

# revista da anpoll

---

V. 52, N. 2, 2021

---

Linguística aplicada:  
pesquisa como ação e  
produção de saberes  
sobre a vida social  
contemporânea

---

ISSN

1982-7830

### **Editoras**

**Andréia Guerini**, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil  
**Vera Lúcia Lopes Cristovão**, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil

### **Editoras responsáveis por este número**

**Claudiana Nogueira de Alencar**, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil  
**Nukácia Meyre Silva Araújo**, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

### **Editores Associados**

**Mailce Borges Mota**, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil  
**Roberto Leiser Baronas**, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, Brasil

### **Editores Assistentes**

**Julia Lourenço Costa**, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, Brasil  
**Pedro Ricardo Bin**, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

### **Comissão Editorial**

**André Luiz Gomes**, Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal, Brasil  
**Dermeval da Hora**, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, Brasil  
**Elizabeth Brait**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil  
**Fabio Akcelrud Durão**, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, Brasil  
**Frederico Augusto Garcia Fernandes**, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil  
**Germana Salles**, Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, Brasil  
**Heronides Moura**, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil  
**Sandra Goulart de Almeida**, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil  
**Silvio Renato Jorge**, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

### **Conselho Consultivo**

**Carlos Reis**, Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal  
**Diana Luz Pessoa de Barros**, Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil  
**Eduardo Guimaraes**, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, Brasil  
**Eni Pulcinelli Orlandi**, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, Brasil  
**Evandra Grigoletto**, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pernambuco, Brasil  
**Fabio Alves**, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil  
**Freda Indursky**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil  
**Ida Maria Santos Ferreira Alves**, Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, Brasil  
**John Gledson**, University of Liverpool. Liverpool, Inglaterra  
**José Sueli de Magalhães**, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais, Brasil  
**Kenneth David Jackson**, Yale University. Yale, Estados Unidos  
**Laura Padilha**, Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, Brasil  
**Leci Barbisan**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil  
**Lucia Teixeira**, Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, Brasil  
**Luiz Amaral**, University of Massachusetts Amherst. Massachusetts, Estados Unidos  
**Mariangela Rios de Oliveira**, Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, Brasil  
**Maria Antonieta Jordão de Oliveira**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil  
**Maria Célia M. Leonel**, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, São Paulo, Brasil  
**Maria de Lurdes Nogueira Escalera**, Instituto Politécnico de Macau. Macau, China  
**Margarida T. Petter**, Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil  
**Mercedes Marcilese**, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil  
**Morgana Cambussi**, Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, Santa Catarina, Brasil  
**Milton Azevedo**, University of California. Berkeley, Estados Unidos  
**Philippe Willemar**, Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil  
**Pierre Rivas**, Université de Paris X. Paris, França  
**Regina Dalcastagnè**, Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal, Brasil  
**Roberto Vecchi**, Università degli Studi di Bologna. Bologna, Itália  
**Rogério da Silva Lima**, Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal, Brasil  
**Rosângela Hammes Rodrigues**, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil  
**Sonia Netto Salomão**, Università degli Studi di Roma “La Sapienza”. Roma, Itália

**Stélio Furlan**, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil  
**Tânia Regina Oliveira Ramos**, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil  
**Teresa Cristina Cerdeira da Silva**, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil  
**Walcir Cardoso**, Concordia University. Montreal, Canadá

### **Revisão Geral**

**Julia Lourenço Costa**, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, Brasil  
**Mailce Borges Mota**, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil  
**Claudiana Nogueira de Alencar**, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil  
**Nukácia Meyre Silva Araújo**, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil  
**Pedro Ricardo Bin**, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

### **Diagramação**

**Pedro Ricardo Bin**, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

### **Revisão de metadados**

**Pedro Ricardo Bin**, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

# revista da anpoll

---

V. 52, N. 2, 2021

---

Linguística aplicada:  
pesquisa como ação e  
produção de saberes  
sobre a vida social  
contemporânea

---

ISSN

1982-7830



### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R349

Revista da ANPOLL / Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística. - 1(1994) - Brasília, DF: ANPOLL, 1994-.  
274 p.

Quadrimestral ISSN 1982-7830

1. Literatura 2. Linguagem e Línguas I. Cristovão, Vera. II. Guerini, Andréia. III. Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (Brasil). IV. Título: Estudos Linguísticos.

12-3741.

CDD: 809  
CDU: 82.09

036127

## Sumário | Contents

### Apresentação | Introduction

#### **Linguística Aplicada e a produção de saberes sobre a vida social contemporânea...08**

*Applied Linguistics and the production of knowledge on the contemporary social life*

Claudiana Nogueira de Alencar e Nukácia Meyre Silva Araújo

### Artigos | Articles

#### **Applied Linguists: its post-emancipation prospects as well as challenges ahead.....13**

*Linguística Aplicada: suas perspectivas pós-emancipatórias bem como seus desafios à frente*

Kanavillil Rajagopalan

#### **O papel da translinguagem na Linguística Aplicada (in)disciplinar.....25**

*The role of translanguaging in (in)disciplinary Applied Linguistics*

Maria Inêz Probst Lucena

#### **Práticas acadêmicas integradas e transdisciplinares em conexão com práticas socioculturais: textualizações metapragmáticas.....44**

*Integrated and transdisciplinary academic practices in connection with sociocultural practices: metapragmatic textualizations*

Djane Antonucci Correa

#### **Professores como protagonistas na produção de jogos: aspectos dinâmicos e protocolo de atuação.....62**

*Teachers as protagonists in the production of games: dynamic aspects and action protocol*

Michael Araujo Ribeiro e Wagner Rodrigues Silva

#### **Critical literacy and social agency: an analysis on learners' transforming practices in a language extension course.....90**

*Letramento crítico e agência social: uma análise de práticas transformadoras de aprendizes em um curso de extensão para o ensino de línguas*

Rogério Tílio, Thais Sampaio e Gabriel Martins

**Cinema, semiótica e ensino: uma experiência semântica com estudantes de língua inglesa.....121**

*Film, semiotic, and teaching: a semantic experience with English language students*

Edison Gomes Junior e Bárbara Cristina Gallardo

**Ensino de inglês na escola pública em perspectiva INdisciplinar e dialógica.....138**

*English teaching in public schools from an INdisciplinary and dialogical perspective*

Samuel de Carvalho Lima

**Políticas linguísticas e a Educação Profissional e Tecnológica: Língua Portuguesa e Educação Humanizadora.....157**

*Language Policies and Professional and Technological Education: Portuguese Language and Humanizing Education*

Rosana Helena Nunes e Kleber Aparecido da Silva

**Literatura e(m) discurso: Borges e as (sub)versões da história.....178**

*Literature and (in) discourse: Borges and the (sub) versions of the history*

Julio César Martins Santos e Atilio Catosso Salles

**Sotaque americano/britânico no Brasil: fetiche bovarista.....196**

*American/British accent in Brazil: bovarist fetish*

Renan Kenji Sales Hayashi

**Historieta digital pandêmica: interacción por medio de un género multimodal.....218**

*Pandemic digital comic strip: interaction through a multimodal genre*

Amábile Piacentini Drogui, Vera Lúcia Lopes Cristovão e Enrique Vetterli Nuesch

**Identidades de gênero em trajetórias textuais relacionadas ao Movimento Escola Sem Partido: que ideologias são refratadas sob o viés de uma pretensa neutralidade científica?.....238**

*Gender identities in textual trajectories related to the Movement School Without Party: which ideologies are refracted under the bias of a pretense scientific neutrality?*

Ana Paula Marques Beato-Canato e Paula Tatianne Carréra Szundy

**Línguas em tradução: tempos, ritmos e vozes.....262**

*Languages in translation: times, rhythms and voices*

Viviane Veras

**Linguística Aplicada e a produção de saberes  
sobre a vida social contemporânea**

***Applied Linguistics and the production of knowledge  
on the contemporary social life***

Claudiana Nogueira de Alencar  
Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

Nukácia Meyre Silva Araújo  
Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

Compreender a construção do social na contemporaneidade a partir das práticas de linguagem é um dos desafios da Linguística Aplicada (LA). Para isso, a LA promove, de modo interdisciplinar, a articulação das pesquisas em diversas áreas, não apenas do campo dos estudos da linguagem, mas também das Ciências Humanas e Sociais.

Esse movimento de produção de saberes em diálogo e o compromisso com a investigação crítica sobre os processos de produção, circulação e transgressão de sentidos na sociedade contemporânea nos leva à definição, amplamente citada, de Linguística Aplicada como a “investigação teórica e empírica de problemas do mundo real nos quais a linguagem é a questão central” (BRUMFIT, 1995, p. 27). Evidentemente, que a LA não tem se ocupado apenas da descrição dos problemas, mas a partir de práticas de pesquisa interdisciplinares, críticas e situadas, tem provocado mudanças nas práticas educativas e sociais, com o intuito de minimizar as diversas formas de desigualdades e injustiças sociais.

A perspectiva crítica, situada e interdisciplinar, ou indisciplinar, como nos apresenta Moita Lopes (2006), para enfatizar o caráter também transgressivo da área, o qual, por sua vez, se contrapõe a algumas visões mais tradicionais de língua e de linguagem, tem marcado a Linguística Aplicada no Brasil. A criticidade e a interdisciplinaridade também caracterizam o trabalho do coletivo de linguistas aplicadas



e aplicados que, em 26 de junho de 1990<sup>1</sup>, durante o V Encontro Nacional da ANPOLL, em Campinas, criaram a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB).

Como encontramos no histórico da Associação<sup>2</sup>, “concebendo a LA como um campo de investigação de usos situados da linguagem nas diversas esferas do meio social, e não como aplicação de teorias linguísticas, a ALAB se caracteriza por fomentar pesquisas com foco nas relações entre linguagem e sociedade”.

Em seu conjunto, os artigos que constituem esse número regular temático, compartilham dessa visão de Linguística aplicada e mostram a relevância social das pesquisas em LA em seu compromisso de produzir saberes sobre a vida social contemporânea e em apresentar soluções para problemas referentes à relação entre linguagem e sociedade (CELANI, 2000). O dossiê reúne 13 escritos, que foram divididos em três eixos: epistemologias da LA, práticas de aprendizagens e outros temas em LA indisciplinar.

O eixo *epistemologias da LA* inaugura o número com o texto “*Applied Linguists: its post-emancipation prospects as well as challenges ahead*”, no qual Kanavillil Rajagopalan, em um tom que varia entre leve e seguro, curiosamente aproxima a perspectiva saussuriana defendida no capítulo “O objeto da linguística” – no *Cours de linguistique générale* – dos desafios atuais e vindouros da LA como uma ciência social e da/o linguista aplicada/o como “um[a] ativista a serviço dos[as] oprimidos[as]”. Experimentando a leitura deste primeiro capítulo, o leitor facilmente será guiado pelo olhar da LA para os seguintes. No segundo ensaio, “O papel da translinguagem na Linguística Aplicada (in)disciplinar”, continuando a discussão epistemológica, Maria Inêz Probst Lucena discute e defende que a abordagem translíngua, em suas dimensões social e histórica, trata o papel da linguagem de acordo com os princípios da LA (in)disciplinar. Já no terceiro texto, “Práticas acadêmicas integradas e transdisciplinares em conexão com práticas socioculturais: textualizações metapragmáticas”, Djane Antonucci Correa apresenta proposta de metodologias e epistemologias de estudo que levem em conta o pensamento transdisciplinar como forma de conexão entre o

---

<sup>1</sup> Este número regular temático é resultado do convite conjunto, feito pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) e pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) a linguistas aplicadas/os, para celebrar os 30 anos da ALAB.

<sup>2</sup> <http://www.alab.org.br/historia>

---

conhecimento acadêmico e outros saberes, especialmente aqueles oriundos de vozes periféricas, e sugere formas de interligar pesquisa e extensão no contexto da LA.

O eixo denominado *experiências de aprendizagem* inicia-se pelo quarto texto deste dossiê, “Professores como protagonistas na produção de jogo: aspectos dinâmicos e protocolo de atuação”. No escrito, Michael Araujo Ribeiro e Wagner Rodrigues Silva apresentam o desenvolvimento colaborativo de jogos educacionais digitais para o ensino de gramática por uma equipe que reúne além do professor coordenador da pesquisa, estudantes de pós-graduação *stricto sensu* e professores da educação básica. A discussão passa pelo relato das (in) decisões que, por vezes perpassam a tarefa de produção de “atividades didáticas” em forma de jogos didáticos digitais para o ensino de gramática numa perspectiva funcional. No artigo, os autores também sugerem um protocolo de “dinamização de aulas” com o auxílio de jogos didáticos. No quinto texto, intitulado “Critical literacy and social agency: an analysis on learners’ transforming practices in a language extension course”, os autores Rogério Tílio, Thaís de Melo Sampaio e Gabriel Martins apresentam um Projeto Temático de Multiletramentos Críticos, cujo contexto de desenvolvimento é um curso de extensão de ensino de língua inglesa, como um meio de desenvolver agência social crítica de aprendizes. Os resultados da investigação destacam a relevância da educação eticamente comprometida com a promoção de práticas transformadoras das/dos estudantes. O sexto artigo, “Cinema, semiótica e ensino: uma experiência semântica com estudantes de língua inglesa” apresenta uma sugestão de trabalho com a escrita em língua inglesa, embasada na teoria da semiótica discursiva. Nele Bárbara Cristina Gallardo e Edison Gomes Junior destacam a contribuição da semiótica para o trabalho com o texto verbal e o audiovisual. O sétimo artigo, cujo autor é Samuel de Carvalho Lima, é intitulado “Ensino de inglês na escola pública em perspectiva INdisciplinar e dialógica” e tem como objetivo investigar como o discurso acadêmico do professor-pesquisador de inglês participa da discussão ideológica sobre o ensino de inglês na escola pública. Sob a perspectiva da LA INdisciplinar e sob uma visão dialógica do discurso na análise dos dados, o autor destaca que o discurso acadêmico se “bivocaliza com o discurso teórico, por meio da nomeação de teorias e da citação indireta a outros estudos para criticar a tradição de ensino de leitura e escrita em língua inglesa e complementar o discurso oficial sobre o ensino de inglês”. No oitavo texto, “Políticas linguísticas e a Educação Profissional e Tecnológica: Língua Portuguesa e Educação

Humanizadora”, a pesquisadora Rosana Helena Nunes e o pesquisador Kleber Aparecido da Silva apresentam uma proposta de reformulação de matrizes curriculares de cursos tecnológicos para a Língua Portuguesa. A proposta é feita a partir da reflexão sobre uma concepção de educação linguística crítica que se comprometa com a diversidade e a formação humana.

No eixo *outros temas em LA indisciplinar*, apresentam-se textos que se movem da literatura às interações no ambiente digital. Sendo assim, o nono escrito desta coletânea, “Literatura e(m) discurso: Borges e as (sub)versões da história”, de Julio César Martins Santos e Atilio Catosso Salles, discute, na perspectiva indisciplinar da LA em conjunto com a teoria da Análise de Discurso Francesa, “o modo de funcionamento do imaginário, segundo a perspectiva discursiva, em especial na relação com a história dita *oficial*”. A análise é feita a partir de dois contos de Jorge Luis Borges (1899-1986). O décimo artigo, “Sotaque americano/britânico no Brasil: fetiche bovarista”, escrito por Renan Kenji Hayashi, sob a égide da LA e da psicanálise, discute a neutralização da diversidade linguística em língua inglesa em práticas de ensino-aprendizagem dessa língua por brasileiros, as quais sustentam o construto dual de ‘pronúncia correta’ e ‘ausência de sotaque’ pautados naquilo que se considera o ‘falar americano’ e o ‘falar britânico’. No décimo primeiro artigo, “Historieta digital pandêmica: interacción por medio de un género multimodal”, Amáble Drogui, Vera Lúcia Lopes Cristovão e Enrique Vetterli Nuesch, à luz da semiótica social, fazem uma discussão sobre a criação, a publicação de uma HQ digital<sup>3</sup> e as interações geradas no Facebook, incluindo-se as determinações ideológicas veiculadas no texto cujo tema era o trabalho docente durante a pandemia. No penúltimo artigo, intitulado “Identidades de gênero em trajetórias textuais relacionadas ao Movimento Escola Sem Partido: que ideologias são refratadas sob o viés de uma pretensa neutralidade científica?”, a pesquisadora Paula Tatianne Carréra Szundy discorre sobre trajetórias textuais relacionadas ao Movimento Escola Sem Partido (MESP) para criar inteligibilidades sobre ideologias relacionadas à identidades de gênero refratadas em diferentes manifestações discursivas acerca deste movimento. A partir da análise de postagens do MESP realizadas em seu perfil no *Facebook* e de textos disponibilizados no site *escolasempartido.org*, Szundy, tendo como pressuposto a natureza ideológica dos enunciados, afirma que “sob o viés de uma pretensa neutralidade, as (inter)ações do

---

<sup>3</sup> Tradução livre das autoras. No original “historieta digital”.

MESP deslegitimam conhecimentos, vidas, experiências e corpos que fogem da lógica heteronormativa eurocêntrica, alijando do processo educacional questões relacionadas à gênero, sexualidade, raça e suas intersecções”. Por fim, no último texto, “Línguas em tradução: tempos, ritmos e vozes”, que se configura como um verdadeiro poema-ensaio – cujas seções apresentam versos como título – Maria Viviane do Amaral Veras reflete sobre o “intraduzível”, o(s) paradoxo(s) da tradução e destaca entre as diversas tarefas da tradutora “a possibilidade de uma maior abertura para a alteridade, para o acolhimento e para o estranhamento das línguas do outro”.

Organizar e apresentar este número especial que festeja os 30 anos da ALAB, como se pode ver pela breve descrição feita aqui, foi ao mesmo tempo uma tarefa de descobertas, de aprendizado e de prazer. Obrigada a todas/os que nela nos auxiliaram. Resta-nos agora desejar: boa leitura!

---

Claudiana Nogueira de Alencar  
E-mail: [claudiana.alencar@uece.br](mailto:claudiana.alencar@uece.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2759-2750>

Nukácia Meyre Silva Araújo  
E-mail: [nukacia.araujo@uece.br](mailto:nukacia.araujo@uece.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1951-0417>

---



## **Applied Linguists: its post-emancipation prospects as well as challenges ahead**

### ***Linguística Aplicada: suas perspectivas pós-emancipatórias bem como seus desafios à frente***

Kanavillil Rajagopalan

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

**Abstract:** This paper seeks out future directions for the field of study that has by now fully consolidated itself as an independent discipline under the name of Applied Linguistics. Special attention is drawn to the ‘loosening up’ of the very notion of language as a hermetically sealed entity, impervious to outside influences, as well as the groundbreaking critical turn it has taken in recent years, along with the impulse to intervene in the states of affairs that it unveils through painstaking studies. It is shown that this last development is by no means an optional follow-through from the analytic work customarily done. Rather, it is an inevitable sequel to the new stance adopted by researchers in the field – a development whose roots can, oddly enough, be traced back to Saussure’s thoughts at the very dawn of Linguistics, its ‘mother discipline’. But it is also emphasized that, side by side with these exciting prospects, there also appear on the horizon some serious challenges to reckon with in the years ahead.

**Keywords:** Applied Linguistics; Critical turn; Languaging; Translanguaging; Saussurean structuralism

**Resumo:** Este artigo procura discutir os futuros rumos do campo de estudo que já se encontra consolidado como disciplina independente sob a nome de ‘Linguística Aplicada’. Atenção especial é dirigida ao ‘afrouxamento’ da própria noção de língua como objeto hermeticamente fechado e impermeável a influências vindo do lado de fora, bem como à virada crítica que ele tem tomado nos últimos anos, junto com o impulso de intervir nos estados das coisas que ele descortina mediante trabalho árduo. Argumenta-se que este último não é, de maneira alguma, um gesto tardio de caráter opcional, posterior ao trabalho analítico costumeiramente realizado. É, ao invés, um desdobramento inevitável da nova postura assumida pelos pesquisadores no campo – cujas raízes podem ser identificadas até nos pensamentos de Saussure no raiar da Linguística – sua ‘disciplina-mãe’. Destaca-se também o surgimento de uma série de ameaças a serem enfrentadas no horizonte no futuro próximo.



**Palavras-chave:** Linguística Aplicada; Virada crítica; Linguaging; Translinguagem; Estruturalismo saussureano

## 1 The aim and scope of this paper

The field of academic pursuit that we call Applied Linguistics (from here on, AL) is today a fully consolidated and emancipated former sub-discipline that is no longer under the wing of so-called mother discipline, namely, General Linguistics, long considered its sole fountainhead – the home turf, so to speak, where it originally sprouted and received early nourishment. And, as has been widely discussed in the literature, it has had a rather tortuous and chequered history, along which its practioners have had to forge their way ahead amidst mounting criticism—and often even unconcealed derision – from all sides that often came to even questioning their very status as academics with a serious and coherent mission or project. This was especially the case, whenever its practitioners dared to even attempt to break free of the stranglehold that their counterparts on the other side of the theory-practice divide insisted on maintaining. And the latter went about their business of ‘bossing around’ their younger cousins with a cool shrug of the shoulders, as if that was exactly how things were destined to be. As Widdowson (2000, p. 4) put it nicely,

There is a presumption of dependency to begin with: it seems obvious that linguistics is primary: you have to have it first before you can apply it, and as linguistics changes its scope of enquiry, so the scope of application will presumably change accordingly. In this view it is linguistics that calls the tune (WIDDOWSON, 2000, p. 4).

But all this is a thing of the past, not worth ruminating on except for some after-dinner banter. These early teething troubles, together with their attendant trials and tribulations, have been painstakingly and exhaustively explored already (cf. Rajagopalan, 2003, among several others) and will not be on the radar in this paper. I will not waste my time harping on the oft-repeated remark that the very term ‘applied linguistics’ began its life as a misnomer (which I still believe it is) and has not yet been replaced by a more useful and more accurately descriptive one if only for the reason that none has been found until now. Instead, what I hope to do here is expatiate upon why we are where we stand

today and what I believe are some of the prospects for what lies ahead as well as some of the challenges lurking just around the corner.

## **2 Some notable features of AL in its contemporary phase**

Surveyors of the present scenario are fully at home with the fact that the field looks completely different from what it must have in its early days. From the shadows of its ‘mother-discipline’, where objectivity and value-neutrality were the order of the day, AL has emerged to flaunt its own credentials, crafted on a home-grown agenda, untrammelled by rules and regulations fixed by independent pundits and leading practitioners of other disciplinary orientations. Arguably, even the idea of what it takes to be a genuine scientific endeavor, fully measuring up to criteria set up mostly by outsiders with little or no concern for the field’s specificities, is no longer on the tapis. Rather, there seems to be a growing consensus among AL researchers that if, in pursuance of its goals and objectives, it ends up going against the grain of what some philosophes of science regard to be unnegotiable for something to be deemed impeccably scientific, then so be it. So much the worse for science, these newly fired up Young Turks are apt to counter. In order to set their research priorities more in tune with their goals, they are all too willing to bend time-honoured rules of ‘good scientific conduct’ and embrace new norms, alongside a brand-new code of conduct.

This is best illustrated by the trending posture of this new breed of researchers in AL that work done in and under the banner of the field should not content itself with mere fact-finding objectives, but should rather eye corrective measures to set aright things perceived to be out of kilter in given states of affairs. This additional measure is vital if one hopes to bring about meaningful changes in those states of affairs which in turn would contribute to the betterment of one’s subjects of research and informants—and, ultimately, the whole society. In other words, *AL has taken a self-consciously critical turn*. As part and parcel of this significant change of direction, there also seems to be a growing awareness on the part of researchers that AL has too long sought to play by the rules laid out in the playbook traditionally used in so-called ‘exact sciences’ – alas, to no benefit other than providing the false sensation that theirs is a field of study on a par with those ‘nobler’ sciences. Over time, an eye-opening realization has dawned upon many, in

fact most, that AL – like its former mother-discipline – is eminently a social science, where the rules of the game are different and which, therefore, must be held to a different set of standards. Scientism – the belief that the so-called exact sciences should be the loadstar for all other scientific endeavor, no matter what their specificities, no longer holds sway over AL researchers.

Recognising that AL is a social science (and not an exact one) implies that, above all, the researcher needs and is all too willing to widen their gaze to eye language and language use by appealing to the historical and socio-cultural coordinates of their object of study rather than as something that popped out from nowhere, like manna from heaven. In other words, the idea of studying language *in vitro* is anathema to an AL that is at peace with its status as a social science. This in turn means that, unlike the linguistic theorist who may vouchsafe themselves the luxury of examining language in its ‘pristine’ form, isolated from its earthly habitat and its supposedly superfluous ‘accoutrements,’ the AL scholar has no such option but to ‘dirty their hands’ by delving into how language plays out in given socio-political settings, often helping to reinforce the status quo. But they also notice that language is there, ever ready to serve anyone who is looking to ways of bringing about changes in it. The decision to opt between the two, namely reinforcing the status quo by remaining content to merely describing and recording it, or instead, striving to bring about desired changes in it, marks the difference between opting to be critical or choosing instead to remain discretely and resolutely a-critical in one’s overall posture as an AL researcher. In the former role, the researcher is merely a curious onlooker, whereas in the latter they wholeheartedly embrace their perceived duty as an activist at the service of the downtrodden, not as an addendum or after-thought to their research project but as an inevitable corollary thereto.

### **3 Eyeing one and the same object from different angles or does the very act of eyeing pick out an object all its own?**

It is never too late to confront the million-dollar question as to what eyeing does to the object it singles out for closer study. The widely-held popular belief (essentially Platonic in its origins) that it is the self-same object looking different every time it is contemplated from a different view point is no doubt cosy, but doesn’t bear critical scrutiny all that

well. The alternative view that it is the point of view that creates the object and not the other way around has an equally long history and was espoused by none other than Ferdinand de Saussure (2016) – so his posthumously published masterpiece *Cours de linguistique générale* proclaims loud and clear in its third chapter entitled ‘The object of Linguistics’. Saussure clearly meant thereby that objects do not predate the viewpoint. But then, interestingly, the Swiss savant also claimed that there can conceivably be no objective way to determine which of the contending points of view is ‘correct.’ There simply is not an object called language already waiting ‘out’ there’ in relation to which any given viewpoint can be adjudged more or less correct than another contending viewpoint.

Far from embracing a flippant ‘anything goes’ attitude, the Father of Modern Linguistics must be seen as taking a down-to-earth, pragmatic attitude to a fundamentally epistemologically crucial issue: how do we at all know that we have set our sights on the right object when we do research? I see Saussure as essentially telling us that any choice we make in preferring one possible viewpoint to another is to be judged by the results it leads us to, rather than any intrinsic merits one may feel tempted to ascribe to it. One point of view may not be more ‘correct’ in relation to another, but that does not prevent one from considering one point of view as being more USEFUL than another. Now, the word ‘useful’ inevitably brings up the idea of an objective, not just an object. That is to say, a given point of view can be judged useful or otherwise only in relation to a research objective.

It is like the old adage that says that ‘Beauty lies in the eyes of the beholder’. There is nothing intrinsically beautiful or ugly about the object itself. It all depends on how one approaches it, conceives of it, and what interests are at play or at stake in the process of viewing. There is, in other words, more to seeing than meets the eye. This, in my view, opens the space for a critical intervention independently of whether or not that is how Saussure himself would have gone ahead in his line of thought. But I do believe that my own takeaway just outlined is fully in consonance with Saussure’s idea that it is the point of view that creates the object, while I also believe and am ready to concede that many of his enthusiastic followers and others who found in his writings a possible solid foundation for a robustly scientific undertaking stopped short of going that extra mile

(who knows, for fear of trespassing into scientifically forbidden territory and being accused of epistemological anarchism or whatever).

#### **4 The idea of ‘linguaging’ as ‘the emperor’s new clothes’ moment in language studies**

Just where Saussure’s line of reasoning would have led him had his life not been cut short prematurely, is a question that is apt to be deemed pointless indulging in empty woolgathering. Nevertheless, as an exercise in intellectual curiosity, it is worth asking. The linguist Talmy Givón (2013) did just that when he presented a thesis that ran counter to the prevailing view among scholars when he wrote:

The rise of structuralism in the social sciences in the early 20th century, with its two towering figures, F. de Saussure and L. Bloomfield, owes its intellectual roots ... to a radical brand of empiricism – Logical Positivism – that rose at the end of the 19th century ... In the intellectual climate fostered by Logical Positivism, Saussure (1915) elaborated the three reigning dogmas of structuralism (GIVÓN, 2013, p. 415-417).

Bloomfield’s ties to logical positivism are common knowledge and well documented. What is not all that obvious or consensual is Saussure’s ‘complicity’ in it or, at the very least, ‘soft corner’ for it. On the face of it, it would seem that Givón got it all wrong by ignoring the fact that Saussure’s thinking was out and out holistic, in sync with that iconically Continental way of approaching phenomena. But what Givón was pointing out was a certain curiously empiricist streak in the way Saussure worked out the new science of language using a bottom-up path – from phoneme, through morpheme, to higher order units. That said, Saussure would be the first person to concur that, whereas curiosity, no doubt, kills the cat, it is also the only means by which one gets to lay one’s hand on occasional research findings that long escaped notice. Also, Saussure’s ghost could not but applaud Givón’s bold initiative to espouse a viewpoint about his (Saussure’s) own thinking that borders on the startling discovery made by the child in Hans Christian Andersen’s famous fairy tale.

Equally worth asking is the question as to whether or not Saussure’s stated idea of the point of view creating the object and the inescapable fallout from it that there is no object predating the viewpoint prepare the ground for the notion of ‘linguaging’ as

---

developed by the late Chilean biologist, Humberto Maturana (MATURANA, 1979; 1984) more than half a century later. If the answer is a yes, albeit with a lot of hemming and hawing, the conclusion would be indeed mind-boggling. But then one thing we can be absolutely certain about is that the line of reason is not entirely all that far-fetched. Rather, given that the thinking never came to fruition in print, we should be wondering why the line of thought, if it did show signs of proceeding in that direction at all, was unceremoniously nipped in the bud.

The answer to this last question can only be that there was the more urgent need to help build a new science of language – Linguistics – as a bulwark against what Saussure saw as the ‘unscientific’ practices of 19th century historical linguistics. And this he could only do by concentrating on the interrelations that exist among various phenomena under examination, which in turn required of him to imagine a moment frozen in time and history, as outlandish as it might appear (Some scholars have suggested that the Lumière brothers might have lent him a helping hand with their discovery of cinematography that showed that the trick can indeed be performed, thanks to the principle of ‘persistence of vision’). That’s how the very idea of ‘synchrony’ got floated- the idea of time at a standstill, a moment frozen in history. We need that remarkable piece of methodological legerdemain if only to make sure that a genuinely scientific enterprise on a structural footing can get started.

But then, as soon as one recalls Saussure’s own admission of there being nothing anterior to one’s viewpoint or, might we say, anterior to one’s decision to conjure it up in the first place, one is forced to recognize that, when all is said and done, all that we are left with is an endless stream of being and becoming with no finality or teleology in sight. This is, it turns out, self-evidently the case whenever we speak of languages. The noun ‘language’ must cede its place to the verb ‘to language’ whose materialisation goes by the gerund ‘linguaging’ –an ever-slippery phenomenon that you reach for untiringly without ever being able to grasp it, in a tantalizing experience of eternal hankering after.

## **5 From languaging to translanguaging**

From languaging, one might be tempted to think, the road to translanguaging is but a logical next step. But it is important to point out that structural linguistics left in its wake

an enormous roadblock that needs to be dismantled first before any such ‘dare-devil’ move could be undertaken. This is because, central to the Saussurean version of structural linguistics was the notion of *clôture* – according to which, any given named language was hermetically closed unto itself, resolutely impervious to influences from the outside. It was on this condition that conceptual entities like phonemes and morphemes could be posited as the building blocks of the structure that was deemed to hold together the language system. Consequently, any talk of translanguaging would only make sense provided the whole idea of rigorous *clôture* has been dealt a thorough shake-up. That is to say, the idea that has served as the bedrock of Saussurean structuralism, namely, that individual languages exist as such with their discrete identities guaranteed once and for all, stands in need of being replaced by one in which they are instead seen as having porous borders, where constant and routine ‘trespassing’ to and fro makes a mockery of the very notion of border controls and discrete identities.

The concept of translanguaging is, on the one hand, more in tune with the reality we currently live – one that is characterized by vastly increased mobility of peoples through mass migration across continents and the ease with which people from different parts of the world are able to communicate with one another, thanks to the internet and other cutting-edge technologies. On the other hand, translanguaging also presents us with an alternative to resolving the static/dynamic conundrum that Saussure grappled with by conjuring up the idea of a time freeze, whereby structural interrelations can be contemplated without the risk of the elements under focus undergoing constant change – an ingenious stratagem, most likely inspired, as suggested earlier, by Lumière brothers and their invention of cinematography. Whereas Saussure was forced to see history as a series of still frames rolling along in quick succession so as to create the illusion of continuous, uninterrupted movement, advocates of (trans)languaging see the smooth flow as being of the very essence of language, with any static representation of it being just that: a mere, reductive *representation* of it. In a way, then, (trans)languaging epitomizes the Derridean, poststructuralist notion of *différance* (a neologism which captures the fusion of the meanings of the verbs ‘to defer’ and ‘to differ’). Flux and fixity, in other words, are both at work in translanguaging, paving the way for a kaleidoscope of possibilities where the sky is the limit for creativity and innovation. Translanguaging is the



poststructuralist answer to the Saussurean structuralist idea of language as a hermetically closed, self-contained entity.

## **6 Back to the critical turn in AL**

The growing interest in translanguaging practices might, at first glimpse, strike someone as unconnected with and independent of the pivot to critical thinking in AL. Although one may be hard to put to find a direct nexus between the two trends, there can be no escaping the conclusion that the two go hand in hand, and bespeak the presence of much wider winds of change that have been blowing through AL for some time and gathering speed ever since. In a nutshell, these winds of change have to do with the growing frustration among many researchers in the area that they had actually wasted much of their precious time and efforts performing x-ray diffraction analyses of their chosen language-related problematic situations, much along the same lines that their theoretically-obsessed brethren in the ‘mother-discipline’ routinely went about their business. Along with this perception, there came the realization that all they were engaged in was conducting the same sort of research those on the other side of the divide had been doing, but with an enlarged scope, under a new banner and a sexed-up battle-cry.

But banners and battle-cries are no more than cries in the wilderness unless accompanied by concrete action designed to effect desired changes in real life. As Otheguy, Garcia and Reid (2015, p. 282), “the adoption of translanguaging has not produced, in our view, a sufficiently strong challenge to prevailing understandings of language and linguistic behavior in speakers generally and especially in bilinguals”.

What Otheguy *et al.* are warning us about is that nothing really is changed by merely paying lip service to the ground-breaking notion of translanguaging. As researchers we need to dig deeper and explore the full consequences of viewing language as a verb, as action we engage in, along with its illocutionary and perlocutionary consequences. This is by no means an easy task. Old habits die hard and this old adage is remarkably true in the context of the ‘prevailing understandings of language’ that Otheguy and others are speaking about in the above quote. What we as researchers in the field of AL need to fight for is a thorough shakeup of the mind-set that has given shelter to those understandings that call for a Herculean effort to be dislodged. This then may be

one of LA's most challenging tasks that lie ahead as it surges forward in its efforts to shake off remnants of a way of thinking about language that long stymied its possibilities of venturing into uncharted territories.

## 7 Criticity and its discontents

That said, it is also worth noting that, perhaps just as important as freeing ourselves of shackles of the past is fighting off those elements within our own ranks that somehow have not yet taken kindly to the idea of researchers in AL girding up their loins in order to publicly intervene in states of affairs where they detect gross injustices. Once again, the enormous weight of the past cannot be simply wished away with a snap of the finger. And there still are amongst us, a handful of those who would much rather stick to the old practices of simply observing and cataloguing whatever is in front of their eyes, than taking the initiative for doing anything about the inequities they detect in the way things stand. Rearguard action by these forces can often come from quarters one would least expect to stage it. This is exemplified by Widdowson's (2000, p. 6) bombastic claim "linguistics applied [as opposed to applied linguistics] is linguistics misapplied," pointing out that, in his view, two outstanding cases of 'linguistics misapplied' are corpus linguistics and critical linguistics – respectively, 'the quantitative analysis of texts *en masse*' and 'the qualitative analysis of particular texts.'

I shall not go into a discussion of corpus linguistics and its credentials to the Hall of Fame of AL in Widdowson's estimation for reasons such as: (a) it will only distract me a good deal from the focus of this paper, (b) this vibrant area of language studies is mature enough to fend for itself jolly well, and (c) I have examined the issue at some length elsewhere (Rajagopalan, 2005). But I do want to chip in with a remark or two on Widdowson's summary dismissal of critical linguistics as misguided. In my remarks earlier on Saussure's oft-quoted, indeed triumphantly touted, claim of the point of view determining the object, I noted that Saussure's avant-garde idea (i.e. avant-garde with regard to time of enunciation) could have guided him to taking what would today be considered a boldly critical stance. But it didn't, at least as far as we know. We can only speculate about why at all he stopped short of taking that extra step. Working scientists and researchers are all too often constrained by their suspicions as to how far their fellow

scientists and researchers would be willing to go along with their claims. Many do succumb to the group pressure and refrain from advancing toward where their intuitions beckon them. “*Eppur si muove*” is not part of a soliloquy that every researcher is willing to engage in, once they sense that they are on the verge of crossing the Rubicon of taking the critical turn! But progress in science has invariably been at the hands of those who are willing to take that Galilean step, or even go the Socratic way.

## **Acknowledgements**

The author is grateful to the Brazilian National Council for Scientific and Technological Development/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq – Brasil) for awarding him the research grant no. 300991/2019-3.

## **References**

GIVÓN, Talmy. Beyond structuralism: Should we set a priori limits on our curiosity? **Studies in Language**, v. 37, n. 2, p. 413-423, 2013.

GOFFMAN, Erving. **Frame Analysis**: An Essay on the Organization of Experience. Boston: Northeastern University Press, 1974.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **Autopoiesis and Cognition**: The Realization of the Living. *Studies in the Philosophy of Science* 42. Dordrecht: D. Reidel Publishing Co., 1973.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **The tree of knowledge**: Biological basis of human understanding. Boulder/Colorado: Shambhala Publications, 1984.

OTHEGUY, Ricardo; GARCIA, Ofélia; REID, Wallis. Clarifying translanguaging and deconstruction named languages: a perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, v. 6, n. 3, p. 281-307, 2015.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A linguística de corpus no tempo e no espaço: visão reflexiva. *In*: GERBER, Regina Márcia; VASILÉVSKI, Vera (Orgs.). **Um Percorso para Pesquisas com Base em Corpus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005, p. 11-45.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Philosophy of Applied Linguistics. *In*: DAVIES, Alan; ELDER, Catherine (Eds.). **Handbook of Applied Linguistics**. 2003. p. 397-420.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Cours de linguistique générale**. With edition by Charles Bally and Albert Sechehaye, with the assistance of Albert Riedlinger. Lausanne, Paris: Payot, 1916.

WIDDOWSON, Henry. On the limitations of linguistics applied. **Applied Linguistics**, v. 21, n. 1, p. 3-25, 2000.

Received in: June 21, 2021  
Accepted in: October 01, 2021  
Published in November, 2021

---

Kanavillil Rajagopalan  
E-mail: [rajan@iel.unicamp.br](mailto:rajan@iel.unicamp.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3877-4936>

---

## **O papel da translinguagem na Linguística Aplicada (in)disciplinar**

### ***The role of translanguaging in (in)disciplinary Applied Linguistics***

Maria Inêz Probst Lucena

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

**Resumo:** Este ensaio está inserido no debate sobre o papel da Linguística Aplicada (in)disciplinar na produção de saberes sobre a vida social contemporânea. Discuto como o conceito de translinguagem pode nos ajudar a questionar entendimentos dominantes sobre bilinguismo e uso da linguagem em um mundo no qual somos desafiados a entender novos modos de comunicação. Argumento que a abordagem translíngue permite que avancemos na discussão teórico-analítica de práticas linguísticas do século XXI e para elaborar esta discussão, além da experiência em empreitadas etnográficas que oferecem a compreensão do campo aplicado, apoio-me em dois textos. Uma foto de uma propaganda de uma rede nacional de curso de idiomas e um pôster de uma campanha política. O primeiro contribui para ilustrar a invisibilidade da complexidade sociolinguística brasileira e o segundo contribui para ilustrar como a mobilidade de pessoas nos desafia a compreender a contingência social, cultural, histórico e política de práticas comunicativas.

