

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JANAINA GIMENES GARCIA

**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA): UMA ANÁLISE  
DE MATERIAL DIDÁTICO NO CONTEXTO DO PROJETO DE EXTENSÃO  
PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS (PTPE) DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA  
DO NOROESTE DO PARANÁ**

MARINGÁ – PR  
2025

JANAÍNA GIMENES GARCIA

**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA): UMA ANÁLISE  
DE MATERIAL DIDÁTICO NO CONTEXTO DO PROJETO DE EXTENSÃO  
PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS (PTPE) DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA  
DO NOROESTE DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos - Ensino e Aprendizagem de línguas.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Neiva Maria Jung

MARINGÁ – PR  
2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

G216e

Garcia, Janaína Gimenes

O ensino de português como língua adicional (PLA) : uma análise de material didático no contexto do Projeto de Extensão Português para Estrangeiros (PTPE) de uma universidade pública do noroeste do Paraná / Janaína Gimenes Garcia. -- Maringá, PR, 2026.

136 f. : il. color., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Neiva Maria Jung.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2026.

1. Ideologias da linguagem. 2. Português como língua adicional. 3. Sociolinguística crítica. 4. Português - Ensino - Material didático. 5. Sequência didática. I. Jung, Neiva Maria, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 469.824

JANAÍNA GIMENES GARCIA

***“O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA):  
UMA ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO NO CONTEXTO DO  
PROJETO DE EXTENSÃO PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS  
(PTPE) DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO NOROESTE DO  
PARANÁ.”***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos.**

Aprovada em Maringá, **12 de dezembro de 2025.**

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente  
 **NEIVA MARIA JUNG**  
Data: 22/12/2025 16:00:09-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neiva Maria Jung  
Presidente - Orientadora (UEM/PLE)

Documento assinado digitalmente  
 **JULIANA ROQUELE SCHOFFEN**  
Data: 22/12/2025 13:45:04-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Schoffen  
Membro Titular Externo (UFRGS/Porto Alegre/RS)

Documento assinado digitalmente  
 **CLORIS PORTO TORQUATO**  
Data: 27/01/2026 10:16:52-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clóris Porto Torquato  
Membro Titular Externo (UEPG/Ponta Grossa/PR)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por me conceder o dom de viver, sonhar e a possibilidade de realizar. Foi em sua presença que encontrei coragem, fé, esperança e serenidade nos dias difíceis para não desistir do caminho.

À minha mãe, Rosalina, *in memoriam*, cuja presença se faz viva em cada conquista minha. Sua determinação permanece como herança que me guia. No início desta caminhada, contou-me ainda com apoio financeiro para que eu pudesse iniciar minhas viagens até Maringá. Esta pesquisa carrega muito do que aprendi com sua força e exemplo.

Ao meu pai, Giuliano, cuja vida de trabalho é exemplo de honestidade e integridade. Em cada passo da vida, estive ao meu lado como meu maior suporte: aconselhando, compreendendo, sonhando comigo e, sobretudo, concedendo-me o tempo que tanto precisei para escrever esta pesquisa. Sem sua presença generosa, este percurso não teria sido possível.

Ao meu querido irmão, Carlos Eduardo, pela infância e pela vida compartilhada. Sem ele, eu seria uma versão de mim mesma que nem consigo imaginar. Agradeço pelo companheirismo, pelas risadas e pelas conversas que torna cada passo da minha caminhada mais leve.

À minha tia Rita, que com tanta generosidade e alegria me acolheu em sua casa em Maringá, mesmo com pouco espaço, no momento em que mais precisei de acolhida. Seu exemplo de fé e bondade me marcou, mostrando que a vida acontece, de fato, na simplicidade e na humildade.

À Karol, minha amiga, com quem mais compartilhei desta trajetória. Ela é, para mim, mais que amiga: é família. Foram nossos debates e vivências que deixaram marcas profundas em mim, contribuindo para que eu me tornasse uma professora mais humana e, ao mesmo tempo, a Janaína que hoje consigo ser. Agradeço por cada conselho, por cada sessão de terapia gratuita, pelo ombro amigo e, principalmente, por acreditar em mim quando eu mesma duvidei. Obrigada por apostar suas fichas em mim, eu admito: sim, você tinha razão.

À minha orientadora, professora Neiva, por ter caminhado comigo nesta pesquisa com tanta sensibilidade, escuta e paciência. Muito obrigada por acreditar em mim e nesta pesquisa, por me acompanhar nos momentos de insegurança, por acolher minhas dúvidas e por me ajudar a moldar o meu olhar e enxergar o caminho. Sua orientação não foi apenas acadêmica, foi humana. Levo comigo tudo o que aprendi neste percurso.

À coordenação do PTPE, pela confiança, pelo acolhimento e pela oportunidade de acompanhar de perto o trabalho com os alunos migrantes.

À instituição pública que fomentou o projeto, pelo ambiente formativo que tornou possível meu contato direto com as atividades e com os participantes.

Aos participantes migrantes do PTPE, agradeço pela confiança, pela abertura e pela generosidade em compartilhar suas experiências. Esta pesquisa nasce do encontro com suas trajetórias, marcadas por deslocamentos, suas expectativas e inquietações. Carrego comigo tudo aquilo que pude aprender ao observá-los e ao ouvi-los.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, agradeço pela formação sólida e pelas oportunidades acadêmicas que ampliaram minha visão de pesquisa. Foi neste espaço que pude amadurecer teoricamente, encontrar interlocutores e desenvolver esta pesquisa.

Ao professor Neil Armstrong Franco de Oliveira, agradeço pela generosidade, pelo acolhimento e por me desafiar a questionar e a me inquietar teoricamente. Inquietações essas que me deram o primeiro pontapé desta pesquisa.

À minha colega de pós-graduação, Aline Gonçalves de Lima, pela amizade construída, pelas aulas compartilhadas e pelos trabalhos em parceria desenvolvidos.

Ao professor Pedro de Moraes Garcez, minha gratidão pela disponibilidade e generosidade em discutir esta pesquisa no XVII SPLE, bem como pelas contribuições que ampliaram e aprofundaram minhas reflexões.

Agradeço à professora Cláudia Dona Hila, pela participação na banca de qualificação, e às professoras Juliana Schoffen e Cloris Porto Torquato, por aceitarem o convite para compor a banca de defesa.

Às minhas colegas de orientação Camila Soletti, Isabela Mansotti e Luana Oliveira pela leitura, revisão e sugestões tão essenciais para a finalização deste trabalho.

Ao meu aluno Ruy, do Ensino Médio, pelas perguntas que me fez de um jeito bonito e muito necessário. Sua forma de ver o mundo me revelou camadas que eu ainda não tinha percebido e provocou em mim uma reflexão sobre privilégios, histórias familiares e marcas silenciosas que atravessam quem sou. Sou imensamente grata pela coragem, pela escuta e pelas reflexões.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), pela concessão da bolsa que possibilitou a realização desta pesquisa.

Aos encontros e reencontros que me acompanharam ao longo desta jornada.

A todos aqueles que, em algum momento, atravessaram este caminho e contribuíram, direta ou indiretamente, para que esta pesquisa se realizasse.

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas,  
mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”.  
— C. G. Jung

## RESUMO

Esta dissertação investiga a manifestação de ideologias da linguagem no ensino de Português como Língua Adicional (PLA), tomando como base o projeto de extensão universitária “Português para Estrangeiros (PTPE)” de uma instituição pública no Noroeste do Paraná, desenvolvido com um grupo de migrantes residentes no município. O objetivo geral é compreender, considerando as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos migrantes do PTPE, como essas ideologias se materializam nas sequências didáticas adaptadas elaboradas para o contexto. A pesquisa parte da percepção, a partir das experiências com as SDs aplicadas em 2019 no PTPE, de que havia limitações na articulação entre teoria e prática, especialmente no trabalho com os gêneros, o que motivou a problematização central deste estudo. Para alcançar este propósito, a pesquisa buscou: (a) investigar se as sequências didáticas adaptadas do PTPE contemplaram a linguagem como prática social; (b) analisar as ideologias de linguagem presentes na elaboração do material didático de PLA; e (c) examinar de que modo a cultura se articula às práticas de linguagem nas sequências didáticas. De natureza qualitativa, esta pesquisa se ancora teoricamente na Sociolinguística Crítica (Heller, 2007; Heller e Duchêne, 2016; Tupas, 2022) e na Etnografia da Linguagem (Mattos, 2011; Fonseca, 2000), em diálogo com os estudos enunciativo-discursivos (Bronckart, 2006; Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004). O *corpus* de análise é composto por observações de aula, materiais didáticos registrados em sequências didáticas de 2023, planos de aula e questionários aplicados aos alunos. A análise evidenciou uma oscilação nas práticas pedagógicas entre a centralidade no normativismo (Pinto, 2018; Heller; Duchêne, 2012) e a busca por uma concepção de linguagem como prática social, o que abriu espaços — embora restritos — para a autoria e os repertórios linguísticos dos migrantes. Verificou-se que a cultura apareceu frequentemente subordinada ao ensino gramatical, mas emergiu em momentos pontuais como narrativa pessoal significativa (Zavala, 2010). Além disso, confirmou-se que as necessidades de aprendizagem dos alunos estão diretamente vinculadas ao planejamento e proposta do material didático. Conclui-se que o ensino de PLA no PTPE é um campo atravessado por disputas ideológicas e diferentes abordagens da diversidade linguística e cultural, ressaltando a urgência de práticas pedagógicas críticas e socialmente sensíveis.

**Palavras-chave:** Ideologias da Linguagem. Português como Língua Adicional. Sociolinguística Crítica. Sequência Didática.

## ABSTRACT

This dissertation investigates the manifestation of language ideologies in the teaching of Portuguese as an Additional Language (PAL), drawing on the university extension project *Português para Estrangeiros* (PTPE), developed by a public institution in Northwestern Paraná, Brazil, with a group of migrants residing in the municipality. The general objective is to understand how these ideologies materialize in the adapted didactic sequences designed for this context, considering the specific learning needs of the PTPE migrant students. The study is grounded in the perception—arising from experiences with the didactic sequences implemented at PTPE in 2019—that there were limitations in the articulation between theory and practice, particularly in the work with genres, which motivated the central problematization of this research. To achieve this objective, the study sought to: (a) investigate whether the adapted didactic sequences developed within PTPE addressed language as social practice and how this relates to students' learning needs; (b) analyze the language ideologies underlying the development of the PAL teaching materials; and (c) examine how culture is articulated with language practices in the didactic sequences. Qualitative in nature, this research is theoretically grounded in Critical Sociolinguistics (Heller, 2007; Heller & Duchêne, 2016; Tupas, 2022) and the Ethnography of Language (Mattos, 2011; Fonseca, 2000), in dialogue with Enunciative-Discursive Studies (Bronckart, 2006; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004). The corpus of analysis comprises classroom observations, teaching materials documented in didactic sequences from 2023, lesson plans, and questionnaires administered to students. The analysis revealed an oscillation in pedagogical practices between a focus on normativism (Pinto, 2018; Heller & Duchêne, 2012) and efforts to conceive language as social practice, which opened—albeit limited—spaces for migrant students' authorship and linguistic repertoires. It was observed that culture frequently appeared subordinated to grammatical instruction but emerged, at specific moments, as meaningful personal narratives (Zavala, 2010). Additionally, the findings confirm that students' learning needs are directly linked to the planning and design of the didactic materials. It is concluded that the teaching of PAL within PTPE constitutes a field permeated by ideological disputes and diverse approaches to linguistic and cultural diversity, underscoring the urgency of critical and socially responsive pedagogical practices.

**Keywords:** Language Ideologies. Portuguese as an Additional Language. Critical Sociolinguistics. Didactic Sequence.

## SUMÁRIO

|                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. DA TRAJETÓRIA AOS OBJETIVOS DE PESQUISA .....                                                       | 9   |
| 2. IDEOLOGIAS DA LINGUAGEM E RELAÇÕES DE PODER: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA SOCIOLINGÜÍSTICA CRÍTICA..... | 20  |
| 2.1 Fundamentos da Sociolinguística Crítica .....                                                      | 20  |
| 2.2 Mercantilização da Linguagem .....                                                                 | 25  |
| 2.3 Ideologias da Linguagem como Ideologias Raciolinguísticas e seus impactos no ensino de PLA .....   | 29  |
| 2.4 Letramentos Sociais .....                                                                          | 33  |
| 3. PERCURSO METODOLÓGICO .....                                                                         | 40  |
| 3.1 Etnografia da Linguagem .....                                                                      | 41  |
| 3.2 O Contexto de Pesquisa.....                                                                        | 46  |
| 3.3 Os Participantes.....                                                                              | 50  |
| 3.4 O Material Didático.....                                                                           | 52  |
| 3.5 Registros e Análise de Dados.....                                                                  | 63  |
| 4. ENTRE PRÁTICAS, SENTIDOS E POSICIONAMENTOS .....                                                    | 66  |
| 4.1 Entre o Fazer e o Dizer: estudantes explicitam contradições das SDs .....                          | 66  |
| 4.2 Entre língua e letramentos.....                                                                    | 74  |
| 4.2.1 Entre ideologias Normativas e o estilo nas SDS .....                                             | 90  |
| 4.2.2 Entre o Dizer e o Repetir: Possibilidades de Autoria nas Produções Finais das SDS.....           | 98  |
| 4.3 Cultura: Recurso Semiótico ou Prática Celebratória? .....                                          | 105 |
| 4.3.1 Contos de Memória: Cultura como Narrativa Pessoal .....                                          | 106 |
| 4.3.2 Entre o Folclore e estereótipos culturais .....                                                  | 114 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                          | 127 |
| REFERÊNCIAS .....                                                                                      | 132 |

## 1. DA TRAJETÓRIA AOS OBJETIVOS DE PESQUISA

Esta pesquisa desenvolve um estudo sobre um grupo de migrantes de um município do Noroeste do Paraná que participaram do curso de extensão intitulado Português para Estrangeiros (PTPE), ofertado por uma Universidade pública do Noroeste do Paraná. O interesse inicial que me levou para o contexto de pesquisa vem da minha experiência no PTPE durante o curso de graduação em Letras na mesma instituição, em que tive a oportunidade de participar do projeto durante o ano letivo de 2019.

Este projeto de extensão, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Elena Ribeiro e proposto por ela em 2018, permaneceu ativo até 2023, embora tenha sofrido interrupção entre 2020 e 2022 em razão da pandemia. Seu objetivo principal foi acolher e proporcionar conhecimento da língua portuguesa para migrantes do município e, simultaneamente, dar oportunidade aos estudantes de Letras de conhecerem outras culturas e adentrarem à sala de aula como professores, antes do período de estágio obrigatório na graduação. Desse modo, meu primeiro contato com o projeto e os migrantes foi como aluna-professora em sala de aula na primeira metade do ano letivo de 2019, quando estava cursando o 2º ano do curso de Letras. Posteriormente, durante a segunda metade do ano letivo de 2019, devido à minha dificuldade de locomoção até o município para estar presente em sala de aula, alternei de aluna-professora para elaboradora de material didático, os quais seriam utilizados por outros alunos-professores nas aulas de português.

O período de isolamento social, durante os anos de 2020 e 2021, resultou na suspensão de aulas presenciais na universidade. Consequentemente, isso se refletiu no projeto, fazendo com que ele tivesse uma pausa a partir do ano de 2020. O PTPE, pensado e realizado aos sábados, enfrentou outros desafios, além da pausa do isolamento social devido à SARS-CoV-2, o que ocasionou o seu retorno somente em 2023. Embora o horário de aulas aos sábados fosse conveniente para muitos migrantes que tinham seus compromissos durante a semana, ele significou dificuldades de deslocamento para o grupo de alunos-professores que moravam em outras cidades, como era o meu caso. Isso se deu porque os graduandos da Universidade, em sua grande maioria, residem em cidades da região e se locomovem de segunda à sexta, no período noturno, até a Universidade por meio de transporte coletivo, podendo ser público ou privado, disponibilizado apenas nos dias letivos.

Como o projeto é de extensão, o que torna a participação voluntária, isso resultava em queda no interesse dos estudantes em participar, o que tornou a busca por voluntários ainda mais desafiadora. Para contornar esses obstáculos, o projeto foi reformulado e eu, particularmente, fiz parte disso, juntamente com a coordenadora Prof.<sup>a</sup> Elena Ribeiro. Com

mudanças no planejamento e na programação das aulas para as quintas-feiras no período noturno, os graduandos de Letras voltaram a participar durante 30 minutos, em seu intervalo de aula, para realizarem conversações com os migrantes. Assim, o projeto retornou com um novo molde para 2023, propondo três momentos de aula. O primeiro acontecia das 19h às 19h30min e consistia de um período de conversação, permitindo que os alunos praticassem a fala em um contexto mais espontâneo. Em seguida, das 19h30min às 21h, ocorria a aula principal, com foco no ensino estruturado da língua, incluindo explicações, exercícios e interações voltadas ao desenvolvimento das habilidades linguísticas. Esse momento era conduzido em revezamento entre mim e mais duas professoras já formadas em Letras pela instituição. Como o projeto de extensão não contava com remuneração, não havia docentes fixos interessados em assumir as turmas, e os próprios graduandos de Letras não podiam ministrar nesse horário, já que coincidiam com as disciplinas da graduação. Dessa forma, embora o plano inicial fosse que eu apenas acompanhasse como pesquisadora, acabei também preparando materiais e lecionando parte das aulas. Por fim, das 21h às 21h30min, havia mais um momento dedicado à conversação, consolidando os conteúdos trabalhados e incentivando a comunicação dos migrantes em português.

Em paralelo, depois de concluir a graduação em Licenciatura em Letras Português-Inglês, no final de 2021, me interessei em cursar, como aluna não-regular, em 2022, a disciplina de “Gêneros do Discurso e Ensino”, ministrada pelo Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira e ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Durante os encontros da disciplina, as discussões e a partilha de conhecimentos somaram-se às minhas experiências no PTPE em 2019, o que me impulsionou a conversar com a coordenadora do PTPE e oferecer uma proposta de reestruturação do projeto e do material didático. Desse modo, o material foi revisto e reelaborado com o objetivo de facilitar o trabalho em aula com os migrantes, porque havia uma reclamação dos alunos-professores de que faltava conteúdo para práticas a serem desenvolvidas em sala. Tal observação partiu das práticas pedagógicas em sala de aula e das discussões sobre gênero textual e sequências didáticas na disciplina ministrada.

Esses aspectos diziam respeito, principalmente, à necessidade de tornar o material mais sensível às práticas reais de linguagem dos migrantes, o que implicava em valorizar a linguagem como prática social, contextualizando os gêneros textuais em situações comunicativas concretas. Além de privilegiar conteúdos autênticos e cotidianos (como preenchimento de formulários, leitura de placas, cartazes, compreensão de avisos e diálogos em serviços

públicos), o material visou explorar a multimodalidade e os recursos visuais como suporte à compreensão.

A minha participação como voluntária do grupo de alunos-professores me fez conhecer tanto o lado de quem coloca em prática os materiais didáticos – que chamávamos de sequências didáticas (SDs) construídas para o projeto, quanto também de conhecer e elaborar esses materiais. Esses dois pontos de vista me levaram a refletir sobre a prática da SD em sala de aula.

A elaboração de materiais didáticos para o ensino de Português para Estrangeiros requereu, devido à escolha teórico-metodológica para o projeto de extensão, uma compreensão aprofundada dos princípios interacionistas-discursivos. A opção foi pela Sequência Didática (SD) com o objetivo de atender às necessidades específicas dos alunos migrantes.

Contudo, muito se discutia durante o PTPE, sobre diferentes perspectivas relacionadas aos métodos e metodologias que eram utilizados no ensino-aprendizagem de línguas, além de questionar sobre a existência ou não de um método ideal e eficiente que poderia ser aplicado ao ensino de Língua Portuguesa nesse contexto. Tais discussões feitas acerca do assunto tinham por finalidade a reflexão prática sobre o ensino e a aprendizagem para, a partir disso, repensarmos as práticas realizadas, utilizando novos métodos e novas abordagens, e se novas metodologias poderiam de fato melhorar o aprendizado tanto para os alunos quanto também para nortear as práticas dos professores de línguas.

Quando ingressei no mestrado, meu projeto de pesquisa pretendia olhar para as SDs utilizadas como material didático em sala de aula no PTPE, verificando se elas tinham atendido aos objetivos e às prioridades de aprendizagem dos alunos migrantes. O desejo era identificar possíveis lacunas e interferir, a partir dessa análise, propondo modificações do material para melhor adequá-lo às necessidades dos migrantes participantes. Assim, minha abordagem inicial era muito mais pedagógica do que realmente crítica, se concentrava na eficácia do material didático e em sua adequação para o público migrante.

Ao longo do percurso de mestrado, a partir das disciplinas cursadas e do aprofundamento teórico, especialmente na área das ideologias da linguagem, minha compreensão do tema se ampliou. A escolha do termo Português como Língua Adicional (PLA) é uma escolha para esta pesquisa e se fundamenta na perspectiva teórica adotada, que reconhece a diversidade de contextos de uso e aprendizado da língua portuguesa por falantes que têm diferentes repertórios linguísticos. O projeto de extensão investigado tem o título Português para Estrangeiros (PTPE), o que poderia remeter à concepção de Português Língua Estrangeira (PLE) na literatura da área. No entanto, ao adotar a nomenclatura PLE, tínhamos uma visão

mais restrita do ensino de português, voltada prioritariamente para contextos nos quais o português era aprendido como uma língua estrangeira, mas os estudantes estavam em imersão no país. Nesse sentido, a noção de língua adicional amplia essa abordagem ao considerar migrantes, refugiados e outros grupos não como estrangeiros, mas pessoas que, por diferentes razões, migraram para o Brasil e passam a utilizar o português em suas práticas sociais cotidianas. Assim, a escolha do termo PLA nesta pesquisa alinha-se a uma concepção de linguagem como prática social e ideológica e leva em consideração que a Lei da Migração<sup>1</sup> problematizou o uso do termo “estrangeiro” para reconhecer as pessoas em migração.

Diferentemente de designações como Português como Língua Estrangeira (PLE) ou Português como Segunda Língua (PL2), que historicamente situam o aprendiz como alguém externo à comunidade linguística, PLA permite compreender o português como uma língua que se soma às demais já mobilizadas pelo sujeito em suas práticas sociais. Com base na perspectiva apresentada por Schlatter e Garcez (2009), entende-se que a língua adicional acrescenta novos recursos ao repertório do falante e se articula às práticas sociais das quais ele participa. Essa concepção evidencia que aprender português, no caso de migrantes, envolve mobilizar repertórios diversos, negociar sentidos e ocupar novos espaços de participação social, de modo que a língua desempenha papel fundamental na construção de identidades.

Passei a perceber que a análise do ensino de PLA não poderia se limitar à avaliação e reformulação do material didático. Seria necessário considerar também as ideologias que permeiam o ensino e a aprendizagem da língua, os discursos que circulam sobre os migrantes, seus repertórios linguísticos e as práticas de letramento das quais participaram ao longo de suas vidas.

Ao compreender a linguagem para além de prática social (Zavala, 2010), como um construto ideológico que serviu e serve para a manutenção da desigualdade e injustiça social (Duchêne; Heller, 2012) e que racializa certos grupos sociais (Rosa & Flores, 2015), a reflexão passou a ser em termos de qual conceito de linguagem adotamos e trabalhamos no projeto proposto. Ao reconhecer que, cada falante tem seu repertório linguístico formado por recursos linguísticos e semióticos, passei a refletir sobre qual foi o espaço nas práticas propostas do projeto para os recursos semióticos, compreendendo cultura como essencialmente semiótica. Dessa forma, minha pesquisa deixou de ter como foco central a coerência dos materiais

---

<sup>1</sup> A Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) é a legislação brasileira que regula a entrada, permanência, direitos e deveres de pessoas migrantes e visitantes no país (BRASIL, 2017). Substitui o Estatuto do Estrangeiro e adota uma perspectiva baseada em direitos humanos, deslocando a centralidade do termo “estrangeiro” e reconhecendo a pessoa migrante como sujeito de direitos.

didáticos com as necessidades dos estudantes para abarcar uma perspectiva sociolinguística crítica, analisando como a linguagem é lugar de disputas e racializações sociais e como estas emergiram nesse contexto.

Diversos estudiosos argumentam que a linguagem deve ser entendida como um fenômeno amplo, abrangendo toda forma de expressão e comunicação, enquanto a língua se refere a uma ideologia que contribuiu centralmente para a formação dos Estados-nação. Assim, a perspectiva de língua que adoto, ao desenvolver esta pesquisa, é desta ser uma ideologia construída na modernidade e, portanto, interessada política e socialmente, usada para organizar, controlar, hierarquizar e racializar formas de comunicação e, consequentemente, de falantes e povos. Nesse sentido, a linguagem envolve a produção e negociação de sentidos ideológicos e diferenciações sociais em contextos sociais e históricos. As discussões de Silva (2021) e Carvalho (2021) mostram-nos que é possível compreendermos a língua não apenas como um sistema estruturado de signos compartilhados por uma comunidade linguística, mas como um construto ideológico que desempenha um papel central na manutenção das relações de poder e nas dinâmicas de mercantilização da linguagem. Esta ideologia será discutida no Capítulo 2 deste trabalho.

No contexto do ensino de PLA, é fundamental considerar as ideologias da linguagem que estão em disputa no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa. Elas podem influenciar tanto a forma como a língua é ensinada quanto as ações/reações dos estudantes em relação a ela. Além disso, no cenário da migração contemporânea, os alunos que o PTPE recebia trazem consigo repertórios linguísticos que precisam dialogar no processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que desafiam os professores e alunos-professores a desenvolverem abordagens pedagógicas que possibilitem esse diálogo. Ainda, ao considerar as diversas culturas presentes no PTPE, como utilizar elementos culturais como ferramentas para a construção de significados no aprendizado. As ideologias da linguagem me levaram a reconhecer que a linguagem, para além de prática social, está imbuída nas circunstâncias político-econômicas, nacionais e coloniais que moldam o seu uso e seu papel como objeto de estudo. Os encontros da disciplina me trouxeram inquietações quanto ao método e material utilizados para as aulas no PTPE, o que me fez questionar “Como a linguagem foi trabalhada nesse material? Quais ideologias da linguagem mobilizamos/trabalhamos? Os materiais trabalharam práticas sociais? O que os estudantes sentiam e diziam sobre as aulas?” A metodologia (SD) aplicada no contexto do PTPE trabalhou que ideologias da linguagem? Cultura foi trabalhada como recurso semiótico? Ou trabalhou-se cultura de forma celebratória? Em que medida as SDs deram conta de trabalhar a linguagem como prática social? Quais

identidades sociais se tornaram relevantes? Trabalhar o português para migrantes é uma questão de metodologia?

Dentro desse enquadramento e a partir dessas problematizações, o objetivo geral desta pesquisa é compreender, considerando as necessidades de aprendizagem dos alunos migrantes do PTPE, como as ideologias da linguagem se manifestam no processo de ensino e aprendizagem de português como língua adicional. Para isso, os objetivos específicos são: a) investigar se as SDs do PTPE adaptadas do PTPE contemplaram a linguagem como prática social ; b) analisar as ideologias de linguagem presentes na elaboração de material didático para o ensino e aprendizagem de PLA; e (c) examinar de que modo a cultura se articula às práticas de linguagem nas sequências didáticas. Para dar conta desses objetivos, a pesquisa é predominantemente qualitativa, visto que esse paradigma de pesquisa permite uma compreensão mais situada das experiências individuais dos participantes do PTPE e da pesquisa. Os dados analisados nesta pesquisa foram gerados em colaboração com a Prof.<sup>a</sup> Elena Ribeiro, que desenvolve sua tese de doutorado sobre o mesmo *corpus*, com quem compartilhei o desenvolvimento do PTPE em 2023. A colaboração com a pesquisadora permitiu a construção de um banco de dados, ao qual tive acesso integral, conforme autorização formalizada no contexto da pesquisa.

O banco de dados inclui registros fotográficos das aulas, planos de aula detalhados que incluem o conteúdo a ser abordado e planos específicos para os momentos de conversação realizados durante trinta minutos antes e mais trinta minutos depois de cada aula. Também faz parte do banco de dados, o material didático utilizado, composto por 6 sequências didáticas que abordam os seguintes gêneros textuais: cronograma, receita culinária, contos de memórias, biografia, entrevista e carta e e-mail de solicitação. O material didático serviu como base para a realização das atividades pedagógicas. Além disso, foram realizados questionários, aplicados no meio do ano, e questionários finais, respondidos pelos estudantes ao término do curso.

Em termos de contribuições, esta pesquisa poderá contribuir com o ensino e a aprendizagem de migrantes, podendo contribuir também com o contexto do PTPE, de modo que, refletir sobre o ensino da língua significa refletir sobre o papel da língua na segregação e diferenciação social.

Embora esta pesquisa tenha circulação acadêmica, ela é também escrita em diálogo com um provável leitor específico: o professor de línguas em formação ou em exercício, especialmente aqueles que chegam ao ensino de português para migrantes sem terem tido essa temática contemplada em sua formação inicial. No Brasil, a maioria dos cursos de Letras ainda não incorpora de modo sistemático conteúdos relacionados ao ensino de português para pessoas

em situação de migração, o que torna esse campo um território de atuação pouco explorado na formação docente. Ao realizar esta pesquisa, busco, portanto, contribuir não apenas para o debate acadêmico, mas também para a formação de professores que, como eu, se veem diante do desafio de ensinar português em contextos marcados por assimetrias, deslocamentos e trajetórias de vida diversas. Desejo que esses leitores encontrem aqui elementos que possam apoiar práticas mais críticas, situadas e acolhedoras, especialmente em um campo que ainda carece de referenciais teóricos, metodológicos e materiais didáticos consolidados. Este texto pretende, assim, participar da construção coletiva de um fazer docente mais sensível às necessidades dos alunos migrantes.

Desse modo, a elaboração desta pesquisa justifica-se, primeiramente, por motivos metodológicos e profissionais. Minha posicionalidade ou a vivência com o PTPE me proporcionou contato direto com os desafios que os participantes enfrentaram no Brasil, como já mencionado, especialmente no processo de aprendizado da língua portuguesa e nas vivências culturais. Esse contato influenciou minha perspectiva investigativa e exigiu constante reflexividade, isto é, tornou-se necessário um movimento de estranhamento do contexto que me era familiar para me tornar mais consciente das necessidades e particularidades dos estudantes. Além disso, minha proximidade com o ensino de português para migrantes me permitiu compreender, como professora, as dificuldades pedagógicas que permearam esse contexto.

Também reconheço que como brasileira e falante de português, minha perspectiva pode não captar completamente todas as nuances das experiências dos migrantes. Esse viés cultural pode influenciar minha interpretação dos dados. Para minimizar isso, busco constantemente refletir sobre minha posição e como ela pode influenciar minhas análises. Essa consciência ética e epistemológica constitui, portanto, um dos fundamentos que justificam a escolha deste percurso investigativo.

A segunda justificativa é teórica e social. A pesquisa se justifica pela necessidade de discutir o ensino de português para migrantes sob um olhar crítico, que considere as interseções entre aprendizagem linguística, adaptação/exclusão cultural. Investigar o ensino de português como língua adicional a partir desse enfoque é relevante porque permite compreender como o processo de ensino-aprendizagem se articula com representações ideológicas sobre língua, cultura e pertencimento no Brasil. Assim, o estudo busca dar visibilidade às relações entre língua e poder em um contexto em que o ensino de português pode tanto atuar como instrumento de inclusão quanto de reprodução de desigualdades.

No campo teórico já foram realizados estudos e pesquisas no país que abordam a questão migratória e muitas dessas investigações têm se voltado a investigar acerca da metodologia adotada, além das questões de identidade dos migrantes e questões socioculturais. A presente pesquisa propõe investigar pelo olhar da Sociolinguística Crítica, uma interseção ainda pouco explorada no ensino de PLA. Para compreender o panorama atual das pesquisas em Linguística Aplicada relacionadas ao ensino de PLA, foi realizada uma busca de trabalhos já desenvolvidos com os quais esta pesquisa procura dialogar, de certa forma.

A primeira busca foi feita no site do Banco de Teses e Dissertações (BDTD), que reúne de forma integrada, teses e dissertações produzidas por diversas instituições de ensino e pesquisa no Brasil. No campo de busca avançada, utilizou-se primeiramente as palavras-chave “PLA” e “Sequência Didática”, resultando em 5 trabalhos, que, em certa medida, dialogam com esta pesquisa. Posteriormente, ao acrescentar “Letramento”, como mais uma palavra-chave, obtive apenas 1 resultado. Neste trabalho, Silva (2020) realiza uma discussão em torno do letramento acadêmico em PLA no contexto de mestrandos e doutorandos estrangeiros na Universidade Federal do Ceará, no Programa de Pós-Graduação em Linguística, com participantes do “Curso de Português Língua Estrangeira: língua e culturas brasileiras”. A pesquisa foca em descrever e analisar as produções dos gêneros desses estudantes, olhando também para a dimensão social e a dimensão linguística que contribuem para o letramento acadêmico em PLA. A pesquisa mostrou que, ao escrever e reescrever os gêneros trabalhados, os estudantes iam ajustando os textos, aprendendo não só sobre a língua, mas também sobre os papéis sociais envolvidos e a organização típica desses gêneros na academia. Silva (2020) destaca que as dificuldades iam além da gramática, pois envolviam também como estruturar ideias e entender o contexto acadêmico. Com o apoio pedagógico, especialmente por meio das sequências didáticas, os alunos conseguiram avançar no letramento acadêmico e participar com mais segurança dessas práticas.

Na terceira busca, ainda no BDTD, troquei a palavra “Sequência Didática” por “Imigração”, buscando por “PLA”, “Imigração” e “Letramento”, quando nenhum trabalho foi selecionado. Dessa forma, alterei a busca novamente com os termos “PLA”, “Gêneros” e “Letramento”. Dessa vez, o site selecionou 6 trabalhos, dos quais 3 se relacionam com a presente pesquisa. O primeiro trabalho é uma tese de doutorado de Andrighetti (2020), na qual a pesquisadora apresenta uma proposta de *design* pedagógico para o ensino de PLA. A pesquisa foi realizada na PUCRS, com estudantes intercambistas oriundos de diferentes nacionalidades que realizavam seus estudos de pós-graduação na instituição. Com base na análise realizada pela autora de um roteiro didático em que trabalhou com gêneros acadêmicos e de uma

disciplina de ensino de leitura e escrita acadêmica para estudantes intercambistas em nível de pós-graduação, a pesquisadora argumenta que, por ser o português uma língua adicional para esses estudantes, é necessário considerar não apenas a relação entre língua materna e língua adicional, mas também as diferenças nos modos de usar os recursos disponíveis em cada língua. Essas diferenças envolvem dimensões culturais, de valoração e de poder, e podem gerar estranhamentos no momento da produção de textos acadêmicos. Desse modo, a autora aborda não somente aspectos ligados aos códigos da linguagem, mas também às questões culturais que permeiam as práticas propostas.

A dissertação desenvolvida por Conceição (2016) propõe princípios e 9 orientações sintetizadas para o ensino de gêneros orais em aulas de PLA. A pesquisa foi desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com foco analítico e teórico-aplicado sobre materiais didáticos e ensino de gêneros orais no PLA. A autora discute possíveis maneiras de explorar aspectos linguístico-discursivos e multimodais em textos orais e em textos escritos que apresentem alguma relação com a modalidade oral. Como resultado, a pesquisadora apresenta um conjunto de nove orientações didáticas que visam subsidiar o trabalho docente com gêneros orais, reconhecendo a oralidade como prática discursiva complexa e relevante no ensino de PLA. Embora a pesquisa não envolva aplicação em sala, as orientações servem como proposta concreta para ampliar a abordagem da oralidade em contextos pedagógicos.

O terceiro trabalho dessa busca é a dissertação de Pureza (2022), o qual teve por objetivo analisar pressupostos teóricos subjacentes à elaboração de material didático orientado pela Linguística Sistêmico-Funcional e da pedagogia baseada no ensino de gêneros. Tal material analisado baseou-se no programa “Ler e Aprender (PLA)” que instrumentaliza professores a ensinar leitura e escrita em todos os níveis.

É possível observar que as pesquisas mencionadas abordam o ensino de PLA a partir de diferentes enfoques pedagógicos, mas elas conversam entre si ao considerarem a importância de uma abordagem contextual e integrada para o ensino e a aprendizagem de português. Dessa maneira, mostram que o ensino de PLA se beneficia de abordagens que levam em conta tanto as características linguísticas quanto os aspectos culturais e contextuais dos estudantes, destacando de certa forma a importância de os materiais didáticos articularem teoria e prática, para levar os estudantes à participação em práticas de letramento.

Além das buscas realizadas no BDTD, realizou-se também uma busca no site da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que disponibiliza um acervo de pesquisas e trabalhos desenvolvidos sobre o exame Celpe-Bras – que é o exame brasileiro que

avalia a proficiência em português como língua estrangeira para promover a certificação. Na busca inicial realizada no site da UFRGS, com a palavra-chave ‘PLA’, foi identificado apenas um trabalho. Trata-se do artigo de Carilo (2021) que investiga o impacto do exame Celpe-Bras nas práticas de ensino-aprendizagem de português em sete das doze universidades públicas brasileiras que, em 2015, ofertavam cursos de PLA. Esse estudo mostra que o exame influenciou as decisões pedagógicas dos recursos linguísticos a serem priorizados durante o curso de PLA, o que, conseqüentemente, influenciou na elaboração de materiais didáticos e no processo de ensino-aprendizagem.

