pelo programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O curso teve carga horária total de 48 horas e foi ministrado entre julho e novembro de 2025. Os participantes foram dez estudantes concluintes do curso, provenientes de diferentes áreas de graduação da UFAL, com nível aproximado B1 de proficiência em língua inglesa, conforme os parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR).

A seleção dos participantes seguiu critérios de conveniência e intencionalidade, uma vez que o objetivo não era a representatividade estatística, mas a análise do desenvolvimento dos sujeitos que participaram integralmente da intervenção pedagógica. A organização das aulas e a seleção dos materiais didáticos foram orientadas por uma análise de necessidades (*needs analysis*), conforme preconizado pela abordagem de Línguas para Fins Específicos (Hutchinson; Waters, 1987). No início do curso, foi aplicado um formulário diagnóstico com o objetivo de conhecer o perfil da turma, seus interesses, áreas de estudo e demandas acadêmicas.

Essa etapa foi fundamental para assegurar que os materiais e atividades atendessem ao princípio da relevância e do engajamento afetivo (Tomlinson, 2014), permitindo o planejamento de um ensino pautado nas motivações e necessidades reais dos aprendizes. Outrossim, a geração dos dados ocorreu por meio de três instrumentos principais:

a) Apresentações orais: foram realizadas duas apresentações ao longo do curso, permitindo observar o desenvolvimento processual da produção oral dos estudantes. Os participantes tiveram autonomia para escolher os temas, com o objetivo de promover a agência discursiva e o exercício do letramento crítico. Essa atividade, que correspondeu a parte significativa da avaliação da unidade, possibilitou que os alunos realizassem processos de *redesign*, ao selecionarem tópicos alinhados às suas vivências pessoais e interesses acadêmicos.

b) Diários reflexivos em áudio via WhatsApp: como parte do processo avaliativo, os estudantes enviaram áudios em língua inglesa, com duração média entre 1 e 3 minutos, nos quais relataram percepções, dificuldades e avanços percebidos em sua própria aprendizagem. Esses registros funcionaram como instrumentos de autoavaliação e favoreceram a reflexão metacognitiva sobre o processo de aprendizagem.

c) Rubrica avaliativa das apresentações: a avaliação das apresentações orais foi mediada por uma rubrica de desempenho elaborada especificamente para o curso (ver Quadro 1). Esse instrumento permitiu observar aspectos como organização discursiva, clareza comunicativa, uso de estratégias argumentativas e adequação ao gênero acadêmico. Essa escolha metodológica permitiu a oferta do que Tomlinson (2014, p. 97) denomina *outcome feedback*, focando na eficácia do estudante ao atingir seus objetivos comunicativos dentro do gênero acadêmico.

Quadro 1 - Rubrica de avaliação de produção oral acadêmica

Delivery (0.0-2.0)	Use of expressions practiced (0.0-1.0)	Use of English (0.0-1.0)
The student appears well-prepared for the presentation, does not read the entire time, makes eye contact, speaks in a clear tone, appears relaxed, smiles, uses gestures, moves around the “stage” (Classes 6 and 7), makes good use of prosody (rhythm, stress, and intonation) to sound natural, capture attention, and emphasize ideas (Class 10), and stays within the 5-minute time limit.	• <i>Agreeing and disagreeing</i> (Class 2) - 0.25 • <i>Giving opinions</i> (Class 3) - 0.25 • <i>Citing sources</i> (Classes 4 and 5) - 0.25 • <i>Speech transitions</i> (Class 9) - 0.25	The student speaks in English throughout the presentation, makes few or no grammatical mistakes, pronounces the suffix -ed correctly (Class 6), avoids switching to Portuguese, and, if forgetting a word, uses strategies such as describing it or using synonyms/antonyms (Class 8).
2.0 - Excellent delivery, meeting all or most criteria.	1.0 - Used at least one expression of each type.	1.0 - Spoke English the whole time, clear and accurate, used strategies when needed, pronounced -ed correctly.
1.5 - Good delivery, some minor issues.	0.75 - Used several expressions, but not all types.	0.75 - Mostly in English, small mistakes, sometimes used strategies.
1.0 - Adequate delivery, noticeable limitations.	0.5 - Used a few expressions, with noticeable gaps.	0.5 - Spoke English part of the time, several mistakes, little use of strategies.
0.5 - Weak delivery, significant issues.	0.25 - Used expressions of only one type.	0.25 - Relied a lot on Portuguese, many mistakes, no strategies.
0.0 - Did not demonstrate the criteria.	0.0 - Did not use any of the practiced expressions.	0.0 - Did not use English at all.

Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

Os dados gerados foram submetidos a uma análise qualitativa de natureza interpretativista. Na condição de professor-pesquisador, optou-se pela seleção de episódios críticos que evidenciassem momentos de desenvolvimento da autonomia, da confiança comunicativa e da apropriação do gênero acadêmico oral. O processo analítico envolveu uma seleção temática dos dados, buscando identificar evidências relacionadas ao:

- Desenvolvimento da autonomia discursiva;
- Exercício da agência na escolha e defesa de temas;

- Evolução da organização discursiva nas apresentações;
- Reflexões metacognitivas presentes nos diários dos estudantes.

A análise também envolveu a triangulação entre os dados das rubricas, as notas de observação do professor-pesquisador e as percepções expressas nos diários em áudio, buscando construir uma compreensão mais densa e situada do fenômeno, conforme preconizado por Stake (2005) para estudos de caso instrumentais.

No que diz respeito aos aspectos éticos, a pesquisa seguiu as diretrizes para estudos envolvendo seres humanos. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e autorizaram o uso de suas produções e relatos para fins acadêmicos. Para garantir o anonimato e a privacidade, as identidades foram preservadas por meio do uso de pseudônimos escolhidos para representá-los em todas as referências a falas ou situações específicas. Desse modo, buscamos resguardar os participantes sem apagar suas vozes no processo de análise.

RESULTADOS

Os dados analisados correspondem a duas apresentações orais realizadas por dez alunos concluintes. A primeira etapa, de caráter diagnóstico, revelou discursos fragmentados, uso frequente de leitura de anotações e dificuldades na organização retórica das apresentações. Em contraste, a segunda apresentação, realizada após um ciclo de aprendizados formativos e orientações individualizadas, evidenciou avanços na fluência, na estruturação discursiva e, primordialmente, na agência discursiva dos sujeitos.

De modo geral, observou-se que 8 dos 10 estudantes demonstraram evolução perceptível na organização da fala e na segurança comunicativa, ainda que diferenças individuais tenham sido mantidas no nível de precisão gramatical. Esses dados reforçam a compreensão da produção oral como um processo de desenvolvimento gradual, conforme discutido por Harmer (2001). A diversidade temática das apresentações evidencia o papel da autonomia na construção da agência discursiva, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Temas das apresentações orais dos estudantes

Cursista	Primeira Apresentação	Segunda Apresentação
Lua	Representação latina em <i>Brooklyn 99</i> e <i>Modern Family</i>	Análise da personagem Hilda Furacão
Faye	Taylor Swift, Freud e psicanálise	Feminismo em <i>The Man</i>
Luke	Jogos e o que nos ensinam	Inclusão em jogos de <i>video game</i>

Fonte: dados da pesquisa, 2025.

A análise dos temas revela que os estudantes optaram por tópicos que dialogavam diretamente com seus interesses acadêmicos, experiências pessoais ou áreas de estudo, o que reforça a relação entre engajamento afetivo e aprendizagem significativa discutida por Tomlinson (2014).

Essa evolução pode ser observada também nos registros reflexivos dos estudantes. No diário de áudio de uma das participantes, observa-se como o suporte pedagógico contribuiu para a superação de barreiras emocionais:

Teacher, I am a bit nervous... presenting in English is difficult for me. But I am reading the book ‘Hilda Furacão’ and I want share my thou-

ghts. She is very complex... I want talk if she can be a religious woman. It's like a different Cinderella. I hope I can speak this in English (Lua, áudio via *WhatsApp*).

Este depoimento corrobora a tese de Tomlinson (2014) sobre o engajamento afetivo: quando o conteúdo é significativo para o aprendiz, o esforço comunicativo passa a ser motivado pelo desejo de expressar ideias, e não apenas pelo cumprimento de uma tarefa linguística. Outro relato reforça essa percepção:

In the first presentation I was very afraid because I was thinking too much about grammar. In the second one I tried to focus more on my ideas and communication (Luke, diário reflexivo).

Esse tipo de reflexão evidencia um deslocamento importante, a preocupação exclusiva com a forma linguística para uma visão mais comunicativa da produção oral. No que se refere à macroestrutura do gênero acadêmico, os avanços também foram nítidos. Se inicialmente as introduções eram pouco delimitadas e os fechamentos abruptos, na etapa final os estudantes demonstraram maior domínio da progressão temática e do encadeamento argumentativo.

O caso da Lua ilustra essa transição. Em sua primeira apresentação, sobre a representação de latinos em séries televisivas, a fragmentação estrutural era evidente. Contudo, ao abordar a narrativa de *Hilda Furacão* na segunda etapa, a aluna apresentou uma organização mais clara de ideias, articulando aspectos narrativos, morais e sociais da personagem. Esse desenvolvimento reforça a ideia de que o amadurecimento discursivo ocorre de forma processual,

mesmo quando o domínio gramatical ainda está em construção.

Outro exemplo relevante foi observado na Faye, estudante de Filosofia, que utilizou a produção oral como espaço para articular cultura pop e teoria acadêmica. Em sua primeira apresentação, intitulada *Seven: Taylor Swift, Freud and Psychoanalysis*, a estudante definiu com clareza o escopo de sua fala:

The song 'seven' speaks about childhood memories and feelings connected to growing up. Freud showed how childhood is decisive for the formation of the unconscious. In this presentation, we will see how music and psychoanalysis meet to reflect on emotions, traumas, and desires (Faye, transcrição da apresentação).

Na segunda apresentação, intitulada *The Man: An analysis of female frustration and the Freudian myth of penis envy*, a estudante demonstrou avanço no nível argumentativo ao propor uma releitura crítica de conceitos psicanalíticos sob uma perspectiva feminista contemporânea. Nesse caso, a organização discursiva funcionou como suporte para a construção de uma argumentação mais complexa, aproximando sua produção oral das práticas discursivas acadêmicas.

Além da análise qualitativa das apresentações, os dados também foram examinados a partir da rubrica avaliativa utilizada no curso, composta por três dimensões principais: *Delivery*, *Use of expressions practiced* e *Use of English*, conforme apresentado no Quadro 1. Os dados indicam três tendências principais:

- Desenvolvimento da organização retórica das apresentações;
- Ampliação do repertório de expressões acadêmicas;
- Aumento da confiança comunicativa dos estudantes.

Essas tendências também foram observadas na redução do uso do português durante as apresentações e no aumento do uso de estratégias como paráfrases quando os estudantes não lembravam determinado vocabulário. Um exemplo disso pode ser observado na seguinte fala:

I don't remember the exact word, but it is when someone feels very afraid of talking to people in public situations... like social anxiety (Faye, áudio via *WhatsApp*).

Esse tipo de estratégia demonstra o desenvolvimento da competência estratégica, considerada essencial para a comunicação em língua adicional.

De forma geral, a análise da rubrica permitiu identificar que:

- 7 estudantes melhoraram no critério *Delivery*;
- 6 estudantes ampliaram o uso de expressões acadêmicas;
- 9 estudantes reduziram o uso do português;
- A maioria demonstrou maior controle do tempo e da estrutura da apresentação.

Em síntese, os resultados desta pesquisa apontam que o trabalho sistemático com a produção oral, aliado ao *feedback* pedagógico e à valorização da autonomia temática dos estudantes, pode favorecer o desenvolvimento integra-

do de competências linguísticas, discursivas e estratégicas. Os avanços observados reforçam a importância de práticas pedagógicas que compreendam a produção oral não apenas como exercício de correção linguística, mas como prática social situada no contexto acadêmico.

Diante disso, as considerações finais retomam os principais aspectos discutidos neste estudo, destacando suas contribuições, limitações e possíveis desdobramentos para futuras práticas e pesquisas na área de ensino de inglês para fins acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre o desenvolvimento da produção oral no âmbito do curso permitiu compreender que o ensino de língua inglesa em contextos universitários pode ultrapassar uma perspectiva instrumental da língua como mero conjunto de estruturas gramaticais. Os resultados desta pesquisa indicam que, ao adotar uma abordagem processual, comunicativa e crítica, o curso favorece não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também o fortalecimento da autonomia e da agência discursiva dos estudantes.

A análise das trajetórias de Lua, Faye e Luke evidenciou que a relação entre produção oral, autonomia e criticidade constitui um elemento central no desenvolvimento da comunicação acadêmica em língua inglesa. A comparação entre as apresentações mostrou que o engajamento com temas significativos e a possibilidade de escolha temática contribuíram de forma relevante para o aumento da confiança comunicativa e da fluência dos estudantes, muitas vezes de maneira mais evidente do que o foco exclusivo na correção gramatical.

Nesse contexto, o suporte pedagógico oferecido ao longo do curso, especialmente por meio do feedback formativo e do uso de rubricas avaliativas, mostrou-se fundamental para reduzir a insegurança comunicativa e incentivar uma postura mais ativa dos estudantes diante do uso da língua. Observou-se que, gradualmente, a preocupação excessiva com o erro deu lugar a uma maior disposição para a comunicação significativa e para a expressão de ideias próprias em contexto acadêmico.

Os resultados também sugerem que a perspectiva de Letramento Crítico (Janks, 2012) adotada no curso contribuiu para que os estudantes passassem a utilizar a língua inglesa como ferramenta de posicionamento acadêmico e de expressão de suas próprias leituras de mundo. Nesse sentido, a produção oral deixou de ser apenas uma atividade avaliativa para se tornar um espaço de construção discursiva e de desenvolvimento da identidade acadêmica dos participantes.

Além disso, a trajetória observada ao longo do curso reforça a importância da continuidade de iniciativas de internacionalização linguístico-discursiva em universidades públicas brasileiras, especialmente aquelas que promovem o desenvolvimento da comunicação acadêmica em língua inglesa de forma contextualizada e acessível.

Como limitação, este estudo concentrou-se em um grupo específico de estudantes em contexto presencial, o que não permite generalizações amplas. Dessa forma, sugere-se que pesquisas futuras investiguem o desenvolvimento da produção oral em outros contextos de ensino, como modalidades remotas ou híbridas, bem como em outros gêneros acadêmicos, como seminários, defesas e comunicações científicas mais formais.

Por fim, reafirma-se a importância do papel do professor como mediador de práticas pedagógicas que promovam não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a formação crítica dos estudantes. Os resultados apontam que o ensino de línguas para fins acadêmicos pode contribuir para ampliar o acesso dos estudantes a espaços de produção de conhecimento, fortalecendo sua participação em contextos acadêmicos cada vez mais internacionalizados.

REFERÊNCIAS

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

HARMER, J. Teaching productive skills. *In*: HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. 3. ed. rev. Cambridge: Longman, 2001. p. 246-254.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: A learning-centered approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JANKS, H. The importance of critical literacy. **English Teaching: Practice and Critique**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 150-163, mai. 2012. Disponível em: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2012v11n1dial1.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2025.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma lingüística aplicada interdisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

STAKE, R. E. Qualitative Case Studies. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005. p. 443-466.

TOMLINSON, B. (ed.). **Developing Materials Development for Language Teaching**. 2. ed. [S. l.]: Bloomsbury, 2014.



A PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: DESAFIOS E PRÁTICAS NA REDE ISF - UFAL

*Maria Brenda Caetano da Silva
Rikelly Melissa de Oliveira Ramos
Eliane Vitorino de Moura Oliveira*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No atual contexto da educação brasileira, o ensino de línguas tem adquirido crescente relevância, em função de seu papel na ampliação dos processos de internacionalização nas Instituições de Ensino Superior (IES). A internacionalização, por sua vez, constitui um processo de caráter intencional, fundamentado no diálogo multicultural e multilíngue entre diferentes sistemas educacionais, visando ao fortalecimento da cooperação entre nações e culturas (Abreu-e-Lima; Moraes Filho, 2022). Nesse sentido, evidencia-se não apenas a importância do ensino de línguas para os processos de internacionalização das IES, mas também a necessidade de se considerar o caráter social das línguas no ensino, uma vez que estas se constituem como espaços de articulação de identidades, atravessados por dimensões políticas, sociais, geográficas, históricas e econômicas (Batista; Alarcón, 2012).