**Palavras-chave:** Linguística Aplicada; Translinguagem; Práticas comunicativas contemporâneas

**Abstract:** This essay draws upon the theoretical frameworks on the role of (in)disciplinary Applied Linguistics in producing knowledge about contemporary social life. I discuss how the concept of translanguaging can help us to question dominant understandings of bilingualism and language use in a world in which we are challenged to understand new modes of communication. I argue that the translanguaging approach allows us to advance theoretical/analytical discussions on linguistic practices in the 21st century. My arguments are based on ethnographic experiences and on two particular texts. The first is a photo of an advertisement for a well-known language course organization, and the second is a political campaign poster. The first example helps to illustrate the lack of awareness of sociolinguistic complexities in Brazil, and the second illustrates how the mobility of people challenges us to understand the social, cultural, historical, and political contingency of communicative practices.



**Keywords:** Applied Linguistics; Translanguaging; Contemporary communicative practices

## 1 A LA (in)disciplinar e a vida social contemporânea

Neste ensaio, inserido no debate sobre o papel da Linguística Aplicada (in)disciplinar (MOITA LOPES, 2006) na produção de saberes sobre a vida social contemporânea, discuto como o conceito de translanguagem<sup>1</sup> pode nos ajudar a questionar entendimentos dominantes sobre bilinguismo e uso da linguagem em um mundo no qual somos desafiados a entender novos modos de comunicação. Argumento que a abordagem translíngue permite que avancemos na discussão teórico-analítica acerca do entendimento de práticas linguísticas do século XXI, destacando como o termo translanguagem está relacionado com entendimentos do prefixo *Trans*, apresentados por linguistas aplicados críticos brasileiros. Além da experiência em empreitadas etnográficas, apoio-me em dois textos que sustentam e ilustram a discussão. Uma foto de uma propaganda de uma rede nacional de curso de idiomas e um pôster de uma campanha política. O primeiro contribui para mostrar a invisibilidade da complexidade sociolinguística brasileira e o segundo contribui para mostrar como a mobilidade de pessoas nos desafia a compreender a contingência social e política de práticas comunicativas que se constituem mais e mais de modo fluido, híbrido e criativo. Esses aspectos peculiares de comunicação multilíngue são também registrados nos nossos estudos do campo aplicado.

A Linguística Aplicada (LA) brasileira em sua vertente (in)disciplinar tem desenvolvido reflexões críticas sobre como a educação linguística é pautada em uma lógica monolíngue e em princípios de homogeneidade linguística. Reflexões acadêmicas de pesquisadores brasileiros, contidas em publicações semanais das décadas de 80, 90 e 2000 (CAVALCANTI, 1999; SIGNORINI, 1998, 2002, 2006, 2018; MOITA LOPES,

---

<sup>1</sup> O termo *translanguaging* tem sido traduzido e utilizado de diferentes formas no Brasil (por exemplo, ‘translinguismo’ em Guerola (2017) e ‘translinguajamento’ em Oliveira; Nascimento (2017)). Opto por translanguagem, por entender que subjacente a esta tradução está a ideia de deslocamento social de noções pré-concebidas de linguagem. Busco evidenciar nesse termo a “linguagem no mundo” (SIGNORINI, 2018, p. 66), reconhecida a partir do “mundo dos usuários da linguagem ordinária” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 37) e que traz subjacente um vasto campo de saber popular do campo aplicado, especialmente quando tratamos de contextos sociolinguísticos minoritários. Alinho-me ainda à decisão de Yip e García (2018) que optaram também por essa tradução ‘aportuguesada’ por razões de padronização estética e de maior acessibilidade.

2006; 2013b; SCHLATTER; GARCEZ, 2012) contribuíram para o interesse de voltarmos o foco das investigações para a exclusão das minorias e de grupos marginalizados. Pesquisas do campo aplicado no Brasil passaram a incluir em suas agendas, desde os anos 80, estudos voltados para a linguagem no modo como ela é utilizada em diferentes práticas sociais e contribuíram para visibilizar fronteiras linguísticas e culturais. Distanciados de modelos de ensino de línguas e de pedagogias hegemônicas dominantes, de uma visão reducionista de cultura e de “lógicas solucionistas” (MOITA LOPES, 2006, p. 20), esses estudos vêm buscando mostrar como indivíduos se envolvem, mais e mais, em modos de socialização a partir da fluidez e hibridismo de formas linguístico-discursivas, construídas com base em redes transnacionais, redes transculturais, redes digitais etc. Nesse sentido, a LA (in) disciplinar brasileira tem contribuído, sobremaneira, para diferentes tipos de reflexões e críticas acerca de pressupostos pautados em uma visão de língua enquanto objeto fixo e estático.

Preocupada em discutir a realidade heteroglôssica do Brasil, a LA tem tido um papel relevante em relação a iniciativas de resistência e luta no sentido de “mudar/moldar a ecologia linguística do nosso país” (MAHER, 2013, p. 128). Em oportunas discussões, a ideia de uma língua nacional e de normatização linguística tem sido questionada. A complexidade sociolinguística, a criatividade, a riqueza, a complexidade social e as diferenças culturais são discutidas por pesquisadores que vêm destacando há quase duas décadas as práticas comuns de usos da língua que, em sua maioria, seguem “princípios dinâmicos de desregulamentação de uma dada ordem linguística” (SIGNORINI, 2002, p. 93).

## **2 Limites utópicos: o mito do Brasil como nação monolíngue**

A preocupação em visibilizar a complexidade sociolinguística brasileira justifica-se pela lógica da homogeneidade linguística que ainda prevalece fortemente no país. Mediatiza-se e cultiva-se o mito de nação monolíngue (CAVALCANTI; BORTONI-RICARDO, 2007), por meio de ideias utópicas de comunidade homogênea (PRATT, 2013[1987]) que inventam e sustentam a noção de que o Brasil é um país monolíngue. O exemplo, mostrado, a seguir, na Figura 1, de anúncio de uma rede de idiomas exposto em *outdoors* em grandes cidades brasileiras, ajuda a dimensionar o desafio de se falar de práticas

comunicativas heterogêneas no Brasil. A publicidade do curso, ao anunciar que pode transformar o Brasil em um país bilíngue, ao oferecer o ensino de Inglês, Espanhol, Italiano, Japonês, Chinês, Alemão, Francês, assume uma perspectiva hegemônica do conceito de língua e invisibiliza os recursos linguísticos e semióticos de indígenas, das pessoas surdas e de quilombolas, além das variedades do português que fazem parte do repertório de cidadãos brasileiros, em zonas rurais e urbanas.

**Figura 1** - *Outdoor* com anúncio de rede de escola de idiomas



**Fonte:** Autora, agosto de 2014

No entanto, embora reforçados pela grande mídia e pelo senso comum, esses entendimentos dominantes têm sido questionados. Não só no Brasil as ordens socioculturais e linguísticas mundiais desestabilizam a ordem diglôssica tradicional. Mais e mais, em um mundo em que a linguagem é utilizada em combinações complexas, somos desafiados, especialmente na educação de línguas, a dar conta de modos de comunicação que desestabilizam entendimentos dominantes. Nas últimas décadas, transformações sem precedentes, geradas pelos processos de globalização geocultural, afetaram as sociedades em todo o planeta. Limites modernos de tempo e espaço foram alterados, potencializando a mobilidade e os contatos entre pessoas, mensagens, tecnologias e recursos comunicativos que, se de alguma forma sempre existiram, na modernidade recente tornaram-se inéditos em sua intensidade, rapidez e abrangência. Essas transformações vêm exigindo de nós o entendimento de novas formas de apropriação da língua entre



diferentes grupos (PRATT, 2013 [1987]). Demandam-nos o entendimento de como a linguagem desafia estruturas sociais, uma vez que é regulada pelos contextos existentes de relações de poder e de como a linguagem, livre de autoritarismos pode ser uma promessa de diálogos mais democráticos, em um mundo onde os espaços de diálogo requeridos para uma democracia forte estão, dia a dia, desaparecendo.

### **3 Novas possibilidades teórico-analíticas: A translinguagem como resposta à demanda sociocultural e política**

Para dar conta dessa mobilidade e complexidade linguística e cultural do mundo contemporâneo, *insights* teóricos provenientes dos estudos do campo aplicado e da crítica em relação à linguística moderna geraram a necessidade de “repensar nosso aparato conceitual e analítico”<sup>2</sup> (BLOMMAERT, 2010, p. 1). Nessa perspectiva, grande quantidade de termos<sup>3</sup> têm sido utilizados por diferentes autores, de acordo com seus contextos e objetos de pesquisa. E para buscar entendimentos sobre o bilinguismo, sobre a hibridização cultural e sobre a mobilidade em um tempo/espaço mais e mais interconectado globalmente (MOITA LOPES, 2013; SIGNORINI, 2013; BORTOLINI; GARCEZ; SCHLATTER, 2013) as discussões têm assumido a intenção de captar com maior precisão as dinâmicas culturais, sociais, políticas e históricas das práticas comunicativas humanas. Ou seja, buscam entender o uso de recursos linguísticos móveis e heterogêneos “enquadrados em termos de redes, fluxos e movimentos transcontextuais”<sup>4</sup> na complexidade de práticas linguísticas do século XXI (BLOMMAERT, 2010, p. 1).

Entre os vários termos e conceitos que têm surgido para explicar as novas formas de comunicação, considero translinguagem o que melhor nos ajuda a apreender o que significa ser bilíngue<sup>5</sup> no mundo atual. Trazendo o foco para o cenário brasileiro e para

---

<sup>2</sup> No original: *rethink our conceptual and analytic apparatus*.

<sup>3</sup> Por exemplo: ‘Translanguaging’ (GARCÍA, 2009; GARCÍA; WEI, 2014); ‘práticas translíngues’ (CANAGARAJAH, 2013); ‘transidiomatic practices’ (JACQUEMET, 2005); ‘truncated multi-lingualism’ (BLOMMAERT, 2009); ‘codemeshing’ (YOUNG, 2004); ‘flexible bilingualism’ (CREESE; BLACKLEDGE, 2010); ‘heterolingualism’ (PRATT, 2013n); ‘metrolingualism’ (PENNYCOOK, 2010), para citar alguns.

<sup>4</sup> No original: *framed in terms of trans-contextual networks, flows and movements*.

<sup>5</sup> Alinhada com Garcia, utilizo os termos *bilíngue* e *bilinguismo* como termos que implicam uma visão que vai além de “um mais um igual a dois” (GARCIA, 2009, p. 5), uma visão plural que implica o uso fluido

os estudos do campo aplicado, entendo que a abordagem translíngue oferece possibilidades teórico-analíticas que nos permitem discutir o “caráter híbrido e mestiço” (MOITA LOPES, 2006, p. 100) tão presente na agenda da área. A reavaliação de práticas linguísticas, sob as lentes da translanguagem, permite o seu entendimento além de um enquadre normativo, fixo e monolíngue. Antes de serem avaliadas como deficitárias e desviantes, as práticas passam a ser compreendidas como estratégicas e criativas sempre que utilizadas com propósito claro de responder aos desafios e mudanças trazidas pela diversidade, pela tecnologia e pela mobilidade em contextos específicos.

Diferentemente, portanto, de uma “pluralização do monolingüismo”<sup>6</sup> (PENNYCOOK, 2010, p. 12), ou de práticas que resultam em “monolingüismos paralelos”<sup>7</sup> (HELLER; McELHINNY, 2017, p. 113), *translinguajar* não significa somente alternar códigos, uma vez que os falantes, com base na perspectiva da translanguagem, não mudam simplesmente de língua, alternando códigos monolíngues separados. Ao translanguajar, falantes levam a cabo suas intenções comunicativas, utilizando recursos de seus repertórios linguísticos e a compreensão política e histórica de que têm de seus mundos bilíngues. Os recursos linguísticos e semióticos permitem que os sujeitos concretizem ações que são de importância pessoal e coletiva, em um mundo onde o fluxo e o hibridismo de culturas e de línguas são a norma (GARCÍA, 2009). Pensada a partir da ideia de que os falantes possuem um sistema linguístico único, heterogêneo e complexo, a concepção de translanguagem se diferencia da concepção tradicional de *code-switching*<sup>8</sup>. Enquanto, na concepção de *code-switching*, línguas são enumeradas e compreendidas como códigos separados e não interativos, a translanguagem afasta a ideia de um sistema dualista e assume o sistema linguístico como unitário. Assim, ao contrário de uma visão psicolinguística, em que dois sistemas (ou mais) de línguas, conforme socialmente nominadas, são usados em momentos diferentes durante a comunicação, a perspectiva da translanguagem aponta para um sistema único. A partir desse sistema único, composto por um vasto repertório linguístico, os bilíngues lançam

---

do repertório linguístico de um falante que são acessados para tornar a comunicação socialmente significativa.

<sup>6</sup> No original: *pluralization of monolingualism*.

<sup>7</sup> No original: *parallel monolingualisms*.

<sup>8</sup> *Code-switching* refere-se ao uso, ora de uma língua, ora de outra (conforme elas são socialmente nomeadas) em uma mesma fala. Ou seja, o conceito parte de uma perspectiva dualista, em que o falante faz troca entre um sistema e outro (GARCÍA, 2009).

mão dos recursos das línguas em seus usos situados. O acesso a esses recursos depende de valores culturais e do espaço em que acontece a comunicação e pode-se dar de forma dinâmica, em um *continuum* sem fronteiras definidas entre uma e outra língua, conforme elas foram convencionalmente e socialmente nominadas (GARCÍA; WEI, 2014; OTHEGUY; GARCÍA; REID, 2019).

O entendimento do modo como se dá a geração de práticas de linguagem sob a perspectiva translíngue é, portanto, muito pertinente para a LA. Nessa visão, os métodos analíticos abarcam todos os recursos utilizados na comunicação e procura-se entender as práticas em suas complexidades, no modo como elas são geradas pelos falantes (GARCÍA; WEI, 2014). Sendo assim, essa perspectiva é uma boa candidata a uma teoria de línguas (WEI, 2019), pois, ao considerar o modo como o falante aciona seu sistema linguístico, a translinguagem reconhece práticas diversas e os cenários sócio-históricos em que elas acontecem (WEI, 2018). A formação do sistema linguístico – compreendido por García e Wei como um sistema formado por *trans*-sistemas semióticos, criados em *trans*-espaços – permite que “novas práticas de linguagem, práticas multimodais significativas, subjetividades e estruturas sociais s[ejam] dinamicamente geradas em resposta às complexas interações do século 21”<sup>9</sup> (GARCÍA; WEI, 2014, p. 43). Assim, a habilidade que os indivíduos têm de potencializar seus recursos linguísticos-semióticos contribui para a construção de sentidos e para a transformação contínua desses recursos.

Para ilustrar a discussão sobre como as práticas de linguagem vão se desenvolvendo de acordo com os saberes de mundo, exigidos nas relações e nas interações de pessoas que fazem parte de diferentes universos que constituem suas identidades bilíngues, apresento um cartaz da campanha para deputada de uma jovem liderança política dos Estados Unidos (Figura 2), Alexandra Ocasio-Cortez.

No cartaz em análise, a comunicação se dá com o auxílio de “ricos e complexos recursos comunicativos”<sup>10</sup> (GARCÍA; WEI, 2014, p. 32), com escolhas abstratas e complexas, cujo “processo de criação de signos, e o processo de interpretá-los, é um

---

<sup>9</sup> No original: *new language practices, meaning – making multimodal practices, subjectivities and social structures are dynamically generated in response to the complex interactions of the 21st century.*

<sup>10</sup> No original: *rich and complex communicative resources.*

processo de translanguagem em que estão envolvidas palavras, imagens, símbolos e cores, todos eles culturalmente e historicamente específicos e significativos”<sup>11</sup> (p. 34).

**Figura 2** - Cartaz de propaganda eleitoral dos EUA.



**Fonte:** <https://www.vox.com/policy-and-politics/2018/7/2/17519414/ocasio-cortez-campaign-design-campaign-posters-tandem-branding>. Acesso em: maio 2019

Em 2018, Alexandria Ocasio-Cortez, filha de uma imigrante porto-riquenha, foi eleita para o congresso norte-americano e se transformou na mulher mais jovem a ocupar uma cadeira naquele espaço. Nascida no Bronx, ela cresceu naquela área, uma das mais pobres e repletas de desafios sociais de Nova York. Alexandria e sua equipe fizeram uma campanha cuja estratégia trouxe à tona a criatividade e a liberdade com que a linguagem pode ser usada, usando recursos comunicativos do mundo moderno. Seu modo de fazer campanha abriu um importante espaço de diálogo, tão requerido para a democracia no cenário estadunidense. Ainda que desenvolvida em uma perspectiva de bilinguismo dualista, com os enunciados aparecendo em espanhol e inglês (*Democrat for congress/demócrata para el congreso – one of us/una de las nuestras*), a iniciativa quebrou paradigmas monolíngues, uma vez que, nos EUA, geralmente, em enunciados

---

<sup>11</sup> No original: *[the] process of creating these signs, and the process of interpreting them, is a process of translanguaging, involving words, images, symbols and colors, all of which are culturally and historically specific and significant*

---

políticos durante a campanha, não é utilizada outra língua além do inglês. Além disso, o nome de Ocasio aparecia entre pontos de exclamação, com o marcador prosódico em sua forma invertida, conforme usado na grafia em espanhol e trazia uma estrela em sua composição, numa referência à bandeira porto-riquenha. Esse recurso semiótico no ponto de exclamação trouxe ainda mais a identidade da candidata para a cena política, aproximando-a da grande população de hispanofalantes de Nova York. Na grande imprensa, a campanha foi reconhecida como inspirada em valores sociais e com inclinação para justiça social (BUDDS, 2018). O exemplo foi trazido aqui especialmente para enfatizar que o entendimento do significado destes signos requer a compreensão não somente da estrutura linguística, mas também das outras pistas linguísticas, políticas e culturais que juntas compõem os signos. Ou seja, a campanha política, em análise aqui, mostra como a mobilidade de pessoas nos desafia a compreender a comunicação com base na interconectividade de signos, na ressemiotização e na reinscrição de imagens (GARCÍA; WEI, 2014).

A habilidade requisitada em exemplos como este da campanha de Ocasio-Cortez implica na necessidade, apontada na abordagem translíngue de o falante potencializar, transformar e ressignificar o repertório linguístico-semiótico de acordo com a situacionalidade da ação comunicativa. Instiga investigações avessas a generalizações e enfatiza a necessidade do olhar para o idiossincrático, para o particular, para o uso situado da linguagem. Essas características da translinguagem respondem às demandas epistemológicas da LA brasileira, que tem buscado modos de pesquisa que tragam “outro discurso [...], que se abr[a] para outras teorizações sobre língua e linguagem” (MOITA LOPES, 2013a, p. 20) e que respondam as “questões dos tempos que vivemos” (p. 37).

Atendendo a necessidade de atenção aos conflitos existentes em interações multilíngues, a abordagem translíngue questiona ideias de pluralismo harmônico e busca reavaliar práticas linguísticas e padrões comunicativos considerados deficitários diante de um padrão nacional sem, no entanto, romantizar as práticas. Ou seja, as práticas não podem ser avaliadas sem que sejam também considerados os conflitos e interesses particulares, em cada cenário. Nesse sentido, a abordagem pode ser emancipatória, já que compreende diferentes práticas de linguagem. Mas há que se evitar extremos e análises simplistas que excluam a análise de detalhes socioculturais, políticos e históricos envolvidos nos usos linguísticos, específicos, de campos situados.

O conceito de translinguagem, em meio a essas discussões, atende à demanda de uma virada sociocultural e política, conforme vislumbrada pela LA no Brasil, desde os anos 90. Atende ainda à demanda pelo avanço das indagações sobre multilinguismo e mobilidade, descentralizadas do modelo que orientam teorias monolíngues.

Como destaca Signorini, em trabalho recente, o ato de desfazer

equacionamentos já dados, tanto pela desconstrução e re-entextualização de ‘velhos conceitos’ quanto pela experimentação e criação de novos têm trazido para o campo aplicado dos estudos da língua(gem) desenvolvidos no Brasil o desafio de se buscarem novas soluções para velhos problemas de modos mais produtivos no sentido também de menos excludentes ou discriminatórios, conforme apontado em discussões críticas de teorias e modelos calcados no monolingüismo monoglössico (SIGNORINI, 2018, p. 667).

Importa, no entanto, dizer aqui que a intenção da utilização de novos conceitos não significa “começar de novo, a partir do zero”, tampouco propor uma discussão sobre uma “genuína virada científica da linguagem”, para usar os termos de Rajagopalan (2008, p. 30) ao refletir sobre discursos leigos e especializados sobre o objeto língua.

O pressuposto colocado aqui é que o conceito de translinguagem coincide com as orientações epistemológicas que guiam os estudos do campo aplicado, cujas preocupações incluem o entendimento da linguagem no “mundo de mobilidade, de redes digitais, de fronteiras esmaecidas de estados-nação, de inseguranças, de ambiguidades, de desessencializações identitárias e linguísticas, de superdiversidade” (MOITA LOPES, 2013a, p. 19). Na educação de línguas, coincide com a nossa necessidade, enquanto educadoras, de discutirmos as salas de aulas e a pedagogia de línguas sem um controle nacionalista, sem o monolingüismo como uma dimensão importante para o funcionamento da nação e sem a recompensa por performances monolíngues. Coincide, portanto, com a necessidade de adoção de uma teoria sociolinguística que enfatiza a diversidade e que a entende como recurso e que questiona e critica a linguagem enquanto um objeto delimitado e fixo (HELLER; McELHINNY, 2017).

O prefixo *trans*, utilizado na abordagem translíngue no sentido de ampliação, de transcendência, de ir além, coincide com suas definições apresentadas por linguistas aplicados críticos brasileiros que buscavam, nas décadas anteriores, entender “o debordamento de fronteiras entre as línguas” (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 42). Há mais de uma década, portanto, as autoras destacavam a necessidade de se “inventar

um conceito que agarr[asse] a vida de uma língua em seu estado de fluxo, que nos permit[isse] pensá-la como líquido e não como sólido” (p. 42). Ao discutir o conceito de transculturalidade, Assis-Peterson e Cox enfatizavam que o prefixo *trans* poderia dar conta das “contaminações” e ser capaz de “traduzir [as] realidades dos mundos mesclados” (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 35).

Uma década após, o prefixo ainda é pauta em discussões da LA. Em estudo recente, Monte Mor (2017) retoma a discussão e faz uma revisão acerca do radical *trans*, e também de *multi* e *pluri* com base em Pennycook (2010), Canagarajah (2013) e Cavalcanti; Bortoni-Ricardo (2007). Seguindo a linha desses estudos, a autora ressalta que o radical *trans* no termo *transculturalidade* contribui para a discussão sobre hegemonia cultural; sobre transgressão e o fluxo percebido nas interações culturais, linguísticas e sociais, bem como para a compreensão de línguas e linguagem e na negociação da construção de sentidos. No entanto, cabe destacar que, embora Monte Mor concorde com as posturas dos autores acima citados, referentes às discussões sobre igualdade, sobre promoção de oportunidades e sobre pertencimentos, ela destaca sua posição contrária a um binarismo, cujos paradigmas evidenciam o ‘trans’ ou o ‘multi’ e excluem o que é considerado ‘mono’ ou ‘uni’. Segundo a autora, não sendo “estes últimos a regra, eles podem ser um recurso didático para se ter uma das possíveis compreensões sobre um dos vários tipos de sistema” (MONTE MOR, 2017, p. 13).

Recorrentemente demandado na LA (in)disciplinar, estudos transculturais têm deslocado nossos pontos de vista de estudos variacionistas atrelados à norma ou dela derivados. Para fins da presente discussão, importa destacar que os aspectos teóricos que pautam os estudos transculturais, embora apresentem especificidades, dependendo da linha teórica em que se inserem, buscam uma educação linguística condizente com a realidade proporcionada pela mobilidade recente, discutem o envolvimento com novas formas de cultura popular e consideram as relações assimétricas de poder. Esses aspectos, conforme apontado por diferentes pesquisadores, são muitas vezes minimizados e pouco discutidos em estudos linguísticos (BLOMMAERT, 2010; GARCÍA, 2009; MENEZES DE SOUZA, 2011; HELLER; McELHINNY, 2017; GARCEZ, 2018; SIGNORINI, 2018).

#### 4 A contribuição da translinguagem para os estudos do campo aplicado

Por nos permitir ir além, o conceito de translinguagem (ainda que não resolva todos os problemas impostos pela lógica monolíngue), ajuda-nos a abordar o modo como perspectivas de educação linguística baseadas em ideais utópicos de comunidades homogêneas podem ser excludentes e discriminatórias. Por exemplo, em uma discussão sobre a realidade heteroglósica do Brasil, Signorini explica como as fronteiras linguístico-culturais estabelecidas com base na ideia de uma língua nacional e da normatização linguística conflitam com a ordem no campo situado. A autora argumenta que a invisibilização da complexidade sociolinguística gera a marginalização, esconde a criatividade, a riqueza, a complexidade social e as diferenças culturais encontradas nas práticas comuns de usos da língua. Com base em um purismo socialmente construído, sem apoio na realidade e situacionalidade dos usos linguísticos, metadiscursos hegemônicos definem e regulam o que é certo e errado no uso da língua sem que as (SIGNORINI, 2002). Assim, pensando no ensino, a translinguagem contempla mais uma demanda da LA que é a observação sistemática do uso da língua a partir da vivência cotidiana em cenários onde a

perturbação trazida pela variação é o que permite ao falante/escrevente se constituir enquanto agente que tanto reproduz formas e sentidos, papéis e identidades, quanto os altera, tensiona, torce, subverte e produz o novo, seja ele percebido como criativo, revolucionário, ou apenas como descabido, torto, mal enjambrado” (SIGNORINI, 2002, p. 93).

Na educação de línguas, portanto, tal regulamentação está relacionada com o modelo de bilinguismo adotado nos espaços escolares. Por exemplo, subjacente à ideia do bilinguismo aditivo bastante reconhecido e legitimado no Brasil<sup>12</sup>, há uma separação clara entre as línguas envolvidas. No ensino bilíngue, organizado com base nesse modelo, esses programas compartimentalizam o uso das duas [ou mais] línguas, que são ministradas, geralmente, em momentos diferentes e por professores diferentes. Nesse caso, o monolingüismo em cada uma delas mantêm-se como norma, cada qual como um sistema autônomo que, segundo essa perspectiva, pode ser acessado em momentos diferentes. Tal visão compartimentalizada do uso das línguas pode trazer “efeitos

---

<sup>12</sup> Para uma discussão de modelos de bilinguismo, ver Maher (2007) e García (2009).



perniciosos para os alunos em práticas educacionais”<sup>13</sup> (OTHEGUY; GARCÍA; REID, 2019, p. 625), uma vez que a norma legitimada em cenários escolares, via de regra, privilegia grupos de línguas majoritárias.

Nesse sentido, a abordagem translíngue contribui para a teoria da desregulamentação linguística e nos ajuda a explicar o modo como os falantes se movimentam no contínuo das línguas que utilizam, de acordo com padrões da comunidade, do lar e da escola (GARCÍA; WEI, 2014) que categorizam os usos linguísticos em “(in)comum, (in)desejável, (i)legítimo, (in)correto, etc.” (SIGNORINI, 2002, p. 94).

Alinhada, portanto, com a proposição teórica da LA em criar inteligibilidades sobre o uso da linguagem nos estudos do campo aplicado, a translinguagem pode contribuir para uma pedagogia transformadora (GARCÍA; WEI, 2014) ao destacar possibilidades de resistência por parte dos falantes nas práticas comunicativas (LUCENA; CAMPOS, 2018).

Com base em reflexões provenientes de diferentes estudos (CARDOSO, 2014; GRUEUL, 2018; REIS, 2021; SOUSA, 2021, para citar alguns) desenvolvidos no grupo de pesquisa Educação linguística e pós-colonialidade, coordenado por mim, entendo que a translinguagem pode contribuir para expandir o debate e a crítica em relação aos estudos da linguagem. Pode também contribuir para problematizar perspectivas apolíticas de pedagogia de línguas e questionar padrões comunicativos analisados em relação à língua nacional, dominante e padronizada. Embora os dados e resultados dos estudos do grupo não serão discutidos aqui, por questão de espaço, importa destacar que eles têm desnudado episódios em que práticas translíngues são estrategicamente utilizadas em contextos educacionais, na tentativa de lidar com a produção de significados alternativos na busca de justiça social e que importam, sobretudo, para pensarmos como ideologias linguísticas sustentam conceitos como “domínio pleno da escrita” (SIGNORINI, 2001, p. 105), associado ao domínio de “padrões de teorização e avaliação prestigiados em instituições escolares e acadêmicas” (p. 98) identificados como a norma. Pedagogicamente, entendo que as discussões acerca da abordagem translíngue demandam a promoção de planejamentos de ensino de línguas para além do viés nacionalista e monolíngue, que busca, com base em um aparato estatal, perpetuar o controle e manutenção de fronteiras linguísticas. Na sala de aula, a vida pedagógica evoca a compreensão das realidades sociais de sujeitos e o uso de recursos linguísticos que

---

<sup>13</sup> No original: *pernicious effects in educational practices*.

escapam ‘de caixas’ que os orientam a selar suas línguas, hermeticamente, em sistemas linguísticos separados. Em contraponto, como mostram dados de estudos de nosso grupo de pesquisa, brasileiros descendentes de russos (CAMPOS, 2015), imigrantes procedentes do Haiti (GREUEL, 2018) e indígenas de diferentes etnias (GUEROLA, 2017) aparecem como agentes sociais que interagem, resistem e (re)criam significados em seus mundos, buscando sair dessas ‘caixas’ negociando, ainda que nem sempre com facilidade, culturas, línguas e identidades.

São, portanto, estudos da linguagem que envolvem a complexidade social, cultural e política das relações sociais e que orientam nossos olhares para o modo como sujeitos lidam com as configurações locais e com as ações nas quais eles atuam. Procuramos avançar na discussão sobre a pedagogia de línguas, deslocando-nos de inscrições fixas, o que possibilita que enfoquemos aspectos que expliquem as diferenças como criatividade e riqueza linguística (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011). Desse modo, entendo que a ideia de reaproximação da linguagem com o mundo real, tão difundida na Linguística Aplicada e em suas discussões acerca da transculturalidade, está contemplada na dimensão social e histórica da abordagem translíngue, o que contribui para que as discussões sobre multilinguismo e mobilidade sociolinguística sejam ampliadas.

## **5 Considerações finais**

Defendi aqui que a posição política estabelecida na visão translíngue coaduna com os princípios indisciplinares, transculturais e transdisciplinares demandados pela LA (in) disciplinar. Procurei mostrar que, longe de evocar modos de ação e de produção de saberes distanciado de questões históricas, políticas e econômicas, a perspectiva translíngue aborda o papel da linguagem em uma perspectiva de diversidade linguística compreendida na vida social contemporânea. Ressaltei como a discussão sobre transculturalidade (ver CAVALCANTI; BORTONI- RICARDO, 2007) se mantém presente e é coerente com a perspectiva translíngue, servindo de importante suporte para evidenciar conflitos e dificuldades encontradas em dinâmicas de poder, história e economia que estão envolvidos na relação linguagem e transformação social.

Ressalto, no entanto, que convém ter prudência com a celebração de novos paradigmas, como é o caso, por exemplo, da translíngue. Sem defender a ideia de um plurilinguismo harmônico, que pode correr o risco de ser celebrado excessivamente (HELLER; McELHINNY, 2017) e sem querer romantizar as práticas multilíngues na

Linguística Aplicada Brasileira, a menos que elas sejam devidamente problematizadas, juntamente com outros pesquisadores (PENNYCOOK, 2010; HELLER; McELHINNY, 2017, entre outros), entendo que os novos fenômenos do uso da linguagem na sociedade requerem a compreensão aprofundada e muita cautela. Como Heller e McElhinny (2017, p. 240) nos chamam a atenção, muitos “discursos benignos de variação”<sup>14</sup> podem invocar a diferença sem o comprometimento com a justiça social. Embora considerando importante o uso da abordagem translíngue como categoria heurística, não podemos correr o risco de conferir-lhe já o estatuto de teoria completa que pode ser aplicada a todo e qualquer cenário (PENNYCOOK, 2016). Em estudos sobre o tema, talvez seja o caso de investigarmos o que há para ser celebrado e o que há para ser problematizado.

Ou seja, a translinguagem não pode ser compreendida como uma categoria previamente imposta. Em nossos estudos etnográficos a prática tem sido discutida a partir da análise das interações, conforme elas vão naturalmente aparecendo. Assim, epistemologicamente, acredito que a etnografia pode impulsionar e fundamentar, de modo mais apropriado, nossa tentativa de entender os aspectos culturais, históricos e econômicos que perpassam a discussão sobre esses modos de ação e de usos dos recursos linguísticos.

A translinguagem parece contribuir para que alunas/os criem modos e caminhos alternativos e mais acessíveis a elas/es. Ou seja, na discussão centro-periferia, a abordagem translíngue pode nos ajudar a compreender como bilíngues e grupos minoritarizados criam e legitimam novos espaços discursivos em sua luta para garantir cidadania e modos de viver todas suas experiências (GARCÍA; WEI, 2014). Podemos discutir, sob essa perspectiva, o posicionamento metassociolinguístico dos falantes e como seus usos linguísticos são realinhados diante de validações hegemônicas acerca do que é correto/ incorreto, válido/inválido nos espaços específicos em que se encontram.

Assim, o conceito de translinguagem pode nos ajudar a entender os usos dos recursos linguísticos a partir de uma abordagem que considero substancialmente crítica. Pode nos ajudar a evitar julgamentos de usos dos recursos linguísticos de acordo com práticas linguísticas previamente rotuladas como erradas ou ilegítimas. Pode nos deslocar da perspectiva de monolinguismo paralelo e de estratégias que gerenciam e que controlam a diversidade e pode contribuir para o entendimento da diversidade a partir de microcaracterísticas de cenários situados, especialmente os periféricos, contribuindo para

---

<sup>14</sup> No original: *discourses of benign variation*.

que a Linguística Aplicada se efetive ainda mais como campo de pesquisa para a produção de saberes sobre a vida contemporânea.

## Referências

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Ines Pagliarini. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

BORTOLINI, Leticia Soares; GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHLATTER, Margarete. Políticas linguísticas e identidades em trânsito: espanhol e português em um cotidiano comunitário escolar uruguaio na fronteira com o Brasil. In: MOITA LOPES, L. P. **O Português no Século XXI: Cenário Geopolítico Brasileiro**. São Paulo: Parábola. 2013. p. 249- 273.

BLOMMAERT, Jan. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BLOMMAERT, Jan; RAMPTON, Ben. Language and superdiversity. **Diversities**, v. 13, n. 2, p. 1-22, 2011.

BUDDS, Diana. **The brilliance of Alexandria Ocasio-Cortez's bold campaign design**. Disponível em: <https://www.vox.com/policy-and-politics/2018/7/2/17519414/ocasio-cortez-campaign-design-campaign-posters-tandem-branding>. Acesso em: 11 abr. 2020.

CAMPOS, Bianca. **Colisão de identidades, culturas e linguagem**: um estudo etnográfico em uma comunidade de descendentes de russos. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós- Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice**: global Englishes and cosmopolitan relations. New York: Routledge. 2013.

CANAGARAJAH, Suresh. Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigms beyond structuralist orientations. **Applied Linguistics**, v. 39, n. 1, p. 31-54, 2018.

CAVALCANTI, Marilda Couto. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999.

CAVALCANTI, Marilda Couto.; BORTONI-RICARDO, Stela. Maris. (orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CAVALCANTI, Marilda Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.

CREESE, Angela; BLACKLEDGE, Adrian. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? **The Modern Language Journal**, v. 94, n. 1, p. 103-115, 2010.

GARCEZ, Pedro de Moraes. Quem é estudante falante de português em famílias de origem brasileira em Toronto, Canadá? questões de classe. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 729-749. 2018.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell, 2009.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging**: language, bilingualism and education. London: Palgrave, 2014.

GREUEL, Izabel. **“Falar é bom, mas entender, entender o que a professora tá falando (.) daí é outra coisa”**: um estudo etnográfico sobre as práticas de linguagem dos imigrantes haitianos em uma escola pública do município de Blumenau –SC. 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

GUEROLA, Carlos Maroto. **Às vezes tem pessoas que não querem nem ouvir, que não dão direito de falar pro indígena**: a reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos na escola Itaty da aldeia guarani do Morro dos Cavalos. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

GUEROLA, Carlos Maroto. **“Se nós não fosse guerreiro, nós não existia mais aqui”**: Ensino-aprendizagem de línguas para fortalecimento da luta guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng. 2017. 442 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

HELLER, Monica; McELHINNY, Bonnie. **Language, capitalism, colonialism**: toward a critical history. Toronto: University of Toronto Press, 2017.

JACQUEMET, Marco. Transidiomatic practices: language and power in the age of globalization. **Language & Communication**, v. 3, n. 25, p. 257-277, 2005.

LUCENA, Maria Inêz Probst; CAMPOS, Bianca. Dinâmicas sociolinguísticas e culturais de inclusão/exclusão de alunos descendentes de imigrantes russos no Sul do Brasil. **Linguagem em (Dis)curso** (online), v. 18, n. 3, p. 715-728, 2018.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; CAVALCANTI,

M. C. (orgs.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos da resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (orgs.). **Política e políticas linguísticas**. São Paulo: Pontes, 2013. p. 117-134.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (orgs.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Pacto Editorial, 2011. p. 128-140.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013a. p. 15-37.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **O Português no Século XXI: Cenário Geopolítico Brasileiro**. São Paulo: Parábola. 2013b.

MONTE MOR, Walkyria. Multi, trans e plural: discutindo paradigmas. Prefácio. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2017. p. 9-22.

OLIVEIRA, Denise Pimenta; NASCIMENTO, André Marques. Translinguajamento: pensando entre línguas a partir de práticas e metadiscursos de docentes indígenas em formação superior. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**, Feira de Santana, v. 18, n. 3, p. 254-266, set.-dez. 2017.

OTHEGUY, Ricardo.; GARCÍA, Ofelia.; REID, Wallis. A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. **Applied Linguistics Review**, v. 10, n. 4, p. 625-651, 2019. Disponível em: <https://www.degruyter.com/view/journals/alr/10/4/article-p625.xml> Acesso em: 16 maio 2019.

PENNYCOOK, Alastair. **Language as a local practice**. Abingdon: Routledge, 2010.

PENNYCOOK, Alastair. Mobile times, mobile terms: The trans-super-poly-metro movement. In: COUPLAND, N. (ed.). **Sociolinguistics: theoretical debates**. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. p. 201-206.

PRATT, Mary Louise. Utopias Linguísticas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52, n. 2, p. 437-459, 2013 [1987].

RAJAGOPALAN, Kanavilil. Linguagem, o santo graal da linguística. In: SIGNORINI, I. (org.). **Situar a linguagem**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 15-38.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SIGNORINI, Inês.; CAVALCANTI, Marilda Couto. (orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, Inês. **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, Inês. Por uma teoria da desregulamentação lingüística. In: Bagno, M. (org.). **Lingüística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 93-125.

SIGNORINI, Inês. Questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 169-189.

SIGNORINI, Inês. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **O Português no Século XXI: Cenário Geopolítico Brasileiro**. São Paulo: Parábola. 2013. p. 74- 100.