Posteriormente, para realizar a segunda busca no acervo, utilizou-se como palavra-chave “Sequência didática”, a qual selecionou 2 trabalhos. O trabalho de Marichal (2019) e o de Nagasawa (2016) analisam e refletem sobre a aplicação da sequência didática em cursos preparatórios para o exame, de modo a descrever e analisar como a SD propõe trabalhar a visão dialógica em sala de aula. O foco da pesquisa de Marichal (2019) está na reflexão metalinguística sobre a modalização, elemento-chave na construção do posicionamento do autor no texto. Os resultados indicam que os participantes passaram a reconhecer e empregar com mais consciência os recursos de modalização em suas produções, evidenciando avanços na apropriação do gênero e na capacidade argumentativa dos alunos. Já o trabalho de conclusão de curso de Nagasawa (2016) apresenta a elaboração e aplicação de uma sequência didática voltada à leitura e produção de textos com foco na preparação para o Exame Celpe-Bras. A pesquisa foi realizada com estudantes estrangeiros vinculados ao Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS. Como resultado, a autora observa que a abordagem interacionista com a análise das sequências didáticas elaboradas demonstram a possibilidade do uso da visão dialógica de linguagem permitindo articular leitura, escrita e reflexão linguística em torno de gêneros relevantes ao exame, promovendo uma aprendizagem mais significativa e alinhada às práticas sociais de linguagem.

Conforme as buscas realizadas, percebe-se que, embora já tenham sido realizados trabalhos que abordam o ensino e aprendizagem de PLA por meio das SDs, o letramento e o contexto de migrantes, encontram-se muitas vezes como elementos isolados. Poucos estudos integram esses aspectos de maneira articulada, ressaltando as questões sociais, culturais e as experiências individuais que permeiam esse processo e que impactam no aprendizado da língua.

A relação entre linguagem e poder é central no contexto dos grupos de migrantes, pois a aquisição de uma nova língua está intimamente ligada a quem controla o certo e o errado que contribui para a exclusão de grupos sociais, como os migrantes. Neste caso, o PLA não é apenas

o aprendizado de português, mas também uma aprendizagem da cultura e de formas de resistência e/ou reexistência. A presente pesquisa engloba como as dinâmicas culturais, sociais e ideológicas afetam o aprendizado da língua, desse modo, as implicações sociais do meu trabalho vão além da sala de aula.

Desse modo, a pesquisa pretende oferecer contribuições em três dimensões principais. A primeira é metodológica, pois parte de uma experiência etnográfica e reflexiva em um contexto real de ensino de português para migrantes, o que pode servir de referência para outros projetos de extensão ou práticas pedagógicas voltadas a públicos semelhantes.

A segunda é teórica, ao articular fundamentos da Sociolinguística Crítica e do Interacionismo Sociodiscursivo, buscando compreender de que modo as ideologias de linguagem atravessam o ensino de português para migrantes e influenciam tanto a elaboração de materiais didáticos quanto os processos de aprendizagem. Nesse sentido, também ressalto que é possível que a pesquisa contribua com elaborações de materiais didáticos. Os resultados da pesquisa podem fornecer dados situados que contribuam para a criação ou o aperfeiçoamento de políticas públicas voltadas para a educação de migrantes que levem em consideração as imagens construídas dessas pessoas, como elas se formaram e como funcionam na linguagem.

No capítulo a seguir, discuto a Sociolinguística Crítica e sua relação com o ensino de português como língua adicional. Essa perspectiva nos ajuda a entender como a língua está ligada a questões de poder, identidade e desigualdade social. No contexto do ensino de línguas, essa perspectiva questiona modelos pedagógicos que tratam a língua como um código neutro e homogêneo, ignorando que as práticas linguísticas são moldadas por fatores históricos e políticos. No caso do ensino de PLA, por exemplo, a Sociolinguística Crítica permite analisar como migrantes e refugiados podem ser inseridos em um regime linguístico que impõe uma visão normativa do português, desconsiderando suas trajetórias linguísticas e identitárias.

## **2. IDEOLOGIAS DA LINGUAGEM E RELAÇÕES DE PODER: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA SOCIOLINGUÍSTICA CRÍTICA**

Neste capítulo, convido o leitor a acompanhar a reflexão teórica que sustenta as escolhas analíticas desta pesquisa. Ao olhar para a linguagem não como um sistema neutro ou exclusivamente formal, mas como uma prática social atravessada por relações de poder, somos levados a questionar como diferentes formas de falar, escrever e interagir são legitimadas ou marginalizadas em contextos específicos.

Nesse percurso, a Sociolinguística Crítica será o enquadramento epistemológico adotado, pois oferece ferramentas para compreender as formas como a linguagem participa da produção de desigualdades sociais. Assim, neste capítulo apresento os fundamentos desse campo, discuto conceitos centrais do trabalho, suas distinções em relação a outras correntes da sociolinguística e suas contribuições para o entendimento das ideologias da linguagem<sup>2</sup> que operam nos processos de aprendizagem de línguas. Além disso, na seção 2.4, discuto letramento como prática social.

### **2.1 Fundamentos da Sociolinguística Crítica**

A Sociolinguística Crítica se preocupa em analisar como as práticas linguísticas são atravessadas por relações de poder e ideologias da linguagem. Diferente da Sociolinguística Variacionista, que busca mapear os usos da língua com base em fatores sociais, como classe, gênero, região, dentre outros, a Sociolinguística Crítica propõe uma visão mais ampla, considerando a linguagem estruturada por relações de dominação, circunstâncias políticas, econômicas, nacionais, coloniais que moldam seu uso e seu papel como marcadora de diferenciações sociais, manipulação colonial e política. Nesse sentido, a abordagem amplia os horizontes, ao investigar como a diversidade linguística faz parte de regimes de valor, como é percebida e avaliada dentro de hierarquias sociais somadas a discursos normativos que reforçam a marginalização de certas variedades e os grupos sociais falantes dessas variedades,

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, adoto o termo “ideologias da linguagem” como tradução da expressão “language ideologies”, amplamente utilizada nos estudos Enunciativo-discursivos, na Antropologia Linguística e na Sociolinguística Crítica. Embora haja autores que empregam o termo “ideologias linguísticas” (como em Pinto, 2018), considero ambas as formulações conceitualmente equivalentes. Entretanto, opto por padronizar “ideologias da linguagem” ao longo da dissertação, por entender que essa expressão torna explícito o caráter social, histórico e político das crenças e valores que atravessam o uso da língua.

contribuindo para a manutenção de estruturas de exclusão e privilégio. De maneira mais clara, enquanto a Sociolinguística Variacionista examina, por exemplo, a diferença entre o português falado em diferentes regiões do Brasil, a Sociolinguística Crítica questiona por que, por quem e como certas variedades do português são consideradas “prestigiadas” enquanto outras são marginalizadas e quem são os falantes das variedades consideradas cultas e das variedades estigmatizadas.

Essas abordagens se desenvolvem a partir de influências da Sociologia, da Antropologia e dos estudos críticos do discurso, incluindo autores como Pierre Bourdieu que introduziu os conceitos de *habitus* (um conceito que auxilia a compreender certa homogeneidade de gostos e preferências de grupos ou indivíduos que possuem em comum uma mesma trajetória social) e capital linguístico compreendido como uma forma de capital simbólico que confere prestígio e poder a determinadas variedades linguísticas em contextos sociais específicos. Essa perspectiva é particularmente relevante para o ensino e aprendizagem do português por migrantes, pois evidencia que dominar a língua legitimada socialmente — o português padrão, associado a prestígio e correção — significa também acumular capital simbólico, isto é, adquirir formas de reconhecimento e de pertencimento dentro de uma ordem social marcada por desigualdades.

Tal leitura ajuda a compreender como a linguagem é um instrumento de poder simbólico que, muitas vezes, reforça e legitima hierarquias sociais. Inclui também Michel Foucault que analisa a linguagem como um mecanismo de produção de saber e controle, contribuindo com a ideia de que o discurso não apenas reflete, mas produz e regula o poder, destacando como os discursos se moldam. Ainda associando contribuições, Bakhtin e Volóchinov, ao conceberem o discurso como essencialmente dialógico, ressaltam que o sentido se constrói nas interações sociais e é atravessado pelas condições históricas e ideológicas de produção.

Assim, a Sociolinguística Crítica se insere em um campo que investiga como as ideologias da linguagem operam para reforçar hierarquias sociais e influenciar o status de diferentes grupos. Em estudos que compreendem a língua como articulada com economia política, Duchêne e Heller (2012) analisaram como a linguagem foi ressignificada pelo capitalismo tardio, passando de valor identitário à mercadoria.

A Sociolinguística Crítica desafia as concepções normativas de língua, ao mostrar que o que é considerado como “língua” é uma construção ideológica que reflete interesses políticos e econômicos. Um ponto central é a discussão sobre o papel do Estado-nação na construção desse conceito de língua utilizado como uma ferramenta para construir uma identidade nacional homogênea. Para Hobsbawm (1990), o Estado-nação é um fenômeno historicamente recente, vinculado à ascensão do Estado territorial moderno. Ele argumenta que a nação não é uma

entidade natural ou atemporal, mas sim uma construção social que só faz sentido dentro do contexto de um Estado moderno.

A nação pertence exclusivamente a um período particular e historicamente recente. Ela é uma entidade social apenas quando relacionada a uma certa forma de estado territorial moderno, o Estado nação e não faz sentido discutir nação e nacionalidade fora desta relação (HOBSBAWM, 1990, p. 19).

Para Hobsbawm, discutir nação e nacionalidade sem levar em conta o Estado moderno não faz sentido, pois esses conceitos são produtos das mudanças históricas e políticas do final do século XVIII e XIX. A nação não é um dado fixo da história, mas um fenômeno vinculado às transformações da modernidade, surgindo da necessidade dos Estados de construir identidades coletivas para consolidar seu poder.

Mônica Heller, uma das mais importantes pesquisadoras da Antropologia e da Sociolinguística Crítica, argumenta, em entrevista a Oliven e Garcez (2020), que o Estado-nação impõe historicamente uma língua-padrão como forma de consolidar uma identidade nacional. Esse processo apaga, muitas vezes, a diversidade linguística e limita o acesso de quem não domina a variedade considerada “legítima”. No Canadá, por exemplo, ela menciona como a padronização do francês em Quebec excluiu formas linguísticas não reconhecidas oficialmente, tornando-se um mecanismo de inclusão e exclusão, ou seja, incluindo certos falantes de francês e excluindo outros que não eram falantes da variedade prestigiada.

No Brasil, esse processo também ocorre, de modo que essa padronização muitas vezes resulta na exclusão de grupos linguísticos minoritários falantes de variedades “não-padrão”, reforçando desigualdades sociais. Além disso, a imposição de um monolinguismo pode ser vista como um mecanismo de controle, em que a identidade nacional é construída a partir da supressão de outras identidades linguísticas e culturais. Quando falamos de ideologia da padronização da língua, podemos pensar primeiramente em como uma língua padronizada se constrói. No caso do Brasil, a padronização do português tentou regular o uso a partir de usos da língua portuguesa de Portugal, pensada a partir de gramáticas que já eram usadas em terra lusitana. Logo, manter as gramáticas do colonizador, significou manter o poder sobre o colonizado, ignorando e apagando muitas outras línguas e portuguesas já falados no Brasil.

Desse modo, ao aprender uma língua, o indivíduo não está apenas adquirindo um sistema de comunicação, mas também se apropriando em certa medida de regimes de valor de uma comunidade que foi historicamente constituída por interesses políticos, sociais e coloniais. O próprio conceito de unidade linguística, muitas vezes apresentado como algo natural, foi na

verdade uma invenção promovida por grupos dominantes para consolidar um sentimento de pertencimento nacional.

Na entrevista concedida a Oliven e Garcez (2020), Heller também destaca como o Estado e o mercado definem quais línguas têm valor econômico e quais são relegadas à marginalidade. O bilinguismo, por exemplo, pode ser um recurso valorizado no setor corporativo, mas apenas quando associado a idiomas economicamente rentáveis, como o inglês, enquanto outras línguas são estigmatizadas. Ainda na entrevista, Heller comenta sobre o impacto das políticas linguísticas no acesso a serviços e direitos. Em sua experiência em Montreal, ela observou como falantes de variedades de francês e inglês enfrentavam barreiras ao interagir com instituições governamentais. Isso demonstra como a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta de regulação de participação e pertencimento social e político.

Segundo Heller (2007, p. 95, tradução nossa<sup>3</sup>), “as línguas são sócio-históricas por natureza, vinculadas a ideologias políticas conflitantes e contestadas que são moldadas e refeitas pelas práticas cotidianas dos falantes”. Ou seja, a linguagem é um campo de disputa simbólica e política. Cada uso está imbricado em relações de poder que podem ser reafirmadas e ou desafiadas. Assim, com o avançar dos estudos no campo da Sociolinguística Crítica, tem-se investigado cada vez mais como diferentes grupos sociais negociam e ressignificam a linguagem em seus contextos, destacando como o ensino de línguas pode servir tanto à inclusão quanto à exclusão dos falantes em determinados espaços sociais.

Esta pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada brasileira (LA), um campo interdisciplinar que realiza as discussões realizadas no âmbito da Sociolinguística Crítica em países, como o Canadá, por exemplo. A LA, nas últimas décadas, tem ampliado seu escopo para abordar questões relacionadas à diversidade sociolinguística e sua articulação, com economia política, por exemplo (Garcez; Jung, 2021). Em particular, esta pesquisa investiga o ensino de PLA para migrantes, que, consequentemente, nesta linha de estudos envolve analisar como os materiais didáticos refletem e reproduzem ideologias da linguagem que podem tanto facilitar quanto restringir o acesso a direitos e oportunidades desses estudantes. Ela compreende como a linguagem é mais do que um simples meio de comunicação, sendo um campo de disputa simbólica e política, no qual as ideologias de língua e padronização do português, por exemplo, podem funcionar como mecanismos de exclusão dos falantes.

---

<sup>3</sup> Languages are sociohistorical in nature, bound up with conflicting and contested political ideologies that are shaped and remade by the everyday practices of speakers.

Assim, minha pesquisa busca compreender como as ideologias da linguagem emergem e se materializam no ensino de PLA, seja nos materiais didáticos, nas interações em sala de aula, seja nos discursos dos próprios migrantes. Mais do que apenas aprendizes de PLA, os estudantes se posicionam ativamente nesse processo, revelando, por meio de suas participações em práticas discursivas, quais concepções de linguagem operam no ensino, quais barreiras simbólicas encontram e de que maneira suas trajetórias e repertórios linguísticos dialogam ou entram em tensão com as expectativas institucionais. Suas experiências não apenas evidenciam o que é legitimado como conhecimento linguístico dentro desse contexto, mas também expressam desejos, inseguranças e necessidades que podem desafiar as ideologias estabelecidas. Dessa forma, estar atenta ao que a linguagem dos migrantes comunica, em termos de ação social — seus anseios, resistências e modos de significar sua aprendizagem — é essencial para compreender como essas ideologias estruturam práticas de ensino e a experiência de aprendizagem da língua nesse contexto migratório. Para Heller, a abordagem epistemológica que orienta o pesquisador deve:

‘olha, isso tudo está acontecendo; eu tenho que ser capaz de explicar!’. E estrutura linguística não explica, de todo. Ainda assim, consigo ver modos como a estruturação da linguagem, como ela está estruturada, se torna disponível, como um recurso comunicativo, para fazer coisas interacionalmente, e a estruturação da interação se torna disponível para negociar divisas sociais, negociar diferença social, notadamente, quem consegue acesso a quê (Oliven; Garcez, 2020, p. 331-332).

A linguagem, em diferentes contextos sociais, se apresenta como um terreno de disputas atravessado por relações de poder, identidades e fronteiras simbólicas. No dia-a-dia, as interações linguísticas evidenciam quem tem acesso a certos espaços, quais formas de fala são ouvidas como legitimadas e como discursos são moldados por ideologias que organizam o social. Essas disputas não ocorrem apenas em contextos institucionais, mas também em interações informais, como no mercado de trabalho, nos serviços públicos, nas dinâmicas comunitárias e nas salas de aula.

Segundo Heller (Oliven; Garcez, 2020), as transformações sociais se desenrolam conflituosamente no terreno da linguagem. Em seu relato sobre Montreal, ela descreve como a disputa entre o francês e o inglês era uma manifestação das mudanças sociopolíticas, o que exemplifica como a linguagem pode ser um fator determinante na construção de identidades sociais e na distribuição de recursos. Além disso, a autora sugere que essas disputas linguísticas não são apenas reflexos de mudanças sociais, mas também motores dessas mudanças. O poder

simbólico atribuído a diferentes línguas pode influenciar diretamente políticas públicas, formas de exclusão e inclusão, além de definir hierarquias sociais e econômicas.

No ensino de PLA, essa lógica pode se refletir na tensão entre uma concepção normativa da língua e os usos linguísticos que emergem das práticas comunicativas dos migrantes. Mais do que adquirir recursos linguísticos e semióticos para compor seu repertório linguístico, esses aprendizes se deparam com expectativas sociais sobre como deveriam falar, sobre quem são para a comunidade de “acolhida” e de que maneira a proficiência em português realmente impacta em seu pertencimento e sua agência em espaços institucionais. Compreender esse cenário implica olhar para a linguagem não apenas como um sistema a ser aprendido, mas como um espaço de disputa de corpos, em que vozes, identidades e trajetórias estão em constante negociação.

Nesse sentido, as dinâmicas linguísticas que emergem no processo de aprendizagem não são neutras, mas se tornam terrenos de tensões e disputas que marcam o acesso ao conhecimento, à participação social e à legitimação de certas formas de falar. Dessa forma, compreender como essas disputas se desenrolam no processo de aprendizagem permite evidenciar as ideologias que sustentam as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados por aqueles que buscam aprender o português.

## 2.2 Mercantilização da Linguagem

A globalização e o avanço do capitalismo tardio transformaram profundamente a relação entre a linguagem e a economia política. Se antes a língua era concebida principalmente como um marcador de uma identidade nacional e um meio de comunicação, com os avanços do capitalismo, torna-se também um recurso econômico e que agrega valor a produtos culturais. Trata-se de uma nova ideologia, a ideologia da mercantilização da linguagem.

A nova configuração do mercado de trabalho, as crescentes conexões digitais e o deslocamento global de pessoas resultaram na valorização seletiva de certas línguas e variedades linguísticas, enquanto outras são marginalizadas. Esse processo reflete as desigualdades estruturais do capitalismo tardio, no qual o domínio de determinados códigos linguísticos pode, muitas vezes, significar maior acesso a bens e recursos, enquanto a ausência pode se tornar um fator de exclusão.

A commodificação da linguagem (Duchêne; Heller, 2012) é o modo como elementos linguísticos são transformados em mercadorias dentro da economia capitalista tardia.

Consequentemente, isso faz com que certas formas discursivas sejam mais valorizadas do que outras, o que afeta o acesso a oportunidades econômicas e sociais.

No capitalismo contemporâneo, a linguagem é frequentemente tratada como um recurso comercializável, vinculado à lógica de mercado. Esse processo, muitas vezes invisibilizado, reforça desigualdades ao estabelecer hierarquias entre falantes. Segundo Duchêne e Heller (2012, p. 03, tradução nossa<sup>4</sup>), “estamos testemunhando a emergência generalizada de elementos discursivos que tratam a língua e a cultura principalmente em termos econômicos”. No setor empresarial, por exemplo, a proficiência em determinados idiomas pode significar maiores chances de empregabilidade e ascensão social, reforçando desigualdades estruturais.

O inglês se destaca como o exemplo mais evidente desse processo de mercantilização da linguagem, transformado em uma verdadeira “moeda global” e amplamente promovido como chave para o sucesso pessoal e profissional. Sua difusão se dá por meio de um vasto aparato de comercialização — como escolas de idiomas, plataformas digitais, testes de proficiência e pacotes de intercâmbio — que alimenta um mercado bilionário e altamente competitivo. No entanto, essa massificação da língua inglesa não se traduz em acesso equitativo aos benefícios simbólicos e materiais associados a ela. Pelo contrário, essa lógica de valorização econômica é atravessada por dinâmicas de racialização e desvalorização de certos grupos sociais. Como destaca Tupas (2022, p. 02), “o campo do ensino de inglês, que se tornou um empreendimento econômico e educacional massivo em escala global, reúne professores e alunos racializados e amplamente desvalorizados”.

Essa lógica está ancorada na associação do inglês com capital simbólico e econômico, como destacam Duchêne e Heller (2012, p. 10, tradução nossa<sup>5</sup>), ao apontarem que “a linguagem está envolvida de duas maneiras principais na nova economia globalizada: como uma fonte de valor simbólico agregado e como um modo de gestão de redes globais”. Ou seja, a língua inglesa não apenas permite o acesso a redes internacionais, mas também é vista como um diferencial de prestígio, convertendo-se em mercadoria desejável no mercado de trabalho.

Esse processo não é neutro, pois se dá por meio de estruturas historicamente forjadas pelo colonialismo e pela manutenção de uma ordem linguística racializada, na qual o inglês — especialmente o inglês associado a falantes brancos euro-americanos — é tido como modelo legítimo de competência. Assim, como destacam Flores, Lewis e Phuong (2018), há uma

---

<sup>4</sup> We are witnessing the widespread emergence of discursive elements that treat language and culture primarily in economic terms.

<sup>5</sup> Language is involved in two major ways in the globalized new economy: as a source of symbolic added value, and as a mode of management of global networks.

tendência para tratar o bilinguismo de estudantes racializados como deficiência a ser corrigida, enquanto o bilinguismo de falantes brancos é valorizado como capital cultural. Tal dinâmica reproduz uma escuta institucional moldada pelas ideologias da linguagem e que legitima certos sujeitos como aptos a circular em espaços de prestígio, ao passo que outros são silenciados ou compelidos a adequar-se a normas hegemônicas.

Além disso, esse cenário evidencia que o domínio da língua inglesa, embora frequentemente promovido como ferramenta de inclusão e mobilidade, pode também funcionar como dispositivo de exclusão. Aqueles que não têm acesso a uma educação de qualidade ou que falam variedades não padronizadas do inglês, como os filipinos, como apresenta o trabalho de Tupas (2022), continuam a ser marginalizados, mesmo quando dominam o inglês. Isso mostra que mais do que a proficiência linguística em si, o que está em jogo é quem fala, como fala e a que grupo social pertence. Ou seja, o bilinguismo é seletivo, visto que é frequentemente tido como um diferencial competitivo, mas apenas quando envolve línguas economicamente dominantes, como inglês, francês e mandarim. Outras línguas, especialmente as indígenas e crioulas, continuam sendo desvalorizadas e muitas vezes invisibilizadas. As redes sociais e os algoritmos também participam desse processo, ao priorizar conteúdos em determinadas línguas ou variedades linguísticas mais alinhadas ao padrão hegemônico, marginalizando produções discursivas de grupos periféricos.

O ensino de idiomas tornou-se um mercado altamente lucrativo, mas sua estrutura frequentemente privilegia aqueles que já têm acesso a sistemas educacionais de qualidade, exacerbando desigualdades sociais. Além disso, testes padronizados de proficiência, como TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) e IELTS (*International English Language Testing System*), que são exigidos para estudantes, trabalhadores e migrantes que pretendem estudar ou trabalhar em países centrais, comprovam isso, pois criam barreiras institucionais para aqueles que desejam ingressar em universidades ou obter vistos de trabalho.

Com a intenção de aprofundar a discussão sobre o prestígio de determinadas línguas no contexto do capitalismo contemporâneo, a noção de “capital linguístico”, influenciada por Bourdieu, permite compreender como certas variedades linguísticas — especialmente aquelas associadas a grupos socialmente dominantes ou a contextos de poder econômico, como o inglês — são valorizadas e transformadas em mercadorias. Ao mesmo tempo, outras línguas e práticas culturais são invisibilizadas ou apropriadas de forma desigual.

Essa lógica se evidencia nas análises reunidas no dossiê *Mercantilização da linguagem no capitalismo recente: diversidades e mobilidades*, do qual trago particularmente o texto de Carvalho (2021). Nele, observa-se como a instalação de uma estrutura hoteleira na Selva Iryapú,

em Puerto Iguazú, está diretamente relacionada à falta de investimentos públicos e privados na região. A ausência de políticas de infraestrutura e de acesso a serviços básicos possibilitou a negociação de investidores, geralmente estrangeiros, e expõe as comunidades locais a processos de exploração. Assim, terras tradicionalmente ocupadas pelos povos guaranis foram parcialmente cedidas a grandes redes hoteleiras, resultando em um cenário em que o turismo de alto padrão se impôs sobre os modos de vida indígenas. As comunidades, por sua vez, sobrevivem por meio da venda de artesanato, enquanto os hotéis raramente incorporam referências culturais indígenas em seus serviços, e quando o fazem, é de modo superficial e folclorizado, sem gerar benefícios concretos para a população local.

Essa exploração simbólica e econômica demonstra como empresas do setor turístico, entre elas as redes hoteleiras, instrumentalizam recursos linguísticos e culturais para agregar valor a produtos e experiências, vendidas muitas vezes como “autênticas” a um público com alta renda. Essa apropriação transforma a diversidade cultural em um capital simbólico mobilizado para fins mercadológicos, reforçando uma lógica em que os lucros não são compartilhados com as próprias comunidades indígenas cujos modos de vida e práticas culturais são apropriados como fonte de valor simbólico e mercadológico.

Para compreender esse processo em uma dimensão mais estrutural, é necessário ampliar o olhar para além do caso específico de Carvalho (2021) que citei e considerar os mecanismos mais amplos que tornam possível a mercantilização da linguagem em diversos setores sociais. É nesse ponto que as contribuições de Silva (2021) se mostram fundamentais para aprofundar a discussão.

A mercantilização da linguagem, conforme discutido por Silva (2021), é um fenômeno que ultrapassa setores específicos, como o turismo, e atinge uma lógica mais ampla do capitalismo globalizado, na qual a linguagem se torna uma mercadoria em si mesma. Baseando-se nas contribuições de Duchêne e Heller (2016), ele argumenta que a linguagem é cada vez mais mobilizada como um recurso econômico estratégico, apropriado, regulado e comercializado por instituições que operam em mercados simbólicos. Como destaca o autor, “a linguagem se torna um tipo de mercadoria em si, um objeto a ser gerenciado, valorizado, treinado, certificado e vendido” (SILVA, 2021, p. 4). Nesse contexto, a linguagem deixa de ser apenas meio de comunicação para se transformar em instrumento ativo e produtivo, passível de gerar valor, lucro e distinção.

Essa perspectiva desloca o olhar tradicional sobre a linguagem como estrutura neutra, evidenciando sua inserção em relações econômicas concretas. A circulação de discursos em ambientes globalizados — como plataformas digitais, corporações multinacionais, instituições

educacionais, entre outros ambientes — revela que determinados repertórios linguísticos são promovidos, ensinados e legitimados com base em sua utilidade mercadológica. Trata-se, portanto, de uma lógica em que o capital linguístico não apenas expressa status, mas é diretamente convertido em valor econômico.

Silva (2021) destaca que essa dinâmica gera o que se pode chamar de ‘desigualdade discursiva’: línguas hegemônicas, como o inglês global, são posicionadas como ferramentas de acesso ao mercado, à mobilidade e ao sucesso profissional, enquanto outras línguas e práticas discursivas são marginalizadas e silenciadas. Isso reforça um modelo de globalização que, embora celebre a diversidade em seu discurso, promove a homogeneização linguística e cultural na prática, o que coloca em risco modos de existência não alinhados aos de mercado.

Nesse cenário, a linguagem passa a operar sob uma lógica de escassez e competição, em que o acesso ao prestígio e às oportunidades está condicionado à capacidade de produzir determinados tipos de discurso valorizados socialmente. Essa realidade impõe desafios não apenas aos falantes de línguas minoritárias ou marginalizadas, mas também a educadores, pesquisadores e formuladores de políticas linguísticas, que precisam reconhecer e enfrentar as desigualdades estruturais produzidas por esse novo regime, descrito por Silva (2021) a partir da articulação entre linguagem, economia e poder.

### 2.3 Ideologias da Linguagem como Ideologias Raciolinguísticas e seus impactos no ensino de PLA

As ideologias da linguagem atravessam profundamente as práticas de ensino, revelando-se como construções históricas e políticas que orientam, normatizam e hierarquizam modos de falar e escrever. No contexto do ensino de PLA, essas ideologias assumem contornos ainda mais complexos, pois operam sobre sujeitos que já se encontram em posição de deslocamento linguístico, social e, frequentemente, racial. Como destaca Milroy (2011), a crença na existência de uma língua padrão — supostamente superior, homogênea e imutável — não é fruto de critérios linguísticos objetivos, mas sim de construções ideológicas que sustentam relações de poder e exclusão.

Seguindo essa linha, a padronização linguística que conhecemos não é um fenômeno neutro ou natural. Trata-se de um processo historicamente situado que impõe uma variedade linguística em detrimento de outras. Ou seja, a própria padronização é uma variedade que foi associada a valores sociais e prestígio, à forma de falar de grupos privilegiados. Como

resultado, os falantes de variedades não padrão passam a ser vistos como desviantes, portadores de “erros” ou “deficiências” linguísticas, que precisam aprender o “português correto”, mesmo quando esses usos estão plenamente adequados às situações comunicativas em que ocorrem.

Essa lógica de julgamento linguístico torna-se ainda mais perversa quando articulada a marcadores sociais, como raça, classe social e origem nacional. É nesse ponto que a noção de ideologias raciolinguísticas, proposta por Flores e Rosa (2015), contribui para essa discussão. O que está em jogo não é apenas a forma como alguém fala, mas quem fala.

As ideologias raciolinguísticas produzem sujeitos falantes racializados que são construídos como linguisticamente desviantes, mesmo quando se engajam em práticas linguísticas consideradas normativas ou inovadoras quando realizadas por sujeitos brancos privilegiados (FLORES; ROSA, 2015, p.150, tradução nossa<sup>6</sup>).

Assim, mesmo quando um estudante migrante domina a norma padrão ou se aproxima dela, seu corpo racializado ainda é interpretado como incapaz de “falar bem essa língua”. Isso ocorre porque “o sujeito ouvinte branco continua a perceber o uso linguístico desses estudantes de forma racializada” (FLORES; ROSA, p. 151, tradução nossa<sup>7</sup>). Essa percepção revela que os critérios de correção linguística muitas vezes se misturam a construções raciais e culturais, operando para a racialização de certos corpos, de certos grupos sociais, que geralmente são os mesmos que foram vistos no período colonial como não falantes de línguas ou submetidos a aprender a língua do colonizador em outros momentos da história do colonialismo.

A articulação entre linguagem e racialização, embora muitas vezes oculta por discursos liberais de igualdade e neutralidade, é central para compreendermos como se institui a marginalização de sujeitos em contextos de ensino de línguas. A esse respeito, Pinto (2018) aprofunda essa discussão acerca das ideologias, ao mostrar como elas operam, no Brasil, como mecanismos de sustentação de hierarquias raciais da Modernidade. A autora identifica três formas principais de ideologias da linguagem que regulam a legitimidade das práticas e dos corpos falantes, são elas: “a ideologia da homogeneidade variável, a ideologia da clareza e a ideologia da competência” (PINTO, 2018, p. 710).

A autora analisa como essas ideologias da linguagem foram utilizadas historicamente para classificar e diferenciar sujeitos com base em suas práticas discursivas. Assim, a linguagem se torna um dispositivo de controle social, regulando quem tem acesso a determinados espaços e quais vozes são legitimadas ou silenciadas. As ideologias da linguagem operam como

---

<sup>6</sup> Raciolinguistic ideologies produce racialized speaking subjects who are constructed as linguistically deviant even when engaging in linguistic practices positioned as normative or innovative when produced by privileged white subjects.

<sup>7</sup> The white listening subject continues to perceive these students’ language use in racialized ways.

mecanismos que reforçam desigualdades raciais, mesmo quando sua conexão com essas hierarquias é obscurecida por discursos que enfatizam classe, região, razão, argumentação, educação e cultura.

A ideologia da homogeneidade variável (Pinto, 2018) opera como uma regulamentação da fala, sustentando a crença de que todos os brasileiros falam — ou deveriam falar — a mesma língua. Essa suposta homogeneidade, no entanto, é “variável” porque, na prática, nem todos os modos de falar são igualmente aceitos ou valorizados. Há, portanto, uma valorização controlada da diversidade linguística: alguns falares, geralmente associados a grupos brancos, urbanos e escolarizados, são legitimados como expressão da língua nacional, enquanto outros, ligados a sujeitos negros, indígenas, migrantes ou de classes populares, são deslegitimados e estigmatizados. Segundo a autora, “a própria ideia da homogeneidade variável fixa certos falantes em certas variedades, e como consequência, os fixa em suas posições sociais racializadas” (Pinto, 2018, p. 711). Essa fixação contribui para a estabilização de estereótipos raciais e linguísticos, perpetuando uma divisão simbólica entre “quem pode falar bem” e “quem fala errado”, frequentemente exemplificada na dicotomia entre a “patroa” e a “empregada”, como aponta a autora.

A ideologia da clareza (Pinto, 2018), por sua vez, atua na valoração social dos modos de enunciação, privilegiando formas de expressão associadas à racionalidade e à objetividade — como aquelas presentes em textos acadêmicos e jornalísticos — em detrimento de práticas discursivas mais narrativas, afetivas ou sensíveis, frequentemente deslegitimadas no espaço social. Essa valorização está ligada a um padrão racializado de fala, “quanto mais ‘claro’, mais ‘branco’”. Essa regulamentação também informa que a legitimidade da fala e do modelo retórico é regulada por padrões de identificação racial” (Pinto, 2018, p. 713). Tal perspectiva ajuda-nos a entender por que determinadas formas de fala, mesmo quando estruturadas, são deslegitimadas em contextos escolares: porque não aderem ao modelo retórico branco-universal.

Por fim, a ideologia da competência (Pinto, 2018) diz respeito à regulamentação da legitimidade dos saberes e dos corpos. O julgamento sobre quem é ou não “competente” linguisticamente se apoia em categorias, como escolaridade e cultura, mas, como a autora alerta, carrega também um histórico de racialização dos corpos que não se enquadram nos padrões europeus de racionalidade. Em suas palavras, “a ideologia da ‘competência linguística’ encontra seu contraponto na ‘irracionalidade’ do seu gesto racial” (Pinto, 2018, p. 715). Essas três ideologias organizam um regime linguístico que associa o valor da fala à branquitude,

apagando a pluralidade de saberes, formas expressivas e experiências que atravessam os corpos racializados.

No ensino de PLA, essas ideologias podem moldar não apenas a forma (os critérios) de avaliação linguística, mas também as relações pedagógicas que ali se constituem, silenciando saberes, muitas vezes, e formas de expressão que não se alinham às línguas nomeadas, por exemplo. Por isso, a superação dessas estruturas exige não apenas uma mudança/intervenção nos materiais didáticos que são utilizados em sala ou nos objetivos de aprendizagem, mas uma reconfiguração profunda das lentes com que se vê a linguagem e o outro. Como afirma Pinto (2018, p. 717), “as ideologias linguísticas têm sido atadas a ideologias raciais na Modernidade como etiquetas linguísticas de sustentação de hierarquias raciais”. Nesse sentido, o capitalismo tardio, ao atualizar essas ideologias, produz a ideologia da mercantilização da linguagem, o que reforça, portanto, a necessidade de questionar discursos que naturalizam a aprendizagem de línguas como um fenômeno neutro, destacando as implicações políticas e raciais desse processo.

Seguindo esta linha de pensamento, no ensino de PLA, a materialização na imposição do português padrão como condição de pertencimento e valorização social, muitas vezes apresentada como uma escolha técnica ou uma exigência pedagógica neutra, constitui, na verdade, uma prática que atua como um filtro racializado que determina quais vozes são consideradas legítimas em contextos acadêmicos e profissionais. Isso pode resultar, em um primeiro momento, em práticas de silenciamento, baixa autoestima linguística (que reforça discursos de inferioridade e déficit), resistência à participação e não engajamento por parte dos estudantes. Mas centralmente, ao desconsiderar os repertórios plurais e as formas de significação construídas por sujeitos migrantes, essa prática não apenas inviabiliza uma escuta interessada da diferença, mas reforça desigualdades e injustiças históricas, ao associar e exigir uma competência linguística de um modelo branco, escolarizado e hegemônico de linguagem.

Dessa forma, a partir dessa perspectiva, o ensino de PLA deve ir além do ensino gramatical e funcionalista, incorporando discussões sobre as relações de poder que permeiam as práticas linguísticas. Isso implica na necessidade de desenvolver materiais didáticos e abordagens pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade linguística dos aprendizes, promovendo um ensino que questione hierarquias e normatividades impostas, tais como a imposição de uma única variedade linguística considerada “correta”, ou a ideia de que há uma forma neutra e universal de falar e escrever. Além disso, cabe aos educadores refletirem criticamente sobre como suas próprias concepções de língua e ensino podem reproduzir desigualdades e criar barreiras para a aprendizagem dos migrantes.

Frente a esse cenário, faz-se urgente a defesa de uma pedagogia linguística crítica que reconheça a linguagem como prática social, constitutiva de identidades múltiplas e de diferenciações sociais. Trata-se de legitimar a heterogeneidade linguística como constituinte dos usos da linguagem, e não como obstáculo, reconhecendo os estudantes como sujeitos de linguagem, dotados de histórias, saberes e práticas que merecem ser compartilhados e trabalhados nas aulas de línguas. Assim, ao invés de impor um modelo idealizado de língua, o ensino se transforma em espaço de negociação de sentidos, em que o diálogo com a diferença se torna princípio didático central. Desse modo, enfrentar as ideologias raciolinguísticas no ensino de PLA não é apenas uma questão de justiça social. Implica compreender que toda prática de ensino e aprendizagem é também uma prática política, na qual se decide diariamente quais vozes e corpos terão lugar – e quais serão silenciados.

Assim, percebemos que o ensino de PLA é um espaço complexo e multifacetado. Esse cenário nos leva a nos posicionar no campo de estudos do PLA como um campo de práticas sociais, culturais e ideológicas, buscando entender quais ideologias coconstruímos e como os estudantes se posicionaram nas e diante das práticas de letramento de PLA. No próximo capítulo, apresento uma discussão sobre o conceito de letramentos sociais.

## 2.4 Letramentos Sociais

Nas últimas décadas, o conceito de letramento tem ocupado lugar central nos estudos sobre linguagem, especialmente nas perspectivas que compreendem a língua como prática social. Diferentemente da noção tradicional de alfabetização, centrada na aquisição do código/sistema alfabético, o letramento diz respeito ao uso social da leitura e da escrita em contextos diversos, historicamente situados. Tal concepção é consolidada nos Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*), como apontam autores como Street, Heath e Gee, e é amplamente mobilizada por pesquisadoras brasileiras, como Ana Lúcia Silva Souza, que é mencionada como base dos letramentos de reexistência, e como referência por Brito, Muniz e Souza (2018).