Nessa perspectiva, é necessário considerar as especificidades do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), uma vez que este apresenta diferenças significativas em relação ao ensino de Português como Língua Materna (PLM) ou como primeira língua (L1), especialmente no que diz respeito ao perfil dos estudantes, ao tempo de aprendizagem e às estratégias pedagógicas adotadas. Além disso, por ser atravessada por valores culturais e identitários, a língua exige do aprendiz a capacidade de adaptação em diferentes situações discursivas. No entanto, o que frequentemente se observa em salas de aula de PLM é a valorização de um ensino normativista, no qual variedades efetivas de uso linguístico são desvalorizadas em favor da imposição de um suposto “português correto”.

A problemática decorrente da ênfase nessa abordagem, no contexto do ensino de PLE, reside no fato de que o falante de português não utiliza a norma culta em todos os contextos sociocomunicativos. Entendida como o conjunto de fenômenos linguísticos recorrentes no uso de falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita (Faraco, 2008), essa variedade representa apenas uma das formas de realização da língua. Diante desse cenário, impõe-se a seguinte questão: como lidar com as divergências entre as regras sistematizadas em sala de aula e as formas variantes que o estudante inevitavelmente encontra no uso real da língua em situações comunicativas?

Segundo Almeida Filho (2005), ensinar uma segunda língua implica facilitar a compreensão da língua-alvo, desenvolvendo a competência comunicativa dos aprendizes e permitindo-lhes compreender e participar de práticas discursivas reais. Nesse sentido, entende-se que o ensino de PLE não pode ser confundido com o ensino de PLM, uma vez que seus modelos, frequentemente centrados no léxi-

co e na gramática, mostram-se insuficientes para inserir o aprendiz na língua em uso. Assim, o foco do processo de ensino-aprendizagem deve deslocar-se da ênfase estrutural, característica recorrente no ensino de L1, para o uso da língua em diferentes contextos socioculturais, contemplando, assim, sua variabilidade.

Embora seja crescente o debate acerca da importância da educação sociolinguística, que reconhece a variação linguística como intrínseca às práticas sociais, é preciso considerar dois aspectos convergentes: a persistente prevalência do ensino normativo nas aulas de PLM e o ainda insuficiente preparo dos profissionais licenciados em Letras para transpor esse debate ao âmbito do PLE.

O contexto de aprendizagem de uma nova língua também pode causar estranhamento nos estudantes. Se a aprendizagem formal-escolar de sua língua materna ocorreu por meio de abordagens tradicionais e normativas, é comum que esperem encontrar uma metodologia análoga ao estudar a língua que desejam dominar.

Compreendendo a aquisição de uma nova língua como um processo complexo, é natural que muitos estudantes cheguem às aulas com a expectativa de aprender um “português correto” e de que o professor transmita o conhecimento linguístico com base em regras léxico-gramaticais. No entanto, durante as interações sociais na língua-alvo, o aprendiz de PLE se depara com diferenças significativas entre as variedades em uso na sociedade e aquelas apresentadas em contexto de sala de aula. Isso ocorre porque, como apontam Labov (2008), Faraco e Zilles (2015), entre outros, as línguas são marcadas pela heterogeneidade, sendo intrinsecamente suscetíveis à variação e à mudança em níveis estilísticos, históricos, regionais e socioculturais.

A reflexão sobre variação linguística deve, no entanto, ultrapassar a superficialidade, deixando de ser tratada como curiosidade cultural para integrar efetivamente o conteúdo de ensino. É nesse sentido que se insere a discussão deste capítulo, uma vez que tal realidade serviu de mote para a elaboração deste relato.

Durante a atuação como professoras em aulas de PLE ministradas remotamente, percebeu-se a dificuldade dos estudantes em interagir de forma mais autêntica em determinados contextos, uma vez que a variedade linguística utilizada em interações cotidianas se mostrava distinta daquela a que estavam habituados em contextos formais de aprendizagem.

Ao longo das interações síncronas, observou-se que os estudantes frequentemente enfrentavam obstáculos na compreensão da fala cotidiana, no reconhecimento de gírias e expressões informais, bem como na interpretação de usos linguísticos vinculados a aspectos culturais. Tais dificuldades evidenciam que a variação linguística não constitui um elemento periférico, mas um componente central para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Para as docentes, nesse espaço de constante interação, tornou-se evidente a necessidade de ensinar a língua em sua dimensão sociocultural, considerando que suas formas de uso variam conforme o contexto em que o falante está inserido. Para isso, organizou-se uma proposta didática fundamentada na sociolinguística, entendendo-se que tal abordagem pode aproximar o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira da natureza de uma segunda língua, isto é, pode favorecer a aquisição ao promover a “desestrangeirização” da língua-alvo, conforme sugere Almeida Filho (1993).

Para tanto, adotou-se como base metodológica a pedagogia da variação linguística proposta por Faraco (2008, 2015), que enfatiza um ensino capaz de integrar os estudantes ao domínio da norma culta sem desconsiderar a existência das variedades de prestígio e das variedades populares. Além disso, a proposta de análise do português brasileiro de Bortoni-Ricardo (2005), especialmente no que se refere ao contínuo de monitoração estilística, fundamenta as reflexões desenvolvidas a partir do relato da experiência vivida.

A próxima seção apresenta a fundamentação teórica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A multiplicidade linguística confere à língua uma valorização significativa, complexa e heterogênea. Nesse sentido, a língua não se restringe a uma definição fechada e limitada à norma-padrão, embora o senso comum a compreenda frequentemente como um conjunto de regras gramaticais responsável pelo uso ‘correto’ e ‘ideal’ da fala e da escrita. Nessa perspectiva, quaisquer fenômenos e variantes que escapem à padronização são categorizados como ‘erros’, a serem evitados a todo custo, como forma de preservar a língua, como se esta pudesse ser ‘ofendida’ ou até mesmo se ‘descompor’ (Almeida Guimarães *et al.*, 2022).

O termo ‘norma’, conforme Faraco (2004, 2008), sugere rigor e tende a excluir o novo em defesa de convenções que sustentam a gramática tradicional, fomentando um ideal de correção linguística nas modalidades oral e escrita. Nesse contexto, formas variantes que não se enquadram nesse ideal são vistas como infrações a regras idealizadas, descoladas do modo como a língua efetivamente se realiza no cotidiano dos falantes, inclusive daqueles escolarizados e letrados, o que corrobora a chamada “cultura do erro e do

preconceito linguístico” (Almeida Guimarães *et al.*, 2022, p. 486).

Inevitavelmente, os falantes alfabetizados não vivenciam nem utilizam exclusivamente a norma-padrão ou a norma culta, uma vez que outras formas de uso linguístico também lhes são constitutivas muito antes da escolarização formal. Assim, a pluralidade linguística, quando tratada como falha, não encontra respaldo na compreensão da língua como fenômeno heterogêneo, conforme postula a sociolinguística, que reconhece a legitimidade das variedades frequentemente invisibilizadas. Segundo Faraco e Zilles (2015), a língua é heterogênea e mutável; portanto, não é estática, homogênea ou imutável.

A tentativa de homogeneizar a língua contribui para a valorização da norma-padrão em detrimento da legitimidade das variedades populares, reforçando a ideia de que apenas o uso da norma culta seria digno de respeito e reconhecimento. Essa hierarquização das formas linguísticas revela uma desconsideração pelo contexto social em que os indivíduos interagem, agem e produzem sentidos no mundo.

Debate-se muito sobre a espontaneidade e a naturalidade de palavras e de expressões que entram no vocabulário dos falantes de uma língua, assim como se constroem muitos argumentos e opiniões contrários a linguagens e a formas de se comunicar consideradas artificiais e tão pouco adquiridas voluntariamente. Contudo, nessas vozes críticas e defensoras do “português correto”, pouco se discute a pretensão artificial e impositiva da norma-padrão do português, sem contar que sua criação não se baseou no uso real e mirou no princípio de homogeneização, defendido pela elite brasileira em um projeto político de nação pau-

tado em se aproximar do perfil étnico-linguístico-cultural europeu (Almeida Guimarães *et al.*, 2022).

Como expõe Almeida Guimarães *et al.* (2022), o Brasil apresenta uma abismal estratificação social, em que classes sociais sobrepõem-se a outras, gerando uma desigualdade que é um grande empecilho para o progresso do país. A elite prevalece socialmente, economicamente, culturalmente e linguisticamente, e os frutos colhidos por ela são tidos como exemplos de cultivos para as demais classes seguirem e adaptarem-se.

Embora haja a perpetuação do culto à padronização linguística, uma ideologia posta como colonial por Almeida Guimarães *et al.* (2022), a norma culta predomina na esfera social mais alta. Ela não é idêntica à padrão, uma vez que assume algumas formas fora das regras impostas pela gramática normativa, como, por exemplo, o emprego dos pronomes oblíquos no início de frases e orações e que, embora, produtivo em contextos de maior e menor monitoramento na fala, sendo, inclusive, atualmente aceito na forma escrita, principalmente em textos literários, é ainda visto com maus olhos por usuários conservadores.

Essa diferença entre um padrão ideal, longe de ser alcançado, a norma-padrão, e o uso real por pessoas cultas, a chamada norma culta (Faraco, 2008), é tema recorrente nos estudos sociolinguísticos, os quais, ao contrário do que pensam os puristas, não tencionam degradar, descontinuar ou destruir a norma-padrão, e muito menos a norma culta, mas visam mostrar os usos reais, em busca de uma resposta à deslegitimação das variantes desprivilegiadas, não usadas pela população letrada e pela alta sociedade. A intenção é que as variantes populares, aquelas associadas a pessoas menos escolarizadas e com fragilidade socioeconômica,

não sejam discriminadas e ridicularizadas, ao passo que uma norma artificial seja posta em um patamar supremo.

A Sociolinguística Educacional, sobretudo numa pedagogia da variação linguística, caminha por uma abordagem que não prioriza somente as regras gramaticais fixas e estáticas, mas também as variáveis linguísticas desprestigiadas socialmente, as quais são apresentadas em sala de aula como legítimas, pois são, geralmente, as variantes usadas pelos estudantes. A partir do modo como os discentes comunicam-se e interagem, parte-se para o ensino da outra variante, a padrão, a qual não estão habituados, mas que precisam dominar para circular em todos os contextos interacionais.

Uma valorização consciente de todas as variedades é importante, pois, com isso, indivíduos com todas as competências linguísticas podem circular em espaços mais letrados, sem serem alvos de eventuais “correções” e discriminações. Tal atitude detém a finalidade de imergi-las em uma variante, a privilegiada, capaz de impulsionar a ascensão social e de fazê-las serem ouvidas por um público que preconiza a formalidade, o que é o papel das aulas de PLM, mas que não precisa ficar a elas restrita, pois pode ser uma excelente solução para aulas de PLE, para auxiliar os educandos a compreenderem as variedades populares a que têm contato em seu dia a dia.

Além dessa validação das variedades, pode servir ao professor de PLE, tanto quanto ao de PLM, a compreensão do comportamento da língua em contextos interacionais. Uma forma de fazer isso é proposta por Bortoni-Ricardo (2009). Para a autora, os usos linguísticos de todo falante podem ser alocados em linhas imaginárias, a que ela chama de contínuos, e que categoriza como: i) contínuo de urbani-

zação; ii) contínuo de oralidade e letramento; iii) contínuo de monitoração estilística (Bortoni-Ricardo, 2004; 2005).

O contínuo de urbanização corresponde às variedades rurais e urbanas, em que, num polo, se alocam aquelas que se aproximam mais da variedade urbana, mais privilegiadas, e, com isso, da norma culta da localidade em que se realizam, noutro polo, ficam as expressões que se aproximam do falar rural, especificado por Amaral (1967) como “dialeto caipira”. Entre esses dois polos, situam-se as comunidades compostas por migrantes rurais, frutos do êxodo rural, que se alocaram nas periferias das grandes cidades, formando comunidades de falantes “rurbanos”, que não se inserem como falantes rurais ou como urbanos e são a grande maioria dos falantes no Brasil. Nessa configuração de comunidade mista, não há a hegemonia e a acomodação de um único falar devido ao fluxo de dialetos de origem e locais.

O contínuo de oralidade e letramento propõe a existência de interações que se aproximam e se distanciam da escrita. Numa ponta, as interações cuja escrita é base; noutra, as de base oral pura. No entanto, esse contínuo envolve massivamente práticas sociais que se desabrocham na oralidade.

O terceiro contínuo, e que nos interessa neste relato, é o de monitoração estilística. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), todos os falantes monitoram sua fala em momentos específicos. Estando entre familiares, amigos ou conhecidos em interações informais, sua fala tende a ser descontraída, marcada por traços descontínuos; em momentos com desconhecidos e trocas formais, todos buscam em seu repertório linguístico as formas que mais se aproximam da norma-padrão para usar.

O contínuo monitoração estilística acentua que, em conformidade com as exigências linguísticas de um contexto (com maior monitoração), as variáveis privilegiadas são mais aceitas do que as locais; em um outro contexto (menor monitoração), as variáveis identitárias dos falantes são mais compatíveis. Nesse viés, os estudantes não falantes de português precisam, além de conhecer as regras da língua, saber como ela se manifesta no dia a dia, para terem, com isso, maior poder de inserção social por meio da língua.

Na sequência, apresenta-se maior detalhamento sobre o objeto deste relato.

CONTEXTUALIZANDO: BASES DO RELATO

O ensino de PLE, a partir dos preceitos já apresentados neste artigo, não é resumido à simples transmissão de conteúdos linguísticos, afinal, o processo de aquisição de uma língua-alvo envolve a integração do falante em uma cultura-alvo, o que demanda a mobilização de conhecimentos sobre a multiplicidade de usos da língua, especialmente por meio de textos orais cujo monitoramento estilístico é reduzido, como também com a criação de espaços de interação social cuidadosa, nos quais os alunos se sintam confortáveis para expor suas limitações e experiências, entendendo que seus estados mentais são de grande influência no processo de aprendizagem.

O objetivo deste relato é apresentar a Sociolinguística Educacional como um caminho para ensinar PLE, trazendo a pedagogia da variação linguística como uma oportunidade de ensinar com empatia e compreensão, trazendo a alteridade para a sala de aula.

Apresenta-se aqui uma experiência de ensino de PLE no âmbito da rede Idioma sem Fronteiras (IsF), núcleo da

Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em que foi ministrado o curso introdutório “Conhecendo o português brasileiro”, turma 930B, baseando-se na pedagogia da variação linguística (Faraco, 2008) e nos princípios da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004; 2005), aplicadas às particularidades dessa modalidade de ensino.

A rede IsF é uma iniciativa vinculada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), cuja proposta é ampliar o acesso ao ensino de línguas estrangeiras e promover a internacionalização das universidades públicas brasileiras. A rede oferece vagas em cursos de sete idiomas, alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e português, sendo os cursos ministrados por professores em formação inicial, bolsistas e voluntários das instituições que participam desta rede.

O curso ofertado pela UFAL e que é campo para este relato foi ministrado de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet* e contou com 26 alunos, cujas línguas maternas incluíam espanhol, inglês, persa, crioulo haitiano, francês, amárico e hausa, configurando um ambiente marcadamente multilíngue e intercultural, que se revelou especialmente profícuo para a observação de fenômenos relacionados à variação linguística no ensino de PLE.

Algumas questões norteiam as considerações aqui apresentadas: como conduzir os alunos adequadamente para o domínio das variantes padrão sem deixar de abordar as formas não padrão da língua? Uma abordagem centrada exclusivamente na gramática tradicional para o ensino de PLE seria suficiente para levar à aquisição da língua com a valorização de todas as variantes?

A busca por respostas permeia as considerações, integrando reflexões práticas e teóricas sobre a abordagem va-

riacionista da língua com estudantes estrangeiros, partindo de dificuldades recorrentes apresentadas por eles no que se refere à compreensão da língua portuguesa em contextos de uso cotidiano.

Posto isso, o relato fundamenta-se na observação sistemática das interações em sala de aula, assim como nas dúvidas recorrentes e nos comentários dos alunos relativos às experiências de contato com o português fora do ambiente formal de ensino, o que passa a ser apresentado na próxima seção.

PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NO PLE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

O curso, contemplando as diretrizes da rede IsF, como já exposto, foi ministrado em aulas remotas, nas quais o português foi o idioma priorizado como língua de instrução. No entanto, a partir da demanda dos próprios estudantes, acatamos a necessidade de inserir traduções de termos e explicações para os idiomas dominantes da classe, nesse caso, o espanhol e, principalmente, o inglês. As traduções ocorriam tanto de forma oralizada quanto por meio de anotações nos próprios slides. Assim, visamos fortalecer a confiança do aluno no processo de aprendizagem sem descentralizar o contato constante com o idioma estudado.