SIGNORINI, Inês. Por que o estudo das interfaces do português contemporâneo é relevante para o campo aplicado dos estudos da língua(gem). **Linguagem em (Dis)curso**, v. 18, n. 3, p. 665-672, set./dez. 2018.

WEI, Li. Translanguaging as a theory of practice. **Applied Linguistics**, v. 39, n. 1, p. 9-30, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>. Acesso em: 30 abril, 2019.

YIP, Joanna, GARCÍA, Ofelia. **Translinguagens**: recomendações para educadores. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, v. IX, p. 164-177. Disponível em: <https://docplayer.com.br/75339069-Translinguagens-recomendacoes-para-educadores.html>. Acesso em: 12 maio 2021.

Recebido em: 12 de julho de 2021

Aceito em: 20 de outubro de 2021

Publicado em novembro de 2021

## **Práticas acadêmicas integradas e transdisciplinares em conexão com práticas socioculturais: textualizações metapragmáticas**

### ***Integrated and transdisciplinary academic practices in connection with sociocultural practices: metapragmatic textualizations***

Djane Antonucci Correa

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é fazer uma reflexão atualizada sobre os estudos desenvolvidos no “Laboratório de estudos do texto” na Universidade Estadual de Ponta Grossa, como espaço que congrega discussões e registros de leitura e de escrita, enfatizando a relevância das práticas acadêmicas comprometidas com as práticas sociais. Para isso, ressalto a importância da Linguística Aplicada e da visão crítica da linguagem para entender contextos prévios que configuram os textos como atividade metapragmática e não sacralizada. Proponho também encaminhar propostas de metodologias e epistemologias de estudo que levem em conta o pensamento transdisciplinar como forma de conexão entre o conhecimento acadêmico e outros saberes, notadamente os oriundos de vozes periféricas. Dessas discussões, concluo que organizar, incentivar e expandir parcerias de estudos transdisciplinares integrados nos eixos da extensão, do ensino e da pesquisa pode dar maior suporte para esses trabalhos.

**Palavras-chave:** Linguagem; Práticas acadêmicas integradas; Transdisciplinaridade

**Abstract:** The aim of this work is to make an updated reflection on the studies developed in the “Text Studies Laboratory” at the State University of Ponta Grossa, as a space that brings together discussions and reading and writing records, emphasizing the relevance of academic practices committed to social practices. For this, I emphasize the importance of applied linguistics and a critical view of language to understand previous contexts that configure texts as a metapragmatic and non-sacred activity. I also propose to forward proposals for study methodologies and epistemologies that take into account transdisciplinary thinking as a way of connecting academic knowledge and other types of knowledge, especially those originating from peripheral voices. From these discussions, I conclude that organize, encourage and expand partnerships for transdisciplinary studies integrated in the axes of extension, teaching and research can provide greater support for these works.

**Keywords:** Language; Integrated academic practices; Transdisciplinarity





## 1 Introdução: para situar os trabalhos integrados

Ao retornar de um estágio pós-doutoral, realizado na Universidade Estadual do Ceará (PNPD-2017/2018), constatei que, não obstante o alcance dos objetivos do estudo (CORREA, 2017a, 2017b, 2018a), notadamente por meio da interação com professores pesquisadores e extensionistas que, por compartilharem interesses comuns, somaram e trouxeram avanços ao meu trabalho, concluído o relatório com os objetivos alcançados, era hora de partir em busca da consolidação desses avanços, por meio de caminhos que levassem a uma parceria mais sólida com a universidade que me recebeu, de modo que o fortalecimento das áreas de trabalho conduzisse à ampliação dos espaços de discussão e ação acerca desses trabalhos cujas afinidades são evidenciadas nos históricos e nas trajetórias das ações de cada um. Trata-se de dois programas de extensão: “Laboratório de estudos do texto” (LET-UEPG), coordenado por mim até o ano de 2017, e “Viva a palavra” (UECE), coordenado pela Profa. Dra. Claudiana Nogueira de Alencar.

Trabalhos desenvolvidos a partir de ações de extensão podem prover atividades de pesquisa e de ensino e ultrapassam os limites do conhecimento disciplinar e segmentado. Embora com notórios avanços, esses trabalhos não constituem práticas acadêmicas hegemônicas e não são incentivados de forma simétrica dentro das universidades e para além delas também. Os Programas de extensão, contextos em que tenho trabalhado, têm por especificidade ações integradas nos eixos da extensão, ensino e pesquisa (CORREA, 2019, 2021, no prelo, entre outros trabalhos anteriores). Essas ações movimentam as práticas acadêmicas desde a formulação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPCs) da graduação até os níveis da pós-graduação, abalizados por práticas acadêmicas em conexão com práticas sociais e culturais, que consideram as desigualdades sociais, os limites tênues entre direitos e deveres no exercício da cidadania e o (des)entendimento acerca dos limites igualmente tênues entre as configurações da identidade e da diferença.

Norteadas por essa frente de trabalho integrado nos três eixos, da extensão, da pesquisa e do ensino, entre os anos de 2020/2021, em um ano sabático, os esforços foram movidos nessa direção, com o objetivo de consolidar essa parceria estabelecida nos três eixos, portanto, também entre o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará — PosLa/UECE — e o Programa de Pós-graduação em

Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa — PPGEL durante a realização do supramencionado estágio Pós-doutoral. Desde então, temos pensado em propor ações conjuntas para agregar forças e expandi-las no sentido de discutir epistemologias e metodologias alternativas e integradas de pesquisa, extensão e ensino, que reúnam estudiosas/os interessadas/os em organizar melhor e registrar formas e propostas alternativas de trabalho de modo que estabeleçamos forças conjuntas entre os Programas de extensão “Viva a palavra”, “Laboratório de estudos do texto” e outros tantos trabalhos que vêm sendo realizados neste campo de ação, e, assim, envolvamos um número maior de acadêmicas e acadêmicos nas práticas de trabalho integrado, incluindo e considerando agora o trabalho remoto.

Afinal, na prestação de contas que os PPGs fazem anualmente à Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior — CAPES — por meio dos relatórios, há quesitos que são condicionais para a manutenção dos Programas. Assim, já como objetivo conjunto, prevíamos a expansão das discussões entre estudiosas/os interessadas/os no impacto social da universidade pública por meio de conexões estabelecidas com educação básica e comunidades periféricas, principalmente as que se encontram em situação de vulnerabilidade.

Como venho ressaltando, nesses últimos anos, por meio da discussão e formulação de propostas metodológicas coletivas de trabalho, pude observar que a “consolidação” do trabalho integrado no LET, no Mestrado em Estudos da Linguagem e nos Cursos de Licenciatura em Letras é uma “tarefa” (BAUMAN, 2005; CORREA, 2014, 2017b, 2019, 2021 no prelo), portanto, é constante e, como tarefa, precisa ser constantemente revisitada e reformulada. Os egressos da graduação e da pós-graduação, assim como os acadêmicos em formação inicial, são agentes (DURANTI, 2004; CORREA, 2017b) nessa tarefa, juntamente com as professoras pesquisadoras formadoras, portanto os agenciamentos são entidades que têm algum grau de controle sobre seu comportamento e cujas ações afetam outras entidades.

Alguns meses atrás, ao elaborar o já mencionado projeto de estudos e o plano de trabalho, seria difícil vislumbrar que passaríamos por transformações cuja proporção ainda nos foge totalmente de qualquer poder de visualização, mas certamente as mudanças estão sendo muitas e ainda o serão. E é nesse contexto de inclusão, de reeducação e de realinhamento de novas práticas socioculturais, educacionais,

acadêmicas, políticas, entre outras, que a maioria das pessoas está desenvolvendo, ou tentando desenvolver, seus trabalhos e (sobre)viver com dignidade.

Submetidos a esse processo de reeducação e inúmeros imprevistos em razão da pandemia da Covid-19 e seus desdobramentos, temos convivido com perdas ou doenças de pessoas próximas, vetores de força que defendem, ou não, campanhas por vacinação em massa, vetores de força que defendem, ou não, a adequação às medidas de segurança que evitem a contaminação pelo vírus, luta por atendimento médico e hospitalar de qualidade e para todos, isolamento social atrelado à busca por satisfação de nossas necessidades básicas tais como alimentação, informações fidedignas, entretenimento, trabalho, educação, interação com a família e amigos, lida com aplicativos e outros meios digitais para pedir comida, fazer compras, ouvir música, ver filmes, vídeos, *lives*, eventos, fazer reuniões ou participar delas, ministrar ou participar de aulas, de grupos de estudos, visitar família e amigos, e por aí vai.

Por meio das telas de computadores e celulares, recorrendo a aplicativos nas nossas práticas culturais mais diversas, temos procurado formas de manter minimamente atendidas as nossas necessidades de convivência e interação social e, principalmente, de sobrevivência. Estamos assim vendo e adotando os contornos e reconfigurações de modos de interação que exigem resiliência, uma vez que são outros contratos, por assim dizer, que vêm sendo escritos para a manutenção das práticas escolares, acadêmicas, políticas e socioculturais mais amplas. A própria noção/conceito de fronteira adquire contornos cada vez mais fluidos e as desigualdades sociais ficam ainda mais evidenciadas. Conceitos orientam e nos auxiliam a organizar nossos pensamentos, como já disse alhures, mas são ferramentas importantes que compõem as lutas metadiscursivas no complexo conjunto de fatores que configuram as metapragmáticas da língua (SIGNORINI, 2008).

E assim a distinção centro periferia perde mais ainda o sentido que tinha nas formas iniciais de colonialismo e colonialidade do poder (MIGNOLO, 2003; CORREA, 2017b, 2019). No passado, a diferença colonial situava-se distante do centro. Hoje emerge em toda parte, na periferia dos centros e nos centros da periferia (MIGNOLO, 2003). Projetos locais e globais confrontam-se em outros parâmetros menos espaciais e mais temporais, recriando cenários, desconstruindo, reconstruindo e, às vezes, destruindo a atmosfera constitutiva dos seres humanos em sua relação com o universo. As práticas identitárias constroem, então, redes interacionais locais e globais, reconfigurando

fronteiras de grupos e, para isso, pluralizando as práticas linguísticas — um plurilinguajamento constitutivo, como aponta Mignolo (2003).

Nesse atual e turbulento contexto de interação sociopolítica e histórica, eu proponho atualizar o relato acerca do trabalho acadêmico integrado que venho realizando. Para tanto, destaco a visão crítica da linguagem e o papel do intelectual crítico apresentado em entrevista de Silva (2014) a Jacob Mey conforme já tratei em Correa (2017b, 2019), retomando que não vejo na comunidade acadêmica a função de protagonizar mudanças sociais, nem estrutura para ser agente direto dessas mudanças. Entretanto, o sujeito acadêmico pode ser agente nos termos propostos por Duranti (2004) e buscar epistemologias e metodologias que venham ao encontro dos anseios da sociedade mais ampla. Exemplos recentes do papel da ciência para o bem-estar da sociedade não nos faltam. Assim, para que seja crítico e agencie suas escolhas de trabalho, o sujeito acadêmico, não sendo somente reproduzidor, consagrador e sofisticador de métodos já consagrados, pode ser efetivamente crítico, ou numa linguagem mais direta, conforme utilizada por Rajagopalan (2014), desconfiado em relação ao que está posto, conclusivo. Assim, precisa se dispor a dialogar horizontalmente com outras epistemologias, saberes não legitimados, experiências sociais que também produzem conhecimentos.

Retomando o panorama no qual vivemos atualmente, para falarmos de visão crítica, precisamos ter cuidado principalmente em razão dos contextos de polarização sobre os quais nós vivemos, em que os conceitos, principalmente de binarismo, a visão binária, que já trouxe em Correa (2019), precisam de revisão. Como já dito, a própria noção de conceito, a fluidez e o papel deles nessa circulação de textos e o modo como os atos de fala reiterados vão reiterando essas visões dicotômicas é uma força retroalimentadora dessas ideias e, uma vez polarizadas, altamente limitadoras do entendimento ou da ampliação do entendimento acerca dos contextos nos quais vivemos.

É nessa perspectiva, de entender melhor o que significa autointitular-se um cidadão crítico, que eu trago a discussão dentro da área dos estudos da linguagem sobre Linguística Aplicada. Em seguida, retomo a importância da extensão universitária como ponte entre a sociedade e a universidade, preferencialmente nessa ordem, uma vez que a ideia de complementaridade entre conhecimentos torna-se mais viável se a troca de saberes considerar os oriundos da sociedade como forma institucionalizada não só de

aproximação dos espaços acadêmicos, mas também de garantia da presença da sociedade em atividades de pesquisa e de ensino, como seus saberes, suas necessidades e aspirações.

A partir de uma reflexão sobre o LET, na visão de idealizadora do Programa de extensão há 14 anos e depois de coordenadora por 10 anos e atualmente como participante em algumas ações, constato a necessidade de se incentivar estudos integrados transdisciplinares em práticas acadêmicas como formas efetivas de intervenção social por meio de trabalhos que se situam concomitantemente nos eixos da pesquisa, da extensão e do ensino.

## **2 Fundamentação teórica: sobre a trajetória do construto**

Ariano Suassuna, grande representante e defensor da literatura e da cultura brasileira, em uma palestra ministrada na 1ª Conferência Nacional de Desenvolvimento Regional, em Brasília, no dia 20 de março de 2013, reclamou a presença da cultura local nas universidades do país a partir de uma observação que fez em uma segunda palestra ministrada em ocasião anterior para público acadêmico. O escritor usou as seguintes palavras para expressar e lamentar essa lacuna que observou: “A universidade brasileira ensina de costas para o país e para o povo. Eles todos já ouviram falar em Kant, mas não em Matias Aires, o maior pensador de língua portuguesa do século 18. A gente não dá importância a um pensador da qualidade de Matias Aires”.<sup>1</sup>

Por outro lado, nos últimos anos, professores pesquisadores, extensionistas e a sociedade têm tido a oportunidade de ver estudantes de classes sociais menos favorecidas ingressarem em universidades públicas. Esses alunos são inseridos na comunidade acadêmica não só em cursos com menos concorrência no vestibular, mas também em cursos considerados elitizados e saem como formandos, concluintes dos cursos escolhidos e não mais como egressos evadidos. Embora muitas vezes as práticas acadêmicas excludentes oriundas de contextos de colonialidade permaneçam incólumes, as dificuldades para a permanência e as condições de realização dos cursos estão mais atendidas, de modo que recebem mais apoio do ponto de vista institucional.

---

<sup>1</sup><https://hi-in.facebook.com/MovimentoArmorial/videos/ariano-suassuna-na-1%C2%AA-confer%C3%AAncia-nacional-de-desenvolvimento-regional/840560122997344/>. Acesso em 19 jun. 2021.

Para além da vivência que observo nas práticas acadêmicas cotidianas, entre as quais eu destaco o trabalho do “Coletivo de estudos e ações indígenas (CEAI)<sup>2</sup>” e do “Viva a Palavra”, em matéria recente<sup>3</sup>, encontramos vários depoimentos de mulheres indígenas cearenses que são emblemáticos e exemplificam a importância de se ampliar espaços para práticas acadêmicas voltadas para a cultura e a sociedade que as alimenta. São mulheres indígenas de várias etnias que ocupam espaços acadêmicos, em níveis de graduação e pós-graduação, como espaços de resistência, ferramentas de luta, e invertem a produção de saberes, escrevendo as próprias histórias com o desejo de retornar às suas aldeias para agregar saberes. Raquel da Silva é graduada em Serviço Social. As pesquisas da acadêmica indígena são sobre a liderança das mulheres Jenipapo, da Aldeia Lagoa Encantada, e, no trabalho final da graduação, ela escreveu sobre “Mulheres da Encantada: Protagonismo Feminino, lutas e conquistas” junto ao movimento indígena no estado do Ceará. Ela ressalta em suas pesquisas que “esse ingresso é importante para descolonizar esse saber repassado nas universidades. Quando entramos, podemos colocar especificidades que pessoas não-indígenas não possuem”.

São registros de avanços significativos, considerando, por exemplo, o relato de Dona Jacira Lopes de Oliveira, escritora e artesã que desenvolveu várias habilidades como bordar, tecer, plantar, entre outras porque a escrita lhe foi negada desde o berço. Aprendeu a ler muito cedo, mas, quando os professores reconheceram nela essa facilidade, foi desencorajada a seguir com a escrita. “As pessoas brancas que estavam à frente das escolas achavam que isso era uma afronta, uma menina negra, que empunhava papel e caneta e fazia texto cheio de entendimento, eu fui castigada por isso, tive que sofrer calada”.<sup>4</sup> Em outro momento, ao relatar suas tentativas de inserção no mercado de trabalho, ela faz uma observação e depois uma constatação muito contundente e necessária.

Depois de toda esta lavagem cerebral eu ainda queria adentrar multinacionais hegemônicas contando apenas com a minha ingenuidade de menina prodígio que conhecia uma pessoa má pelo olhar.... Mas desconhecia que estrutura, ela

---

<sup>2</sup><https://sites.uepg.br/let/ceai/>

<sup>3</sup> <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/dias-melhores/mulheres-indigenas-constroem-resistencia-nas-universidades-e-devolvem-conhecimentos-as-aldeias-1.3104045>. Acesso em 04 jul. 2021.

<sup>4</sup> <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/dona-jacira-fala-sobre-o-amor-pela-escrita-e-sobre-sua-nova-coluna-no-uol/#page1>. Acesso em 16 mai. 2021.

---

não tem cara. O racismo estrutural tem tentáculos, são braços erguidos prontos pra atingir qualquer ser não branco que bambeie ao seu redor.<sup>5</sup>

Do ponto de vista da Linguística Aplicada, analisar, discutir e agregar elementos da diversidade auxilia a reconstruir continuamente as estruturas sociais em toda a sua complexidade. Lynn Mario de Souza, em entrevista recente com Homi Bhabha no canal<sup>6</sup> do *YouTube* da Associação de Linguística Aplicada do Brasil, ALAB, esclarece que os trabalhos da associação são muito inspirados em Paulo Freire, de modo que a linguagem e a educação linguística são focadas na diversidade e educação, de forma a ganhar mais consciência. Trata-se de um acompanhamento acadêmico para a produção de saberes na vida contemporânea e no atual cenário sócio-histórico, cultural, político real e necessário, que aproxima sobremaneira a universidade, como instituição reguladora do conhecimento acadêmico, das necessidades da sociedade, e esta interação é seminal atualmente.

Para pensarmos sobre práticas acadêmicas integradas e centradas na linguagem como ação social e também sobre pesquisas como ação e produção de saberes acerca da vida social contemporânea, Pennycook (2006) defende uma linguística transgressiva, na qual a pesquisa, além de estabelecer diálogos e interfaces, invertendo e cruzando fronteiras, chegue a transgredir as demarcações disciplinares tradicionais e o modo de fazer ciência positivista, possibilitando a construção de uma nova agenda de pesquisa que contemple práticas engajadas e problematizadoras.

Signorini (2015) esclarece que o campo aplicado dos estudos da língua(gem) não tem se circunscrito a um campo disciplinar específico dentro dos estudos linguísticos, comumente compreendidos e institucionalmente afixados como estudos em teoria linguística (teoria da gramática, do texto e do discurso), seja ela de base empírico-experimental ou não, seja ela "aplicável", ou não. Sendo assim, não é um campo disciplinar em sentido estrito, ou seja, não constitui uma disciplina específica. É antes um campo inter e/ou transdisciplinar, cuja principal característica é a de estar sempre em processo de reconfiguração, tanto pelas ações dos que nele atuam, quanto pela metarreflexividade que caracteriza grande parte dessas ações, como no caso da pesquisa filiada à Linguística Aplicada inter/transdisciplinar e crítica, que reúne frentes de atuação e reflexão sobre a língua(gem) em uso nas práticas sociais, sobre teorização e política

---

<sup>5</sup> <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/cafe-com-dona-jacira/2021/05/23/ciclos-de-reza-e-demandas-que-vem-e-vao.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 16 jun. 2021.

<sup>6</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=ExBfigM2\\_ec](https://www.youtube.com/watch?v=ExBfigM2_ec). Acesso em 2 mai. 2021.

linguística, e sobre o impacto de tudo isso nessas mesmas práticas, inclusive as acadêmicas.

No construto das estruturas sociais que configura os quadros de referência (CORREA, 2019), encontram-se muitos fatores que ora vão de encontro uns aos outros, ora transitam desorientados, destruindo entendimentos de subjetividades que poderiam ser reconstruídos ou restituídos.

Signorini (2008) focaliza estruturas e processos socioculturais de natureza linguístico-discursiva e político-ideológica que adquirem, direta ou indiretamente, explícita ou implicitamente, a função metapragmática (SILVERSTEIN, 1993; MEY, 2001), que na interação social é a função tanto de descrever e avaliar quanto de condicionar e orientar os usos da língua na oralidade e escrita. Nos discursos oficiais, científicos e de senso comum e também nas ideologias linguísticas, a função metapragmática é codificada em nível denotativo nas/pelas estruturas referenciais e predicativas, o que assegura maior grau de explicitação e, como nos casos dos discursos oficiais e científicos, maior visibilidade. Nesses discursos, estão articuladas as ideologias linguísticas, de papel relevante nas instituições de mecanismos sociais de regulamentação, controle e valoração de acesso, produção, consumo e circulação dos recursos linguístico-discursivos (SILVERSTEIN, 1993; SIGNORINI, 2008).

Outro ponto fundamental sobre o qual tenho insistido em meus trabalhos porque está muito relacionado à compreensão do ser crítico ou autointitular-se crítico é a distinção que Rodriguez (2017) faz entre políticas de decolonialidade e ato de descolonizar, enfatizando a pretensão de querer livrar-se de práticas coloniais, sob o comando daqueles entes que, em realidade, operam totalmente submetidos a essas práticas.

### **3 Sobre o Laboratório de estudos do texto e possibilidades metodológicas**

Para falar do Laboratório de estudos do texto desde o momento da idealização dele, o nome não ajuda a dimensionar os objetivos da concepção do Programa de extensão. Com efeito, conforme já publicado em várias ocasiões (CORREA, 2017a, 2017b, 2018a,



2018b, 2019, 2021, no prelo; CORREA *et al.* 2019; CORREA, PRADO, 2021), no momento da sua criação, o laboratório foi pensado para propor atividades de leitura, escrita, análise e discussão de textos dos mais diversos gêneros, congregando ações de extensão direcionadas para oferta de cursos e minicursos; projetos de pesquisa integrados à extensão e ao ensino; projetos voltados à formação inicial e continuada de professores; trabalhos de leitura e de escrita voltados a demandas de estratos sociais marginalizados para os quais essas atividades fossem relevantes e, por fim, estudos voltados às necessidades de melhoria da educação básica.

Retomando o histórico que motivou a criação do Laboratório de estudos do texto, ele nasceu do sonho e da necessidade de se criar um espaço de interação entre a graduação e a pós-graduação, em atividades integradas com ponto de partida extensionista, em um momento em que ainda nem tínhamos a aprovação do projeto do Mestrado em Estudos da Linguagem na UEPG, mas tínhamos um grupo de professores pesquisadores muito produtivos, cujos trabalhos acadêmicos eram comprometidos com a educação básica. O LET foi aprovado na UEPG no final de 2007 como Programa de Extensão (Resolução CEPE N.º 217, de 13/12/2007) e o PPGEL, três anos depois, em 2010. Tais ações foram também geradas predominantemente para oferta de práticas de escrita, razão pela qual o laboratório traz a palavra “texto” no título.

Quando recém-aberto, catorze anos atrás, técnicos, acadêmicos, professores e demais funcionários comemoraram porque queriam muito aprimorar as técnicas de leitura e de escrita. Os professores, especificamente, achavam, e muitos ainda acham, que os cursos ofertados resolveriam definitivamente os problemas de domínio da gramática normativa e do letramento acadêmico. Com o tempo, fui entendendo melhor que a expectativa da maioria dos que se interessavam pela proposta era motivada por objetivos cujo enfoque era estrutural e que o LET tinha nascido para ser espaço de um trabalho mais amplo com o texto. Rajagopalan (2010, p. 15) chama essa visão de “constatividade como resultado da sacralização do texto”. Sobre a crença na estabilidade do significado, ele ressalta que

A sacralização ocorre justamente quando consideramos o texto como sendo à prova de qualquer nova interpretação. Costumamos criticar os fanáticos religiosos que proíbem qualquer forma de interpretar os textos convencionalmente entendidos como sagrados (...). Somos unânimes em levantar a bandeira da liberdade de expressão nessas ocasiões e em pleitear o direito democrático de interpretar quaisquer textos e trazê-los à nossa realidade

atual. Mas raramente paramos para pensar que, enquanto professores aficionados por determinadas teorias e determinados autores, fazemos exatamente o que criticamos nos outros, ao desencorajar nossos alunos a ler os textos *sagrados* da nossa bibliografia com novos olhares. (RAJAGOPALAN, 2010, p. 16 – grifo do autor)

Conforme discuti em momentos anteriores (CORREA, 2009, 2011, 2014, 2017b) com base em Britto (2008), os modos de representação, de organização e de estruturação social resultam de um processo que se fez historicamente com base na língua escrita, o que constituiu um pensar escrito. Poder ler e escrever, interagir com os textos escritos e com os conhecimentos e informações que se veiculam desta forma são práticas letradas vistas como condição essencial de participação social e estão abalizadas por hegemonias que reconstruem o (des)entendimento sobre língua. Da mesma forma, vemos que atos de fala reiterados compõem as hegemonias sobre língua trazidas por Pinto (2012, 2014), as contradições que, de um lado, mantêm e sustentam essas hegemonias sobre a unidade linguística, a preponderância da escrita em detrimento da fala e a correspondência linear entre língua, escrita e cognição. De outro lado, reconhece-se que essas hegemonias não condizem com as mudanças do mundo moderno, principalmente se levamos em conta os modos de interação preponderantes em tempos de pandemia e isolamento social.

Não obstante os objetivos já traçassem um panorama mais amplo de ações, talvez eu também vislumbrasse naquele momento que a produção, leitura e análise de textos, principalmente os acadêmicos, seriam o carro-chefe do programa de extensão e que a história da consolidação do laboratório seria nessa direção. Naquele estágio de desenvolvimento acadêmico e intelectual em que eu estava, que se iniciou no mestrado nos caminhos da linguística textual, com descrição e análise de elementos de textualidade em textos produzidos por alunos das séries finais do ensino fundamental com base em temas de vestibular e passou posteriormente para os estudos do discurso, era até onde minha compreensão da proposta conseguia chegar.

Nos primeiros anos, avançamos um pouco mais na compreensão das metapragmáticas de uso da linguagem escrita, para retomar os termos de Signorini. Desse modo, o LET passa a ser inspirado e iniciado em abordagens integracionistas de linguagem (HARRIS, 1995, 2000; CORREA, 2011). A proposta integracionista em conexão com as práticas sociais de escrita é perpassada pelo interesse por questões políticas, sociais, legais, psicológicas e filosóficas e, por sua vez, com as implicações desses assuntos relacionados a abordagens de linguagem e comunicação. O

integracionismo não se preocupa apenas com questões críticas e culturais sobre a linguagem, mas com nossa consciência e responsabilidade social, se preocupa com a nossa participação como teóricos na vida política e social (ALENCAR, 2005, 2009).

Como participante da linha de pesquisa “Linguagem e sociedade: abordagens pragmáticas”, passei a entender melhor que todas as lacunas oriundas de minha percepção sobre o significado das coisas assim se configuravam porque eu não conseguia estabelecer recortes estáticos, os contextos que eu construía não eram fixos nem estáveis.

Reconhecer a complexidade e o dinamismo dos múltiplos sistemas de signos envolvidos nas atividades de significação, que constroem espaços comunicativos de modos específicos, ajuda-nos a nos mover de acepções estáticas de contexto para a concepção deste como uma práxis reflexiva, isto é, uma atividade metapragmática constante, não restrita ao que acontece em situações de comunicação e encontros sociais específicos. (FABRÍCIO, 2014, p. 150)

E assim cheguei aos estudos que defendem que discursos e práticas são performativos, ou seja, são atos de fala repetidos que produzem efeitos que constroem o que alegam descrever (PINTO, 2012, 2014; AUSTIN, 1976; BUTLER, 1997, 1993; DERRIDA, 1990). Isto significa afirmar que, quando falamos sobre como as coisas no mundo são ou como os eventos aconteceram, o que fazemos não é simplesmente descrever coisas ou eventos, mas produzir efeitos que constroem o que alegamos descrever. Além disso, o que falamos está submetido àquilo que Austin (1976) chamou de “circunstâncias apropriadas”, sendo, portanto, ritualizado — isto é, dependente de contextos prévios de realização da fala.

No desafio de entender melhor esses contextos prévios como atividade metapragmática, volto à discussão do papel do LET. Os limites teóricos e metodológicos disciplinares não cabem na agenda do programa. Como guarda-chuva que abriga projetos, cursos, eventos, grupos de estudos, o espaço, ao longo desses anos de trabalho, já tem história consolidada e identidade própria. E, no caminho que ele segue, as práticas diversas de escrita e outros modos de interação tendem a ganhar cada vez mais espaço, de modo que reúna cada vez mais professores, pesquisadores e extensionistas em formação inicial e continuada interessados em dialogar com a educação básica. Em outras palavras, tornou-se espaço de produção de escritas periféricas que, aos poucos, vão ganhando protagonismo.

Por outro lado, os laboratórios de letramento acadêmico têm feito um bom trabalho no sentido de reunir as instituições do país que têm disponíveis esses espaços ou estão criando os seus. No estado do Paraná, o LILA<sup>7</sup> — Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos — é um projeto colaborativo e interinstitucional que tem como objetivo principal conceber e ofertar ações em prol dos letramentos acadêmico-científicos para as comunidades interna e externas das instituições envolvidas. Para além das instituições paranaenses, há vários laboratórios de letramento acadêmico distribuídos no país que têm trabalhado no sentido de promover essa organização conjuntamente.

Com efeito, o LET não foge a este objetivo. Entretanto, reitero que as atividades de leitura e escrita vão além das acadêmicas para poder alcançar a sociedade mais ampla em ações extensionistas integradas às de pesquisa e ensino. Recentemente, esta função social do laboratório e dos Programas de extensão foi destacada no e-book comemorativo dos 10 anos do PPGEL. No texto “Breve memória dos dez anos do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem” escrito por Eunice de Moraes, Ione Jovino, Jhony Adelio Skeika, Letícia Fraga, Ligia de Paula Couto e Silvana Oliveira:

Algo que é fundamental para o PPGEL e ocorre em conjunto com todas as ações que os(as) docentes e discentes desenvolvem, são os Programas de Extensão. Conforme fala de professora Letícia Fraga, “Os Programas de Extensão existem sem o Mestrado. Mas o Mestrado não existe sem os Programas”. Ou seja, os Programas de Extensão vinculados ao PPGEL são essenciais para a articulação ensino, extensão e pesquisa entre a graduação e pós-graduação. Esses dois eixos são elementos pontuados pela CAPES, isto é, a CAPES há bastante tempo orienta para que a pós-graduação se articule com a graduação e que a pós-graduação tenha impacto social no Brasil. Nesta perspectiva, nossos três Programas de Extensão, o Laboratório de Estudos do Texto (LET), Núcleo de Relações étnicorraciais, Gênero e Sexualidade (NUREGS) e Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) são fundamentais para movimentar o PPGEL na articulação com a graduação e gerar impacto social.

É nessa perspectiva que os trabalhos do LET vêm sendo realizados, encarando o desafio de não tornar o texto acadêmico uma ferramenta de exclusão, para retomar os tentáculos das estruturas sociais. Portanto, não se trata de enquadrar pessoas em normas do bem falar e do bem escrever, notadamente, o bem falar acadêmico e o bem escrever acadêmico. É refletir sobre o porquê de termos que dominar tais práticas hegemônicas e, se nos dispomos a fazê-lo, fazer sem vitimismo, com consciência do porquê desse domínio, como parte das estratégias de planejamento e hegemonia da norma que exclui

---

<sup>7</sup> <https://sites.google.com/view/lilaparana/quem-somos>. Acesso em 24 jun. 2021.

os que não a dominam. Por essa razão, não se trata de evitar conhecer e dominar, fugir desses saberes. Trata-se de dominar e transitar pelos gêneros para saber a que eles vêm e assim poder enfrentar melhor os mecanismos sociais de regulação de tais práticas, notadamente as grafocêntricas.

Concluindo assim que as práticas de linguagem no LET se consolidaram em torno do objetivo geral de utilizar o texto em atividades de leitura e escrita para desenvolver trabalhos extensionistas que se sustentam em procedimentos metodológicos, configurados como atividades de ensino e/ou pesquisa, no sentido de buscar maior incentivo tanto da universidade quanto das instâncias superiores que podem apoiar a criação de estruturas orgânicas mais horizontais e assim diminuir as assimetrias das condições de trabalho, é preciso considerar que as práticas acadêmicas integradas não contam com uma estrutura organizacional que ofereça melhores condições de trabalho, desde recursos humanos, estrutura financeira, espaço físico até visibilidade acadêmica. É preciso considerar também que, embora os Programas de extensão sejam muito produtivos e não deixem de cumprir suas funções e objetivos mediante os obstáculos encontrados, chegamos a um estágio de trabalho em que precisamos efetivamente unir as propostas de ação para nos organizarmos como coletivos que têm histórico de trabalho e precisam de apoio para continuar e expandir os trabalhos e assim pleitear essas condições de trabalho.

#### **4 Considerações finais**

No conjunto de fatores que estão criando a atmosfera contemporânea, as lutas metadiscursivas e o (des)entendimento dos indivíduos com base nas disputas de natureza política e ideológica têm ganhado novos espaços. São posicionamentos divergentes que agenciam estruturas e redes sociais de poder num plurilinguajamento constitutivo que exige visão crítica, no sentido de não se satisfazer com as informações tal qual nos chegam, é preciso considerar sempre a tendência à sacralização.

Um exemplo inquestionável é o racismo estrutural, delgado e flexível, que o depoimento de dona Jacira nos traz. Ele tem “tentáculos” que não se movimentam somente na verticalidade. São horizontais também, braços sutis, pluridimensionais, que se levantam uns contra os outros. São agenciamentos que passam pelo (des)entendimento

de que os atos de fala produzem efeitos. São vetores de força que tensionam ainda mais as práticas de colonialidade, opacizando-as.

Compreender que tais estruturas são estratégias metadiscursivas que se reconstruem no dinamismo das falas e ações cotidianas é um grande passo para que essa horizontalidade promova a complementaridade entre saberes e dessa interação possam vir maiores intervenções das estruturas sociais, nas oficiais e nas acadêmicas.

Nesse sentido, é recomendável que os agenciamentos, no sentido da decolonização sejam abalizados pela transdisciplinaridade, de modo que vivências, saberes e conhecimento acadêmico e científico sejam complementares. Conforme vimos nos depoimentos apresentados neste texto, a universidade não é porta-voz da sociedade. Ela deve ser o espaço de inclusão de outras vozes à da comunidade científica. Assim, nas práticas acadêmicas, a universidade se torna a sala de debates, onde todas e todos podem falar, ouvir e, principalmente, ter sua voz considerada não só nesses espaços acadêmicos mas também para além deles. É nesse sentido que os agenciamentos acadêmicos podem se inserir em escala maior. A Linguística Aplicada tem dado bons exemplos nesse sentido e os estudos e trabalhos integrados são hoje um caminho muito produtivo nessa empreitada.

## **Referências**

- ALENCAR, C. N. **Linguagem e Medo da Morte: uma Introdução à Linguística Integracionista**. Fortaleza: Editora da UECE, 2009.
- ALENCAR, C. N. **Searle Interpretando Austin: a Retórica do “Medo da Morte” nos Estudos da Linguagem**. 2005. 285p. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1976.
- BAUMAN, Z. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BRITTO, L. P. L. Educação linguística escolar: para além das obviedades. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. (org.). **Estudos da linguagem e currículo de Letras: diálogos (im)possíveis**. Ponta Grossa: EDUEPG, 2008.

BUTLER, J. **Excitable Speech**. A Politics of the Performatives. New York: Routledge, 1997.

CORREA, D. A. Aspects of writing and identity. **Language Sciences** (Oxford), v. 33, p. 667-671, 2011.

CORREA, D. A. Ditos e feitos do/no LET: Preâmbulo. *In*: CORREA, D. A. (org.). **Saberes integrados: sociedade e universidade**. Ponta Grossa: Container edições, Edições Muitas Vozes, 2018a. p. 03-07.

CORREA, D. A. Entre hegemonias, saberes subalternos e possibilidades epistemológicas: discussões iniciais. **L&S - Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 18, p. 219-235, 2017a.

CORREA, D. A. Formação inicial de professores de língua: Conexões do LET com abordagens curriculares. *In*: CORREA, D. A. (org.). **Saberes integrados: sociedade e universidade**. Ponta Grossa: Container edições, Edições Muitas Vozes, 2018b. p. 127-137.

CORREA, D. A.; FRAGA, L.; COUTO, L. P.; BRAGA, L. A. **Contra-hegemonia na universidade do século XXI: 10 anos do LET**. *In*: CORREA, D. A.; FRAGA, L.; COUTO, L. P.; BRAGA, L. A. **O sujeito acadêmico: descolonização do conhecimento?** 1ed. Campinas: Pontes, 2019, p. 7-24.

CORREA, D. A. Integração entre Práticas Culturais e Acadêmicas: Politização de Afazeres. *In*: ALENCAR, C. N.; FERREIRA, D. M. M.; RAJAGOPALAN, K. (org.). **Interstícios entre linguagem e cultura**. No prelo.

CORREA, D. A. Práticas linguísticas e ensino de língua: variáveis políticas. *In*: CORREA, D. A. (org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas: Pontes, 2014. p. 21-37.

CORREA, D. A. Política linguística e ensino de língua. **Calidoscópio** (UNISINOS), v. 07, p. 69-75, 2009.

CORREA, D. A.; PRADO, S. A. C. Language policy and language teaching: conditions of adaptability. *In*: SILVA, D.; MEY, J. (org.). **The Pragmatics of Adaptability**. 1ed. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2021. p. 325-342.

CORREA, D. A. Sobre o protagonismo na linguagem escrita e novos modos de interação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, p. 641-661, 2017b.

CORREA, D. A. Vulnerabilidade social, desafios epistêmicos e conhecimentos rivais: por diálogos mais horizontais. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 58, n.1, p. 1-18, jan./abr. 2019.

DERRIDA, J. **Limited Inc**. Paris: Galilée, 1990.

DURANTI, A. Agency in language. *In*: DURANTI, A. (ed.). **A companion to linguistic anthropology**. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2004. p. 451-473.

FABRÍCIO, B. Transcontextos educacionais: gêneros e sexualidades em trajetórias de socialização na escola. *In*: SILVA, D. *et al.* (org.). **Nova pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 145-189.

HARRIS, R., **Rethinking Writing**. Continuum International Publishing Group, London and New York, 2000.

HARRIS, R. **Signs of Writing**. Routledge, London and New York, 1995.

MEY, J. L. **Pragmática: uma introdução**. Oxford: Blackwell, 2001.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais – colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PINTO, J. P. Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. *In*: CORREA, D. A. (org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas: Pontes, 2014. p. 59-72.

PINTO, J. P. Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v. 1, p. 171-180, 2012.

RAJAGOPALAN, K. A pesquisa política e socialmente compromissada em pragmática. *In*: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (org.). **Nova pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 101-128.

RAJAGOPALAN, K. **Nova Pragmática: fases e feições de um fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RODRÍGUEZ, C. O. Como a Academia se vale da pobreza, da opressão e da dor para sua masturbação intelectual. **Portal Geledés**. 26 abr. 2017 Disponível em: <https://www.geledes.org.br/como-academia-sevale-da-pobreza-da-opressao-e-da-dor-para-sua-masturbacao-intelectual/>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SIGNORINI, I. Epistemologias da pesquisa no campo aplicado dos estudos da língua(gem) Apresentação. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 31, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/yVRF5sTGPPWyZxwq8bjc8dB/?lang=pt>. Acesso em 10 jun. 2021



SIGNORINI, I. Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. *In: Situar a linguagem*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 117-147.