Com base nos estudos mais recentes, o termo letramento passa a ser concebido como plural — *letramentos* — de modo a reconhecer a multiplicidade de práticas que envolvem a linguagem escrita, seja em ambientes escolares ou não, formais ou informais, seja digitais ou tradicionais. Assim, os letramentos abarcam desde usos cotidianos da linguagem escrita até

práticas acadêmicas, digitais, midiáticas, entre outras. Ou seja, desloca-se do foco da habilidade técnica para as condições sociais em que os textos são produzidos e utilizados.

Nesta pesquisa, o conceito de letramentos sociais é adotado como prática situada, que compreende a linguagem como prática social e reconhece que os sentidos são produzidos por meio de diferentes recursos semióticos. Como observam Brito, Muniz e Souza (2018), apoiando-se nas contribuições de Souza (2011) e Kleiman (1972), os letramentos devem ser compreendidos para além das habilidades de leitura e de escrita, pois funcionam como práticas sociais que implicam modos de construir identidades e relações de poder. Essa compreensão reforça que, ao analisar o uso da linguagem em contextos diversos, é necessário considerar também os valores, funções e configurações que se assume em diferentes contextos culturais e sociais.

Essa concepção dialoga com o que estabelece a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (BRASIL, 2018), ao reconhecer que as práticas de linguagem são intrinsicamente multissemióticas e que a leitura e a produção de textos envolvem diferentes modos de significação (verbal, visual, sonora, corporal e digital). Assim, ao analisar os materiais didáticos do PTPE, consideramos os letramentos sociais em sentido amplo, sem restringi-los à escrita, mas compreendendo-os como práticas de linguagem que articulam múltiplos modos de enunciação no contexto social em que se realizam.

Como defendem Brito, Muniz e Souza (2018), ao analisarem os letramentos de reexistência praticados por jovens negros na produção de cartazes digitais, as práticas de linguagem podem se constituir como formas de afirmação da intelectualidade periférica e de contestação à lógica colonial de apagamento. Nas palavras dos autores,

não nos interessa um conceito de linguagem que deixe de fora ou trate como penduricalho o universo linguístico das cosmovisões negras que usam, abusam e subvertem a estrutura linguística a fim de validar o racismo que ainda estrutura as relações, todas elas (Brito; Muniz; Souza, 2018, p. 608).

Ao refletir sobre a linguagem no contexto das juventudes negras, a produção de sentidos por meio de recursos multimodais — como cor, tipografia, imagens e arranjos visuais — é destacada na obra de Brito, Muniz e Souza (2018), ao analisarem práticas juvenis negras e suas formas de letramento digital. Os autores, ao dialogarem com Ana Lúcia Silva Souza, indicam que tais produções não apenas comunicam, mas afirmam pertencimentos e resistências:

são as disposições de cores; imagens; pessoas; tamanho e estilo das fontes tipográficas; quais e a quantidade mínima, se necessária, de palavras; entre

outras características que vão possibilitar os signos e alimentar o imaginário de quem os observa, os lê (Brito; Muniz; Souza, 2018, p. 610).

Trata-se de uma formulação construída pelos autores a partir das ideias de Souza (2011), não sendo uma citação direta da própria autora. Ainda assim, revela como práticas de letramento se realizam fora dos moldes escolares tradicionais e são marcadas por estéticas e linguagens diversas, sobretudo nos territórios de reexistência.

No campo do ensino de PLA, essa abordagem representa um deslocamento fundamental, visto que se trata de compreender que os estudantes migrantes não chegam “vazios” à sala de aula, mas chegam aos espaços escolares com repertórios linguísticos diversos e trajetórias de letramento que não devem ser ignoradas ou apagadas pela imposição de uma variedade normativa da língua. Eles aprenderam padrões culturais de interação com textos escritos com os quais interagiram ao longo da vida, assim como identidades e relações de poder relacionadas às práticas das quais participaram ou participam. A esse respeito, Zavala (2010) oferece uma importante contribuição ao refletir sobre os efeitos das práticas escolares e acadêmicas no Peru, pois argumenta que tais práticas corroboram ideologias da linguagem e pedagógicas que moldam o que se espera da leitura e da escrita no espaço acadêmico. Segundo a autora, as práticas de letramento promovidas pela universidade não são neutras, nem estão desprovidas de ideologias da linguagem e pedagógicas. “Não obstante, com a massificação do ensino superior no país - e com o ingresso de pessoas de contextos indígenas e camponeses - não há nenhuma garantia de que os estudantes venham preparados para lidar com o letramento acadêmico, requerido deles nessas instituições” (Zavala, 2010, p. 72). A autora defende que os estudantes trazem suas próprias práticas culturais e linguísticas podendo enfrentar uma exclusão simbólica ou até mesmo um sentimento de alienação em espaços acadêmicos e sociais dominados por discursos hegemônicos. Esse tipo de exclusão está associado à ideologia dominante de cada sociedade, que pode marginalizar ou silenciar certos grupos.

Esses desafios citados no texto de Zavala (2010) nos levam a refletir sobre a maneira como os migrantes precisam se ajustar às exigências da nova cultura, das práticas de letramento, muitas vezes sentindo que precisam adotar uma nova “voz” que não corresponde às suas experiências pessoais. Essa discussão aparece na experiência de Paula, estudante indígena que ingressa na universidade e se depara com um modelo de escrita distante de suas próprias práticas de linguagem. Ao longo de sua trajetória, Paula expressa a sensação de ter que “mudar de voz” para ser aceita no espaço acadêmico, internalizando que apenas certas formas de dizer e escrever são reconhecidas como legítimas. Essa tensão revela não apenas as dificuldades

individuais da estudante, mas, sobretudo, a forma como a instituição regula e hierarquiza as práticas de linguagem.

As identidades são, assim, reconstruídas e negociadas à medida que essas pessoas lidam com normas sociais e linguísticas distintas, ao mesmo tempo em que tentam preservar aspectos essenciais de suas identidades originais. Dessa forma, ela comenta que o letramento se legitima por razões ideológicas que estão ligadas às relações de poder. E nesse sentido, a população minoritária, que aprende a linguagem de uma maneira diferente, está em desvantagem quando deve adquirir o letramento escolar. Inspirado em Ivanic (1998), Zavala (2010) afirma que muitos estudantes concebem o letramento como um “jogo”, assumindo uma identidade com a qual não se identificam e que não reflete a imagem que eles têm de si mesmos. A partir dessa questão podemos pensar em como eles se colocam na produção escrita, talvez com o pensamento do que “se espera” deles enquanto estudantes de português. Isso pode refletir em posicionamentos encenados durante o processo de aprendizagem.

Essas reflexões sobre a exclusão simbólica, a identidade negociada e os regimes de escrita discutidas por Zavala (2010) dialogam com o trabalho de Daniel Silva (2021), ao abordar os atravessamentos entre linguagem, ideologia e desigualdade em territórios periféricos. O autor propõe compreender a linguagem não apenas como instrumento de comunicação, mas como lugar de disputa simbólica, política e material. Seu artigo “analisa uma interação transperiférica – isto é, um evento organizado no Complexo do Alemão em 2013 pela ONG local Raízes em Movimento” (SILVA, 2021, p. 439) e sua análise e observação se concentram nas práticas transperiféricas para evidenciar como certos modos de fala, performance e produção de conhecimento são constantemente desautorizados pelo olhar institucional e hegemônico. Desse modo, o autor explora a circulação de discursos e saberes produzidos na e pela favela, apontando que a linguagem, nesses espaços, não é separável da vida, do corpo e da história coletiva.

Nesse sentido, podemos trazer isso para o ensino de PLA, em que não basta ensinar a língua, com foco geralmente na língua escrita, no grafocentrismo, é preciso interrogar os modos como se estabelece o que conta como linguagem. No caso de migrantes inseridos em contextos educativos — como o PTPE, — isso significa reconhecer que há tensionamentos entre o que esses migrantes sabem e utilizam— e o que se espera deles como desempenho linguístico “ideal”.

Ao tratar da dimensão cultural das práticas linguísticas na favela, Silva (2021) apresenta a trajetória de Raphael Calazans, “um jovem MC de funk, assistente social e ativista do Complexo do Alemão” (SILVA, 2021, p. 450). Para Calazans, a vida cultural nas favelas pode

ser compreendida como uma “cultura de sobrevivência”, definida como “uma racionalização semiótica da distribuição horizontal e coletiva da linguagem e de outros recursos materiais nas favelas” (Silva, 2021, p. 450). Essa noção desloca a linguagem do eixo individualista do capital e a reinscreve em práticas coletivas, afetivas e de resistência. Silva (2021) interpreta a defesa dessa cultura de sobrevivência como uma forma de resistência à lógica neoliberal de mercantilização da linguagem. Nas palavras do autor:

A cultura de sobrevivência é, nesse sentido, o nome dado a um conjunto de práticas comunicativas e materiais que se situam no capitalismo, mas que resistem à lógica do lucro e da acumulação. Essas práticas se dão no terreno da mercantilização, mas operam com outra lógica de valor. Essa outra lógica encaixa o valor na solidariedade, na socialidade e na ação coletiva (Silva, 2021, p. 451).

Essa discussão amplia o entendimento das práticas de linguagem dos sujeitos migrantes como ações cultural e politicamente situadas. Ao serem lidas apenas pela régua da norma padrão, essas práticas correm o risco de serem invalidadas. No entanto, quando reconhecidas como práticas de sobrevivência e de produção coletiva de sentido, essas formas de dizer e escrever o mundo podem se tornar a base para práticas pedagógicas transformadoras — que não apenas ensinam a língua, mas reconhecem e legitimam as vivências dos migrantes.

Para que essa transformação pedagógica ocorra, é fundamental refletir sobre o papel dos educadores e as condições institucionais que moldam suas práticas. Afinal, reconhecer os migrantes como autores de discursos demanda formação, escuta e revisão de paradigmas. Como aponta Ferreira (2012), ao discutir os desafios da educação antirracista, é preciso compreender que “há uma necessidade de um tempo longo de formação continuada sobre o tema raça/etnia para que os professores se sintam melhor preparados para abordar o tema” (Ferreira, 2012, p. 275).

Ainda segundo a autora, a linguagem escolar — inclusive aquela mobilizada em cursos de língua adicional — pode tanto reforçar quanto contestar estruturas de desigualdade, dependendo da forma como é ensinada e dos materiais que são utilizados. Nesse processo, cabe à formação docente ajudar os professores a reconhecer suas próprias crenças e suposições sobre os grupos com os quais trabalham, ampliando as possibilidades de uma prática mais justa e sensível. Como observa Ferreira (2012, p. 285), apoiada em Webb (2001), ajudar os professores a compreender suas próprias suposições e crenças sobre outros grupos raciais e étnicos é fundamental para que a prática pedagógica seja ajustada às necessidades dos estudantes.

Portanto, ao articular o conceito de letramento aos desafios do ensino de PLA, amplia-se o escopo da atuação docente para além da mera transmissão de conteúdos linguísticos. Abre-se espaço para práticas pedagógicas que reconhecem os migrantes como agentes de linguagem e de transformação social. Trata-se, em última instância, de ensinar português como uma linguagem viva, situada, política — e não como um código normativo a ser imposto e corrigido. Nesse cenário, o ensino de português não pode se reduzir à aprendizagem de uma variedade normativa da língua portuguesa, desvinculada dos usos reais que os migrantes fazem da linguagem em seus cotidianos. Tal limitação, como apontam os estudos de Zavala (2010), tende a invisibilizar as desigualdades sociais e linguísticas que estruturam as relações entre os sujeitos e as instituições.

Ao observar o uso institucional da linguagem no contexto do ensino de português para migrantes, percebe-se que há uma recorrente expectativa de que esses sujeitos “dominem” a variedade padrão da língua, muitas vezes desconsiderando suas trajetórias escolares interrompidas, pois muitas vezes não sabemos se terminou seus estudos no seu país de origem, muito menos qual o grau de escolaridade que esse migrante possui, suas práticas de leitura e escrita fora da escola e seus modos próprios de significar o mundo. Como destaca Ferreira (2012), a escola frequentemente reproduz formas sutis (e nem sempre sutis) de discriminação racial e linguística, o que reforça o caráter de um currículo pautado em uma lógica cultural limitada. Para transformar esse cenário, é necessário assumir uma prática docente comprometida com uma pedagogia crítica e antirracista, em que se reconheça e se valorize a diversidade linguística e étnico-racial presente em sala de aula.

Ao aplicar esses conceitos ao ensino de PLA, pode-se pensar, por exemplo, em atividades que partam dos repertórios dos aprendizes migrantes: narrativas de migração, cartas para familiares, produções de cartazes, vídeos e textos multimodais que permitam expressar suas experiências e posicionamentos. Brito, Muniz e Souza (2018), ao analisarem a produção de cartazes digitais por jovens negros em ambientes educativos, mostram como essas práticas são formas legítimas de letramento, que combinam texto, imagem, oralidade, performance e pertencimento. Segundo os autores,

os cartazes digitais produzidos pela juventude negra são gêneros textuais discursivos que afirmam uma linguagem eminentemente política e subversiva que rompe as amarras de categorias estanques calcadas na noção de gênero ou na noção de político que passeia pelos trabalhos, quando estes se dispõem a analisar cartazes produzidos por grupos sociais específicos (Brito; Muniz; Souza, 2018, P. 601).

Em vez de apagar os traços linguísticos e culturais dos sujeitos migrantes, trata-se de construir com eles práticas de letramento que reconheçam suas trajetórias, ampliem suas possibilidades de participação social e contribuam para a construção de cidadania. Desse modo, ensinar português como língua adicional não é apenas ensinar uma nova língua — é possibilitar que os aprendizes ocupem espaços, reivindiquem direitos, construam vínculos, elaborem suas histórias e resistam às formas de silenciamento impostas por uma escola ainda presa a ideais normativas e monolíngues. Esse é, portanto, um trabalho que exige sensibilidade, escuta, reconhecimento e, sobretudo, compromisso com a justiça social.

Diante de tudo isso, talvez você se pergunte: como olhar para essas práticas de ensino de forma que elas revelem tensões, disputas, negociação de identidades, resistências e pertencimentos? É justamente sobre isso que trata este trabalho, ao procurar analisar a produção de material didático e o ensino e a aprendizagem de português em um contexto situado. No próximo capítulo, compartilho os caminhos teórico-metodológicos que percorri para construir esta pesquisa — as escolhas que fiz, os materiais com os quais dialoguei e os sentidos que fui tecendo ao longo do processo.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico desta pesquisa, o delineamento teórico, as escolhas e os instrumentos para a investigação sobre o ensino-aprendizagem de PLA no contexto do PTPE. Como pesquisadora envolvida diretamente com as experiências dos migrantes em sala de aula, optei e me preocupei em traçar um percurso metodológico sensível às práticas sociais de linguagem.

A metodologia que aqui descrevo não é neutra, tampouco distanciada. Isso porque ela nasce do compromisso em compreender práticas pedagógicas de PLA resultantes de materiais produzidos por nós, no projeto. A intenção é tornar visível não apenas o que foi feito, mas *por que* foi feito desse modo, em diálogo com os estudantes e os referenciais que reconhecem a linguagem como ação, disputa e como uma construção coletiva.

Esta pesquisa se insere no campo da pesquisa qualitativa interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), uma vez que busca compreender os sentidos produzidos nas práticas de linguagem no contexto de ensino e aprendizagem de PLA. Em vez de quantificar dados ou buscar relações generalizáveis, a pesquisa centra-se na interpretação dos processos sociais, culturais e discursivos vivenciados em sala de aula pelos participantes do PTPE.

A pesquisa qualitativa, conforme destacado por Mattos (2011), não busca verdades universais, mas interpretações situadas, atentas às práticas de linguagem como fenômenos complexos e enraizados na vida social. Nesse sentido, a linguagem é compreendida como prática social e não como sistema isolado, o que exige que a investigação aqui proposta se volte à materialidade dos usos linguísticos, respeitando a historicidade e o protagonismo dos migrantes participantes da pesquisa em suas formas de dizer, agir e significar.

No paradigma interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), entende-se que o pesquisador não é um observador neutro, mas sim um agente ativo na produção do conhecimento, comprometido em interpretar as ações sociais a partir dos significados construídos pelos próprios participantes. Assim, o contexto, a história de vida e as perspectivas dos migrantes não são variáveis a serem controladas, mas sim elementos centrais da análise.

Como observa Pedro de Moraes Garcez, em entrevista cedida à Jung e Lucena (2022), a linguagem é ação situada e, portanto, exige metodologias capazes de capturar seus sentidos em movimento, nas relações concretas entre os sujeitos. Assim, mais do que descrever comportamentos linguísticos, esta pesquisa busca interpretar os modos como sujeitos constroem sentidos, negociam pertencas e enfrentam tensões sociolinguísticas em seus

percursos de aprendizagem. Essa escolha metodológica não apenas orienta os procedimentos adotados, mas revela o posicionamento ético e político assumido ao longo do trabalho de pesquisa/análise.

A seguir, apresento a abordagem teórico-metodológica específica adotada na pesquisa — a etnografia da linguagem — destacando os seus fundamentos, suas contribuições para o campo da Linguística Aplicada e sua pertinência para a análise das práticas de linguagem em sala de aula.

### 3.1 Etnografia da Linguagem

A etnografia da linguagem constitui a abordagem teórico-metodológica adotada nesta pesquisa, por possibilitar a compreensão da linguagem em uso, nas situações concretas em que sujeitos constroem sentidos, significados e posições sociais. Essa abordagem deriva da tradição etnográfica na pesquisa antropológica e educacional, mas distingue-se por atribuir centralidade à linguagem como prática social situada, e não apenas como instrumento de observação ou descrição.

A origem dessa abordagem está ligada à tradição da Etnografia da Comunicação, formulada por Dell Hymes, que problematizou os limites de uma linguística centrada apenas em estruturas formais e propôs a noção de competência comunicativa — isto é, a capacidade de produzir enunciados adequados às situações sociais e culturais. Com o tempo, essa perspectiva evoluiu para o que se passou a chamar de etnografia da linguagem, marcada por uma atenção ainda mais intensa aos eventos de linguagem como constituintes da vida social (Bortoni-Ricardo, 2008; Mattos, 2011).

A virada da Etnografia da Comunicação para a Etnografia da Linguagem implicou não apenas uma mudança de foco, mas também de compromisso político e epistêmico: a linguagem passou a ser investigada em sua materialidade, nas tensões que expressa e nas ideologias que carrega, ampliando as possibilidades de análise em contextos de ensino e de formação docente. Mattos (2011), entende a etnografia é um processo flexível, sobretudo, orientado pelo olhar crítico e questionador do pesquisador, o que significa que sua condução não se dá por padrões rígidos ou pré-definidos, mas pelo movimento de observação, escuta e reflexão que o próprio pesquisador desenvolve a partir da inserção no contexto social investigado. Nesse sentido, segundo Mattos (2011) cabe ao etnógrafo não apenas adotar instrumentos de geração de dados,

mas interpretar os sentidos produzidos no campo, considerando sua própria implicação na construção do conhecimento.

Diferentemente da etnografia clássica, centrada na descrição de culturas em sua totalidade ou em suas práticas materiais e rituais, a etnografia da linguagem tem como foco os usos da linguagem em contextos específicos, situados, buscando compreender como as práticas comunicativas participam da construção da vida social. Nesse sentido, não se trata apenas de observar o que as pessoas dizem, mas de compreender o que fazem com a linguagem, como constroem sentidos, como se posicionam e são posicionadas nas interações. Como salienta Garcez (2022, p. 112) em entrevista,

se assumir fazendo etnografia da linguagem é também não se eximir da responsabilidade pelo relatório de pesquisa. Às vezes, parece que privilegiar a perspectiva dos participantes é produzir um relatório que dá voz aos participantes diretamente, sem mais. Quem está organizando isso é essa criatura que está se chamando de etnógrafo da linguagem e dando condições ao interlocutor de ver as evidências demonstradas. Para isso, o relatório de pesquisa etnográfica contemporâneo deve ser polifônico, sim, até colocando os participantes como coautores, se calhar, mas a voz narrativa e responsável é do pesquisador.

Olhar para a etnografia desta maneira é perceber que ela reforça o papel da linguagem como prática situada de interpretação, escrita e posicionamento. Segundo Fonseca (2000, p. 209), a etnografia “se trata de uma construção intelectual na qual nossa própria subjetividade está implicada. A palavra ‘alteridade’ descreve bem o objeto de nossa ciência, pois envolve simultaneamente a mim e ao outro”. Essa concepção nos convoca a reconhecer que não existe observação etnográfica neutra; ao mesmo tempo em que nos aproximamos do outro, corremos o risco de projetar sobre ele nossas próprias referências, expectativas ou desejos de pertencimento. Como alerta Fonseca (2000, p. 211), “a alteridade se constrói na tensão entre esses dois polos — o muito próximo que se confunde consigo mesmo e o muito distante que se apresenta como uma espécie inteiramente nova, de uma cultura irreduzível àquela do pesquisador”.

Essa tensão exige uma postura cuidadosa e constantemente revisitada, pois se o distanciamento absoluto impede a escuta, a aproximação desmedida também compromete a análise crítica. No contexto desta pesquisa, que se realiza junto a migrantes em situação de aprendizagem de língua portuguesa, a alteridade se manifesta não apenas na diferença linguística ou cultural, mas também nas experiências de deslocamento, resistência e (re)construção de pertencimentos. Assumir a etnografia da linguagem nesse cenário é, portanto,

me comprometer com um ouvir atento das vozes dos participantes, sem silenciá-las, mas também sem abdicar da responsabilidade interpretativa e narrativa que cabe à mim, como pesquisadora.

A etnografia da linguagem está ancorada em pressupostos que rompem com a visão tradicional da linguagem como sistema estável, autônomo e descontextualizado. Adota-se aqui a concepção de linguagem como prática social situada, construída no fluxo das interações cotidianas, em contextos específicos, com participantes reais, portadores de histórias, experiências e repertórios diversos. Esse entendimento desloca o foco da análise para os usos da linguagem, reconhecendo que é no uso que os sujeitos produzem sentidos, negociam posições e constroem mundos possíveis.

Como destaca Garcez (2022), fazer etnografia da linguagem implica não se eximir da responsabilidade interpretativa: é assumir que toda descrição é também uma posição, e que a voz do pesquisador deve ser tensionada com as vozes dos participantes em uma composição polifônica. Isso exige uma escuta comprometida com a materialidade dos enunciados, com os efeitos de poder que atravessam as falas e os silêncios e com os contextos históricos, sociais e institucionais em que os eventos de linguagem ocorrem.

A linguagem, nesse quadro, não é apenas um meio de comunicação, mas um meio de constituição de relações sociais, de produção de identidades e de circulação de ideologias. As práticas linguísticas são entendidas como atravessadas por relações de poder e por disputas simbólicas, que revelam tanto processos de inclusão quanto de marginalização. Essa concepção crítica da linguagem é central para uma etnografia que pretende compreender o ensino e a aprendizagem de línguas em contextos marcados por desigualdades sociais, como é o caso de turmas formadas por migrantes.

Um dos compromissos da etnografia da linguagem é a valorização do ponto de vista dos participantes, ou seja, considerar suas experiências, percepções e sentidos como centrais para a construção da análise. Trata-se de escutar não apenas o que é dito, mas como é dito, em que contexto, com quais marcas, pausas e silêncios, reconhecendo que o conhecimento gerado se constrói a partir da relação entre pesquisador e participantes. Isso significa não impor categorias analíticas prévias, mas escutar e interpretar os sentidos produzidos pelos sujeitos a partir de seus próprios referenciais. A escuta etnográfica, nesse sentido, é uma escuta situada e ética, que busca compreender o que as pessoas fazem com a linguagem e como se posicionam nos eventos em que participam, sem silenciar suas interpretações nem reduzir suas experiências a dados ilustrativos.

Ao considerar a linguagem como ação, a etnografia da linguagem compromete-se com a análise das práticas discursivas como práticas sociais, historicamente constituídas e politicamente implicadas. Assim, a análise dos dados nesta pesquisa foi guiada por esses princípios: atentar para os usos da linguagem em sua complexidade, reconhecer os sujeitos migrantes como produtores de sentidos e tratar os dados como construções que revelam tanto os modos de aprender quanto os modos de estar no mundo por meio da linguagem.

A etnografia da linguagem tem se consolidado, nas últimas décadas, como uma abordagem teórico-metodológica relevante no campo da Linguística Aplicada e da pesquisa educacional, especialmente em estudos que buscam compreender os processos de ensino e aprendizagem de línguas em contextos marcados por desigualdades, mobilidades e plurilinguismos (Garcez; Bulla; Loder, 2014). Essa abordagem permite que o pesquisador observe, interprete e analise práticas comunicativas em seus contextos reais de ocorrência, sem dissociar forma, função e significado dos usos linguísticos, o que se mostra fundamental para o estudo da linguagem em sala de aula.

O ensino de línguas adicionais para sujeitos migrantes demanda um olhar que vá além do normativismo e da gramatiquice (Zilles; Faraco, 2015), alcançando as práticas reais de linguagem e os efeitos de sentido que se produzem nas relações sociais mediadas pela língua. A etnografia da linguagem, ao valorizar a perspectiva dos participantes e a construção situada dos sentidos, permite que o pesquisador acompanhe como os migrantes acionam recursos linguísticos, enfrentam barreiras simbólicas e afirmam seus modos próprios de significar o mundo. Mais do que uma descrição de “erros” ou “desvios”, essa abordagem favorece a compreensão das tensões e disputas no terreno da linguagem.

Ao reconhecer a linguagem como prática social e os sujeitos como participantes ativos de processos interacionais, a etnografia da linguagem afirma-se como uma abordagem comprometida com a transformação das práticas educativas. Ela permite não apenas documentar, mas também interrogar os modos como o ensino de línguas se organiza e opera, e como ele pode reproduzir ou resistir a processos de exclusão, apagamento e silenciamento. Nesse sentido, ela se alinha à perspectiva crítica da pesquisa em Linguística Aplicada, propondo uma escuta atenta às práticas, às ideologias da linguagem em circulação e à atuação reflexiva dos migrantes como sujeitos sociais.

Diante da complexidade que envolve o ensino de línguas a sujeitos migrantes, a abordagem etnográfica permite acompanhar os sentidos produzidos nas situações de sala de aula, em sua materialidade e em seu contexto de produção. Ao invés de centrar-se unicamente nos “produtos” ou “resultados” da aprendizagem — como textos escritos ou respostas a

exercícios —, a etnografia da linguagem possibilita ao pesquisador acessar os “processos”: as negociações e resistências que compõem a experiência de aprender uma nova língua em um território muitas vezes de estranhamento. A sala de aula, nesse contexto, é vista como espaço de circulação de ideologias da linguagem, mas também como espaço de produção de resistência, onde os participantes (re)constroem vínculos sociais por meio da linguagem.

A escuta etnográfica, nesse cenário, permite revelar não apenas as dificuldades enfrentadas pelos alunos, mas também suas estratégias de enfrentamento, seus repertórios plurilíngues e seus modos de se inserir nas práticas sociais mediadas pela língua portuguesa. Como aponta Mattos (2011), a etnografia da linguagem é uma metodologia valiosa para acompanhar a aprendizagem como acontecimento situado, e não como sequência idealizada de etapas. A geração dos dados foi orientada pela atenção constante aos eventos interacionais que compõem o cotidiano do ensino e aprendizagem de PLA, envolvendo observação direta, anotações em diário de campo, registros de falas e comportamentos comunicativos, coleta de atividades escritas e análise de interações durante a aplicação da sequência didática.

O meu papel como pesquisadora neste estudo se configurou como o de uma observadora-participante reflexiva, envolvida com o contexto, mas ao mesmo tempo atenta aos meus próprios estranhamentos no campo de pesquisa. Em diferentes momentos, estive mais próxima das práticas pedagógicas, como condutora de atividades por exemplo, e, em outros, assumi um distanciamento analítico, revisitando os registros e ressignificando as cenas observadas. Essa alternância é característica da etnografia, trata-se do princípio da reflexividade que demanda um constante movimento de negociação entre envolvimento e distanciamento.

A abordagem etnográfica, por sua natureza, oferece profundidade interpretativa e permite captar nuances que dificilmente seriam acessadas por metodologias mais distanciadas. No entanto, é importante reconhecer também suas limitações: por estar situada em um contexto específico, com sujeitos e temporalidades singulares, seus resultados não visam à generalização estatística, mas à compreensão ampliada de processos sociais e linguísticos localizados. Em compensação, seus alcances qualitativos residem na possibilidade de provocar reflexões mais profundas sobre as relações entre linguagem, aprendizagem e desigualdade — especialmente em contextos marcados pela mobilidade e pela diversidade, como é o caso do ensino de língua portuguesa a sujeitos migrantes.

A escolha da etnografia da linguagem ofereceu não apenas um conjunto de procedimentos para registrar e analisar dados, mas também uma perspectiva ética e epistêmica comprometida com a escuta, com o reconhecimento da alteridade e com a responsabilidade da escrita etnográfica. Essa metodologia possibilitou, portanto, um percurso reflexivo construído

nesta dissertação sobre o meu papel como pesquisadora em campo de trabalho, sobre a necessidade de tensionar o lugar da linguagem na escola e sobre o reconhecimento da pesquisa como prática situada de interpretação e posicionamento. Em outras palavras, a metodologia adotada aqui não apenas sustenta os objetivos da pesquisa: ela os constitui. É por meio dela que a escuta se fez possível, que as vozes ganharam lugar e que o diálogo entre ensino, linguagem e migração se constrói como campo de conhecimento e de transformação.

Tendo justificado os princípios que orientam a construção metodológica desta pesquisa, passo agora à apresentação do campo no qual a pesquisa foi realizada. Neste momento, descrevo o contexto institucional da investigação, os participantes envolvidos, as condições em que se deu o processo de ensino e aprendizagem de PLA no PTPE e os elementos que marcaram as práticas de linguagem observadas.

### 3.2 O Contexto de Pesquisa

No contexto do PTPE, tínhamos como objetivo compreender e acolher as necessidades e características dos migrantes. Por isso, todas as avaliações, tanto produções escritas quanto produções orais — momentos de diálogos e conversações — tinham como objetivo traçar um novo caminho metodológico e possíveis intervenções necessárias, intervenções essas que seriam feitas a partir do olhar dos professores e das pesquisadoras envolvidas no desenvolvimento do PTPE para garantir uma melhora na aprendizagem. Portanto, as aulas tinham uma constante avaliação pedagógica, sem objetivo de classificar ou dar notas aos estudantes.

O PTPE foi aplicado em 2023 em uma Universidade pública do Noroeste do Paraná que atende cerca de 2.157 alunos. Em termos de estrutura física, a Universidade tem dois pavilhões, distribuídos por A e B, nos quais estão os cursos de humanas (A) e exatas (B). Tais pavilhões se dividem em 4 blocos que contam, além de salas de aulas, com laboratórios de línguas, geografia, biologia, matemática, de anatomia, uma sala de enfermagem, uma sala de informática e uma central de estágio. O desenho arquitetônico abaixo mostra as divisões entre os blocos de A a D que totalizam 68 salas, divididas entre salas de aulas e os departamentos citados acima.

**Figura 01:** Desenho Arquitetônico da Universidade



**FONTE:** disponibilizado pela Secretaria Acadêmica da Universidade

Em termos de distribuição do espaço, apresenta secretarias, diretorias e colegiados dos cursos. Também tem uma biblioteca em que se encontram computadores para pesquisa, espaços para estudos e seu acervo de livros.

Além disso, a Universidade conta com uma cantina particular que vende lanches para os alunos. Nela, há também banheiros femininos e masculinos e uma mesa de sinuca para diversão dos graduandos. Próximo a este ambiente, encontra-se o DCE – Diretório Central Estudantil, em que os alunos graduandos passam algum tempo se socializando e se divertindo por meio de música ou jogos.

A instituição é uma Universidade pública do Noroeste do Paraná, gratuita e laica mantida pelo governo do estado do Paraná que afirma “oferecer qualidade de ensino aos seus alunos”, por meio de diversos cursos de Graduação e Pós-Graduação dentro de seus multicampi. A Universidade conta com 2 quadras de esporte, sendo uma aberta e uma com cobertura. Na estrutura do pavilhão no qual se encontra a quadra coberta, está o CAC – Centro de Atividades Corporais –, e lá encontram-se as 2 salas de aula nas quais aconteceram as aulas de português para os migrantes. Elas estão nas laterais da quadra, no 2º andar, como mostram as figuras abaixo.

**Figura 02:** CAC - 01



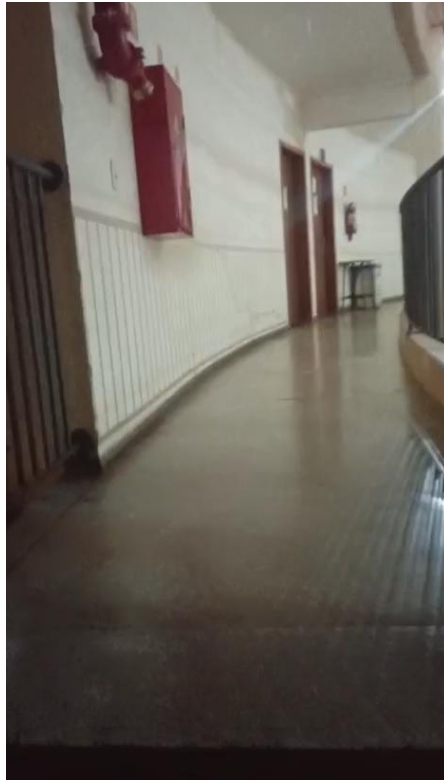
**FONTE:** arquivo pessoal.

**Figura 03:** CAC - 02



**FONTE:** arquivo pessoal.

**Figura 04:** CAC - 03



**FONTE:** arquivo pessoal.

**Figura 05:** CAC - 04



**FONTE:** <https://sl1nk.com/igkS5>

Quando o curso iniciou em 09 de março de 2023, utilizamos as 2 salas do piso superior que comportavam até 44 alunos cada, pois as turmas estavam divididas em Básico 1 e 2. Isso foi possível porque a quadra de esportes era utilizada no período diurno, já que o curso de

graduação em Educação Física é integral e nossas aulas aconteciam no período noturno. Posteriormente, a turma passou a ser única e começamos a utilizar apenas uma sala. O curso acontecia nessa sala do CAC, devido ao dia e horário que o PTPE era ofertado aos migrantes – às quintas-feiras, no período noturno – pois, simultaneamente às aulas do PTPE, ocorriam as aulas do curso de Letras ofertado pela Universidade.

A turma era composta por sete alunos, todos do sexo masculino, oriundos de diferentes nacionalidades: Argentina, Chile, Haiti e Venezuela. Em sua maioria, tratava-se de trabalhadores que migraram para o Brasil em busca de melhores oportunidades e atuavam no comércio local como coletores de laranja, vendedores, pizzaiolo, garçom e operários. O curso PTPE foi dividido em dois semestres, ao longo de 2023, foi ofertado na modalidade presencial, com carga-horária total de 60 horas por semestre.

Para além da composição geral da turma e dos aspectos estruturais do PTPE, é fundamental apresentar também os estudantes centrais que participaram da pesquisa. Compreender suas trajetórias, repertórios linguísticos, experiências migratórias e trajetórias de escolaridade é essencial para situar as práticas de linguagem observadas e interpretar os sentidos construídos ao longo do processo de ensino e aprendizagem. A seguir, passo à caracterização dos participantes.

### 3.3 Os Participantes

Como já mencionado anteriormente, a turma participante da pesquisa tinha sete estudantes migrantes que frequentaram regularmente o curso de PTPE ao longo do ano de 2023. Embora outras quatro inscrições tenham sido realizadas, apenas os participantes aqui descritos estiveram presentes nas aulas e nas interações que compõem o corpus da pesquisa. Por questões éticas, todos os nomes utilizados ao longo deste capítulo são pseudônimos, de modo a preservar a identidade dos participantes e garantir o respeito à confidencialidade.

Os participantes da pesquisa, como já dito, vieram de quatro países: Haiti, Venezuela, Argentina e Chile. Quatro deles são haitianos, falantes de crioulo haitiano e os demais são falantes de espanhol, nascidos em países sul-americanos. A faixa etária dos estudantes variava entre 27 e 60 anos, e todos pertenciam à classe trabalhadora local, desempenhando atividades como colheita de laranjas, produção em fábricas e serviços gerais. Suas trajetórias migratórias estavam marcadas por deslocamentos, majoritariamente, motivados por crises econômicas,

busca por trabalho e, em alguns casos, circulação anterior por outros países da América Latina. O que todos tinham em comum era a busca por melhores condições de vida.

Os níveis de escolarização dos participantes eram diversos, incluindo desde experiências limitadas com o sistema educacional até formações técnicas ou universitárias em seus países de origem. Essa heterogeneidade presente na formação dos participantes também se reflete nas práticas de linguagem, nas dificuldades encontradas com o português e nas formas de participação em sala de aula. O grupo, ainda que reduzido em número, representava um mosaico de histórias, vivências e perspectivas que enriqueceram a experiência.

A composição da turma que integrou esta pesquisa está vinculada ao banco de dados compartilhado com a Prof.<sup>a</sup> Elena Ribeiro, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) da própria Universidade sob o parecer número 6.096.897. O projeto de extensão, originalmente criado em 2018, foi interrompido em 2020, devido à pandemia mundial decorrente do SARS-CoV-2. A retomada só ocorreu em 2023, com uma nova turma e uma nova organização institucional. É a partir dessa turma de 2023 que se constituem os recortes do corpus desta pesquisa.

