

O PAPEL DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE PORTUGUÊS

Yasmim Marcela da Silva Costa¹
Thayse Carolina Ferreira Paraíso²
Ewerton Ávila dos Anjos Luna³

RESUMO

À luz da simetria invertida, amplamente discutida por Stecanela et al (2007), das concepções de língua e linguagem trazidas por Geraldi (1982) e por Travaglia (1996) e das ideias do ensino de português na escola, de Possenti (1981), o artigo buscará discutir o papel do programa de iniciação à docência na formação do(a) professor(a) de língua portuguesa. É feita uma relação entre as teorias de ensino de língua portuguesa e como elas podem ser percebidas durante a formação do ser docente, tomando como base a imersão vivida no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), oferecido pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), tendo como escola campo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), *Campus* Recife. O objetivo central deste artigo é apresentar a Iniciação à docência como um dos pilares da formação crítica de profissionais de língua portuguesa, principalmente por desenvolver a prática em relação direta com a teoria. Buscamos ir além das dimensões da sala da universidade, relacionando e assimilando os conceitos discutidos em comunhão com a imersão no cotidiano escolar, possibilitando ao professor de português, em processo de formação, uma visão mais ampla e plural do fazer pedagógico, incentivando a adoção de uma concepção de língua e linguagem que contemplem o histórico e o social dos educandos. Por fim, buscamos refletir sobre a importância dos projetos de iniciação à docência para formação de profissionais de linguagens preparados e capazes de mediar um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, que promova a equidade e possibilite a construção de sujeitos ativos, a fim de diminuir restrições e democratizar acessos. Ademais, buscamos incentivar o desenvolvimento e o investimento nos programas e atividades que promovem práticas de iniciação à docência.

Palavras-chave: PIBID, Formação inicial, Linguagem, Docência.

INTRODUÇÃO

De acordo com a simetria invertida, amplamente discutida por Stecanela et al (2007), podemos reconhecer relações intrínsecas entre o espaço em que ocorre a formação de professores e o seu ambiente de atuação pós formação, gerando um estreitamento entre a sala

1 Graduanda do Curso de Letras - Português e Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, yasmim.costa@ufrpe.br;

2 Doutora em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, thayseparaíso@recife.ifpe.edu.br;

3 Professor orientador: Doutor em Linguística, Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, ewerton.luna@ufrpe.br.





de aula vivenciada na formação inicial supervisionada e a atuação docente posterior, na qual o futuro professor assume plenamente o papel de regente, exercendo sua prática de forma autônoma e consolidando sua identidade pedagógica. Pensando a partir desse conceito, temos, os professores de língua portuguesa, a língua e a sala de aula. Quanto à língua, levaremos em consideração toda bagagem do português que esse profissional em formação carrega, visto que desde seu nascimento está convivendo, principalmente, em ambientes cuja comunicação é em língua portuguesa, além disso, durante todos os anos em que o indivíduo está no ensino básico, tem contato com a língua portuguesa no processo de aprendizagem, como uma matéria escolar. Posteriormente, ao ingressar no curso de Letras, há o encontro com a formação sistemática e teórica da língua. Todos esses elementos somados geram uma identificação direta e estreita entre si e seu objeto de trabalho. A sala de aula da escola, por sua vez, configura-se como o espaço no qual o professor em formação futuramente exercerá sua prática, e os educadores que o antecederam frequentemente operam como espelhos e referências formativas, evidenciando que a constituição do futuro docente é atravessada pelas práticas, posturas e inspirações herdadas ao longo de sua trajetória escolar — de modo que muito do que ele se tornará reflete, ainda que parcialmente, os professores que o formaram.

Ademais, pensamos em ensino de língua, principalmente focalizando no ensino superior, somos imediatamente atingidos por diversas teorias linguísticas, que pensam língua, sujeito e texto de variadas formas, abrindo um leque de possibilidades quando o assunto é ensinar e aprender a língua. Nesse artigo, dedicamo-nos a exemplificar três dessas teorias: língua como expressão do pensamento; como instrumento de comunicação e como interação. Entretanto, apoiaremos-nos ideologicamente na teoria interacionista, principalmente nas contribuições trazidas por Bakhtin (2003) e Geraldi (1984). Isto posto, vamos relacionar as teorias de linguagem, amplamente debatidas na Universidade, com as práticas de ensino e os objetivos pretendidos ao ensinar língua, além de buscar uma articulação entre as teorias e as práticas desenvolvidas no processo de formação inicial.

Por fim, vamos discutir e analisar trechos de um relato de experiência escrito por um dos estudantes bolsistas do PIBID, estabelecendo relações entre os conceitos trazidos nos tópicos anteriores e a experiência real de imersão vivenciada por um bolsista, a fim de exemplificar os frutos e os bons resultados provenientes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.