SILVA, D. N. Pragmática, sociedade (e a alma), uma entrevista com Jacob Mey. *Delta*, 30.1, p. 161-179, 2014.

SILVERSTEIN, M. Metapragmatic discourse and metapragmatic function. *In: LUCY, J. A. (ed.). Reflexive language: reported speech and metapragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 33-58.

Recebido em: 12 de julho de 2021

Aceito em: 20 de outubro de 2021

Publicado em novembro de 2021

## **Professores como protagonistas na produção de jogos: aspectos dinâmicos e protocolo de atuação**

### ***Teachers as protagonists in the production of games: dynamic aspects and action protocol***

Michael Araujo Ribeiro

Universidade Federal do Tocantins, Palmas, Tocantins, Brasil

Wagner Rodrigues Silva

Universidade Federal do Tocantins, Palmas, Tocantins, Brasil

**Resumo:** Este artigo traz resultados da primeira etapa de implementação de um projeto de pesquisa sobre educação científica para aulas de Português como língua materna. Caracterizamos o trabalho realizado como uma pesquisa participante (BRANDÃO; STRECK, 2006; SILVA, 2010), responsável pelo envolvimento de professores da escola básica como produtores de conhecimento especializado, em parceria com representantes da universidade. Essa perspectiva metodológica caracteriza o tipo de trabalho emancipatório característico da abordagem da educação científica, desenvolvida na Linguística Aplicada (SILVA, 2021a; 2020; 2019). Descrevemos o processo colaborativo de delineamento de aspectos dinâmicos caracterizadores de jogos didáticos digitais (RIBEIRO, 2021). Os aspectos identificados foram narrativa, desafio, autoexplicação, movimento e multimodalidade. Esse último foi desdobrado em imagem, oralidade, escrita e efeito sonoro. Esses aspectos são responsáveis pela garantia da qualidade e eficácia desejadas pela equipe do projeto na produção de jogos. Disponibilizamos ainda um protocolo de dinamização que poderá contribuir para a produção e análise de jogos didáticos.

**Palavras-chave:** Educação Científica; Material Didático; Gramática; Formação de Professor

**Abstract:** This article brings results from the first stage of implementation of a research project on science education for Portuguese classes as mother tongue. We characterize the work carried out as participatory research (BRANDÃO; STRECK, 2006; SILVA, 2010), responsible for the involvement of elementary school teachers as producers of specialized knowledge, in partnership with university representatives. This methodological perspective characterizes the type of emancipatory work characteristic of the scientific education approach developed in Applied Linguistics (SILVA, 2021a; 2020; 2019). We describe the collaborative process of outlining dynamic aspects that characterize digital didactic games



(RIBEIRO, 2021). The identified aspects were narrative, challenge, self-explanation, movement and multimodality. The latter was broken down into image, orality, writing and sound effect. These aspects are responsible for ensuring the quality and effectiveness desired by the project team in game production. We also provide a dynamic protocol that can contribute to the production and analysis of educational games.

**Keywords:** Scientific Education; Educational Material; Grammar; Teacher Education

## 1 Introdução

Este artigo traz um recorte dos resultados produzidos na primeira etapa de implementação do projeto *Conscientização Gramatical pela Educação Científica – ConGraEduC* (CNPq 441194/2019-2)<sup>1</sup>. Trata-se da única proposta de pesquisa vinculada aos estudos linguísticos aprovada na *Chamada 05/2019 - Programa Ciência na Escola: Ensino de Ciências na Educação Básica*, mais especificamente na *Linha 2 - Ações de intervenção em escolas de educação básica com foco em ensino de ciências*. O programa é promovido pelo Governo Federal brasileiro a partir do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTIC), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Objetiva aprimorar o ensino de ciências em escolas públicas de ensino básico e, conseqüentemente, ampliar o conhecimento e despertar o interesse discente por práticas de investigação científica. Está alinhado ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – Educação de Qualidade, integrante da Agenda 2030 da Organização Nações Unidas (ONU).

A exclusividade do projeto na linha mencionada pode ser justificada por três ausências interconectadas e passíveis de estudos futuros: compreensão das pesquisas linguísticas como atividades científicas; reconhecimento da língua(gem) como objeto passível de pesquisa na escola; e clareza na assunção dos diferentes componentes curriculares como espaços legítimos de práticas científicas, sem privilégio das ciências naturais. Essas ausências reúnem questões tematizadas nos estudos da educação científica, onde os linguistas aplicados podem encontrar contribuições promissoras para

---

<sup>1</sup> Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), com o parecer número 3.457.383.

a divulgação científica e para a inovação no ensino de língua(gem) e na formação de professores (SILVA, 2021a; 2020; 2019).

A intervenção programada no ConGraEduC reúne três principais desafios para as aulas de Português como língua materna em escolas básicas: estudo produtivo da gramática; produção e uso de materiais didáticos digitais; e educação científica como abordagem pedagógica no ensino de língua materna. O projeto foi organizado em duas etapas: a primeira corresponde à produção dos materiais didáticos e planejamento da intervenção pedagógica; e a segunda corresponde à implementação da intervenção pedagógica em escolas públicas, envolvendo professores e alunos em práticas de pesquisa sobre a língua. Além da instituição proponente, Universidade Federal do Tocantins (UFT), participou da primeira etapa da pesquisa a equipe da instituição parceira, Instituto Federal do Tocantins (IFTO), responsável pela programação de alguns jogos digitais.

Foram realizados ajustes no projeto por causa do contexto adverso da pandemia da Covid-19, o que nos levou a garantir a intervenção pedagógica na modalidade de ensino remoto, compreendido pela interação pedagógica mediada por ferramentas digitais, envolvendo a realização de atividades síncronas e assíncronas. Nesse sentido, foi produzido o Laboratório Virtual de Pesquisa Escolar com Gramática (LabGram), um ambiente digital com acesso livre, após cadastro gratuito dos usuários e das escolas participantes<sup>2</sup>. Os materiais digitais disponibilizados são *textos didáticos, vídeos didáticos, jogos analógicos e jogos digitais*, produzidos pelos professores participantes e pelo coordenador do projeto. O LabGram disponibiliza ainda espaço para uma exposição permanente com documentários sobre cientistas da Linguística Aplicada; registros linguísticos em formatos diversos produzidos pelos próprios alunos nas pesquisas escolares; e feiras científicas virtuais com exposições gravadas das pesquisas linguísticas realizadas pelos alunos na etapa de intervenção pedagógica.

Neste artigo, compartilhamos um recorte do processo de produção colaborativa resultante no delineamento dos elementos dinâmicos responsáveis pela garantia de qualidade e eficácia desejadas pela equipe para os jogos digitais produzidos. Em outras palavras, apresentamos aqui as categorias constitutivas dos *aspectos dinâmicos* dos jogos. Elas são capazes de atribuir características agradáveis ou amigáveis aos jogos didáticos<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> O LabGram pode ser acessado pelo endereço [wagnerrodriguesilva.com.br/labgram](http://wagnerrodriguesilva.com.br/labgram).

<sup>3</sup> Este recorte investigativo foi apresentado em Ribeiro (2021) como dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional. A

Por focalizarem aspectos gramaticais, umas das principais dificuldades enfrentadas pelos professores foi a produção de jogos que não reproduzissem os modelos de exercícios didáticos da tradição escolar. Para tanto, a abordagem gramatical da linguística sistêmico-funcional (LSF) foi assumida como pressuposto teórico para a intervenção pedagógica, o que possibilitou a proposição do trabalho pedagógico com escolhas lexicais e gramaticais, realçando o caráter sistêmico da teoria, e os efeitos de sentido produzidos pelas referidas escolhas, realçando o caráter funcional da teoria linguística (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2015; THOMPSON 2014; SILVA, 2014; SILVA; ESPINDOLA, 2013).

A produção colaborativa do material didático revela a relevância da pesquisa participante para que os professores da escola básica possam exercer a função de *produtores* de conhecimento, diferentemente do papel de *reprodutores* ou *aplicadores* de saberes ou produtos produzidos distantes das escolas, mais precisamente em centros de pesquisa ou em universidades. Essas diferentes posturas podem se desdobrar, respectivamente, no que Chassot (2003, p. 54-55) denomina de *professor formador*, “que terá colocação assegurada nos novos tempos” e *professor informador*, aquele “que se gratifica com ser transmissor de conteúdo – está superado”.

Além desta *Introdução*, das *Considerações finais* e das *Referências*, este artigo está organizado em cinco principais partes. Na primeira, caracterizamos os procedimentos metodológicos colaborativos que marcaram a participação dos professores na produção do conhecimento especializado. Na segunda, caracterizamos os jogos digitais conforme literatura científica de referência. Na terceira, ilustramos o processo colaborativo de produção de jogos didáticos pela equipe do projeto. Na quarta, explicamos os aspectos dinâmicos configuradores dos jogos didáticos digitais produzidos. Na quinta, descrevemos dois jogos exemplificados e apresentamos um protocolo para produção e análise de jogos.

---

investigação contribui para os trabalhos desenvolvidos no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq).

---

## **2 Caracterização da pesquisa participante**

Este artigo focaliza o trabalho desenvolvido pela equipe da instituição proponente, composta por dois professores e três professoras da escola básica na condição de estudantes de doutorado, um acadêmico de mestrado pertencente ao quadro técnico da universidade, e o coordenador do projeto, que também desempenha a função de orientador das pesquisas de pós-graduação *stricto sensu*<sup>4</sup>. Os professores possuem entre 07 e 25 anos de experiência no magistério, sendo todos licenciados em Letras. Uma das professoras possui uma segunda Licenciatura em Pedagogia, única graduação possuída pelo então mestrando. Os participantes trabalham em escolas públicas nos Estados do Maranhão, Pará e Tocantins, havendo uma professora com vínculo empregatício adicional numa escola privada.

Os professores demonstraram interesse em aprimorar o trabalho pedagógico com conteúdos gramaticais e ampliar a experiência do trabalho com práticas escolares de pesquisa. Tal experiência foi garantida a partir das próprias pesquisas de mestrado profissional ou pelo contato prévio com os trabalhos desenvolvidos pelo coordenador do projeto. Com exceção de uma professora vinculada à rede federal de ensino, os demais professores não obtiveram licença para qualificação profissional no doutorado, o que se configura como um desafio adicional enfrentado pelos referidos participantes.

No Exemplo 1, ilustramos a opinião de alguns participantes sobre o uso de tecnologias digitais, trabalho com gramática e prática de pesquisa nas próprias aulas de Língua Portuguesa. São respostas ao questionário inicial de pesquisa.

### **Exemplo 1 –Tecnologia digital, gramática e pesquisa nas vozes dos professores**

Gostaria de usar mais do que já uso, por isso considero insatisfatório o lugar das tecnologias digitais nas minhas aulas de Língua Portuguesa. Isso ocorre porque a parte tecnológica da escola (localizada na zona rural) em que trabalho atualmente (atuo 07 anos), é obsoleta. (PD3)
minhas aulas refletem a minha vida escolar, totalmente centradas no ensino da gramática. Como eu integrou um cenário tradicional de ensino o dia a dia da sala de aula se resumia em muita atividade no quadro ou no livro didático, seguido fielmente. [...] sinto que o desafio maior tem sido deixar práticas improdutivas de ensino e propor ações didáticas que integrem os alunos e a aprendizagem, de fato, aconteça. (PD5)
depois do ingresso no mestrado, quando passei a apreciar a pesquisa mais reflexiva e metodologicamente. Tenho constantemente desenvolvido um projeto que atua mais eficientemente a

---

<sup>4</sup> Ainda integrou a equipe da primeira etapa do projeto três alunas da Licenciatura em Pedagogia, na condição de bolsistas de iniciação científica e de desenvolvimento tecnológico e inovação (PIBIC/PIBITI/CNPq/UFT), cuja participação não será focalizada nos dados analisados neste artigo.

criticidade dos alunos ao serem instigados a questionar e problematizar aspectos da língua observados em sala de aula, na literatura ou no próprio dia a dia deles. (PD1)

Assumimos a abordagem qualitativa de pesquisa, caracterizada pelo cruzamento de diferentes registros de pesquisa gerados. Assim, a análise foi orientada pela literatura científica de referência e pelo cruzamento dos diferentes registros de pesquisa, o que possibilitou a orquestração das diferentes vozes constitutivas da equipe do projeto. Os registros gerados e utilizados neste artigo foram transcrições de reuniões virtuais de trabalho gravadas em vídeo, respostas dos professores ao questionário inicial de pesquisa e diferentes versões de alguns jogos didáticos produzidos.

Ao situarmos os professores da escola básica no centro da pesquisa desenvolvida, mostramos que a abordagem da educação científica não informou apenas a produção de material didático e o planejamento pedagógico, mas o próprio procedimento metodológico assumido no projeto. Os aspectos dinâmicos caracterizadores dos jogos digitais foram produzidos a partir do trabalho colaborativo entre representantes da escola básica e da universidade, o que evidencia um procedimento investigativo sustentável nos estudos aplicados da linguagem (SILVA; SANTOS; FARAH, 2016), podendo garantir desdobramentos significativos e duradouros para o trabalho do professor, o que poderá ser verificado na segunda etapa da pesquisa, quando da intervenção pedagógica a ser realizada. Procedimentos desse tipo ilustram a abordagem *arrojada* da Linguística Aplicada, mencionada por Silva (2021b, p. 20), ao caracterizar

audácia dos pesquisadores, o comprometimento diante de problemáticas sociais passíveis de apreensão como objetos de estudo, demandando procedimentos diferenciados e culturalmente sensíveis na construção de percursos científicos, resultando em estratégias metodológicas mais democráticas, possibilitando a audição de outras vozes, seja a partir de escolha das literaturas de referência ou do envolvimento de colaboradores ou participantes nas pesquisas.

A abordagem assumida nos permitiu caracterizar o trabalho realizado como uma *pesquisa participante*, entendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos que buscam superar a objetificação das pessoas envolvidas em investigações científicas (BRANDÃO; STRECK, 2006; SILVA, 2010). Esse tipo de pesquisa nasce no bojo das lutas sociais travadas na América Latina entre as décadas de 1970 e 1980 como uma maneira de fazer ciência mais

comprometida com o reconhecimento dos saberes populares. Conforme Brandão (2006, p. 23), a pesquisa participante surge da

motivação de tornar as investigações em comunidades populares algo maior do que um instrumento de coleta de dados. Em tornar o trabalho científico de pesquisa de dados uma atividade também pedagógica e, de certo modo, também assumidamente política. Sendo mais ativa e participativa, a investigação social deveria fazer-se mais sensível a ouvir as vozes dos destinatários pessoais ou coletivos dos programas de ação social. Deveria fazer-se capaz, também, de “dar a voz” e deixar que de fato “falem” com as suas vozes as mulheres e os homens que em repetidas investigações anteriores acabavam reduzidos à norma dos números e ao anonimato das tabelas.

Outro aspecto definidor da pesquisa realizada corresponde à utilização da literatura científica de origem diversa, a exemplo das que tematizam a educação científica (CHASSOT, 2003; SILVA, 2020; 2019), o ensino de língua e o estudo da gramática (CERQUEIRA, 2010; SILVA, 2011) e o uso de jogos na educação (GEE, 2003; LEFFA; PINTO, 2014; PRENSKY, 2012). Muitas dessas literaturas geram até mesmo incertezas ao tentarmos situá-las em alguma disciplina, área ou campo do conhecimento, o que nos influenciou a evitar tal procedimento. Finalmente, destacamos que a descrição dos aspectos dinâmicos dos jogos e a proposição do protocolo de atuação se configuram como contribuições teóricas e práticas, podendo alcançar diferentes componentes curriculares na educação básica e campos do conhecimento, não se limitando à Linguística Aplicada.

### **3 Caracterização dos jogos didáticos digitais**

Há nos jogos digitais um reconhecido potencial para a aprendizagem e, praticamente, um consenso entre os defensores dessa metodologia de que eles são extremamente motivadores. Gee (2003) aponta que os jogos digitais conduzem ao ensino de conteúdos e, ao mesmo tempo, promovem aprendizagens necessárias à vida na sociedade atual. Marc Prensky (2012) afirma que a aprendizagem baseada em jogos digitais está em conformidade com as necessidades e estilos da atual e também das futuras gerações, pois motiva e é divertida, além de ser incrivelmente versátil e eficaz quando trabalhada corretamente. Leffa e Pinto (2014) defendem que há nos jogos digitais elementos que podem ser trazidos para o ensino, como capacidade de motivar os alunos e a capacidade de desenvolver a aprendizagem. Demo (2015) destaca que os videogames são exemplos



autorais de aprendizagem por promoverem motivações intrínsecas poderosas e viciantes que levam o jogador a enfrentar problematizações complexas, as quais exigem dedicação, discussão e busca de soluções próprias instigadoras da autonomia.

Com uma experiência de sucesso na área de *e-learning*, o administrador Marc Prensky (2012, p. 208) define a aprendizagem baseada em jogos digitais como

qualquer união entre um conteúdo educacional e jogos de computador. A premissa por trás dela é a de que é possível combinar videogames e jogos de computador com uma grande variedade de conteúdos educacionais, atingindo resultados tão bons quanto ou até melhores que aqueles obtidos por meio de métodos tradicionais de aprendizagem no processo.

Conforme Veen e Vrakking (2009), as pessoas que já nasceram no contexto das tecnologias digitais e das interações virtuais processam as informações de maneira ativa, conseguem resolver problemas utilizando estratégias de jogo de maneira muito hábil e tende a se comunicar com alguma desenvoltura. Para os autores, a relação dessa geração com a escola mudou profundamente em relação às gerações passadas. Os atuais alunos parecem considerar a escola distante do mundo em que se veem inseridos. Por essa razão, tendem a apresentar um comportamento hiperativo e uma atenção limitada nas aulas, pois querem encontrar funcionalidade para os objetos de ensino e estar no controle das situações educativas, participando ativamente e com envolvimento.

Essa geração justifica a demanda por *professores formadores*, que exerçam sua autonomia para responder assertivamente às demandas trazidas pelos estudantes, conforme mencionamos na introdução deste artigo. Os estudos teóricos sobre jogos didáticos e sobre educação científica são desenvolvidos com o objetivo comum de tornar as aulas mais dinâmicas, funcionais e sustentáveis, contribuindo para responder aos anseios de professores e alunos. De acordo com Chassot (2003, p. 55),

uma boa receita para a Escola hoje é *ensinar menos*, por paradoxal que isso possa parecer. [...] *ensinar menos* destes conteúdos inúteis, superados, que estão disponíveis nos livros textos ou acessíveis aos estudantes na internet. Talvez fosse menos radical, se dissesse que não precisamos mais adestrar estudantes para que sejam enciclopédias ambulantes (itálico do original).

Nessa perspectiva, Prensky (2012) destaca que, quando se trata de ensino, o que acaba prevalecendo nas escolas e empresas é o método tradicional da exposição e avaliação, que consiste em uma série de apresentações no intuito de transmitir

informações, seguidas de perguntas ou avaliações. O autor defende a ineficácia de tal método para a geração atual de alunos em salas de aula e trabalhadores cooperativos em treinamentos institucionais, e diz que precisamos desesperadamente de métodos que sejam convergentes com as características e interesses dos atuais aprendizes.

A geração dos jogos digitais possui, por exemplo, uma maior sensibilidade visual adquirida pelo contato com gráficos de alta qualidade e expressividade, gerados por avanços tecnológicos com os quais cresceram: televisão, vídeos, jogos de computadores, *smartphones* e tanto outros. Esses recursos apresentam uma linguagem visual em que os textos escritos são pouco expressivos. Em razão disso, uma das diferenças cognitivas geradas é o fato de os alunos de hoje acharem mais natural começarem uma leitura pela interpretação de imagens (PRENSKY, 2012).

A maneira como os nossos alunos aprendem demanda esforços diferenciados das instituições produtoras de conhecimentos especializados, dentre as quais incluímos as escolas e as universidades. A aprendizagem baseada em jogos digitais se configura como uma possibilidade para combinar as experiências e os interesses discentes com o desenvolvimento de habilidades e competências diferenciadas, de forma que os estudantes compreendam a funcionalidade dos objetos de conhecimentos trabalhados na escola. Mas quais são, de fato, os elementos de um jogo que podem contribuir para uma aprendizagem sustentável e agradável?

Ao tratar sobre fatores estruturais do jogo, Prensky (2012) elenca seis elementos constitutivos: *regras*; *metas / objetivos*; *resultados / feedback*; *conflito / competição / desafio / oposição*; *interação*; e *representação / enredo*. As *regras* diferenciam um jogo de uma brincadeira qualquer, estabelecem limites, leva-nos a seguir determinados caminhos para se chegar a resultados específicos. Também servem para limitar as táticas ou estratégias do jogador dificultando, assim, o alcance das metas e objetivos do jogo.

As *metas* ou *objetivos* também diferenciam um jogo de outras formas de brincar. Contribuem para a motivação dos jogadores. Para Prensky (2012, p. 175), nós somos orientados por metas e objetivos, somos “capazes de conhecer uma situação futura e bolar estratégias para chegar lá”, por isso, gostamos tanto deste processo. Os *resultados* e *feedback* são utilizados para avaliar o progresso do jogador em relação às metas. Respondem-nos se estamos trilhando o melhor caminho em direção aos objetivos. Manifestam-se de várias formas, a exemplo da pontuação reveladora da performance do

jogador. Uma pontuação muito alta mostrará que o jogador está indo bem em relação às estratégias traçadas para superação dos desafios impostos pelo jogo, mas uma pontuação muito baixa é um indicativo de que talvez as estratégias precisem ser revistas.

O *conflito*, *competição*, *desafio* ou *oposição* são “problemas que os jogadores tentam resolver” (PRENSKY, 2012, p. 177). Motivam o engajamento e provocam adrenalina no jogador. A *interação* se apresenta pela relação do jogador com a máquina por meio da resposta emitida pelo *feedback* e se apresenta também pelo aspecto social dos jogos, pois promovem a formação de agrupamentos pela possibilidade de serem jogados com outras pessoas. Além disso, compreendemos que os aspectos visuais e sonoros também contribuem para a interação dos jogadores com a máquina, pois contextualizam os jogos deixando o ambiente mais ou menos agradável.

Por fim, a *representação* se relaciona com a inclusão da narrativa do jogo, contribuindo para uma experiência educacional agradável. O LabGram, por exemplo, foi desenvolvido a partir do universo ficcional da produção literária de Monteiro Lobato. A equipe produtora compreendeu que os textos com personagens infantis do autor, os quais se envolvem inclusive no universo ficcional do país da gramática<sup>5</sup>, contribuem para o trabalho pedagógico com questões linguísticas e para a produção de materiais didáticos digitais agradáveis.

#### **4 Produção colaborativa de jogos**

No ConGraEduC, elaborar jogos demonstrou ser uma tarefa difícil. Inicialmente, ao tentarem produzir jogos, os professores apresentavam, como aponta Ribeiro (2021), propostas que se assemelhavam a tradicionais exercícios escolares, ainda presentes em livros didáticos.

A transcrição reproduzida no Exemplo 2 ilustra o desafio enfrentado pela equipe. Trata-se da terceira reunião de planejamento em que a proposta apresentada foi discutida. Houve avaliações negativas relacionadas à extensão do texto utilizado

---

<sup>5</sup> Referimo-nos aqui mais diretamente ao livro *Emília no País da Gramática*, escrito por Monteiro Lobato.

---

Exemplo 2 – Excerto da 3ª reunião de pesquisa

Turno	Autor	Interação
177	C	eh:.. eu não sei se a gente precisa desse <u>texto enorme</u> ... porque essas brincadeiras eu tô vendo algo assim mais dinâmico né... uma coisa assim bem prática que o menino não vá reclamar... ele vai fazer e vai gostar... entendeu? Então <u>eu desconfio é desse texto</u> ...
178	PD2	ah... então eu devo focar só na parte que ela começa a contar a história né... Que foi a parte que eu mais tirei né... exemplo... talvez?
179	C	eu não sei... eu não sei... vamos ajudar a pensar aqui gente... vejam só... pegando a ideia de PD2... se a gente tá trabalhando aqui... no caso aqui é morfossintaxe mesmo né... são os substantivos do descrever...os verbos das frases do descrever também né... que vão entrar os termos caracterizadores... quando nós temos as frases com os adjetivos na função de predicado... ou então nós vamos ter substantivos definindo substantivo... né... então se a gente quer trabalhar essa construção aí com os alunos... que é que pode ser feito? de uma forma pra que eles entendam o funcionamento desse tipo de construção? Tentando tornar a coisa muito mais pra brincadeira do que necessariamente escolar...
180	PD5	o jogo na verdade contempla tudo que já foi trabalhado em sala não é?
181	C	exatamente... e o aluno se ele não quiser nem ir naquele texto didático lá... ele pode ir direto e brincar aqui... por isso que ele tem que ter uma autonomia...
182	PD2	Então podia a gente colocar só essa parte aqui né professor... das caixas...
236	C	(...) o problema é que eu acho que se você trazer certos <u>textos longos</u> numa brincadeira como essa... vai virar exercício didático...exercício de livro... e a gente não vai fazer exercício <u>de livro</u> ... aqui é pra brincar...
237	PD1	tem que ser gêneros bem curtos... né?!

PD2 trouxe uma proposta inicial que requereria do aluno a leitura de um texto relativamente extenso para que ele pudesse avançar no jogo. Era um excerto do livro Peter Pan, de Monteiro Lobato, com aproximadamente duas páginas, o que poderia causar desinteresse e, em consequência, a desistência desse aluno em jogar, tendo em vista o caráter motivador que o jogo precisa ter. O coordenador (C) utiliza os adjetivos “*enorme*” e “*longo*”, respectivamente, nos turnos 177 e 236, para caracterizar o texto utilizado no jogo, evidenciando preocupação em relação à similaridade com a estrutura dos exercícios didáticos caso o jogo permanecesse do modo como foi apresentado: “*vai virar exercício didático*”.

Os excertos evidenciam certa dificuldade de conciliação entre uma proposta dinâmica e atrativa de um jogo e o trabalho gramatical numa perspectiva funcional em que o texto escrito seja considerado. A equipe buscava encontrar um ponto de equilíbrio para os jogos como aponta a fala de C no turno 179 (*que é que pode ser feito? de uma forma pra que eles entendam o funcionamento desse tipo de construção? Tentando tornar a coisa muito mais pra brincadeira do que necessariamente escolar...*). A construção

“*que é que pode ser feito?*” demonstra que o jogo apresentado ainda não conseguia alcançar tal ponto de equilíbrio, e contribui para mobilizar os professores para se envolverem com a produção do jogo.

A fala de *PD5* no turno 180 (*o jogo na verdade contempla tudo que já foi trabalhado em sala*) diz respeito à implementação do projeto em sala de aula, que ocorrerá na etapa seguinte, quando os jogos serão trabalhados juntamente com os textos e vídeos didáticos, citados por *C* no turno 181. Conforme dito na segunda seção deste artigo, esses textos didáticos também foram produzidos pela equipe durante a primeira etapa do projeto e configuram-se como mais um material didático construído para o estudo da gramática. São uma espécie de verbetes enciclopédicos elaborados pelos professores em uma linguagem mais acessível aos alunos. Portanto, *PD5* deixa evidente que os jogos serão trabalhados em conjunto com os outros materiais produzidos e mediados pelos professores. Assim, eles têm o objetivo de complementar um trabalho de *conscientização gramatical* pelos estudantes que se dará ao longo de um processo de intervenção.

A conscientização gramatical proposta pelo projeto e incentivada pelos jogos se relaciona com o conceito de *letramento reflexivo* abordado por Hasan (1996). O conceito pressupõe o trabalho pedagógico explícito sobre o funcionamento da gramática e demais elementos responsáveis pela composição das estruturas esquemáticas dos textos, observando os sentidos produzidos pelas escolhas linguísticas realizadas em textos diversos. Para além do reconhecimento de categorias gramaticais, o *letramento reflexivo* pressupõe um trabalho crítico em relação à linguagem para desvelar, por exemplo, construções preconceituosas e mantenedoras das desigualdades sociais.

O questionamento realizado por *PD2* no turno 182 (*então podia a gente colocar só essa parte aqui né professor... das caixas*) sugere a exclusão do texto escrito, demonstrando que a professora ainda tinha dificuldade de compreender o seu real uso no jogo. No entanto, o texto é importante para contextualizar as escolhas gramaticais trabalhadas. Não seria mais problemático para o aluno formar tais frases sem a contextualização dada pela história? Portanto, acreditamos que, para além de ser um pretexto para o trabalho gramatical, o texto exerce uma funcionalidade e um importante papel contextualizador, de modo que sua exclusão poderia impactar na execução do jogo.

Uma solução, certamente, mais ideal que a exclusão total do texto talvez seria a apontada por *PDI* no turno 237 (*tem que ser gêneros bem curtos*). A fala de *PDI* visa

encontrar o ponto de equilíbrio entre o trabalho gramatical orientado pelo texto escrito e o caráter dinâmico dos jogos, de modo que não se perca nenhum desses objetivos.

Os exercícios didáticos reproduzidos pelas escolas, aos quais nos referimos, se caracterizam pelo trabalho de “identificação e definição de categorias” gramaticais (SILVA, 2011, p. 44), denominadas classes morfológicas, tais como substantivos, verbos, adjetivos, advérbios, pronomes, só para citar algumas, e também funções sintáticas em orações, na identificação de sujeito, predicado, objeto, dentre outras. Nesses exercícios, são propostos trabalhos mecânicos de identificação e definição dessas categorias. Ao explicar a dinâmica desses exercícios, na perspectiva da Linguística Aplicada, Silva (2011, p. 35) esclarece que

num primeiro momento, as categorias gramaticais são apresentadas por meio de definições ou conceituações. Num segundo momento, exemplificações de tais categorias são apresentadas. E, num terceiro momento, os alunos são solicitados a identificarem ou classificarem as categorias apresentadas no nível da palavra ou frase.

Cerqueira (2010) destaca que os *exercícios didáticos* estão a serviço da gramática normativa e configuram-se como instrumentos de verificação da aprendizagem por meio da memorização do conteúdo. Os exercícios didáticos, portanto, são instrumentos de testagem que avaliam a quantidade de conteúdo que o aluno conseguiu memorizar. Esses exercícios são, geralmente, compostos por textos utilizados como *subterfúgio* ou *pretexto* (SILVA, 2011) para o ensino de gramática. Por estarem a serviço da gramática normativa, eles priorizam a memorização de categorias e regras gramaticais.

Em oposição aos exercícios, temos o conceito de *atividade didática* enquanto produção de conhecimento (CERQUEIRA, 2010). A atividade estaria mais comprometida com o processo de ensino e aprendizagem de maneira mais ampla, em que a criatividade e o protagonismo do aluno entram em cena. A atividade, assim, ultrapassa os limites da sala de aula e tem o objetivo de impulsionar uma aprendizagem que faça sentido para o aluno e que possa contribuir para sua formação humana.

Embora a equipe do ConGraEduC demonstrasse ter a consciência sobre as diferenças conceituais existentes entre os exercícios e as atividades didáticas e se esforçasse para desenvolver jogos que se relacionassem ao conceito de atividade, os primeiros jogos elaborados pela equipe se aproximavam ou apresentavam características típicas dos exercícios, no que se refere à estrutura, como a presença de textos escritos

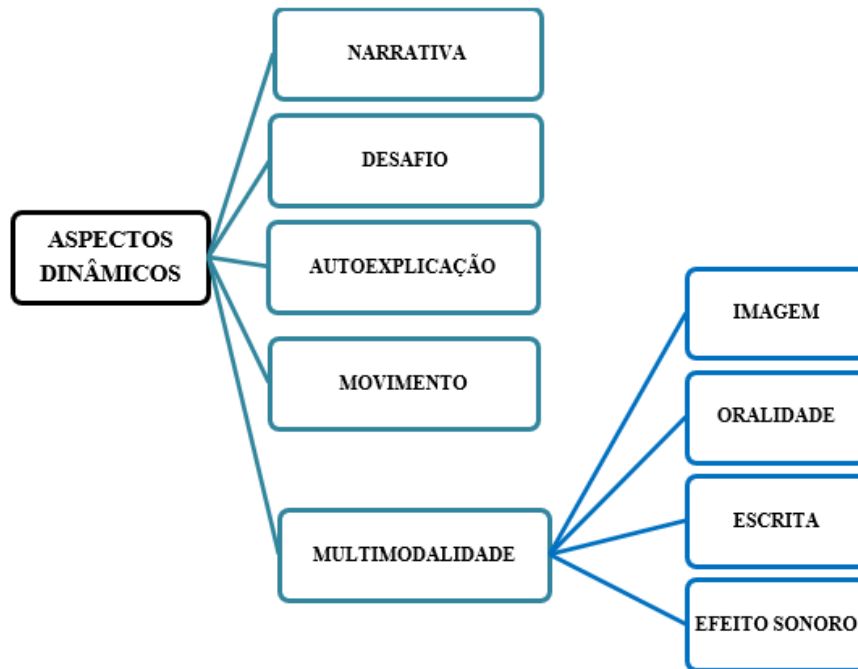
muito longos para um jogo, poucas imagens, quase nenhum movimento, pouco desafiadores, só para citar algumas.

No decorrer do processo de elaboração, em virtude das discussões realizadas entre os membros da equipe, os professores refletiram sobre as produções e conseguiram avançar na elaboração de jogos que possuíssem os elementos constitutivos elencados por Prensky (2012), bem como a presença de outros que, ao implementados, possibilitavam maior dinamismo ao material produzido. A partir na negociação de saberes diversos, a equipe produziu o que denominamos de aspectos dinâmicos, responsáveis pela configuração dos jogos e provocam movimento, agilidade, evolui, desencadeiam criatividade e engajamento dos participantes. Portanto, são aspectos que possibilitam aos jogos características peculiares e diferentes das encontradas em exercícios da tradição escolar, bem como em atividades didáticas.

## **5 Descrição de aspectos dinâmicos dos jogos**

Identificamos cinco aspectos orientadores do trabalho de produção dos jogos: *narrativa*, *desafio*, *autoexplicação*, *movimento* e *multimodalidade*. Esse último se caracteriza por quatro subaspectos: *imagem*, *oralidade*, *escrita* e *efeito sonoro*. Esses aspectos foram identificados no contexto dos trabalhos de elaboração de jogos didáticos no ConGraEduC. Por restrição do tamanho deste artigo, não ilustraremos com detalhes situações que mobilizaram todos os aspectos dinâmicos identificados. Eles foram produzidos espontaneamente a partir da negociação de saberes diversos mobilizados pelos participantes do projeto.

Figura 1 – Aspectos Dinâmicos de Jogos Didáticos



Fonte: Ribeiro (2021, p. 40)

A *narrativa* está relacionada à contextualização dos jogos. Trata-se de uma narrativa temática orientadora da escolha dos elementos de composição. Conforme mostramos na seção anterior, este primeiro aspecto está contido na *representação*, um dos elementos constitutivos do jogo para Prensky (2012). Segundo o autor, ela ganha cada vez mais importância por desencadear elementos da fantasia. A fantasia desperta a imaginação e a curiosidade, colaborando para a motivação em jogar. Uma narrativa temática orientará a escolha das imagens e dos recursos semióticos, a exemplo das cores utilizadas. Conforme já mencionamos, há uma narrativa temática desencadeada por personagens da ficção de Monteiro Lobato no LabGram, ambiente virtual contextualizador dos diferentes materiais didáticos elaborados.

O aspecto dinâmico do *desafio* está relacionado ao nível de dificuldade que os jogos possibilitam ao jogador. Os jogos precisam apresentar níveis graduais de dificuldade de modo a garantir uma evolução. Ao sintetizar as características dos jogos que podem ser incorporadas ao ensino, por despertarem o interesse dos jogadores, Leffa e Pinto (2014) mencionam os princípios do *fluxo* e da *superação*, caracterizados por etapas que são gradativamente vencidas e transformadas em conquistas, o que leva o aluno a superar os próprios limites.



O *desafio* também é um dos elementos constitutivos do jogo para Prensky (2012). Trata-se de um ponto de grande importância que deve estar em sincronia com as habilidades do jogador. Portanto, o desafio de um jogo não pode ser uma barreira quase intransponível que fuja às competências do jogador e assim o deixe frustrado, e nem uma tarefa dada que provoque a desmotivação por não ser desafiadora.

O aspecto da *autoexplicação* diz respeito à facilidade de entendimento dos jogos, contribuindo no processo de percepção de sua execução. Prensky (2012) defende que são muito raras as vezes em que essa geração dos jogos pensa em ler um manual para poder utilizar alguma coisa. Geralmente, eles compreendem a dinâmica utilizando o próprio material. Assim também ocorre nos jogos. Se precisar de muitas instruções para ser compreendido, o jogo pode afastar o interesse dos alunos, diferentemente do que é facilmente compreendido e que possibilita ao aluno o seu início rápido. Essa é a lógica implícita no aspecto focalizado.

O aspecto do *movimento* é garantido quando há nos jogos elementos que produzem alguma mobilidade, como dados e roletas, ou o arrastar de alguma palavra ou imagem, por exemplo. A presença desses elementos nos jogos elaborados foi muito apreciada pela equipe, conforme veremos adiante. Eles são essencialmente dinâmicos e divertidos e contribuem, em muito, no distanciamento de um jogo em relação às características típicas dos exercícios, bem como avançam em relação às atividades didáticas no que se refere à dinamicidade.

O aspecto da *multimodalidade* está relacionado à utilização de diferentes linguagens, de modo que haja um equilíbrio entre elas. Kress e Van Leeuwen (1996) explicam que a multimodalidade é marcada pela presença de distintos modos semióticos que, unidos, contribuem para a significação do texto. Assim, o aspecto dinâmico da multimodalidade se subdivide em quatro: *imagem*, *oralidade*, *escrita* e *efeito sonoro*. Juntos, eles contribuem para a significação do jogo.

Barbosa, Araújo e Aragão (2016) denominam a comunicação contemporânea de nossas práticas e relações sociais como um evento multimodal que agrega diversos modos, texto escrito, oral, imagético, e recursos semióticos – cores e tipografias. Destacam que esse cenário em que há certa facilidade na manipulação e edição das imagens e dos textos escritos, por meio das ferramentas computacionais, tem gerado a

necessidade de materiais didáticos cada vez mais multimodais em que os modos e os recursos semióticos estejam cada dia mais agrupados.

É necessário que as imagens assumam, ou, ao menos, dividam o protagonismo do jogo com a linguagem escrita e não sirvam apenas como elementos decorativos, precisam desempenhar uma função mais significativa dentro dos jogos, contribuindo para o entendimento e execução. Ao tratar de materiais didáticos multimodais, Barbosa, Araújo e Aragão (2016) defendem que a imagem deve se constituir como produtora de significados, não se configurando apenas como um elemento meramente atrativo no aspecto visual, mas integrando-se ao texto escrito para constituir-se também como um modo de produção de sentidos.

O uso da *oralidade* guarda relação com a retextualização de escritos para áudios, por meio de dublagens ou leituras oralizadas a fim de manter o dinamismo ou atratividade do material, evitando-se apenas a disponibilização de textos longos nos jogos criados. Demo (2015, p. 23) aponta ainda que estamos transitando para textos multimodais que, para além do impresso, “agregam áudio e vídeo sob infindas formas, procurando, ao final, fazer de imagem e som não apenas ilustrações, mas argumentos”. Assim, o que se espera é que ambas, escrita e oralidade, sejam utilizadas de maneira equilibrada tendo em vista que os dois modos semióticos são importantes e podem se complementar na produção de significados pelo aluno.

Por fim, o aspecto dinâmico dos *efeitos sonoros* tem relação com a utilização de elementos que emitam som, distintos da voz humana, a exemplo de alarmes, ruídos e toques. Os professores participantes progrediram na elaboração dos jogos na medida em que conseguiam implementar os aspectos dinâmicos discutidos. Com implementação de tais aspectos, conseqüentemente, os jogos tendem a se tornar mais atrativos e dinâmicos para os alunos da escola básica, conforme olhar dos professores do ensino básico.