As aulas iniciaram em março de 2023, com encontros presenciais, sempre às quintas-feiras, no período noturno. No entanto, alguns alunos tiveram dificuldades em manter a frequência nas aulas, consequentemente, perdemos alunos por motivos diversos, muitas vezes decorrentes de exigências do trabalho. Esse contexto nos levou a unificação das turmas em um único grupo. Ao longo do segundo semestre, observou-se também a saída de alguns inscritos e a consolidação de um grupo mais estável. Contudo, só iniciamos a geração de dados em 02 de junho de 2023, com a aprovação do CEP e após um período de greve dos professores de ensino superior do Paraná.

Em 22 de junho de 2023, foram apresentados aos migrantes desta pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para Uso de Imagem e Voz. Ambos os documentos foram disponibilizados em versões traduzidas para as línguas maternas dos estudantes que participaram. Tivemos nove alunos voluntários, mas apenas sete participaram efetivamente durante a geração de dados para esta pesquisa. Os pseudônimos desses participantes são: Carlos, Vitor, Héctor, Daniel, Rafael, William e Gabriel, também utilizados concomitantemente na tese de doutorado desenvolvida pela Prof.<sup>a</sup> Elena Ribeiro. Héctor é natural da Venezuela, Carlos é do Chile e Vitor é da Argentina. Já Daniel, Rafael, William e Gabriel são do Haiti. Os critérios que adotamos para convidá-los a participar das pesquisas foram ter idade mínima de 18 anos e estarem regularmente matriculados no projeto de extensão, condição comum aos participantes do PTPE. Entre os voluntários, apenas dois não

continuaram frequentando as aulas após o início do curso. O critério de exclusão adotado para esta pesquisa foi a ausência durante o período de geração de dados. Essa condição se aplica aos dois participantes mencionados anteriormente, que, embora tenham se voluntariado, não estiveram presentes nas aulas ao longo da geração de dados.

A participação dos migrantes nesta pesquisa ocorreu com base no princípio do consentimento já informado, garantindo que todos tivessem pleno conhecimento sobre os objetivos do estudo, os procedimentos envolvidos e o uso dos dados produzidos. O TCLE e o Termo de Autorização para Uso de Imagem e Voz visaram assegurar a compreensão da participação e suas implicações pelos participantes, bem como o direito à recusa. Ao longo do processo, tornou-se evidente que muitos participantes percebiam sua participação como uma forma de retribuição pelas aulas de português das quais estavam participando. Ao aceitarem participar da pesquisa, ceder seus materiais, permitir observações e partilhas, reconheciam que estavam recebendo algo — o ensino da língua portuguesa, o acompanhamento próximo dos professores, o espaço da sala de aula —, e que colaborar com a pesquisa era uma maneira de retribuição. Havia, ali, uma percepção de troca, talvez parceria. E é dentro dessa relação de proximidade e confiança construída com o grupo que mantivemos, desde o início, o compromisso ético com a representação responsável dos participantes, conscientes de que relatar suas vozes exigia atenção aos seus contextos, trajetórias e formas de dizer. Assim, foram adotadas estratégias de cuidado com a diversidade cultural e linguística dos participantes, não apenas como elemento a ser descrito, mas compreendido emicamente. O uso de pseudônimos, a escuta atenta às narrativas de cada pessoa e a preocupação em não reforçar estereótipos são expressões desse compromisso com a ética.

Encerradas as etapas iniciais de formação da turma e definição dos participantes da pesquisa, passo agora à descrição do trabalho de campo, que compreende o contexto das aulas, os procedimentos de observação e os registros realizados ao longo do processo.

### 3.4 O Material Didático

A realização do meu trabalho de campo teve como primeiro eixo central a construção e reelaboração das SDs desenvolvidas e aplicadas especificamente no PTPE, no contexto das aulas presenciais ofertadas em 2023, entre 09 de março a 30 de novembro.

As SDs foram construídas com base nos pressupostos do ensino de língua como prática social, dialogando com autores como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), bem como com

perspectivas interacionista-discursivas sobre linguagem e letramento, que reconhecem os sujeitos como produtores de sentidos em contextos sociais concretos.

Nos dias de hoje, já existem materiais didáticos voltados ao ensino de PLA, como livros que acompanham CD-Room, contendo exercícios de prática, porém, muitas vezes esses materiais não contribuem muito com o contexto no qual os professores e alunos se inserem situadamente. Desse modo, mesmo diante de várias opções de materiais didáticos, o PTPE optou por elaborar seus próprios materiais didáticos — as SDs, visto que o trabalho realizado no contexto do projeto de extensão foi marcado pela corrente teórica do Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD.

Bronckart (2006) conceitua o ISD como a “teoria sobre o desenvolvimento humano”, pois o ISD se propõe a abordar de maneira central o papel que a linguagem individual e socialmente situada desempenha, e, mais diretamente, as práticas de linguagem, a fim de dar enfoque ao desenvolvimento dos seres humanos, o saber e o agir. Em vista disso, a linguagem é abordada juntamente com os avanços humanos, ou melhor dizendo, à medida que o homem avança, sempre que conveniente, a língua desempenha o seu papel como instrumento que contribui para toda e qualquer mudança do desenvolvimento dos seres humanos.

O ISD propõe o uso de gêneros textuais em seu trabalho, sistematizando os conteúdos por meio de modelos didáticos que mais tarde foram estruturados em sequências didáticas. Essa perspectiva encontra respaldo em uma releitura das concepções bakhtinianas de gênero, à luz de uma orientação psicológica e didática, inspirada em Vygotsky. Para Schneuwly (2004), o gênero é compreendido como um instrumento psicológico e social, uma forma relativamente estável de enunciado que media a ação linguística dos sujeitos em situações concretas de comunicação, sendo, portanto, objeto de ensino e aprendizagem no ISD.

Como afirma o autor, “os gêneros de texto podem ser considerados como instrumentos semióticos que permitem realizar, nas interações sociais, as atividades de linguagem historicamente constituídas” (SCHNEUWLY, 2004, p. 27). Assim, cada gênero “pode ser considerado um instrumento que permite ao aprendiz agir discursivamente em situações comunicativas específicas, apropriando-se das formas de dizer socialmente elaboradas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 62). Dessa forma, o gênero é concebido no ISD como uma ferramenta de ação e de mediação, cuja apropriação pelo sujeito em formação contribui para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem, consolidando a articulação entre teoria sociocultural, didática dos gêneros e processos de desenvolvimento humano.

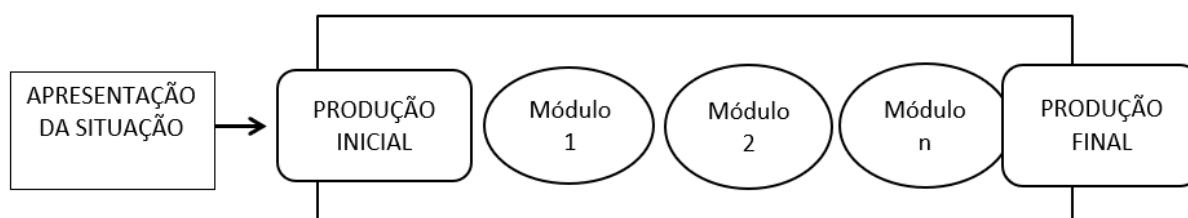
Segundo Schneuwly e Bronckart, a SD está fundada no “postulado de que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” (DOLZ;

SCHNEUWLY, 2004, p. 50). Assim, a SD constitui um conjunto de atividades organizadas didaticamente que realizam a transposição de conhecimentos linguísticos e discursivos por meio do trabalho com um gênero textual específico, seja ele oral ou escrito. O objetivo central é desenvolver as capacidades de linguagem — de ação, discursivas e linguístico-discursivas — necessárias para que o aluno se aproprie das formas de agir discursivamente nesse gênero, compreendendo não apenas seus aspectos estruturais, mas também suas condições de uso nas esferas sociais em que circula. Segundo Cristovão e Stutz, a SD pode estruturar-se da seguinte maneira:

Essa unidade de ensino pode ser dividida em módulos ou seções compostos por atividades contendo objetivos específicos voltados ao desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para a compreensão e/ou produção de textos pertencentes a um determinado gênero textual (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 03).

Assim, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) demonstram a seguinte estrutura básica em forma de esquema como base para se pensar o ensino e a aprendizagem por meio da SD:

**Figura 06:** Estrutura básica da Sequência Didática



**Fonte:** Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a estrutura da SD é dada por quatro etapas a serem desenvolvidas:

a) Apresentação da situação – apresentação do gênero para os alunos. Esta etapa pode ocorrer de forma oral ou escrita, a critério do professor, e tratar das seguintes questões: qual gênero será trabalhado? Qual a sua finalidade? A quem se dirige? De que forma assumirá a produção? Quem participa? Como se dará o desenvolvimento do trabalho?

b) Produção inicial – atividade que os alunos irão responder, que tem por finalidade identificar os conhecimentos prévios/conhecimentos de mundo do aluno a respeito de

determinado gênero, além de também identificar as principais dificuldades do aluno, o que acaba por ajudar o professor a nortear aulas futuras.

c) Módulos – a finalidade dos módulos é trabalhar os problemas, as dificuldades que já foram encontradas na produção inicial e seu objetivo é oferecer aos alunos informações necessárias para que tais dificuldades possam ser trabalhadas. Além disso, não há um número determinado de módulos, podem ser vários, a fim de que atinjam os objetivos desejados.

d) Produção final – a proposta da produção final é fazer com que o aluno coloque em prática tudo o que aprendeu durante a SD. É justamente nessa etapa que o professor pode avaliar se a SD atingiu os objetivos propostos e como ainda pode ser aprimorada.

As SDs aplicadas em 2023 são SDs adaptadas do modelo proposto pelos autores, e foram elaboradas a partir da revisão das versões produzidas em 2019. Na prática, os alunos responsáveis por sua formulação em 2019 partiram da escolha de um gênero e identificaram, em torno dele, conteúdos gramaticais que poderiam ser trabalhados. Essa lógica revela uma adaptação importante, mas também uma tensão ideológica: embora as atividades se aproximem do modelo de SD ao articular gênero e ensino, o foco na gramática como eixo central mantém traços de uma concepção estrutural de língua, em contraste com a perspectiva interacionista-discursiva que orienta o ISD, em que o gênero é tomado como instrumento de ação social e desenvolvimento das capacidades de linguagem.

A reelaboração foi conduzida por um grupo de quatro professoras, todas estudantes do curso de Letras da instituição, que mantinham um grupo de WhatsApp, no qual se organizavam, discutiam as propostas e compartilhavam dúvidas e sugestões. Para otimizar o trabalho, cada SD ficou sob responsabilidade de uma dupla que trabalhou com um gênero textual. A divisão permitiu maior atenção aos detalhes de cada proposta e favoreceu um processo de escuta e troca entre as docentes. Alguns critérios orientaram a construção dos novos materiais: os textos e as atividades deveriam prezar pela clareza, com linguagem acessível e de fácil compreensão para os alunos iniciantes e para a progressão dos gêneros ao longo das aulas. Além disso, cada SD deveria conter atividades que estimulasse a comunicação, o uso da língua em práticas interacionais e o engajamento em situações que exigissem posicionamento do aluno.

Como parte do planejamento, também foi produzida uma cópia comentada de cada SD, destinada aos professores que a lecionarão em sala. Esses materiais continham pequenos lembretes, sugestões de abordagem e observações importantes a serem destacadas durante a aplicação das atividades. A intenção era não apenas orientar a condução das aulas, mas, sobretudo, criar um apoio pedagógico a partir das escolhas feitas para a elaboração do material.

Ao longo do ano letivo, o PTPE teve 29 encontros/aulas, sendo seu último encontro em 30 de novembro de 2023. Esse foi o período que conseguimos cumprir, pois, tivemos um período de greve de professores do Ensino Superior. Logo, a Universidade suspendeu as aulas e o PTPE retornou quando as aulas na Universidade também retornaram. A proposta aprovada pela Universidade totaliza 15 encontros no 1º semestre e 15 encontros no 2º semestre.

Inicialmente, como no primeiro semestre, as turmas eram divididas entre Nível 1 (Básico) e Nível II (Intermediário), propomos planos de aulas diferentes para cada nível, porque as SDs trabalhadas em cada turma eram diferentes. Isso perdurou até a 12ª aula. Posteriormente, os planos foram unificados no segundo semestre para uma turma. A escolha e a classificação dos alunos em cada nível se basearam na autodeclaração do candidato feita com o preenchimento de um questionário via Google Forms no ato da inscrição para o curso. No questionário apresentava-se primeiramente a seguinte pergunta: “*Nível de conhecimento do Português?*” que era possível responder marcando alguma das alternativas: *nenhum, pouco, básico, intermediário e avançado*. Posteriormente, perguntava-se: “*Quanto você fala em Português?*”, “*Quanto você entende as pessoas falando em Português?*”, “*Quanto você entende o que você lê em Português?*” e “*Quanto você escreve em Português?*”, essas também eram perguntas objetivas que o candidato marcaria dentre as alternativas: *nada, pouco e muito*. Por último, havia perguntas discursivas para o candidato: “*Qual é a sua pretensão para esse curso?*”, “*Qual é a sua nacionalidade?*” e “*Quais línguas você fala?*”.

Os gêneros escolhidos para as SDs foram definidos a partir da observação das necessidades comunicativas e das dificuldades compartilhadas pelos alunos migrantes, associadas ao nível de proficiência linguística de cada grupo. A seleção buscou equilibrar acessibilidade linguística e relevância social, considerando a complexidade dos elementos mobilizados em cada gênero — como tempo verbal, vocabulário e compreensão textual —, mas também o potencial de uso prático e de inserção social.

No PTPE, foram elaboradas e trabalhadas 6 SDs ao longo de 2023, cada uma voltada a gêneros distintos, como apresento no quadro abaixo com a descrição dos períodos em que foram trabalhadas em sala.

#### **Quadro 01:** Gêneros trabalhados nas SDs do PTPE (2023)

| <b>Turmas do PTPE</b> | <b>Gênero trabalhado</b>                                                                                                                     | <b>Período</b>                                           |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| <b>Turma Nível 1</b>  | Receita Culinária                                                                                                                            | 09/03/2023 a 04/05/2023                                  |
| <b>Turma Nível 1</b>  | Cronograma                                                                                                                                   | 04/05/2023 a 06/07/2023                                  |
| <b>Turma Nível 2</b>  | Contos de Memórias                                                                                                                           | 09/03/2023 a 27/04/2023                                  |
| <b>Turma Nível 2</b>  | Carta e E-mail de Solicitação e Reclamação (início)                                                                                          | 04/05/2023 a 06/07/2023 (12 <sup>a</sup> aula)           |
| <b>Turma Única</b>    | Carta e E-mail de Solicitação e Reclamação (continuidade)                                                                                    | 20/07/2023 a 24/08/2023 (13 <sup>a</sup> aula em diante) |
| <b>Turma Única</b>    | Material complementar em slides sobre: Flexão de Gênero dos Substantivos                                                                     | 24/08/2023 a 31/08/2023                                  |
| <b>Turma Única</b>    | Biografia                                                                                                                                    | 28/09/2023 a 26/10/2023                                  |
| <b>Turma Única</b>    | Entrevista                                                                                                                                   | 31/08/2023 a 21/09/2023                                  |
| <b>Turma Única</b>    | Material complementar em slides sobre: Palavras Polissêmicas da Língua Portuguesa                                                            | 09/11/2023 a 23/11/2023                                  |
| <b>Turma Única</b>    | Material extra em slides com atividade dinâmica com músicas<br>Encerramento e momento de confraternização entre professores e alunos do PTPE | 30/11/2023                                               |

**Fonte:** Dados sistematizados pela autora.

Assim, o gênero receita foi escolhido por constituir uma prática cultural e social significativa, que possibilita compartilhar identidades e saberes regionais e culturais por meio da língua. O gênero cronograma, por sua vez, foi selecionado por favorecer a organização temporal e cotidiana, auxiliando os participantes no planejamento de rotinas de estudo, trabalho e vida no Brasil. Já o gênero contos de memórias foi proposto como espaço de expressão narrativa, permitindo que os alunos mobilizassem experiências pessoais e culturais em português. A biografia foi proposta como meio de valorização das trajetórias pessoais e de construção de pertencimento, permitindo que os migrantes narrassem suas próprias histórias e experiências de deslocamento. Já o gênero entrevista contribuiu para o desenvolvimento da oralidade e da escuta ativa, além de favorecer a interação entre colegas e o exercício de práticas discursivas formais em português. E os gêneros carta e e-mail de reclamação e solicitação foram trabalhados por exigirem maior domínio linguístico e argumentativo, promovendo o exercício da escrita formal em situações de reivindicação e comunicação institucional.

Como o TCLE foi apresentado aos alunos participantes em 22 de junho de 2023, aqui eu contextualizo o andamento do PTPE a partir desta data/aula. Na medida em que já estávamos no segundo semestre com uma turma única, estávamos trabalhando a terceira SD, que tinha por gênero textual: carta e e-mail de reclamação e solicitação. Esta SD inicialmente foi pensada

para trabalhar com a turma de nível intermediário, devido a sua complexidade de conteúdo. Anteriormente, haviam sido trabalhadas 3 SDs: receita – nível básico, cronograma – nível básico e contos de memórias – nível intermediário, conforme acompanhamos acima no Quadro 1.

De modo a tornar mais clara a compreensão sobre o material trabalhado no PTPE em 2023, opta-se por apresentar, nesta seção, 3 das 6 SDs em sua totalidade, para que o leitor tenha acesso a sua estrutura e ao modo como foi trabalhada em sala no contexto do PTPE. Essas mesmas SDs serão retomadas no capítulo de análise (5.1), no qual volta-se o olhar para as ideologias da linguagem presentes em sua elaboração, com ênfase nas concepções de língua e linguagem.

Na primeira SD desenvolvida no PTPE com a turma de nível 1, trabalhou-se com o gênero Receita Culinária. Esse gênero foi escolhido por estar presente no cotidiano dos alunos migrantes, seja em práticas familiares, seja trabalho ou em mídias digitais, o que favoreceu a mobilização de repertórios prévios e o engajamento nas atividades. O quadro a seguir sintetiza a estrutura da SD, evidenciando as etapas adaptadas da proposta apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e as atividades organizadas em cada módulo.

**Quadro 02:** Estrutura da SD Receita Culinária (2023)

| <b>Etapas da SD (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004)</b>              | <b>Descrição de Atividades / Conteúdo</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>Localização no material (páginas)</b> |
|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| <b>Apresentação da Situação</b>                                     | Identificação de imagens que representam o gênero “receita culinária”; contextualização sobre circulação social do gênero (redes sociais, TV, embalagens, livros, receitas de família, busca no Google). Perguntas de ativação de conhecimento prévio: sites de receita, hábito de procurar receitas, receitas de memória. | p. 01 e 02                               |
| <b>Produção Inicial</b>                                             | Escrita de uma receita presente na memória (escrever o nome da receita e ingredientes)                                                                                                                                                                                                                                     | p. 02                                    |
| <b>Módulo 1 – Estrutura da receita e exemplo (Salada de Frutas)</b> | Estudo dos elementos da receita: ingredientes, modo de preparo, rendimento, tempo, dicas, calorias.                                                                                                                                                                                                                        | p. 03 e 04                               |

|                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                         |          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>Módulo 2 – Tipo textual</b>                                                                                                               | Discussão sobre o tipo textual injuntivo: características, função, verbos no imperativo. Exemplo de Receita de Torta de Limão                                                           | p. 05    |
| <b>Módulo 3 – Compreensão textual</b><br><br><b>Leitura e análise de textos 1, 2 e 3: Torta de Limão, Suco de Coco e Mousse de Maracujá.</b> | Atividades utilizando a receita de Torta de Limão: ordem de ações no preparo da receita, sentido de palavras como “massa homogênea”, duração de tempo ao forno justificando a resposta. | p. 06    |
|                                                                                                                                              | Leitura e análise de textos 2 e 3: identificação de estrutura, objetivo, linguagem, vocabulário, medidas.                                                                               | p. 06–09 |
| <b>Módulo 4 – Estudo do modo imperativo</b>                                                                                                  | Explicação, exemplos, formação e exercícios com verbos no imperativo.                                                                                                                   | p. 10–11 |
| <b>Módulo 5 – Estudo do futuro do presente</b>                                                                                               | Explicação e exercícios sobre futuro do presente simples e composto; uso do “ir + infinitivo”.                                                                                          | p. 11–17 |
| <b>Módulo 6 – Fixação do gênero</b>                                                                                                          | Questões de revisão: circulação, estrutura, funções e sequências textuais; exercícios de conjugação (imperativo e futuro).                                                              | p. 17–19 |
| <b>Produção Final</b>                                                                                                                        | Escrita de uma receita pessoal especial, utilizando a estrutura estudada e o modo imperativo.                                                                                           | p. 19–20 |

**Fonte:** Dados sistematizados pela autora.

A segunda SD que apresento aqui centrou-se no trabalho com os gêneros Carta e E-mail, destacando suas semelhanças e diferenças estruturais, usos sociais e adequação às situações de comunicação. A escolha desse gênero relaciona-se à necessidade de inserir os estudantes em práticas de escrita formais e cotidianas, incluindo a escrita de reclamações e solicitações, fundamentais em contextos de cidadania. O quadro a seguir apresenta a estrutura da SD e as atividades propostas em cada módulo.

**Quadro 03:** Estrutura da SD Carta e E-mail (2023)

| <b>Etapas (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004)</b> | <b>Descrição de Atividades / Conteúdo</b> | <b>Localização no material (páginas)</b> |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------|
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------|

|                                                   |                                                                                                                                                                                                                 |          |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>Apresentação da Situação</b>                   | Identificação inicial: diferenciar carta de e-mail a partir de exemplos visuais.                                                                                                                                | p. 01–02 |
| <b>Produção Inicial</b>                           | Exercício de ativação de conhecimento: “O que é uma carta?”, “O que ela deve ter?”, “Carta e e-mail são a mesma coisa?”.                                                                                        | p. 02    |
| <b>Módulo 1 – Estrutura do Gênero Carta</b>       | Explicação sobre função, usos e circulação social da carta; suporte físico; exemplo de carta pessoal.                                                                                                           | p. 02–03 |
|                                                   | Orientações sobre funcionamento dos Correios, taxa, devolução de cartas, restrições. Atividade: preencher envelopes com seus dados (frente e verso).                                                            | p. 03–05 |
| <b>Módulo 3 – Estrutura do Gênero E-mail</b>      | Comparação carta x e-mail: suporte digital, envio, anexos, pastas. Estrutura: local e data (automática), destinatário, saudação, corpo, despedida.                                                              | p. 06–07 |
| <b>Módulo 4 – Pronomes de tratamento</b>          | Tabela com formas de tratamento (Sr., Vossa Excelência, etc.);                                                                                                                                                  | p. 08    |
|                                                   | Exercícios de aplicação em frases e em situações de uso.                                                                                                                                                        | p. 11    |
| <b>Módulo 5 – Tipos de carta/e-mail</b>           | Explicações: carta formal x informal; tipos (descritiva, ao leitor, aberta, pessoal, argumentativa). Quadro exemplificativo.                                                                                    | p. 09–10 |
| <b>Módulo 6 – Pontuação</b>                       | Revisão dos sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação, ponto final, ponto e vírgula, dois pontos, reticências, aspas, parênteses, travessão).<br><br>Atividade: inserir pontuação em frases/texto. | p. 11–14 |
| <b>Módulo 7 – Pretérito perfeito e imperfeito</b> | Revisão de tempos verbais (pretérito perfeito x imperfeito), verbos regulares e irregulares. Exercícios de conjugação de tempos verbais em frases.                                                              | p. 15–18 |

|                                                              |                                                                                                                                                                                                                            |          |
|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>Módulo 8 – Carta de Reclamação e Solicitação (modelo)</b> | Estudo de modelo de carta de reclamação: remetente, destinatário, corpo, anexos (nota fiscal). Exercícios de compreensão do texto (questões discursivas, questões de V/F, , reescrita das frases falsas para verdadeiras). | p. 19–21 |
|                                                              | Explicações sobre SAC, garantias (legal, contratual, estendida), prazos no Código de Defesa do Consumidor. Lista de contatos úteis (Correios, Defensorias, Ouvidoria, Procon, Reclame Aqui).                               | p. 21–23 |
| <b>Produção final - parte 1 e 2</b>                          | Escrita de uma carta de reclamação (defeito em computador) com preenchimento de envelope; em seguida, elaboração de um e-mail de reclamação retomando a carta enviada, anexando provas.                                    | p. 24–26 |

**Fonte:** Dados sistematizados pela autora.

A terceira SD explorou o gênero Biografia, com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre percursos de vida, memória e identidade. Ao estudar esse gênero, buscou-se também valorizar histórias pessoais, incentivando os estudantes a se reconhecerem como sujeitos de narrativas sociais. O Quadro a seguir sintetiza as etapas da SD, desde a apresentação inicial até a produção final, com destaque para os conteúdos linguísticos e discursivos trabalhados em cada módulo.

**Quadro 04:** Estrutura da SD Biografia (2023)

| <b>Etapas (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004)</b> | <b>Descrição de Atividades / Conteúdo</b>                                                                                                                                                       | <b>Localização no material (páginas)</b> |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| <b>Apresentação da Situação</b>                  | Análise de imagens de biografias de mulheres brasileiras conhecidas (Carmen Miranda, Gisele Bündchen, Elis Regina), identificando os diferentes suportes de circulação (livros, sites, filmes). | p. 01                                    |
| <b>Produção Inicial</b>                          | Perguntas de ativação: “O que é uma biografia?”, “Qual o objetivo desse tipo de texto?”, “Você já leu alguma biografia? Quais?”.                                                                | p. 02                                    |

|                                                                    |                                                                                                                                                                                                     |            |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Módulo 1 – Conceito e características da Biografia</b>          | Definição de biografia (texto que narra a vida de alguém). Estudo de características: terceira pessoa, ordem cronológica, fatos marcantes, marcadores temporais, predomínio de verbos no pretérito. | p. 02–03   |
|                                                                    | Leitura do texto sobre Clarice Lispector, abordando infância, formação, carreira, obras e legado.                                                                                                   |            |
| <b>Módulo 2 – Estrutura do texto biográfico</b>                    | Orientações sobre pesquisa prévia, organização cronológica (nascimento, feitos, velhice, morte/legado).                                                                                             | p. 04      |
| <b>Módulo 3 – Atividade com biografia de Cecília Meireles</b>      | Exercício de preenchimento de lacunas a partir do exemplo para construir a biografia de Cecília Meireles.                                                                                           | p. 05–06   |
| <b>Módulo 4 – Tipos de Biografia</b>                               | Estudo comparativo: biografia, autobiografia e minibiografia. Quadro comparativo entre biografia x autobiografia.                                                                                   | p. 06–07   |
| <b>Módulo 5 – Tempos Verbais (pretérito perfeito e imperfeito)</b> | Revisão e prática com verbos regulares e irregulares no pretérito perfeito (p. 7–8) e pretérito imperfeito (p. 9). Exercícios de conjugação e aplicação.                                            | p. 07–09   |
| <b>Módulo 6 – Pronomes Pessoais e Possessivos</b>                  | Estudo dos pronomes pessoais (caso reto e oblíquo), oblíquos átonos e tônicos, e possessivos. Exercícios de aplicação, tirinha para análise.                                                        | p. 10–14   |
| <b>Módulo 7 – Roteiro para escrita de Biografia</b>                | Questões-guia sobre informações básicas do aluno (nome, nascimento, profissão, feitos, “por que veio para o Brasil?”).                                                                              | p. 15 e 16 |
| <b>Produção Final</b>                                              | Escrita de uma biografia pessoal (do próprio aluno), utilizando as informações do roteiro, a estrutura do gênero e os tempos verbais estudados.                                                     | p. 16–18   |

**Fonte:** Dados sistematizados pela autora.

Embora o PTPE tenha trabalhado 6 SDs ao longo das 29 aulas, para fins de análise, foram selecionadas as três apresentadas — Receita Culinária, Carta e E-mail e Biografia. O recorte justifica-se tanto pelo lugar que cada uma ocupa no percurso do projeto quanto pelos aspectos que permitem analisar as ideologias de linguagem presentes. A SD de Receita Culinária foi a primeira SD desenvolvida com a turma de nível 1, constituindo o ponto de partida para as atividades pedagógicas no nível básico. A SD de Carta e E-mail marcou um momento de transição, ao encerrar o trabalho em turmas separadas (nível 1 e 2) e inaugurar a experiência da turma única. Por fim, a SD de Biografia correspondeu à última SD do projeto, fechando o ciclo do PTPE. Nessas três sequências, emergem concepções de língua e linguagem, modos de correção, possibilidades de autoria e formas de participação dos alunos, que orientam a análise apresentada no capítulo 5.

Quando olhamos para o material do PTPE de 2023 consideramos que sua elaboração se deu como adaptações ao modelo proposto por Dolz e Schneuwly (2004), sem mobilizar plenamente as capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-discursivas), visto que ao analisar a estrutura das SDs como acompanhamos nas tabelas acima, nota-se que as capacidades de linguagem não foram os critérios que nortearam a elaboração do material. As mesmas que estruturam o referencial teórico do ISD. Bem como, as respostas dos módulos não se deu como base para a produção dos próximos módulos das SDs. Observa-se, por exemplo na SD de carta e e-mail que há ênfase na tipologia e gramática do texto, ao invés de focar na função do gênero, ou seja, a língua é tratada como sistema a ser exercitado, e não como ação social mediada por gêneros. Ainda na SD de Carta e E-mail, há também uma adaptação mobilizando dois gêneros ao mesmo tempo e isso se deu pela aproximação de execução entre os dois, o que desvia o foco da apropriação de um gênero específico — princípio central do modelo proposto por Dolz e Schneuwly (2004). Essas escolhas revelam limites metodológicos nas SDs como um material de ensino, e também tensões ideológicas sobre o ensino de língua: entre uma abordagem centrada na norma e outra orientada pelas práticas sociais e pelos usos significativos do português em contextos de migração.

### 3.5 Registros e Análise de Dados

Em relação à participação nas atividades propostas ao longo do curso, todos os sete alunos responderam aos três questionários aplicados, com exceção de Héctor, que se afastou do

curso antes do encerramento e, por isso, não respondeu ao questionário final. No que se refere às sequências didáticas, nem todos os participantes estiveram presentes em todas as etapas, o que se deve, principalmente, à organização por níveis no início do curso e à frequência irregular de alguns alunos após a unificação das turmas. Carlos, por exemplo, não participou das atividades da SD de cronograma por ter iniciado o curso no Intermediário. Daniel, por sua vez, fez o Nível Básico, mas não desenvolveu a SD de carta e e-mail. William ingressou no curso após a unificação das turmas e, por esse motivo, não participou das primeiras SD desenvolvidas. Héctor, que se afastou do curso ainda durante o primeiro semestre, não desenvolveu as SDs de entrevista e biografia.

Os dados gerados ao longo da pesquisa foram cuidadosamente organizados pela Prof<sup>a</sup> Elena, em um ambiente virtual, utilizando a plataforma Google Drive, aos quais tive acesso integral. Os materiais foram divididos em pastas específicas, facilitando a organização e o acesso. Havia, por exemplo, uma pasta destinada às sequências didáticas digitalizadas dos estudantes, e outra pasta específica para o armazenamento de fotos, organizadas em subpastas por primeiro e segundo semestres, posteriormente organizadas por datas dos encontros/aulas. Os planos de aula também foram arquivados separadamente: no primeiro semestre, as pastas estavam divididas entre Nível I e Nível II, enquanto no segundo semestre, com a unificação das turmas, os planos de aula foram reunidos em uma única pasta. Além disso, havia pastas dedicadas à presença e aos cronogramas, sequências didáticas destinadas aos professores, questionários aplicados e, por fim, uma pasta com os documentos gerais do projeto, incluindo a aprovação do comitê com o parecer do CEP da Universidade.

A análise dos dados gerados ao longo desta pesquisa foi orientada por uma perspectiva crítica e situada de linguagem, com ênfase nas práticas sociais de produção de sentidos, buscando identificar recorrências de tensionamentos e disputas de ideologias da linguagem no *corpus* analítico. Inspirada pelos princípios da etnografia da linguagem e pelo diálogo com autores que abordam o letramento, como Zavala (2010), a abordagem analítica considerou os usos da língua portuguesa não como manifestações isoladas de um sistema normativo, mas como práticas situadas. Assim, a análise se concentrou nos modos como os estudantes migrantes acionaram recursos linguísticos e culturais para se posicionar, negociar sentidos e produzir textos no contexto do PTPE.

Foram observadas, portanto, por meio das SDs, a capacidade de mobilizar a linguagem de forma situada e significativa, apropriando-se de gêneros, repertórios e recursos comunicativos para agir no mundo, construir sentidos e posicionar-se socialmente. No entanto, é importante destacar que o foco da análise recai sobre a materialidade disponível nos dados

gerados — como textos contidos nas SDs, as atividades interpretativas e gramaticais, os módulos trabalhados e a produção final do gênero — e não diretamente com os participantes da pesquisa. A análise não se centrará nos textos produzidos pelos alunos, e essa decisão parte de uma reflexão ética e metodológica fundamental: os registros disponíveis das produções finais estão majoritariamente corrigidos ou reescritos, com marcas de edição realizadas por professores após a produção. Em alguns casos, os rascunhos realizados em casa pelos alunos não chegaram a ser salvos na pasta, o que compromete a análise do gesto de autoria dos alunos em sua forma mais genuína. Diante disso, optamos por olhar para as condições de produção previstas nas SDs.

As representações de cultura mobilizadas nos materiais e as tensões entre o ensino da norma-padrão e o uso efetivo da linguagem nas práticas pedagógicas também fazem parte do *corpus* de análise. A leitura dos dados buscou compreender como determinadas ideologias da linguagem foram reproduzidas, tensionadas ou ressignificadas nas atividades propostas, com especial atenção à presença (ou ausência) de concepções que tratem a cultura como recurso semiótico, e não apenas de forma celebratória ou folclorizada. Nesse sentido, o olhar para os textos escritos, os materiais didáticos e as escolhas pedagógicas se deu de forma interconectada, atenta às relações entre linguagem, identidade e poder que emergem no ensino de PLA.

Esse percurso analítico envolveu várias leituras dos materiais, nos quais retornei diversas vezes. Esse processo de revisitar os materiais me permitiu perceber o que se repetia na estrutura das SDs, nas atividades, e nas produções, até que alguns padrões começaram a se destacar. Foi a partir dessas repetições e tipicidades que encontrei que então organizei as seções de análise que serão discutidas no próximo capítulo.

Com isso, concluo a exposição do percurso metodológico desta pesquisa e passo agora à análise dos dados, com foco nas práticas de linguagem construídas no contexto do PTPE e nas ideologias que atravessaram as propostas didáticas, os materiais produzidos e os sentidos mobilizados pelos participantes.

## 4. ENTRE PRÁTICAS, SENTIDOS E POSICIONAMENTOS

Chegar à etapa de análise dos dados é, ao mesmo tempo, motivo de alívio e inquietação. Alívio por finalmente revisitar, com outros olhos, aquilo que foi vivido em sala de aula, e inquietação, porque a análise exige um olhar mais distanciado sobre práticas das quais fiz parte como professora e pesquisadora. Este capítulo é dedicado a revisitar a experiência de aplicação das sequências didáticas no PTPE, com base no embasamento teórico discutido nos capítulos anteriores. O objetivo é compreender como as ideologias de linguagem, as práticas de ensino e aprendizagem, a abordagem cultural e as identidades sociais dos sujeitos emergiram ao longo do curso. Para isso, organizei a análise em 3 seções, que me permitem observar diferentes dimensões dos materiais, de modo a analisar as escolhas pedagógicas feitas: (1) a linguagem como prática social, relacionada às necessidades de aprendizagem dos estudantes e às identidades sociais que emergiram nas interações; (2) as ideologias da linguagem presentes nas sequências didáticas, com foco na concepções de língua e linguagem, correção, autoria entendida como possibilidade de produção de sentidos pelos alunos e participação; e (3) a forma como a cultura foi mobilizada nas atividades, seja como recurso semiótico de construção de sentido seja como traço celebratório e estereotipado.

Ao longo da análise, busco não apenas descrever o que ocorreu, mas refletir criticamente sobre os efeitos das escolhas pedagógicas. Para isso, retomo o embasamento teórico apresentado nos capítulos anteriores e apresento dados como evidências, nos quais a linguagem, a cultura e a aprendizagem se entrelaçam em disputas de sentidos e de vivências. Assim, este capítulo não se propõe a oferecer respostas definitivas, mas a lançar perguntas e possíveis respostas para, assim, abrir caminhos para pensar o ensino de PLA em contextos de migração marcados por desigualdades, deslocamentos e multiplicidade de vozes.

### 4.1 Entre o Fazer e o Dizer: estudantes explicitam contradições das SDs

Nesta seção, considerando o primeiro objetivo específico desta pesquisa, apresento a seguinte asserção: Entre o fazer e o dizer, emergem tensões entre a linguagem como prática social e a língua como fronteira simbólica. As vozes dos estudantes são trazidas como ponto de partida por expressarem como as práticas do curso foram experienciadas e significadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Trago dados provenientes dos questionários aplicados

aos participantes desta pesquisa, a fim de observar como os alunos narram suas experiências com o português, com o curso de extensão, o que expressam como desafio e o que reivindicam como necessidade. Ao analisar esses dados, busco compreender de que modo suas trajetórias linguísticas tensionam o espaço escolar e questionam as ideologias que sustentam certas concepções de “falar bem” ou de “saber português”. Assim, mais do que identificar dificuldades, o foco recai sobre os sentidos que os estudantes atribuem à aprendizagem e às formas de participação social nas práticas sociais.

Nessa perspectiva, as chamadas “necessidades de aprendizagem” que mobilizo nesta pesquisa deixam de ser vistas apenas como lacunas individuais — “o que o aluno não sabe” — para serem compreendidas como efeitos das práticas discursivas que interpelaram o estudante. A partir das observações de Zavala (2010), podemos entender que toda situação de ensino e aprendizagem mobiliza ideologias de linguagem que definem quem é reconhecido como falante legítimo e quais variedades ou modos de dizer são valorizados. Assim, quando os alunos do PTPE enunciam suas dificuldades, expectativas ou medos em relação ao português, não falam apenas de uma dimensão técnica da língua, mas de experiências de deslocamento e de resistência. Suas reivindicações revelam a linguagem como espaço de tensão e de possibilidade, em que aprender é também reconhecer-se e afirmar-se como sujeito em busca de direito à cidadania.