Essa dinâmica, estabelecida ao longo do desenvolvimento do curso, unia-se à proposta de mostrar elementos gramaticais do português, por exemplo, adjetivos, numerais e verbos, alinhados ao seu uso em situações comunicativas concretas. Então, os alunos eram convidados a refletir sobre situações comuns de interação, como falar sobre a própria profissão, indicar o estado civil, informar as horas ou mencionar os meses e dias da semana. Além disso, buscamos

insumos para auxiliar o maior contato com a língua portuguesa, como músicas e textos autênticos, frequentemente trabalhados por meio de atividades de preenchimento de lacunas, uma vez que exercícios com tal característica são oportunos para iniciantes. Buscamos, assim, trabalhar os aspectos estruturais da língua e sua utilização em contextos reais de interação.

Retomando Faraco (2008), a norma-padrão é um construto histórico que estabelece referências de correção e estimula o processo de uniformização da língua. Embora fosse a norma-padrão o modelo apresentado aos alunos nas estruturas relativas à morfossintaxe da língua, observamos gradativamente a importância de demonstrar a eles que muitas dessas formas poderiam não corresponder às encontradas em suas interações. Falando sobre preposições e artigos, por exemplo, fomos questionadas a respeito de reduções ocorridas na fala cotidiana. O aluno, que convivia no território brasileiro como universitário, mencionou que, em suas interações com colegas, deparava-se com o uso do “pra” em vez do “para” e do “num” em vez de “em um”. Segundo ele, tais usos lhe causavam confusão, pois, em seus estudos baseados na norma-padrão, apenas o modelo considerado “correto” havia sido apresentado.

Além disso, foi possível perceber que a incompreensão em relação ao uso dessas formas envolvia também a compreensão de suas funções nos diferentes contextos de uso. Explicamos, assim, que em interações orais cotidianas, formas reduzidas como “pra” tendem a ser percebidas como mais naturais e espontâneas, sobretudo em situações de menor monitoramento da fala, enquanto a forma plena *para* aparece com maior frequência em contextos formais, especialmente na escrita. O mesmo ocorre com contrações

como “num” e “numa”, utilizadas na fala, mas nem sempre reconhecidas como adequadas a determinados contextos.

Acreditamos ser importante, inclusive, conscientizar o aluno de PLE a respeito dos juízos de valor que costumam ser atribuídos a certas formas linguísticas, especialmente quando não estão inseridas no contexto considerado adequado. O uso de expressões e dialetos regionais, especialmente “quando associados a grupos sociais marginalizados” (Brito, 2010) e são “menos prestigiados”, pode ser alvo de estigmatização. Nesse sentido, vale ressaltar que o Brasil, sendo um país marcado por notável pluralidade cultural, apresenta também uma sociedade economicamente estratificada, o que se reflete na dinâmica de funcionamento da língua portuguesa.

Os alunos já conhecem essa realidade a partir de seus conhecimentos de mundo e de seus respectivos contextos. Contudo, buscamos explicitar que o ensino das formas normativas de fala e escrita não abrange a totalidade das práticas linguísticas com as quais irão se deparar. A apresentação de construções plenamente alinhadas à norma-padrão, como, por exemplo, “os meninos são alegres”, não elimina a possibilidade de que, em situações reais de uso, os aprendentes escutem formas como “os menino são alegres” ou “os menino é alegre”. Torna-se papel do professor de PLE mostrar que essas ocorrências fazem parte do funcionamento da língua e estão relacionadas a fatores sociais, culturais e identitários, ainda que frequentemente possam ser alvo de estigmatização, e muitas vezes classificadas como inadequadas ou incorretas (Faraco, 2008).

A fim de materializar isso, elaboramos uma sequência de aulas específica para tratar de aspectos culturais do Brasil. Inicialmente, como pretexto para o ensino dos meses do ano, atrelamos uma data comemorativa a cada mês. Em

seguida, centralizamos o trabalho na tradição da festa junina, em que apresentamos a história de seu surgimento e as práticas comumente atreladas a essa época do ano. Durante a vivência, houve um momento para escutar músicas de artistas brasileiros, como Luiz Gonzaga e Falamansa, que pertencem ao gênero musical típico do São João: o forró. Não passou despercebido o quão estimulados os alunos se mostraram com o andamento da aula, sobretudo ao expormos algumas marcas típicas dessa festa e desse momento do ano.

Outro momento pedagógico a partir do tema do São João foi a abordagem de marcadores de fala e expressões regionais. A sequência, posteriormente detalhada neste artigo, justifica-se pelo uso de uma abordagem comunicativa e intercultural no ensino de PLE, uma vez que entendemos que a aprendizagem da língua está intrinsecamente ligada à compreensão das práticas socioculturais que a constituem. A inclusão da reflexão sobre o uso de expressões regionais em aulas de PLE é importante quando se entende a língua como algo não pronto, mas que é construído na interação (Bakhtin, 2006), pois entender o léxico de uma língua é um componente central no desenvolvimento da competência comunicativa (Hymes, 1995) dos estudantes. Como observado durante as interações remotas, não entender o uso informal frequentemente criava barreiras na compreensão da fala cotidiana e na interpretação de usos linguísticos vinculados a aspectos culturais.

Ao adotar a pedagogia da variação linguística (Faraco, 2008), é possível mostrar aos alunos que gírias, expressões e interjeições regionais estão presentes no cotidiano, para uso em contextos específicos, esclarecendo que há formas diferentes e igualmente válidas de expressar a mesma coisa (Labov, 2008). Essa prática oportuniza ao aluno transitar

pelo *continuum* de monitoração estilística, conforme Bortoni-Ricardo (2005), compreendendo que, em contextos de menor monitoramento, as formas linguísticas associadas às variedades populares, em que as gírias e expressões estão presentes, podem ser prevalecentes. Assim, trazer uma compreensão sobre usos informais é um exercício de alteridade e empatia, que busca “desestrangeirizar” (Almeida Filho, 2008) a língua-alvo e aproximar o aprendiz das práticas discursivas reais do povo brasileiro.

Na sequência didática elaborada, uma das aulas visava tratar, inicialmente, de expressões regionais. Para ilustrar, apresentamos um mapa do Brasil com algumas expressões regionais e também interjeições pertencentes ao falar popular. A aula foi conduzida de maneira dialógica, pois investigamos a curiosidade da turma em relação ao significado e às situações de uso daquelas expressões. Consideramos esses momentos, apesar de guiados, repletos de espontaneidade; por meio das questões que levantávamos, era possível percebê-los associando o que era apresentado a fenômenos linguísticos de suas próprias línguas maternas. Muitas explicações foram traduzidas para o inglês para facilitar o entendimento, mesmo que a maioria do conteúdo trabalhado não tivesse uma forma literal quando traduzida.

A próxima seção traz uma etapa descritiva da aula em questão, acompanhando considerações relevantes para a didatização da variação linguística no ensino de PLE.

DESCRIÇÕES E REFLEXÕES SOBRE A AULA

Ao adotar as abordagens comunicativa e intercultural, com um olhar atento para a variabilidade da língua, o curso buscava promover aulas interativas para a chegada de experiências, conhecimentos, motivação e aspectos cultu-

rais por parte do alunado (Schneider, 2010, p. 69). Ademais, aliada à análise linguística, pretendia divulgar a cultura-alvo, pelas professoras, com a intencionalidade de viabilizar a interculturalidade e o progresso da competência comunicativa que condiciona a intercultural. Ao considerar isso, as comemorações de São João, tal como a questão da variação regional, foram o cerne da aula. Neste encontro, conseguimos a participação ativa dos aprendizes, o que tornou o momento mais produtivo, fluído e descontraído.

Do começo ao fim, os estrangeiros responderam às nossas expectativas, que se centraram em impulsioná-los a interagir e a partilhar conosco conhecimentos, sensações e dúvidas. A nossa missão mirou em tornar o ambiente *on-line* receptivo, leve, aconchegante e propício a uma conexão mais profunda a ponto de nos aventurarmos na cultura do outro.

Na função de orientadoras e mediadoras, assumimos uma postura comunicativa com o intuito de motivar e aumentar a vontade do educando de aprender consciente e criativamente a língua estrangeira (Schneider, 2010). Tal postura possibilita maior empatia diante da cultura de quem interage conosco, para a promoção de uma aula que visa compreender e respeitar as semelhanças e as diferenças interculturais.

Ao se valer de tais considerações, divulgamos a simbólica identidade nacional pelo ensino e análise da Língua Portuguesa. Ora por músicas, ora por textos e frases autorais, mostramos um pouco da real face do Brasil para além dos estereótipos. No início de cada aula, reproduzimos alguns dos gêneros musicais brasileiros, especialmente a Música Popular Brasileira (MPB). Os discentes degustaram o estilo musical nacional tanto nesses instantes quanto naqueles anteriores ou posteriores à difusão de um conteúdo.

As canções, enquanto recursos didáticos, funcionaram para pôr em destaque a aplicação adequada dos pronomes pessoais e do verbo “ser”, por exemplo. No mais, o processo de aquisição do português brasileiro garante o acesso à identidade do país da variante que se pretende adquirir.

No quesito conteúdo pragmático, um aspecto cultural ainda não havia assumido o papel de protagonista em uma aula e sido o suporte principal para a demonstração prática de como se comporta um respectivo fenômeno linguístico. Como já mencionado, em encontros anteriores, em frases formuladas como exemplos de um assunto, adicionamos uma pitada do que representa a fauna, a flora, as praias e as datas comemorativas brasileiras, mas não nos debruçamos para salientar as equivalências e as distinções entre a natureza e a cultura brasileira e a dos participantes. Até então, não havia sido dado um espaço para uma troca e uma reflexão intercultural mais profunda, tampouco para desbravar a diversidade do país.

O Brasil, ao redor do mundo, destaca-se pela sua diversidade cultural, resultado da conexão entre povos indígenas, africanos, europeus e asiáticos. As manifestações artísticas nacionais apresentam influências marcantes de culturas locais e estrangeiras que somaram forças para a constituição da pluralidade que caracteriza a cultura brasileira. Uma das manifestações é a comemoração de Santo Antônio, São João e São Pedro, que ocorre no mês de junho e difunde-se por todo o território nacional, em especial na região nordeste, o epicentro desta festividade.

Ao pensarmos nisso, decidimos planejar uma aula que se distancia dos estereótipos culturais brasileiros (como o carnaval) para a divulgação de um espetáculo-tradição também identitário, as festas juninas. Atrelada a esse evento, a abordagem da variação regional também firmou

presença na segunda etapa desta aula, em que citamos e explicamos as palavras regionais mais virais de cada estado brasileiro, com ênfase as mais faladas no estado de Alagoas. Frisamos que, como naturais de Alagoas, falamos e, portanto, emitimos a variação alagoana do português brasileiro, distinta de outras variedades também do português brasileiro, seja pela articulação dos sons, seja pelo uso de termos específicos e incomuns em outros territórios.

Na introdução da aula, apresentamos a história das festas juninas por meio de um vídeo de animação, cuja narração suscita reflexões sobre a variação regional comum aos estados nordestinos em que essa festividade é mais valorizada. Em seguida, perguntamos à turma o que haviam apreendido apenas pela visualização da animação e escuta do áudio. Ao buscarmos essa compreensão, percebemos que os alunos não hispanofalantes demonstraram mais dificuldade em entender do que os demais, fazendo-se necessário uma interação na língua inglesa. Para auxiliar na compreensão, o conteúdo foi exibido novamente e, em seguida, seu significado foi explicado em inglês, com apoio e ênfase no português. Durante a interação, foram reforçados aspectos relacionados à origem, às tradições, às comidas típicas, às danças, à musicalidade e à religiosidade dos festejos juninos.

Abordamos, também, o significado de “arraial” ou “arraiá”, que consiste em uma simulação de uma vila habitada por sertanejos, remetendo às tradições do nordeste brasileiro. Destacamos elementos característicos e simbólicos da festa, como a fogueira, as bandeiras, as comidas, as vestimentas e as brincadeiras típicas associadas às celebrações de São João.

Além disso, ressaltamos a influência dos povos imigrantes e do catolicismo na formação dessa festividade

como decisiva e determinante para a identidade cultural nacional. Durante esse momento, um muçulmano reconheceu a diversidade da culinária brasileira, mas, respeitosamente, revelou que não podia consumir algumas das comidas por motivos religiosos. Já uma argentina informou ter comido pipoca, bolo e sorvete de milho. Em referência às duas pessoas, constata-se a aquisição da competência intercultural por reconhecerem e respeitarem os valores socioculturais de uma sociedade divergente daquela que vieram.

Esse espaço de troca mostrou-se fundamental para o compartilhamento de experiências, despertando maior interesse dos alunos e promovendo sua participação ativa. Quando se sentiram acolhidos, os aprendentes passaram a relatar vivências pessoais e expectativas em relação ao contato com a cultura brasileira, o que contribuiu para tornar a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Após essa contextualização, avançamos para a próxima etapa da aula, na qual a variação linguística foi abordada de modo a evidenciar a diversidade do português brasileiro, sem estigmatizar os falares não condizentes com o sustentado pelas gramáticas normativas e o repercutido pelas pessoas escolarizadas e da alta sociedade. Inicialmente, a figura a seguir, presente no material didático produzido, evidenciou a diversidade linguística do português brasileiro e as expressões mais frequentes em cada estado:

Figura 1 - Mapa da “República federativa das gírias do Brasil”.



Fonte: reddit (2022).

Cabe destacar que, embora o título do mapa classifique todas as expressões ali apresentadas como gírias, essa afirmação não é correspondente a esse tipo de ocorrência linguística, pois, o que de fato aparece são variantes regionais do português brasileiro, em sua maioria interjeições, como “oxe”, “vôti”, “uai”, “bah”, não enquadradas na categoria de gírias. No material, apenas uma das palavras, *mano*, correspondeu inicialmente ao conceito de gíria. Essa distinção contribui para o melhor desenvolvimento do aprendizado intercultural.

As expressões regionais indicam como um singular grupo social projeta-se e apresenta-se para o mundo. Não são termos soltos e sem sentido para os falantes que as assimilam, mas termos representativos cultural e regionalmente, pois denotam a autenticidade de um povo, que as gramáticas mais tradicionalistas não são encarregadas de

analisar. Intrínseca ao contexto informal, a maioria dos vocábulos regionais não pertence a interações sociocomunicativas de registro formal.

A assimilação de um dialeto específico está imbricada ao pertencer a uma determinada comunidade de falantes. Nesse viés, lemos as expressões distribuídas na Figura 1 e evocamos o significado delas, com foco nas nordestinas, por ser a que reproduzimos no cotidiano. No decorrer da explanação, demos exemplos de como são aplicadas corriqueiramente.

Acentuamos a pronúncia das expressões regionais, pois, em uma outra aula, levamos o som das letras do alfabeto, de algumas sílabas e de encontros consonantais. Logo, era de praxe a precaução dada à produção dos sons das palavras e à variação de som para uma mesma letra e palavra.

Ademais, ponderamos como algumas das variantes no mapa são reduções ou junção entre dois ou mais termos, como “mano”, de irmão, e “armaria”, de Ave Maria. Sem contar que mencionamos a presença de uma que atua como variante de “menino”, a “piá”. Nesse ritmo, falamos da expressão “curumim”, natural da região norte e designada também a “menino”, reconhecida por um dos estudantes que residia em Manaus, e da expressão “cunhatã”, variante de “menina”, as quais estão consolidadas no falar amazense em decorrência da influência das línguas das etnias indígenas na região..

A variação dialetal, por vezes negligenciada pelos manuais da língua, é instrumento de investigação de tempos remotos e da ascendência de uma população, afinal, a língua é uma ação social, histórica e cultural. Por isso, o ensino de PLE precisa também priorizar as variantes em vigência na informalidade, pois os estudantes do português

brasileiro anseiam integrar-se em uma sociedade, distinta da que estão habituados, marcada pela pluralidade de povos e, como resultado, pela multiplicidade linguística. Desse modo, uma abordagem que não abranja a variedade linguística condiciona o aprendente do português à não compreensão da fala em espaços informais e ocasiona uma falha comunicativa.