## **6 Exemplificação de jogos didáticos**

Passemos então a analisar o primeiro jogo didático digital elaborado no âmbito do ConGraEduC, demonstrando como os aspectos dinâmicos se apresentam. Os jogos produzidos no projeto foram organizados em três níveis: 1. nível linguístico da palavra;

2. nível linguístico da frase; e 3. nível linguístico do texto. Os jogos aqui analisados pertencem ao primeiro nível.



Fonte: ConGraEduC

O jogo ilustrado na Figura 2 foi denominado *Canastras da Inclusão*, por trazer imagens de pessoas com necessidades especiais diferenciadas e representantes de minorias. Essas últimas são compreendidas como grupos invisibilizados, postos às margens da sociedade. O objetivo é levar o jogador a identificar e classificar as formas verbais representadas nas imagens, focalizando o aspecto sistêmico da língua a partir da categorização dos *verbos do agir* e dos *verbos do comportar*<sup>6</sup>. Os primeiros correspondem aos *processos materiais* descritos na *metafunção experiencial* proposta na LSF, significam ações físicas, criativas, transformativas e intencionais, e os segundos correspondem aos *processos comportamentais*, que significam ações naturais ou espontâneas atreladas aos processos fisiológicos humanos. O jogo é considerado de nível 1 pelo *desafio* de explorar o trabalho linguístico com as palavras. As mensagens de erro ou de acerto ao final de cada tentativa contribuem para manter o desafio proposto. Tais mensagens são acompanhadas por *efeitos sonoros*.

Como podemos observar, a sala de aula é utilizada como cenário em uma tentativa de mostrar esse ambiente como algo mais agradável e lúdico ao aluno. A *multimodalidade* é marcada pelas imagens, organizadas na estante, que representam os verbos a serem agrupados nas canastras, assim como o texto escrito que identifica essas canastras. A própria disposição da escrita com diferentes cores corrobora a composição do visual do material didático. O jogador precisa passar o cursor sobre as imagens dos blocos dispostos na estante, as quais são ampliadas e as formas verbais nomeadas. Os blocos devem ser arrastados para as canastras correspondentes postas sobre a mesa. O arrastar dessas imagens marca o aspecto dinâmico do *movimento*.

Numa versão preliminar do jogo focalizado, as imagens estariam dispostas em bolinhas e teriam que ser arrastadas para baldes representando os dois tipos verbais. Na sétima reunião de trabalho, foram feitas sugestões pela equipe para aprimorar o jogo conforme revelado na transcrição do Exemplo 3.

---

<sup>6</sup> Algumas categorias gramaticais foram reformuladas pelo ConGraEduC no intuito de (a) adequar as nomenclaturas da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) ao contexto escolar brasileiro, que trabalha com as nomenclaturas da gramática tradicional (GT), e de (b) facilitar a compreensão pelo aluno, tendo em vista que, de alguma forma, as nomenclaturas da GT podem soar mais familiares aos alunos, ainda que, frequentemente, não saibam distingui-las. A equipe de pesquisa formulou nomenclaturas assimilando metalinguagens conhecidas da tradição gramatical, considerando ainda motivações semânticas conforme realizado na GSF.

---

## Exemplo 3 – Excerto da 7ª reunião de pesquisa

Turno	Autor	Interação
477	C	agora minha questão é... então veja... eu vou fazer aquela pergunta de sempre... <u>é o balde mesmo?</u> porque tudo tem que ter sentido... é o balde?
478	TM	é... eu coloquei... eu tava pensando... eu usei esse balde aqui... mas aí depois eu até pensei em usar... em vez de usar esse quadradinho... usar outra coisa também... tipo... eh... umas bolinhas... assim... pra fazer mais sentido... aí depois eu falei... não... vou mostrar a ideia aqui e qualquer coisa a gente troca...
479	PD2	podia ser uma gramática não professor?
480	TM	é só uma ideia...
481	C	uma gramática?
482	PD2	é... não seria legal se fosse uma gramática?
483	C	é porque aí a gente tem que pensar... porque ao mesmo tempo o balde é lúdico né... o balde é lúdico... então tipo assim... não tem brincadeira em festa de aniversário que o menino tem que botar as bolinhas no balde e corre... e volta não sei o que...
484	TM	eu pensei nessas bolinhas... aí aqui vai ter som né... o som dessas bolinhas caindo aqui dentro do balde... som nas imagens...
485	C	ah... tô entendendo... então assim... seria esses desenhos numa bolinha né... e a bolinha que joga ali dentro...
486	TM	isso.. isso...
487	C	éh:: eu acho que pode ser balde mesmo... porque assim vira lúdico né... acho que fica lúdico... né... [...]
492	PD2	<u>pode ser o baú da Emília</u> ou alguma coisa...
493	C	éh:: alguma coisa assim... é pode ser... o baú da Emília e o outro o baú de um outro personagem... né...
494	PD1	<u>ótimo... é... fica bom...</u>
495	PD2	<u>é... legal mesmo...</u> [...]
519	C	então pode ser... <u>troca o balde por baú...</u>

O diálogo entre os professores da equipe sugere aprimoramentos que poderão dar mais contextualização aos elementos do jogo apresentado, como a substituição dos baldes pelos baús da Emília, utilizados pela personagem para guardar brinquedos e outros materiais acumulados, do turno 492 ao 519. A tentativa é no sentido de aproximar os elementos com a *narrativa* do jogo, pois os baús estariam mais relacionados ao universo das obras de Monteiro Lobato, temática utilizada na narrativa.

Percebemos ainda a ocorrência de sugestões que apontam para o que chamamos de aspecto dinâmico do *efeito sonoro*, no diálogo direto entre Técnico Mestrando (TM) e

C, dos turnos 484 a 486 (*aqui vai ter som né... o som dessas bolinhas caindo aqui dentro do balde...*).

No Exemplo 4, a sugestão de C nos remete à identificação de mais um aspecto dinâmico dos jogos, que é a *autoexplicação*.

**Exemplo 4:** Excerto da 7ª reunião de pesquisa

<b>Turno</b>	<b>Autor</b>	<b>Interação</b>
551	C	agora veja <u>eu acho que o enunciado tem que ser o mais curto possível...</u> simplesmente assim... arraste as bolinhas para o balde... pronto... mais nada...
552	TM	humrum... ta...
553	PD2	((risos))
554	C	eh::: mas é porque o menino não vai ter paciência... ((para ler))[...]
562	C	arraste as bolinhas para o baú correto... pronto... <u>o resto menino não lê pra jogar... ele joga...</u> entendeu... então uma coisa bem simples...

Conforme Exemplo 4, podemos caracterizar como aspecto dinâmico da *autoexplicação* a facilidade de entendimento de um jogo, sem que para isso seja necessário um grande enunciado explicando sua execução. Assim, no entendimento da equipe, o jogo precisa ser autoexplicativo, de modo que o aluno não invista muito tempo tentando entender a sua dinâmica. Esse é um aspecto fundamental de um jogo que o diferencia estruturalmente de um exercício didático.

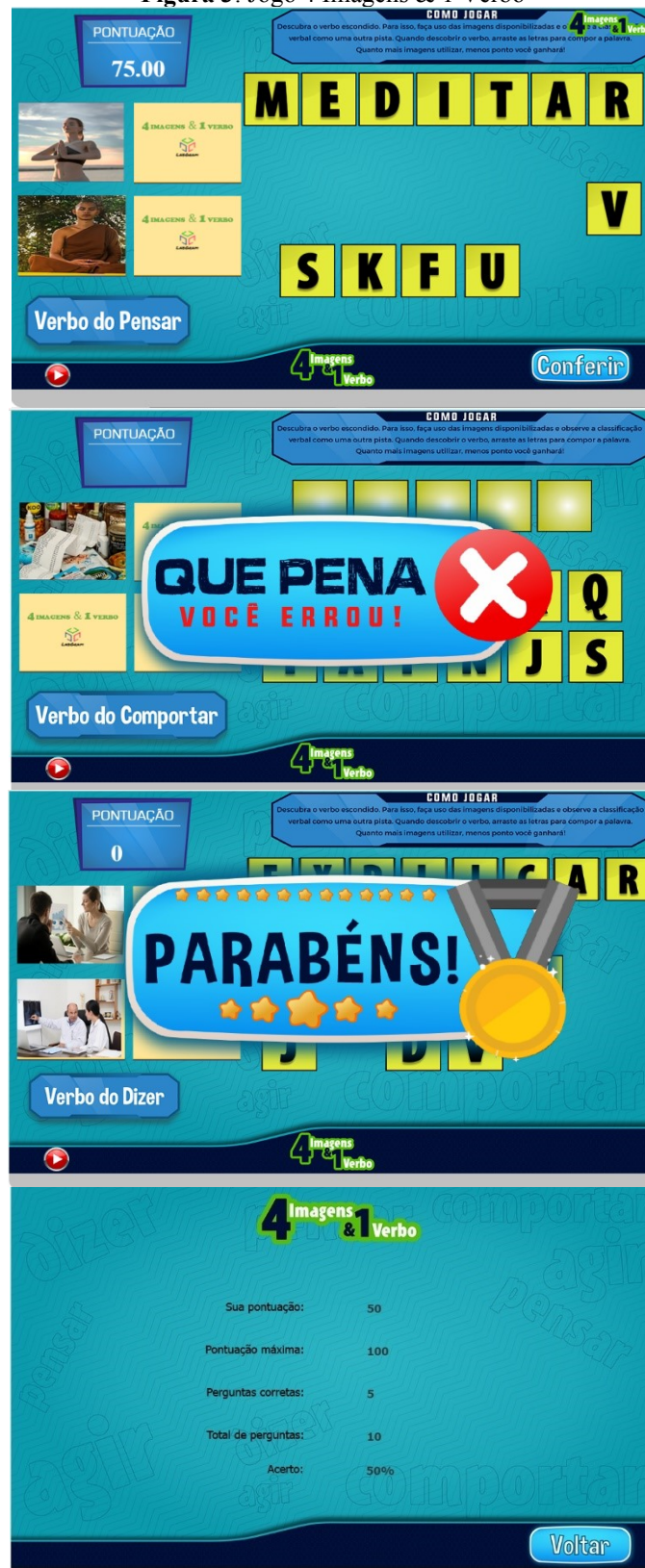
Retomando a Figura 2, destacamos que tanto o jovem com *Síndrome de Down* ao lado de uma Emília negra, quanto as imagens agrupadas na estante se relacionam ao trabalho de inclusão do jogo, pois intentam contribuir para o embate de discursos preconceituosos, problematizando a questão em sala de aula e, assim, quem sabe, colaborar para uma convivência social mais harmoniosa. Prensky (2012) afirma que ser politicamente correto no desenvolvimento de jogos é uma sensibilidade crescente e necessária no mundo e, por isso, os personagens, as situações e as linguagens do jogo devem refletir isso. As imagens do jogo representam pessoas, muitas vezes discriminadas por alguma deficiência física ou mental, pela idade, pela orientação sexual, pela cor da pele ou pela classe social. Essas pessoas, como todas as outras, merecem ser tratadas com respeito e dignidade. São vítimas de discriminações e preconceitos históricos que, geralmente, se perpetuam naturalmente na e pela linguagem. Assim, o trabalho de

conscientização gramatical também deve atravessar essas questões políticas de modo a evidenciá-las.

O jogo também demonstra ser *autoexplicativo*, pois ao primeiro contato do jogador já é possível entender que as imagens dispostas na estante precisam ser colocadas nas canastras abertas sobre a mesa. Ainda há uma breve instrução que pode ser acionada no segundo botão na parte inferior e no lado esquerdo. Essa mesma instrução é apresentada em áudio acionável no primeiro botão na parte inferior e no lado esquerdo, o qual também ativa e desativa os demais efeitos sonoros, incluindo aí a música instrumental utilizada. A cada imagem arrastada para a canastra, é emitido um *efeito sonoro* que aponta que o jogador concluiu a jogada. Ao final do jogo é emitida a pontuação alcançada pelo jogador.

Na Figura 3, ilustramos o jogo *4 Imagens & 1 Verbo*. O objetivo é levar o aluno a descobrir um verbo representado pelo conjunto das quatro imagens. O jogador precisa refletir sobre a ação em comum nas quatro imagens disponibilizadas para então descobrir o verbo oculto. Quanto menos pistas forem utilizadas pelo jogador, mais pontos são computados. Este jogo foi organizado em quatro blocos a serem escolhidos pelos jogadores. Na primeira figura, as duas imagens de pessoas meditando e a classificação do tipo de ação focalizada, *verbo do pensar*, na parte inferior do lado esquerdo, possibilitaram o registro da palavra a ser descoberta.

Figura 3: Jogo 4 Imagens & 1 Verbo



Fonte: ConGraEduc



O jogo demonstra ser *autoexplicativo* por ser de fácil compreensão, pois a ideia é que o jogador consiga avançar sem a necessidade de muitas instruções. No caso de o jogador não compreender a execução do jogo, é possível ouvir uma instrução rápida clicando no ícone de áudio na parte inferior, além de ler uma breve instrução intitulada *Como Jogar*, disponibilizada na parte superior do jogo. Essa mesma instrução é disponibilizada ampliada na capa da versão analógica do jogo. A *multimodalidade* é marcada pelas quatro imagens reveladoras do verbo e também pelos textos escritos contidos no jogo. As imagens exercem uma funcionalidade significativa, pois contribuem para que o jogador descubra o verbo. Além das imagens, a tipologia verbal escrita (*verbo do agir, verbo do comportar, verbo do dizer ou verbo do pensar*) também colabora para que o jogador consiga avançar. Ao compor o visual do material didático, texto escrito e imagem atuam em sintonia e dividem o protagonismo no jogo. Os quadrados na parte inferior evidenciam algumas letras contidas na palavra a ser formada e servem como uma pista. Na parte superior há um quadro com a pontuação alcançada pelo jogador que também está relacionado ao aspecto dinâmico do *desafio*: acertos adicionam pontos e erros subtraem. Esse desafio é complementado com o desempenho do jogador registrado ao final de cada bloco, quando são registrados a pontuação numérica obtida, a pontuação máxima alcançável, o quantitativo de perguntas/verbos identificados corretamente, o total de perguntas/verbos disponibilizados no bloco e o resultado alcançado em percentagem.

Assim como descrito no primeiro jogo analisado neste artigo, o *4 Imagens & 1 Verbo* também possui diferentes efeitos sonoros para os diferentes movimentos realizados pelos jogadores. As mensagens de acerto ou de erro para cada verbo digitado são acompanhadas por efeitos sonoros característicos dos resultados obtidos, palmas ou lamentos.

Diante do exposto, disponibilizamos o *Prodição*, um protocolo de dinamização que poderá contribuir especialmente com professores da escola básica que também queiram ressignificar as próprias aulas com o uso de jogos. Assim, elaboramos um quadro com nove perguntas relacionadas aos aspectos dinâmicos descritos neste artigo. Eles poderão auxiliar os professores no desenvolvimento de jogos ou na avaliação de materiais didáticos. As pesquisas em LA também se propõem a apresentar encaminhamentos para problemas relacionados aos usos da linguagem em diversos contextos sociais, inclusive na sala de aula.

**Quadro 1** – Protocolo de Dinamização de Jogos (PRODIJO)

<b>ASPECTOS DINÂMICOS</b>	<b>PERGUNTAS</b>
<i>NARRATIVA</i>	O jogo didático possui uma narrativa temática que ajuda a contextualizar os elementos de composição?
<i>DESAFIO</i>	O jogo didático atende a um determinado nível de dificuldade adequado ao público a que se destina?
<i>AUTOEXPLICAÇÃO</i>	O jogo didático é fácil de ser compreendido e não necessita de muitas instruções para ser utilizado?
<i>MOVIMENTO</i>	O jogo didático possui elementos que apresentam alguma mobilidade?
<i>MULTIMODALIDADE</i>	O jogo didático possui equilíbrio entre as diferentes linguagens utilizadas?
<i>ESCRITA</i>	O jogo didático apresenta pequenos textos escritos?
<i>ORALIDADE</i>	O jogo didático possui textos em áudio?
<i>IMAGEM</i>	O jogo didático possui imagens que contribuem para o seu uso?
<i>EFEITO SONORO</i>	O jogo didático apresenta elementos que emitem sons, distintos da voz humana?

**Fonte:** Ribeiro (2021, p. 121)

Embora os jogos aqui analisados sejam voltados para a conscientização gramatical, entendemos que muitos aspectos elencados podem ser utilizados para a dinamização de jogos com objetivos diferentes, inclusive em outras componentes curriculares, diferentes das aulas de Língua Portuguesa. Apesar de terem sido identificados na produção de jogos digitais, acreditamos que alguns aspectos dinâmicos também possam ser implementados em jogos analógicos.

## **7 Considerações finais**

Neste artigo, compartilhamos os aspectos responsáveis pela dinamicidade dos jogos didáticos digitais produzidos a partir do diálogo entre profissionais representantes da escola básica e da universidade. Os principais aspectos dinâmicos são a *narrativa*, o *desafio*, a *autoexplicação*, o *movimento* e a *multimodalidade*. Tais aspectos se complementam e a dinamização de um jogo requer o agrupamento de mais de um desses elementos, de modo que quanto mais aspectos forem reunidos, conseqüentemente, mais dinâmico o jogo poderá ser para os alunos. Essas foram as estratégias encontradas pela equipe de pesquisa no trabalho de retextualização e recontextualização do conhecimento gramatical funcional para as aulas de Português como língua materna. Os professores

tentaram encontrar um ponto de equilíbrio entre os elementos constitutivos dos jogos e o trabalho idealizado de conscientização gramatical.

O trabalho gramatical proposto no projeto visa não só dar mais ludicidade ao ensino, mas contribuir para a conscientização dos alunos de que a língua é composta por sistemas a partir dos quais fazemos escolhas motivadas por sentidos a serem produzidos nos contextos interativos. Essa conscientização resulta do desenvolvimento do letramento linguístico dos alunos, podendo contribuir para o desempenho produtivo discente na produção de textos orais e escritos, nos mais variados e distintos contextos de uso.

Em conjunto com os demais materiais produzidos no projeto e com as reflexões propostas pela mediação dos professores durante a intervenção pedagógica a ser realizada na segunda etapa da pesquisa, os jogos poderão dar uma contribuição importante, principalmente, na sistematização das categorias gramaticais trabalhadas, de uma maneira mais prazerosa. Não temos dúvida de que, dinâmicos e esperançosos como são, os professores continuarão a desenvolver novas estratégias pedagógicas e servirão de inspiração para outros profissionais da educação.

Finalmente, destacamos que os professores continuam fundamentais para a Educação. O que já não é tão fundamental são as metodologias tradicionais de ensino, pois os tempos e os alunos mudaram e a tecnologia digital bate à porta da sala de aula. Se os professores não abrirem as portas, a reocupação da sala de aula será inevitável.

## **Agradecimentos**

Os autores agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento que tornou possível a produção desta pesquisa (Processos CNPq 441194/2019-2; 304186/2019-8), incluindo a bolsa de Produtividade em Pesquisa 1D concedida ao segundo autor deste artigo. Eles agradecem ainda aos professores participantes deste projeto por tornar possível a produção da pesquisa que resultou neste artigo científico.

## **Contribuição**

**Michael Araujo Ribeiro:** conceptualização; curadoria dos dados; análise formal; investigação; metodologia; validação; visualização; escrita – rascunho original e análise edição. **Wagner Rodrigues Silva:** conceptualização; aquisição de financiamento; análise

formal; investigação; metodologia; administração do projeto; recursos; supervisão; validação; visualização; escrita – análise edição.

## Referências

- BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D.; ARAGÃO, C. O. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, 2016.
- BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *In*: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.) **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida: Ideias e Letras, 2006. p. 21-54.
- BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.) **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.
- CERQUEIRA, M. S. *Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa*. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 129-143, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000100010>. Acesso em: 05 jun. 2021.
- CHASSOT, A. **Educação consciência**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- DEMO, P. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015.
- GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave MacMillan, 2003.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. Londres: Arnold, 2014.
- HASAN, R. Literacy, everyday talk and society. *In*: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (org.) **Literacy in society**. New York: Longman, 1996. p. 377-424.
- KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the grammar of visual design**. Oxford: Press, 1996.
- LEFFA, V. J.; PINTO, C. M. Aprendizagem como vício: o uso dos *games* na sala de aula. **(Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v.8, n.10, p. 358-378, 2014.
- PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac, 2012.
- RIBEIRO, M. A. **Produção de jogos didáticos digitais para conscientização gramatical: aspectos dinâmicos e protocolos de atuação**. 2021. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras) – UFT, Porto Nacional, 2021.
- SILVA, W. R. Letramento ou literacia? Ameaças da cientificidade. *In*: SILVA, W. R. (org.). **Contribuições sociais da Linguística Aplicada: uma homenagem a Inês Signorini**. Campinas: Pontes Editores, 2021a. p. 111-162.

SILVA, W. R. Por uma Linguística Aplicada arrojada. *In*: SILVA, W. R. (org.). **Contribuições sociais da Linguística Aplicada: uma homenagem a Inês Signorini**. Campinas: Pontes Editores, 2021b. p. 17-30.

SILVA, W. R. Educação científica como estratégia pedagógica e investigativa de resistência. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 3, p.2278-2308, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031813829221620201106>. Acesso em: 04 mar. 2021.

SILVA, W. R. Educação científica como estratégia pedagógica para formação de professoras. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 144-161, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2019.v23.29504>. Acesso em: 05 jun. 2021.

SILVA, W. R. Considerações sobre contexto de cultura na Linguística Sistêmico-Funcional. *In*: **XVII Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina - ALFAL**, 2014, João Pessoa. Estudos Linguísticos e Filológicos. João Pessoa: Idéia, 2014. p. 1991-2003. Disponível em: <https://mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0054-1.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

SILVA, W. R. **Estudo da gramática no texto**: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Maringá: Eduem, 2011.

SILVA, W. R. Empoderamento de participantes de pesquisa em Linguística Aplicada. **Raído**, Dourados, v. 4, n. 8, p. 119-139, 2010. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/1382>. Acesso em: 15 out. 2021.

SILVA, W. R.; ESPINDOLA, E. Afinal, o que é gênero textual na linguística sistêmico-funcional. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 259-307, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i34.672>. Acesso em: 15 out. 2021.

SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; FARAH, B. F. Sustentabilidade e letramento do professor em formação inicial: demandas para atividades de ensino e de pesquisa. *In*: GONÇALVES, A. V.; BUIN, E.; CONCEIÇÃO, R. I. S. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa para contemporaneidade**: escrita, leitura e formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 85-109.

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. 3. ed. London: Routledge, 2014.

VEEN, W; VRAKKING, B. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Recebido em: 11 de junho de 2021

Aceito em: 14 de outubro de 2021

Publicado em novembro de 2021

---

Michael Araujo Ribeiro  
E-mail: michaelaraujo@uft.edu.br  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7746-778X>

Wagner Rodrigues Silva  
E-mail: wagnersilva@uft.edu.br  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3994-1225>

**Critical literacy and social agency:  
an analysis on learners' transforming practices  
in a language extension course**

***Letramento crítico e agência social:  
uma análise de práticas transformadoras de aprendizagens  
em um curso de extensão para o ensino de línguas***

Rogério Tílio

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Thais Sampaio

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Gabriel Martins

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

**Abstract:** Upon the understanding of Applied Linguistics as an interdisciplinary field of inquiry that aims to create intelligibility regarding language-centered social problems (MOITA LOPES, 2006), this article introduces a pedagogical instrument, a Critical Multiliteracies Thematic Project, as a means to develop learners' critical social agency. The nature of this educational project derives from the pedagogy of critical sociointeractional literacy (TILIO, 2021, 2020, 2019, 2015), whose understanding of language teaching permeates notions of citizenship that defy hegemonic discourses by prompting the analysis of themes and language, and the adoption of a constant critical stance. As the pedagogical project in focus situates its practices through alternative Brazilian female voices, students of an extension English course are led to respond to the multiple discourses on gender-imbricated matters that dwells their social horizons (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Hence, by investigating the dialogue established between the project and a student, this article intends to contribute to the production of knowledge on social life. In order to do so, we selected a task that integrates the project and a multimodal digital text produced by a student in response to the project. We close off the article by framing the relevance of ethically committed language education in promoting learners' transforming practices.

**Keywords:** Critical Literacy; Transforming Practice; Multiliteracies; English Language Education; University Extension

**Resumo:** A partir do entendimento da Linguística Aplicada como um campo de investigação interdisciplinar que busca criar inteligibilidade sobre problemas



sociais centrados na língua(gem) (MOITA LOPES, 2006), este artigo apresenta um instrumento pedagógico, um Projeto Temático de Multiletramentos Críticos, como um meio de desenvolver agência social crítica de aprendizes. A natureza desse projeto educacional advém da pedagogia do letramento sociointeracional crítico (TÍLIO, 2021, 2020, 2019, 2015), cujo entendimento de ensino de língua permeia noções de cidadania que desafiam discursos hegemônicos ao incitar a análise de temas e línguas/linguagens, e a adoção de um constante posicionamento crítico. Como o projeto pedagógico em foco situa suas práticas através de vozes femininas brasileiras alternativas, estudantes de um curso de extensão de língua inglesa são levados a responder a múltiplos discursos sobre questões imbricadas em gênero que habitam seus horizontes sociais (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Portanto, ao investigar o diálogo estabelecido entre o projeto e uma/um estudante, este artigo tenciona contribuir à produção de conhecimento sobre a vida social. Para fazer isso, nós selecionamos uma tarefa que compõe o projeto e um texto digital multimodal produzido pela/o estudante em resposta ao projeto. Concluimos o artigo enquadrando a relevância da educação eticamente comprometida com a promoção de práticas transformadoras das/dos estudantes.

**Palavras-chave:** Letramento Crítico; Prática Transformadora; Multiletramentos; Educação de Língua Inglesa; Extensão Universitária

## **1 Introduction**

We are currently living in pandemic times and, although they will eventually pass, the pandemonium is likely to remain. According to Sousa Santos (2021), the pandemonium, a combination of pre-dated social epidemics, such as inequalities of all kinds and violations of human rights, has been heightened by the crises derived from the coronavirus pandemic. Therefore, even after the pandemic is substantially controlled, the pandemonium will keep posing us with critical issues of similar urgency.

To fight pandemonium, research and education are the most powerful instruments we have. In the field of Applied Linguistics, we understand that research in this area seeks to produce knowledge about contemporary social life that enables action upon it, towards its transformation. In its interdisciplinary aspect, it seeks to surpass disciplinary limits, advancing towards new theoretical, methodological and epistemological challenges in search of transforming praxes, through the study of the central role language plays in the construction of social life.

One of these transforming praxes – as it should inevitably be – is the pedagogical praxis. In this sense, the aim of this article is to discuss how language teaching can contribute to social transformation, collapsing the limits and limitations of traditional consolidated methodologies, concerned with and committed to a supposed communicativism. Using language is much more than being able to communicate in a socially accepted way; using language is a political exercise of being, existing, resisting and acting, building knowledge to fight the pandemonium. There is no knowledge without language; there is no life without language. It is time, therefore, to leave the comfort zone and to stop serving colonialist interests and to (re)think language teaching and its objectives.

After a brief presentation of the interdisciplinary perspective of Applied Linguistics adopted here, an alternative pedagogy for language teaching is presented: critical sociointeractional literacy, which has among its main premises the social character of language and the focus on the agent role of critical citizens in social transformation through language. The article ultimately presents a Critical Multiliteracies Thematic Project about alternative female narratives from the global South. We analyze a task that integrates the project in dialogue with a multimodal digital text produced by a student, in order to investigate how the project may contribute to students' agency in transforming practices, in view of a critical production of knowledge on contemporary social life.

## **2 Literature review**

### **2.1 Indisciplinary Applied Linguistics**

**Applied Linguistics** is an interdisciplinary and transdisciplinary field of research and practice dealing with practical problems of language and communication that can be identified, analysed or solved by applying available theories, methods and results of Linguistics or by developing new theoretical and methodological frameworks in Linguistics to work on these problems. Applied Linguistics differs from Linguistics in general mainly with respect to its explicit orientation towards practical, everyday problems related to language and communication. The problems Applied Linguistics deals with range from aspects of the linguistic and communicative competence of the



individual such as first or second language acquisition, literacy, language disorders, etc. to language and communication related problems in and between societies such as e.g. language variation and linguistic discrimination, multilingualism, language conflict, language policy and language planning. (Available at <https://aila.info/>. Accessed on June 8, 2021.)

This is how the International Association of Applied Linguistics (AILA) defines the field of Applied Linguistics on its web-page. This definition is definitely representative of the area, since it is conveyed by the one that is recognized by most local associations worldwide as the most important association in the area. However, such definition does not contemplate the view many applied linguists, including some Brazilians<sup>1</sup>, have of the area, as it is still very focused on problem solving, the application of theories, and linguistics as a parent area.

This was also a consensual definition in Brazil in the 1990s: an interdisciplinary area (which appropriates knowledge from other areas) and a transdisciplinary one (which transforms knowledge from other areas into Applied Linguistics knowledge), that seeks “the solution of language-related problems” (CELANI, 1992). A definition that became classic in Brazil was that of Moita Lopes (1996, p. 22-23):

an area of applied, mediating, interdisciplinary research, focused on solving language use problems, which has a focus on processual language, which collaborates with the advancement of theoretical knowledge, and uses research methods of a positivist and interpretive nature.

Ten years later, Moita Lopes himself revised his initial definition, switching to the understanding of Applied Linguistics as an area of knowledge that seeks to “create intelligibility about social problems in which language has a central role” (MOITA LOPES, 2006, p. 14, our translation). This definition has been adopted by several Brazilian applied linguists and aligns with Applied Linguistics that is known internationally as *critical* (PENNYCOOK, 2021, 2004, 2001) or *transgressive* (PENNYCOOK, 2006). In this perspective, which Moita Lopes (2006) characterizes as *indisciplinary*, Applied Linguistics begins to contribute to social transformation with a

---

<sup>1</sup> It is noteworthy that, despite this theoretical disagreement among some of the associates, ALAB (Association of Applied Linguistics of Brazil) is also affiliated with AILA.

view to alleviating suffering and pain (PENNYCOOK, 2004; MOITA LOPES, 2009). As Pennycook puts it (2004, p. 798), Applied Linguistics “is not about developing a set of skills that will make the doing of applied linguistics more rigorous, more objective, but about making applied linguistics more politically accountable”.

Making applied linguistics more politically accountable requires the adoption of a critical stance. It is necessary to engage with differences, to recognize political commitments and to consider and to problematize the power relations involved, which cannot be naturalized. Adhering to the paradigm of a transgressive and interdisciplinary Applied Linguistics implies the constant and incessant questioning of traditional Applied Linguistics categories – language, communication, difference, context, text, culture, meaning, literacy etc. – and critical social theory categories – ideology, power, race, gender, sexuality, class, knowledge, politics, ethics etc. (PENNYCOOK, 2004).

Recognizing its own limits and limitations, as well as the concept of “critical” as a problematizing practice (PENNYCOOK, 2004), critical / transgressive / interdisciplinary Applied Linguistics does not intend to prescribe new truths to replace old truths. Its intention is to build understandings about social problems involving the use of language through the ethical problematization of differences and questioning of knowledge, since it is subjectively constructed and ideologically intertwined. This is how Applied Linguistics aims to contribute with research committed with social welfare and the development of critical citizens, capable of promoting social transformation through knowledge use. Besides this comprehensive and epistemological feature, Brazilian Applied Linguistics follows the international trend and concentrates most of its research in issues related to language teaching.

## 2.2 Doing research on language teaching: the pedagogy of critical sociointeractional literacy as social action and transformation

In the field of Interdisciplinary Applied Linguistics, doing research on language teaching means understanding language teaching as a way of social action and knowledge production about contemporary social life. It requires moving forward from mainstream theoretical and methodological disciplinary limits – imposed mainly by the global North

– towards an epistemology able to understand the role of language in social transformation.

In the field of language teaching and learning, the pedagogy of critical sociointeractional literacy (TILIO, 2015) may be considered an epistemological innovation in Applied Linguistics aiming at social transformation<sup>2</sup>. Instead of the mainstream methods and approaches, it supports language teaching through a pedagogy of literacies. Literacies are understood here as dynamic, interdependent and contextualized (socially, historically and culturally) modes of meaning (written, spoken, visual, spatial, kinesthetic etc.) to use language, to think about it and to (inter)act through it (TILIO, 2020). Kern (2012) highlights seven principles which permeate the idea of literacy: interpretation, alterity, conventions, cultural knowledge, inference, reflection and reflexivity, and knowledge of how language is used in different contexts and through different ways to create meanings.

In contrast with mainstream methodologies, which advocate language learning as a result of skills practice, the pedagogy of critical sociointeractional literacy believes literacy practices may take students beyond learning the language system and its functional use, making them aware of/about narratives that permeate the context(s) in which the language is put into use and that make language understandable. Instead of assigning simplistic and deterministic meanings, literacy practices lead apprentices to deal with uncertainties and ambiguities, to learn new and alternative ways of thinking and expressing themselves, not only to solve problems, but also to problematize; to understand how texts shape culture and how culture shapes texts (KERN, 2012).

In this perspective, learning is sociointeractional because it is not understood as knowledge transmission, but as knowledge construction; learning takes place in the negotiation of meanings in social interactions and teaching is the creation of opportunities for that.

The object of teaching and, therefore, learning is the linguistic and discursive knowledge with which the subject operates by participating in social practices

---

<sup>2</sup> The pedagogy of critical sociointeractional literacy has informed two coursebook series for English language teaching: *Voices* (TILIO, 2015) and *Voices Plus* (TILIO, 2018), having the latter been approved for the Brazil's National Textbook Program 2018 (for more information about the National Textbook Program, see <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld> and <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>).

---

mediated by language. Organizing learning situations, in this perspective, supposes: planning interaction situations in which this knowledge is constructed and/or themed; organizing activities that seek to recreate in the classroom enunciative situations of spaces other than the school, considering their specificity and the inevitable pedagogical transposition that the content will suffer; knowing that the school is a space of social interaction where social language practices take place and are detailed, assuming very specific characteristics due to its purpose: teaching. (BRASIL, 1998, p. 22, our translation)

Critical sociointeractional literacy (CSL henceforth) then privileges learning through the analysis of themes and language, and through the adoption of a constant critical stance. Not only does it corroborate with the idea of an informed approach (BROWN, 2015), which sustains the understanding that teachers shall take conscious and informed decisions, but it goes beyond it, proposing a consciousness-raising pedagogy which tries to engage students in the globalized world as active and agentive citizens. It is this critical awareness-raising role that distinguishes the pedagogy of critical sociointeractional literacy from mainstream traditional methods and approaches.

The pedagogical operationalization of the theoretical assumptions aforementioned is based on an interpretation of the Pedagogy of Multiliteracies (THE NEW LONDON GROUP, 1996), starting from a situated practice and aiming to reach a transforming practice (TILIO, 2021).

The situated practice is the creation of conditions to immerse learners in relevant social practices so that learning may take place. Such practices can be familiar, resuming previous experiences and knowledge (*experience the known*), or relevant simulations which may potentially contribute to a better understanding of the knowledge in question (*experiencing the new*) – cf. Kalantzis; Cope, 2012. It is in the situated practice that the thematic content to be taught is framed, with emphasis on transversal and problematizing themes, given their social and educational function. Language teaching can be a privileged space to discuss socially relevant themes and raise awareness among learners of how they are approached in different social spaces, since teaching (about) language only makes sense when it is done through its own use.

The transforming practice is the ideal arrival point for learning. According to The New London Group (1996), the learning result is the condition to develop new knowledge

and meanings from social practices and situated contexts, which are transformed by apprentices as a result of learning. The transforming practice emphasizes learners' agency because not only do they have their practices transformed but they are also expected to have an active participation in the construction of knowledge and in continuous social (re)transformation. In other words, transforming practice aims to make apprentices socioculturally autonomous, to the extent that they are able to manage social interactions and their active and responsible participation in different sociocultural and sociopolitical scenarios and situations (OXFORD, 2015).

Finally, it is important to highlight that this so-called arrival point is not a final destination, but a sort of goal (among several others) to be achieved. And this point of arrival (transforming practice) could become a starting point (situated practice) for new learning paths.

In order to transform the situated practice into transforming practice, there is the instruction, seen as the promotion of a conscious, systematic and analytical understanding of content through the description and interpretation of different modes of meaning. Not only are the analysis and exploration of language itself prioritized (through genres and discourse practices), but also (and mainly) themes and social practices of which the language in focus is constitutive.

The whole pedagogical process is permeated by a critical stance – critical here understood as the propension to problematize practices and deconstruct essentialized and naturalized discourses. This critical stance should be part of the whole pedagogical process, characterizing the learner's posture throughout their learning process. It is this critical stance that may lead students to the understanding, awareness and domain, ethically and responsibly, of their practices – given the historical, social, cultural, political and ideological relations that permeate them. Besides values focused on particular systems of knowledge and social practices (THE NEW LONDON GROUP, 1996), it is also expected that learners assume conscious control over their own language learning process and their situated social uses of the language.

### **3 Methodology**

#### **3.1 University Extension in Brazil: legal parameters and the context of CLAC-UFRJ**

Our research is carried out in the context of an extension initiative managed by Faculdade de Letras (Faculty of Languages and Literature - FL), Universidade Federal do Rio de Janeiro (Federal University of Rio de Janeiro - UFRJ). In Brazil, extension activities held in Higher Education institutions are regulated by governmental documents. Two of these documents are Normative Resolution 07<sup>3</sup> from Conselho Nacional de Educação (National Council of Education - CNE) and Câmara de Educação Superior (Higher Education Board - CES) of December 18, 2018; and Normative Resolution 01<sup>4</sup> from UFRJ's Pró-Reitoria de Extensão (Extension Planning Office - PR5-UFRJ) of April 14, 2016. Both Resolutions describe extension activities as those that integrate theoretical and practical knowledge and foster a horizontal dialogue between institutions and the community.

Within University Extension, our study sheds light on the English course from Cursos de Línguas Abertos à Comunidade (CLAC), an extension initiative based at FL-UFRJ that offers society language education courses at affordable fees. According to CLAC's catalog<sup>5</sup>, their courses also aim at providing FL's undergraduate students with an opportunity to engage in pre-service teaching practices in a reflexive, conscious and qualitative manner, under the supervision of faculty professors. Diagram 1 summarizes how each Normative Resolution contributes to our understanding of CLAC's extension nature:

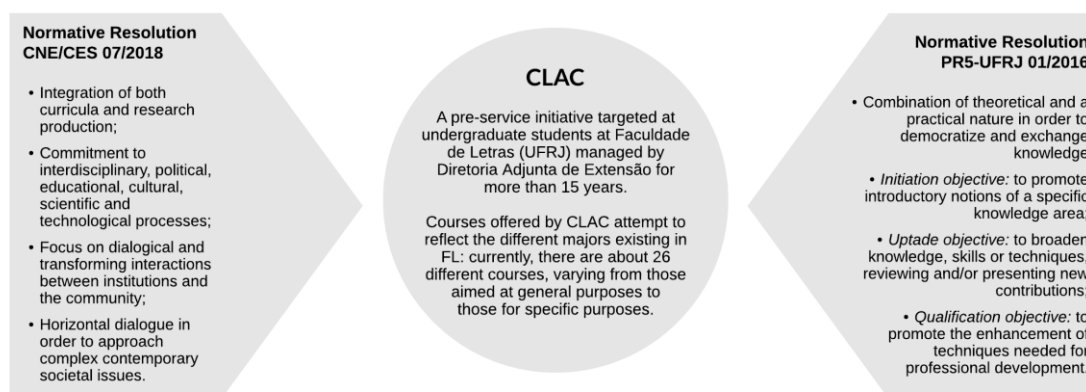
---

<sup>3</sup> Available at: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808).