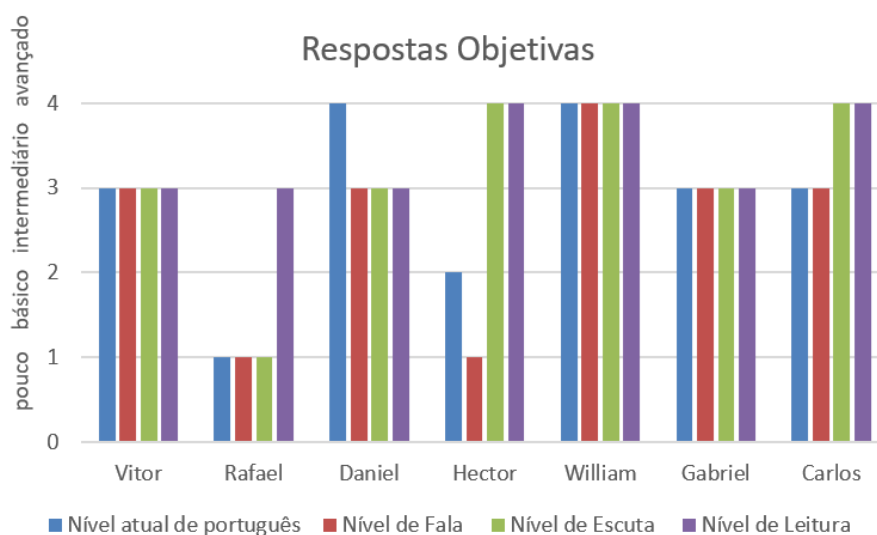
Os questionários aplicados no início do curso tiveram como objetivo identificar o nível de conhecimento de português dos participantes, suas habilidades comunicativas nas diferentes dimensões da língua — falar, entender, ler e escrever —, além de recolher informações sobre nacionalidade, repertório linguístico e expectativas em relação ao curso. O instrumento permitiu traçar um panorama inicial sobre o perfil linguístico e sociocultural dos alunos migrantes. Embora as respostas individuais da primeira aplicação (realizada por meio de um formulário on-line no Google Forms) não tenham sido preservadas, mantenho acesso ao modelo do questionário, o que possibilita descrever seu formato e seus objetivos. Nas aplicações seguintes, realizadas em versão impressa, os questionários foram arquivados. Ainda que os dados da primeira etapa não estejam disponíveis para análise individual, o instrumento teve papel fundamental na compreensão das necessidades iniciais do grupo e na organização das práticas pedagógicas do projeto, como, por exemplo, a divisão das turmas em Básico I e II. Dessa forma, o questionário inicial é compreendido aqui como um dispositivo de compreensão diagnóstica.

No meio do curso, ou seja, no início do segundo semestre, foi aplicado um outro questionário com o propósito de acompanhar a percepção dos participantes sobre o próprio aprendizado e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas até aquele momento. Esse

instrumento buscou compreender como os estudantes avaliavam seus avanços no português, o nível de segurança nas interações cotidianas e a adequação das atividades às suas necessidades de aprendizagem. As respostas, aqui sistematizadas em forma de gráficos, permitem observar tendências gerais do grupo e evidenciam como eles constroem sentidos sobre aprender português naquele contexto.

No gráfico a seguir, é possível observar como estudantes avaliavam seu desempenho nas diferentes habilidades linguísticas: compreensão oral e leitura concentram-se entre os níveis *intermediário* e *avançado*, enquanto a fala aparece de modo mais heterogêneo, com respostas variando de *pouco* a *avançado*. Esses dados sinalizam os campos em que os alunos se sentem mais ou menos seguros no uso do português.

**Figura 07:** Percepção dos níveis de proficiência em língua portuguesa nas quatro habilidades (Questionário Intermediário – PTPE)



**Fonte:** elaborada pela autora.

Essas diferenças que podemos observar no gráfico sugerem que, segundo a percepção dos estudantes, o aprendizado de português ocorreu de forma mais consistente nas habilidades de ouvir e ler —, em comparação ao falar e escrever. Uma das hipóteses para essa percepção dos estudantes pode estar relacionada às oportunidades de exposição e interação oferecidas pelo curso por meio das sequências didáticas. Outra hipótese é a de que realmente é mais tranquilo ouvir e ler uma língua em comparação com as habilidades de produzir em uma língua.

Ainda presente no questionário intermediário havia perguntas discursivas voltadas a compreender aspectos qualitativos da experiência dos alunos no curso. Entre elas, destacam-se aquelas que indagavam como os participantes avaliavam sua própria escrita e os conteúdos

trabalhados nas aulas de português, de que forma se sentiam em relação às interações fora do ambiente escolar, e quais sugestões dariam para aprimorar o curso, o material didático e as ações dos professores.

Em relação à pergunta *“Em suas interações cotidianas, fora do ambiente escolar do curso, você se sente mais seguro com a língua portuguesa? Tente justificar sua resposta”*, todos os participantes afirmaram sentir-se mais à vontade para se comunicar em português, tanto nas conversas entre colegas quanto em situações externas ao curso. Essa percepção de maior segurança para usar o português em interações cotidianas pode apontar para a questão da avaliação que constitui práticas pedagógicas, ou seja, os estudantes podem trazer padrões de interação e ideologias da linguagem que os levam a compreender que nas práticas de letramento escolares devem usar um “português mais correto”, próximo da variedade do português padrão ou uma variedade pura, sem usar vocabulário e estruturas das suas línguas.

Já nas respostas à questão seguinte *“Como o curso poderia melhor o atender? Quais são as práticas que você gosta ou sente falta no curso? Como o material didático poderia ser melhorado? E quanto aos professores, como as ações deles poderiam melhorar seu aprendizado?”*, observa-se um conjunto de sugestões que apontam para o desejo de maior dinamismo e interação nas aulas. Um dos alunos destacou a importância de investir em recursos audiovisuais e de mostrar em cada aula qual o objetivo daquele aprendizado. Os outros alunos destacaram a importância de atividades de conversação voltadas à ampliação do vocabulário e do uso de verbos, praticando a conjugação verbal. Como por exemplo Daniel, que responde: *“Estou entendendo melhor. Sim estou gostando no curso. Eu sinto falta no curso converso, no vocabulário verbo. Como melhorar do material mais converso. Eu quero professores ajuda eu com mais verbo”*. E Vitor que também responde apontando para a mesma direção: *“Poderia melhorar o atendimento com o diálogo, eu gosto de falar com as pessoas no curso, está bem. O material didático é bom poderia ser melhorado com conjugação de verbos. As ações aos professores é muito boa, está bem”*.

Essas manifestações indicam que os participantes valorizam práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa e transparente do ensino da língua. Também expressam a necessidade de, ao expressarem a necessidade de conversar mais para ampliar o vocabulário e “uso de verbos”, os estudantes revelam uma preocupação com a aprendizagem da estrutura da língua. Assim, as respostas discursivas materializam as necessidades de aprendizagem em termos de maior transparência dos objetivos de aprendizagem, práticas autênticas e estrutura da língua.

Para compreender como essas percepções se consolidaram ao término do curso, foi aplicado um questionário final, que buscou uma avaliação dos estudantes do seu percurso de aprendizagem, suas experiências comunicativas e o alcance das práticas pedagógicas em relação às necessidades identificadas ao longo do curso. Entre as perguntas propostas, destacam-se: *“No curso, você sente que o seu nível de conhecimento em língua portuguesa aumentou desde o início do curso? Se sim, como você percebe isso?”*, *“Em suas relações e situações de interação cotidianas, fora do ambiente escolar do curso, em quais aspectos o curso conseguiu te auxiliar?”*, *“Quanto o curso atendeu suas necessidades de aprendizagem?”* e *“Com as melhorias aplicadas no material didático, quanto atendeu suas necessidades reais com o português?”*. Diferentemente dos instrumentos anteriores, o questionário final apresentou perguntas abertas. As respostas, em sua maioria, expressaram sentimentos de satisfação e pertencimento, evidenciando que os participantes se percebiam mais seguros para compreender e se comunicar em português. Também são recorrentes menções ao apoio dos professores e às interações em sala como elementos que favoreceram a aprendizagem.

As respostas dos alunos revelam unanimemente a percepção de avanço e de maior confiança no uso da língua portuguesa, tanto nas interações em sala quanto em contextos sociais e profissionais. Expressões como *“as pessoas me entendem melhor”*, *“eu me sinto mais confiante”* e *“agora aprendo a falar e escrever mais”* evidenciam que o aprendizado foi vivido como processo que ampliou a inserção na comunidade. Também é recorrente a menção à ampliação das relações interpessoais com colegas brasileiros fora do curso, o que indica que o português que aprenderam no curso contribuiu para uma segurança maior nas relações interpessoais na comunidade. O curso é destacado pelos alunos por seu papel mediador e as aulas são percebidas, desse modo, como práticas que possibilitaram ampliar o uso da língua em práticas cotidianas dos participantes. Parte dos alunos indicou que o curso atendeu suas necessidades de forma *“média”* destacando pontos como: *“o curso conseguiu me auxiliar a ler textos e conjugar os tempos verbais”*, *“me ajudou a conversar no trabalho”* evidenciando o desejo de aprofundar a fluência e o vocabulário.

As respostas referentes ao material didático e às expectativas em relação ao curso reforçam, no questionário final, a percepção positiva construída ao longo do processo. Os participantes reconhecem que as melhorias realizadas no material atenderam suas necessidades reais de aprendizagem, destacando avanços principalmente na escrita e na compreensão textual. Um dos alunos escreveu que *“o material didático meus necessidades para melhorar a escritura”*, enquanto outro mencionou que *“no material de biografia eu entendo mais”*. Essas falas apontam para um reconhecimento do material como suporte para o desenvolvimento da

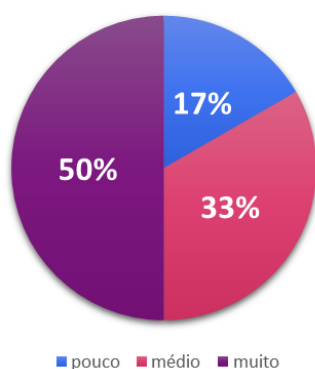
escrita e da compreensão, associado às propostas que visam a relação direta com situações do cotidiano.

Também aparecem sugestões voltadas à ampliação das práticas comunicativas, como o desejo de “*trabalhar mais com biografia, carta e verbo*” ou de “*continuar com exercícios que ajudam situações cotidianas e reais*”. Tais manifestações indicam que os alunos valorizam o material quando ele se ancora em experiências de uso da língua e aproxima o português das práticas sociais que vivenciam fora da sala de aula, mas também o “verbo”. O curso é compreendido como espaço de mediação e pertencimento, em que aprender português significa poder agir e se expressar socialmente e, para isso, aprender verbos também é importante. Essa valorização reflete, em certa medida, o que o ISD propõe ao compreender a linguagem como forma de agir no mundo: o aprender ocorre quando o sujeito mobiliza recursos discursivos para participar de atividades socialmente significativas (BRONCKART, 2006).

As últimas perguntas do questionário final — “Quanto o curso atendeu suas necessidades de aprendizagem?” e “Com as melhorias aplicadas no material didático, quanto atendeu suas necessidades reais com o português?” — buscaram avaliar a percepção dos participantes quanto ao material didático utilizado e ao atendimento geral de suas expectativas em relação ao curso. As respostas, sintetizadas nos gráficos a seguir, foram obtidas junto a seis participantes e permitem visualizar de forma comparativa o grau de satisfação dos alunos com os recursos pedagógicos e com os recursos formativos.

**Figura 08:** Avaliação do material didático (Questionário Final)

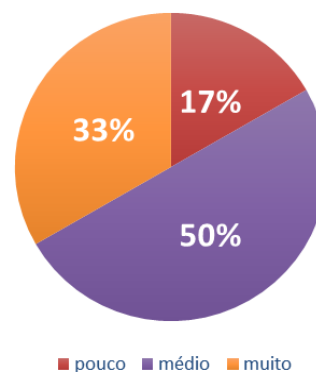
**Respostas Objetivas**



**Fonte:** elaborada pela autora.

**Figura 09:** Avaliação do atendimento às expectativas do curso (Questionário Final)

**Respostas Objetivas**



**Fonte:** elaborada pela autora.

No primeiro gráfico (Figura 08), observa-se a distribuição das respostas sobre o material didático, em que três alunos (50%) indicaram que o material atendeu *muito* às suas necessidades de aprendizagem, dois (33%) o classificaram como *médio* e um (17%) como *pouco*. Essa predominância de respostas positivas indicam que as intervenções realizadas ao longo do curso

que, para além das SD, apresentaram um material voltado para a alfabetização e formação de palavras em português, o que foi trabalhado em algumas aulas de conversação, foram percebidas como significativas para o aprendizado.

O segundo gráfico apresenta a avaliação das expectativas gerais dos alunos migrantes em relação ao curso. Nesse caso, três dos participantes (50%) assinalaram a opção *médio*, enquanto dois (33%) afirmaram que o curso atendeu *muito* às expectativas e um (17%) avaliou como *pouco*. Essa distribuição aponta para uma percepção majoritariamente favorável, mas também sinaliza que ainda persistem lacunas no atendimento pleno das expectativas, possivelmente relacionadas às dificuldades estruturais do projeto e à heterogeneidade dos níveis de proficiência dos alunos.

As percepções analisadas nos questionários intermediários e finais evidenciam um percurso de aprendizagem em que reconhecem avanços comunicativos e fortalecimento da confiança dos alunos para o uso da língua portuguesa em interações cotidianas. Entretanto, ao observarmos de forma articulada os dados e as respostas dos participantes, torna-se possível identificar também as ideologias de linguagem que continuam operando nesse processo.

Mesmo em um curso que propôs atividades de interação e uso significativo da língua, algumas respostas dos alunos em relação às perguntas dos questionários indicam que o aprender português é associado à transparência nos objetivos de aprendizagem, necessidade de uso da língua em práticas cotidianas e domínio da estrutura, em termos de “melhorar a escrita” e “aprender verbos”. Esse imaginário do aprender como *participar* revela, por um lado, a necessidade desses estudantes de participar em práticas cotidianas, como no trabalho e, e, para isso, o uso de uma língua portuguesa talvez próxima do “falante nativo”, revelando a persistência de uma ideologia gramatical e normativa, que historicamente define quem “sabe” e quem “não sabe” a língua. Tal concepção, como discute o ISD (BRONCKART, 2006), limita o potencial do aluno de agir sob a linguagem em situações de interação, pois desloca o foco da ação discursiva para a forma, da significação para a correção.

Assim, se, por um lado, o curso possibilitou experiências de participação, por outro, as representações de aprendizagem expressas pelos alunos mostram que a noção de “falar bem português” continua fortemente atravessada por ideologias, como a de falante nativo, que traz valores de legitimidade linguística. Isso evidencia a coexistência de duas forças: uma prática pedagógica que busca a linguagem como ação social, e ideologias de linguagem que perpassam que ainda regulam pelo viés do normativismo e da pureza linguística. Entre o fazer e o dizer, emergem tensões entre a língua como prática social e de inserção social e a língua como fronteira simbólica — o que se torna central para pensar o ensino de português como língua

adicional e para repensar, afinal, o que significa “aprender português” no contexto migratório atravessado por ideologias da linguagem.

Diante dessas tensões, o olhar analítico se desloca, a seguir, para as sequências didáticas e para as escolhas pedagógicas que estruturaram o PTPE, buscando compreender como determinadas concepções de língua e de letramento se materializam nos materiais e nas atividades propostas.

#### 4.2 Entre língua e letramentos

Apesar de ancoradas em uma proposta teórica que compreende a linguagem como prática social, as SDs elaboradas e trabalhadas no PTPE não escaparam das tensões ideológicas que atravessam o ensino de línguas. Em determinados momentos, os conteúdos e as atividades revelaram uma aproximação com uma concepção de língua pautada na estrutura composicional do gênero e na norma padrão da língua portuguesa, especialmente quando os gêneros selecionados exigiam maior domínio formal da língua — como foi o caso das SDs voltadas à produção de cartas e e-mails de solicitação e reclamação. Por conta da escolha de conteúdos e atividades, a ênfase recaiu frequentemente sobre o uso adequado de tempos verbais, pronomes e marcadores discursivos, o que, embora necessário em determinados contextos, pode reforçar ideologias que associam o português ao domínio da norma padrão.

Esse tipo de enfoque reflete uma tensão no ensino de PLA: ao mesmo tempo em que se buscou trabalhar com gêneros autênticos e socialmente situados, a abordagem recaiu sobre a forma como esses textos deveriam ser construídos dentro de um padrão considerado adequado.

Algumas SDs, especialmente aquelas aplicadas no primeiro semestre — como as de receita e cronograma — permitiram maior abertura para a circulação de repertórios diversos dos alunos. Esses gêneros permitiram que os estudantes personalizassem suas produções, deslocando-as do campo meramente teórico para situações práticas do dia a dia. Esse movimento de aproximação entre o conteúdo escolar e a vida real favorece não apenas a aprendizagem, mas também a criação de vínculos afetivos entre os alunos e suas próprias produções, possibilitando experiências ainda mais significativas nas interações em sala, já que as turmas eram divididas e os professores e alunos-professores precisavam conhecer os alunos migrantes do curso. Ou seja, dessa forma tinha-se por objetivo proporcionar aos alunos a oportunidade de contarem suas histórias, vivências e experiências anteriores em seus países de origem e/ou os países em que viveram antes de se mudarem para o Brasil.

Na SD de Receita, por exemplo, os estudantes foram convidados a compartilhar pratos de suas culturas de origem, descrevendo ingredientes de uma receita na ativação de conhecimento prévio do aluno, na página 02 da SD de Receita: “*Você tem alguma receita decorada em sua cabeça? Se sim, escreva o nome da receita e seus ingredientes abaixo*”. A questão não exigia padronização rígida, mas favorecia a presença de marcas linguísticas próprias (como vocabulário em espanhol ou francês haitiano, adaptações ortográficas ou expressões típicas), o que permitiu que suas identidades culturais e linguísticas aparecessem no texto.

Essa atividade, por exemplo, contribuiu para uma aproximação mais efetiva entre os usos da língua e as experiências concretas de vida. Nesses momentos, a linguagem pareceu funcionar mais como instrumento de ação e de expressão, e menos como objeto de controle. Entretanto, quando colocamos o olhar sobre as SDs que foram trabalhadas na turma já unificada, no segundo semestre, a análise detalhada nos permite perceber os deslocamentos e as contradições: se, por um lado, o objetivo era trabalhar com gêneros sociais e com a linguagem em uso, por outro, observa-se a recorrência de exercícios que reforçam formas padronizadas de escrever e falar.

Esses deslocamentos se evidenciam em atividades estruturadas que solicitam aos alunos a conjugação de verbos no pretérito perfeito e imperfeito. Essas atividades, analisadas em profundidade na subseção 4.2.1, reforçam práticas centradas na norma padrão e distanciam o gênero biografia de sua função social.

A própria organização das atividades e a seleção dos conteúdos normativistas demonstram como as ideologias da linguagem se manifestam na materialidade do ensino — não apenas nos textos, mas também nos enunciados e nas tarefas propostas. Nesse caso, trata-se de refletir sobre como esses conteúdos aparecem: se como um componente de apoio à significação ou como eixo central do material. Quando o ensino da forma se sobrepõe à dimensão social e discursiva, a proposta de trabalhar o gênero biografia como prática de linguagem tende a se esvaziar, restringindo o espaço para que os alunos construam narrativas próprias e situadas.

Essa perspectiva pode ser observada na forma como os conteúdos são estruturados nas três SDs analisadas: carta e e-mail, biografia e receita. Nas Figuras a seguir, por exemplo, é possível observar que as instruções iniciais das 3 SDs ilustram tanto o potencial de ativação do repertório dos estudantes — uma vez que partem de gêneros sociais — quanto as limitações impostas pelo formato fechado das atividades, que privilegiam a estrutura composicional do gênero. Esses elementos iniciais mostram como as SDs, ao mesmo tempo em que ativam

repertórios repertórios sociais e culturais dos alunos, como reconhecimento visual do gênero, também conduzem a leitura dos gêneros por meio de uma orientação mais estrutural, movimento que se evidencia de maneira ainda mais clara nas atividades analisadas a seguir.

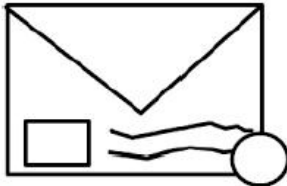
**Figura 10:** Produção inicial SD - carta e e-mail

**CARTA E E-MAIL**

1. Identifique com a letra “C” o que você identifica como carta e com “E” o que você identifica como e-mail:



C



C



C



E



C



C

1

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

**Figura 11:** Produção inicial SD - carta e e-mail (perguntas discursivas)

A. O que é uma carta? O que ela deve ter?

---



---

B. Carta e e-mail são a mesma coisa? Por que?

---



---

Fonte: Material do PTPE (2023).

Figura 12: Produção inicial SD - Receita Culinária

RECEITA CULINÁRIA

Assinale com um X as imagens que contêm o gênero textual Receita Culinária:

( ) **Pão Fit**

*Ingredientes:*

- 2 colheres de sopa de farinha de amêndoas
- 1 colher de sobremesa de fermento em pó
- 1 ovo

*Modo de preparo:*

Misture tudo em uma vasilha e abra bem com a ajuda de um fú...  
sa de uma colher. Quando estiver bem misturado, jogue na foga...  
dura bem aquecida. Espere um dos lados dourar e vire para o...  
outro lado. Depois é só servir!

( ) Indaiatuba, 13 de julho de 2011.

Cara Ana Julia:

Ola! Espero que essa carta encontre você bem e feliz.  
Na última carta você me pediu para mandar e-mail pra você, cogitei até a ideia de...  
ter um perfil numa rede social. Você vai me desculpar, mas não levo jeito pra essas...  
modernidades não.  
Meu filho tem o cutê e já iniciou para que eu tivesse também. Mas não permito e...  
nem tenho vontade de mexer. Prefiro a comunicação via carta.  
Gosto de escrever. Gosto do ritual de colocar a carta dentro do envelope, ir até o...  
correio, comprar selo, selar a carta e aguardar a resposta.  
Mudando de assunto. Que bom que vamos nos encontrar no casamento da Alice!  
Já mandei fazer o vestido. Você sabe como eu sou. Prefiro mandar costurar do que ficar na...  
loja experimentando um monte de roupas. Não tenho paciência.  
Vou terminando por aqui. Deixei o feijão cozinhando. Vou acabar de preparar a...  
janta.  
Até mais.  
Um abraço  
da sua amiga Silvana

( ) **FOLHA DE S. PAULO**

Para comissão, licitações do governo de SP são vulneráveis

**'Lista da propina' de fiscal cita construtoras e hospitais**

Planilha indica que empreiteiros pagaram suborno à mídia do ISS na Prefeitura de SP

( ) **SEQUELHOS DE MAIZENA**

*Ingredientes:*

- 1 lata de leite condensado
- 2 ovos
- 1 colher de sopa de manteiga
- 1 colher de chá de sal
- 1/2 colher de chá de essência de baunilha
- 1 colher de sopa de fermento químico em pó
- 1 xícara de açúcar

**MODO DE PREPARO:**

Bata no liquidificador o leite condensado com os ovos, a manteiga, o sal, a...  
essência de baunilha e o fermento.  
Despeje em uma fôrma untada e leve ao forno a 180°C por 20 minutos.  
Fica delicioso, refaça-o com açúcar e calda de leite condensado, deixando para...  
fritar em óleo quente por 2 minutos e, a seguir, polvilhe com um pouco...  
de açúcar e leve ao forno a 180°C por 10 minutos.

( ) **Bolachinhas de Natal**

*Ingredientes:*

- 12kg de margarina ou manteiga
- 4 colheres de sopa de açúcar
- 3 gemas
- 8 colheres (sopa) de amido de milho
- 8 colheres (sopa) de farinha de trigo
- 2 colheres (chá) de fermento em pó
- açúcar cristal para enfeitar

*Modo de Preparo:*

Bata a margarina com o açúcar e as gemas.  
Adicione o amido de milho, a farinha e o...  
fermento até que fique por igual. Depois é só...  
cozinhar e passar no açúcar cristal. Levar ao...  
forno até que dourar levemente.

( ) **NADA DE BULLYING**

**RESPEITO É BOM EU GOSTO**

( ) **O SEU FILHO QUER DUAS GOTINHAS DA SUA ATENÇÃO.**

**10 DE JUNHO**

VACINE SEU FILHO MENOR DE 5 ANOS CONTRA A PARALISIA INFANTIL.

Fonte: Material do PTPE (2023).

**Figura 13:** Produção inicial SD - Receita Culinária (perguntas discursivas)

1. Você conhece algum site bom para pesquisar receitas? Se conhecer, cite pelo menos um.

---



---



---

2. Você tem o hábito de procurar receitas?

---



---



---

3. Você tem alguma receita decorada em sua cabeça? Se sim, escreva o nome da receita e seus ingredientes abaixo.

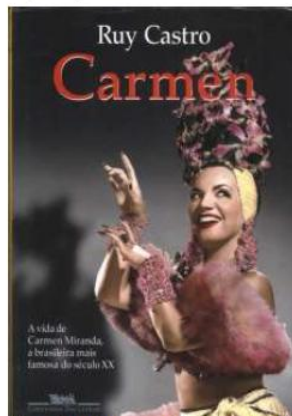
---

Fonte: Material do PTPE (2023).

**Figura 14:** Produção inicial SD - Biografia

#### BIOGRAFIA

- 1- Analise as imagens abaixo, são de biografias de mulheres brasileiras, artistas conhecidas mundialmente, e tente perceber em qual tipo de plataforma elas foram publicadas (livros, filmes, sites).



Fonte: <https://www.traca.com.br/livro/858573/>



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Gisele\\_B](https://pt.wikipedia.org/wiki/Gisele_B)



Fonte: <https://tudocapas04.blogspot.com/2017/04/>

Fonte: Material do PTPE (2023).

**Figura 15:** Produção inicial SD - Biografia (perguntas discursivas)

2- O que é uma biografia?

---

---

---

---

3- Qual é o objetivo desse tipo de texto?

---

---

---

---

4- Você já leu alguma biografia? Quais?

---

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

Percebe-se que todas elas apresentam, na primeira página, uma atividade voltada à identificação visual do gênero trabalhado. Na SD da receita culinária, por exemplo, os alunos são convidados a “assinalar com um X as imagens que contêm o gênero textual Receita Culinária”, enquanto, na SD de carta e e-mail, a proposta é “identificar com a letra C o que você reconhece como carta e com E o que você identifica como e-mail”, e na de Biografia, o comando é “analise as imagens abaixo, são de biografias de mulheres brasileiras, artistas conhecidas mundialmente, e tente perceber em qual tipo de plataforma elas foram publicadas (livros, filmes, sites)”. Logo em seguida, surgem perguntas referentes à estrutura composicional dos gêneros, como “*O que é uma carta? O que ela deve ter?*”, “*Você tem alguma receita decorada em sua cabeça?*” ou “*Você já leu alguma biografia? Quais?*”. Essas questões demonstram uma tentativa de ativar os saberes dos alunos sobre os gêneros, mobilizando memórias, hábitos e percepções prévias sobre o gênero.

No entanto, mesmo que apresentem um caráter discursivo inicial, essas atividades ainda não se configuram como uma produção inicial significativa nos termos do ISD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), (BRONCKART, 2006). Em vez de permitir que os alunos produzam textos espontâneos, revelando como já interagem com aquele gênero e evidenciando suas estratégias de escrita, as SDs limitam esse momento a respostas curtas e guiadas, rapidamente seguidas por instruções normativas e exercícios estruturais. Assim, a escuta dos repertórios dos alunos ocorre de forma restrita e pouco valorizada, inserindo-os

desde o início em uma lógica em que primeiro é preciso conhecer a forma correta do gênero para só depois escrever, o que antecipa a ênfase na normatividade.

A partir dessas primeiras atividades, há indícios de que as SDs privilegiam uma abordagem predominantemente expositiva, priorizando instruções sobre a forma correta de produzir os gêneros. Essa ênfase pode ser percebida nas páginas iniciais de cada material, como mostram os dados a seguir, que apresentam explicações detalhadas sobre a estrutura do gênero, exemplos que se apresentam os gêneros em suas práticas sociais para serem reconhecidos. Essa tendência também se explica, em parte, pelo desconhecimento, por parte das autoras do material, dos critérios de elaboração de uma sequência didática, sobretudo das capacidades de linguagem a serem mobilizadas em cada etapa, e pela ausência, em muitos casos, da produção inicial como momento de diagnóstico e de orientação do planejamento dos módulos seguintes.

As figuras a seguir destacam o momento em que o trabalho passa da identificação inicial para a etapa de definição dos gêneros, configurando uma prática de ensino que tem como foco o domínio da estrutura composicional como pré-requisito para o trabalho com gêneros textuais.

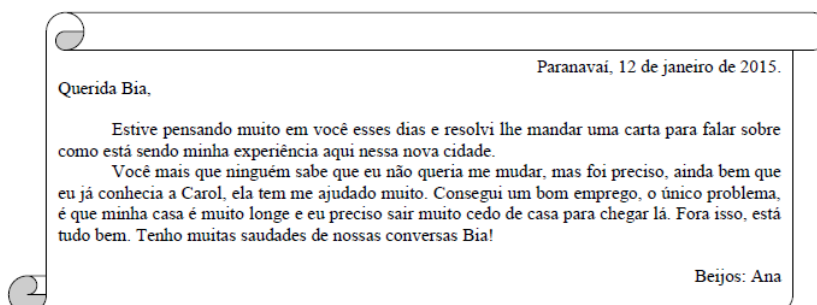
**Figura 16:** Introdução ao gênero Carta e e-mail

#### Cartas

As cartas são utilizadas para solicitar algo para alguém ou responder a uma solicitação, fazer uma declaração de amor, se despedir, argumentar algo que foi dito, escrever diretamente a um leitor de revista ou jornal, contar novidades para o amigo que mora distante, fazer uma comunicação de um fato etc.

Por muito tempo, as cartas foram o principal meio de comunicação e serviam para manter contato entre pessoas que estavam longe umas das outras. O avanço da tecnologia, no entanto, fez com que os meios de comunicação evoluíssem, e com a carta não foi diferente. O e-mail é a carta em meio eletrônico e não físico. Mas antes de diferenciar a carta e o e-mail é preciso compreender outra coisa, o suporte.

Suporte é o meio físico ou virtual que encontramos no texto, é onde a mensagem que está sendo transmitida é escrita. Analisemos um exemplo:



**Fonte:** Material do PTPE (2023).

A Figura 16 mostra o primeiro contato do aluno com a estrutura do gênero carta. Após uma definição do gênero, a SD passa a apresentar um exemplo modelar de carta: “Querida Bia. Esse movimento revela uma concepção de língua padrão, na qual o aprendizado do modelo correto antecede qualquer produção significativa. Nota-se aqui que a capacidade de ação que envolve o contexto de produção, de recepção e circulação não são mobilizados.

Retomando Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção inicial deveria funcionar como um diagnóstico das estratégias dos alunos, permitindo que suas experiências de linguagem orientassem os módulos seguintes. No entanto, aqui o material antecipa o modelo a ser seguido, limitando a emergência de vozes singulares. Essa lógica dialoga com o que Schlatter (2009) critica: práticas de ensino que priorizam a decodificação e reprodução, em detrimento de experiências de letramento que favoreçam o engajamento em situações sociais de uso da língua.

Nesse sentido, observa-se um descompasso entre as necessidades de aprendizagem explicitadas pelos próprios estudantes e a forma como o gênero é introduzido no material. Nos questionários, ao afirmarem desejar “mais verbos”, os alunos nomeiam, a partir de sua experiência, a dificuldade de agir linguisticamente em situações concretas do cotidiano. A resposta pedagógica oferecida, entretanto, desloca essa demanda para a apresentação de um modelo estrutural de gênero, assumindo um caráter genérico, tratando a Carta prioritariamente como forma a ser aprendida, e não como prática social. Esse movimento evidencia que o trabalho com o gênero se distancia das necessidades percebidas pelos alunos, reafirmando práticas de letramento escolarizadas desde a abertura da sequência didática.

Na sequência do material, são apresentadas algumas curiosidades sobre os Correios, dentre elas: “*para envios de correspondência em geral é cobrada uma taxa referente ao peso*”; “*quando os destinatários não são encontrados, as cartas voltam para quem as enviou*”; e ainda a observação de que “*não são todas e quaisquer encomendas enviadas pelos correios, existindo restrições como drogas, medicamentos, dinheiro, cheques, animais ou explosivos*”. Essas informações aparecem organizadas em um quadro explicativo, reproduzido na Figura 17, a seguir:

**Figura 17:** Curiosidades sobre os Correios - SD Carta e E-mail

*Frete do envelope: destinatário*

|                                                              |      |
|--------------------------------------------------------------|------|
| Nome completo da pessoa ou empresa a quem se destina a carta | Selo |
| Rua (nome completo), número - Bairro*                        |      |
| Cidade - Sigla do estado                                     |      |
| País (apenas se for para outro país)                         |      |
| CEP: 00000-000                                               |      |

*Verso do envelope: remetente*

|                                                               |
|---------------------------------------------------------------|
| Nome completo da pessoa ou empresa que remete a carta         |
| Rua, número - Bairro*                                         |
| Cidade - Sigla do estado                                      |
| País (constar seu país apenas se a carta for para outro país) |
| CEP: 00000-000                                                |

**Além do mais, temos algumas curiosidades sobre os correios:**

- Para envios de correspondência em geral é cobrada uma taxa referente ao peso. Para cartas, o preço varia de acordo com o sistema escolhido;
- Quando os destinatários não são encontrados, as cartas voltam para quem as enviou.
- Não são todas e quaisquer encomendas enviadas pelos correios existem restrições de quais tipos de encomendas podem ser enviadas pela empresa, como por exemplo: drogas, medicamentos, dinheiro ou cheques, animais, explosivos... e etc.



**Fonte:** Material do PTPE (2023).

Esse trecho, embora traga um componente cultural, ainda não envolve diretamente os alunos em uma prática de produção escrita. Na mesma página, o material apresenta um modelo de envelope já preenchido, com destaque para os campos do remetente e destinatário. A primeira proposta de atividade do módulo consiste justamente em pedir que o aluno preencha um envelope semelhante com seus próprios dados pessoais. Essa etapa é ilustrada na Figura 18, a seguir:

**Figura 18:** Atividade autêntica do Gênero Carta - SD Carta e E-mail

**2. Agora é sua vez, preencha os envelopes abaixo com suas informações.**

**Preste atenção na frente e no verso do envelope:**

Frente:

|                |         |     |
|----------------|---------|-----|
| Nome completo: |         |     |
| País           | Cidade: | UF: |
| Rua:           |         |     |
| Nº:            |         |     |
| Bairro:        |         |     |
| CEP:           | -       |     |

Verso:

|                |         |     |
|----------------|---------|-----|
| Nome completo: |         |     |
| País           | Cidade: | UF: |
| Rua:           |         |     |
| Nº:            |         |     |
| Bairro:        |         |     |
| CEP:           | -       |     |

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

É a partir dessa atividade que os alunos passam, de fato, a se engajar em uma prática mais autêntica de uso do gênero, mobilizando informações de sua vida cotidiana para produzir seu texto.

Para além das atividades previstas no material didático, o PTPE desenvolveu uma prática que conferiu ao gênero Carta um caráter efetivamente situado. Conforme registrado nos planos de conversação das aulas 15 (03/08/2023) e 16 (10/08/2023), os estudantes produziram cartas destinadas a colegas da própria turma, nas quais narravam experiências pessoais, dificuldades enfrentadas no Brasil e aspectos de suas trajetórias. Essas cartas foram revisadas com a ajuda dos graduandos de Letras que participavam dos momentos de conversação, enviadas pelos Correios e recebidas em suas residências, sendo posteriormente retomadas em sala de aula em um momento de conversação da aula 17 (17/08/2023) dedicada a compartilharem a experiência que tiveram com as cartas recebidas. Essa sequência de ações

evidencia uma prática de circulação real do gênero, na qual interlocutores, propósitos comunicativos e efeitos de sentido se materializam, deslocando o trabalho com a carta do plano da estrutura formal para o da prática significativa do gênero.

A experiência descrita evidencia que é possível trabalhar com gêneros de forma mais alinhada às necessidades de aprendizagem dos estudantes, mesmo em contextos em que o material didático apresenta limites. Ao deslocar o foco da estrutura formal para a prática significativa do gênero, a carta enviada pelo correio ampliou as possibilidades de engajamento dos alunos e de apropriação do gênero como recurso de participação social. Esse contraste permite refletir sobre caminhos possíveis para o trabalho com gêneros no ensino de PLA, indicando que práticas pedagógicas que consideram interlocutores reais, contextos de uso e circulação dos textos podem favorecer uma aprendizagem mais significativa, sem que isso implique abandonar o material, mas sim reinterpretá-lo a partir das demandas e experiências dos sujeitos.

Apesar dessas possibilidades, os movimentos de aproximar o estudante de uma prática social, para em seguida conduzi-lo rapidamente a um modelo mais estruturado, também aparece em outras SDs. No caso da SD de Receita Culinária, as figuras seguintes evidenciam como a SD avança rapidamente para a apresentação da estrutura do gênero: título, lista de ingredientes e modo de preparo. Apesar de ser um gênero que poderia facilmente acionar memórias, experiências e práticas cotidianas dos alunos, a abordagem adotada prioriza a forma e a função injuntiva. Schlatter (2009, p. 14), ao abordar o planejamento de materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira, defende que

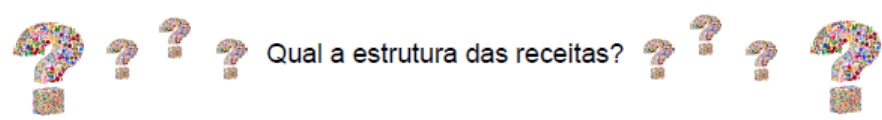
Se partirmos da unidade *gênero discursivo*, é necessário que as perguntas para a prática de leitura dos textos que selecionarmos levem em conta a natureza dialógica do uso da língua nas diferentes situações de comunicação: o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto (oral ou escrito), seu(s) propósitos, o veículo utilizado, o contexto histórico e social de produção e de recepção do texto.