Os estudantes foram questionados sobre e haver ou não diferenças entre os falares nos países dos quais são naturais, ao que responderam que sim, destacando-se o falar da Província Buenos Aires, na Argentina, e o da capital. Na reta final da aula, apresentamos algumas expressões regionais, usuais marcas linguístico-regionais de Alagoas, como se vê na Figura 2.

Figura 2 – Expressões regionais de Alagoas.

Algumas expressões regionais de Alagoas

- **Aperrear**: Deixar uma pessoa estressada e nervosa; provocar.
- **Buchuda/Prenha**: Gestante.
- **Desmantelar**: Destruir, estragar.
- **Bregueço**: Algo velho.
- **Vai pra caixa prego**: Sai daqui.
- **Bigú**: Carona.
- **Cabuloso(a)**: Uma pessoa difícil de lidar.
- **Encangado(a)**: Pessoa que está sempre junta de uma outra.

Fonte: As autoras (2026).

À proporção que ensinávamos as informações contidas na Figura 2, uma das discentes disse que “desmantelar” é comum em espanhol. Essa mesma discente, natural da Argentina, percebeu uma similaridade entre o falar dela e o da capital do Rio de Janeiro, local em que esteve, pelo uso da expressão “não dá” (em espanhol, “no da”), em frases como “‘não dá’ para ir” e “‘não dá’ para demorar”. Tais contribuições ilustram uma semelhança linguística-cultural entre alagoanos e hispanofalantes, garantida por uma abordagem comunicativa e intercultural, adotada no curso, cuja intenção está em desenvolver as competências comunicativa e intercultural.

Quando chegamos à frase “vai pra caixa prego” (uma expressão idiomática), retomamos o uso da preposição “para”, que pode assumir uma forma reduzida em contextos informais, como “pra”. É importante destacar que, como foi discutido em sala, as expressões idiomáticas constituem combinações de palavras que produzem um novo sentido, não se apoiando no significado literal dos vocábulos que as compõem, apresentando, portanto, forte carga conotativa. Esse ponto não pôde ser aprofundado nesta aula, nem retomado posteriormente, em razão da limitação de tempo, já que estávamos próximos do encerramento do curso.

Os participantes que tinham menor familiaridade com o português falado esclareceram dúvidas sobre o sentido da expressão “Deus é fiel”, bastante presente em estabelecimentos comerciais e transportes, bem como sobre a tradução de *God forbid*, equivalente a “Deus me livre”. Essa expressão, em razão da velocidade da fala e da economia linguística, apresenta ainda a variante “deusulivre”. Da mesma forma, a frase “como que você está?” apresenta outras realizações, entre elas “como que cê tá?” e “comek cê tá?”, esta última registrada em mensagem no bate-papo

por um participante de Manaus, ao relatar a dificuldade de compreensão da fala acelerada de falantes locais.

A questão da redução e da junção de vocábulos, associada ao princípio da economia linguística, surgiu já próximo ao término da aula. Ainda assim, salientamos que esse fenômeno não é exclusivo da língua portuguesa, sendo recorrente em diversas línguas e tendendo a se intensificar no uso cotidiano. Nesse sentido, destacamos também a redução do verbo “estar”, em que a sílaba inicial “es” frequentemente é suprimida em diferentes contextos de conjugação na oralidade.

Em virtude disso, a fala cotidiana pode parecer, em um primeiro momento, inacessível ou distante para aprendizes de português brasileiro, sobretudo aqueles que não possuem contato frequente com falantes nativos e que tiveram sua formação baseada em uma pedagogia fortemente centrada na gramática normativa, conforme relatado por um dos participantes. Por outro lado, observa-se que estudantes de PLE, quando inseridos em um ambiente interacional favorável à aquisição da língua-alvo, apresentam semelhanças com estudantes de PLM no que diz respeito à capacidade de mobilizar variantes informais da língua, a partir do que compreendem com base em experiências anteriores de aprendizagem mais normativa.

Conclui-se que o não falante de português tende a buscar, no uso cotidiano, correspondências com o conhecimento sistematizado da língua; contudo, frequentemente se depara com uma parcial incompatibilidade em relação ao que é prescrito como ‘correto’ pelos manuais normativos. Ao mesmo tempo, busca semelhanças linguísticas, culturais e comportamentais como estratégia de aproximação e de fixação dos conteúdos, o que favorece o desenvolvi-

mento tanto da competência comunicativa quanto da competência intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da jornada que constituiu o curso, tornou-se possível constatar a importância da variação linguística nas aulas de PLE. Observou-se um aumento significativo no engajamento dos estudantes quando aspectos culturais próprios do Brasil foram abordados, bem como quando se trabalharam formas linguísticas pouco contempladas em abordagens centradas exclusivamente na norma-padrão e na norma culta. A inclusão da perspectiva sociolinguística mostrou-se, segundo os resultados, fundamental para evidenciar a dinamicidade do português brasileiro. Ao ultrapassar a prática normativa, essa abordagem possibilitou a ampliação dos conhecimentos comunicativos dos alunos e favoreceu, ainda, a reflexão sobre língua e identidade como dimensões indissociáveis do sujeito falante.

É irrefutável a natureza heterogênea da língua e, por isso, especialmente no ensino de PLE, não se mostra suficiente a focalização exclusiva nas normas padrão e culta. O cotidiano e as interações linguisticamente menos monitoradas constituem espaços fundamentais nos quais os aprendizes de português precisam se inserir para que haja a efetiva aquisição da língua-alvo. Como já discutido, nesses contextos informais circulam majoritariamente variantes menos prestigiadas, frequentemente atravessadas pelo fenômeno da economia linguística. Dessa forma, não é suficiente ensinar apenas a norma padrão e culta, enquanto o uso cotidiano da língua não ocupar espaço central nas aulas de PLE.

Articuladas ao ensino da língua, a história e a identidade de um povo também são mobilizadas e compartilhadas em aulas de PLE. No entanto, é fundamental que sejam oferecidos caminhos para a compreensão de elementos culturais mediados pela língua. Nesse sentido, destacam-se as festividades juninas, que expressam tradições, identidades e aspectos da cultura nacional, resultantes de processos históricos de contato entre diferentes etnias.

Considera-se que o propósito de abertura à pedagogia da variação linguística foi alcançado na prática desenvolvida. Ainda assim, é pertinente apontar outras possibilidades de abordagem para cursos futuros, uma vez que o trabalho com a variação tende a se tornar cada vez mais central no contexto do PLE. Nesse sentido, destacam-se propostas que enfatizem expressões regionais e idiomáticas, bem como o trabalho com gírias e seus contextos de uso, como elementos relevantes para o enriquecimento linguístico-cultural dos aprendizes. Compreender a língua como espaço de construção identitária implica reconhecer a importância de contemplar suas diferentes variedades, cabendo ao professor evitar restringir o contato dos estudantes tanto com formas estigmatizadas quanto com aquelas afastadas da norma-padrão.

Espera-se que as reflexões aqui apresentadas contribuam para ampliar o olhar sobre a variação linguística nas salas de aula de PLE. Dessa forma, variantes linguísticas frequentemente excluídas dos contextos formais de ensino passam a ser integradas ao processo de aprendizagem. Defende-se, assim, a relevância de uma abordagem variacionista que incentive o desenvolvimento de uma visão crítica e sensível à diversidade linguística, além de ampliar a competência comunicativa dos aprendizes no uso do português.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. **O dialeto caipira**. São Paulo, SP: Casa Editora O Livro, 1920.

ABREU-E-LIMA, D.; WALDENOR, B. M. F. A Rede Idiomas sem Fronteiras no Brasil. **Relatório Mundial de Humanidades**, CHCI, 2022.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O Português como língua não-materna**: concepções e contexto de ensino. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa. 2005. http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf. Acesso: 20 jan. 2026.

ALMEIDA GUIMARÃES, M. A. *et al.* Ensino de português brasileiro como língua adicional numa perspectiva decolonial: do reconhecimento da norma *curta* como expressão de colonialidade à proposta de contínuos de Bortoni-Ricardo. **Calidoscópio**, v. 20, n. 2, p. 485-499, 2022.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. *In*: Bagno, Marcos (org.). **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 37–61.

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

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. Introdução. *In*: Faraco, C. A.; Zilles, A. M. S. (orgs.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 7-15.

HYMES, D. Acerca de la Competencia Comunicativa. *In*: Llobera, M. *et al.* **Competencia comunicativa**. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995, p. 13-37.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Contingentia**, Porto Alegre, Brasil., v. 5, n. 1, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/13321>. Acesso em: 18 abr. 2026.

ENTRE SINAIS E SENTIDOS:

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA
INCLUSÃO DE UMA ESTUDANTE SURDA NO
ENSINO DE PLE NA REDE ISF-UFAL

Beatriz Eduarda Duarte Feitosa da Silva

Thalia Vitória da Silva

Eliane Vitorino de Moura Oliveira

INTRODUÇÃO

O ensino do português como língua estrangeira (PLE) não costuma ser um tema frequentemente discutido dentro do contexto formativo dos estudantes de Letras, apesar de necessário para a bagagem acadêmica dos discentes. Geralmente, as ações nessa especificidade ocorrem pelo pilar da extensão, por meio da qual são ofertados cursos a pessoas não falantes de Português, sem, no entanto, haver grande aprofundamento na preparação docente adequada.

Outra realidade para a qual os professores não são preparados em sua formação inicial é a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, em cursos extracurriculares, aquisição de línguas adicionais ou em outras atividades pedagógicas.

Uma ação profícua para minimizar a formação lacunar quanto ao ensino de PLE é realizada pela Rede Idioma sem Fronteiras (IsF), programa educacional capitaneado pela Rede Andifes, que, além de oferecer cursos a estrangeiros, preocupa-se em formar professores competentes para o ensino de PLE. Na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), palco do relato trazido neste capítulo, a formação de professores para essa especificidade é oportunizada pelo núcleo UFAL da Rede IsF. O ensino inclusivo, no entanto, não está entre os componentes curriculares comuns aos seus cursos de Letras.

Essas questões são mote das reflexões aqui trazidas, pois a oferta de PLE no segundo semestre de 2025 trouxe uma realidade até então inusitada não só para o núcleo de línguas da UFAL, como para toda a Rede IsF: a matrícula de uma pessoa surda, cuja língua materna não era uma língua oralizada e que tinha como língua segunda o espanhol, interessada em aprender Português.

Posto isso, este capítulo apresenta um relato deste desafio: dar aulas a estudantes de outras nacionalidades, contexto que por si só é complexo, pois compreende turmas linguisticamente heterogêneas, compostas por falantes de diferentes línguas nativas, inserindo metodologias para incluir uma pessoa com surdez.

Nosso objetivo, desse modo, é relatar os caminhos percorridos e os desafios enfrentados no processo, mostrando as práticas de inclusão desenvolvidas em sala de aula, para que o ensino de português se tornasse acessível para todos, pois se já existem percalços quando se trata de práticas inclusivas no ensino de línguas, isso se torna ainda mais relevante a partir da perspectiva de uma pessoa surda aprendendo uma língua estrangeira.

A relevância do que se traz aqui está na busca por evidenciar a pauta da inclusão na educação como um todo, mas especialmente na Rede ISF, por meio de reflexões sobre as dificuldades de pessoas surdas para aprender português e as ações adotadas pelas professoras em formação inicial (PFI) que ministraram as aulas, buscando minimizar os percalços, superar os obstáculos e atuar com eficiência numa ação que envolve mais que questões pedagógicas, já que o ensino de PLE transcende a mera difusão cultural, configurando-se como um pilar estratégico para a internacionalização.

Ao fomentar a proficiência em português para acadêmicos de outros países, as IES não apenas facilitam a integração de pesquisadores e estudantes em programas de mobilidade, mas também promovem a “internacionalização em casa” (Abreu-e-Lima; Almeida; Moraes Filho, 2021). Esse movimento é essencial para democratizar o contato intercultural, consolidando o português como uma via legítima e soberana para a produção e circulação de conhecimento global.

Como atestam Abreu-e-Lima, Almeida e Moraes Filho (2021, p. 15), a internacionalização envolve também a oferta de “[...] cursos de português e de ensino de cultura brasileira para os estrangeiros que estejam nas instituições brasileiras”, afinal, ainda para os autores, “[...] internacionalizar é uma via de mão dupla, na qual aprendemos a língua e a cultura do outro, mas também ensinamos a nossa língua e a nossa cultura (Abreu-e-Lima; Almeida; Moraes Filho, 2021, p. 15).

Nesse cenário, a Rede ISF desempenha um papel catalisador ao institucionalizar políticas linguísticas que, anteriormente, eram fragmentadas ou inexistentes em diversas IES brasileiras. A oferta de cursos gratuitos em sete idiomas

(alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e português para estrangeiros) promove uma organização sistêmica que dá às IES condições para gerirem a mobilidade de forma mais eficiente, garantindo que o acolhimento linguístico seja um facilitador do sucesso acadêmico do estrangeiro e um indutor de cooperação internacional, mas apenas, por ora, para usuários de línguas oralizadas, deixando de fora os inúmeros outros indivíduos que saem desse padrão.

Iniciando as reflexões, a próxima seção traz questões teóricas que embasam e dão fundamento ao que aqui é relatado.

ENTRE AQUISIÇÃO E AFETIVIDADE: O ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Pensar a aprendizagem de uma língua estrangeira requer considerar não apenas questões da diversidade linguística e multicultural existentes, mas também ter sensibilidade para compreender as limitações e os objetivos do outro, pois aprender um novo idioma pode ser muito desafiador, com mecanismos diferentes dos utilizados quando se trata da língua materna (LM). Há que se considerar, também e especialmente, os processos sociocognitivos empregados pelos aprendentes, além das barreiras e dos desafios impostos a eles.

Nesse sentido, algumas teorias de aquisição da linguagem foram sendo consideradas ao longo do tempo, resultantes de pesquisas e reflexões em diferentes áreas do conhecimento, como os estudos da linguagem, que incorporam fatores sociocognitivos de aprendizagem e a compreensão de como se dá o processamento de informações, a memorização e a interação em contextos reais de uso da língua que se deseja dominar.

Diferentes perspectivas têm sido mobilizadas na tentativa de compreender os processos aquisitivos, como o behaviorismo. Segundo Lado (1957 *apud* Souza, 2021), dentro dessa abordagem, a língua era concebida como um conjunto de hábitos, passível de ser desenvolvida e fortalecida por meio da díade estímulo–resposta. No ensino de uma língua adicional, essa perspectiva se materializa na comparação entre a língua materna dos aprendizes e a língua-alvo, a partir de materiais que preveem possíveis dificuldades decorrentes desse contraste. No entanto, essa forma de conceber a aprendizagem tende a restringir as possibilidades de aquisição, favorecendo uma aprendizagem mais superficial.

Em uma perspectiva distinta, o gerativismo de Chomsky (1957) associa a aquisição da linguagem a capacidades inatas do sujeito, defendendo que o estímulo, por si só, não é suficiente para explicar o processo de aquisição de uma língua, sendo necessária a formulação de hipóteses cognitivas para sua efetivação.

Krashen (1994 *apud* Souza, 2021), por sua vez, apresenta uma perspectiva que dialoga mais diretamente com discussões recorrentes nos encontros pedagógicos do IsF sobre essa temática. Para o autor, aquisição e aprendizagem são processos distintos: a aquisição ocorre de forma implícita, enquanto a aprendizagem decorre, sobretudo, do contato com insumos compreensíveis e significativos na língua-alvo.

Krashen (1994) também entende que questões afetivas podem atuar como barreiras para o estabelecimento da competência linguística a partir do contato com os *inputs*, o que denomina de ‘filtro afetivo’ e para o qual atribui, em certa medida, o insucesso na aquisição da língua-alvo. Assim, quanto maior a afetividade em relação à língua-alvo,

maiores seriam as possibilidades de aprendizagem (Souza, 2021). No caso aqui relatado, essa perspectiva se mostra pertinente, pois a estudante surda, além de enfrentar os desafios comuns à aprendizagem de uma nova língua, também se deparou com barreiras relacionadas ao despreparo inicial do contexto para incluí-la a partir de sua condição física, fator que pode ter funcionado como um filtro afetivo negativo para sua efetiva aprendizagem.

A essa questão individual somam-se outras de natureza mais abrangente, como a metodologia adotada no ensino de línguas estrangeiras. Trata-se, mais especificamente, do reconhecimento, por parte do professor, de que há diferenças significativas entre ensinar Português como Língua Estrangeira (PLE) e ensinar Português como Língua Materna (PLM).