<sup>4</sup> Available at: [https://xn--extenso-2wa.ufrj.br/images/Resolucao\\_1-2016.pdf](https://xn--extenso-2wa.ufrj.br/images/Resolucao_1-2016.pdf).

<sup>5</sup> CLAC's current catalog (2019-2020) is available at: <https://drive.google.com/file/d/1q0-z3Nf5d9Cm19kpZd1mgJIDgl5nFs8N/view?usp=sharing>.

**Diagram 1** - Relation of CLAC and its legal counterparts for extension activities



Source: own authorship.

The English courses offered by CLAC are coordinated by Rogério Tilio, a faculty member, and taught by tutors, who must undergo a three-stage selection process. Tutors must attend weekly meetings with pedagogical supervisors, design complementary pedagogical materials, plan and teach classes. They are also highly incentivized to participate in research production. Among the tutors, 10 also act as head-tutors, assisting Tilio in the pedagogical coordination of levels, which includes, among other duties, the design of assessment strategies. The two co-authors of this article, Thais Sampaio and Gabriel Martins, are former head-tutors and now act as pedagogical supervisors at CLAC.

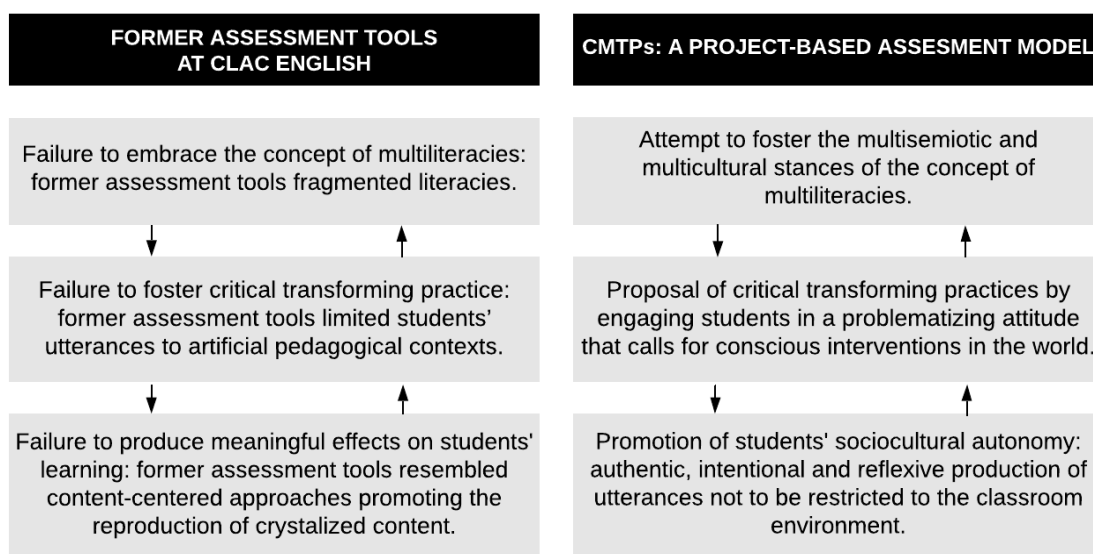
### 3.2 CMTPs: context, concept and @HerVoiceMatters.BR

The present study is held in the first level of the 8-level course for general purposes. The coursebook adopted, *Voices 1* (TILIO, 2015), addresses themes around the use of the English language in the globalized world, the construction of identities, the variety of family structures in contemporary societies, and the cultural dimension of routines. Moreover, the course aims to explore linguistic topics that are necessary for the analysis and production of texts within the speech genres targeted throughout.

Since 2019, Sampaio and Martins have been committed to rethinking the traditional evaluation format adopted by CLAC English, in order to soften the impact first exams had on beginner-level students. They designed the first thematic project, whose main goal then was to create a less intimidating, more meaningful and processual evaluation format for initial students. Ever since, what we now call Critical Multiliteracies

Thematic Project (henceforth CMTP) became a more coherent means of assessment, and has prompted many investigations in the way<sup>6</sup>. Drawing from our observation that the former evaluation tools were not coherent with the pedagogy we work with, we envisioned the concept of CMTP as an attempt to foster a perspective grounded on the dialogical and historical nature of utterances<sup>7</sup>. Hence, CMTPs (SAMPAIO, 2021) are an evaluation *system* consisting of a series of tasks, processually arranged in order to scaffold one another, with the purpose of exploring a range of literacies within transversal themes (TILIO, 2019), resulting in a final multimodal production that outreaches the classroom boundaries. Thus, it stimulates students to engage in the discussion of a relevant theme and to intervene in the world through language with a reflexive and autonomous attitude. Diagram 2 summarizes how the inconsistencies of previous evaluation tools prompted this new assessment model.

**Diagram 2** - Comparison of former and current assessment models at CLAC English



Source: own authorship.

---

<sup>6</sup> After implementing the first project, much of its conception was strengthened through the incorporation of critics and theoretical ground thickening; all of which became subject of different analyses (SAMPAIO; MARTINS, 2019, 2020; MARTINS; SAMPAIO, 2020; SAMPAIO, 2021).

<sup>7</sup> The use of term *utterance* here is grounded on the Bakhtinian understanding of the concept, as to refer to alive forms of language; i.e. those used in social practices, in intimate connection with social life (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 117), which are conceived in concrete interactions, socio-historically situated, and are unique and irreproducible (BAKHTIN, 2016 [1952/53]).



Designing a CMTP encompasses the selection of a thematic axis, speech genres (BAKHTIN, 2016 [1952/53]) and texts within these genres. The establishment of a thematic axis should consider its relevance to the development of students' critical engagement and sociocultural autonomy (NICOLAIDES; TILIO, 2011), by encouraging students to produce anti-hegemonic discourses in environments outside the classroom. The selection of speech genres should be informed by how they enable certain social practices; how complex their semiotic resources are; and how they may materialize thematic discussions in authentic utterances. Ultimately, CMTPs propose an approach that reckons the central role played by discourse in contemporary life, which calls for a work *with* and *against* texts (JANKS, 2010) targeted at the reflection on meaning-making processes.

Each CMTP consists of, at least, three tasks<sup>8</sup>: each with a cohesive internal structure and a distinct objective, which will eventually contribute to the ultimate action proposed by the project. Even though the arrangement of each task may vary according to its goals and its pedagogical context, it follows the same bone-structure as the coursebook collection adopted at CLAC. Chart 1 summarizes the overall organization of tasks:

---

<sup>8</sup> Originally, CMPTs consisted of six tasks. Even though this length allowed for a more thorough discussion and a more detailed work with linguistic-discursive elements, we observed in previous investigations that such a number of tasks became unfeasible within CLAC's schedule constraints and was tiresome for both students and tutors. Therefore, the number of three tasks was later deemed the minimum to prompt students' engagement with the approached theme, without hindering projects' cohesiveness. However, in adopting the CMPT-model elsewhere, its length may be reconsidered by teachers and coordinators, according to their own institutional schedule.

Chart 1 - Relation of task sections and their corresponding objectives

SECTION	OBJECTIVES
<b>Contextualization</b>	To introduce the subject of the project within different speech genres with the purpose of inviting students to engage in a reflection on the target theme by integrating existing and new knowledge.
<b>Pre Activities</b>	To prepare students to use the target literacies that will be explored in the upcoming section, by activating students' previous knowledge and collectively shaping necessary strategies and attitudes; usually held by exploring the discursive field of targeted texts.
<b>Target activities</b>	To explore target literacies by dealing with texts (production and/or comprehension), studying linguistic-discursive aspects of them, and building problematizing opportunities upon them.
<b>Post Activities</b>	To conclude the proposed activities, by adopting a reflexive and responsive attitude towards the discourses that have arisen throughout; and to build a hook for upcoming Tasks.

Source: Sampaio (2021, our translation)

In this study, we investigate the CMTP @HerVoiceMatters.BR, designed and implemented in 2020. The context of remote learning caused by social isolation measures due to the current coronavirus pandemic has posed us with some critical challenges. First, the remote learning system demanded new and creative ways of planning classes and materials, calling for a balance between the hybridism of digital interactions and the cohesive and processual nature of CMTPs. Furthermore, the online learning system heightened the need for the development of digital literacies, given the deictic nature of (new) (multi)literacies (LEU et al., 2017); i.e. literacies as well as their newness are chronologically and topologically dependable. As a result, the CMTP encompassed digital speech genres *par excellence* and encouraged students to exercise digital citizenship through the production of multimodal texts on social media platforms.

The project proposed a discussion on the construction of identities of women from Brazil, a country in the global South. The project was grounded on the understanding that feminist discourse in Brazil has been influenced by a North-oriented agenda, which is misguided by neoliberal interests (FRASER, 2009), silencing female voices of the South. The project intended to shed light on alternative feminist principles derived from experiences of women that have acknowledged *the colonial difference*<sup>9</sup>, without erasing

<sup>9</sup> Lugones (2010) establishes a dialogue with Mignolo's multifaceted concept of colonial difference, but refuses to present a single definition of it. Our design of the CMPT @HerVocieMatters.BR is more closely connected to Mignolo's understanding of the colonial difference as a physical and imaginary space, upon which the coloniality of power acts, conflicting with local histories (MIGNOLO, 2000).

it (LUGONES, 2010). A core concept in our project was the notion of community (PAREDES, 2010), in opposition to a feminism that is limited to individual aspirations. As a result, the tasks of the project revolved around narratives of women who strived for an environmentally, socially and epistemologically sustainable feminism (COSTA, 2020).

The CMTP @HerVoiceMatters.BR consisted of four different tasks. Chart 2 summarizes the purposes and the activities of each of them<sup>10</sup>:

---

<sup>10</sup> All tasks that integrate the project @HerVoiceMatters.BR are available at [drive.google.com/drive/folders/1ATpkSCiUtoJhFQqwH\\_ylGnrAZiMZ5Sf?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1ATpkSCiUtoJhFQqwH_ylGnrAZiMZ5Sf?usp=sharing), and students' final productions on their Instagram page are available at [www.instagram.com/hervoicematters.br](https://www.instagram.com/hervoicematters.br).

---

**Chart 2** - Description of purposes and activities of each task of the CMTF @HerVoiceMatters.BR

TASK	PURPOSE AND ACTIVITIES
<p><b>Task 1</b> Reading Literacy</p>	<p><b>Purpose:</b> To encourage students to discuss challenges faced by women who have experienced oppression due to processes of coloniality and imperialism.</p> <p><b>Activities:</b> a) Reading of biographical synopses of Sônia Guajajara, (Brazilian activist for indigenous rights), Loujain al-Hathloul (Saudi human rights defender and political prisoner) and Chimamanda Ngozi Adichie (Nigerian writer); and b) Reflection on the relation between their trajectories and their social, geographical and cultural backgrounds.</p>
<p><b>Task 2</b> Writing Literacy</p>	<p><b>Purpose:</b> To produce a biographical synopsis about a Brazilian female public figure of social, political or cultural relevance in local or global contexts.</p> <p><b>Activities:</b> a) Discussion on female leadership in Latin America; b) Comparative reading of two biographical synopses on Jurema Werneck (Brazilian physician and Executive Director of International Amnesty); c) Discussion on international cooperation and the role English as a Lingua Franca plays in it; and d) Planning and production of a biographical synopsis on a Brazilian female public figure of social, political or cultural relevance in local or global contexts.</p>
<p><b>Task 3</b> Video and Oral Literacies</p>	<p><b>Purpose:</b> To produce an oral report of the text students would have produced in the previous Task. To understand how a selection of biographical features helps shape someone's identity, students are to engage in such a process.</p> <p><b>Activities:</b> a) Discussion on the representation of black Brazilian women in different kinds of awards based on the reading of headlines about Zezé Motta (actress), Rafaela Silva (judo fighter), and Djamila Ribeiro (philosopher); b) Reflection on different texts produced on the occasion of Djamila Ribeiro's award grant by The Prince Claus Fund (Netherlands); c) Discussion on structural racism based on Ribeiro's philosophical contributions; and d) Production of an oral report of the text students would have produced in the previous Task.</p>
<p><b>Task 4</b> Writing Literacy</p>	<p><b>Purpose:</b> To design an Instagram post, joining different semioses, by adapting the synopses written in Task 2 into social media captions. Being exposed to posts in the platform with a similar objective, students should develop different meaning-making strategies by adopting other resources besides verbal ones (such as emojis, hashtags, profile tags, location tags, photos, sounds and videos).</p> <p><b>Activities:</b> a) Reflection on Instagram's platform, considering its functions, interaction patterns and relevance in the contemporary world; b) Analysis of an Instagram profile developed by students of the preceding semester, @WeAreBrazilianVoices; c) Comparative reading of three posts, featuring Nilcemar Nogueira (cultural manager), Nátaly Neri (a youtuber and anti-racism activist) and Benedita da Silva (politician); and d) Planning, production, publication and further digital interaction between students within different posts featured in the project's profile.</p>

**Source:** Adapted from Sampaio (2021).

The tasks were collectively produced by tutors as they were arranged in smaller work groups. Along the process, tutors, head-tutors Sampaio and Martins and coordinator Tilio would gather on video meetings in order to discuss the design of the tasks as well as their application in classes<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> In 2020, classes were taught remotely via Google Education service, which includes Google Classroom, Google Drive, Google Docs and Google Meet. Given the nature of this occasion, there was little time for us to adapt into the new virtual environment(s). Overall, educational activities took place in synchronous

### 3.3 Data curation and procedures of analysis

Given that the purpose of this study is to investigate how the CMTP @HerVoiceMatters.BR may contribute to students' agency in transforming practices, in view of a critical production of knowledge on contemporary social life, we have decided to approach two different materials that composed the project: task 2 (cf. Annexes 1 to 5) of the project, which has prompted students to produce a biographical synopsis on a Brazilian female public figure of social, political and/or cultural relevance; and a student's final production, which has been published on the social media platform *Instagram* (cf. Annex 6). The construction of this bifaceted object of analysis was informed by our understanding that extension activities are dialogical interactions.

Among the four tasks designed for CMTP @HerVoiceMatters.BR, we have selected task 2 for, as it was in charge of prompting students' selection of a Brazilian female public figures, it paved the way for students' final productions. And, within 194 posts produced by students on Instagram account @HerVoiceMatters.BR, we selected one that displayed a high level of engagement, with 38 likes and 8 comments. After all, Instagram is a digital environment where users may share content with the overall purpose of fostering engagement in different levels.

Considering that we have decided to analyze both a task and a student's final production, two are going to be our procedures of analysis. By analyzing task 2 of the project, we intend to investigate how its activities and texts encourage students to partake in transforming practices aimed at the production of anti-hegemonic discourses. Simultaneously, by examining a student's publication, we aspire to interpret how their utterance showcases agency before the practices targeted by the project.

In order to understand how both the task and the student's post foster/showcase the performance of transforming practices, we have established three core concepts to guide our investigation: i) critical literacy, as the "use of technologies of print and other media of communication to analyze, critique, and transform the norms, rule systems and practices governing the social fields of everyday life" (LUKE, 2012, p. 5); ii) active use of language, as a means to socially intervene in students' actual and potential social

---

and asynchronous modes. Discussions, which are central to the application of a CMTP, happened live, usually with the support of other resources, such as breakout rooms. The mode of delivery of each section of a task is specified in the corresponding documents.

---

horizons<sup>12</sup> (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]); and iii) ethically committed production of anti-hegemonic discourses (MOITA LOPES, 2008), specially from within the proposed thematic axis. For that purpose, we were guided by the systematic analysis of the following stances of our corpus: a) texts, in their various modalities, featured by different moments of the task; b) activities of thematic discussion throughout the task; c) activities of linguistic-discursive analysis throughout the task; d) the student's depiction of the identity and relevance of their chosen public figure; and e) the student's dialogical interactions with other discourses and texts.

## **4 Results**

In this section we will introduce the results of our analysis of the second task composing the target CMTP (see description of task in Chart 2 and see full task in Annexes 1-5) and of the Instagram post designed by a student as a result of this CMTP (see post's reproduction in Annex 6). As previously mentioned, the second task of the project is expected to initiate students in the thematic discussion that will shape the project as a whole. Therefore, the task explicitly leads students to forge an understanding of women's social, political and cultural loci in the global South. Such purpose is induced by the choice of texts and by the activities that are proposed upon them. Chart 3 systematizes the analysis of the contextualization section of the task.

---

<sup>12</sup> This concept, derived from the Bakhtin Circle, refers to someone's usual social environment(s); that is, the social spaces where they perform their social practices and whose members are their usual interlocutors. In Volóchinov's words, "in the majority of cases, we assume a certain typical and stable social horizon towards which the ideological creation of the social group and of the historical time to which we belong is oriented" (2017 [1929], p. 205, our translation).

**Chart 3** - Analysis on the section “Contextualization” of task 2

TARGET ELEMENT	RESULTS   SECTION: CONTEXTUALIZATION
<b>Texts/utterances</b>	The task is introduced by a headline by media platform DemocraciaAbierta, whose goal is "to educate citizens to challenge power and encourage democratic debate across the world" through the discussion of social and political issues, with a special focus on the global South. The headline associates the identities of Marielle Franco, Beatriz Sánchez and Claudia Lopez to the prominence of female leadership in Latin America. The headline also suggests that the current feminist scenario in Latin America is drawing to inspire a new generation of women. By delineating the scope of feminism within the Latin American context, the headline reinforces the Project's understanding that feminist discourse should be informed by a local and collective agenda.
<b>Thematic discussion activities</b>	Four questions aim at exploring the headline, by situating the theme of the project. Students are invited to: i) locate the text in a social, historical and geographical frame and to recognize a sense of political transition taking place at the moment the article was produced; ii) to articulate the life narratives of the three women featured in the headline, by understanding how their trajectories intersect and how their fights converge into an act of resistance of the South; iii) to reflect on how female political leaders have inspired younger generations to strive for political change; and iv) to provide the class with examples of new female voices of relevance in the students' context.
<b>Linguistic discursive activities</b>	Activities of that sort were not encompassed here, because they diverge from the objective of this section (i.e. to thematically situate student's forthcoming practices).

**Source:** own authorship.

The subsequent section of task 2 relied on students' conclusion that several women in Latin America have been playing a central role in resignifying/reshaping excluding political settings. Thus, in this section, students are exposed to two sources of biographical synopsis on International Amnesty's director Jurema Werneck. Our analysis regarding this section is organized in Chart 4:

**Chart 4** - Analysis on the section “Before Writing a Biographical Synopsis” of task 2

<b>TARGET ELEMENT</b>	<b>RESULTS   SECTION: BEFORE WRITING A BIOGRAPHICAL SYNOPSIS</b>
<b>Texts/utterances</b>	Biographical aspects of Jurema Werneck's life are explored upon two different sources: an excerpt of her Wikipedia's entry and her featured webpage on Global Fund for Women's website. As a relevant physician in Brazil whose work is oriented by intersectional identity features resumed in one's body, Werneck's contributions revolve around themes such as race, gender and sexuality. The choice to work with both texts was grounded on the observation that the two utterances dialogue with each other, as Wikiedia's entry mentions her position at Global Fund for Women. By working with two texts within the same speech genre, we are able to explore the singularity of each utterance, given that their materiality is intertwined with the social practices common to each platform.
<b>Thematic discussion activities</b>	By checking students' understanding of both texts, a first activity focuses on leading their acknowledgement of Werneck's relevance both nationally and internationally. It also proposes that students discuss how Werneck's socioeconomic background and race influenced her education pursuit and further work.
<b>Linguistic discursive activities</b>	As the section's purpose is to recall (un)stable features of biographical synopses, its activities prompt an analysis of the genre, mostly oriented to its theme (selection and depiction of content) and compositional format (disposal/organization of content).

**Source:** own authorship.

Sequentially, the sections for planning and writing a biographical synopsis propose that students select a female public figure, in light of the ideas collectively forged in class. These sections will prompt students' final production, by guiding their selection of eligible biographical elements that bespeak their construal of the female public figures' identities. As these sections are very straightforward in providing students with tools for planning and building their texts, we did not find the need to scrutinize it in depth in a chart.

The section After Writing wraps up the task by eliciting from students a critical response upon discourses of female voices from the South, as an outcome of their engagement in both dialoguing with the texts featured in the task and designing their own biographical texts. Hence, students are expected to dwell on one of Werneck's ideas and relate it to previous classes' discussions and their own practices, as detailed in Chart 5.



Chart 5 - Analysis on the section “After Writing” of task 2

TARGET ELEMENT	RESULTS   SECTION: AFTER WRITING
<b>Texts/utterances</b>	The text features a part of Jurema Werneck's written interview for The Association for Women's Right in Development (AWID). In this part of the interview, Werneck develops the idea of building international bridges, given that the political scenario in Brazil resembles those in different countries. Werneck's ideas in the interview contribute to the building of the CMPT, in that they evoke “joint strategies” aligned with a “transformational agenda”, in order to resist “outrageous [oppressive] situations”.
<b>Thematic discussion activities</b>	Considering the linguistic complexity of the text, the Task proposes two simple discussions relying on a global comprehension of the text as well as students' background and previous discussions held at CLAC. First, students are prompted to discuss Werneck's general suggestion that women join efforts to resist common oppressions. Then, students are provoked to build meanings upon Werneck's use of the expression “build bridges”, and relate it to previous class discussions on the use of English as a Lingua Franca.
<b>Linguistic discursive activities</b>	Activities of that sort were not encompassed here, because they diverge from the objective of this section (i.e. reflect on transforming practices).

**Source:** own authorship.

The chosen student publication featured 5 pictures, 1 video and a 6-paragraph long caption. The selected public figure is Nyandra Fernandes. Given that Instagram has a high visual appeal, we have decided to begin our analysis from the student's aesthetic choices. Nevertheless, as prompted by the last task of the CMTP, the student succeeded to embrace the understanding that an Instagram post is an utterance in its entirety; i.e. all the semiotic resources that compose it are inextricable in its meaning-making construal. Therefore, they managed to arrange semiotic resources and stylistic choices in a complex production of discourse. Not only did they produce a biographical synopsis about the chosen public figure, but they also maneuvered (and reinforced) political and social discourse evoked by Fernandes's identity. Chart 6 summarizes the observations arisen from our analysis of the post's visual resources:

**Chart 6** - Analysis on the Instagram post's visual resources

ELEMENT	RESULTS   VISUAL RESOURCES IN THE INSTAGRAM POST
<b>Photograph 1</b>	The first photograph of Nyandra features her posing on a lawn with dry leaves around. Nyandra is wearing winter clothes that are atypical in her hometown, which suggests that she may be posing for the photograph during a trip. It is meaningful that the student has decided to introduce Nyandra through a picture that does not have any explicit connection to her professional background. Instead, the photograph constructs a relaxed atmosphere, which, aligned with Nyandra's laughter, suggests that she has a vivid and friendly personality.
<b>Photograph 2</b>	The second photograph depicts a smiley Nyandra that corroborates her construction as a happy person. Such happiness is framed by an artistic background that crowns her head, in resemblance of royalty. Even though royalty may index ideas of aristocracy in mainstream media, the construction of the narrative of the visual and linguistic resources in the post suggest Nyandra's crown as a sign of leadership, wisdom and empowerment. This interpretation can be reinforced by the very nature of the artistic background that shelters Nyandra in the photograph, a modern oeuvre by the Afro-American neo-expressionist artist, Jean-Michel Basquiat. The presence of such an art piece in the photograph is meaningful to the construction of Nyandra's royalty.
<b>Photograph 3-4</b>	The third and fourth pictures introduce Nyandra on professional occasions. In the third picture, she poses for a photograph, not looking directly into the camera, with a serious face. Such facial expression constructs the idea that Nyandra takes her work very seriously, for she is highly concentrated during her performances. The fourth picture adds a new layer to Nyandra's professional/artistic stance, as it features her wearing traditional clothes and cheerfully holding a tray of fruits, resembling customs derived from Candomblé (a diasporic religion that grounds the artistic performances by Tambores de Olokun, group of which Nyandra is a member).
<b>Photograph 5 and Video</b>	The final visual resources seem to depict Nyandra in the same performance, due to the presence of the same garment and illumination contrast of darkness and gold colors. But the video encompasses more emphatically the movement in Nyandra's work. The mood-lighting inhabits the environment with a visual atmosphere that is complemented by the music. The mixture of sounds and visuals calls for both African-originated rhythms and Carioca Funk beats, which fill the spectacle with rich representativeness. The performance is embodied by contemporary dance moves that also point to multifaceted cultural references.

**Source:** own authorship.

At last, we concentrate on the Instagram post's caption, by highlighting how the student managed to portray the relevance of the chosen public figure. Though, we engage in such a segmented outline of our analysis, we must once again underline how all the semiotic resources maneuvered by the student are interwoven as codependent elements of a unique utterance. Hence, Nyandra's depiction as an important spokesperson of (marginalized) aspects of the Brazilian culture trespasses the student's writing as it supports and is supported by the selection of visual resources, as well as other complementary semioses featured in the post. Chart 7 arrays the results emerged from our analysis of the post's caption.

Chart 7 - Analysis on the Instagram post's caption

ELEMENT	RESULTS   CAPTION OF THE INSTAGRAM POST
<b>Identity: professional dimension</b>	The caption starts off by depicting Nyandra's professional activities, as mostly revolving around dance, both within Tambores de Olokun group and Suave group. The first one is a popular carnival group whose cultural references are mentioned in the student's description, highlighting Nyandra's local presence. On the other hand, the second group is described to allow Nyandra's work to be performed both nationally and internationally, which indexes her professional success.
<b>Identity: personal dimension</b>	Nyandra's identity is also constructed by a depiction of her personal traits, which are inevitably embedded in her professional stances. Depicted as an anti-racism and anti-femicide activist figure, Nyandra's description displays intersectional traits of her personal identity, as being woven by racial, sexual, social and economic matters. Her social resistance is exemplified by her presence in Coletivo Papo de Laje, a social movement that promotes dialogues on race, sexuality and favela.
<b>Pictograms</b>	The entire post features a vivid use of pictograms (emojis) in order to illustrate the ideas being developed. A remarkable characteristic of this post is the student's coherent decision to use emojis featuring black skin, whenever possible. One example is the last pair of emojis that, in order to illustrate the student's appreciation of Fernandes's identity, features a black woman wearing a crown (recalling the idea of royalty previously discussed) and a black woman with a raised fist (a gesture commonly related to the fight for workers' and minorities' rights).
<b>Indexicalization</b>	The student-author makes use of three hashtags to conclude the text. One of them refers to the CMTP. The other ones (#girlpower and #blackwoman) invoke the notion of female empowerment, which has been very present in current mainstream feminism, and the idea of intersectionality, which is a core concept in decolonial branches of feminism.
<b>Engagement strategies</b>	The whole post is designed taking into account its main purpose: to evoke engagement from Instagram users. The post is introduced by the announcement "This is Nyandra Fernandes!", which attempts to spark curiosity in the users, as Fernandes's identity is excitedly encapsulated in the demonstrative pronoun "this". Also, the very use of indexicalization strategies aforementioned calls for users' engagement, for they invite users to react to them. Besides, Nyandra Fernandes is evoked in the post through a tag that redirects users to her personal account. As Nyandra may have received a notification upon being tagged, she interacts with the post's author and other users through the comments section. Finally, the student-author concluded her text by explicitly asking that users engage with her post and Nyandra's account.

Source: own authorship.

## 5 Discussion

Given that critical literacy (LUKE, 2012) is a founding concept in the pedagogy we work with, the CMTP we analyzed in this study is committed to fostering education as a means to social justice, while nurturing a sense of responsibility for social change and disturbing the grounds on which naturalizing and essentializing discourses are built (TILIO, 2017). We have observed that the student-author of the Instagram post about Nyandra Fernandes makes use of technologies involved in digital communication in order to analyze, question and transform discourses present in the tasks of the CMTP. The student was

exposed to a decolonial perspective on feminism through the texts that composed the task; then, they were engaged in activities targeted at a problematizing practice (PENNYCOOK, 2004). Upon interacting with narratives grounded on principles of an alternative feminism, the student made use of various semiotic resources (written text, pictograms, static and moving images, sounds and hyperlinks) and resignified such principles into their own production. As a result, they managed to produce a semiotically complex utterance whose effects trespassed classroom boundaries, and contributed to an ethical production of anti-hegemonic discourses (MOITA LOPES, 2008).

In the understanding of how stylistic arrangements attempt to build a certain perception of reality, the Instagram post has also demonstrated an active use of language in shaping an identity for Nyandra Fernandes. By selecting lexical items, pictograms and indexicalizers that allude to Nyandra's racial, sexual and social stances, the student was able to successfully build a perception of Nyandra Fernandes that corroborates the multifaceted nature of the public figure's profile. Such a complex construction of Nyandra allows for a dialogue with potential *netizens* that echoes discourses within (an alternative) feminism, and, by echoing them, new discourses are designed as a response to and as to be responded by other ones. By establishing such a dialogue, the student managed to actively intervene in their actual and potential social horizons (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]).

## **6 Conclusion**

For this study, we have decided to carry out an investigation on a task of the CMTP @HerVoiceMatters.BR and an Instagram post produced by a student at CLAC-UFRJ in response to the project. Such a decision recalls the dialogical nature of extension, as suggested by legal documents. In this regard, as CMTPs are pedagogical projects aimed at students' transforming practices, tasks and students' utterances are in constant dialogue. Therefore, students' posts are a reply to the project, for students take ownership of the discourses produced by tasks in order to reinforce, transform, resignify and/or deny them.

Both the project and the post play a role in the production of knowledge about contemporary social life: the project attempts to evoke a responsive attitude from

students, whereas the post is representative of such an attitude. Given that the project was held during the COVID-19 pandemic in 2020 and that social life migrated into digital fields, the Instagram post we analyzed in this paper can be seen as a form of web-activism, since it became a means of intervening in the world through the production of anti-hegemonic discourses.

Even though the concept of “decolonial feminism” was not explicitly mentioned throughout the CMTP, decolonial feminist narratives resonated in the curation of texts and proposed activities, supporting students’ search for other female Brazilian voices (other than the ones proposed by the tasks) and understanding of these voices’ social, political and/or cultural relevance. As a result, 104 out of 194 posts introduced black women. Also, posts, such as the one about Nyandra Fernandes, avoided the individualizing values proposed by a neoliberal approach to feminism. Instead of attributing women’s relevance to capital accumulation, female leadership is imbued with actions of social transformation with a view to changing one’s community.

Hence, we conclude that this study contributes to the production of knowledge on social life, in both reporting the dialogical outcomes of a pedagogical project and creating meaning out of it. We have not only investigated how English tutors at CLAC were able to promote a decolonial-feminist agenda in the project’s tasks and how a student responded (and resignified/ reinforced) the project’s discourses, but we have also managed to echo such knowledges on social life, by framing their significance within language education in an extension language course in Brazil.

## **Acknowledgements**

TS thanks CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) for the Master’s research funding, that partially aided the process of carrying this research.

## **Contribution**

**Rogério Tilio:** Conceptualization, Formal Analysis, Investigation, Methodology, Supervision, Validation, Visualization, Writing – original draft, Writing – review & editing; **Thais Sampaio:** Data curation, Formal Analysis, Investigation, Methodology, Project administration, Validation, Visualization, Writing – original draft, Writing – review & editing; **Gabriel Martins:** Data curation, Formal Analysis, Investigation,

Methodology, Project administration, Validation, Visualization, Writing – original draft, Writing – review & editing.

## References

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso [1952/53]. In: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 11-69.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, 1998. Available at: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Accessed on May 19, 2020.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 4. ed. London: Longman, 2015.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. **Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992.

COSTA, M. Agroecologia, ecofeminismo e bem viver: emergências decoloniais no movimento ambientalista brasileiro. In: HOLLANDA, H. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

FRASER, N. Feminism, Capitalism and the Cunning of History. **New Left Review**. v. 56. p.97-117, 2009.

JANKS, H. **Literacy and power**. New York: Routledge, 2010.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KERN, R. Literacy-based language teaching. In: RICHARDS, J.; BURNS, A. (eds.) **The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

LEU, D. J.; KINZER, C. K.; COIRO, J.; CASTECK, J.; HENRY, L. A. New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment. **Journal of Education**. Ed. 197, p. 1-18, 2017.

LUGONES, M. Toward a Decolonial Feminism. **Hypatia**, v. 25, n. 4, p. 742–759, 2010.

LUKE, A. Critical Literacy: Foundational Notes. **Theory Into Practice**. v. 51, p. 4-11, 2012.

MARTINS, G.; SAMPAIO, T. @Wearebrazilianvoices: Uma análise de um projeto de ensino-aprendizagem insurgente de inglês como língua franca no contexto do CLAC-UFRJ. **III Seminário Internacional da Associação Brasileira de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (III SIABRALITEC)**. Pôster, Ouro Preto, November 26, 2020.

MIGNOLO, W. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**; tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Gragoatá**. Niterói, n. 27, pp. 33-50, 2. sem. 2009. Available at: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33105>. Accessed on June 13, 2021.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: Ideologia lingüística para tempos híbridos. **DELTA**. v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Introdução. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NICOLAIDES, C. S.; TÍLIO, R. A perspectiva do desenvolvimento da autonomia do aprendiz de línguas em livros didáticos de inglês: reflexões e desafios para a formação do professor de línguas. In: SILVA, K.; DANIEL, F.; KANEKO-MARQUES, S.; SALOMÃO, A. C. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. v. 1. Campinas: Pontes, p. 285-313, 2011.

OXFORD, R. **Expanded perspectives on autonomous learners, Innovation in Language Learning and Teaching**, vol. 9, n. 1, p. 58-71, 2015. DOI: [10.1080/17501229.2014.995765](https://doi.org/10.1080/17501229.2014.995765)

PAREDES, J. **Hilando fino desde el feminismo comunitario**. La Paz: Melanie Cervantes, 2010.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction**. 2.ed. London: Routledge, 2021.

PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.) **The handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2001.

SAMPAIO, T. @HERVOICEMATTERS.BR: Potencializando narrativas femininas brasileiras através de um Projeto Temático de Multiletramentos de Inglês como Língua

Franca no contexto de ensino remoto no CLAC - UFRJ. Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado em Letras Português/Inglês. Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2021.

SAMPAIO, T.; MARTINS, G. Other Voices Matter, Brazilian Voices & Her Voice Matters: Olhares sobre o processo colaborativo de concepção e aprimoramento do modelo de projetos temáticos de multiletramentos no contexto do CLAC-Inglês da UFRJ. **I Webinário CLAC**. Rio de Janeiro, Curso de Línguas Aberto à Comunidade - UFRJ, Comunicação Oral, 2020.

SAMPAIO, T.; MARTINS, G. (Re)pensando a avaliação processual no ensino de língua inglesa: um relato de experiência do projeto Other Voices Matter. **XVI Fórum CLAC**. Rio de Janeiro, Curso de Línguas Aberto à Comunidade - UFRJ, Comunicação Oral, 2019.

SOUSA SANTOS, B. Contra o racismo carcerário. **Carta capital**, 13 de junho de 2021. Available at: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/contra-o-racismo-carcerario/>. Accessed on July 22, 2021.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, 1996, p. 60-92.

TILIO, R. (Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 33-42. Available at: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569>. Accessed on June 23, 2021.

TILIO, Rogério Casanovas. 30 anos da ALAB: 30 anos de Linguística Aplicada e ensino de línguas no Brasil. **Raído**, Dourados, v. 14, n. 36, p. 17-36, dez. 2020. ISSN 1984-4018. Available at: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/12195>. Accessed on June 23, 2021. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.12195>.

TILIO, R. Uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico como proposta para o ensino de línguas na contemporaneidade por meio de uma abordagem temática. In: FINARDI, K.; SCHERRE, M.; VIDON, L. (Orgs.). **Língua, discurso e política: desafios contemporâneos**. Campinas: Pontes, 2019, p. 187-210.

TILIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D. M.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (Orgs.) **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola**. Campinas: Pontes, 2017. p. 19-31.

TILIO, R. **Voices Plus**. v. 1-3. São Paulo: Richmond, 2016.

TILIO, R. **Voices**. v. 1-4. São Paulo: Moderna, 2015.



VOLÓCHINOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica [1926]. In: VOLOCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Ensaios, artigos, resenhas, poemas. São Paulo: Editora 34, 2019a, p. 109-146.



VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem** [1929]. São Paulo: Editora 34, 2017.

## Annexes

### Annex 1 - task 2 of CMTTP @HerVoiceMatters.BR (page 1)

	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO</b> <b>FACULDADE DE LETRAS</b> <b>CURSO DE LÍNGUAS ABERTO À COMUNIDADE</b>	
Student's name:	<input type="text"/>	<b>GRADE</b>
Monitor:	<input type="text"/>	/ 2.0 / 2.0
English 1   Head-monitors: Gabriel Martins and Thais Sampaio   Term: 2020 Developed by: Gabriel Martins and Thais Sampaio		

#### Project #HerVoiceMatters | TASK 2

##### CONTEXTUALIZATION

This section will be discussed in class (Google Meet).

DEMOCRACIAABIERTA

## Women: the new political force in Latin America

Feminist movements in the region have taken figures such as Marielle Franco in Brazil, Beatriz Sánchez in Chile and Claudia López in Colombia, to leadership positions, inspiring a whole new generation. *Español*

Source: [www.opendemocracy.net/en/democraciaabierta/mujeres-nueva-fuerza-politica-de-america-latina-en/](http://www.opendemocracy.net/en/democraciaabierta/mujeres-nueva-fuerza-politica-de-america-latina-en/) accessed on August 23, 2020

Read the headline and **discuss** the following questions:

- According to the headline, **what** phenomenon is **happening** in Latin America?
- Why do you think** Marielle Franco, Beatriz Sánchez and Claudia López are important to this phenomenon?
- In your opinion, **what** do women from Brazil, Chile and Colombia **have in common**?
- Can you think** of Brazilian women in our generation that are inspired by these female public figures?

Source: own authorship.

Annex 2 - task 2 of CMTF @HerVoiceMatters.BR (page 2)


BEFORE WRITING

This section will be done in class (Google Meet).


## Jurema Werneck

From Wikipedia, the free encyclopedia

**Jurema Werneck** is the [Brazilian](#) director for [Amnesty International](#) in Brazil. She is a black feminist, physician, author, and doctor in Communication and Culture from the Federal University of Rio de Janeiro. She is also a board member of the [Global Fund for Women](#). Her works include, "Estelização de mulheres um desafio para a bioética?", "Saúde da população negra", "O Livro Da Saúde Das Mulheres Negras", and "Black Women's Health: Our Steps Come Away".




Source: [https://en.wikipedia.org/wiki/Jurema\\_Werneck](https://en.wikipedia.org/wiki/Jurema_Werneck), accessed on August 23, 2020



WHAT WE STAND FOR   OUR WORK   LEARN & ACT   **DONATE**

## Jurema Werneck



Jurema Werneck was born in Morro dos Cabritos, a slum in Rio de Janeiro. She studied medicine and was the only black student in the School of Medicine for many years. Jurema is director of Amnesty International Brazil and co-founder of Criola which works on black women's health, economic development, human rights, political action and dialogue, dissemination of information, and publications. She has more than 20 years of experience working in the field of human rights with social and activism movements, on the issues of race, gender identity, sexual orientation, developing education initiatives, campaigns and communications. Jurema is board advisor at Global Fund for Women and United Nations Population Fund.

Source: <https://www.globalfundforwomen.org/jurema-werneck/>, accessed on August 23, 2020

Source: own authorship.

Annex 3 - task 2 of CMTF @HerVoiceMatters.BR (page 3)

1. Read the following sentences and mark **True (T)** or **False (F)**. Correct the false sentences according to the texts.

a. (?) Jurema Werneck is a journalist interested in feminism, human rights, and political activism.

b. (?) During her college years, Jurema was the only black student in her class.

c. (?) As a Brazilian academic, Jurema's publications are in Portuguese only.

d. (?) Jurema comes from a privileged socioeconomic background.

e. (?) Criola is an institution focused on black women.