Nos recortes analisados, essa dimensão dialógica praticamente não aparece, uma vez que o foco recaiu prioritariamente sobre a estrutura e a definição do gênero, em detrimento de práticas de leitura e produção que explorassem interlocutores, propósitos e contextos reais de uso da língua.

Nas Figuras 19 e 20, observa-se que a SD de Receita Culinária, na página 03, ao iniciar o módulo 1, apresenta o gênero, destacando de antemão sua estrutura composicional (título,

lista de ingredientes e modo de preparo) e suas marcas linguísticas típicas, como o uso do imperativo e a sequência ordenada de ações.

Figura 19: Apresentação do gênero Receita Culinária



A receita culinária é um gênero textual que apresenta duas partes bem definidas: ingredientes e modo de fazer. Essas duas partes podem ou não virem indicadas por títulos. No entanto, algumas receitas podem apresentar também informações extras, como o tempo de preparo, o rendimento e apresentar imagens.

A primeira parte apenas relaciona os ingredientes, estipulando as quantidades necessárias, indicadas em gramas, xícaras, colheres, pitadas etc. de cada item. No modo de fazer, ou modo de preparo, os verbos se apresentam quase sempre no modo imperativo (o modo verbal que expressa ordem, conselho, etc.), pois essa parte indica o passo a passo, a sequência dos procedimentos e da junção dos ingredientes a ser seguida para se obter o melhor resultado da receita.

Fonte: Material do PTPE (2023).

Figura 20: Apresentação do gênero Receita Culinária (exemplo)



### Salada de Frutas

#### Ingredientes:

- 2 laranjas
- 2 goiabas
- 2 maçãs
- 1 manga grande
- 1 mamão maduro (não pode estar mole)
- 1 cacho médio de uvas
- 4 bananas prata
- 3 colheres (sopa) de suco de laranja para cada pote de 250ml
- Leite condensado à gosto
- Creme de leite a gosto.

DICA: Para a maçã não ficar escura, depois que você cortar ela em cubos misture ela com o suco de meio limão.

#### Modo de preparo:

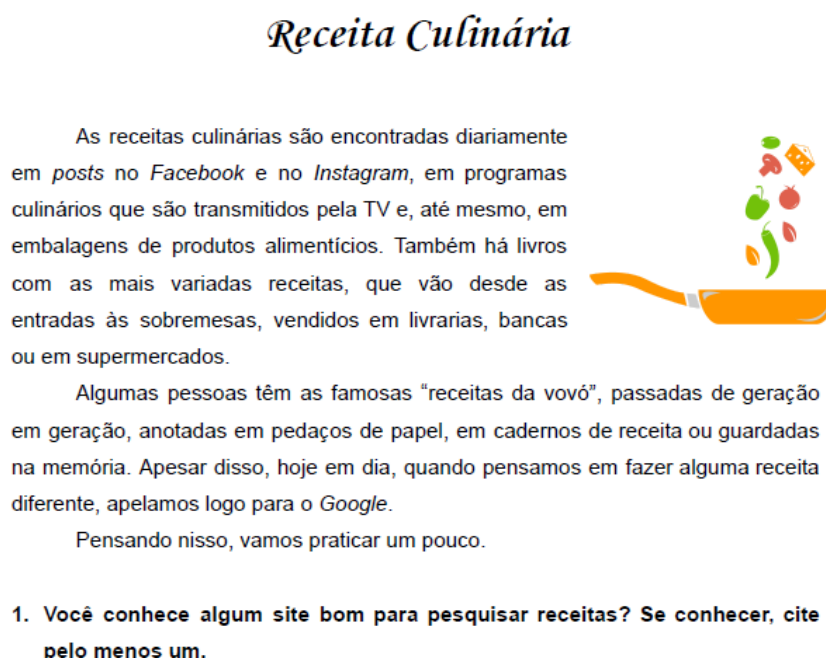
- 1 Lave e descasque todas as frutas;
- 2 As uvas devem ser cortadas ao meio e retirados os caroços;
- 3 Corte as frutas em cubinhos;
- 4 Junte todas os ingredientes em uma tigela grande e misture delicadamente, sem fazer muita força;
- 5 Caso você não queira fazer a salada de frutas misturada, você poderá fazer ela em camadas;
- 6 Para fazer em camadas, comece sempre das frutas mais duras, como a maçã por exemplo.



Fonte: Material do PTPE (2023).

Bronckart (2006) ressalta que o ensino por gêneros deve promover o desenvolvimento humano mediado pela linguagem, integrando compreensão, uso e reflexão sobre os textos em contextos sociais. No entanto, neste recorte, a linguagem aparece como objeto de estudo, deslocando-se de sua função social. Schlatter (2009) reforça essa crítica ao defender que o trabalho com gêneros precisa ser contextualizado, explorando os interlocutores, os propósitos e a circulação social dos textos. Na SD de Receita, esses elementos aparecem apenas de forma pontual. Logo na página 02, o material menciona que as receitas circulam em diferentes espaços sociais — de postagens no Facebook e Instagram a programas culinários na TV, livros de receita e até as “receitas da vovó” passadas de geração em geração (Figura 21). No entanto, embora essa abertura reconheça a circulação social do gênero, ela não se converte em atividades que mobilizem efetivamente tais contextos: a sequência rapidamente desloca o foco para a estrutura composicional da receita.

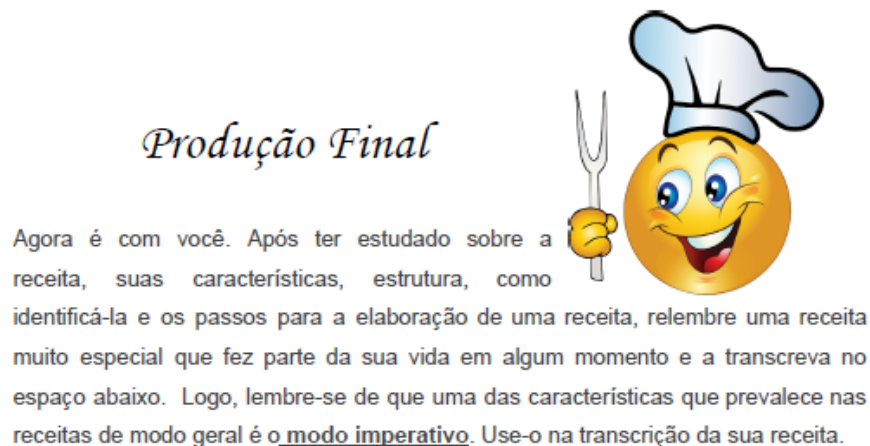
**Figura 21:** Gênero Receita Culinária



**Fonte:** Material do PTPE (2023).

Da mesma forma, na produção final, o aluno é convidado a lembrar “uma receita muito especial que fez parte da sua vida” (Figura 22). Ainda que esse convite valorize repertórios pessoais, ele vem acompanhado da exigência de utilizar o modo imperativo, reforçando que o uso correto da língua é importante na estrutura do gênero.

**Figura 22:** Gênero Receita Culinária - Produção Final



**Fonte:** Material do PTPE (2023).

Já na SD de Biografia, que trabalhou autobiografia e que compõe outro momento do projeto, observa-se a atividade de produção do gênero no módulo 3 da SD (Figura 24). No entanto, a escrita é guiada por um roteiro fechado (Figura 23), que funciona simultaneamente como suporte e como limite. Essa organização aproxima a produção de um exercício de preenchimento de lacunas, que permite que o aluno tenha uma compreensão completa da forma de como expor as suas ideias de acordo com o gênero, isso antes de ter a oportunidade de criar a sua própria narrativa seguindo a estrutura do gênero com as suas próprias experiências. Ou seja, devemos compreender que em determinadas situações, com propósitos claros e definidos, trabalhar a linguagem com esse tipo de exercício (linguagem como instrumento de comunicação) pode ser benéfico, pois é uma etapa que antecederá a autoria.

**Figura 23:** Roteiro e exemplo do gênero Biografia

**Roteiro que pode ajudar na escrita de uma biografia:**

- Quem é a pessoa que será o foco desta biografia?
- Em que local, dia, mês e ano essa pessoa nasceu?
- Qual a formação e profissão dessa pessoa?
- Quais os fatos principais que essa pessoa realizou em sua vida?
- Cite suas obras e/ou realizações.
- Essa pessoa ainda está viva? Caso não esteja, cite a data, local e motivo do falecimento.

**ATIVIDADE**

1. Agora é sua vez: preencha as lacunas da biografia de Cecília Meireles de acordo com as informações a seguir:

**BIOGRAFIA**

**NOME:** CECÍLIA MEIRELES

**NASCIMENTO:** NASCEU EM 7 DE NOVEMBRO DE 1901, NO RIO DE JANEIRO.

**TRAJETÓRIA:** DEDICOU SUA VIDA ÀS LETRAS, ESCRIVENDO SUAS OBRAS E LECIONANDO LITERATURA BRASILEIRA. SEUS ESCRITOS CARACTERIZAM-SE PELA GRANDE SENSIBILIDADE E DELICADEZA.

**OBRAS:** ALGUMAS DE SUAS OBRAS SÃO ESPECTROS; VAGA MÚSICA; ROMANCEIRO DA INCONFIDÊNCIA (POESIA); GIROFLÉ, GIROFLÁ; ESCOLHA SEU SONHO (PROSA). ALÉM DE SER UMA GRANDE REPRESENTANTE DA POESIA BRASILEIRA, UMA DAS MAIS CÉLEBRES, DESTACOU-SE AINDA EM OUTROS GÊNEROS COMO: CRÔNICAS, CONTOS, ROMANCES E ETC.

**FALECIMENTO:** MORREU EM 9 DE NOVEMBRO DE 1964, RIO DE JANEIRO.

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

**Figura 24:** Atividade do gênero Biografia

### BIOGRAFIA DE CECÍLIA MEIRELES

\_\_\_\_\_ nasceu em \_\_\_\_\_  
na cidade do \_\_\_\_\_.

Ela dedicou sua carreira \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Além da poesia, a escritora também \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Algumas das obras que podemos destacar \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_. Essa importante representante da poesia  
brasileira nos deixou em \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

Um aspecto adicional que merece destaque diz respeito à qualidade textual do próprio material. Na SD de biografia, por exemplo, observa-se um erro ortográfico na palavra “*tragetória*” (por “*trajetória*”) na Figura 23, presente na atividade que propunha o preenchimento da biografia de Cecília Meireles.

Pinto (2018) observa que ideologias da linguagem atreladas à padronização frequentemente silenciam repertórios plurais, ao legitimar apenas determinadas formas de dizer. Quando o material condiciona a produção ao cumprimento de um modelo, reforça essa lógica normativa, que pouco dialoga com o princípio do ISD de considerar a linguagem como prática social. É verdade que, no início da SD, foram feitas perguntas como “*Você já leu alguma biografia? Quais?*”, o que poderia abrir espaço para a ativação de repertórios pessoais. No entanto, tais questões não tiveram continuidade no desenvolvimento da sequência: ao invés de serem retomadas para orientar a produção, foram sucedidas por exercícios de preenchimento de lacunas e de fixação de normas gramaticais. Mais uma vez, como aponta Schlatter (2009), perde-se a oportunidade de engajar o aluno em uma produção significativa, ancorada em experiências próprias e em contextos reais de comunicação. Para aproximar o aluno dos

gêneros, o material poderia fornecer exemplos de biografias que trouxessem pessoas da cultura deles e não da nossa em um primeiro momento.

A análise dos recortes evidencia que, após uma breve etapa de reconhecimento do gênero, as SDs rapidamente deslizam para apresentar o gênero e sua estrutura composicional. Nos três gêneros observados, as propostas priorizam a apresentação de modelos, roteiros de preenchimento e orientações sobre o que é considerado adequado dentro daquele determinado gênero, focando especialmente na estrutura composicional, limitando as oportunidades para que os alunos construam sentidos próprios a partir de suas experiências com a produção escrita e ou a leitura dos três gêneros. Ao mesmo tempo, esse percurso inicial antecipa a ênfase gramatical que caracteriza os módulos seguintes, nos quais a prática de linguagem passa a ser mediada por exercícios de fixação, classificação de elementos e explicações estruturais, reforçando uma lógica de ensino mais voltada à correção do que à interação.

#### 4.2.1 Entre ideologias Normativas e o estilo nas SDS

Ao longo desta seção, utilizo com frequência o termo *normativista* para caracterizar práticas baseadas em gramáticas normativas, especialmente no que diz respeito à forma como a língua é abordada a partir de regras fixas e estruturas predefinidas. Esse uso não está dissociado de um processo mais amplo de normatização da língua, que carrega a ideia de um movimento político-linguístico e institucional que regula a linguagem, define padrões de correção e consolida uma padronização da língua como forma legítima de uso da língua. Assim, as práticas normativas analisadas aqui são compreendidas como efeitos dessa regulação: elas não apenas organizam o conteúdo didático, mas também produzem sentidos sobre o que é (ou não é) legítimo nas aulas, no material e para os usos dos próprios alunos. Em continuidade, analiso de que forma essa ideologia normativista se manifesta na estrutura e no funcionamento das SDs.

A organização das SDs de Carta e E-mail, Receita Culinária e Biografia evidencia uma progressiva ênfase na gramática normativa para trabalhar o estilo dos gêneros, reforçando a concepção de linguagem centrada na adequação normativista. Após uma descrição dos gêneros e apresentação de exemplos, os módulos avançam para atividades que priorizam a identificação de classes gramaticais, a conjugação de verbos, o uso de pronomes e a observação de regras de pontuação, frequentemente organizadas em exercícios de treinamento gramatical. Esse tipo de atividades em SDs adaptadas podem ocorrer, levando em consideração que a sistematização da

língua e atividades estruturais também são importantes. Contudo, a forma como essas atividades são mobilizadas nas SDs não complementam a leitura e compreensão do gênero, mas sim as substituem. Esse movimento revela uma lógica em que a aprendizagem da estrutura de uma língua é pré-requisito para o uso social, o que se distancia da perspectiva do ISD, que defende a centralidade da linguagem como prática social (BRONCKART, 2006; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

No contexto das SDs do PTPE, esse deslocamento para a gramática tradicional reduz as oportunidades de autoria linguística dos alunos, restringindo o potencial de letramento que o trabalho com gêneros poderia oferecer, conforme aponta Schlatter (2009).

Esse enfoque normativista, apresenta-se na Figura 25 com o quadro de pronomes de tratamento incluído na SD Carta/E-mail, acompanhado de explicações sobre seus usos formais.

**Figura 25:** Quadro de pronomes de tratamento na SD Carta/E-mail

Exemplos de pronome de tratamento

| Pronome                    | Casos nos quais é empregado                                                                                                                                                                                                                             | Forma formal abreviada        |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| Senhor, Senhora, Senhorita | São utilizados para tratamentos respeitosos e formais, quando há um distanciamento entre os interlocutores. O Senhor é empregado para homens. Senhora é empregado para mulheres casadas. Senhorita é o tratamento formal dirigido a mulheres solteiras. | Sr., Sr. <sup>a</sup> , Srta. |
| Você (s)                   | Pronome de tratamento de caráter íntimo, informal e familiar, empregado quando há certa proximidade entre os interlocutores.                                                                                                                            | V.                            |
| Vossa Alteza               | Príncipes, princesas, duques e duquesas.                                                                                                                                                                                                                | V. A.                         |
| Vossa Excelência           | Altas autoridades em geral (presidente da república, ministros, senadores, embaixadores, deputados etc.). Obs.: no caso de presidente da república, não pode ser empregada de forma abreviada.                                                          | V. Ex. <sup>a</sup>           |
| Vossa Magnificência        | Reitores de universidades                                                                                                                                                                                                                               | V. Mag. <sup>a</sup>          |
| Vossa Reverendíssima       | Bispos e religiosos em geral.                                                                                                                                                                                                                           | V. Rev.m <sup>a</sup>         |
| Vossa Santidade            | Papas                                                                                                                                                                                                                                                   | V.S                           |
| Vossa Senhoria             | Tratamento cerimonioso usado, sobretudo, na linguagem comercial para referir-se a clientes ou no caso de pessoas com grande prestígio, tais como vereadores, chefes e secretários de autarquias etc.                                                    | V. S. <sup>a</sup>            |
| Vossa Majestade            | Reis, rainhas e imperadores                                                                                                                                                                                                                             | V.M                           |

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

A Figura 25 mostra um quadro de pronomes de tratamento, acompanhada de explicações sobre seu uso adequado em cartas e e-mails formais. Esse tipo de apresentação evidencia que antes mesmo de qualquer produção, são apresentados os usos dos pronomes, o que reforça ideologias da linguagem ligadas à padronização que trazem hierarquias e expectativas normativas que delimitam quais vozes são legítimas em determinados contextos sociais, conforme discutido por Pinto (2018). Além disso, observa-se que a forma como o conteúdo é apresentado neutraliza os contextos de uso da língua: o quadro aparece desvinculado

de situações comunicativas concretas, o que esvazia o caráter interacional da linguagem. A ausência de atividades que explorem diferentes contextos de produção e circulação — como tipos variados de cartas e interlocutores — impede que os alunos percebam a língua como prática social e situada. Nessa perspectiva, um quadro como esse poderia cumprir função didática se viesse após o trabalho com usos reais, funcionando como sistematização e não como ponto de partida.

Cabe destacar que o material não apresenta referências que indiquem de onde esse quadro foi retirado, mas sua formatação e organização sugerem que a origem seja de uma gramática normativa. A ausência de indicação da fonte desse quadro deve ser entendida como um dado relevante da própria materialidade das SDs do projeto. Assim como ocorria em versões anteriores do projeto (2018–2019), também na versão de 2023, não há referências do material que esclareçam a origem de quadros e exercícios. Esse apagamento em relação às bases utilizadas sugere que não houve uma preocupação em explicitar os referenciais teóricos ou didáticos adotados quando o material foi elaborado na primeira versão. Para os próximos professores que venham a utilizar ou atualizar esse material, a inclusão das fontes poderia contribuir para uma maior transparência e para uma reflexão crítica mais consistente sobre as concepções de língua mobilizadas.

Em seguida, o material propõe exercícios que solicitam o uso dos pronomes em frases específicas, como completar lacunas e relacionar as colunas. A estrutura e a formatação dessas atividades remetem a exercícios recorrentes em gramáticas normativas, embora o material não apresente qualquer referência que confirme a sua origem. Tal ausência reforça o aspecto já observado no quadro anterior: a falta de indicação das bases de onde foram retirados os conteúdos.

**Figura 26:** Exercícios com pronomes de tratamento na SD Carta/E-mail

**3. Analise as frases a seguir e coloque o pronome de tratamento adequado:**

- a. \_\_\_\_\_, por favor, me desculpe. A troca do seu produto será realizada em instantes.
- b. \_\_\_\_\_ estará presente na cerimônia de abertura do evento?
- c. Todos estão ansiosos pela visita de \_\_\_\_\_ ao Brasil.
- d. \_\_\_\_\_ solicitará uma cerimônia especial para a ocasião de início do ano letivo?
- e. \_\_\_\_\_ cumpriu com perfeição o compromisso na missa de entronização do novo Papa.
- f. \_\_\_\_\_ irá realizar um dos sacramentos da igreja hoje?
- g. \_\_\_\_\_ se fará presente no conclave?

**4. Aponte em cada uma das alternativas a opção correspondente ao uso do pronome de tratamento:**

- |                                                                                         |                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| a. Empregado para bispos e arcebispos;                                                  | e. Empregado para reis e imperadores. |
| b. Empregado para o Papa;                                                               | 1. ( ) Vossa Alteza;                  |
| c. Empregado para tratamento de oficiais, funcionários graduados, pessoas de cerimônia; | 2. ( ) Vossa Majestade;               |
| d. Empregados para príncipes, duques e arquiduques;                                     | 3. ( ) Vossa Senhoria;                |
|                                                                                         | 4. ( ) Vossa Santidade;               |
|                                                                                         | 5. ( ) Vossa Reverendíssima.          |

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

Na Figura 26, a atividade pede que os alunos completem lacunas e utilizem corretamente os pronomes de tratamento, transformando a aprendizagem da escrita de português em um treino formal e mecânico. Essa organização aproxima o ensino de uma lógica de treino normativista. Schlatter (2009) destaca que, no ensino de línguas, é necessário oferecer oportunidades para o trabalho com recursos linguísticos básicos de forma contextualizada, de modo que esses elementos façam sentido para o uso real da linguagem. Nos recortes apresentados, entretanto, os recursos gramaticais são mobilizados de forma isolada, reforçando uma concepção de linguagem centrada na normatividade, em detrimento da dimensão social e interativa do gênero. Ainda assim, é importante reconhecer que o ensino da norma padrão, em determinados contextos, a norma pode funcionar como recurso de inclusão social, permitindo que aprendizes de uma nova língua acessem práticas letradas formais, exames e situações institucionais. Assim, não se trata de rejeitar o ensino da norma, pelo contrário, para alunos iniciantes torna-se fundamental para a ampliação do repertório linguístico. O que vemos no material do PTPE é a maneira como a normatividade é explorada, como pré-requisito para o uso da língua.

Na sequência, as Figuras 27 e 28, extraídas da SD de Receita, apresentam destaque à tipologia injuntiva como constituinte do gênero e ao modo imperativo, associando o gênero a exercícios de fixação de regras.

**Figura 27:** Ênfase no Imperativo - SD Receita

**Tipo de texto**

O tipo textual da receita culinária é o *injuntivo*, mas o que isso significa?

Textos injuntivos são aqueles que indicam procedimentos a serem realizados, como realizar uma ação. É também utilizado para prever acontecimentos e comportamentos. Utiliza uma linguagem objetiva e simples. Os verbos são, na sua maioria, empregados no modo imperativo. Além da injunção, também estão presentes a descrição e a narração nas receitas culinárias.

Além disso, o gênero textual receita é um texto instrucional, pois regula com precisão o comportamento humano para realização de algum objetivo.

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

O recorte mostra como a SD apresenta o conceito de tipologia injuntiva, destacando os verbos no modo imperativo como elemento central. Essa explicação evidencia uma tentativa de levar o aluno ao reconhecimento de uma característica do estilo do gênero. Em seguida, essa ênfase se concretiza em exercícios de identificação que pedem ao aluno para reconhecer e transcrever os verbos do Modo Imperativo.

**Figura 28:** Exercício de identificação do Modo Imperativo - SD Receita

**14. Transcreva todos os verbos que estão no imperativo.**

**MODO DE PREPARO**

Dissolva a gelatina em meia xícara (chá) de água fria. Aqueça em banho-maria até derreter. Reserve.

Em um liquidificador, bata o Leite MOÇA com o suco de maracujá, meia medida (da lata) de água e a gelatina dissolvida. Junte as claras com o açúcar e misture delicadamente. Coloque em taças individuais. Leve à geladeira por cerca de 3 horas ou até ficar firme. Decore a mousse com chantilly ou polpa de maracujá e sirva a seguir.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

Nesse exercício 14 da Figura 28, os alunos deveriam identificar e transcrever os verbos, reforçando uma prática gramatical mecânica. Neste recorte, observa-se que os recursos gramaticais são mobilizados de forma isolada, privilegiando a aprendizagem da estrutura da língua. Quando isso ocorre antes do engajamento comunicativo, reforça-se uma concepção normativista da linguagem, afastando-se do letramento crítico.

Ao observar o percurso das SDs, percebe-se uma recorrência significativa no ensino dos tempos verbais, sobretudo o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito, que aparecem tanto na SD de Carta/E-mail quanto na SD de Biografia. Na primeira, após a introdução dos pronomes de tratamento, da estrutura do gênero e dos sinais de pontuação, o material avança para exercícios de conjugação nos dois tempos verbais, antes de propor uma retomada mais contextualizada. Já na SD de Biografia, o trabalho com o pretérito perfeito surge imediatamente após a distinção entre biografia, autobiografia e minibiografia, sendo sucedido pelo pretérito imperfeito e, em seguida, por pronomes possessivos, compondo, assim, uma sequência com foco gramatical normativista muito próxima à da SD anterior.

Essa repetição indica que o eixo estruturante das SDs foi a gramática normativista, aparecendo como etapa quase obrigatória no percurso das SDs. Ainda que a SD com foco na Receita introduza um tempo distinto — o futuro do presente do indicativo simples e composto —, a lógica permanece a mesma: identificar, definir/classificar e fixar a forma verbal por meio de exercícios estruturais. Essa atividade poderia ter contemplado o gênero em si, focando em seus usos, sua estrutura de receita, e o vocabulário específico dos gêneros que são as medidas, instrumentos de medidas, as formas de medidas, e os ingredientes que levam para a receita.

A repetição dos tempos verbais como critério organizador das SDs reforça a perspectiva de legitimar determinadas formas de dizer, frequentemente associadas a modelos hegemônicos (PINTO, 2018), ao invés de considerar a linguagem como prática social situada e diversa (ZAVALA, 2010). Conforme argumenta Schlatter (2009), o trabalho com recursos linguísticos básicos é necessário, mas precisa estar ancorado em contextos reais de uso, de forma que a língua não seja apenas um conjunto de estruturas a serem memorizadas, mas uma ferramenta para a construção de sentidos e para o exercício da autoria.

As figuras 29 e 30 mostram como o trabalho com o pretérito perfeito e imperfeito foi proposto na SD de Biografia, reafirmando a centralidade da conjugação verbal na organização da proposta.

**Figura 29:** Pretérito Perfeito (explicação e exercício) - SD Biografia

**Pretérito Perfeito**  
Expressa uma situação que aconteceu no passado e já foi totalmente finalizada.

| Verbos regulares              |                           |                           |
|-------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 1ª conjugação (-AR)           | 2ª conjugação (-ER)       | 3ª conjugação (-IR)       |
| (Eu) radical + -ei            | (Eu) radical + -i         | (Eu) radical + -i         |
| (Você) radical + -ou          | (Você) radical + -eu      | (Você) radical + -iu      |
| (Ele/a) radical + -ou         | (Ele/a) radical + -eu     | (Ele/a) radical + -iu     |
| (Nós) radical + -amos ou âmos | (Nós) radical + -emos     | (Nós) radical + -imos     |
| (Vocês) radical + -aram       | (Vocês) radical + -eram   | (Vocês) radical + -iram   |
| (Eles/as) radical + -aram     | (Eles/as) radical + -eram | (Eles/as) radical + -iram |

7

**Dinâmica em sala:** Após a explicação do professor sobre os tempos verbais, vamos praticar. No quadro, o professor deverá transcrever os exemplos dos verbos regulares em (-ar), (-er) e (-ir), (cantar, correr, pedir) como segue nas colunas abaixo do pretérito perfeito. Em seguida, os alunos, com a ajuda do professor, irão até o quadro para conjugar os verbos. Por último, com a correção do professor responda em seu material.

5- Conjugue os verbos a seguir, no tempo verbal pretérito perfeito.

|           | CANTAR | CORRER | PEDIR |
|-----------|--------|--------|-------|
| Eu        |        |        |       |
| Você      |        |        |       |
| Ele/ela   |        |        |       |
| Nós       |        |        |       |
| Vocês     |        |        |       |
| Eles/elas |        |        |       |

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

**Figura 30:** Pretérito Imperfeito (explicação e exercício) - SD Biografia

**Pretérito Imperfeito**

Refere-se a um fato que aconteceu no passado, mas que não foi completamente terminado

8

**Verbos regulares**

| 1.ª conjugação (-ar)    | 2.ª conjugação (-er)   | 3.ª conjugação (-ir)   |
|-------------------------|------------------------|------------------------|
| (Eu) radical + -ava     | (Eu) radical + -ia     | (Eu) radical + -ia     |
| (Você) radical + -ava   | (Você) radical + -ia   | (Você) radical + -ia   |
| (Ele) radical + -ava    | (Ele) radical + -ia    | (Ele) radical + -ia    |
| (Nós) radical + -ávamos | (Nós) radical + -íamos | (Nós) radical + -íamos |
| (Vocês) radical + -avam | (Vocês) radical + -iam | (Vocês) radical + -iam |
| (Eles) radical + -avam  | (Eles) radical + -iam  | (Eles) radical + -iam  |

**Dinâmica em sala:** Após a explicação do professor sobre os tempos verbais vamos praticar. No quadro, o professor deverá transcrever os exemplos dos verbos regulares em (-ar), (-er) e (-ir), (estudar, correr, dividir) como segue nas colunas abaixo do pretérito imperfeito. Em seguida, os alunos com a ajuda do professor irão até o quadro para conjugar os verbos. Por último, com a correção do professor responda em seu material.

6- Conjugue os verbos a seguir, no tempo verbal pretérito imperfeito.

|           | ESTUDAR | CORRER | DIVIDIR |
|-----------|---------|--------|---------|
| Eu        |         |        |         |
| Você      |         |        |         |
| Ele/ela   |         |        |         |
| Nós       |         |        |         |
| Vocês     |         |        |         |
| Eles/elas |         |        |         |

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

As Figuras 29 e 30 apresentam trechos da SD Biografia que organizaram o trabalho com os tempos verbais a partir de dinâmicas voltadas à conjugação formal de verbos regulares. Após uma apresentação dos verbos regulares no pretérito perfeito e do pretérito imperfeito, o professor é orientado a transcrever modelos de verbos no quadro e os alunos, com auxílio do docente, devem completá-los, antes de registrarem suas respostas no material. Trata-se, portanto, de uma prática centrada em um treino da morfologia verbal, em que a ação do estudante é conjugar corretamente os verbos nas colunas, replicando os padrões apresentados.

Essa estrutura se repete para os dois tempos verbais e é semelhante àquela proposta na SD de Carta/E-mail, em que o trabalho com verbos também surge de forma normativa, embora com exemplos distintos. Em ambos os casos, a estrutura da língua é apresentada de forma normativa, como já afirmado anteriormente, e não como prática social em que o sentido emerge da interação. A centralidade do verbo como estrutura gramatical reflete a opção por um ensino da língua baseado em regras e classificações, afastando-se da abordagem do ISD, que entende

a linguagem como ação situada, construída em contextos de uso reais (BRONCKART, 2006; SCHLATTER, 2009).

Ao priorizar a conjugação mecânica em detrimento da produção discursiva, o material restringe as possibilidades de autoria dos alunos e reduz os gêneros em função de instrumentos para treino formal, desconsiderando os efeitos que as escolhas verbais têm nas relações de sentido, tempo, espaço e posicionamento. A centralidade da estrutura da língua e do normativismo, portanto, não apenas organiza as propostas didáticas, como também atravessa as experiências dos estudantes em sala. Como será discutido na seção final deste capítulo, os alunos mencionam dificuldades com verbos como obstáculos para o aprendizado, o que pode indicar uma lacuna metodológica das SDs que privilegiaram ideologias da linguagem que associam a norma padrão à legitimidade discursiva.

Em síntese, o percurso das SDs analisadas evidencia uma organização pedagógica que valoriza o ensino explícito da estrutura composicional e do normativismo gramatical como eixos estruturantes das sequências didáticas. A apresentação dos gêneros é frequentemente seguida por explicações normativas e exercícios, nos quais os alunos são convidados a identificar, completar ou classificar formas linguísticas previamente definidas a serem utilizadas. Ainda que esses conteúdos façam parte do trabalho com a língua, a forma como são mobilizados nas SDs revela uma concepção de linguagem centrada na padronização, em detrimento da construção de sentidos situados e da participação ativa dos sujeitos. Além disso, observa-se a ausência de atividades voltadas às práticas de linguagem — leitura, análise e produção — e, no caso das SDs de orientação interacionista, a não mobilização das capacidades de linguagem. As atividades não exploram o contexto de produção, de recepção e de circulação dos gêneros, tampouco favorecem a compreensão de suas funções sociais por meio da leitura e da análise. A ordem metodológica das SDs mesmo que adaptadas inverte, assim, o percurso preconizado pelo ISD, priorizando o ensino da gramática normativa antes do uso efetivo do gênero e das práticas discursivas.

Na seção seguinte, voltamos nosso olhar para como essas escolhas se refletem nas etapas finais das SDs, especialmente nas propostas de produção final.

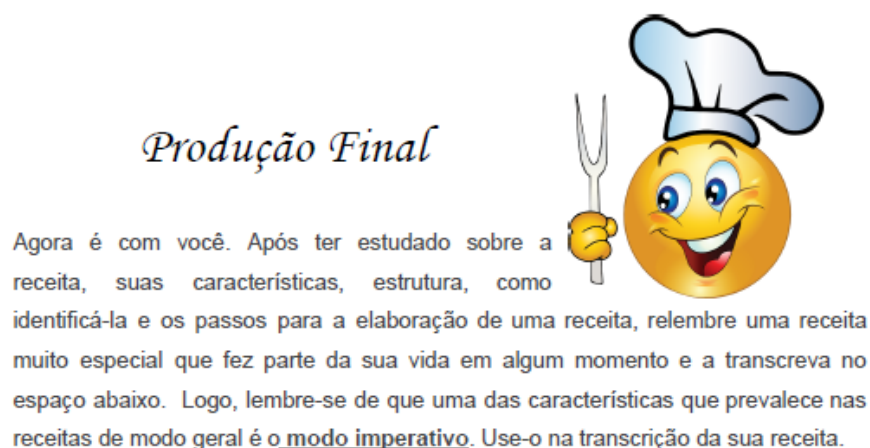
#### 4.2.2 Entre o Dizer e o Repetir: Possibilidades de Autoria nas Produções Finais das SDS

A seção anterior apontou para a centralidade da tradição gramatical normativista em três das SDs do PTPE, evidenciando como as propostas priorizaram a norma padrão da língua ao invés do uso significativo da linguagem. Neste tópico, propomos analisar um novo aspecto dessas SDs: o que se espera do aluno ao final da SD, ou seja, que formas de autoria são (ou não) possíveis a partir das instruções para as produções finais.

Ao observar as propostas de produção final nas SDs de Receita culinária, Carta/E-mail de solicitação e Biografia, buscamos compreender em que medida os enunciados das tarefas, as instruções dadas e o modelo de resposta esperado favorecem ou limitam a autoria dos alunos. Essa análise permite identificar a presença (ou ausência) de espaços para o posicionamento, para seus repertórios e para a construção de sentidos próprios. A noção de autoria aqui não é entendida como criatividade desvinculada da norma, mas como a possibilidade de agir na linguagem, como propõe o ISD (Bronckart, 2006). Assim, perguntamo-nos: as produções finais previstas nas SDs abrem margem para o dizer do estudante? Ou apenas reforçam a repetição de um modelo?

A primeira produção proposta analisada é a da SD de Receita culinária, que é encerrada com uma proposta de escrita individual. O enunciado da atividade, apresentado a seguir, permite observar a reprodução do modelo trabalhado ao longo da sequência.

**Figura 31:** Produção Final - Enunciado SD Receita



**Fonte:** Material do PTPE (2023).

A proposta de produção final convida o aluno a relembrar uma receita significativa em sua trajetória, sugerindo um movimento de aproximação entre a prática acadêmica e a experiência pessoal. No entanto, essa abertura é imediatamente delimitada por uma exigência

normativista: “lembre-se de que uma das características que prevalece nas receitas de modo geral é o modo imperativo. Use-o na transcrição da sua receita.”

Esse direcionamento retoma a lógica de ensino já discutida anteriormente, em que o conteúdo gramatical — neste caso, a conjugação verbal no imperativo — passa a funcionar como condição para a produção final. O espaço para autoria é tensionado: embora o tema da receita seja deixado a critério do aluno, a produção do texto está ancorada no modelo apresentado anteriormente e na reprodução de estruturas formais da língua.

A proposta revela uma concepção de linguagem em que a estrutura se sobrepõe à intenção comunicativa e ao sentido pessoal. Ao invés de mobilizar o gênero como espaço para expressar identidades culturais, tradições familiares ou repertórios próprios, o foco permanece no “como se escreve corretamente”, reduzindo possibilidades de autoria a uma observação da norma. Como aponta Bronckart (2006), uma prática de linguagem que contribua para o desenvolvimento humano deve articular a função social do texto com os sentidos construídos pelos sujeitos.

Na SD de Carta/E-mail, a produção final é dividida em duas etapas, acompanhando os dois gêneros mobilizados ao longo da sequência. A primeira delas propõe a escrita de uma carta de reclamação, a partir de uma situação simulada de consumo. O comando da atividade é apresentado a seguir.

**Figura 32:** Produção Final etapa 1 - Enunciado SD Carta/E-mail

**Produção final**



Agora é com você! A situação é a seguinte: você comprou um computador e após o primeiro mês de uso ele começou a dar defeito. Logo, você terá que escrever uma carta de reclamação, onde explica quais problemas o seu computador está apresentando, e solicitação para um possível reparo do produto. Lembre-se da estrutura e das características do gênero.

As informações para preencher o envelope na parte do destinatário são as seguintes:

Escreva para o PROCON: R. Antônio Felipe, 917 - Centro, Paranavaí - PR, 87704-030.

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

A proposta de produção da carta de reclamação parte de uma situação comunicativa simulada — um defeito em um computador recém-adquirido —, o que configura uma oportunidade para o aluno exercitar o uso da linguagem em contextos sociais reais. O enunciado da atividade apresenta um interlocutor, um objetivo e um contexto de produção, cumprindo,

portanto, parte dos elementos que caracterizam a capacidade de ação no modelo de sequência didática. Ainda assim, embora essa proposta dialogue com os pressupostos do ISD, observa-se que a instrução de produção enfatiza que o aluno “*lembre-se da estrutura e das características do gênero*”, o que mantém a estrutura composicional como principal referência para a escrita.