Portanto, apoiados à exposição teórica e ao relato real de um dos bolsistas, pretendemos esclarecer os encontros possíveis entre a Universidade e o chão da escola, valorizando ambas e destacando o importante papel desempenhado pelo PIBID, que age como uma ponte entre esses dois ambientes, possibilitando uma formação inicial mais ampla e eficiente. Além disso, buscamos incentivar a valorização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, visto que apresenta resultados produtivos e deveras importantes para a construção de uma educação mais reflexiva e plural.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A teoria e a prática: encontros entre a academia e o chão da escola

É comum que, durante o fazer docente, o professor - em formação ou não - sinta ou perceba que está reproduzindo comportamentos, ações e atitudes de professores que passaram por sua vida acadêmica, seja na graduação ou no ensino básico. Esse fenômeno não ocorre por acaso, na verdade, ele já vem sendo comentado por Tardif (2002), quando afirma que o professor está inserido e vivendo o seu ambiente de trabalho antes mesmo de decidir ser um professor, mas enquanto aluno. Stecanela et al (2007) teoriza sobre a simetria invertida, que considera o professor um espelho inversamente proporcional aos seus professores, mais uma vez colocando essa questão em pauta.

Enquanto professores de português, durante nossa formação, passamos por diversas visões de língua e linguagem, tornando um pouco difícil a padronização desse fenômeno. Devido a isso, é importante uma formação prática em conjunto com a teoria, levando os artigos da universidade para o chão da sala de aula. Uma maneira muito assertiva para alcançar esse objetivo é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, que proporciona ao estudante de licenciatura a vivência dentro da escola (escola campo), acompanhando um professor supervisor e participando do cotidiano escolar, entendendo os desafios, observando e iniciando sua prática dando aulas, organizando materiais didáticos, participando de eventos escolares, corrigindo exercícios: vivendo a escola na realidade. Programas de iniciação à docência atuam como laboratórios vivos, onde os bolsistas fazem seus experimentos dentro da sala de aula.





A Simetria Invertida e a formação inicial de professores

Segundo Stecanela et al (2007), a simetria invertida é uma espécie de espalhamento pelo qual o professor, vivendo o papel de aluno, adquire e ressignifica o seu próprio papel. Ou seja, na condição de futuros professores e enquanto alunos, estudantes de Licenciatura experimentam essa lógica. Levando isso em consideração, durante a graduação, os estudantes de licenciatura têm suas memórias da educação básica constantemente resgatadas, contribuindo para composição de seu fazer docente. Concordando com essa ideia, Mizukami et al (2002) afirma que aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento, que custa tempo e recursos para as práticas serem modificadas e aperfeiçoadas. Na jornada da formação, que deve ser acompanhada de uma jornada prática de convívio dentro da escola, esse futuro professor terá a possibilidade de ponderar acerca dos exemplos que teve, decidindo o que fica e aprimora para o seu próprio fazer docente e aquilo que não coincide com suas ideias e será descartado.

Como já citado, durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, os alunos bolsistas fazem parte do dia a dia da escola. Uma vez inseridos, iniciam o processo de ensinar, buscando resgatar a teoria da universidade e as práticas observadas e vividas na escola campo, vivendo o ensino. Segundo Paulo Freire (1996), o professor aprende ao ensinar e o estudante ensina ao aprender, ou seja, as trocas em sala de aula entre professor e estudante são essenciais para a formação de um profissional da educação, tornando o aluno um sujeito importante para a criação da identidade docente de um graduando. Portanto, é imprescindível a participação da escola de ensino básico e do estudante para formar um professor coerente, plural e útil a sua comunidade, com poder de transformar através do ensino. Pensando nisso, podemos considerar os programas de formação inicial, que proporcionam essas experiências em sala de aula de modo mais imersivo, como um modelo ideal para preparação de professores para o mercado de trabalho.

Quando pensamos nas dificuldades enfrentadas por um(a) professor(a), podemos destacar a desvalorização e o desrespeito socialmente convencionados em momentos políticos que, sob um viés liberal, prezam pelo consumo e o materialismo, e buscam, através do sucateamento da educação, manobrar a população para a ignorância. Há algo de verdadeiro no





que afirma Melo (2023) quando aponta que: “É nesse movimento pendular que se engendra a formação docente, em um universo complexo de uma sociedade em crise.” (2023, p. 443).