2. In TASK 1, we studied different topics that can be present in a biographical synopsis. Review Activity #2 of TASK 1 and answer the following questions:

a. What information about Jurema Werneck's life does the synopsis on Wikipedia mention?

b. What information about Jurema Werneck's life does the synopsis on Global Fund for Women Support's website mention?

REFLECT

How do the synopses build Jurema Werneck's identity?

Source: own authorship.

## Annex 4 - task 2 of CMTP @HerVoiceMatters.BR (page 4)

### PLANNING A BIOGRAPHICAL SYNOPSIS

This activity will be explained in class (Google Meet). It should be done at a later time and submitted through Google Classroom.

Choose a Brazilian woman of **social, political or cultural relevance** in **local or global contexts** who is still alive. Brainstorm what you know about this person in the table below. Add more kinds of information if you want or need.

I chose *(person's name)* because *(reason)*.

Basic information	
Profession	
Relevant works	

### WRITING A BIOGRAPHICAL SYNOPSIS

This activity will be explained in class (Google Meet). It should be done at a later time and submitted through Google Classroom.

Now use the information you searched to write a **biographical synopsis** of the person you selected. Decide what you want to include in it and the best way to organize it.

Source: own authorship.

## Annex 5 - task 2 of CMTP @HerVoiceMatters.BR (page 5)

### AFTER WRITING

This activity will be explained in class (Google Meet). It should be discussed later through Google Classroom.

The Association for Women's Rights in Development (AWID) interviewed Jurema Werneck to hear her thoughts on Brazilian politics. Read a part of the interview and, then, discuss the following questions:

1. **Why** do you think Jurema Werneck **suggests** women (and men) communicate more?
2. In your opinion, **what** does she mean by **building bridges**? **How** can people use English as an instrument to "build bridges"?

**AWID:** Lastly, can you say something about the international solidarity that Brazilian feminists and women's movements need **going forward**<sup>1</sup>?

**JW:** We need to continue **putting**<sup>2</sup> pressure on the Brazilian government and Brazilian Parliament from the **outside**<sup>3</sup>, the same way we are trying to do it internally. All the protests and mobilizations are necessary and are welcomed, demonstrations in Brazilian embassies and consulates. We need to **send**<sup>4</sup> a message to the Government that they are **being seen**<sup>5</sup>, and that their voice, that of the mainstream media and the corporations supporting them, **should**<sup>6</sup> not be the only voices informing the world about what is going on in Brazil. (...) We **need**<sup>7</sup> to also continue **to build bridges**<sup>8</sup> to act as global movements, so that we can build a **joint**<sup>9</sup> strategy, considering what is **happening**<sup>10</sup> around the world (the situation in Syria, attacks in different parts of the world such as Turkey and Germany, Trump in the US Presidency and the conservative **wave**<sup>11</sup> everywhere). We need to **join**<sup>12</sup> forces to develop a common transformational agenda, to resist all of the **outrageous**<sup>13</sup> situations that we are seeing **across**<sup>14</sup> the world.

Adapted from Alpizar Duran, L. Interview with Brazilian Feminist Activist Jurema Werneck. *Development* 60, 7–11 (2017). <https://doi.org/10.1057/s41301-017-0135-4>

LANGUAGE	
Suffix <b>-ing</b> : indicates gerund, is used to express ongoing events.	
GLOSSARY	
<sup>1</sup> to go forward: ir adiante <sup>2</sup> to put: colocar <sup>3</sup> outside: fora <sup>4</sup> to send: enviar <sup>5</sup> to be seen: ser visto, ser observado <sup>6</sup> should: deve <sup>7</sup> to need: necessitar	<sup>8</sup> to build bridges: construir pontes <sup>9</sup> joint: conjunta <sup>10</sup> to happen: acontecer <sup>11</sup> wave: onda <sup>12</sup> to join (forces): unir (forças) <sup>13</sup> outrageous: ultrajante <sup>14</sup> across: ao redor

In **TASK 3**, you will have the opportunity to watch a video about another Brazilian female public figure of social, political and cultural relevance. Then, you will also talk about the woman you chose to represent.

Source: own authorship.

Annex 6 - Instagram post produced by a student

hervoicematters.br This is Nyandra Fernandes!

Nyandra Fernandes, born and raised in Circular da Penha, located in the north of Rio de Janeiro, was born on January 23, 1995.

She is a dancer for the group @tamboredeolokun, a percussion and dance group whose inspiration and reference is the language of candomblé and the musical rhythm of Pernambuco maracatu 🇧🇷

Also a creative interpreter of the dance company @suaveoficialrj that in her spectacle 🇧🇷 unites contemporary dance to "passinho do funk", dance of the favelas of Rio de Janeiro. Through the dance company @suaveoficialrj, Nyandra performed in Brazil and Europe for four years, bringing the culture of Rio de Janeiro's favelas to the world 🌍 through art.

Today she is 25 years old, an undergraduate 🇧🇷 major in Dance at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), a black artist continuing on her journey in the fight against racism and femicide legitimized by the Brazilian State. In this sense, she is part of the collective @coletivo\_papodelaje team, which seeks to approach a collective look at themes related to the black body, slum and LGBTQI+, seeking to collect and dialogue with the access and rights of all. 🇧🇷


I chose to talk about Nyandra Fernandes because the way she transmits through art her power and her critical view of society, inspires me and I believe it inspires other people too. A young, black, peripheral woman traveling the world exhibiting a culture of the favelas that have such a marginalized view, is an act of inspiring courage. 🇧🇷

So, did she also inspire you? Swipe your finger to see a little of her work, if you want to know a little more about Nyandra, follow her on profile @newandra\_and don't forget to like this post.

#HERVOICEMATTERS #GIRLPOWER  
#BLACKWOMAN

Developed by: @calu.23

Camila Luiza is a Social Work student at UFRJ, 25 years old and from Rio de Janeiro.



Source: Reproduction from social media platform Instagram. Available at <https://www.instagram.com/p/CIQ8wSEJXyv/> on June 19, 2021

Received in: June 24, 2021  
Accepted in: October 14, 2021  
Published in November, 2021

Rogério Tílio  
E-mail: rogeriotilio@letras.ufrj.br  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3635-9395>

Thais Sampaio  
E-mail: thaisdemelo@letras.ufrj.br  
ORCID:

Gabriel Martins  
E-mail: martinsgl@letras.ufrj.br  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7783-6402>

**Cinema, semiótica e ensino:  
uma experiência semântica com estudantes de língua inglesa**

***Film, semiotic, and teaching:  
a semantic experience with English language students***

Edison Gomes Junior  
Instituto Federal do Mato Grosso, Alta Floresta, Mato Grosso, Brasil

Barbara Cristina Gallardo  
Universidade do Estado de Mato Grosso, Tangará da Serra, Mato Grosso, Brasil

**Resumo:** Este artigo apresenta uma sugestão de trabalho com a escrita em língua inglesa, embasada na teoria da semiótica discursiva. Para isso, destaca noções de empatia e manipulação discursiva, na compreensão de um texto fílmico. O objetivo é registrar a contribuição dessa semiótica para o trabalho com o texto verbal e o audiovisual, por meio da aplicação de uma sequência didática, da promoção de um exercício empático e de uma discussão sobre as relações entre enunciador e enunciatário. A partir da contextualização emocional do filme *Paranoid Park*, e de uma tabela de palavras relacionadas a emoções, os estudantes tiveram que produzir dois textos escritos: um narrativo, em primeira pessoa, e um dissertativo/argumentativo que explicasse o motivo de escolhas léxicas para descrever as emoções que o filme sugeria. A tabulação dessas escolhas revelou uma eficiente manipulação do enunciador. Esse resultado aponta para a contribuição da teoria utilizada para o desenvolvimento de práticas diversificadas de letramentos, conforme sugerem as orientações da BNCC (2017).

**Palavras-chave:** Ensino de línguas; Emoções; Discurso verbal e fílmico; *Paranoid Park*

**Abstract:** This article presents a suggestion of work with writing in English, based on the theory of discursive semiotics. For this, it highlights notions of empathy and discursive manipulation, in the understanding of a filmic text. The objective is to register the contribution of this semiotic to the work with verbal and audiovisual texts, through the application of a didactic sequence, the promotion of an empathic exercise and a discussion on the relations between enunciator and enunciatee. From the emotional contextualization of the film *Paranoid Park*, and from a table of words related to emotions, the students had to produce two written texts: a narrative, in the first person, and a dissertative / argumentative that explained the reason for lexical choices to describe the emotions that the film suggested. The tabulation of these choices revealed an efficient manipulation of the enunciator. This result points to the





contribution of the theory used to the development of diverse practices, as suggested by the guidelines of the BNCC (2017).

**Keywords:** Language teaching; Emotions; Verbal and filmic discourse; Paranoid Park

## 1 Introdução

Partindo da teoria semiótica francesa, que entende as línguas naturais como sistemas significantes complexos, capazes de fornecer sentido ao mundo natural (e aos vários outros discursos humanos, verbais e não verbais)<sup>1</sup>, apresentamos neste artigo, uma abordagem com enfoque nas multisemioses, a fim de fomentar uma interessante discussão entre imagem e palavra, empatia e discurso, em uma aula de língua inglesa e, com isso, expandir as possibilidades de práticas diversificadas de letramentos<sup>2</sup>. A partir da contextualização emocional do filme *Paranoid Park* (2007), dirigido por Gus Van Sant, propomos uma prática pedagógica e teórica do tratamento de uma segunda língua (doravante L2) e do texto-signo, dentre as propostas semióticas que lidam com a multimodalidade e a comunicação/informação. Ao mesmo tempo, elaboramos uma pesquisa quali-quantitativa a partir dos dados produzidos pelos alunos, em um exercício de pensamento crítico, através de seus conhecimentos e experiências de sentido<sup>3</sup>. Assim, partindo do ponto de vista semio-discursivo, aproximamos a semiótica das políticas educacionais brasileiras que privilegiam o trabalho com os multiletramentos e com as novas formas de interação multimodal, baseadas na percepção sobre a linguagem.

A experiência de sensibilização da manipulação discursiva foi proposta pelo professor-pesquisador da turma, que desenvolvia um estudo de doutoramento sobre a

---

<sup>1</sup> A semiótica de linha francesa reconhece nas linguagens verbais um estatuto privilegiado em relação às outras, pelo fato de “serem línguas de chegada, no processo de tradução, a todas as outras semióticas”, apresentando-se como macrossemióticas que traduzem outras macrossemióticas, ou “semióticas construídas a partir de mundos naturais” (GREIMAS; COURTÈS, 2011, p. 147). Assim, a linguagem verbal é essencial para a verificação de sentido, por exemplo, da linguagem fílmica. Nesse sentido, a semiótica discursiva segue a linha socioconstrucionista, entendendo que qualquer critério de atribuição de sentido à existência das coisas, eventos e experiências ocorre necessariamente no âmbito linguístico-semântico.

<sup>2</sup> A proposta deste artigo contempla ‘práticas diversificadas de letramentos’ e ‘novas formas de interação multimodal’, assim como sugere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

<sup>3</sup> Embasado na pedagogia crítica, Urzêda Freitas (2013, p. 29) advoga que uma educação empoderadora sugere que professores utilizam a fala, os conhecimentos e as experiências de seus alunos como base para uma reflexão crítica sobre as mais diversas práticas sociais.

adaptação cinematográfica de um romance. Do ponto de vista do professor, os objetivos do trabalho foram, além de ampliar vocabulário na língua-alvo, praticar a escrita e discutir a enunciação, conhecer mais sobre a recepção e a percepção do texto audiovisual que estudava, e sobre as coerções do conjunto significante cinematográfico. Esses objetivos vão ao encontro das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a qual pontua que:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (p. 63).

Os conceitos de multiletramentos e multimodalidade, que ficaram em evidência com o advento tecnológico e com a popularização das práticas digitais, sempre estiveram presentes em todo texto, digital ou não, construídos com imagens, sons e palavras. De acordo com a BNCC (p. 238), esses tipos de texto entrelaçam “diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual) em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico”. Desse modo, todos os discursos que combinam mais de uma forma de conjunto significante, a saber, quadrinhos, teatro, cinema, textos verbais com imagens e gestos etc., são multimodais e podem ser equivalentes ao texto sincrético<sup>4</sup>. Quanto aos multiletramentos, dentro de um projeto de letramento visual, como explica Santos (2009, p. 43), as dinâmicas e experiências sugeridas trabalham com a habilidade de relacionar, interpretar e nomear “aquilo que se vê com aquilo que não se vê, fazendo interpretações de níveis metafóricos, contextuais, e filosóficos” e, acrescentamos, de níveis metalinguísticos.

Feitas essas considerações e embasados nos pressupostos da semiótica francesa, propomos na sequência didática apresentada neste artigo, uma experiência no ensino e produção de textos escritos em língua inglesa e, a partir daí, a discussão sobre a relação entre o produtor de um texto e o seu consumidor, o enunciador e o enunciatário respectivamente. Apresentamos, brevemente, a seguir, a teoria que embasou este estudo

---

<sup>4</sup> Existe uma pequena diferença entre a semiótica social e a semiótica discursiva no que diz respeito ao significado de multimodalidade e sincretismo. Em nossa análise, porém, tal diferença será desprezada, pois é irrelevante à nossa discussão.

e a metodologia utilizada na aplicação e na análise dos dados. Na sequência, exibimos duas sugestões de exercício de redação, contextualizados no discurso filmico. Relatamos, então, uma experiência de sensibilização textual e análise discursiva, feita a partir dos exercícios de escrita e da escolha lexical dos alunos.

## **2 Contribuições da Semiótica Francesa para a formação escolar**

Um dos aspectos mais importantes da semiótica francesa estabelecida por Greimas, a partir da segunda metade do século 20, é a ideia de manipulação, que pode ser entendida de maneira mais simples, por meio das discussões do texto argumentativo, ou dissertativo, ou ainda, opinativo. Esse tipo de texto é conhecido como aquele que tenta convencer, a partir de encadeamentos lógicos, o enunciatório de alguma coisa, ideia ou fato, de modo a transformá-lo, ou seja, fazê-lo pensar e agir de maneira diferente, ocasionando outras práticas sociais.

Do ponto de vista semio-discursivo, além do texto argumentativo, utilizado com mais propriedade no âmbito científico, pode-se imaginar que todo texto procura convencer o leitor/ enunciatório de algo, a saber, de sua verdade, ou da verdade daquilo que está sendo dito, não apenas argumentado, mas também narrado ou descrito<sup>5</sup>. Dessa maneira, a manipulação do enunciador é inerente a todo o texto e à produção de sentido, trabalhado a partir de efeitos de veridicção e relacionado a ideologias práticas, éticas e estéticas compartilhadas. O texto produz efeitos semânticos de *ser* e *parecer*, efeitos de sentido cognitivos que ultrapassam a simples comunicação, e estabelecem com mais propriedade verdades, falsidades, mentiras e segredos.

Segundo Fiorin (2011, p. 75) “a finalidade última de todo o ato de comunicação não é informar, mas persuadir o outro a aceitar o que está sendo informado”, através de um jogo manipulativo com vistas a fazer o leitor ou o espectador “crer naquilo que se transmite”. Tais procedimentos retóricos são de ordem discursiva e geral, verbal e não-verbal. Do ponto de vista semio-discursivo, o enunciador torna-se um destinatário-manipulador que procura coagir o sujeito leitor a aceitar sua argumentação, construída a partir de inúmeros artifícios retórico-formais. O enunciatório é manipulado cognitivamente e pragmaticamente, contraindo um conjunto de obrigações, voluntárias e involuntárias,

---

<sup>5</sup> Ao narrar ou descrever, o enunciador também quer que o enunciatório acredite no que está sendo dito.



conscientes ou inconscientes, em decorrência de sua participação nessa ou naquela prática semiótica, que “são processos semióticos reconhecíveis [...] e definíveis de modo comparável aos discursos” (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p. 380).

É preciso salientar ainda que a tentativa de manipulação não precisa necessariamente ser bem-sucedida, e é possível que o fazer pretendido pelo enunciador não se realize, uma vez que “a verdade ou falsidade do discurso dependem do tipo do discurso, da cultura e da sociedade” (BARROS, 2002, p. 94). Isso porque, apesar de o enunciador propor um contrato fiduciário com o enunciatário, o reconhecimento do dizer verdadeiro liga-se a uma série de contratos anteriores “de uma formação ideológica e da concepção, por exemplo, dentro de um sistema de valores, de discurso e de seus tipos” (BARROS, 2002, p. 94). Dessa maneira, a semiótica francesa mostra-se uma interessante ferramenta, no âmbito da formação escolar e da discussão sobre linguagem, cultura e as várias determinações que afetam estratégias de sentido, ao propor que não há discurso sem um ponto de vista manipulativo, ancorado em saberes e práticas sociais<sup>6</sup>, e que o enunciatário passa, necessariamente, por dinâmicas de tentativa de controle de um enunciador.

Supondo que todo discurso, verbal e não-verbal, busca a coerção de seu leitor ou espectador (sua emoção, crença e ato), possuindo uma intencionalidade, a semiótica não nega que o sentido esteja entre o texto e o leitor, mas lembra que há uma intenção de significação, um projeto enunciativo ético e estético, histórico e social, que deve ser discutido mesmo quando sua recepção produz significados diferentes, pois está presente no discurso. Assim, de um lado, não se nega que o texto-discurso seja uma obra aberta e passível de várias interpretações; de outro, porém, calcula-se que um enunciado, inerentemente manipulativo, é construído socialmente para ser eficientemente fruído, a partir de valores, saberes e crenças compartilhados entre produtor e leitor, e a partir de um ponto de vista que tenha consciência desses valores, de modo que o enunciador projeta um enunciatário no discurso, a partir de um *saber* sobre ele: dessa forma, o texto projeta um leitor.

O PCN+ (2002) explica que a intenção do produtor do texto é vista como fundamental para a formação escolar. Nessa perspectiva, ao se adotar textos de circulação

---

<sup>6</sup> Um bom exemplo dos poderes de manipulação dos filmes é o gênero filme de terror / suspense, que tenta calcular, a partir de pressuposições sobre o enunciatário, o momento exato em que ele vai se assustar e pular na cadeira. Assim o próprio texto calcula e revela um enunciatário que supostamente seria manipulado.

---

social, é necessário reconhecer a importância de se trabalhar procedimentos que permitam identificar as características do autor /enunciador na construção de valores e sentidos, para que seja possível reconhecer em um texto “marcas decorrentes de identificações políticas, ideológicas e de interesses econômicos dos agentes de produção” (PCN+, 2002, p. 79). Esse documento também chama a atenção para o envolvimento dos alunos em suas aprendizagens de modo que a eles cabe “empatia e respeito à identidade do outro” (p. 131). Entendemos que a proposta de produção textual dos participantes e sua leitura crítica de mundo, envolvendo o discurso verbal e o audiovisual caminha nessa direção, assim como está em consonância com a proposição da participação em “práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências na Educação Infantil” (BNCC, 2017, p. 63).

Com base nos pressupostos apresentados nesta seção, classificamos este estudo como um estudo de caso<sup>7</sup>, no qual, por meio de uma sequência didática com atividades de escrita registramos os resultados das respostas dos alunos<sup>8</sup> a atividades que propuseram uma tomada de consciência sobre o ser humano social, cognitivo, passional e ideológico.

### 3 Características do filme

O filme utilizado para o exercício foi *Paranoid Park* (2007)<sup>9</sup>, uma obra norte-americana dirigida por Gus Van Sant, que conta a história de um adolescente de dezesseis anos que, escrevendo uma série de cartas a uma amiga, relembra um evento trágico e traumático ocorrido pouco tempo atrás, no qual, acidentalmente, provoca a morte de um adulto. A partir desse evento, o protagonista torna-se um desgarrado social, ocultando o fato da família, dos amigos e da polícia, e sofrendo, solitariamente, as pressões psicológicas do

---

<sup>7</sup> Segundo Severino (2007), esse tipo de pesquisa estuda, de maneira rigorosa, um caso particular, significativo e representativo de outros casos similares.

<sup>8</sup> A sequência pedagógica foi aplicada aos alunos do curso preparatório para o IELTS, oferecido pela AUCANI (*Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional*).

<sup>9</sup> Uma versão completa do filme está disponível no *YouTube*, com legenda em espanhol.

---

ato que comete<sup>10</sup>. Ao mesmo tempo, enquanto narra sua sorte, escrevendo, agora mais calmo e certo de que não será punido pela lei, pois a polícia não consegue desvendar o caso, o adolescente reflete sobre a vida e amadurece. Dessa maneira, a história contempla o drama das descobertas pessoais e da passagem turbulenta à maioridade.

Pelo fato de se tratar de um drama existencial e interior, um suspense psicológico que tenta mostrar o segredo, a culpa e o medo a partir de um conjunto significativo audiovisual, esse tipo de discurso adota uma série de estratégias enunciativas que constrói as paixões e emoções desse adolescente perturbado e em fase de mudança, que revive, enquanto narra o seu passado, um “acontecimento” que o transforma: o texto fílmico é narrado em primeira pessoa (*voz-over*), é construído fora da ordem cronológica, utiliza uma trilha sonora eclética e opera sonoridades que nem sempre se adequam às cenas narradas, abusando de efeitos óticos naturais: a câmera na mão, que produz imagens tremidas e enquadramentos fluidos; imagens aceleradas, lentas, sem foco, ou granuladas e com cores apagadas; efeitos de super e subexposição da luz, que escurecem, saturam ou apagam as cores e contornos dos elementos visuais; e poucos diálogos. A partir dessas escolhas expressivas, percebe-se que o filme resvala em estéticas compostas pelos filmes de arte<sup>11</sup>. Sendo um discurso audiovisual densamente construído, e que procura construir a angústia, o filme é propositadamente confuso e estranho, adotando uma estética que se aproxima do filme de arte. Assim, é um objeto pertinente tanto para a discussão das emoções, assim como para as estratégias retóricas dos textos que constroem essas emoções e tentam “convencer” o enunciatário de uma verdade.

---

<sup>10</sup> A epígrafe do livro é um trecho de *Crime e Castigo*, que pode ser trazido livremente como: “Jovem, percebo confusão em seu semblante”.

<sup>11</sup> Bordwell (1985) entende que o *filme de arte*, menos preocupado com a ação do que com a emoção, mostra personagens que expressam, explicam, ou estão alheios de seus próprios estados mentais, em histórias que orbitam em eixos temáticos, tais como, autobiografias ou biografias, fantasias, alucinações ou sonhos, de maneira que tal tipo de filme desenvolveu uma gama de sinais para expressar o estado de espírito do personagem. As convenções desse tipo de realismo artístico expressivo moldam o espaço e consequentemente o tempo da narrativa: no *filme de arte* o ponto de vista ótico (a câmera subjetiva), as imagens rápidas de uma lembrança ou de uma percepção visual, os padrões de edição, as modulações de luz, a cor ou o som figuram o estado psicológico do personagem. Como comentário narrativo observam-se dispositivos estilísticos que se contrapõem a normas clássicas: ângulos, movimentos de câmera e cortes pouco usuais, mudanças irrealistas de luz ou espaço, disjunção da trilha sonora, ou qualquer quebra de realismo objetivo não motivado e não relacionado à subjetividade construída na diegese (p. 208-209).

---

### 3.1 Metodologia da aula

Partindo do texto audiovisual, propusemos uma sequência didática em quatro momentos: primeiramente, o estudo e discussão de uma tabela de emoções, depois duas produções escritas, uma de estilo narrativa e a outra de estilo argumentativo, e finalmente uma discussão sobre as palavras escolhidas pelos alunos. O exercício de escolha de palavras foi pensado para verificar se, mesmo não conhecendo a história, os personagens e a narrativa (e mesmo os conhecendo, pois isso não altera o exercício interpretativo), os alunos/enunciatórios utilizariam palavras relacionadas ao mesmo campo semântico. Calculou-se que se os alunos fossem manipulados pelo enunciador, escolheriam, em ambas as produções escritas, adjetivos relacionados às emoções *sad* (triste) e *fear* (medo), emoções básicas que o jovem sente durante a narrativa, e são pressupostas por causa de estratégias retóricas filmicas.

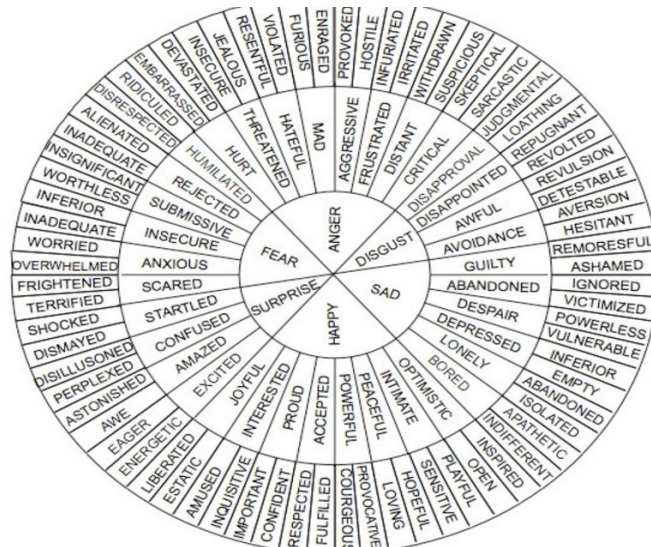
Os exercícios propostos foram baseados na tabela denominada “círculo das emoções”, encontrada na Internet. Com a tabela, os alunos puderam aprimorar o vocabulário sobre emoções e paixões, que entendemos serem bases semânticas essenciais para a construção da narrativa filmica. O círculo é formado de três conjuntos, que são graduados de básicos, depois suas tipificações e sinônimos<sup>12</sup>. As palavras e suas classes gramaticais foram discutidas, assim como estratégias de leitura de vocabulário: o reconhecimento de cognatos. Os alunos tiveram tempo para se comunicar na língua alvo, discutir o significado das palavras, utilizar o dicionário e observar exemplos<sup>13</sup>:

---

<sup>12</sup> De acordo com o blog <http://britishenglishcoach.com/talking-about-emotions-and-feelings>, o círculo central é composto de seis estados emocionais básicos; o círculo seguinte mostra diferentes tipos de felicidade, aversão ou desgosto, tristeza, raiva, medo e surpresa; e o último fornece dois sinônimos para cada tipo de emoção, que não necessariamente são sinônimos exatos.

<sup>13</sup> Várias listas desse tipo podem ser encontradas na rede, maiores ou menores, podendo ser adaptadas. Como o curso era composto de alunos mais proficientes na língua inglesa, decidimos utilizar a lista maior.

Figura 1 - O círculo das emoções



Fonte: <http://britishenglishcoach.com/talking-about-emotions-and-feelings>. Acesso em 24/02/2020.

Em uma segunda dinâmica, os alunos assistiram ao trecho inicial do filme, utilizando as palavras discutidas para se colocar na pele do jovem protagonista e descreverem suas emoções e pensamentos, em um mergulho empático no interior do personagem. Posteriormente, foi pedido que um texto de caráter acadêmico fosse produzido, no qual fosse argumentado, a partir do vocabulário discutido, que tipos de emoções o trecho assistido suscitava. Na segunda redação, os alunos tiveram que, primeiramente, escolher os adjetivos que podiam descrever o filme e, depois, justificar a escolha. Finalmente, os adjetivos, relacionados a 5 emoções principais, foram tabulados e mostraram um padrão de escolha.

Participaram do exercício vinte alunos<sup>14</sup>, que não assistiram ao filme completo, apenas aos seus quatro minutos iniciais, até o momento em que o jovem, na praia, começa a narrar a sua história (e dar sentido ao seu passado). Antes desse momento, porém, não há nenhum diálogo ou narração verbal, e o filme exhibe, de maneira confusa, uma série de cenas e sequências que parecem não ter ligação. Assim, a audiência não tem ideia da identidade dos personagens e nem do enredo da trama. Como a história é um *flashback* fora de ordem, tanto parte do passado como partes do presente do jovem são mostradas, dando a ideia de memória e existência confusas, e diferentes temporalidades, que são

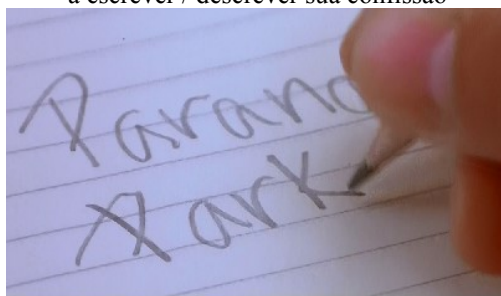
---

<sup>14</sup> Os vinte alunos assinaram um termo de esclarecimento e consentimento que explicava os objetivos da pesquisa e autorizava a possível publicação dos resultados.

também relacionadas às emoções do personagem: o protagonista escrevendo na casa do tio, que mora na praia; imagens da pista de *skate* que o adolescente visita pela primeira vez (cujo nome dá título ao filme), e perto da qual o acidente que muda a sua vida ocorre; o jovem andando na praia e brincando com o cachorro, etc. A última imagem exibida corresponde ao momento em que o protagonista se senta em um banco, na praia, abre o seu caderno, escreve *Paranoid Park* e começa a narrar suas desventuras.

Antes do exercício, o professor não explicou ou comentou o filme, deixando os alunos alheios à trama e tão perdidos como o protagonista do filme.

**Figura 2** - O filme é assistido até o momento em que o protagonista começa a escrever / descrever sua confissão



**Fonte:** Paranoid Park (Gus Van Sant, 2007)

A partir das palavras escolhidas nos dois exercícios de produção escrita, destacamos o discurso e o ponto de vista manipulativo presente no discurso fílmico, e constatamos que os alunos foram capazes de descrever as mesmas emoções veiculadas na narrativa audiovisual, sendo manipulados eficientemente pelo enunciador. Essa abordagem proporcionou ao professor condições de investigar sua própria prática e ampliar o escopo de percepção do processo de manipulação do discurso, em situações multimodais / sincréticas. De um modo geral, os alunos aprenderam e utilizaram novo vocabulário, realizaram um exercício de imaginação de estados emocionais e passionais do outro, e atentaram-se para diferentes possibilidades de construção de sentido, por meio da proposição de outros processos presentes na construção do conhecimento.

#### **4 Dois exemplos de produção escrita**

A partir do círculo, que pode ser reescrito em formato de lista (e torna-se mais legível), os alunos assistiram ao começo do filme e escreveram uma redação em forma de diário,

cujo início deveria ser da seguinte maneira: “*I am at my uncle’s house at the beach. I’ve been felling xxxxxxxx lately*”<sup>15</sup>. Os alunos foram instruídos a: *i*) observar as imagens e, apenas a partir do que observaram (em termos de conteúdo e expressão do texto), *ii*) colocarem-se “na pele” do jovem escrevendo na praia, escrevendo um texto com aproximadamente cem palavras e, *iii*) a utilizar alguns adjetivos da lista. A seguir, apresentamos uma das produções:

**Exemplo 1** (Anexo 1):

Dear diary,

I’m at my uncle’s house at the beach, I’ve been felling **lonely** lately, I miss my friends and my skate. Here there’s not cool places that I can go and no friends, the other boys things that I’m a strange guy and do not talk with me. The beach is a good place to go and think about a lot of things. I have a lot of things in my mind, things that let me **sad**, is hard to talk about that so I decide to whrite. Every day in the afternoon I come to the beach and start to whrite, maybe if a put my tooks in a peace of paper my head stop to be so heavy and the things that let me **sad** go away.

A outra versão do exercício, a redação acadêmica, que preparou a atividade experimental de discussão da construção de sentido e da manipulação do enunciador, exigiu que os alunos conhecessem e trabalhassem com conectores (*also, however, so, on one hand, on the other hand, in my opinion, in my view, first, second, third, etc*), e escolhessem, a partir das emoções que o filme gerava: (a) duas palavras do centro do círculo, (b) quatro palavras do meio do círculo, (c) e seis palavras da borda do círculo, não utilizadas na redação. Depois dessas escolhas, que deveriam ser escritas separadamente no início do exercício (para serem tabuladas), os alunos explicaram, de forma argumentativa, o motivo das escolhas. Um número mínimo de palavras foi determinado para o texto, e nenhum vocabulário sobre linguagem cinematográfica foi ensinado ou discutido, de modo que a intuição, ou o conhecimento textual audiovisual, não acadêmico ou técnico, e adquirido naturalmente pelo aluno, fosse preservado. Após o exercício, as redações foram corrigidas e entregues. Os alunos utilizaram o formato acadêmico (dissertativo/argumentativo) de redação da seguinte maneira:

**Exemplo 2-** (Anexo2):

2 words (c) - **anger, sad**

---

<sup>15</sup> “Estou na casa de praia do meu tio. Tenho me sentido XXXXXX ultimamente”.

---

4 words (m) - **distant, frustrated, depressed, lonely**

6 words (o) - **suspicious, irritated, insecure, ignored, inferior and isolated**

I saw an specific part of a movie, the “introduction” of a movie, and is difficult for whrite about this, but I can feel emotions and feelings about these five minutes and I can describe these feeling in words.

The two first words (anger and sad), I put because the colors and the “photo” of the movie gave me a negative impression and made me sad. The oder ten words I choice basiated in a boy of a movie because he like lonely and distant of other persons.

I can conclued that the way that the movie were made gave me the main impressions about the history and the characters gave me secondary impressions about the history.

A partir dos exercícios de redação, propusemos uma quarta dinâmica, na qual a classe discutiu as escolhas lexicais, após a apresentação de uma tabulação quantitativa e qualitativa feita pelo professor e exibida para a turma.

#### 4.1 Discussão dos dados: análise das escolhas lexicais dos alunos a partir do filme

Depois que a redações foram coletadas (vinte trabalhos), e levando em conta o gênero do filme, que denominamos *suspense psicológico* com características expressivas de filme de arte, o professor tabulou as escolhas lexicais dos participantes da pesquisa léxico-visual. Chegou-se ao seguinte resultado, que posteriormente foi mostrado e discutido:

**Tabela 1:** Adjetivos escolhidos pelos alunos em ambos os exercícios

Palavras de cada segmento do círculo que foram utilizadas, e o número geral de repetições (o número do uso individual de cada palavra não foi computado)					
21 vezes	16 vezes	20 vezes	19 vezes	10 vezes	69 vezes
happy interested powerful peaceful liberated inquisitive confident fulfilled loving sensitive playful inspired intimate	surprise confused amazed shocked perplexed eager energetic	<b><i>Fear humiliated rejected anxious disrespected alienated inadequate worthless worried overwhelmed</i></b>	anger critical distant frustrated suspicious withdrawn irritated insecure devastated	disgust disapproval disappointed avoidance hesitant aversion repugnant loathing judgmental	<b><i>sad abandoned depressed lonely bored ignored powerless vulnerable inferior empty isolated apathetic indifferent</i></b>

Fonte: elaborado pelos autores.



Assim como esperávamos, observamos que de um total de cento e cinquenta e cinco palavras escolhidas, as palavras da coluna *sad* foram utilizadas um maior número de vezes, seguida das palavras da coluna *fear* (juntas totalizam mais de 50% das palavras escolhidas). Se, no entanto, contabilizarmos todas as palavras que conotam emoções negativas (além da tristeza e medo), as palavras relacionadas à raiva ou ao descontentamento totalizaram 75% das escolhas.

Além disso, dezesseis palavras conotaram surpresa ou ansiedade (a coluna *surprise*); as palavras relacionadas à felicidade, *happy*, foram utilizadas apenas vinte e uma vezes pelos participantes (menos de 15%), mas não fugiram à teoria, pois dentre as cenas exibidas, tanto a pista de *skate* e o menino brincando na praia com um cachorro, assim como o fato de o personagem estar escrevendo em um ambiente tranquilo, conotam felicidade ou tranquilidade, e estão de acordo com o que a narrativa transmite. Ademais, como a pista de *skate* e a praia possuem valores positivos na trama do filme<sup>16</sup> (são eufóricas), apesar da tragédia, o texto encaminha o leitor para esse tipo de leitura.

A partir desses dados, que surpreenderam os alunos, e antes que o nível morfosintático e semântico do texto escrito fosse corrigido, foram discutidos o motivo de suas escolhas lexicais para descreverem tanto as emoções do garoto como a do filme, a intencionalidade e a manipulação do produtor textual. A teoria semiótica, então, foi discutida a partir do Dicionário de Semiótica.

Na redação do exercício 1, que procurou fazer o aluno não apenas utilizar o vocabulário discutido de maneira contextualizada, ou seja, tendo a narrativa como ponto de partida, mas participar de um exercício empático que promovesse a solidariedade levando em conta o drama fictício do outro, percebemos como o texto verbal adequa-se ao texto audiovisual, e é bem similar ao romance do qual o filme foi baseado. Ao mesmo tempo, ao ser instado a criar um discurso em primeira pessoa, o aluno traduziu “naturalmente” as imagens e sons do texto, e aspectos expressivos plástico/sonoros para entender efeitos de sentido de construção de uma “interioridade”. No exemplo 1, percebemos que, mesmo desconhecendo a narrativa, e apenas a partir do texto fílmico proposto, os alunos utilizaram adjetivos relacionados à tristeza e à solidão, revelando que o texto audiovisual foi eficiente em criar uma atmosfera passional que foi partilhada e compreendida pelo enunciário.

---

<sup>16</sup> “is difficult for whrite about this”.

A partir do exemplo 2, no qual os alunos discutem o discurso filmico e as emoções que evoca, primeiramente fazendo uma lista, e depois uma dissertação, as escolhas de adjetivos demonstram, como no exemplo 1, como o enunciador do texto filmico é igualmente hábil em manipular o seu enunciatário, que “entende” o que foi proposto discursivamente, e descreve com exatidão as emoções propostas pela narrativa. Na argumentação do exercício 2, pode-se notar a discussão do aluno sobre o plano de expressão do texto, que cita a fotografia do filme e suas cores, a distância (o espaço) que o protagonista ocupa, assim como certa dificuldade em realizar o exercício, confessando que é “difícil falar sobre isso”.

Assim, apesar de serem expostos a apenas quatro minutos de filme, devido às estratégias formais e semânticas filmicas utilizadas para contar a história (os sons, as imagens, os movimentos de câmera discutidos brevemente na introdução do artigo, e que podem ser vistos como elementos retóricos do texto audiovisual), e apesar de escreverem sobre o filme a partir de instruções e tipos de textos diferentes, percebemos que os enunciatários do texto (os alunos espectadores) foram manipulados a ter as mesmas impressões e, portanto, identificarem as emoções que queriam ser transmitidas pelo enunciador<sup>17</sup>. Dessa maneira, atentou-se para como o enunciador e o enunciatário partilharam os mesmos valores semióticos, e como o primeiro, utilizando o conhecimento audiovisual prévio do segundo (a estética do filme de arte e suas significações, assimilada pela linguagem cinematográfica e outros filmes), produziu um discurso eficiente e igualmente compreendido por todos.

## 5 Considerações Finais

A partir desse exercício, nossa intenção foi propor um sequencia didática que englobasse tanto a produção do aluno, suas emoções e capacidades empáticas, assim como a discussão das estratégias de sentido inculcadas no texto, relacionadas a relações de manipulação entre enunciador e enunciatário. Do ponto de vista da produção em língua inglesa, os alunos tiveram a oportunidade de discutir as emoções e um vocabulário sobre emoções na L2, realizar dois tipos de textos escritos, um narrativo, em primeira pessoa, e

---

<sup>17</sup> Assim como acontece em um filme de terror ou de suspense, quando a plateia se assusta ao mesmo tempo, ou prevê que algo vai acontecer, sem conhecer a história.

outro argumentativo/ dissertativo, trabalhando a coordenação de ideias. Do ponto de vista da discussão sobre a intencionalidade do enunciado, a semiótica discursiva foi utilizada para revelar e discutir um enunciador-manipulador (destinador) que conhece o seu enunciatário (destinatário), e tenta manipulá-lo efetivamente a partir de uma retórica (no caso, audiovisual), propondo um contrato fiduciário, isto é, uma coordenação de mecanismos epistêmicos instalados tanto no enunciador quanto no enunciatário, que lida com o *ser* e o *parecer*. A segunda parte da dinâmica teve como objetivo conscientizar os alunos dos efeitos de sentido provocados, a partir de vivências humanas compartilhadas pela linguagem verbal e a audiovisual. Assim, mostrando que a maioria da turma optou pelo mesmo campo semântico para explicar as emoções do jovem e as emoções do filme, atentamos para o caráter coercitivo dos sentidos do discurso e dos textos.