De acordo com Oliveira (2021), no ensino de PLM busca-se, em geral, ampliar a competência dos falantes em direção a uma variedade de prestígio. Em contrapartida, no ensino de PLE, as práticas tendem a se concentrar na compreensão e no uso social e comunicativo da língua, especialmente em contextos de troca cultural. Nesse sentido, a sala de aula de PLE, na perspectiva de Batista e Alarcón (2012), precisa considerar os filtros afetivos de Krashen (1994 *apud* Souza, 2021), uma vez que, embora não mencionem diretamente o autor, compreendem esse espaço de aprendizagem como um ambiente de “cuidadosa e compreensiva interação social e movimentação da língua portuguesa”, mas também de reconhecimento das “limitações e estados afetivos muito singulares que a todo momento podem afetar o processo de aquisição e ensino dessa língua-alvo” (Batista; Alarcón, 2012, p. 68).

Essa reflexão não implica uma desconsideração da sensibilidade no ensino de PLM, mas aponta que, enquanto

na língua materna há a busca por adequação a diferentes variedades de uma língua já dominada, na aprendizagem de uma língua estrangeira os sujeitos visam adquirir não apenas a língua, mas também sua cultura, em um espaço distinto de sua realidade, o que implica a abertura a um universo novo a ser explorado.

Entende-se que, na ausência de acolhimento nesse processo, isto é, sem o reconhecimento do outro como sujeito da linguagem, é provável que, em algum momento, a aprendizagem se estagne e não se desenvolva plenamente ao longo do percurso. Como entende Mendes (2012):

No caso específico do ensino-aprendizagem de língua portuguesa LE/L2, é necessário incentivar os aprendizes a reconhecerem a língua em suas especificidades, não só formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais, e também reconhecerem-se nela, como sujeitos históricos e encaixados em experiências de ser e de agir através de sua própria língua e da outra em que estão em processo de aprendizagem (Mendes, 2012, p. 361).

Nesse sentido, a escolha metodológica e as práticas adotadas pelos professores de língua estrangeira tornam-se tão importantes quanto o próprio processo de aprendizagem da língua. Como aponta Almeida Filho (2008), é necessário conduzir os aprendizes pelo caminho da “desestrangeirização” da língua em processo de aquisição.

Essa perspectiva, embora indiscutivelmente relevante, não contempla a totalidade das situações de ensino. No caso de estudantes surdos, o ensino de português como L2 apresenta desafios adicionais, uma vez que se trata de uma língua de modalidade oral-auditiva, cuja aprendizagem precisa ser mediada por recursos visuais, como a Libras

(Língua Brasileira de Sinais), além de estratégias pedagógicas adaptadas.

Nesse contexto, o ensino de português para surdos no Brasil demanda atenção especial à modalidade escrita da língua, bem como ao uso de intérpretes e à elaboração de atividades pedagógicas acessíveis, de modo a favorecer a compreensão, a interação e a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Torna-se necessário, portanto, adotar metodologias adequadas às características dos aprendizes (Lima, 2019) e, ainda, repensar os currículos.

No ensino tradicional de língua portuguesa, observa-se frequentemente uma ênfase na oralidade, o que pode representar um desafio significativo para estudantes surdos. Como o português é uma língua de modalidade oral-auditiva, práticas pedagógicas centradas na escuta e na produção oral podem dificultar o acesso desses alunos aos conteúdos, visto que

[...] apesar do investimento de anos da vida de uma criança surda na sua oralização, ela somente é capaz de captar, através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem e, além disso, sua produção oral, normalmente, não é compreendida por pessoas que não convivem com ela (Quadros, 2004, p. 23).

O desafio que se apresenta no ensino de PLM vem sendo minimizado com a inclusão obrigatória da Libras nos currículos das Licenciaturas, fator para a construção de práticas educacionais mais inclusivas, considerando que “[...] se a língua oral é adquirida de forma sistematizada,

então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais” (Quadros, 2004, p. 27).

Embora o conhecimento da Libras possibilite aos professores compreender melhor as especificidades linguísticas e culturais de pessoas surdas que têm o Português como L2 e possam, assim, desenvolver estratégias pedagógicas mais acessíveis e para a promoção da participação efetiva dos estudantes surdos no ambiente escolar, não os habilita ao trabalho com pessoas surdas ou com deficiência auditiva de outras línguas maternas, pois sua expressão não se dá nem em Português nem em Libras. No caso aqui relatado, a aluna nasceu no Chile, tendo como L1 a língua de sinais daquele país, a Lengua de Señas Chilena (LSCh) e como L2 o Espanhol latino.

Em 2020, o Senado chileno reconheceu a LSCh como a língua natural e nativa das pessoas surdas e pessoas com deficiência auditiva, a partir de modificações à Lei 20.422/2010 daquele país, a qual estabelece regras sobre igualdade de oportunidades e inclusão social das pessoas com deficiência.

Algumas equivalências entre a Libras e a LSCh são observadas, como ambas terem raízes na Língua de Sinais Francesa (LSF), por ter sido essa a primeira língua sinalizada a ser estudada no mundo (l'Épee, 1776 *apud* Temoteo; Martins, 2016). Além disso, como a Libras, a LSCh

[...] es de naturaleza gestual visual, porque se realiza mediante las manos que se mueven en el espacio, acompañadas de movimientos del cuerpo, la cabeza y expresiones faciales por parte de las personas que se expresan, y los mensajes se reciben por medio del sentido de la visión (Robertson; Quintela; Ramírez, 2009, p. 7).

Tais similaridades ajudaram a tornar possível, mas não menos complexa, a tarefa dos intérpretes que atuaram no sentido de fazer da sala de aula um espaço de acolhimento propício para a aquisição do novo idioma. Baseando-se nos preceitos do desenho universal para a aprendizagem (DUA).

O DUA foi desenvolvido pelo Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas (CAST) do Departamento de Educação dos EUA, e suas diretrizes, compiladas por David H. Rose e Jenna Gravel, visam o acesso global, pelas pessoas com deficiência e superdotadas, a todos os aspectos da aprendizagem ao sugerir que haja adaptação de currículos, de modo que a flexibilização de objetivos, métodos de ensino e de aprendizagem, materiais didáticos e avaliações do conhecimento promovam a satisfação de carências diversas.

Na próxima seção, relata-se todo o desafiador processo por que passamos nós, PFIs, os intérpretes de Libras, o núcleo da Rede ISF na UFAL e a Rede como um todo, afinal, como apontam Abreu-e-Lima e Moraes Filho (2022, p. 5), o ISF nada mais é senão um “[...] trabalho colaborativo e da inteligência coletiva de equipes de especialistas de universidades públicas brasileiras”.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O trabalho de atendimento e ensino para a aluna chilena, cuja LM/L1 era a LSCh envolveu um grupo de cinco profissionais, sendo uma especialista da Rede ISF, PFIs e dois intérpretes de Libras.

Embora toda a equipe tenha um papel de relevância no trabalho, estes últimos foram responsáveis pela tradução para a Libras durante as aulas síncronas, assim como por adaptar as atividades e orientar a aluna quanto a estra-

tégias pedagógicas adequadas, saindo um pouco do escopo das responsabilidades comuns a intérpretes de Libras.

O papel dos intérpretes foi crucial para a inclusão, pois garantiu que a aluna pudesse acompanhar as aulas, interagir com colegas e compreender os conteúdos de maneira efetiva. A presença deles possibilitou adaptações importantes, como a substituição de atividades auditivas por exercícios visuais e escritos durante as aulas, conforme diretrizes do DUA, que passamos a relatar na sequência, a partir das anotações, das observações e das impressões das PFIs.

Além disso, complementam os relatos anotações advindas de encontros extraclasse entre nós, PFIs, a estudante e os intérpretes, cujo teor se voltava para a reflexão das dificuldades no ensino de português para surdos no contexto do PLE.

TECENDO APRENDIZADOS: A COLABORAÇÃO MÚTUA DE SENTIDOS

Este relato tem como *corpus* os diários de observações e de regências das aulas ministradas por duas PFIs num curso intitulado “Conhecendo o Português do Brasil”, ofertado pela Rede ISF-UFAL, no segundo semestre de 2025, com carga horária de 32h e destinado ao nível A1. A turma foi composta por 25 alunos de diferentes línguas maternas, como crioulo haitiano, espanhol, inglês e persa, e as aulas aconteciam em dois dias da semana, pela manhã, com cada uma tendo duas horas e meia de duração.

O início das aulas foi desafiador, uma vez que não havia intérpretes disponíveis e todos os envolvidos estavam vivenciando a situação da presença de uma pessoa surda em um curso de PLE pela primeira vez. Além disso, as PFIs

viviam, também, a primeira experiência com o ensino de PLE. Tal desafio não se mostrava diferente para a aluna, a qual confessou sentir-se isolada e não acolhida nas primeiras aulas por não saber o idioma e ser surda, o que dificultava sobremaneira seu processo de aprendizagem.

Esse cenário inicial mostra como a ausência de práticas inclusivas na mediação linguística pode impactar negativamente não só na compreensão dos conteúdos ministrados, como também no sentimento de pertencimento que deveria ter sido construído nos primeiros momentos da estudante naquele espaço, pois as dificuldades comunicativas transformaram a sala de aula em um ambiente que instaurou insegurança e distanciamento para a aluna, o que reforça a hipótese do filtro afetivo de Krashen (1994), visto que o processamento dos *inputs* linguísticos trazidos nas aulas não aconteceu.

Outro ponto a ser destacado é a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis, fundamentais em contextos multiculturais como este, nos quais se torna indispensável a construção de um espaço de aprendizagem inclusivo. No caso aqui relatado, a presença de estudantes surdos no ensino de PLE exige dos professores não apenas o reconhecimento da multiplicidade de usos da língua, de suas variedades e contextos, mas também a competência para inserir os aprendizes no “[...] complexo universo de cultura e língua que compõe a lusofonia” (Batista; Alarcón, 2012, p. 68). Nesse sentido, busca-se reduzir a percepção de uma língua estranha (Almeida Filho, 2008) e promover a empatia prevista em abordagens como as do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

O apoio da Coordenação dos Tradutores Intérpretes de Libras/Português (CTILS), do Curso de Letras-Libras da Faculdade de Letras da UFAL, constituiu um importante

vetor para a implementação das diretrizes do DUA, por meio da cessão de dois intérpretes, que acompanharam as aulas sempre que a aluna esteve presente. Esses profissionais também ofereceram orientações sobre adaptações didáticas, como a substituição de atividades baseadas em músicas e práticas orais interativas por propostas de escrita, estratégia que foi avaliada positivamente pela estudante, corroborando a perspectiva de Pereira (2014, p. 150), ao afirmar que, diferentemente dos ouvintes, pessoas surdas “[...] vão se basear na visão para constituir a sua relação com a escrita”.

Ao comentar uma atividade assíncrona voltada à aprendizagem das cores em português (Figura 1), a estudante relatou que aquela havia sido a primeira experiência em que atividades foram efetivamente adaptadas para suas necessidades (Figura 2), mencionando ter estudado anteriormente em outras instituições sem o mesmo tipo de acolhimento. Esse relato dialoga diretamente com a formação docente na América Latina, ainda fortemente marcada por práticas centradas no ensino do português oralizado, e evidencia que as diretrizes do DUA, embora relevantes para esse contexto, ainda são pouco conhecidas ou frequentemente desconsideradas

Por esse viés, das várias atividades realizadas durante o curso, apresentamos a descrição dessa atividade em questão, a qual foi interessante, sendo uma das primeiras a serem adaptadas para a aluna:

Figura 1 – Atividade inicial.

PARA CASA:

Música brasileira

Trem das cores

Caetano Veloso

A franja da encosta
Cor de _____, capim
rosa _____
O mel desses olhos luz
_____ de cor impar
O _____ ainda não bem
verde da serra
A _____ do trem
A lua e a estrela
Anel de _____
Os átomos todos dançam
Madrugada, reluz neblina
Crianças cor de romã entram no
vagão
O _____ oliva da nuvem
_____ ficando
Pra trás da manhã
E a seda _____ do papel
Que envolve a maçã

As casas tão verde e
Que vão passando ao nos ver passar
Os dois lados da janela
E aquela num tom de azul
Quase inexistente azul que não há
Azul que é pura memória de algum
lugar
Teu cabelo _____,
explícito objeto, _____ lábios
Ou, pra ser exato, lábios cor de
e aqui trem das cores
Sábios projetos
Tocar na central
E o céu de um azul
celestial

Escute a música e identifique as cores
que são mencionadas nela.

Listen to the song and identify the
colors mentioned throughout the
lyrics.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Figura 2 – Atividade adaptada.

Olá, _____. Esperamos que esteja bem!

Como substituição da atividade da música,
estamos passando uma nova atividade.

Descreva as cores dos objetos ou roupas que você
mais costuma usar no dia a dia. O texto pode ser
pequeno com cinco linhas.

Hola, _____. ¡Esperamos que estés bien!

Como sustitución de la actividad de la canción, te
estamos dejando una nueva actividad.

Describe los colores de los objetos o prendas de
ropa que más sueles usar en tu día a día. El texto
puede ser breve, de unas cinco líneas.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Imagem 3 – Devolutiva da aluna

ATIVIDADE: Describe los colores de los objetos o prendas de ropa que más sueles usar en tu día a día. El texto puede ser breve, de unas cinco líneas.

As cores que gosto de usar no dia a dia são tons pastel. Uso sempre preto; não consigo viver sem ele. Eu sempre uso calças pretas ou azuis, uma camiseta branca, uma jaqueta em tom pastel e tênis brancos. Não gosto de cores vibrantes em roupas, sempre prefiro cores sólidas. As carteiras que eu uso são pretas, marrons ou brancas. As cores de que não gosto são roxo, verde e laranja, sinto que eles não se identificam comigo.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Outra atividade proposta foi a elaboração de um cartaz (Figura 3). Os estudantes tinham como tarefa descrever um cachorro desaparecido, com o objetivo de encontrá-lo por meio do cartaz. Os alunos tiveram auxílio de questões-chave, como de quem era o cachorro, qual era sua cor, tamanho, raça, entre outras perguntas, para conseguirem produzir seus cartazes.

Figura 3 – Atividade do cartaz.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Figura 4 – Devolutiva da aluna.

TAREJA: ESCRREVENDO UM ANÚNCIO

Escrevendo um anúncio

Essa foto é de um cachorro que está perdido.

Crie um cartaz para tentar encontrar seu dono...



De quem é o cachorro?
De onde ele vem?
De que cor ele é?
Que tamanho ele tem?
De que raça ele é?

PROCURANDO POR LORENZO

LORENZO É O CACHORRO DA MINHA FILHA.

RESPONDE AO NOME LORENZO U LORE. ELE VEM DO CHILI. ELE É MUITO BRINCAHÃO.

É DE COR MARRÓN E BRANCO. ELE É TAMANHO PEQUENO.

SUA RAÇA É JACK RUSSELL TERRIER.

SE VOCÊ O VIU, POR FAVOR LIGUE PARA O NÚMERO

POR FAVOR, AJUDE-NOS!! MEU MINHA FILHA É TRISTE.

MUITO OBRIGADA!

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A mediação da aprendizagem por meio de *inputs* é essencial, não só para o rompimento do filtro afetivo negativo (Krashen, 1994), mas também como consciência da aprendizagem, afinal, segundo o autor, pensar no que se aprende é o que diferencia a aprendizagem de uma língua, consciente, e a aquisição, irrefletida.

A partir da primeira adaptação realizada (Figura 2), observou-se maior cuidado na elaboração das atividades, com foco na inclusão e participação da aluna. No entanto, ainda havia lacunas na implementação dessas propostas, uma vez que, para a estudante surda, foram reduzidas as atividades de escuta e priorizadas tarefas de produção textual para realização extraclasse, enquanto, nas aulas síncronas, manteve-se o trabalho com as quatro habilidades, fala, escuta, leitura e escrita. Nesse contexto, houve nova intervenção dos intérpretes: uma das profissionais destacou que, para a estudante, seria mais produtivo priorizar atividades de escrita também em tarefas tradicionalmente voltadas à oralidade, como conversação e pronúncia, o que dialoga com Lima (2019) quanto à necessidade de adequação metodológica às especificidades dos aprendizes.