Os professores em formação devem entender que sua articulação vai envolver política e luta, e essa é uma percepção que se tem apenas ao entrar na sala de aula e viver a experiência do cotidiano da escola. Entender as necessidades sociais e trabalhar em prol disso não depende apenas de teoria, mas de compreender as necessidades de uma comunidade, de ouvir aqueles que se quer atingir e ser atingido primeiro, é adaptar-se à realidade do momento e, de forma dinâmica, lidar e driblar as eventuais situações que todo docente está sujeito a passar. Essa bagagem vem com o dia a dia, com a inserção na escola, e programas de iniciação à docência têm como projeto o cumprimento do dever de proporcionar, ainda durante a formação inicial, esse tipo de vivência, sendo um aliado no processo de formar novos profissionais da educação responsáveis e conscientes do seu dever social e político.

O retorno às teorias de concepção de linguagem e suas relações com o ensino básico

Durante a formação, professores de linguagens são inseridos às variadas concepções de linguagem, que podem servir como um norte para as metodologias de ensino, guiando o modo como o docente vai construir o processo de ensino e os modos como vai atuar em sala de aula. As concepções mais amplamente discutidas no meio acadêmico são: língua como expressão do pensamento; língua como comunicação e a língua como interação.

Inicialmente, temos o conceito de linguagem como expressão do pensamento, que se relaciona diretamente com a gramática tradicional e normativa, considerando que a criação linguística é realizada no interior de um indivíduo e só após seria exteriorizada, ignorando as influências do meio social no fazer linguístico, sendo um ato monólogo (Travaglia, 1996). A partir dessa ideia, as aulas assumem um caráter mais sistemático, voltado para aquisição de língua através de regras, utilizando textos como pretextos para justificar um conceito gramatical, apassivando o sujeito.

Posteriormente surgiu a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, que, segundo Travaglia (1996), acaba por reduzir a língua a um “código”, que forma um conjunto de signos capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Geraldi (1984) acrescenta que, para essa concepção, a linguagem é apenas uma ferramenta e só



interessa a variedade padrão. Portanto, a língua seria estável e não estabeleceria vínculos com o meio ao qual pertence, e, deste modo, o fazer docente pensado por esse viés prioriza regras gramaticais e preconiza o ensino da língua em contexto.

Por fim, temos a concepção interacionista da língua, que, em discrepância com as anteriores, leva em consideração o contexto em que a língua se apresenta. A língua é vista como um processo, que se realiza concomitantemente entre relações sociais e verbais, assumindo sujeitos ativos nessa construção. O ensino orientado por essa concepção favorece o desenvolvimento crítico da capacidade de reflexão acerca do contexto, levando em conta o uso da língua como instrumento de interação social. Koch (2002) afirma que o texto é o próprio lugar de interação e os sujeitos são, dialogicamente, construídos nele, logo, o significado é concebido na interação entre o texto, o autor e o leitor. Para Geraldi (1984), o indivíduo não faz uso da linguagem para transmitir informações, mas para se posicionar. Por isso, quando o ensino assume essa concepção, ele protagoniza o aluno e utiliza o texto e contexto como aliados do ensino de língua, a fim de construir um sujeito participativo e crítico, que consegue utilizar a língua de modo contextualizado, identificando elementos fora do texto e estabelecendo relações com textos já lidos. Para a linguagem como meio de interação, o discurso se manifesta através dos textos, que são classificados em gêneros discursivos e, de acordo com Bakhtin (2003), são “tipos relativamente estáveis de enunciados”; pensando nisso, os gêneros são norteadores do processo de ensino e aprendizagem que considera essa concepção

Assim como não há neutralidade na língua, não há neutralidade nas escolhas que são feitas ao ensinar uma língua. E só é possível construir uma relação real com o ensino quando se ensina, quando se vive e entende a importância do papel do professor, que, apesar de se apoiar em teorias, vai além dos livros e artigos e está no cerne da escola. Geraldi (1984) levanta um questionamento muito importante e que elucida bem essa necessidade da prática na formação de professores: “Para que ensinamos o que ensinamos e sua correlação: para que as crianças aprendem o que aprendem?” (Geraldi, 1984, p. 42). Essas perguntas, ainda segundo Geraldi (1984), estão diretamente ligadas às concepções de linguagem e de ensino, que são geralmente adquiridas durante o processo de formação inicial. Afinal, para entender as necessidades dos alunos, apenas convivendo com eles e aplicando as teorias linguísticas, priorizando modelos que busquem elevar o aluno a sujeito e parte de um discurso. Por esse





motivo, uma formação docente que preza pelo desenvolvimento crítico e profissional dos docentes, pensando na promoção de formações, rodas de conversa, palestras, programas de iniciação à docência e de pesquisa, tem um papel fundamental na formação de um professor comprometido com o que ensina e com o que um estudante aprende, como aprende e para que aprende.