Ainda que o gênero carta de reclamação tenha potencial para promover o posicionamento do sujeito, especialmente por se tratar de uma queixa fundamentada em uma experiência, a tarefa apresentada na SD limita esse posicionamento ao controlar os elementos que constituem o enunciado. Como propõe Bakhtin (2003), um enunciado é sempre situado, ou seja, depende da configuração de contexto, interlocutores, intenções e respostas possíveis. No entanto, ao oferecer uma única situação simulada, definir um destinatário fixo (inclusive com endereço detalhado) e orientar a escrita com base em um modelo prévio, a atividade reduz a produção a um exercício de adequação à estrutura composicional do gênero. Não há abertura para múltiplas possibilidades discursivas, nem espaço para que o aluno incorpore repertórios próprios, dúvidas, questionamentos ou estratégias linguísticas variadas. Essas possibilidades dizem respeito ao espaço para que os participantes definissem seus próprios interlocutores, selecionassem o produto por exemplo para realizar a reclamação e propósitos comunicativos variados, negociassem o tom da reclamação (mais formal, mais direto, mais narrativo) e até experimentassem diferentes recursos linguísticos.

Essa proposta ilustra uma concepção de autoria controlada, que busca garantir que o aluno aplique corretamente os elementos do gênero, mas sem ultrapassar os limites do que foi apresentado previamente. O resultado é uma escrita guiada por critérios de correção e fidelidade à estrutura do gênero, e não por um uso responsivo ou crítico da linguagem. Reconhece-se, contudo, que em contextos de aprendizagem, especialmente entre escritores iniciantes em uma nova língua, como no caso dos migrantes, o uso de modelos e orientações mais prescritas pode cumprir uma função importante no processo de apropriação do gênero. O desafio, nesse caso, está em fazer com que tais estratégias não se encerrem em si mesmas, mas sirvam como ponto de partida para que o aluno avance na direção de produções mais autônomas, situadas e autorais. Assim, a questão não está em empregar modelos, mas em criar condições para que, a partir deles, o aluno possa experimentar outras formas de dizer e construir sentidos próprios.

Na sequência dessa SD, os alunos são convidados a escrever um e-mail de solicitação. Ainda que o gênero eletrônico possa sugerir maior flexibilidade e informalidade na escrita, o enunciado da tarefa retoma a mesma lógica instrucional da carta, como se vê a seguir.

**Figura 33:** Produção Final etapa 2 - Enunciado SD Carta/E-mail

Após enviar sua carta, você aguardou uma resposta do PROCON. Passadas 3 semanas sem resposta, você decide escrever um e-mail explicando os problemas que o aparelho apresentou, solicitando um novo aparelho e citando a carta que havia enviado anteriormente. Siga o modelo e crie esse e-mail, lembrando de utilizar tudo que foi aprendido.

Não esqueça de anexar arquivos que ajudem, como a nota fiscal, fotos ou vídeos que mostrem o problema que seu computador tem.

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

A proposta de produção do e-mail dá continuidade à situação comunicativa simulada na carta, sugerindo que o aluno reitere a solicitação feita anteriormente, agora por meio digital. À primeira vista, o gênero e-mail poderia abrir espaço para maior espontaneidade, considerando sua natureza mais flexível e sua circulação cotidiana. No entanto, o enunciado reforça uma postura prescritiva, orientando explicitamente o aluno a seguir o modelo apresentado e a “utilizar tudo que foi aprendido”. Essa orientação, embora coerente com a necessidade de sistematização, poderia ter sido complementada por atividades voltadas à reflexão sobre o contexto de produção — quem é o destinatário, qual o propósito da mensagem e em que situações esse tipo de comunicação ocorre. Uma alternativa seria realizar a tarefa em uma plataforma real de e-mail (mesmo que em ambiente simulado), o que permitiria explorar elementos autênticos do gênero, como o campo “assunto”, as saudações, as formas de encerramento e o estilo mais direto e pessoal que caracteriza esse meio. Essa adaptação contribuiria para o desenvolvimento das capacidades de ação e discursivas, aproximando o aprendizado do uso efetivo da língua em práticas comunicativas reais.

Assim como na carta, a autoria é condicionada a um conjunto de regras e expectativas previamente estabelecidas. O uso da expressão “utilizar tudo que foi aprendido” atua como um marcador de controle do conteúdo e da forma, fazendo com que o exercício se concentre na aplicação correta dos elementos trabalhados ao longo da SD — como vocativo, estrutura do corpo do texto, linguagem formal, pronomes e tempos verbais. A recomendação de anexar documentos, como nota fiscal e fotos, reforça o caráter de simulação da situação, mas não amplia significativamente o espaço de posicionamento responsivo. Pelo contrário, torna o texto ainda mais padronizado, aproximando-o de um formulário.

O enunciado, portanto, opera dentro de uma lógica de reprodução: o aluno é convocado a elaborar um modelo já dado, com pouco espaço para explorar alternativas, se posicionar e trazer marcas pessoais à escrita. Nesse caso, o e-mail é tratado mais como uma atividade de avaliação do que como um espaço para a construção de sentidos e posicionamentos sociais.

Por fim, a SD Biografia propõe a escrita de uma biografia, retomando o percurso trabalhado ao longo da sequência. O enunciado da atividade é apresentado a seguir.

**Figura 34:** Produção Final - Enunciado SD Biografia

**Produção final**

Após todos os estudos sobre o que é uma biografia e como ela é formada, você já deve ter ganhado uma boa noção de como produzir uma, agora vamos por todo o conhecimento adquirido em prática.

Lembrando que uma biografia tem a função de contar sobre a vida de alguém e seus principais feitos, utilize agora do questionamento respondido acima e da estrutura do gênero e tempos verbais aprendidos para produzir a sua biografia contando sobre sua vida e seus feitos. Lembre-se de especificar o nome da pessoa biografada (você), no título.

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

A produção final da SD Biografia solicita que o aluno escreva uma biografia sobre si, retomando os conteúdos desenvolvidos ao longo da sequência. A proposta, à primeira vista, mobiliza uma dimensão autobiográfica que poderia favorecer a autoria e o posicionamento, já que convida o estudante a falar sobre si e seus feitos. Entretanto, o próprio comando da atividade revela uma confusão conceitual quanto ao gênero, ao pedir que o aluno escreva “sua biografia”. Pela definição, a biografia corresponde à narrativa da vida de uma pessoa escrita por outra, enquanto o relato de si constitui uma autobiografia. Caso os alunos tivessem realizado entrevistas entre si e produzido textos sobre a trajetória do colega, a proposta corresponderia efetivamente ao gênero biográfico. Essa confusão evidencia fragilidades na compreensão teórica dos gêneros por parte dos autores das SDs e reforça a constatação de que a elaboração do material não se baseou integralmente nos critérios de configuração de uma sequência didática, o que compromete a coerência do trabalho com os gêneros e o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

A instrução “utilize agora do questionamento respondido acima e da estrutura do gênero e tempos verbais aprendidos” revela que não se trata exatamente de um convite para narrar livremente, mas sim de mostrar que aprendeu a fazer o que foi ensinado. O aluno deve provar que sabe aplicar o pretérito perfeito, o imperfeito, os pronomes possessivos e a organização composicional típica do gênero. Com isso, a proposta de escrever sobre a própria vida passa a ser condicionada a um modelo específico de escrita, o que restringe a autoria.

Embora o texto seja sobre si mesmo, ele deve ser escrito dentro de um molde, o que produz um efeito de distanciamento. A produção deixa de ser um espaço de expressão identitária e se transforma em um exercício de adequação à norma padrão da língua. Ao retomarmos Zavala (2010), podemos dizer que, quando a linguagem é tratada apenas como forma a ser aprendida e avaliada, perde-se a possibilidade de promover experiências significativas, situadas e conectadas à construção de identidades sociais. Nesse sentido, mesmo quando o conteúdo parece abrir margem para a subjetividade, como neste caso, o controle normativista limita o gesto de autoria e esvazia a potência do dizer.

As propostas de produção final das SDs analisadas revelam uma lógica recorrente: ainda que mobilizem gêneros textuais com potencial para o posicionamento e a expressão de experiências pessoais, o foco predominante recai sobre a reprodução de estruturas formais da língua. Mesmo quando a temática parece abrir espaço para o dizer (como no caso da biografia ou da escolha de uma receita afetiva), as instruções orientam o aluno a se adequar a um modelo pré-estabelecido, reiterando a centralidade da norma correta como critério de êxito. Conforme argumenta Bakhtin (2003), o enunciado é sempre situado, produzido em relação a contextos, interlocutores e propósitos comunicativos. No entanto, nas propostas aqui discutidas, esses elementos são controlados de antemão pelo próprio material, o que reduz a possibilidade de autoria.

Nesse contexto, o aluno deixa de ser sujeito da linguagem, e o gesto de escrita se aproxima de um exercício de certificação, e não de ação discursiva. Como aponta Bronckart (2006), o trabalho com gêneros só ganha potência formativa quando considera a linguagem como ação situada, que permite ao sujeito se inscrever no texto. Do mesmo modo, Zavala (2010) alerta para os riscos de práticas escolares que apagam a voz do aluno ao priorizar a forma padronizada como sinal de legitimidade. As SDs analisadas, embora construídas coletivamente e com atenção à diversidade de gêneros, ainda carregam marcas de um ensino que valoriza o repetir em detrimento do dizer, tensionando as possibilidades reais de autoria.

A reflexão sobre essas produções, no entanto, não se esgota na análise dos comandos ou das instruções fornecidas. Ela também convoca um olhar para os percursos e marcas do próprio fazer docente. Chegando a este ponto da análise, não é possível ignorar um incômodo que cresceu ao longo do caminho — ficando ainda mais evidente ao discutirmos as produções finais dos alunos — e que me levou a perceber algo que talvez já estivesse presente, desde o início, mas que só agora consigo nomear com clareza: há uma espécie de urgência silenciosa para que os alunos escrevam “corretamente”. Essa expectativa não vem apenas do material didático ou do modelo da escola que se segue — ela atravessou também as práticas de correção,

os modos de orientar, e até as próprias inseguranças dos alunos, que sentem que precisam “acertar” para serem compreendidos. O que essa constatação revela é algo mais profundo: uma ideologia de linguagem que atravessa nossas práticas e que naturaliza a ideia de que o bom desempenho linguístico está ligado ao uso da norma padrão. Ao internalizar esse ideal, nós — professores e pesquisadores — muitas vezes acabamos reforçando exatamente aquilo que nossa própria teoria crítica nos convida a problematizar. Como aponta Zavala (2010), a linguagem se torna instrumento de regulação, e não de expressão. Não é à toa que os alunos, nos questionários respondidos, nas aulas, em suas falas expressaram o desejo de aprender “mais verbos”, “conjuguar melhor”, “falar certo”. Esse desejo, embora legítimo, também revela como a linguagem foi apresentada a eles: não como prática social, mas como adequação e uso correto da língua para produzir o gênero.

É nesse entrelugar que me encontro: entre o fazer parte do projeto e o olhar para ele com distanciamento crítico; entre desejar construir materiais que respeitem a linguagem dos alunos e perceber que, em muitos momentos, contribuímos e caímos novamente na armadilha de reforçar um modelo ideal de língua, que para os migrantes essa “língua perfeita” é como uma busca por serem aceitos, com o intuito de se aproximar do falante nativo. Assumir esse paradoxo é parte da minha problematização, do meu movimento de análise, mas também de uma responsabilização com o ensino de línguas.

Quando falamos de ideologias de linguagem elas operam de maneira muitas vezes invisível, mas estão sempre em disputa e negociação, tanto nas propostas didáticas quanto nas interações em sala. Reconhecer isso é também reconhecer que há brechas possíveis: no discurso dos alunos, nos sentidos que eles constroem, nas resistências que apresentam. Ao me colocar nesse lugar de análise, assumo que o processo formativo de ensinar português para migrantes é também um lugar de tensões e disputas entre ideologias da linguagem e posicionamentos sobre quem pode falar, como, e com que legitimidade.

Essas tensões entre regras, autoria e pertencimento não dizem respeito apenas à língua como sistema, mas também à forma como os sentidos culturais circulam e são mobilizados nas propostas didáticas. Assim, a análise se volta agora para outro eixo fundamental: a maneira como a cultura foi trabalhada no PTPE.

#### 4.3 Cultura: Recurso Semiótico ou Prática Celebratória?

Esta seção busca analisar como as SDs do PTPE abordam a cultura: ela é tratada como prática viva e situada, como recurso semiótico necessário à produção de sentidos? Ou aparece de forma reduzida, celebratória ou exotizada, como um conteúdo a ser transmitido? Inspirada nos estudos de Virginia Zavala (2010), assumo que trabalhar com cultura no ensino de línguas exige compreender os repertórios dos alunos como formados por recursos semióticos legítimos.

Ao examinar atividades, textos e propostas das SDs, busco identificar quais representações culturais são acionadas, quais ausências se tornam visíveis e de que forma essas escolhas refletem determinadas ideologias de linguagem e de ensino. Em especial, interessa aqui observar se há espaço para que os alunos mobilizem suas experiências culturais como parte do processo de aprendizagem, ou se são convocados apenas a consumir representações culturais prontas, distantes de sua realidade.

Nesse debate, torna-se pertinente dialogar também com a noção de letramentos de reexistência, especialmente quando se observam práticas pedagógicas que mobilizam histórias, saberes e culturas indígenas e populares no contexto escolar. Sob essa perspectiva, práticas que mobilizam o chamado “folclore” reforçaram processos de folclorização, nos quais essas culturas são deslocadas de seus contextos sociais e políticos e tratadas de forma colonial.

Nesse sentido, o que se encontra nas SDs não é apenas uma seleção de temas, mas uma forma de dizer o que conta — e o que não conta — como cultura dentro da sala de aula e, por vezes, inclusive de corroborar concepções eurocêtricas e coloniais de olhar para práticas de grupos sociais. A seguir, passo a analisar como essas escolhas se materializam nas atividades, ora abrindo brechas para os repertórios dos alunos ora reforçando visões celebratórias.

A seguir, passo a analisar como essas escolhas se materializam em atividades específicas, buscando compreender de que modo a cultura foi acionada como recurso semiótico ou reduzida a prática celebratória. Para isso, inicio pela SD *Contos de memória*, em que a cultura aparece entrelaçada às narrativas pessoais dos alunos, revelando tanto possibilidades de autoria quanto limites impostos pelo material.

#### 4.3.1 Contos de Memória: Cultura como Narrativa Pessoal

Esta subseção analisa narrativas pessoais, convocando os alunos a revisitarem experiências passadas para transformá-las em textos. Em um primeiro olhar, trata-se de uma oportunidade para acionar a memória como espaço de subjetividade, permitindo que histórias

individuais sejam compartilhadas no espaço escolar. Nesse movimento, a cultura emerge não como algo distante ou externo, mas como parte constitutiva da trajetória de cada aprendiz.

A escolha por analisar a SD Contos de Memória se deve ao fato de que ela se mostra particularmente fértil para discutir a cultura em sua relação com o ensino de língua. A proposta dos contos abre a possibilidade de ressignificação cultural a partir das experiências dos próprios sujeitos. Por isso, ela constitui um recorte mais interessante para observar como a cultura pode ser acionada como recurso semiótico e prática social, ainda que, como veremos, não esteja isenta de limitações.

Ao observar as atividades propostas na SD, nota-se que o exercício de rememorar está diretamente ligado à cultura vivida: memórias de infância, da família, de lugares de origem, de práticas cotidianas. Quando os alunos são convidados a narrar essas experiências, abre-se a possibilidade de reconhecer recursos semióticos legítimos (Zavala, 2010), capazes de significar e reposicionar identidades em sala de aula. Diferente de abordagens que enxergam a cultura como “conteúdo” a ser transmitido, aqui se evidencia uma tentativa de tomá-la como prática situada, acionada a partir da própria experiência dos alunos.

Contudo, essa abertura que encontramos no material não se deu sem tensões. Se, por um lado, houve espaço para que os aprendizes produzissem narrativas de autoria, por outro, as instruções do material também delimitavam o que deveria ser produzido. A solicitação de textos curtos, lineares e padronizados, por exemplo, acabou por enquadrar a memória em gêneros escolares tradicionais, esvaziando parcialmente o potencial que poderia ser explorado. Essa tensão revela um movimento ambíguo: a cultura dos alunos é convocada, mas ao mesmo tempo controlada por expectativas normativas de gênero.

Um aspecto relevante nessa SD está nas perguntas de apoio à produção final, que orientam os alunos a escreverem seus próprios contos. Ao solicitar que os alunos compartilhassem suas memórias, a SD abriu um espaço que poderia ser mobilizado como recurso de pertencimento, sobretudo porque envolve dimensões afetivas ligadas à família, à infância e às práticas cotidianas. Perguntas, como “*Onde você nasceu?*”, “*Qual era o seu lugar preferido na sua infância?*”, “*O que você gostava de fazer lá?*”, “*Qual era a sua comida favorita quando criança?*” ou “*Quem fazia essa comida para você?*”, funcionaram como gatilhos de memória, acionando lembranças ligadas à infância, à família e a práticas cotidianas. No entanto, observa-se novamente uma confusão conceitual quanto ao gênero proposto. Pelas perguntas, trata-se do gênero *memórias*, centrado no relato de fatos reais vividos pelo produtor, e não do *conto de memórias*, que supõe uma recriação ficcional dessas lembranças. Essa

imprecisão revela limitações na compreensão teórica dos gêneros por parte dos elaboradores do material e repercute nas atividades.

**Figura 35:** Roteiro de perguntas para a Produção Final - Contos de Memória

11. Responda às seguintes perguntas que o ajudarão a criar seu conto de memória:

a) Onde você nasceu?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Qual o nome da sua mãe e do seu pai?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Quantos irmãos você tem?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) Qual era o seu lugar preferido na sua infância?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11

---

e) O que você gostava de fazer lá?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

f) Com quem você ia lá?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

g) Qual (quais) era(m) a(s) sua(s) brincadeira(s) preferida(s) quando criança?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

h) Com quem você brincava quando criança?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

i) Qual era a sua comida favorita quando criança?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

j) Quem fazia essa comida para você?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

k) Onde você comia essa comida especial?

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

Esse roteiro pode ser visto como uma abertura para que os alunos mobilizassem experiências pessoais, incluindo elementos culturais ligados às suas trajetórias. No entanto, é importante destacar que o material não diz explicitamente: “*fale da sua experiência migratória*”, “*traga elementos da sua cultura de origem*”, “*conte como suas memórias atravessam diferentes países/trajetórias*”. Ou seja, o material não aponta diretamente para repertórios culturais que marcam a experiência de mobilidade, por exemplo. Ainda assim, mesmo que essas orientações fossem incluídas, elas não seriam suficientes para atender às especificidades do gênero *memórias*, que se estrutura predominantemente em sequências narrativas, baseadas em fatos cronológicos e expressivos. As formulações sugeridas tenderiam a gerar respostas avaliativas e interpretativas — mais próximas de gêneros reflexivos, como o depoimento ou o relato de experiência —, o que reforça a necessidade de maior clareza na escolha e na condução dos gêneros nas SDs adaptadas.

Assim, trata-se de uma abertura que é condicionada e que encontra limites no modo como o roteiro está estruturado. O formato de perguntas curtas e objetivas tende a enquadrar a memória em moldes pré-determinados, restringindo a narrativa a aspectos considerados “seguros” ou “academicamente aceitáveis”, como brincadeiras, comidas e lugares de infância. Ao guiar a memória por um caminho estreito, a sequência corre o risco de reduzir a cultura a um conjunto de conteúdos fixos, cristalizando o que pode ou não ser contado. Assim, embora os alunos possam mencionar suas vivências migratórias — como uma comida típica de seu país de origem ou uma lembrança marcada pelo deslocamento —, essas experiências só aparecem se o estudante for capaz de expandir o roteiro, e não porque o material as previa explicitamente.

Outro ponto importante da SD está na seleção de exemplos oferecidos aos alunos. Entre eles, estão: *As mais antigas*, de Ana Corrêa Pando, *Jasmins e Alfaces*, de Maurem Kayna, e *A Canja*, de autor desconhecido, além de um vídeo com uma narrativa de memória. Esses textos apresentam cenas ligadas à infância, à família, às comidas e aos espaços domésticos, funcionando como gatilhos de memória para que os alunos se inspirassem para a produção de suas próprias narrativas.

**Figura 36:** Texto-modelo 1 - SD Contos de Memória parte 1

### As mais antigas

Ana Corrêa Pando

Brincava com meu avô, acho que é a memória mais antiga que eu tenho. Ele sentado numa cadeira de treliça de borracha no alpendre da casa. Fazer isso era muito comum no interior, as pessoas ficavam na frente de suas casas, e viam os vizinhos passarem na rua. Meu avô, nessa época, estava muito doente, ele morreu quando eu tinha uns 4 anos, por aí. Lembro que mexia no pouco cabelo que ele tinha, brincava, penteava, amarrava. Tentava falar com ele, mas ele era muito calado, não me respondeu uma vez, e eu mordi ele. Até hoje sou capaz de morder se não me respondem, sabe quando ficam com um olhar vago, nem que sim nem que não. Mordo!

Às vezes ele pedia para eu perguntar para minha avó algo. E eu virava um pombo correio, voltava e ia, ia e voltava. O que eu passava de mensagem também não me recordo, mas eu achava essa brincadeira bem divertida.

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

**Figura 37:** Texto-modelo 1 - SD Contos de Memória parte 2

Na cozinha ficava minha vó, talvez ela estivesse fazendo o almoço, e ele perguntou se já estava pronto ou o que era que teríamos para o almoço. É bem provável, teríamos bife arroz, feijão, salada, quiabo, estava ótimo. A cozinha parecia uma cozinha de bruxa, mal arquitetada, escura, a janela do banheiro dava para cozinha, tinha até uma vassoura de bruxa. Saindo pela porta da cozinha dos fundos, tinha um corredor, haviam dois tanques próprios pra eu brincar dentro. Mais ao fundo uma casinha onde se guardava de tudo, mas não me lembro o que tinha dentro, provavelmente não me deixavam entrar lá dentro.

Fonte: <http://www.tirodeletra.com.br/conto/AnaLuizaPando-Contomemoria.htm>

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

**Figura 38:** Texto-modelo 2 - SD Contos de Memória

## Jasmins e Alfaces

Maurem Kayna

Olhou para o chão, para a terra de tom desbotado, viu os chinelos empoeirados e os pés também. Odila não gostava dessa coisa baça deixada pela poeira no seu trajeto, como se sublinhasse o silêncio ao qual estava obrigada. Não é que ela seja uma criança inquieta, mas se incomoda quando não há escolhas. É hora da sesta, a louça já foi lavada e as panelas secam ao sol, para que fiquem brilhando. Ela não corre porque senão o cachorro vai querer brincar e, certamente, vai latir. Perambula pelo pátio de terra dura, bem varrida, recortado por grama e pelos canteiros de dona Fabiana. Não gosta de ir até a horta nesse horário porque o sol, mesmo manso, faz as folhas desanimadas e isso aumenta o peso de manter-se calada.

Antes de se recolher, a mãe faz sempre as mesmas recomendações – para não se molhar nem ficar no sol e que não fosse Odila arranjar nenhum machucado. A menina não responde, apenas pendura o pano de prato e sai, deixando a porta da cozinha entreaberta. Dona Fabiana deitada e ela senhora daquele território que anos depois reconheceria tão menor do que lhe soava naquela tarde.

A vontade era de escapulir, investigar os pátios das outras casas – especialmente as que tinham muro ao invés daquela cerquinha de bambu feita pelo seu pai – ou seguir até o final da quadra, onde estava o campinho de futebol, reduto da meninada do bairro nos sábados à tarde. Mas o portão de madeira fazia um barulho choroso quando era movimentado, e isso poderia acordar dona Fabiana. Lugar de menina é dentro de casa, quando muito no pátio, ela dizia. Odila não tinha permissão para correr com as outras crianças pela rua sem pavimentação e também

2

---

---

não podia assistir as peladas no final de semana. Aquilo eram coisas de guri arruaceiro, nunca de gente decente.

Fonte: <http://mauremkayna.com/jasmins-e-alfaces/>

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

**Figura 39:** Texto-modelo 3- SD Contos de Memória

### A Canja

Autor desconhecido

Hoje, sou vegetariana, mas durante a minha infância tive um bom momento nada vegetariano. Sempre passava o verão no campo com a minha avó, com cabras, galinhas e galos. Sempre tive medo de galos, porque um deles era muito

9

---

---

violento. Lembro que ele sempre bicava a minha cabeça quando eu estava deitada no jardim. Uma vez, ele machucou o meu ombro. Fiquei com medo, entrei no depósito que havia ao lado de casa e lá fiquei até de noite. No dia seguinte, quando estávamos almoçando, meu pai me tranquilizou dizendo que a canja era do galo. Nunca comi carne com tanto prazer.

Fonte: <https://incrivei.club/inspiracao-historias/12-historias-lenas-de-nostalgia-por-la-infancia-352160/>

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

O que esses exemplos das figuras acima oferecem é uma introdução ao gênero, mostrando que memórias podem ser transformadas em narrativa e evidenciando elementos estruturais, como narrador, cenário, personagens e conflito. Ao mesmo tempo, acionam repertórios afetivos facilmente reconhecíveis — avós, brincadeiras, quintais, comidas — que podem aproximar os alunos da proposta de produção final.

No entanto, é relevante destacar o que esses textos não explicitam. Nenhum deles convoca diretamente a experiência migratória ou apresenta diversidade cultural mais ampla. Os exemplos estão ancorados em referências culturais homogêneas e nacionalizadas, o que pode limitar a narrativa sobre o que conta como “memória legítima” dentro da sala de aula. Nesse sentido, ainda que funcionem como gatilhos de memória, os modelos restringem as possibilidades de representação cultural, pois não oferecem pistas sobre narrativas que atravessem deslocamentos, fronteiras ou repertórios não hegemônicos. Esse aspecto dialoga com o que Silva (2021) aponta, ao mostrar como determinadas práticas culturais se estabilizam como “oficiais”, enquanto outras permanecem à margem das representações legitimadas.

Esse movimento cria uma tensão: se, por um lado, os textos cumprem a função didática de exemplificar o gênero, por outro, podem reforçar uma visão limitada de cultura, em que

memórias de migrantes ou periféricas ficam silenciadas. Assim, cabe aos alunos a iniciativa de expandir o roteiro, reinscrevendo suas próprias experiências culturais no espaço da narrativa. Mais uma vez, trata-se de uma abertura condicionada: existe a possibilidade de expandir, mas ela depende da disposição dos alunos em tensionar os modelos oferecidos pelo material.

A SD se encerra com a proposta de escrita de um conto de memória, momento em que os alunos são convidados a articular os elementos do gênero estudado em aula. O enunciado final orienta que cada estudante crie um texto a partir do roteiro de perguntas — conforme apresentei na Figura 23 — que foram previamente respondidas, respeitando a estrutura narrativa (título, tema, personagens, cenário, narrador e conflito) e, sobretudo, o uso adequado dos tempos verbais do pretérito perfeito e imperfeito.

**Figura 40:** Comando de Produção Final da SD Contos de Memória

*Produção Final*

No decorrer dessas três aulas nós estudamos o conto de memórias e como ele deve ser construído. Como visto em aula, esse tipo de texto é um relato de um fato que aconteceu no passado de alguém, e, por isso, as ações são contadas no passado perfeito e imperfeito, respeitando sempre as regras de determinado verbo. Dentro da história devemos



12

---

prestar atenção às personagens, ao espaço e a todos os detalhes que compõem esse conto.

Levando todos esses aspectos em consideração, chegou a sua hora de criar um conto em que você expressa uma lembrança do seu passado, da sua infância. Para construir esse conto você pode utilizar as perguntas que foram respondidas anteriormente.

Não se esqueça de criar um título que chame a atenção do leitor.

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

O que essa proposta oferece é a oportunidade dos alunos se engajarem em uma prática de escrita autoral, mobilizando suas próprias memórias como base fundamental para o texto. Nesse sentido, a atividade se aproxima de uma perspectiva em que a cultura pode operar como

recurso semiótico: as lembranças pessoais, familiares e afetivas são convocadas para dar forma a um gênero escolar, permitindo que os sujeitos se posicionem por meio da língua.

Contudo, observa-se que a produção final também carrega limites importantes. Conforme evidenciado na Figura 40, o enunciado orienta os alunos a criarem seu conto de memória a partir de um roteiro de perguntas já respondidas, respeitando a estrutura narrativa (título, tema, personagens, cenário, narrador e conflito) e, sobretudo, o uso adequado dos tempos verbais do pretérito perfeito e imperfeito. Esse direcionamento mostra como a dimensão normativa se torna central: a cultura — mobilizada aqui na forma das memórias pessoais — acaba condicionado ao cumprimento da gramática normativa.

De modo geral, as produções finais analisadas não incorporam integralmente os pressupostos interacionistas, na perspectiva do ISD. A ausência de elementos essenciais do contexto de produção — como o interlocutor, o objetivo e o meio de circulação — revela que as propostas se concentram na estrutura textual, sem favorecer a ação situada e a interlocução. Assim, o ensino se aproxima de uma lógica formal e prescritiva, em detrimento da construção de sentidos no uso real da língua.

Além disso, embora a proposta abra brechas para que memórias culturais diversas sejam narradas, ela não explicita nem legitima essa possibilidade. O que se apresenta como “memória” está, em grande medida, ancorado em referências escolarizadas e homogêneas, sem previsão clara de que experiências migratórias ou repertórios não hegemônicos possam ser valorizados no processo. Como discutem Heller e Duchêne (2012), práticas culturais não são todas reconhecidas da mesma forma: algumas são legitimadas como “capital” válido no espaço escolar, enquanto outras permanecem à margem, sem valor atribuído. A produção final, nesse sentido, corre o risco de reforçar, legitimando certos repertórios em detrimento de outros.

Porém, se em Contos de Memória, a cultura aparece ligada às narrativas pessoais, ainda que de forma condicionada, em outros momentos do PTPE, ela é mobilizada a partir de recortes temáticos mais amplos, como o folclore e as comidas típicas. Esses temas, se fazem presentes nos planos de conversação, deslocando a discussão da memória individual para repertórios coletivos, e permitem observar outra faceta da relação entre cultura e ensino: a tensão entre abordagens celebratórias, muitas vezes folclorizadas, com poucas possibilidades de diálogo intercultural.

#### 4.3.2 Entre o Folclore e estereótipos culturais

Nesta subseção, optei por destacar os planos de conversação que mais evidenciam a mobilização de aspectos culturais, seja em sua dimensão celebratória seja como recurso/intenção de interação intercultural no PTPE. Por esse motivo, nem todos os planos de aula aparecem aqui de forma sequencial: o foco recai sobre aqueles que oferecem material mais concreto para a análise.

Nos planos de aula analisados, os momentos de conversação tinham lugar de forma planejada: eram previstos 30 minutos antes e 30 minutos depois do trabalho com as sequências didáticas. Para este momento da análise, faço um recorte dos planejamentos desses momentos de conversação. Desse modo, primeiro olharemos para as conversações que abordaram Comidas, visto que, aconteceram no período do curso em que foi trabalhada a SD Receita Culinária. Esses espaços de conversação buscaram ampliar o vocabulário e promover interações mais livres, mas, ao mesmo tempo, revelam como a cultura foi tematizada nas práticas pedagógicas do PTPE.

No Plano de Aula 3, do dia 23 de março de 2023, por exemplo, a conversação 1, propõe perguntas sobre *piqueniques, festas de aniversário e datas comemorativas como a Páscoa*. O professor é orientado a perguntar: “*Como são os piqueniques no seu país? Em quais ocasiões costumam ser realizados? Você já foi a um piquenique? Como são as festas de aniversário e a Páscoa no seu país?*”, como mostra a figura abaixo.

**Figura 41:** Plano de Conversação 23/03/2023

## IV - MATERIAL DE APOIO PARA CONVERSACÃO

## CONVERSAÇÃO 1

Como foi a aula passada? O que achou?  
 Como são os piqueniques no seu país? Em quais ocasiões costumam ser realizados pelas pessoas? Em que locais?  
 Você já foi a um piquenique? Já organizou algum? Se sim, como você organizou?  
 Ainda tem esse costume? Com quem você foi/vai? Gostou/gosta? Se não, gostaria de ter essa experiência?  
 Você sabe o que levar em um piquenique? O que na sua opinião não poderia faltar em um piquenique?

Ideais dos professores: que receitas vocês prepararam ou comeram essa semana? (se eles prepararam uma receita) como que se faz? ou como que você acha que foi

preparado?  
 Além de piqueniques, como são as festas de aniversários, a Páscoa, e datas que incluem comida como aqui.  
 Exemplo: não sei se você sabe mas aqui no Brasil estamos chegando próximo a uma data bem importante, a páscoa. Você já ouviu falar? No seu país é comum essa comemoração? Não? Desculpa pela pergunta, mas teria algo similar em sua cultura? E como funciona?

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

Esse conjunto de perguntas funciona como gatilho para a conversação, pois permite que os alunos relacionem práticas brasileiras a experiências de seus próprios países. A abertura para falar de costumes (como festas e refeições coletivas) poderia favorecer um espaço de diálogo intercultural, em que diferentes repertórios culturais são trazidos para a cena. Nesse sentido, aqui a cultura tem a possibilidade de operar como recurso semiótico, permitindo que os alunos se posicionassem e partilhassem práticas significativas de suas trajetórias.

É preciso considerar os limites e as potencialidades da proposta. À primeira vista, o roteiro de perguntas traz a cultura em termos de temas celebratórios e tradicionais, como festas e datas festivas. Contudo, no contexto da prática, essas perguntas funcionaram mais como pontos de partida, permitindo que professores e graduandos abrissem espaço para conhecer os migrantes a partir de seus próprios relatos. A menção à Páscoa, por exemplo, aparecia muitas vezes acompanhada de expressões como “*desculpe perguntar, mas...*”, revelando um cuidado em não invadir espaços sensíveis, como a religião, e deixando margem para que os alunos decidissem se e como desejavam compartilhar suas experiências. Nesse sentido, ainda que a

formulação escrita possa sugerir um enquadramento celebratório, a dinâmica oral podia ressignificar a atividade, transformando-a em oportunidade de diálogo intercultural.

Dessa forma, observa-se uma tensão típica dos planos de conversação: de um lado, a intenção de criar um espaço dialógico em que os repertórios dos alunos pudessem circular, favorecida inclusive pelo cuidado pedagógico de formular perguntas como convites; de outro, a tendência de organizar a conversa a partir de marcos culturais celebratórios e homogêneos, o que ainda poderia levar a uma simplificação da complexidade da cultura como recurso semiótico.

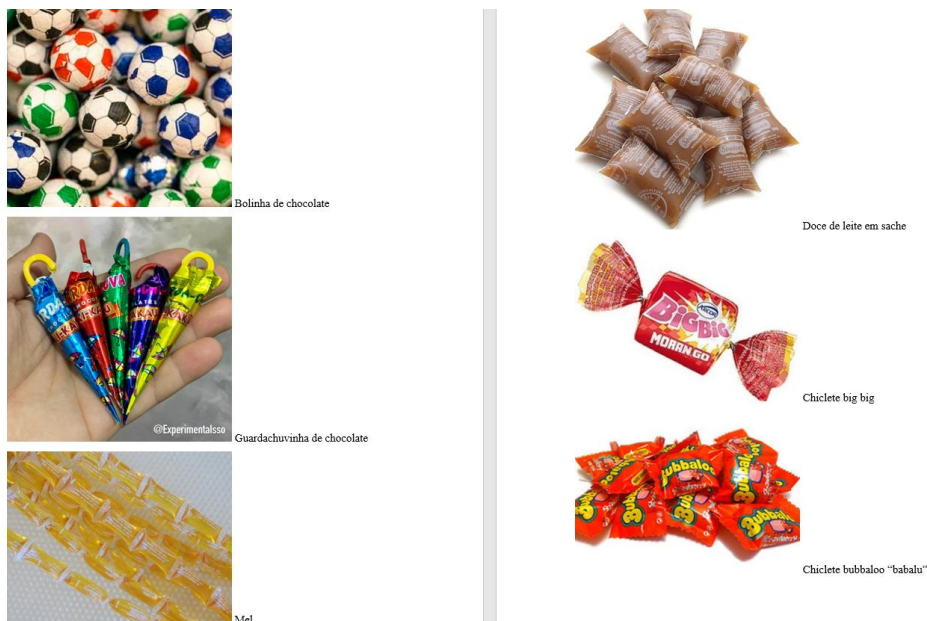
No Plano de conversação da aula 6, do dia 20 de abril de 2023, a conversação inicial (30 minutos antes da SD Receita Culinária) retoma a aula anterior e convida os alunos a compartilharem lembranças ligadas aos doces da infância. Para isso, o material apresenta uma série de imagens de guloseimas conhecidas no Brasil, como paçoca, pé de moleque, suspiro e pirulito, que funcionam como gatilhos de memória, como apontam as figuras abaixo.

**Figura 42:** 20/04/2023 Plano de Conversação 1 Doces - pg 5 e 6



**Fonte:** Material do PTPE (2023).

**Figura 43:** 20/04/2023 Plano de Conversação 1 Doces - pg 7 e 8



**Fonte:** Material do PTPE (2023).

A essas imagens e a várias outras que aparecem no plano, associam-se perguntas orientadoras, “*Quais doces marcaram sua infância? Você conhecia esse(s) doce(s)? Tem algum doce que te lembra de algum do seu país/infância? Qual? Por que?*”, como mostra a figura abaixo.

**Figura 44:** Plano de Conversação 20/04/2023 Perguntas Orientadoras da Conversação



**Perguntas:**

Quais doces marcaram sua infância?

Você conhecia esse (s) doce (s)? Já provou? O que achou?

Tem algum doce que te lembra de algum do seu país/infância? Qual? Porque?

Qual chamou mais sua atenção?

Qual te deixou mais curioso? Porque?

Qual você ficou com mais vontade de comer/provar?

Qual achou mais divertido ou "bonito"?

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

Esse conjunto visual e verbal opera como um elemento que aciona memória cultural. As perguntas deveriam funcionar como gatilhos, acionando afetos, sabores e experiências pessoais que atravessam tanto a infância brasileira quanto as trajetórias migratórias dos alunos. Ao perguntar sobre doces conhecidos no país de origem ou comparáveis a doces brasileiros, a proposta abre espaço para a circulação de repertórios culturais diversos, em que memórias individuais se tornam recursos semióticos para significar e compartilhar experiências.