A relevância dessas adaptações também foi apontada pelos intérpretes. Um deles relatou que aquela foi sua primeira experiência com uma estudante estrangeira e que, em determinadas situações, precisou recorrer a mímicas para viabilizar a comunicação. Observou que a aluna conseguia oralizar em espanhol, mas não utilizava a oralidade em português, sobretudo por ainda não dominar o idioma. Destacou, ainda, que as expressões idiomáticas representaram a maior dificuldade no processo de mediação, por estarem mais associadas à oralidade; para contornar esse desafio, optou por apresentá-las inicialmente em sentido literal, seguido de explicações contextualizadas.

A segunda intérprete, por sua vez, ressaltou a barreira decorrente do não domínio, pela aprendiz, tanto de Libras quanto de Português, embora tenha identificado na oralização em espanhol um recurso facilitador para a comunicação entre ambas. Apontou como aspectos críticos a ausência de atividades sistemáticas de escrita em algumas aulas, o que levou a uma predominância do uso de Libras em detrimento do português, além do comportamento da turma que, embora respeitosa, demonstrou pouca paciência nas interações mediadas pela escrita. Destacou, ainda, a importância de orientar previamente os estudantes quanto às práticas de inclusão no contexto brasileiro.

A aluna, por sua vez, relatou ter contado com o apoio de uma colega brasileira, também surda, o que contribuiu significativamente para o desenvolvimento de seus conhecimentos em Libras. Acrescentou que, nas primeiras aulas, em razão da ausência de intérpretes, sentiu-se isolada; contudo, após a inserção desses profissionais, passou a compreender melhor os conteúdos abordados.

A estudante destacou, ainda, que apreciou as aulas e que se sentiu incluída quando as atividades foram adaptadas para atender às suas necessidades. Algumas aulas apresentaram maior grau de dificuldade, especialmente aquelas que exigiam o uso da oralidade e da audição. Em contrapartida, as tarefas com apoio de recursos visuais mostraram-se mais acessíveis. Por fim, enfatizou que atividades que incluíam ilustrações e legendas foram mais produtivas para sua aprendizagem.

Os relatos evidenciam as línguas de mediação como elementos facilitadores tanto para quem ensina quanto para quem aprende. A existência de uma língua comum pode contribuir significativamente para o processo, e um dos pontos ressaltados pelas PFIs foi o de que, caso tivessem

domínio de Libras, o início da experiência poderia ter sido menos desafiador, o que reforça a importância de uma formação efetiva em Libras nas licenciaturas, conforme Freitas (2018, p. 21), ao afirmar que é “[...] mister imbuir empenho acadêmico que contribua para avançar na qualidade do ensino de Libras ofertado aos docentes em formação, pois esses mediarão aulas para estudantes com surdez”.

Outra questão observada pelas PFIs foi a ausência de maior empatia por parte dos demais estudantes em relação à aluna surda, aspecto também apontado por uma das intérpretes. Alguns participantes não respeitavam seu tempo de escrita durante as atividades; outros demonstravam incômodo com as interrupções necessárias para retomada e explicação dos conteúdos; além disso, havia certa resistência em momentos de interação mediada por Libras, entre outros episódios de desconforto.

Nos encontros pedagógicos entre as PFIs e a orientadora da Rede IsF, para além das reflexões teóricas e metodológicas, a alteridade foi constantemente destacada como um elemento central. Nesse sentido, com o objetivo de minimizar a resistência da turma e possíveis situações de exclusão em relação à aluna surda, foram promovidas discussões sobre interculturalidade em sala de aula.

As abordagens de ensino de PLE têm buscado se orientar por uma perspectiva comunicativa e intercultural, de modo que cada aula, curso e momento de ensino e aprendizagem possa conduzir os aprendizes ao “[...] (re) conhecimento e o respeito pelas diferenças interculturais presentes nos comportamentos sociolinguísticos, nas concepções e atitudes, bem como nos valores socioculturais acordados pelas sociedades das culturas em contato” (Schneider, 2010, p. 73).

Evidencia-se a importância da sensibilidade e da colaboração dos demais estudantes no processo educativo a partir de um relato da própria participante. Ela destacou ter escolhido realizar uma atividade de conversação em dupla com um dos poucos alunos que, ao longo das aulas, mantinha a câmera aberta e interagia visualmente, acolhendo-a de forma respeitosa, o que contribuiu para que se sentisse mais confortável na interação.

A participação da aluna surda nas aulas de PLE representou um marco para a rede IsF e um desafio significativo para o núcleo da UFAL. Essa realidade mobilizou o grupo na busca por estratégias que garantissem seu acolhimento e inclusão em condições de maior equidade.

Nesse sentido, a experiência no IsF também contribuiu de forma relevante para a formação docente das professoras, uma vez que, para além das adaptações metodológicas necessárias ao contexto pedagógico, o contato com a diversidade linguística e cultural evidenciou a importância de se considerar, na formação docente, não apenas aspectos linguísticos, mas também questões relacionadas à acessibilidade e à inclusão no ensino de línguas, especialmente em contextos reais. Tal experiência revela lacunas ainda presentes na formação e na prática docente, ao mesmo tempo em que aponta caminhos para sua ressignificação e aprimoramento futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de ministrar aulas de português para uma estudante surda no programa IsF evidenciou a necessidade de se pensar o ensino de línguas a partir de uma perspectiva inclusiva, especialmente em contextos marcados pela diversidade linguística, cultural e cognitiva. As

dificuldades iniciais relatadas ao longo deste trabalho revelam lacunas na formação docente, ao mesmo tempo em que evidenciam como a ausência de estratégias adaptadas e sensíveis ao perfil dos aprendizes pode impactar negativamente o processo de aprendizagem, inclusive no que se refere aos filtros afetivos, conforme proposto por Krashen (1994).

Nesse sentido, a atuação dos intérpretes mostrou-se fundamental não apenas para garantir a participação e a permanência da aluna, mas também como parte do processo formativo das professoras, ao contribuir com orientações e possibilidades metodológicas mais inclusivas.

Além disso, a presença da estudante surda foi transformadora no contexto do próprio IsF, ao demandar a revisão de práticas já estabelecidas e fomentar a construção de novas formas de ensinar e aprender. Sua participação ultrapassou as adaptações pedagógicas, produzindo desdobramentos significativos no ensino, na aprendizagem e na interação em sala de aula, o que evidencia a importância de uma atuação mais colaborativa, sensível e responsiva.

Portanto, a experiência reforça que a inclusão de estudantes surdos não deve ser compreendida como um recurso adicional ou um gesto de boa vontade, mas como uma reelaboração necessária das práticas de ensino de línguas no Brasil, de modo que o planejamento pedagógico contemple acessibilidade, mediação linguística e a construção de um ambiente que favoreça a colaboração e o respeito às diferenças, com o envolvimento de todos os participantes no processo.

Por fim, este relato buscou contribuir com a Linguística Aplicada ao evidenciar os desafios e as adaptações do ensino de português como L2 em um contexto inclusivo.

Ao refletir sobre formação docente, práticas pedagógicas e inclusão, torna-se necessário ampliar as discussões que consolidem a inclusão como eixo central na formação de professores de línguas, de modo a incentivar o desenvolvimento de novas pesquisas e práticas comprometidas com uma educação linguística mais igualitária.

Referências

ABREU-E-LIMA, D.; FILHO, W. B. M. **A Rede Idiomas sem Fronteiras no Brasil**. Relatório Mundial de Humanidades, CHCI, 2022.

SOUZA, R. A. **Segunda Língua: Aquisição e Conhecimento**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5. ed. Campinas/SP: Pontes, 2008.

BATISTA, M. C.; ALARCÓN, Y. G. Lr. Especificidades do ensino de PLE. **Revista SIPLE**, ano 3, n. 1, p. 66–75, 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/480026629/Especificidades-do-Ensino-de-PLE-Texto-complementar>. Acesso em 19 jan. 2026.

FREITAS, E. F. **Ensino de Libras como segunda língua (L2): mediação didática e estudos com um objeto digital de aprendizagem**. Orientador: Ricardo José Rocha Amorim. 2018. 93f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de Ciências Humanas, Campus IV. Universidade do Estado da Bahia,

2019. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/1838>. Acesso em: 15 mar. 2026.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 57-77.

NASCIMENTO, M. P.; SAMPAIO, G. H. Ensino de PLE para surdo brasileiro: experiências das parcerias em um preparatório para proficiência em língua portuguesa para estrangeiros. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 8, n. 1, p.218-226, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/38149035/ENSINO_DE_PLE_PARA_SURDO_BRASILEIRO_EXPERI%C3%84NCIAS_DAS_PARCERIAS_EM_UM_PREPARAT%C3%93RIO_PARA_PROFIC8ANCIA_EM_LNGUA_PORTUGUESA_PARA_ESTRANGEIROS. Acesso em: 19 jan. 2026.

OLIVEIRA, E. V. M. O Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE): didatização de vozes e culturas. **Revista Diálogos**, v. 9, n. 3, 2021. Disponível em <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/12613>. Acesso em 04 Abr. 2026.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. Dossiê - Educação Bilíngue para Surdos: Política e Práti-

cas. **Educ. rev.** (spe-2). 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236>. Acesso em: 14 mar. 2026.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. Disponível em: https://static1.squarespace.com/static/64678e9a8c89c82dc2d6ee59/t/6553808948788d66c85f71ee/1699971250411/29-quadros-educacao-de-surdos_compressed.pdf. Acesso em: 15 mar. 2026.

SAVILLE-TROIKE, M. **Introducing second language acquisition**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/9781316569832>. Acesso em: 14 mar. 2026.

UNIT, Unit. EXPEDIENTE. **Interfaces Científicas - Educação** [S. l.], v. 5, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.grupotiradentes.com/educacao/article/view/3762>. Acesso em: 15 mar. 2026.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Revista Contingentia**, v. 5, no. 1, 68–75, maio 2010.

TEMOTEO, J. G.; MARTINS, A. C. Influência da Língua de Sinais Francesa (LSF) nas Línguas de Sinais de países da América do Sul: estudo preliminar. In: ABRALIN EM CENA LIBRAS, 2016, Maceió. **Resumos...** Maceió: UFAL, 2016.

ENSINO DE PORTUGUÊS NA REDE ISF:

PRÁTICAS DOCENTES NAS MODALIDADES REMOTA E PRESENCIAL

Regina Alves Macêdo da Silva

Talita de Souza Lins

Eliane Vitorino de Moura Oliveira

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente capítulo propõe uma análise comparativa entre os formatos de ensino presencial e remoto de um mesmo curso de Português como Língua Estrangeira (PLE). Fundamentado em relatos de experiência de duas professoras em formação inicial (PFIs), do Curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), bolsistas da Rede Andifes no programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), o estudo examina os principais desafios enfrentados em cada formato e as soluções metodológicas implementadas. As análises se pautam em diários reflexivos das PFIs, permitindo refletir sobre como as especificidades de cada modalidade impactam a prática docente e o processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa insere-se nos pressupostos da Linguística Aplicada, tem caráter qualitativo-interpretativo e autores como Almeida Filho (2005; 2018), Batista e Alarcón (2012)

e Mendes (2015) fundamentam as discussões e análises desenvolvidas.

O trabalho inicialmente apresenta uma reflexão sobre a presença da língua portuguesa no mundo, os desafios envolvidos em seu ensino como língua estrangeira/adicional e a importância do programa IsF nesse processo. Em seguida, apresenta-se o curso ofertado e as questões emergentes durante sua implementação nos formatos presencial e remoto. Na sequência, expõem-se a metodologia utilizada e a análise comparativa, finalizando com as considerações finais.

PRESENCAS E AUSÊNCIAS: O PORTUGUÊS NO MUNDO E FORA DOS CURRÍCULOS

Em entrevista à agência de notícias da Organização das Nações Unidas (ONU), por ocasião do Dia da Língua Portuguesa, em 2025, a Presidenta do Instituto Camões, Florbela Paraíba, relatou haver cerca de 260 milhões de falantes do Português no mundo, estimando-se que esse número chegue aos 500 milhões até o final deste século.

Língua oficial de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e da região autônoma de Macau, a língua está em quatro continentes e se faz presente, como língua oficial ou de trabalho, em 32 organizações internacionais, entre elas a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), a União Africana (UA), Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Mercosul (Mercado Comum do Sul).

A despeito de sua importância e abrangência, ainda existem desafios para o ensino do PLE no Brasil. Poucas matrizes de cursos de Letras nas universidades brasileiras

têm componentes curriculares que abordam essa especificidade de ensino, impossibilitando formação inicial nessa modalidade. Para Teixeira (2016), a questão é um pouco mais completa, pois há também lacunas na pós-graduação *lato e stricto sensu*, assim como a pouca oferta de cursos de Português em escolas de idioma.

Uma formação que oportunize condições de ensinar português para quem não o tem como língua materna é necessária, uma vez que o ensinar PLE não pode seguir a mesmas metodologias que são usadas nas aulas de português Língua Materna (PLM). A esse respeito, Oliveira e Souto Maior (2022) lembram que

Ensinar português para não falantes de português exige um olhar específico. Não basta apenas ser falante nativo, assim como não é suficiente ser professor/a de Português como Língua Materna ou ter noções de ensino de línguas estrangeiras. É preciso formação direcionada, que capacite quem ensina com o conhecimento linguístico e metodológico apropriado (Oliveira; Souto Maior, 2022, p. 408)

Ao ensinar PLM, oportuniza-se a quem aprende a ampliação de sua competência linguística, dando-lhe condições de adequar sua expressão linguística de acordo com a situação em que se encontra. Levar o PLE aos aprendentes, no entanto, é dar condições para adquirirem uma outra língua. Dessa forma, o mais apropriado é que, para atuar com o ensino de PLE, o professor acesse discussões e questões linguísticas específicas do português e abordagens apropriadas ao ensino de línguas estrangeiras, uma vez que “[...] está incluído numa categoria ampla de ensinador da língua portuguesa para quem pertence a outros espaços

de língua e que deseja conviver também no espaço da macro língua-cultura portuguesa”, como descrevem Batista e Alarcón (2012, p. 67).

Uma ação bastante produtiva para isso vem sendo realizada pela Rede Idiomas sem Fronteiras (ISF), cujos núcleos de línguas alocados em IES parceiras garantem uma oportunidade para que professores em formação inicial tenham contato com novas metodologias, aprofundem os conhecimentos teóricos quanto ao ensino e à aprendizagem de PLE e possam colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante as interações com a/o docente especialista no idioma e que orienta as ações.

A rede ISF, desde 2012 – inicialmente “Inglês sem Fronteiras” e conduzida pelo MEC – atualmente é capitaneada pela Associação Nacional dos dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), e tem como objetivo principal incentivar o aprendizado de línguas, com um papel importante, também, no processo de internacionalização e de desenvolvimento de políticas linguísticas nas universidades brasileiras.

Entre suas ações, além da oferta de cursos de alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e português para estrangeiros, ainda consta a formação de professores para o ensino desses idiomas, atuando como um campo a mais de possibilidades para alunos dos cursos de Letras e, também, de especialização para outros que desejam aprender uma nova língua. Cabe ressaltar aqui um diferencial entre a oferta de PLE e dos demais idiomas da Rede IsF. Nos demais idiomas, são aceitos como alunos apenas integrantes da IES que oferta o curso; em português, quaisquer pessoas cuja língua materna não seja a língua portuguesa pode usufruir do ensino de Português, ampliando, portanto, o programa para além dos muros da IES.

Na Universidade Federal de Alagoas, o ensino de PLE vem sendo produtivo desde 2013, mas, com a consolidação da internet e as possibilidades de acesso, por professores e alunos, a ambientes virtuais de aprendizagem, o alcance ampliou-se significativamente. Atualmente, as aulas tanto podem acontecer em formato remoto, ou seja, virtualmente, atendendo interessados ainda vivendo em seus países, como presenciais, a que podem participar residentes no Brasil, já inseridos no “ser e estar em Português”, usando as palavras de Mendes (2016).

O que se apresenta aqui é um relato dessas duas vivências: experiências de um mesmo curso ministrado em formatos diferentes: presencialmente, na FALE/UFAL/Maceió, e de forma remota, usando a plataforma *Google Meet* para os encontros síncronos e *Google Classroom* para os assíncronos.

RELATANDO EXPERIÊNCIAS DIFERENTES, MAS COMPLEMENTARES

O curso de Português-IsF na Universidade Federal de Alagoas, foco deste relato, foi voltado para a interação oral e escrita em situação de imersão, com carga horária total de 32 horas, nível A1 do quadro europeu comum de referências para línguas (QECR,2001), presente no catálogo de cursos da Rede IsF e intitulado “PLA: Leitura e Produção de Textos em Situação de Imersão”.