O papel da universidade é proporcionar ao graduando a capacidade de pensar criticamente, é nesse espaço em que se deve ler e discutir teorias, escrever e participar de formações teóricas. O papel da academia é indispensável na formação crítica de um professor, visto que é o cerne da ciência. E, na perspectiva do curso de Letras, é indispensável a discussão e a crítica acerca da gramática tradicional, que enclausura a língua em pequenos quadrados e classes, ignorando os usos e os contextos. Levando isso em conta e pensando ainda nas concepções de linguagem, podemos assumir uma preferência diante da concepção interacionista, que enxerga o aluno como parte do processo do fenômeno social que é a língua. Ademais, o interacionismo encara o texto com base em um contexto, não desassociando os dois elementos, sendo de extrema importância para a formação crítica e cognitiva dos estudantes, pois abre um leque de possibilidades acerca dos usos e manifestações da língua, abrindo espaço para a reflexão e tornando o ensino mais plural. Entretanto, apenas a academia não basta para entender e aplicar o melhor caminho quanto ao ensino de linguagens. Só é possível encarar, de fato e fidedignamente, um aluno como sujeito e agente na língua ao praticar com alunos reais e não somente aqueles hipotéticos das aulas de metodologia. Por isso, é de extrema importância a valorização e disseminação de programas de iniciação à docência, como o PIBID, pois eles permitem a observação minuciosa e a investigação - por parte do docente em formação - de como a língua é experimentada, utilizada e aprendida por uma turma de ensino básico.

O PIBID como possibilidade/espço de planejamento, execução e adaptação

Pensando no PIBID como um possibilitador de uma formação docente mais eficaz, vamos analisar trechos de um relato de experiência escrito por um dos bolsistas do PIBID, a fim de perceber como a teoria e a prática se encontram na imersão diante da escola, além de





destacar os desafios, experiências e adaptações vividas e executadas ao longo de alguns meses de programa.

Trecho 1: “As observações me permitiram refletir criticamente como pretendo trilhar meu caminho na docência. Pude perceber em aulas de literatura, momentos em que lemos e discutimos bastante, que concordo com Sírío Possenti (1996) quando ele diz que o ambiente propício para ler e escrever é na escola, pois essas atividades são essenciais ao ensino da língua e tem capacidade de aproximar o aluno do nosso objeto estudo, e essa aproximação fica clara com a atitude mais positiva e participativa da turma nas aulas em que lemos e escrevemos.”

Trecho 2: “Acredito que, a experiência vivida no PIBID aperfeiçoou a minha visão diante das funções de um professor, encarando a escola da perspectiva contrária, foi possível elucidar as situações antes não compreendidas. A vivência teve capacidade de personificar a pedagogia aprendida e discutida na sala da universidade.”

É possível alinhar os trechos acima a teoria da Simetria Invertida, prevista por Stecanela et al (2007), visto que o bolsista baseia suas conclusões acerca do fazer docente observando o professor supervisor, exemplificando o esquema de espelhamento que pode ocorrer entre docentes que passaram na vida do docente em formação e ele próprio, fortalecendo a ideia de que a formação inicial é um processo contínuo e que inicia antes mesmo da consciência de querer ser professor. Esse trecho destaca ainda mais o valor de experiências de iniciação à docência, visto que aflora no bolsista consciências teóricas e práticas que são possíveis apenas a partir do contato com o chão da escola em relação direta com as teorias aprendidas e discutidas na Universidade, elucidando de que modo essas teorias se manifestam no cotidiano e como podem ser aplicadas, trazendo mais segurança diante de desafios futuros.

Trecho 3: “Nós tentamos ao máximo apresentar a linguagem por trás da regra, apontando as formas práticas e as manifestações da interação que se apoiam nesses usos, além de destacar a variação linguística que se faz presente nos contextos da concordância, trazendo para sala de aula não apenas a forma, mas também os variados usos e faces.”

Trecho 4: “A nossa proposta buscou adotar uma visão próxima a de Livia Suassuna (2011), que propõe uma visão ampliada da linguagem: não mais como código, para cujo domínio tenhamos que saber regras fixas, nem apenas um veículo do pensamento ou sistema, mas uma prática simbólica





sócio-histórica, forma de ação entre sujeitos, um modo de construir identidade. A nossa intenção é mostrar para os alunos que a língua nos perpassa em todos os contextos, que estamos sempre vivendo e nos posicionando no mundo através dela, na tentativa de aproximar esses estudantes e tornar o aprendizado mais interessante.”