Por outro lado, quando olhamos para o enquadramento por meio das imagens do plano da conversação, observamos que a conversação ancora-se em referências hegemônicas da infância brasileira, como balas industrializadas, doces de padaria e guloseimas de consumo popular. Assim como no caso das festas e piqueniques do Plano 3, existe a possibilidade de diálogo intercultural, mas ela não está prevista de forma explícita: depende da iniciativa dos próprios alunos migrantes e alunos-professores em tensionar o roteiro da conversação, trazendo suas vivências e estabelecendo comparações. Essa ambivalência mostra que os planos de conversação abrem brechas para que os repertórios dos migrantes circulem, fazendo isso de forma guiada pelos exemplos e sugestões.

Já a Conversação 2 do mesmo plano foi organizada em torno de um jogo de fixação, no qual os alunos deveriam reorganizar frases ligadas ao modo de preparo de receitas como salada de frutas (rodada 1) e coxinha (rodada 2). Embora a atividade tivesse como objetivo principal o treino de estruturas verbais, a escolha dos pratos não deixa de ser significativa: trata-se de itens fortemente associados à culinária brasileira, funcionando mais como símbolos celebratórios da cultura nacional do que como recursos abertos ao diálogo intercultural.

Após a análise dos recortes dos planos de conversação do Nível 1, nos quais a cultura foi mobilizada sobretudo por meio da culinária e das memórias ligadas à alimentação, passo agora a observar os planos do Nível 2, também aplicados no 1º semestre do projeto — simultaneamente trabalhados ao material de Contos de Memória — que trazem como eixo temático o folclore. Essa mudança de foco é importante porque permite analisar outra dimensão das práticas culturais no PTPE: enquanto no Nível 1 predominam referências à comida típica e às práticas sociais ligadas à alimentação, no Nível 2 a ênfase recai sobre narrativas míticas e personagens do imaginário popular. Para este recorte, destaco o Plano 3 e o Plano 7, que concentram as atividades mais significativas sobre o tema.

No Nível 2, os momentos de conversação também ocupavam 30 minutos antes e 30 minutos depois das atividades com a SD Contos de Memória. No Plano 3 do dia 23/03/2023, essa dinâmica foi organizada em torno de narrativas ficcionais e do folclore. A primeira

conversação trouxe perguntas sobre histórias fictícias (novelas, filmes, animes, desenhos), abrindo espaço para que os alunos comparassem repertórios midiáticos de diferentes países.

**Figura 45:** Plano de Conversação 23/03/2023 Perguntas Orientadoras da Conversação  
1 Nível 2

#### IV - MATERIAL DE APOIO PARA CONVERSAÇÃO

##### CONVERSAÇÃO 1

Você tinha algum desenho favorito quando era criança? Como você assistia a eles?  
 Você tem/teve algum super-herói favorito? Qual o seu filme favorito? Sobre o que ele fala?  
 Você costuma assistir novelas? Se não, porquê? Se sim, de qual você mais se recorda? Sobre o que ela falava?  
 Na sua cultura/país como são as histórias fictícias? É comum assistir como no Brasil?  
 Qual/quais gêneros você gosta de assistir? Porque?

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

Na segunda parte da conversação, o foco se deslocou para as lendas folclóricas, em especial a da Mula sem cabeça, apresentada por meio de vídeo e acompanhada de perguntas de compreensão e discussão. O material explica a origem da personagem e suas diferentes versões, incluindo as de cunho moral e religioso, que associam a transformação da mulher em mula ao controle de sua sexualidade.

**Figura 46:** Plano de Conversação 23/03/2023 Perguntas Orientadoras da Conversação  
2 Nível 2

## CONVERSAÇÃO 2

Na aula passada, foi apresentado o que era o folclore. Você se lembra o que é e como funciona?

Você se lembra de alguma história contada na aula passada? (Boto, Saci, Iara)

Passar vídeo do folclore.

No seu país, existem histórias relacionadas ao folclore? Como são? Quem são os personagens? Quais são os personagens mais conhecidos do folclore no seu país?

Agora vamos conhecer um novo personagem, a Mula sem cabeça - Passar vídeo.

Você já conhecia esse personagem do folclore? Existe algum personagem similar no seu país? O que você achou dele?

Quem está contando a história no vídeo? Onde se passa essa história?

Porque as pessoas da vila queriam caçar a mula sem cabeça?

E qual foi o plano dos personagens do vídeo a respeito da mula sem cabeça? Eles conseguiram o resultado que esperavam? Porque?

O que eles fizeram para apagar o fogo que incendeia como se fosse a cabeça da mula sem cabeça? Você sabe porque a mula sem cabeça se transformou em uma menina?

**Existem diferentes versões para a origem da mula sem cabeça. Em uma delas, conta-se que, se uma mulher dormisse com o namorado antes do casamento, ela poderia ser enfeitiçada e virar uma mula sem cabeça. Essa versão estava ligada às tradições das famílias que buscavam o controle dos relacionamentos amorosos de suas filhas. Era uma forma de mantê-las dentro dos padrões morais da época.**

**Uma outra versão da lenda afirma que toda mulher que mantivesse ligações amorosas com um padre, seria castigada e transformada em mula sem cabeça. De cunho moral e religioso, essa lenda tinha como objetivo intimidar as mulheres que cogitavam manter um relacionamento amoroso com os sacerdotes da Igreja Católica.**

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

Esse tipo de atividade evidencia a ambiguidade da abordagem cultural no PTPE. Por um lado, há um movimento de valorização do folclore brasileiro, que é apresentado como patrimônio narrativo e recurso para a aprendizagem. Além disso, as perguntas convidam os alunos a relacionar essas histórias às de seus próprios países (*“No seu país, existem histórias relacionadas ao folclore? Quem são os personagens?”*), o que abre espaço para um diálogo intercultural em que a cultura pode operar como recurso semiótico vivo.

Por outro lado, a forma como a lenda é apresentada tende a reforçar uma visão celebratória e folclorizada da cultura, reduzida a curiosidades ou exotismos que não problematizam a complexidade histórica e social desses relatos. Embora haja menção a versões moralizantes, a atividade não aprofunda as implicações de gênero e poder que atravessam a lenda da Mula sem cabeça, limitando-se a um enquadramento descritivo/informativo. Assim, o recorte do Plano 3 mostra novamente a tensão já observada em outros momentos: a cultura pode ser acionada como recurso intercultural, mas permanece ancorada em representações estáticas que correm o risco de folclorizar as práticas culturais.

Após a análise do Plano 3, em que o folclore aparece a partir da lenda da Mula sem cabeça, o Plano 7 do dia 27/04/2023 do Nível 2, amplia esse repertório com outros personagens do imaginário popular, como o Curupira e a Lenda da mandioca. Esse plano é interessante porque articula tanto figuras míticas protetoras da floresta quanto narrativas de origem associadas a alimentos, combinando elementos de folclore e práticas culturais cotidianas.

Na primeira conversação, os alunos assistiram a vídeos sobre o Curupira e foi lido para eles trechos explicativos que destacavam as características físicas do Curupira (pés ao contrário, cabelos vermelhos), sua origem indígena e sua função de protetor da floresta, como apresentado nas figuras 47 e 48.

### **Figura 47: Plano de Conversação 27/04/2023 Nível 2**

#### **IV - MATERIAL DE APOIO PARA CONVERSAÇÃO**

##### **CONVERSAÇÃO 1**

###### **Curupira**

[https://www.youtube.com/watch?v=4QjkJVNSiY&t=190s&ab\\_channel=ANIMAFLIX](https://www.youtube.com/watch?v=4QjkJVNSiY&t=190s&ab_channel=ANIMAFLIX)

"O curupira", um dos personagens mais famosos do folclore brasileiro, é conhecido como um ser mítico que protege a floresta. Sua lenda tem origem nos povos indígenas, sendo muito famosa no Norte do Brasil, sobretudo no Amazonas e Pará. Essa lenda é bastante antiga, havendo menção a ela do século XVI."

"O curupira é retratado frequentemente como um anão que possui os cabelos vermelhos e os pés ao contrário (com os calcanhares para frente). É importante reforçar que a descrição física do curupira pode variar de acordo com o local em que a lenda é reproduzida.

Em certos locais, o curupira é careca; em outros, tem o corpo cabeludo e dentes verdes. De toda forma, as características que se sobressaem são as citadas: baixa estatura, cabelos vermelhos e pés ao contrário. Além disso, destaca-se sua grande força física. O curupira como protetor da floresta voltava-se contra todos aqueles que a destruíam e, por isso, era visto com grande temor pelos indígenas. Os indígenas acreditavam que o curupira aterrorizava e matava aqueles que entravam na floresta para caçar ou derrubar árvores.

O pavor era tão grande que os indígenas ofereciam presentes quando entravam na floresta para impedir que fossem vitimados pelo curupira. A lenda fala que o curupira adorava receber fumo e cachaça como presentes. Além de aterrorizar os caçadores, o curupira também era responsável por fazê-los se perder na floresta e esquecer o caminho pelo qual saíam dela.

Uma forma de atormentar os caçadores era o ato de o curupira assoviar continuamente. Para fugir dele, caso ele te encontre no meio da floresta, é necessário realizar um nó em um pedaço de cipó. Agora, achar por conta própria o curupira na floresta é quase impossível, pois seus pés ao contrário tornam sua localização improvável.

O curupira é um habitante nato das florestas, então, para encontrá-lo, é necessário adentrar na mata densa. Sendo assim, esse ser evita estar nos locais com grande presença humana, somente indo atrás de humanos quando eles entram na floresta para caçar ou derrubar árvores."

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

### **Figura 48: Perguntas Orientadoras 27/04/2023 da Conversação 1 Nível 2**

### Curiosidades sobre o Curupira

- Do tupi guarani, o termo Curupira (*kuru/pir*) significa “corpo de menino”.
- O Dia do Curupira é comemorado em 17 de julho.
- Em São Paulo, no Horto Florestal, há um monumento ao Curupira, inaugurado no Dia da Árvore (21 de setembro).
- A lenda do Curupira pode variar de região para região. Há lugares em que ele é representado por um duende, com orelhas grandes e pontudas. Em outros, ele não possui cabelo e aparece carregando um machado.
- O Curupira é muitas vezes confundido com outro personagem do folclore brasileiro: a Caipora. Os dois personagens gostam muito de fumar e de beber, são muito ágeis e, sobretudo, zeladores das florestas.

### Perguntas:

O personagem curupira é um personagem bom ou um vilão?

Como o curupira é descrito?

A maneira com que o curupira é descrita varia de acordo com o local em que a lenda é reproduzida? Existe algo que não muda na descrição dele?

O curupira pode ser encontrado em qualquer lugar ou em lugares específicos?

O curupira pode ser confundido com algum outro personagem folclórico, qual?

O que acontece com os caçadores que entram na floresta?

Nós falamos na aula passada a respeito dos ensinamentos que os contos folclóricos nos trazem, em relação a esse que vimos hoje do curupira, que ensinamento temos por trás?

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

As perguntas que acompanham essa atividade direcionam para uma reflexão tanto descritiva quanto interpretativa: “*O personagem Curupira é um personagem bom ou vilão? O que acontece com os caçadores que entram na floresta? Que ensinamento essa lenda transmite?*”. Nesse sentido, a atividade funciona como um gatilho pedagógico que pode abrir discussões sobre valores culturais (respeito à natureza, práticas de cuidado), ainda que se mantenha centrada em uma visão tradicional da lenda. Ainda assim, quando observadas à luz dos letramentos de reexistência, essas práticas revelam limites importantes, uma vez que as narrativas indígenas são mobilizadas majoritariamente como patrimônio simbólico ou ensinamento moral, sem que se aprofundem as condições históricas, territoriais, sociais e coloniais que atravessam esses saberes e sustentam sua permanência como práticas culturais vivas, mas desvalorizadas, segregadas e em constante ameaça.

Na conversa 2, o foco se desloca para a Lenda da mandioca, também apresentada por meio de vídeo e acompanhada de curiosidades históricas e linguísticas sobre o alimento. Em seguida, os alunos são convidados a discutir perguntas como: “*A mandioca é consumida no seu país? Existe algum alimento com função semelhante? Há histórias que explicam a origem de alimentos em sua cultura?*”, como mostrado na figura 49.

**Figura 49:** Plano de Conversação 27/04/2023 - Conversação 2 Nível 2

## CONVERSAÇÃO 2

### Lenda da Mandioca

A Lenda da mandioca é uma lenda da região Norte, de origem indígena, que explica o surgimento de uma raiz nutritiva muito presente na culinária brasileira.

Certo dia o pajé da aldeia sonha com uma menininha linda, com a pele branquinha. Pouco tempo depois nasce Mani, neta do cacique, ela era uma índiazinha muito estimada pela tribo e que tinha nascido do sonho do pajé, sem que sua mãe soubesse como havia engravidado. Tempos depois, a menina morreu deixando sua mãe muito infeliz, e todos os dias chorava no local onde havia enterrado a sua filha. Ela havia enterrado o corpo de Mani na oca que vivia. Com o tempo, começou a crescer uma planta no local que Mani estava enterrada e sua mãe cuidava com muito carinho, mas logo a terra começou a abrir e a mãe cavou na esperança de desenterrar sua filha com vida, encontrando, entretanto, uma raiz, a mandioca. Essa raiz era tão branca quanto a pele de Mani e teve o nome inspirado no nome da menininha e o local onde foi encontrado (Mani + oca).

### Curiosidades!

A mandioca tem origem brasileira e espalhou-se pelo mundo a partir de Portugal e suas colônias, principalmente as africanas. O ingrediente nativo do País já era plantado pelos índios como parte fundamental do cardápio, junto com feijão e milho. Inclusive, o nome mandioca vem do tupi-guarani “Mani-oca”, ou “casa de Mani”.

Mandioca, aipim, macaxeira, castelinha, uaipi, maniva, maniveira... todos esses nomes são maneiras de chamar a mesma espécie de raiz tuberosa pelo Brasil. Ela é tão importante que foi considerada alimento do século 21 pela Organização das Nações Unidas (ONU).

De acordo com o gastrônomo Saulo Zhamis Benício, a narrativa do nascimento da mandioca possui algumas versões, mas todas envolvem uma menina, a Mani. “Em Santarém [no Pará], uma das lendas diz que uma índia foi engravidada por Tupã. Um dia o pajé foi pro lado do rio e lá escutou Tupã dizendo que ia nascer uma filha linda e ia dar o nome dela de Mani. E a partir daí a criança já sabia falar e andar. Até que um dia ela foi dormir e nunca mais acordou. Sentindo a falta da presença de Mani, o pai enterrou dentro da oca. E ali nasceu uma florzinha, e o pessoal viu que dentro tinha raiz que poderia fazer várias coisas”, conta.

Acredita-se que a mandioca já era cultivada na região amazônica há 4 mil anos, mas a primeira referência à raiz aparece na época do Descobrimento, nas cartas de Pero Vaz de Caminha para Portugal. “Eles não lavram nem criam. Nem há aqui boi ou vaca, cabra, ovelha ou galinha, ou qualquer outro animal que esteja acostumado ao viver do homem. E não comem senão deste inhame, de que aqui há muito, e dessas sementes e frutos que a terra e as árvores de si deitam”, escreveu.

Sim, apesar de brasileira, o atual maior produtor de mandioca do mundo é a Nigéria. O Brasil fica em quarto lugar.

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

**Figura 50:** Perguntas Orientadoras 27/04/2023 da Conversação 2 Nível 2

### Receita do bolo de Mandioca

#### Ingredientes:

3 xícaras de mandioca ralada grosso  
1 e 1/2 xícara de açúcar  
3 colheres de manteiga  
1 e 1/2 xícara de farinha de trigo  
4 ovos  
1 pacote 50 g de coco ralado  
1 pacote 50 g de queijo ralado  
1 colher (sopa) de fermento em pó

#### Modo de preparo

Bata a manteiga com o açúcar e os ovos, misture a mandioca ralada, junte a farinha e o fermento.

Por último, acrescente o coco e o queijo ralado.

Asse em forma untada em forno preaquecido por 40 minutos.

**Dica:** para ter certeza que a mandioca está fresca na hora de escolher no mercado, preste atenção nesses truques! Fique atento a casca, ela deve ser completamente uniforme e sem manchas. Além disso, dê uma leve quebrada e veja como está o miolo. Se a mandioca estiver um pouco úmida, e com aparência de fresca, quer dizer que ela está no ponto perfeito para o cozimento. Outra dica é se atentar ao período que você está comprando: de maio até agosto é a época perfeita para o ingrediente.

Por ser um ingrediente muito versátil, tem várias versões dessa receita (cremosos, de liquidificador, coco).

#### Perguntas:

Os dois contos (curupira e conto da mandioca) são de origem indígena, qual a importância desses contos?

Você já tinha ouvido falar a respeito desse conto sobre a mandioca?

A mandioca é consumida no seu país? Existe algo no seu país parecido com a mandioca? Na sua cultura existem alimentos regionais, como a mandioca? Se sim, existe alguma história como a da mandioca que explica a origem do alimento?

Existem nomes diferentes para a palavra a mandioca ao redor do Brasil, como macaxeira, maniva, aipim, castelinha, uaipi. Você conhece algum deles? Qual dessas variações você usa? E qual você prefere? Já tinha ouvido alguma dessas variações antes?

Vocês já experimentaram alguma receita com a mandioca? Alguém aqui já comeu mandioca? Como? E gostou? Vocês têm o hábito de comer mandioca? Como?

Você já fez uma receita parecida?

Você já comeu bolo de mandioca? O que achou?

**Fonte:** Material do PTPE (2023).

O momento da conversa 2 é significativo porque aproxima a lenda do cotidiano alimentar, permitindo que os alunos comparem práticas culturais de diferentes países (Figura 50). No entanto, permanece a tensão já observada anteriormente: se, por um lado, a atividade cria um espaço potencial de diálogo intercultural, por outro, o enquadramento reforça a dimensão celebratória e folclorizada do folclore indígena e da culinária brasileira, apresentados como curiosidades sem aprofundar as condições históricas e sociais que os atravessam.

A forma como o folclore é mobilizado nesses planos de conversa também pode ser lida à luz de um olhar eurocêntrico e colonizador, historicamente presente na escolarização das culturas indígenas e negras. Ao serem apresentadas como narrativas tradicionais ou

curiosidades culturais, essas práticas são frequentemente deslocadas de seus contextos de produção e resistência, sendo enquadradas a partir de referências hegemônicas que silenciam suas epistemologias. Nesse movimento, saberes indígenas e afro-brasileiros tendem a ser folclorizados, perdendo sua dimensão política e histórica e sendo reduzidos a conteúdos simbólicos apropriáveis pelo espaço escolar.

Nesse cenário, os momentos de conversação desenvolvidos ao longo do ano letivo de 2023 no PTPE constituíram um eixo central da proposta pedagógica do curso e foram explicitamente valorizados pelos estudantes, tanto nos questionários quanto em suas falas, como espaços significativos de aprendizagem. Ao se referirem a esses momentos como um “quase atendimento VIP”, os alunos não descrevem um privilégio pedagógico, mas nomeiam o momento de serem efetivamente vistos e ouvidos no processo de ensino e aprendizagem. É nesses espaços que deixam de ocupar uma posição passiva em relação ao material didático e passam a se inscrever como sujeitos de linguagem, cujas experiências, trajetórias e repertórios são reconhecidos e legitimados no interior da sala de aula.

Ao permitir que os estudantes falem de si, de seus contextos e de suas referências culturais, a conversação cria brechas importantes em abordagens mais normativas do ensino de língua e reafirma a importância de práticas pedagógicas que reconheçam os sujeitos como produtores de sentidos e centrais no processo de aprendizagem. Em contraste, outras atividades do curso demandam prioritariamente a apropriação de letramentos escolarizados e de práticas de letramento que são escolarizadas, nas quais determinados modos de dizer, escrever e participar são legitimados em detrimento de outros. A análise da SD Contos de Memória e dos planos de conversação mostra que a cultura ocupou um lugar ambíguo no PTPE. Em alguns momentos, funcionou como recurso semiótico, quando memórias pessoais e comparações interculturais abriram espaço para os repertórios dos alunos. Em outros, apareceu de forma celebratória e homogênea, vinculada a comidas típicas ou lendas folclóricas apresentadas como curiosidades fixas. Assim, a cultura no PTPE oscilou revelando que ela não foi neutra, mas um espaço de disputas sobre o que conta como legítimo em sala de aula.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os objetivos propostos para esta pesquisa, as análises desenvolvidas ao longo do trabalho permitiram compreender, como o ensino de PLA no PTPE é atravessado por ideologias da linguagem que não apenas orientam práticas pedagógicas, mas também moldam os modos como os alunos migrantes participam, aprendem e se posicionam na língua. O percurso analítico evidenciou eixos centrais que dialogam diretamente com os objetivos específicos e que, em conjunto, delineiam os movimentos, tensões e significados que estruturaram o curso.

Em relação ao primeiro objetivo específico — investigar se as SDs do PTPE contemplaram a linguagem como prática social, considerando as necessidades de aprendizagem dos alunos —, a análise revelou que, embora algumas propostas tenham se aproximado das demandas reais dos participantes, sobretudo quando permitiam a produção de narrativas pessoais, o compartilhamento de experiências e a escrita endereçada a interlocutores concretos, o conjunto do material ainda apresenta limitações importantes. As atividades centradas em sua maior parte na correção formal, na reprodução de modelos e no preenchimento de estruturas pouco dialogam com as necessidades comunicativas dos estudantes migrantes, que, necessitam de participação social, segurança para interagir e reconhecimento de suas trajetórias linguísticas. Importa destacar, contudo, que o problema não reside na presença de exercícios estruturais em si, já que tais atividades desempenham um papel relevante no desenvolvimento linguístico. O que se torna problemático, como evidenciado na análise, é quando esse tipo de exercício passa a ocupar o centro do material didático, orientando a lógica geral das SDs e restringindo o espaço para autoria, mobilização de repertórios próprios e usos significativos da língua. Quando o ensino se organiza prioritariamente em torno dessas práticas, reduz-se significativamente a possibilidade de que os alunos encontrem na sala de aula oportunidades alinhadas às suas necessidades de aprendizagem e às formas de participação social que desejam alcançar.

Ao retomar o segundo objetivo proposto — analisar as ideologias de linguagem presentes na elaboração de material didático para o ensino e aprendizagem de PLA —, os resultados obtidos com a análise evidenciaram que o projeto operou em uma tensão constante entre a concepção normativista e a concepção sociointeracionista do ensino de línguas. As SDs analisadas mostraram que práticas prescritivas, organizadas em torno da norma padrão e de exercícios de repetição, convivem com propostas que convidam os alunos a produzir sentidos

situados, narrar suas experiências e circular em gêneros próximos de suas necessidades sociais reais. Essa coexistência revela um quadro híbrido, em que ideologias hegemônicas sobre correção, clareza e legitimidade ainda estruturam muitas escolhas pedagógicas, ao mesmo tempo em que emergem possibilidades de deslocamento para uma visão de linguagem como prática social.

Já o terceiro objetivo — examinar de que modo a cultura se articula às práticas de linguagem das SDs —, a análise das SDs, articulada aos planos de conversação, mostrou que o PTPE construiu espaços significativos para que os alunos ativassem suas próprias histórias, repertórios e referências culturais como parte do processo de aprendizagem. Entretanto, tanto nas SDs quanto nos planos de conversação, também emergiram momentos em que prevaleceu um tratamento celebratório da cultura, marcado pela apresentação de informações estabilizadas sobre “o Brasil” ou pela reprodução de listas e curiosidades culturais pouco contextualizadas, nas quais a cultura aparece dissociada das práticas concretas de uso da linguagem. Essa oscilação evidencia avanços importantes rumo a uma pedagogia intercultural, mas também revela a necessidade de um trabalho mais crítico e consistente que problematize essencialismos culturais e amplie a compreensão da cultura como processo, e não como conjunto fixo de tradições.

Ao reunir esses resultados, esta pesquisa oferece contribuições relevantes em três dimensões. No campo teórico, reafirma a centralidade das ideologias da linguagem para compreender práticas de ensino de línguas em contextos de mobilidade e migração, articulando-as a perspectivas de letramentos sociais. No campo metodológico, propõe um caminho de análise das SDs que considera gêneros, tipos de atividade, espaço para autoria, representações culturais e efeitos pedagógicos dessas escolhas — um modelo que pode subsidiar avaliações futuras de materiais de PLA. No campo prático, aponta caminhos para um ensino de português que reconheça os estudantes migrantes como sujeitos legítimos, capazes de produzir sentidos e de ocupar a língua de maneira ativa.

Para além dos resultados analíticos apresentados, torna-se fundamental situar esta pesquisa nas condições concretas de produção do material didático analisado. As sequências didáticas do PTPE foram elaboradas em diferentes momentos do projeto e por sujeitos com percursos formativos distintos. A primeira versão do material foi construída entre 2018 e 2019 por graduandos do curso de Letras Português-Inglês, em um contexto de formação inicial que não contemplava discussões específicas sobre o ensino de português como língua adicional, sob orientação de uma coordenação com formação em Letras Inglês. Posteriormente, essas SDs foram retomadas e reelaboradas no âmbito do projeto, já com a participação de professores

formados na instituição e envolvidos diretamente com a aplicação do curso em 2023. Esse percurso ajuda a compreender que as escolhas pedagógicas presentes no material refletem o horizonte formativo disponível em cada momento de sua elaboração, atravessado por concepções consolidadas sobre ensino de línguas e por limites institucionais próprios de projetos construídos em contextos de formação e extensão.

Compreender o lugar de formação a partir do qual esse material foi produzido também se mostra fundamental. No contexto de formação em Letras no qual se insere o projeto, o ensino de línguas adicionais é majoritariamente atravessado por referenciais consolidados do ensino de língua inglesa, campo que historicamente dispõe de maior institucionalização, materiais e tradições metodológicas. Esse ensino é frequentemente atravessado por processos de mercantilização do inglês — e, de forma mais ampla, da linguagem —, nos quais a língua passa a ser concebida como um recurso técnico voltado à eficiência comunicativa, à adequação funcional e à circulação no mercado. No entanto, ensinar uma língua estrangeira em contextos de escolarização regular não é o mesmo que ensinar português como língua adicional a sujeitos migrantes, cujas necessidades de aprendizagem estão diretamente relacionadas à inserção social, ao trabalho, à circulação em serviços públicos e à construção de pertencimento. A transposição de modelos oriundos do ensino de inglês para o ensino de PLA, ainda que compreensível do ponto de vista formativo, produz um desencontro em muitas práticas entre a proposta pedagógica e as necessidades reais dos migrantes, ao privilegiar abordagens estruturais e instrumentalizadas da língua, nem sempre compatíveis com as demandas sociais e discursivas que atravessaram a aprendizagem do português em contextos de migração.

Esse exercício de situar o material e as escolhas pedagógicas também implica revisitar minha própria trajetória formativa no momento de sua elaboração. À época, as leituras que orientavam o trabalho com as sequências didáticas estavam majoritariamente voltadas para critérios como simplificação linguística, clareza e adequação estrutural, entendidos como estratégias para facilitar a aprendizagem dos alunos. Foi somente ao longo do percurso do mestrado, por meio do contato sistemático com estudos sobre ideologias de linguagem, letramentos sociais, linguagem como prática social e ensino de línguas em contextos de migração, que se tornou possível problematizar essas escolhas e compreender seus efeitos. Esse deslocamento teórico-metodológico não apaga o trabalho realizado anteriormente, mas permite revisitá-lo criticamente, evidenciando como a formação acadêmica transforma o modo de ler materiais, práticas e decisões pedagógicas. Assim, mais do que um ponto de chegada, esta pesquisa marca um momento de inflexão na minha formação como professora e pesquisadora,

a partir do qual o ensino de PLA passa a ser pensado de forma mais situada, ética e comprometida com as vozes e necessidades dos sujeitos migrantes.

Esta pesquisa também aponta para caminhos que ultrapassam os limites deste trabalho e atravessam aquilo que compreendemos como responsabilidade ética diante do ensino de línguas em contextos de mobilidade. Ao observar as práticas do PTPE, torna-se evidente que não se trata apenas de produzir materiais mais adequados ou de ajustar metodologias: o que está em jogo é a forma como escutamos — ou deixamos de escutar — aqueles que aprendem o português em meio a deslocamentos, expectativas e assimetrias sociais. As análises mostram que materiais que abrem espaço para a conversação, para a circulação real dos textos e para a escrita endereçada a interlocutores concretos tendem a responder de modo mais consistente às necessidades dos estudantes do que propostas centradas prioritariamente na estrutura e na reprodução de modelos. As necessidades de aprendizagem dos alunos migrantes não emergem apenas de lacunas linguísticas, mas de histórias, afetos e experiências de pertencimento que a escola nem sempre se dispõe a reconhecer.

Nesse sentido, pesquisas futuras no campo do PLA e das ideologias da linguagem precisam, cada vez mais, deslocar o olhar para os próprios sujeitos que aprendem, para suas vozes e para a maneira como significam a língua em sua vida cotidiana. Ouvir esses participantes não é apenas gerar dados: é criar condições de visibilidade para narrativas que frequentemente permanecem à margem das práticas pedagógicas e dos discursos institucionais. Quando assumimos o compromisso de escutar, somos também convocados a questionar as ideologias que orientam nossas decisões docentes: estamos reproduzindo concepções normativistas e hierarquizantes de língua ou estamos participando do tensionamento dessas ideologias? O cenário analisado nesta pesquisa evidencia que questões linguísticas nunca se separam de questões sociais, raciais e de pertencimento. As inseguranças, o medo de errar e o desejo de “aprender mais verbos” não surgem no vazio, são efeitos de um mundo em que a linguagem é constantemente utilizada para legitimar alguns e deslegitimar outros. O desejo revela tanto as lacunas presentes no material — que nem sempre dialoga com as necessidades comunicativas reais dos alunos — quanto os efeitos de ideologias da correção formal. Em última instância, aprender mais verbos é o modo como alguns migrantes desta pesquisa enunciaram o desejo de existir plenamente em português.

Por isso, estudos futuros precisam aprofundar de que modo as ideologias raciolinguísticas continuam a ser atualizadas nos espaços de ensino de português, abrindo ou fechando portas para determinadas identidades. Investigações que se debrucem sobre essas vozes, sobre seus percursos e sobre seus enfrentamentos podem revelar muito sobre os

mecanismos pelos quais o ensino de língua participa, consciente ou inconscientemente, da manutenção ou da contestação dessas desigualdades.

Assim, mais do que sugerir novos recortes ou metodologias, o futuro da pesquisa nesse campo talvez resida em um gesto que é, ao mesmo tempo, simples e profundamente político: o gesto de ver, ouvir e reconhecer os estudantes migrantes como protagonistas das práticas de linguagem. Isso implica revisitar nossas próprias certezas, interrogar nossas posições como professores e pesquisadores, e assumir que ensinar português, nesse contexto, nunca é apenas ensinar estruturas, mas participar de disputas simbólicas que atravessam a vida social.

Espero, portanto, que este trabalho motive novas pesquisas que continuem tensionando conceitos naturalizados, desestabilizando ideologias enraizadas e ampliando o horizonte de possibilidades para que a sala de aula se torne um espaço de resistência e reexistência.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José. 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* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 723-728. ISBN 978-85-232-1230-8.
- ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe. **O design pedagógico para um curso de português como língua adicional para fins acadêmicos**. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.
- BORTONI RICARDO, S. M. Postulados do paradigma interpretativista. In: \_\_\_\_\_. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 31-40.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 out. 2025.
- BRASIL. DECRETO nº 9.199, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2017. Regulamenta a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Decreto/D9199.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Decreto/D9199.htm)>. Acesso em: 05 Nov. 2025.
- BRITO, T. H. B.; MUNIZ, K.; SOUZA, A. L. S. Letramentos de reexistência: produção de cartazes digitais como forma de afirmação da intelectualidade jovem e negra. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 10, 2018, p. 601-628.
- BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)].
- CARILO, Michele Saraiva. Celpe-Bras como orientações curriculares: um olhar sobre os cursos de PLA para estudantes do PEC-G. *Revista Inventário, Salvador*, Dossiê Temático 1, p. 79-92, abr. 2021. ISSN 1679-1347.
- CARVALHO, S. da C. Mercantilização da linguagem na promoção do turismo de luxo na selva iryapú (misiones, argentina): autenticidade, deslocamentos e resistência. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 60(2), 2021, p. 347–363. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103181310155511520210531>. Acesso em: 17 fev. 2024.
- CONCEIÇÃO, Janaína Vianna da. **Gêneros orais nas aulas de PLA: princípios e práticas de ensino**. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras,

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Margarete Schlatter.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexão sobre uma experiência Suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, B.; Dolz, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. (Trad. e org.). Rojo, R.; Cordeiro, G.S. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 41-70.

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

FERREIRA, A. J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. *Revista Educação Pública*, v. 21, n. 46, 2012, p. 275-288.

FLORES, N. & ROSA, J. Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85, 2015, p. 149-171. Disponível em: <https://blogs.umass.edu/jdrosa/files/2015/01/HER-Undoing-Appropriateness.pdf>. Acesso em 1 nov. 2024.

FLORES, N. L., LEWIS, M. C. & PHUONG, J. Raciolinguistic chronotopes and the education of Latinx students: Resistance and anxiety in a bilingual school. *Language & Communication* v. 62, 2018, p. 15-25. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.06.002>. Acesso em: 17 fev. 2024.

FONSECA, Claudia. *Família, Fofoca e Honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

GARCEZ, Pedro M.; BULLA, Gabriela S.; LODER, Letícia L. Práticas de pesquisa em etnografia da linguagem. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2014. p. 258-288.

GARCEZ, P. DE M., & JUNG, N. M. MERCANTILIZAÇÃO DA LINGUAGEM NO CAPITALISMO RECENTE: DIVERSIDADES E MOBILIDADES. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 60(2), 2021, p. 338–346.

GARCEZ, P. M.; JUNG, N. M.; LUCENA, M. I. P. Linguagem, etnografia e formação de professores: entrevista com Pedro de Moraes Garcez. In: Hashiguti, Simone Tiemi; Cadilhe, Alexandre José; Silva, Ivani Rodrigues (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação: diálogos e (re)começos*. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/5284098>. Acesso em: 01 nov. 2023.

HELLER, M. *Bilingualism: A social approach*. Houndsmills, Basingstoke, Hampshire & New York : Palgrave Macmillan , 2007, p. 95 – 98.

HELLER, M., & DUCHÊNE, A. Pride and profit: Changing discourses of language, capital and nation-state. In A. Duchêne & M. Heller (Orgs.), *Language in late capitalism: Pride and profit* (pp. 1-21). New York: Routledge, 2012.

HELLER, M.; DUCHÊNE, A. Treating language as an economic resource: Discourse, data and debate. In: COUPLAND, N. (Org.). *Sociolinguistics: Theoretical debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016, p. 139-156.

HOBBSAWM, E. *Nations and nationalism since 1780*. Cambridge, RU: Cambridge University Press. [Tradução brasileira: Hobsbawm, E. (1990). *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. (M. C. Paoli e A. M. Quirino, Trans.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.], 1990.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas: Ensino Crítico de Línguas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

MARICHAL, Damián Humberto Díaz. **A reflexão metalinguística sobre a modalização no artigo de opinião em uma sequência didática de preparação para o Exame Celpe-Bras. 2019.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MARQUES, A. C.; SCHOFFEN, J. R. O português como língua adicional nas universidades federais brasileiras: políticas linguísticas e internacionalização. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 285-310, 2020.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs.). *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: Lagares, Loan Carlos; BAGNO, Marcos (org). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.

NAGASAWA, Ellen Yurika. **Elaboração e análise de sequência didática de leitura e produção textual para preparação ao Exame Celpe-Bras. 2016.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

NAGASAWA, T. S.; SCHOFFEN, J. R. Português como Língua Adicional e o exame Celpe-Bras: uma proposta de sequência didática para a proficiência. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 56, p. 133-156, 2017.

OLIVEN, Ruben George; GARCEZ, Pedro de Moraes. “A mudança social se desenrola conflituosamente no terreno da linguagem”: entrevista com Monica Heller (Professora da University of Toronto). **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 26, n. 57, p. 315-359, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832020000200011>.

PEREIRA, Juliano. Ensino de marcadores discursivos do português brasileiro para estrangeiros. **Cadernos CESPUC de Pesquisa. Série Ensaio**, Belo Horizonte, v. 27, p. 126-142, 2019.

PINTO, J. P. Ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais. **Revista da ABPN**; v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: Letramentos de Reexistência, 2018, p.704-720.

PUREZA, Paulo Henrique Padilha. **Um estudo interpretativo documental sobre a elaboração de material didático orientado pela Linguística Sistêmico-Funcional e pela Pedagogia com base em gêneros**. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem – Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Orientadora: Profa. Dra. Lucia Rottava.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Referenciais Curriculares para o Ensino de Línguas Adicionais na Educação Básica – Parte 2**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2009.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 11-23, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2009.71.02>

SCHNEUWLY, Bernard. “Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e didáticas.” In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21–39.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, D. do N. e. “Favela não se cala”: mercantilização, materialidade e ideologia da linguagem na cooperação transperiférica. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, 60(2), 2021, p. 439–454. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318131014891620210530>. Acesso em: 1 nov. 2024.

SILVA, Sérgio Duarte Julião da. **Análise e exploração de marcadores discursivos no ensino de Português-Língua Estrangeira (PLE) no Brasil**. 2010. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Pinto de Carvalho.

STUTZ, Lidia. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês**. 2011, 388 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2011.

TUPAS, R. The coloniality of native speakerism. *Asian Englishes*, 24:2, 2022, p. 147-159. Disponível em: [10.1080/13488678.2022.2056797](https://doi.org/10.1080/13488678.2022.2056797). Acesso em 1 nov. 2024.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: ***Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em Linguística Aplicada***. Vóvio, C.; Sito, L.; De Grande, P. (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 71-95.

ZILLES, A.; FARACO, C. (Org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

---