Embora seguindo uma ementa específica, algumas alterações foram efetuadas com o intuito de atender aos interesses e às necessidades de todos os participantes, pois, após um diagnóstico inicial, percebeu-se a abrangência dos interesses da turma para além do acadêmico comum aos cursistas do ISF e foram integradas também a escuta e es-

crita de textos, a partir de textos materializados em gêneros presentes nos campos de atuação dos cursistas.

Em ambos os formatos as aulas tinham duas horas de duração, totalizando quatro horas semanais. Foram trabalhados aspectos funcionais, linguísticos e interculturais através de conteúdos como a construção de sentido do/no texto; análise, compreensão e produção de diferentes gêneros textuais\discursivos; organização e forma do texto e das interações sociais, culturais e políticas da língua Portuguesa nessas produções.

A metodologia básica para o trabalho com os conteúdos citados se deu a partir de leitura de textos; discussão sobre as temáticas apresentadas nas leituras e visualização de vídeos para trabalhar as compreensões escrita e oral; pesquisas; jogos didáticos virtuais; trabalho em grupo e produção textual. A avaliação foi do tipo processual e quantitativa, pois, além da avaliação do desempenho dos alunos nas leituras realizadas em sala, na participação em discussões e atividades propostas e interação com as professoras e colegas de turma, foram feitos testes de revisão aplicados na última semana de aulas – uma exigência do sistema.

Apresentadas as similaridades, passamos a mostrar as diferenças, iniciando pelo ensino presencial.

ENSINO PRESENCIAL

O curso “Interação oral e escrita em situação de imersão”, na modalidade presencial, contou com cursistas de língua espanhola e francesa de níveis básico, intermediário e avançado, uma realidade comum em cursos de PLE e que exige muito dos professores e bastante interação com o professor orientador.

O planejamento da primeira aula foi voltado para uma avaliação diagnóstica, com o objetivo de verificar se os alunos correspondiam, de fato, aos níveis de proficiência em português indicados no ato de inscrição no curso, uma vez que não foi exigido teste de nivelamento nem certificados de cursos anteriores, por se tratar de uma oferta destinada ao nível A1.

Nas interações em sala de aula, foi possível obter informações de que um ou dois alunos já haviam realizado cursos de Português, sendo que um deles cursava, inclusive, uma formação paralela. A maioria dos estudantes afirmou ter aprendido as primeiras interações de forma autônoma. É válido ressaltar que os alunos já se encontravam no Brasil há, no mínimo, três meses quando o curso teve início.

Diante dessas circunstâncias, o curso aproximou-se mais de uma perspectiva de Português como Segunda Língua (L2), considerando-se que os estudantes estavam em território no qual a língua-alvo possui estatuto sociopolítico reconhecido, conforme Stern (1991).

Esse ponto relativo à distinção entre LE e L2 contribui para evidenciar ainda mais as diferenças entre os cursos em modalidades distintas, uma vez que essa particularidade não se verificou na oferta na modalidade remota. Nesse caso, o curso foi composto tanto por alunos residentes no Brasil quanto por estudantes de outros países. Essa composição mostrou-se positiva, pois os aprendentes já em situação de imersão e em contato sociocultural real com a língua puderam contribuir de forma significativa para as interações na língua-alvo.

A primeira aula é sempre um momento fundamental, pois orienta o percurso metodológico, delineia a sequência pedagógica a ser seguida pelo professor e evidencia os de-

safios que poderão surgir ao longo do curso. Considerando uma proposta de ensino de língua pautada em métodos comunicativos, a aula foi organizada da seguinte forma: apresentação dos membros da turma, dispostos em círculo. A primeira apresentação é sempre realizada pelo professor(a), de modo a orientar os estudantes quanto à atividade esperada e ao modo de execução da tarefa.

Nas duas horas da primeira aula, foi realizada uma atividade de nuvem de palavras em português, na qual os alunos registravam na lousa os termos que lhes vinham à mente. Também foram feitas perguntas sobre seus objetivos no curso e suas expectativas.

Privilegiando a interação aluno-aluno, e não apenas professor-aluno, observou-se a capacidade dos estudantes de se apresentarem na roda de apresentação, bem como sua atenção às perguntas mediadoras necessárias à interação. Nesse processo, o professor atuou como mediador, realizando perguntas como “Quantos anos você tem?”. Caso o aluno não compreendesse a formulação inicial, recorria-se à reformulação, por exemplo: “Qual é a sua idade?”. Também era possível recorrer à exemplificação pessoal, como: “Eu tenho 23 anos, essa é a minha idade. E você? Quantos anos você tem?”, de modo a favorecer a compreensão e a interação.

Em seguida, os alunos foram organizados em duplas para conversarem, se conhecerem e posteriormente registrarem as informações obtidas. Essa interação deu origem a uma atividade escrita do tipo entrevista, cuja produção foi fundamental para identificar as dificuldades iniciais dos estudantes nessa modalidade. A partir dessas atividades, foi possível observar que os alunos que haviam se declarado como nível A1 correspondiam, de fato, a esse nível, uma vez que apresentaram maiores obstáculos tanto na co-

municação oral quanto na produção escrita de perguntas e respostas.

Foram identificadas, ainda, dificuldades relacionadas ao gênero gramatical – uma problemática comum em alunos de outras línguas maternas – em uma das atividades, um aluno escreveu a pergunta “Qual **sua** nome?”. Questões de acentuação gráfica, pontuação, modo verbal foram salientes nessa primeira avaliação.

As sequências das aulas, que aconteceram em vinte e dois encontros presenciais, contaram com atividades baseadas em documentos autênticos, tais como: escuta e reflexão sobre a letra de músicas; vídeos com temáticas próprias aos interesses da turma, como, por exemplo, com orientações sobre como se preparar para entrevistas de emprego, incluindo dicas e procedimentos. A partir desse eixo temático, também foram trabalhadas a carta de intenção e a estrutura do currículo, organizadas em uma sequência pedagógica.

A variação linguística foi abordada nas aulas também, uma vez que, estando no Brasil, os alunos se deparavam com a fala real, não escolarizada, contemplando diferentes aspectos da linguagem formal e informal, bem como gírias e expressões regionais, o que despertou bastante interesse dos alunos. Questões fonéticas e fonológicas também foram exploradas, como as diferentes pronúncias do “r” em algumas regiões do Brasil, buscando-se desconstruir preconceitos linguísticos.

Temáticas acadêmicas integraram o conteúdo das aulas. Um gênero trabalhado foi o artigo científico, em especial sua estrutura e seu estilo, tema relevante por se tratar de estudantes de nível superior em contexto de mobilidade acadêmica.

Houve também aulas de campo, como a participação da turma na roda de conversa da Semana de Acessibilidade, realizada no hall da Faculdade de Letras, e uma excursão ao Museu Palácio Floriano Peixoto, no centro da cidade. Tais atividades se mostraram de grande relevância, pois permitiram a saída do espaço da sala de aula, mas ainda a discussão sobre a língua em seu registro formal, ou seja, ainda que estivéssemos em um local com interação mais viva, menos artificializada, deslocando-nos em espaços reais de circulação social, a reflexão sobre o uso da língua foi o foco das interações.

A visita ao museu constituiu, em si, uma verdadeira aula, uma vez que o foco extrapolou questões linguísticas, pois se refletiu sobre o conhecimento do passado, dos costumes de uma determinada época e da cultura da língua-alvo. Ensinar, aprender e conhecer o passado, os costumes e as múltiplas culturas de uma língua é também aprender a própria língua, pois uma não se separa da outra. Conforme Mendes (2015), ao ensinarmos uma língua aos alunos, ensinamo-los a viver em sociedade e a vivenciar a cultura dessa língua.

Ao conhecerem um pouco da história de Aurélio Buarque de Holanda no museu, ao descobrirem que ele foi um importante dicionarista da Língua Portuguesa, os alunos puderam compreender melhor uma atividade realizada em sala de aula: a análise de uma conversa de *WhatsApp* entre duas amigas, em que uma afirmava a necessidade de a outra conhecer o “Aurélio”, pois em sua escrita apresentavam-se inadequações gramaticais. Batista e Alarcón (2012) atestam que

A língua revela um todo múltiplo numa pluralidade de mundos ou espaços. Assim, ensinar

línguas é ensinar o social, o humano, o político, o histórico, o geográfico e o econômico de um povo, compreendendo sua cultura, sua identidade, sua diversidade, contradições e desigualdade de gênero, classes, religiões e emblemas pelos tantos que utilizam a mesma língua (Batista; Alarcón, 2012, p. 67).

Além disso, a vivência na língua de forma refletiva oportuniza a aprendizagem ativa, como entende Krashen (1985), pois o acesso aos inputs favorece a aquisição, mas não são bastantes, uma vez que, não havendo ampliação qualitativa desses inputs, a aprendizagem fica comprometida. Daí a importância de, num ambiente de acesso à língua se realizando cotidianamente, a escuta ativa e consciente feita com a mediação do professor.

Apresentou-se aqui um mínimo das ações realizadas no formato presencial, pois os encontros, que se deram em sala de aula e fora dela, como mencionado, ocorreram numa convivência muito rica e produtiva, o que pode ser favorecido pela presença física e pelo contato. Conteúdos e discussões no “olho no olho”, com a possibilidade de produção conjunta, escrita e reescrita, fala e reflexão, leitura e interpretação podem ser ampliadas presencialmente, mas não são impossíveis em outras modalidades.

Na próxima seção, conhecemos como foi o ensino remoto.

ENSINO REMOTO

A oferta do curso *Português Língua Estrangeira: Interação oral e escrita em situação de imersão*, na modalidade remota via *Google Meet*, teve como público principal estudantes universitários haitianos, sendo alguns residentes em cida-

des brasileiras e outros ainda domiciliados no Haiti, mas com intenção de obter bolsas de estudo ou vagas em programas de intercâmbio em universidades no Brasil. Das 12 pessoas inscritas, sete declararam, no ato da inscrição, estar no nível básico 2 de aprendizagem do idioma, enquanto um afirmou estar no nível avançado e quatro no nível básico 1.

O primeiro encontro teve como objetivo principal realizar um diagnóstico da turma, buscando informações relevantes para a construção dos planos de aula subsequentes, como o nível de proficiência em que os estudantes se encontravam, bem como suas necessidades e expectativas em relação ao curso. Apesar das inseguranças iniciais e da apreensão quanto a possíveis barreiras linguísticas que poderiam dificultar a comunicação, a aula transcorreu de maneira leve e envolvente, com participação ativa da maioria dos estudantes, o que evidenciou uma compreensão satisfatória dos conteúdos trabalhados.

Durante o encontro, foi possível identificar dois perfis principais entre os alunos: um grupo já residente no Brasil, portanto com maior familiaridade com o idioma, e outro ainda no exterior, cujo objetivo era migrar para o país em busca de oportunidades de estudo ou trabalho. Os estudantes desse segundo grupo demonstraram maiores dificuldades de compreensão, o que influenciou a dinâmica e o ritmo da aula. Os momentos de interação e conversas informais contribuíram para melhor compreensão das vivências de cada estudante e para a avaliação de suas habilidades linguísticas.

Um aspecto relevante evidenciado nesta primeira experiência foi a quantidade de conteúdo planejado. Os slides e as atividades preparados para o encontro foram concluídos antes do tempo previsto, o que exigiu improvisação para preencher o tempo restante e manter a fluidez da aula.

Diante disso, o planejamento da segunda aula foi ajustado, incorporando atividades adicionais, de modo a otimizar o uso do tempo e adequar o ritmo das aulas às necessidades da turma.

A partir dessa experiência, e tendo como base as orientações disponíveis na proposta curricular para o ensino de Português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty, foi elaborada uma proposta de cronograma para o curso, com foco em quatro dimensões: sociocultural; gêneros discursivos (orais, escritos e multimodais); propósitos comunicativos; e recursos fonético-fonológicos. Os conteúdos foram selecionados a partir de propostas voltadas para estudantes de nível A2, ou seja, aqueles capazes de compreender frases isoladas e expressões relacionadas a informações pessoais e ao meio circundante, além de conseguir se comunicar em tarefas e situações cotidianas simples.

Essa escolha se deu pelo fato de que a maioria da turma demonstrava habilidades mais próximas desse nível, evidenciadas principalmente na oralidade e na leitura. Portanto, considerando esse perfil geral, os conteúdos foram sendo ministrados de forma flexível, com ajustes realizados conforme novas necessidades eram identificadas ao longo do curso pelos participantes.

Por exemplo, notou-se que os estudantes demonstravam interesse e necessidade de conhecer aspectos da cultura brasileira, tanto aqueles que já estavam em contato com falantes de português brasileiro em ambientes de trabalho ou universitários, quanto aqueles que ainda residiam no Haiti. No primeiro caso, essa lacuna de conhecimento cultural representava, muitas vezes, um empecilho para a comunicação efetiva. No segundo, a ausência de familiaridade com a cultura de diferentes regiões do Brasil poderia

gerar dificuldades ao se depararem com práticas e costumes distintos daqueles de seu país de origem.

Para suprir essa necessidade, foram trabalhados textos sobre a organização política e territorial do Brasil, com ênfase nas características específicas de cada região. Também foram abordados usos da língua em diferentes contextos, de modo a sensibilizar os estudantes para aspectos pragmático-culturais presentes nas interações cotidianas. Além disso, dentro dessa dimensão cultural, foram explorados textos que tratavam de rotinas, destacando, por exemplo, diferenças na alimentação e nas formas de cumprimento em cada região do país. Essa abordagem foi adotada a partir da concepção de língua-cultura proposta por Mendes (2015), segundo a qual ensinar uma língua implica ensiná-la em uso, uma vez que fenômenos linguísticos e culturais estão intrinsecamente entrelaçados, não sendo possível separá-los.

Os gêneros discursivos trabalhados incluíram apresentação pessoal, comentário em ambiente digital, currículo e resumo simples. O primeiro gênero foi necessário para que os estudantes participassem com mais desenvoltura das dinâmicas iniciais; o segundo foi trabalhado em função das dúvidas recorrentes da turma quanto ao uso de linguagem abreviada e gírias comuns nas redes sociais; e os dois últimos foram selecionados em razão de sua relevância para contextos acadêmicos e profissionais.

É importante ressaltar que esses quatro gêneros foram explorados tanto na modalidade oral, por meio de interações em sala de aula virtual, quanto em atividades escritas, incluindo tarefas de casa, como a gravação de áudios via *WhatsApp* com sínteses de vídeos assistidos.

Também foram trabalhados propósitos voltados ao desenvolvimento de habilidades específicas do nível A2, como apresentar-se, cumprimentar e despedir-se, descrever pessoas, sentimentos e sensações, relatar o cotidiano, expressar dúvidas e falar sobre si e sobre os outros, entre outros. A aplicação desses conteúdos ocorreu por meio de diferentes estratégias, como leituras coletivas de textos em Língua Portuguesa, uso de ferramentas online para criação de murais com produções escritas da turma, a exemplo da plataforma Padlet, momentos de conversação em sala e apresentações de seminários. Por meio das atividades extraclasse, a turma também teve a oportunidade de desenvolver a oralidade em tarefas que exigiam o envio de áudios via *WhatsApp*, nos quais compartilhavam opiniões ou resumos de vídeos previamente indicados.

Vale ressaltar que a proposta curricular do curso foi elaborada com base na Proposta Curricular para o Ensino de Português nas Unidades da Rede de Ensino do Itamaraty em Países de Língua Oficial Espanhola (Brasil, 2023), documento que visa promover diretrizes comuns para instituições que atuam com PLE no exterior, por meio da construção de um projeto de alinhamento dos cursos e currículos de Português como Língua Estrangeira no âmbito da rede de ensino do Itamaraty, particularmente em países nos quais o espanhol é uma das línguas oficiais.

Embora esse documento seja especificamente voltado ao ensino de português para falantes de espanhol, ele se mostrou eficaz no contexto de uma turma predominantemente francófona, em razão de sua abordagem estruturada e dos princípios pedagógicos flexíveis que o orientam. Assim, mediante a adaptação dos materiais e das estratégias didáticas nele sugeridas, foi possível trabalhar a construção de competências comunicativas e o uso da língua em con-

textos práticos e interativos, o que contribuiu significativamente para a integração e a participação dos estudantes.