Os trechos 3 e 4 destacam a importância de conhecer e entender a aula dentro de uma concepção de linguagem, visto que esse conhecimento vai proporcionar ao estudante meios e modos de conduzir a aula e alcançar os objetivos previstos.

Diante dos trechos, percebemos que o bolsista em questão se volta muito mais para uma ideia de língua interacionista, muito difundida por Bakhtin (2003), pretendendo viabilizar a observação e a aquisição da língua apoiando-se em seus usos e contextos. Toda essa experiência, possibilitada pela imersão através do PIBID, tem como objetivo a formação de um professor preparado, crítico e reflexivo, que consiga transportar, modificar e aprimorar as ideias discutidas no ambiente acadêmico na realidade da escola, a fim de construir um processo de aprendizagem da língua mais ativa, que faça o aluno refletir e se posicionar diante dela.

Trecho 5: “Até então o PIBID tem contribuído não só para a minha carreira e identidade como docente, mas também no modo de me enxergar como pessoa e cidadã a contribuir ativamente para a sociedade, que eu acredito poder alcançar através da educação e do ensino de língua portuguesa, garantindo àqueles que têm seus direitos negados, acessos e oportunidades.”

Trecho 6: “A minha identidade docente é uma hoje e será outra ao fim do PIBID, o caminho a ser trilhado apenas começou.”

Nos trechos 5 e 6, o bolsista traz a importância do programa para construção de sua identidade docente - que, é uma construção permanente na prática e na reflexão sobre ela (Freire, 1996) - e, por mais que o processo de formação docente seja inacabado e contínuo, há uma forte maturação dessa percepção identitária durante o curso dos programas de iniciação à docência, visto que os bolsistas estão imersos no ambiente da escola e precisam, ainda que supervisionados, resolver demandas, criar e ministrar aulas, levando em consideração sua visão, opinião e necessidade do grupo escolar ao qual está imerso, ou seja, há ali a possibilidade de subir um degrau do grande vão de escadas que é a composição de uma identidade docente. É importante destacar essa natureza inacabada e em constante





evolução de um(a) professor(a), considerando inalienável e indissociável a formação docente do vir-a-ser, destacando a impermanência do sujeito, mesmo que já formado (Melo, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da teoria ser importante e amarrar ideias acerca da atuação na sala de aula, é imprescindível a competência prática para aprimorar o processo - que será contínuo - de formação de professores, alinhando o teórico ao chão da sala de aula. Pensando nisso, é de suma importância programas como o PIBID, que transformam a experiência de estudante numa vivência prática do chão da sala de aula.

Ademais, o reconhecimento da educação básica e da instituição escolar como pontos de apoio da Universidade na formação de professores é uma maneira de viabilizar uma formação mais adequada - valorizando ainda o espaço do fazer docente (conceber a escola e a encarar como o ambiente de trabalho e construção, que fará parte do cotidiano do futuro profissional). No caso do professor de língua, estimular a articulação das teorias de língua e de educação aprendidas na academia, com a vivência na sala de aula, incentivando a busca ativa de uma metodologia própria e que satisfaça os parâmetros técnicos.

Quando pensamos nos frutos trazidos pelo PIBID, nós podemos citar a capacitação daqueles que capacitam, formando esse grande ciclo de aprendizado e trocas que é a prática docente - também a experiência que traz uma imersão - visto que o aluno bolsista é inserido e participa de toda uma vivência, não só do chão da sala de aula, mas dos corredores e das entrelinhas que só se pode entender ao viver o ensino básico. O programa proporciona ir além das paredes da universidade e alçar voos mais altos, culminando em um(a) professor(a) competente, capacitado(a) e mais empático(a).

É importante encarar o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência como uma medida de política pública, que visa a profissionalização mais eficaz e precisa de professores, a fim de revolucionar o cenário educacional atual, pois formando professores críticos e reflexivos, nós teremos alunos e, posteriormente, uma sociedade mais questionadora e transformadora.





REFERÊNCIAS

GERALDI, João Wanderley (org.). **O Texto na Sala de Aula: leitura & produção**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. 95 p. (Coleção Leituras no Brasil).

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MIZUKAMI, M. G. N. et all. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2002. MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs). **Aprendizagem Profissional da Docência: Saberes, Contextos e Práticas**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Concepções de linguagem**. In: TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

BOLZAN, Dóris P. V. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado na formação de professores. In FREITAS, Deisi S. (org.). **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007.

_____. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MELO, Sandra Helena. Vir-a-ser docente na formação inicial: ideologias linguísticas entre a escola e a universidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Campinas, n.(62.3): p. 442-457, set./dez.. 2023.