METODOLOGIA

A partir dos relatos apresentados neste trabalho, que têm como corpus os diários de bordo das professoras, esta seção apresenta uma análise comparativa das abordagens dos conteúdos, das metodologias, dos desafios e das possíveis soluções, considerando o contexto, as especificidades e as necessidades das turmas investigadas. A análise comparativa concentra-se, portanto, em observar as variações no tratamento dos conteúdos, na utilização de recursos tecnológicos e nas dinâmicas de interação entre os estudantes. Os relatos buscam, assim, proporcionar uma compreensão detalhada das adaptações realizadas em função das demandas de cada turma e de como essas práticas impactaram o processo de ensino-aprendizagem.

ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS PRÁTICAS APRESENTADAS

Analisando os relatos das aulas remotas e presenciais do mesmo curso de Português Língua Estrangeira e Segunda Língua do IsF na UFAL, observa-se que, embora se trate da mesma oferta formativa, os percursos seguidos foram distintos, pois responderam às necessidades específicas de cada turma, de cada estudante e de cada nível a ser atendido. Desse modo, enfraquece-se a ideia de que um curso, ainda que possua ementa, objetivos bem definidos, nível e conteúdo programático estabelecidos, como ocorre nos cursos do catálogo do IsF, possa ser fechado em si mesmo. Ao contrário, torna-se necessário adaptar continuamente os cursos e seus planos às necessidades dos estudantes, sendo,

por vezes, imprescindíveis modificações ao longo do processo, como estratégias de resolução de problemas emergentes.

Os cursos seguiram o mesmo conteúdo programático, mas com materiais didáticos e abordagens distintas. No curso presencial, foram utilizados documentos autênticos voltados à compreensão oral, com o objetivo de desenvolver, de forma articulada, outras competências, como a produção e a interação oral, seguindo uma sequência temática. Nas aulas subsequentes, foram explorados também documentos autênticos escritos, com foco nas competências de compreensão e produção escrita. Já no curso remoto, partiu-se do uso de materiais escritos para o desenvolvimento da compreensão textual, bem como da produção oral e escrita.

Como exemplo, nas aulas na turma remota sobre o gênero resumo foram apresentadas estratégias de sintetização textual a partir da leitura de resumos de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e do filme *Que Horas Ela Volta?*, da roteirista Anna Muylaert. Já na turma presencial, trabalhou-se o resumo de artigo científico, considerando que os estudantes eram vinculados à graduação e à pós-graduação da UFAL.

Ao longo do curso, algumas alterações foram realizadas, e solicitações dos alunos foram atendidas, o que evidencia uma mudança na percepção docente em relação às metodologias de ensino, direcionando-se para uma concepção de ensino-aprendizagem mais situada e dinâmica. Observou-se um interesse crescente por diferentes formas de interação, incluindo gírias e expressões regionais, tanto por parte dos estudantes da turma presencial quanto da turma remota. Esse movimento contribuiu para a desconstrução da ideia de que aprender uma língua se restringe ao ensino de regras e base em atividades descontextualizadas.

O interesse dos estudantes ao longo das aulas por aspectos mais voltados às práticas comunicativas e interações sociais evidenciou a relevância de abordagens mais interacionais e imersivas no processo de ensino-aprendizagem, em detrimento de enfoques exclusivamente gramaticais.

DESAFIOS E SOLUÇÕES

Analisando comparativamente as experiências, pode-se perceber que as atividades extraclasse desenvolvidas na modalidade presencial foram de grande relevância, pois favoreceram maior interação entre as estudantes e falantes nativos, a exemplo do guia do museu e dos mediadores na roda de conversa, além de proporcionarem uma imersão cultural mais direta.

Nesse sentido, o ensino remoto apresenta algumas limitações, embora essas possam ser parcialmente superadas. Observando o quão positivo foram as atividades no museu e na roda de conversas oportunizadas no modelo presencial, conduzir os alunos para além da sala de aula virtual, estimulando-os a participarem em eventos online, como lives no YouTube, minicursos e oficinas sobre linguagem, arte e cultura, frequentemente promovidos por diversas universidades, lembrando que isso deve acontecer com a mediação do professor, para garantia da aquisição reflexiva dos inputs a que terão acesso (Krashen, 1985),

Essas atividades ampliam as possibilidades de interação, desafiando os estudantes a participarem por meio do *chat* ou de perguntas em tempo real. Além disso, é possível também trazer o museu e outros espaços através da ferramenta de *tour* virtual, como do Museu Ilha do Ferro, no município de Pão de Açúcar, em Alagoas, e do Museu do

Amanhã, no Rio de Janeiro; ou até mesmo apresentando em aula imagens, vídeos e áudios de registros nesses locais.

Outro desafio comumente vivenciado em aulas remotas, menos frequente nas aulas presenciais, refere-se aos recursos tecnológicos, que estão sujeitos a falhas como instabilidade na conexão ou problemas de áudio. Essas ocorrências podem gerar atrasos no andamento das aulas, prejuízos à compreensão oral e à interação, além de favorecer a dispersão da turma e, em alguns casos, a ausência de estudantes.

Parte desses problemas pode ser minimizada por meio de um planejamento detalhado, que considere a elaboração de planos alternativos e uma definição criteriosa do tempo destinado a cada atividade, já prevendo possíveis atrasos decorrentes de instabilidade na internet ou dificuldades técnicas dos estudantes. Por exemplo, em atividades de escrita em que as respostas devem ser registradas no *Padlet*, pode-se oferecer também a alternativa de envio pelo chat do *Google Meet*, de modo a facilitar a participação em caso de dificuldades de acesso à plataforma. Quanto a problemas que fogem ao controle do planejamento, como queda de internet ou de energia, é importante que haja flexibilidade no plano de aula, permitindo a redistribuição das atividades para encontros posteriores ou sua adaptação para realização assíncrona.

Há ainda uma limitação significativa do formato remoto que diz respeito às possibilidades de interação, uma vez que o contato visual não ocorre de forma constante, como em uma sala de aula presencial, já que nem sempre os estudantes utilizam a webcam, seja por timidez, falta de recurso ou dificuldades técnicas. Por isso, o planejamento de aulas que contemplam momentos de interação oral e participação ativa dos estudantes, por meio das atividades

propostas, mostrou-se essencial para o bom andamento do curso.

Pode-se destacar também as diferenças no trabalho voltado ao desenvolvimento das habilidades de fala nesses dois formatos, uma vez que, nas aulas presenciais, o enfoque esteve na prática da oralidade, aproveitando a interação direta entre professora e estudantes para promover maior fluência e espontaneidade na língua-alvo. Já nas aulas remotas, o foco principal recaiu sobre a compreensão escrita, sendo o uso de áudios e vídeos realizado majoritariamente como atividade extraclasse, funcionando como suporte complementar ao desenvolvimento das habilidades auditivas.

Na turma presencial, composta por falantes nativos de espanhol e residentes no Brasil, havia um contexto de maior imersão cultural e linguística, o que favorecia o desenvolvimento das habilidades orais. Por outro lado, na turma virtual, o público era composto principalmente por falantes de francês, com apenas alguns estudantes residentes no Brasil, o que exigiu adaptação dos conteúdos para melhor atender às necessidades específicas desse grupo. Além disso, houve diferenças significativas na quantidade de estudantes por turma, sendo doze participantes na turma online e um número maior na turma presencial, o que impactou diretamente a dinâmica das aulas e o grau de interação entre os participantes.

Com isso, percebe-se que o ensino de PLE, seja no contexto remoto ou presencial, envolve diferentes desafios, mas também possibilidades de soluções que precisam ser constantemente buscadas, implementadas na prática e reavaliadas sempre que necessário. No ambiente presencial, por exemplo, a aula de campo constituiu uma experiência enriquecedora, possibilitando uma imersão direta e intera-

tiva, algo que, à primeira vista, pode parecer inviável no contexto online.

No entanto, recursos como museus virtuais, bem como o uso de imagens e textos históricos, oferecem alternativas igualmente relevantes para promover a aproximação dos(as) participantes com aspectos culturais da língua-alvo. Quanto às possíveis barreiras tecnológicas, mais recorrentes no curso virtual, essas puderam ser parcialmente superadas por meio da disponibilização de materiais assíncronos e do incentivo à comunicação via mensagens, o que garantiu a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a dificuldade de manter a interação e a atenção da turma nas aulas online foi minimizada com a utilização de *quizzes* interativos, práticas de leitura coletiva e estímulo a discussões em atividades em grupo.

A comparação das práticas evidencia que, embora o conteúdo programático fosse equivalente, a modalidade de ensino ditou o ritmo e a profundidade das competências trabalhadas. A tabela a seguir sintetiza o que foi exposto nesta seção:

Tabela 1 – Comparativo modalidades

DIMENSÃO DE ANÁLISE	MODALIDADE PRESENCIAL	MODALIDADE REMOTA
Público e Contato	Majoritariamente hispanofalantes em imersão.	Predominância francófona (Haiti).
Foco de Habilidade	Ênfase na oralidade e fluência espontânea.	Ênfase na compreensão escrita e suporte auditivo.
Recursos Didáticos	Materiais físicos e espaços externos.	Slides, murais digitais e vídeos online.
Principais Desafios	Gestão de níveis heterogêneos de proficiência.	Barreiras técnicas (conexão) e falta de contato visual.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Um ponto de convergência fundamental foi a quebra do paradigma tradicional. Em ambos os contextos, os estudantes demonstraram maior interesse por interações cotidianas, como uso de gírias, de expressões regionais, a interação oral e escrita no dia a dia, deixando as questões gramaticais como reflexões para o entendimento dessa língua que acontece de fato, real e em constante evolução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atuar como professor de PLE é bastante enriquecedor, tanto no aspecto profissional quanto humano, pois o contato com a diversidade e com as múltiplas possibilidades de uso da linguagem constitui um fator transformador. Foi possível compreender que ser professora não se limita a “transmitir” conteúdos; tampouco se restringe a seguir uma programação ou atender a normas previamente

estabelecidas. No cotidiano, deparamo-nos com realidades diversas, inteligências múltiplas, além de demandas e expectativas em constante transformação. Por esse motivo, uma oportunidade como a oferecida pela Rede Idiomas sem Fronteiras é essencial para a formação de docentes que desejam atuar com o PLE, uma vez que possibilita vivenciar diferentes contextos e realidades.

Ao longo dos meses de atuação no curso de Português Língua Estrangeira, aprendemos muito com os alunos, ao ouvir seus anseios e ideias, ao mesmo tempo em que compartilhamos conhecimentos que poderiam contribuir para suas aprendizagens, sempre nos colocando também na posição de aprendizes, já que vivenciávamos uma experiência nova na graduação. Por esse motivo, os encontros formativos com a professora orientadora foram etapas cruciais para o embasamento teórico, a elaboração dos planos de aula e a definição de estratégias pedagógicas.

Além disso, esses encontros nos permitiram refletir sobre os desafios enfrentados tanto no ensino presencial quanto no remoto, bem como a buscar soluções criativas para questões como a adaptação de conteúdos, o uso de tecnologias e a promoção da interação entre os participantes. Ao longo desse processo, aprimoramos nossas práticas pedagógicas, desenvolvendo maior flexibilidade e sensibilidade para atender às diferentes necessidades dos estudantes, sempre com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa e inclusiva. Assim, concluímos que a experiência, além de enriquecer nossa formação acadêmica e profissional, proporcionou um olhar mais atento e crítico sobre o ensino de línguas em diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. *et al.* Sistemas de Gestão e ações do núcleo gestor: A experiência do Programa Idiomas sem Fronteiras. *In: Denise Martins de Abreu-e-Lima et al. (org). Sistemas de Gestão e ações do núcleo gestor: A experiência do Programa Idiomas sem Fronteiras – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021, p. 17.*

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensino de Português Língua Estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. *In: LOBO, T. et al. (orgs.). Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias, Salvador, EDUFBA, 2012, p. 723-728.*

ANDIFES. **Rede Andifes IsF**: Rede Andifes Nacional de especialistas em línguas estrangeiras. Disponível em: https://www.andifes.org.br/?page_id=82328. Acesso em: 07 mar. 2024.

KRASHEN, Stephen. **The Input Hypothesis**. issues and implications. Harlow: Longman, 1985.

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **Entre Línguas**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-221, 2015.

STERN, H. H. **Fundamental Concepts of language teaching**. 7. ed. Hong Kong: Oxoford University Press, 1991.

TEIXEIRA, V. G. A formação de professores de PLE (Português Língua Estrangeira) no Brasil. **Revista Philologus**, Ano 22, n. 64, p. 136-145, Supl.: Anais do VIII SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2016.



AUTORES E AUTORAS

Alycia Vitória Conceição de Almeida

Graduanda em Letras-Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista IsF-Espanhol.
alycia.almeida@fale.ufal.br

Arthemis Farias

Graduando em Letras – Inglês. Professor de inglês para fins específicos no programa Rede Andifes Idiomas Sem Fronteiras.
arthemisfarias@gmail.com

Beatriz Eduarda Duarte Feitosa da Silva

Graduanda em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Alagoas-Campus de Arapiraca. (UFAL). Professora em Formação Inicial (PFI) na Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF).
beatriz.feitosa@arapiraca.ufal.br

Cláudio Pedro Neves da Silva

Graduando em Licenciatura em Letras-Inglês pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Professor em Formação Inicial (PFI) da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF).
claudio.neves@ctec.ufal.br

Dannyella Santos Ferreira

Licenciada em Letras – Francês pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com curso técnico em Enfermagem pela Escola Técnica de Saúde Santa Bárbara, em Maceió.

dannyella.tecenf@gmail.com

Eliane Vitorino de Moura Oliveira

Docente no Curso de Letras – Língua Portuguesa UFAL/Arapiraca, no ProfLetras e no PPGLL/FALE/UFAL. Doutora e Mestre em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina e graduada em Letras pela mesma universidade.

eliane.oliveira@arapiraca.ufal.br

Igor Cauã da Silva Santos

Graduando do curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Professor em Formação Inicial (PFI) da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF).

igor.silva@fale.ufal.br.

Jin He Vieira Torres Gomes

Graduanda em Licenciatura em Letras-Inglês pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora em Formação Inicial (PFI) na Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF) desde 2024.

jin.gomes@fale.ufal.br

Kristianny Azambuja

Docente no Curso de Letras – Espanhol (Presencial e EaD)/UFAL e no ProfLetras/FALE/UFAL. Doutora em Linguística pelo PPGLL/UFAL e Mestra pelo mesmo programa.

kristianny.azambuja@fale.ufal.br

Maria Brenda Caetano da Silva

Graduanda em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Alagoas-Campus de Arapiraca. (UFAL). Professora em Formação Inicial (PFI) na Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF).

maria.caetano@arapiraca.ufal.br

Marilâne Nascimento dos Santos

Licenciada em Letras-Francês pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Mestre em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/UFAL).

marilanesantos168@gmail.com

Patricia Neyra

Doutora em Linguística pelo PPGLL/UFAL, docente e coordenadora da Licenciatura de Letras Espanhol presencial e EaD da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

patricia.neyra@fale.ufal.br

Rosária Cristina Costa Ribeiro

Docente no Curso de Letras-Francês na UFAL. Licenciada em Letras Português/Francês pela Universidade

Estadual Paulista (Unesp/FCL-Ar), Mestre e Doutora em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (Unesp/FCL-Ar).

rosaria.ribeiro@fale.ufal.br

Regina Alves Macêdo da Silva

Graduada em Letras Francês Faculdade de Letras - Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

regina.silva@fale.ufal.br

Rikelly Melissa de Oliveira Ramos

Graduanda em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Alagoas-Campus de Arapiraca. (UFAL). Professora em Formação Inicial (PFI) na Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF).

rikelly.ramos@arapiraca.ufal.br

Sérgio Ifa

Docente no curso de Letras Inglês e na Pós-graduação em Linguística e Literatura na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Doutor em Linguística Aplicada (LAEL-PUC-SP). Coordena os Programas Casas de Cultura no Campus e Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF). Líder do grupo de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade – LET.

sergio.posgraduacao@gmail.com

Talita de Souza Lins

Graduada em Letras Português Faculdade de Letras
- Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestranda no
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura -
PPGLL UFAL.

talita.lins@fale.ufal.br

Thalia Vitória da Silva

Graduanda em Letras Português Faculdade de Letras
Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora em
Formação Inicial (PFI) na Rede Andifes Idiomas sem Fron-
teiras (IsF).

thalia.silva@fale.ufal.br



Editora Performance

 <http://www.editoraperformance.com>

 editoraperformance@gmail.com

 [@editoraperformanceoficial](https://www.instagram.com/editoraperformanceoficial)

 (82) 99982-6896