Em segundo lugar, a partir de um exercício multimodal lúdico, que envolveu aprendizagem de vocabulário, escrita, produção oral, compreensão de texto, e a discussão das próprias produções e emoções socialmente compartilhadas, procuramos contribuir com bases teóricas para a introdução de estratégias de análise textual e letramento visual de textos verbais e audiovisuais, a partir de uma pesquisa quali-quantitativa que envolveu os dados dos próprios alunos. A dinâmica proposta coaduna-se com a BNCC, pois compara tipos diferentes de linguagem, discute relações entre palavras, imagens, crenças, saberes e valores, e fornece meios para a autonomia, a criticidade e o autoconhecimento. Ao propor “ser o outro”, tentamos criar uma reflexão de ordem ética e estética, contextualizada em experiência de sentido com conteúdo e um modo de expressão desse conteúdo.

Para o desenvolvimento dos letramentos na escola, esta proposta é relevante porque, tendo a teoria semiótica como suporte, argumenta que o processo manipulativo está presente multisemioticamente em todo o texto e, conseqüentemente, a interpretação e reinvenção de sentidos feita pelo sujeito leitor desatento a tais características, é, por vezes, previsível.

## **Agradecimentos**

EGJ agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de doutorado que recebeu durante a realização desta pesquisa e à ALCANI pela bolsa para a atuação no curso que deu origem a este artigo.

## Contribuição

**Edison Gomes Junior:** conceitualização, escrita, curadoria de dados, investigação, rascunho original e escrita; **Bárbara Cristina Gallardo:** escrita, curadoria de dados; revisão e edição.

## Referências

BARROS, Diana Luz de. **Teoria do discurso:** fundamentos semióticos. 3<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 2002. 174p.

BORDWELL, David. **Narration in the fiction film.** Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 1985. 384p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em 20/02/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio:** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2002.

BRITISH COUNCIL BLOG AWARD. Disponível em: <http://britishenglishcoach.com/talking-about-emotions-and-feelings>. Acesso em 24/02/2020.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso.** São Paulo: Editora Contexto, 2011. 126p.

GREIMAS, Algirdas J.; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica.** São Paulo: Editora Contexto, 2011. 543p.

SANTOS, Gildete Cecília N. Textos imagéticos em discussão: multimodalidade e letramento crítico em sala de aula de língua inglesa. In: NASCIMENTO, A. K. de O.; ZACCHI, V. J. (Org.). **Formação docente em língua inglesa: diferentes perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 39- 53.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico.** 23<sup>o</sup>. ed. revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007. 304p.

URZÊDA FREITAS, Marco Túlio de. **Ensino de línguas como transgressão:** corpos, discursos de identidades e mudança social. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. 188p.

VAN SANT, Gus. (Diretor). **Paranoid Park** [Filme]. IFC First Take, 2007.

PARANOID PARK. Gus Van Sant (Diretor). 84 min. col. son. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mP8LDUNz4uE>. Acesso em 20/11/2020.

Recebido em: 04 de julho de 2021

Aceito em: 15 de outubro de 2021

Publicado em novembro de 2021

---

Edison Gomes Junior  
E-mail: edison.gomes@ifmt.edu.br  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7697-0797>

Barbara Cristina Gallardo  
E-mail: barbarag@unemat.br  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8055-0990>

## **Ensino de inglês na escola pública em perspectiva INdisciplinar e dialógica**

### ***English teaching in public schools from an INdisciplinary and dialogical perspective***

Samuel de Carvalho Lima

Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil

**Resumo:** Este artigo objetiva investigar como o discurso acadêmico do professor-pesquisador de inglês participa da discussão ideológica sobre o ensino de inglês na escola pública. À luz da Linguística Aplicada (LA) INdisciplinar, fundamento a discussão com concepções de ensino crítico de inglês no Brasil. Posteriormente, em interface com a perspectiva dialógica da linguagem, apresento minha postura dialógica de análise de dados para explorar a composição de dois resumos de dissertação de mestrado sobre o ensino de inglês publicados em 2017 e 2020. A análise do *corpus* evidencia que o discurso acadêmico se bivocaliza com o discurso teórico, por meio da nomeação de teorias e da citação indireta a outros estudos, para criticar a tradição de ensino de leitura e escrita em língua inglesa e complementar o discurso oficial sobre o ensino de inglês. Assim, a análise elucida a heterogeneidade da composição do discurso acadêmico do professor-pesquisador de inglês e revela a ausência de interesse inicial sobre problemas sociais, mas que acabam sendo apontados no *corpus* analisado.

**Palavras-chave:** Ensino de inglês; Escola pública; Linguística Aplicada; Análise dialógica

**Abstract:** This paper aims to investigate how the academic discourse of the English teacher-researcher takes part in the ideological discussion about English teaching in public schools. In the light of INdisciplinary Applied Linguistics (AL), I ground the discussion with conceptions of critical teaching of English in Brazil. Subsequently, in an interface with the dialogical perspective of language, I present my dialogical approach to data analysis to explore the composition of two master's dissertation abstracts on English teaching published in 2017 and 2020. Corpus analysis shows that the academic discourse is bivocalized with the theoretical discourse, through naming theories and indirect citation to other studies, to criticize the tradition of teaching reading and writing in the English language and to complement the official discourse on English teaching. Thus, the analysis elucidates the heterogeneity of the composition of the academic discourse of the English teacher-researcher and reveals the absence of initial interest in social problems, but which end up being pointed out in the analyzed corpus.



**Keywords:** English teaching; Public school; Applied Linguistics; Dialogical analysis

## 1 Introdução

Em uma perspectiva histórica, vale lembrar que, há mais de 20 anos, as relações sociais entre os sujeitos em sala de aula têm sido problematizadas pela transdisciplinaridade da LA brasileira. Celani (1998) aponta para o processo de aprendizagem no contexto de interação institucional como um dos objetos de investigação que reivindicam uma visão transdisciplinar face à complexidade dos fenômenos da pesquisa que tem a linguagem na sua base. No início do século XXI, a LA brasileira se INdisciplina, assumindo-se crítica – mestiça, ideológica, transgressiva – (MOITA LOPES, 2006). Sob o rótulo da criticidade, salientamos três compreensões: 1) a produtividade das pesquisas para a criação de inteligibilidades sobre o mundo em práticas situadas e com responsabilidade social por um sujeito cuja subjetividade e intersubjetividade o torna inseparável do conhecimento que produz; 2) a ética que norteia as investigações por meio do diálogo aberto imbuído de valores democraticamente definidos na esfera pública e da explicitação das razões pelas quais agimos; 3) a prática autorreflexiva continuada (FABRÍCIO, 2006, 2017; PENNYCOOK, 2006, 2018). Desse modo, assumo uma vertente INdisciplinar<sup>1</sup> da LA que se caracteriza como crítica, responsável e solidária, que pauta desigualdades e injustiças sociais, articulando-se a pesquisas sobre ensino de inglês na escola pública para favorecer a autonomia de professores e estudantes que negociam e reinventam formas de ocupar o espaço-tempo social.

O interesse pelo ensino de inglês me levou a refletir sobre o desenvolvimento da competência da autonomia da aprendizagem no contexto da escola pública em Portugal. No âmbito da política transnacional de ensino de línguas da comunidade europeia, a autonomia da aprendizagem tem sido discutida pela pesquisadora portuguesa Flávia Vieira como um processo que se relaciona intimamente à aprendizagem da língua,

---

<sup>1</sup> A expressão INdisciplinar se refere à organização da primeira edição do livro intitulado *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*, com IN em maiúsculo, em 2006, pelo professor/pesquisador Luiz Paulo da Moita Lopes. Considero essa obra seminal na conscientização sobre a politização do ato de realizar pesquisas no âmbito dos estudos em LA no Brasil, de modo que sua contribuição permanece impactando a autorreflexão própria da área até hoje.

podendo ser flagrado no livro didático (VIEIRA; MARQUES; MOREIRA, 1999). Essa concepção foi revisitada em 2017-2018, no âmbito de meu estágio de pós-doutoramento, quando aproximamos a perspectiva europeia da perspectiva brasileira freiriana para a promoção da autonomia da aprendizagem para além dos muros da escola pública e flagramos uma baixa incidência do processo de reflexão sobre o eu-do-aluno na análise de material didático para o ensino de língua inglesa em nível médio/secundário nas escolas portuguesas investigadas (LIMA; VIEIRA, 2020). Os dados dessa investigação denunciaram ainda, por meio da visibilidade das vozes das professoras da escola pública, a existência de uma cultura escolar de controle e reprodução, resistente a mudanças<sup>2</sup>. As professoras portuguesas reconhecem a importância do desenvolvimento da pedagogia para a autonomia e discutem a necessidade de sua complementação com estratégias centradas no aluno. A realização dessa pesquisa me permitiu compreender a importância do eu-do-aluno em outro tempo e espaço, isto é, no contexto de ensino de inglês na escola pública no nordeste brasileiro, de modo a poder dar visibilidade a pequenas histórias, sem ingenuidades, e reconhecer que “[...] nem sempre as teorias e abordagens gestadas na Metrópole atendem aos interesses da periferia” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 154).

Orientado pela prática autorreflexiva continuada da LA, este artigo objetiva investigar como o discurso acadêmico do professor-pesquisador de inglês participa da discussão ideológica sobre o ensino de inglês na escola pública. Para dar conta desse objetivo, o texto se divide em mais 4 seções a seguir. Na próxima seção, à luz da LA INdisciplinar, fundamento a discussão com concepções de ensino crítico de inglês no Brasil. Na sequência, em interface com a perspectiva dialógica da linguagem, apresento minha postura dialógica de análise de dados. Posteriormente, exploro a composição de dois resumos de dissertação de mestrado sobre o ensino de inglês publicados em 2017 e 2020. Por fim, apresento minhas considerações finais.

---

<sup>2</sup> A experiência de internacionalização com a pesquisa sobre o ensino de inglês na escola pública em Portugal me desafiou, pela primeira vez, a refletir sobre os pontos de vista de professoras de língua inglesa sobre o livro didático e sua atuação profissional, promovendo meu interesse, hoje, pela análise dialógica do discurso acadêmico do professor de inglês que exerce sua profissão em países lusófonos.

---



## 2 Ensino crítico de inglês no Brasil

Pressupondo que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2019, p. 95-96), optamos por compreender a escola como um lugar de esperança, intimamente ligada à sociedade, podendo promover interações para a manutenção ou para a transformação social. Nessa tensão, juntamente com Gadotti (2007), optamos por defender uma escola pública transformadora, pois é o espaço em que nos encontramos para estudar, conversar, discutir e fazer política. Além disso, partimos da compreensão de língua inglesa apresentada por Rajagopalan (2018) – *World English* –, pois ela leva em consideração os impactos da globalização, que não podem ser negados na sociedade, ou seja, as mudanças com que lidamos em relação a nossa própria nacionalidade, nossa língua nacional e, conseqüentemente, nossa própria existência. Essa compreensão também implica o reconhecimento de que nos tornamos indivíduos transnacionais por meio de movimentos migratórios em virtude do trabalho e grandes corporações, ou por meio de movimentos de refugiados, ou por meio do deslocamento tempo/espaço oportunizado pelo uso de tecnologias digitais.

Parte da discussão acadêmica sobre o ensino de inglês no Brasil tem sido realizada sob o viés de uma educação crítica, corporificando-se, inclusive, em uma Linguística Aplicada Crítica, Transgressiva, INdisciplinar, em diálogo, sobretudo, mas não exclusivamente, com Hooks (1994) e Pennycook (2006, 2007, 2010, 2018). As concepções de ensino crítico de inglês no Brasil ora dialogam com os princípios operacionais de um pós-método (KUMARAVADIVELU, 2012, 2016), ora permanecem na relação entre abordagens *imperialistas* e pedagogias críticas. Kumaravadivelu (2016, p. 68) denuncia as “forças sutilmente invisíveis e aparentemente invencíveis” que tem operado antes e durante o século XXI para promover discriminação e desigualdade na área de ensino de língua inglesa. Para o autor, essas forças criam o mito do falante nativo como o único sujeito possivelmente reconhecido por sua expertise em métodos e materiais para o ensino de inglês. Em perspectiva contra-hegemônica, o autor mobiliza a comunidade subalterna ao reivindicar um conjunto de ações coletivas, coordenadas e sincronizadas com o potencial de tensionar com a estrutura social que sistematicamente promove assimetrias por meio de relações políticas, culturais, econômicas e educacionais.

Reconhecemos que as concepções de ensino crítico de inglês no Brasil têm sido reportadas por pesquisas de professores-pesquisadores de inglês brasileiros que relacionam o ensino-aprendizagem de inglês a problemas sociais. Urzeda-Freitas (2012) critica a prática de ensino de inglês que contempla prioritariamente atividades lúdicas e comunicativas. O professor-pesquisador constrói, por meio da condução de leitura e discussão de textos, vídeos e figuras em sala de aula, possibilidades para uma aprendizagem de inglês comprometida com temas como globalização, corpo, raça, classe, cultura, identidade, gênero social e sexualidade. O autor constata que debater temas polêmicos com estudantes brasileiros de inglês causa, inicialmente, um necessário choque com o novo, um possível desconforto. No entanto, embora inicialmente desconfortável, a reflexão produzida pelo professor-pesquisador mostra que essas iniciativas favorecem o desenvolvimento não apenas dos estudantes, mas também do próprio professor, que necessita refletir criticamente sobre sua própria prática pedagógica, revisitar suas aprendizagens e privilégios e lidar com insatisfações. Sua pesquisa foi realizada em um centro de línguas da Universidade Federal de Goiás e, a partir dela, Urzeda-Freitas (2012, p. 95, grifo nosso) nos convida a refletir sobre essa abordagem no contexto das escolas regulares brasileiras, prevendo que “[...] talvez esse seja um dos maiores desafios da Linguística Aplicada no século XXI: *(re)descobrir o lugar das aulas e dos(as) professores(as) de LE na construção de um mundo mais democrático e livre*”.

Rocha (2013) realiza uma pesquisa-ação em uma turma de 1º ano do ensino médio em uma escola pública federal no Rio de Janeiro. A autora desenvolve sua pesquisa com base no pressuposto de que a condução e o relato de sua investigação representam uma realidade possível, entre outras também possíveis, considerando a realidade como “um modo de se falar sobre ela” (ROCHA, 2013, p. 101). A professora-pesquisadora desenvolve uma proposta pedagógica com uma visão problematizadora sobre sexualidades, juntamente com seus estudantes, meninas e meninos entre 14 e 18 anos, com o rigor ético publicamente defendido por uma LA INdisciplinar.

Orientado por uma discussão sobre subalternidade e ideologia contra-hegemônica, Mulico (2020) faz o tratamento das concepções de trabalho, esforço e sucesso no âmbito do ensino de inglês em uma turma de curso técnico de nível médio de uma instituição de educação profissional. No contexto da educação profissional, o autor denuncia a lacuna da produção de materiais problematizadores que sejam norteados por uma educação

crítica para a cidadania. Vale destacar que as instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) são motivadas pelas possibilidades de transformação social e apontadas, conforme reivindica Ciavatta (2014), como uma educação com a qualidade necessária para um futuro de superação da dualidade de classes sociais. No âmbito da educação profissional, a discussão sobre o mundo do trabalho e sobre classes sociais em uma perspectiva histórica, muitas vezes, ganha precedência, embora já estejamos avançando para uma perspectiva de maior interseccionalidade, conforme é possível perceber na discussão oportunizada pelo autor, que sugere textos para o *design* de materiais críticos, em que raça e gênero social são problematizados por meio do *locus* de enunciação e da necessidade de o professor-pesquisador desaprender seus privilégios.

Também atuando no contexto da RFEPCT, Da Silva (2020) propõe atividades críticas para o ensino de inglês por meio da articulação entre uma abordagem baseada em tarefas e pedagogias críticas. O professor-pesquisador problematiza a questão de gênero social no mundo do trabalho juntamente com 20 estudantes do Instituto Federal de Santa Catarina e defende a concepção de uma educação profissional comprometida com a inclusão, a igualdade e a justiça social. A proposta do autor promove uma leitura possível sobre a eficiência da abordagem baseada em tarefas ao relacionar planejamento e desenvolvimento e ao discutir os momentos adversos e as estratégias de superação desses momentos em sala de aula. No entanto, fica evidente que a disciplinaridade da abordagem baseada em tarefas acaba por subordinar a reflexão crítica apenas para o momento final da atividade.

Caetano (2020) relaciona a abordagem comunicativa ao pós-método para elaborar atividades sob a perspectiva do ensino crítico de inglês. A autora ainda estabelece uma aproximação entre a teoria sobre o letramento crítico e a prescrição dos documentos oficiais para ensino de línguas estrangeiras no Brasil, mais especificamente as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, contexto de aprendizagem de inglês objeto de sua reflexão. O diálogo teórico proposto por Caetano (2020), articulado ao discurso oficial sobre o ensino de inglês, isto é, as orientações curriculares, reivindica um tratamento especial para a compreensão sobre as identidades dos participantes do processo de ensino-aprendizagem de inglês.

Com base nessas pesquisas, flagramos concepções de ensino crítico de inglês no Brasil. De modo geral, sob o rótulo da criticidade, as pesquisas articulam o ensino de inglês a discussões sobre cidadania, participação social e desigualdades, em perspectiva de interseccionalidade com raça, gênero social e sexualidade. Destacamos que o debate sobre as concepções de ensino crítico de inglês não se pretende exaustivo, pois reconhecemos que outros pesquisadores têm realizado o levantamento de outras possibilidades, fazendo desse levantamento um objeto de investigação *per se*, ao destacar pesquisas sobre o ensino de inglês na escola pública em viés crítico, de modo a problematizar questões identitárias, sociais e políticas (CARNEIRO, 2021). De todo modo, esses estudos produzem realidades possíveis e nos convidam ao diálogo reflexivo sobre a prática de (pesquisa em) ensino de língua inglesa de modo a evitar o que Rajagopalan (2006) denuncia como ingenuidade metateórica. Motivado pela prática autorreflexiva continuada da LA crítica, em interface com a perspectiva dialógica da linguagem, parto para a explicitação da postura dialógica de análise de dados.

### 3 Uma postura dialógica

Segundo Brait (2016), abordar enunciados/textos levando em consideração o conjunto da obra de Bakhtin e o Círculo (Volóchinov, Medvedev e outros participantes) motivou o que hoje se denomina análise/teoria dialógica do discurso, perspectiva que tem se demonstrado bastante produtiva no Brasil (BRAIT, 2016, 2017). A pesquisadora salienta que uma análise dialógica do discurso não pode se configurar em uma proposta fechada e linearmente sistematizada. Ao contrário disso, essa teoria se constitui um conjunto de conceitos “que especificam *a postura dialógica* diante do *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador” (BRAIT, 2016, p. 29, grifo da autora).

No conjunto de conceitos que podem orientar uma Análise Dialógica do Discurso (ADD), interessa-nos, particularmente, o de enunciado, pois, em perspectiva dialógica, o enunciado/texto é considerado o dado primário da análise linguística, filológica, literária e das Ciências Humanas em geral, uma vez que “Se concebe o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos [...] pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos” (BAKHTIN, 2016, p. 71-72). Além disso, conforme nos ensina Volóchinov (2017, p. 218-219, grifo do

autor), a realidade da linguagem é “[...] o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados”. Desse modo, assumo a perspectiva dialógica da linguagem que pressupõe o diálogo tanto como uma forma específica da comunicação discursiva, a mais importante, a exemplo do diálogo face a face (sentido estrito), quanto como qualquer comunicação discursiva (sentido amplo), pois todo discurso é inevitavelmente orientado para outros discursos e participa “[...] de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta, ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 219).

Em perspectiva dialógica, a linguagem enquanto prática social é concebida como discurso materializado por meio de suas unidades do fluxo discursivo, isto é, os enunciados que respondem a algo e se orientam para uma resposta. Por isso, para Bakhtin (2018), todo discurso é bivocal<sup>3</sup>, pois carrega diferentes posicionamentos e valorações sociais; a presença do outro no enunciado é marcada por diversos pontos de vista de modo que as relações dialógicas são possíveis entre enunciados distintos ou até mesmo entre palavras em um mesmo enunciado, desde que estas sejam tomadas como “representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvirmos nela a voz do outro” (BAKHTIN, 2018, p. 210).

O uso da linguagem, em perspectiva dialógica, está relacionado aos campos da atividade humana, sendo que, para Bakhtin (2016, p. 12, grifo do autor), “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. A perspectiva dialógica da linguagem pressupõe que todo enunciado possui um autor que, ao dar conta de sua intenção discursiva, determina a conclusibilidade de seu enunciado: a escolha do objeto, os limites e a exauribilidade semântico-objetal. Enquanto unidade da comunicação discursiva, os limites de cada enunciado são definidos pela alternância dos sujeitos que participam do diálogo.

Levando isso em consideração, na interface entre a LA na modernidade recente e a perspectiva dialógica da linguagem, encontro possibilidades para explorar como o discurso acadêmico do professor-pesquisador de inglês participa da discussão ideológica

---

<sup>3</sup> Todo discurso surge nas condições da comunicação dialógica, isto é, em relação ao discurso do outro. Todo discurso carrega, simultaneamente, o discurso do outro, tangenciando-se com ele. Assim, o discurso alheio é introduzido no nosso discurso a partir da nossa compreensão e avaliação, bivocalizando-se com nosso discurso.

---

sobre o ensino de inglês na escola pública. Destaco, ainda, que essa interface se encontra alinhada a recentes trabalhos que celebram os 30 anos da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), ao discutirem os desafios, rupturas e possibilidades de pesquisa em LA, apontando relações possíveis entre a LA INdisciplinar e os estudos da linguagem em perspectiva dialógica (SZUNDY; MARTINS; MOREIRÃO, 2020; AMARAL; SILVA; GONÇALVES, 2020).

Para a análise dialógica, a exemplo do estudo de Lima e Bastos (2021), quando investigamos como o discurso jornalístico constitutivo de títulos e *leads* de notícias se torna palco de disputa de diversos pontos de vista ao utilizar diferentes vozes sociais, replico aqui a mesma postura dialógica para explorar resumos de dissertações de mestrado sobre o ensino de inglês na escola pública. Assim, inicio as reflexões a partir da análise das interações sociais entre os interlocutores, levando em consideração as condições de produção dos enunciados; em seguida, analiso as formas que os enunciados assumem; por último, realizo a análise linguística habitual para a elucidação das relações dialógicas situadas no campo do discurso. Desse modo, tenho interesse em evidenciar como o discurso acadêmico do professor-pesquisador de inglês participa da discussão ideológica sobre o ensino de inglês no Brasil por meio da composição dos resumos de dissertações que sintetizam suas pesquisas científicas. Para isso, no âmbito da análise, pressupomos que o *discurso acadêmico* do professor-pesquisador de inglês se bivocalize com, pelo menos, mais dois discursos que, nesta investigação, compreendemos como: 1) o *discurso oficial* sobre o ensino de inglês, isto é, os documentos que norteiam o ensino de língua inglesa no país e, em contexto mais imediato, da instituição em que a pesquisa do professor é realizada (leis, decretos, portarias, documentos institucionais, programas de curso, entre outros), por estarem diretamente relacionados à prática profissional do professor de inglês; 2) o *discurso teórico*, isto é, teorias e conceitos teórico-metodológico-pedagógicos mobilizados para a realização da investigação no campo da atividade científica.

Seguindo os procedimentos assinalados, o *corpus* desta investigação é constituído por 2 resumos de dissertações de mestrado que sintetizam pesquisas sobre o ensino de inglês na escola pública. A constituição do *corpus* foi resultado da seleção de pesquisas realizadas sob minha orientação no último quadriênio – 2017 a 2020 – que se demonstraram mais representativas para a elucidação de como o discurso acadêmico do

professor de inglês se compõem por meio da bivocalização com o discurso oficial sobre o ensino de inglês e o discurso teórico. Além disso, essa seleção possibilita a construção de uma (auto)crítica como uma das formas de promover uma LA continuamente autorreflexiva. Na próxima seção, ilustro a análise com os 2 resumos na íntegra para, posteriormente, retomar excertos do texto de modo a elucidar sua composição. Os resumos sintetizam dissertações defendidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) de modo a se constituírem tipos relativamente estáveis de enunciado cujo objetivo, compartilhado no campo da atividade científica, é apresentar as principais informações da dissertação para a comunidade acadêmica. Vale salientar que, no Brasil, tratar os resumos de dissertações como exemplares de gêneros do discurso da esfera acadêmica e objeto de investigação dos estudos linguísticos possui longa tradição (BIASI-RODRIGUES, 1999). Dito isso, passo para a análise das relações dialógicas que constituem o *corpus* da investigação.

#### **4 Discurso acadêmico de professoras-pesquisadoras de língua inglesa**

As relações dialógicas que o professor-pesquisador estabelece com a tradição acadêmica por meio do resumo de dissertação não se restringem aos interlocutores mais imediatos que avaliam seu trabalho – a banca examinadora da dissertação –, mas se ampliam a demais pesquisadores em nível (inter)nacional, pois seu resumo circula em diversas páginas/plataformas digitais na internet. Mesmo antes da dissertação aprovada, o resumo da dissertação é compartilhado como forma de convite automático enviado por e-mail à comunidade acadêmica local, quando o cadastro da defesa de dissertação é realizado; após a publicação da dissertação, o resumo passa a circular na própria página do programa de pós-graduação, na página de repositórios institucionais, na página do Catálogo de Teses e Dissertações (Plataforma Sucupira) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, entre outras páginas/plataformas da internet. Por isso, ciente da ampla circulação do resumo de dissertação de mestrado, o autor do texto o escreve consciente de que a leitura do resumo pelo seu interlocutor pode se constituir um convite à leitura de demais seções da dissertação ou da dissertação na íntegra. Os resumos, tomados como enunciados nesta análise, refletem as condições concretas de produção de pesquisa acadêmica de duas

professoras-pesquisadoras de inglês de escolas públicas federais de ensino médio localizadas no interior do estado do Rio Grande do Norte: Mossoró e Apodi.

Tendo em vista a estabilidade das interações sociais no campo da atividade acadêmica, as formas que esses enunciados assumem também são relativamente estáveis. Ao sintetizar um texto relativamente extenso, isto é, exemplar do gênero do discurso dissertação de mestrado, em 371-469 palavras, as professoras-pesquisadoras de inglês compõe seu resumo de dissertação de modo a corresponder às expectativas da tradição acadêmica ao produzir o conhecimento científico, reportando o objetivo, a fundamentação teórica, a metodologia, os resultados e a conclusão de sua pesquisa ao passo que seleciona, criteriosamente, formas de condensar o que avalia como mais importante da dissertação por meio de frases/orações concisas e objetivas.

A análise do corpus revelou que o discurso acadêmico das professoras-pesquisadoras bivocaliza-se com o discurso teórico para criticar a tradição de ensino de leitura e escrita em língua inglesa e complementar o discurso oficial sobre o ensino de inglês. Vejamos a composição do primeiro resumo.



**Figura 1** – Resumo de dissertação sobre o ensino de inglês para fins específicos.

Com a necessidade do desenvolvimento de diversas áreas em uma época de evolução tecnológica, o Inglês para Fins Específicos (*English for Specific Purposes – ESP*) emergiu nos EUA durante a década de 1960 (HUTCHINSON & WATERS, 1987). No Brasil, o ESP começou a se desenvolver durante a década de 1970, com o Projeto Nacional Brasileiro de ESP, coordenado pela professora Antonieta Celani e, mesmo após quatro décadas, o ESP ainda tem sido entendido como um curso de leitura para áreas específicas (RAMOS, 2008). O propósito desta pesquisa é trazer uma proposta de reflexão-ação para o ensino de ESP para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e elucidar a forma como o ESP tem sido ensinado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). A partir de um estudo documental-exploratório, analisamos os programas de dez cursos técnicos na modalidade subsequente, com foco no programa da disciplina, considerando os princípios básicos das teorias de ESP e dos Multiletramentos (HUTCHINSON & WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS, 1998; C NEW LONDON GROUP, 1996; COPE & KALANTZIS, 2009), desenvolvendo uma proposta que considerou, também, aspectos relacionados aos gêneros discursivos (SWALES, 1990; SWALES1998). Aplicamos, então, um questionário com os alunos do Curso Técnico em Petróleo e Gás e duas entrevistas semiestruturadas com dois professores do curso: o professor de ESP e um engenheiro responsável por disciplinas da área técnica. A análise dos dados nos levou a nossa proposta, construído para ser utilizado como um guia por professores que trabalham com o inglês em contextos de EPT. A proposta é inspirada em uma sequência didática, dividido em: estudo do gênero que atenda às necessidades dos alunos, elaboração do gênero pelos alunos, fases com características sociolinguísticas e a reelaboração do gênero pelos alunos (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEWLY, 2004). As seções da proposta foram elaboradas considerando o que os professores destacaram como um bom curso de ESP, as lacunas que encontramos no programa da disciplina no que se refere ao ESP e aos multiletramentos, bem como as opiniões dos alunos. Alguns dos nossos resultados apontaram para o fato de que o ensino de ESP no IFRN ainda é voltado para atividades de leitura e tradução, privilegiando gêneros acadêmicos como o artigo e o *abstract*; que a língua estrangeira deveria ser trabalhada tanto a partir de leituras como de produções orais, de acordo com os alunos e os professores entrevistados, além da importância do trabalho com a leitura; e alguns pontos colocados pelos professores, como o ensino colaborativo e a carga horária da disciplina. A proposta aqui apresentada não é um manual que possui as melhores possibilidades para o ensino de ESP na EPT, mas um guia que pretende ir além do que está posto nos currículos de ESP que contam com uma prática pedagógica que se preocupa (quase que exclusivamente) com a leitura e vocabulário.

Fonte: Guerra (2017).

Neste resumo (Figura 1), ao tomarmos as duas primeiras orações constitutivas, percebemos que a professora-pesquisadora tematiza o Inglês para Fins Específicos (ESP) em resposta ao seu desenvolvimento nos Estados Unidos e no Brasil. O discurso acadêmico da professora-pesquisadora, ao bivocalizar com o discurso teórico por meio da citação indireta a outros estudos que discutem o ESP, critica a tradição de ensino de leitura (*curso de leitura para áreas específicas*), o que ela avalia como ultrapassado por

meio do jogo de palavras/expressões *mesmo após* e *ainda* no excerto: *mesmo após quatro décadas, o ESP ainda tem sido entendido como um curso de leitura*. Desse modo, a professora-pesquisadora demonstra possuir uma compreensão sobre o ESP que diverge dessa tradição, o que justifica o objetivo apresentado que se endereça a demais professores de inglês e pesquisadores sobre o ensino de inglês: *O propósito desta pesquisa é trazer uma proposta de reflexão-ação para o ensino de ESP para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e elucidar a forma como o ESP tem sido ensinado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)*.

Quando o discurso acadêmico da professora se bivocaliza com o discurso teórico sobre a literatura acerca do ESP da década de 80, uma pedagogia mais contemporânea (Pedagogia dos Multiletramentos) e uma concepção de gêneros do discurso, tanto por meio da inserção do referente no texto quanto por meio da filiação conceitual explícita ao usar o verbo *considerar* (*Considerando os princípios básicos das teorias de ESP e dos Multiletramentos; que considerou, também, aspectos relacionados aos gêneros discursivos*), com o propósito de realizar uma análise documental-exploratória, o discurso acadêmico endereça sua crítica ao discurso oficial da oferta de inglês da instituição (*programas de dez cursos técnicos*). O discurso acadêmico reafirma sua crítica à tradição do ensino de ESP refletido no discurso oficial da instituição por meio da explicitação dos resultados da investigação que avaliam a oferta como antiquada por meio do uso da palavra *ainda* e julga que o programa apresenta *lacunas*: *Alguns dos nossos resultados apontaram para o fato de que o ensino de ESP no IFRN ainda é voltado para atividades de leitura e tradução; as lacunas que encontramos no programa da disciplina no que se refere ao ESP*. Desse modo, o discurso acadêmico aponta para a necessidade de uma complementariedade ao que está posto pelo discurso oficial por meio do uso do advérbio *além*, percebido no excerto: *um guia que pretende ir além do que está posto nos currículos de ESP*. Por fim, destaco que, embora a professora-pesquisadora busque contemplar diferentes perspectivas em sua pesquisa, tanto em termos teóricos quanto em relação aos sujeitos participantes (estudantes, professores, engenheiros), a criticidade do discurso acadêmico não contempla a discussão sobre problemas sociais, cidadania, participação social e desigualdades, em perspectiva de interseccionalidade com raça, gênero social e sexualidade, conforme agenda de uma vertente mais radical da LA. Vejamos o próximo exemplar.

**Figura 2** – Resumo de dissertação sobre o ensino de escrita colaborativa em inglês.

A prática da escrita em língua inglesa no espaço do ensino médio das escolas públicas está restrita, muitas vezes, a tarefas de tradução ou exercícios repetitivos de estruturas gramaticais. Nesse sentido, buscamos desenvolver uma intervenção pedagógica de ensino de língua inglesa através da Escrita Colaborativa (EC) no *Google Docs* para a mobilização de práticas de linguagem no universo digital com alunos de um curso Técnico de Nível Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Para isso, fundamentamo-nos nas concepções de que a língua é interação social e mediadora das relações humanas através dos gêneros do discurso (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006). Essa interação é o cerne da Teoria Sociocultural de Vygotsky aplicada à aprendizagem de uma segunda língua (LANTOLF; THORNE, 2007), serve como mediadora da aprendizagem e da escrita colaborativa (SMITH; MACGREGOR, 1992; FUNG, 2006, 2010; ALLEN *et al.*, 1987) e é a premissa do meio escolhido para a operacionalização da proposta de ensino de Escrita Colaborativa Online (ECO) (YIM; WARSCHAUER, 2017; LEANDRO; WEISSHEIMER, 2017; EMILIANO, 2016; KESSLER; BIKOWSKI; BOGGS, 2012). A abordagem do estudo é qualitativa (RICHARDSON, 2016), do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI *et al.*, 2013), no qual os alunos escreveram colaborativamente um *post* de notícia para um *blog* informativo. Participaram da intervenção 36 alunos, os quais foram divididos em sete grupos de colaboração e se reuniram para a escrita do texto ao longo de três semanas – não consecutivas. O *corpus* da pesquisa constituiu-se pelas respostas dos questionários aplicados antes e depois da Intervenção, interações do *chat* e notas de campo do professor. Percebemos que os alunos precisam de mais oportunidades para melhorar a prática de atividades em grupo; problemas sociais podem dificultar o uso da ferramenta digital; a aprendizagem de língua inglesa foi uma consequência da ECO. No que concerne às interações do *chat*, além de encontrarmos todas as características da EC presencial detectamos mais uma relacionada aos fatores externos de razão social e técnica que podem influenciar a realização da ECO. Sobre a avaliação da intervenção propriamente dita, sugerimos o aprimoramento do método de ensino através do aumento da quantidade de encontros online, a realização do método pelo professor da disciplina e a instrução explícita a respeito de atividades de colaboração.

Fonte: Dantas (2020).

Neste resumo (Figura 2), ao tomarmos a primeira oração constitutiva, percebemos que a professora-pesquisadora tematiza a prática de escrita em língua inglesa na escola pública, avaliando-a negativamente por suas limitações, através do uso da expressão *está restrita*, e pela ausência de criatividade, através do uso do adjetivo *repetitivos*. Desse modo, o discurso acadêmico da professora-pesquisadora, ao bivocalizar com o discurso teórico, tanto por meio da inserção do referente no texto (nomeação da *Teoria Sociocultural de Vygotsky*) quanto por meio da citação indireta a outros estudos, encontra

formas de responder à tradição de ensino de escrita em língua inglesa de uma forma que leva em consideração as *práticas de linguagem no universo digital*.

O discurso acadêmico da professora-pesquisadora de inglês se constitui predominantemente ancorado no discurso teórico que concebe a língua enquanto interação social e nos estudos sobre a escrita Colaborativa Online (ECO). No entanto, as relações dialógicas que percebemos não se limitam a uma conformação, pois o discurso acadêmico se propõe a empreender uma complementariedade ao discurso teórico de base, explicitamente evidenciada pela expressão *mais uma* no excerto: *No que concerne às interações do chat, além de encontrarmos todas as características da EC presencial detectamos mais uma relacionada aos fatores externos de razão social e técnica que podem influenciar a realização da ECO*. Dessa forma, percebemos que o discurso acadêmico da professora de inglês, ao bivocalizar-se ao discurso teórico, também o faz de maneira crítica, pois o complementa por meio da produção do conhecimento oriundo de interações da pesquisadora com seu contexto mais imediato, que apontam para problemas sociais (*fatores externos de razão social e técnica*). Assim, embora o discurso acadêmico não contemple de início um interesse explícito em relação a problemas sociais, que em perspectiva de interseccionalidade com raça, gênero social e sexualidade constitui agenda de uma vertente mais radical da LA, questões sociais acabam sendo apontadas, recebendo destaque na pesquisa realizada sobre o ensino de língua inglesa na escola pública. Dada a análise, percebemos a heterogeneidade da composição do discurso acadêmico de professoras-pesquisadoras de inglês, sua inter-relação com discursos teóricos e discursos oficiais sobre o ensino de inglês, e a ausência de um interesse inicial para inter-relacionar o ensino da língua a problemas sociais.

## **5 Por mais INdisciplina na escola pública**

Orientado pela prática autorreflexiva continuada da LA, este artigo objetivou investigar como o discurso acadêmico do professor-pesquisador de inglês participa da discussão ideológica sobre o ensino de inglês na escola pública. Por meio da análise dialógica empreendida, foi possível perceber que a criticidade no *corpus* analisado está relacionada, sobretudo, a práticas de ensino de língua inglesa caracterizadas como tradicionais e a discursos oficiais do contexto mais imediato das professoras-autoras dos textos

analisados. Em vertente INdisciplinar, com o interesse explícito de criar inteligibilidades sobre práticas situadas e ciente de que minha subjetividade e intersubjetividade me torna inseparável do conhecimento que produzo, optei por explorar 2 resumos de dissertações de mestrado que sintetizam pesquisas sobre o ensino de inglês na escola pública orientadas por mim no último quadriênio – 2017 a 2020 –, de modo que a seleção do *corpus* se demonstrasse representativa do projeto discursivo.

Por meio da análise, é possível realizar uma (auto)crítica, pois, embora ela evidencie a heterogeneidade da composição do discurso acadêmico das professoras-pesquisadoras de inglês e a autonomia desses sujeitos ao realizarem sua investigação de mestrado, ela aponta, também, para uma ausência de interesse inicial em pautar problemas sociais nas investigações sobre o ensino de língua inglesa na escola pública. Embora uma das pesquisas pautasse questões sobre cidadania e participação social por meio da discussão sobre o derramamento de óleo no litoral do nordeste brasileiro em 2019 e ainda encoraje os estudantes a denunciarem o crime ambiental, esses dados não ficaram evidentes no *corpus* analisado, o que revela, ainda, a pouca valorização que o discurso acadêmico do professor de inglês atribuiu a esses elementos na composição do seu resumo de dissertação. Por fim, destaco que a vertente INdisciplinar da LA se apresenta como um desafio às novas pesquisas sobre o ensino inglês na escola pública, que talvez esteja precisando de mais INdisciplina, na tentativa de explorar caminhos menos intuitivos, de modo a poder dar visibilidade a pequenas histórias, sem ingenuidades.

## Referências

AMARAL, M. R. S.; SILVA, E. G; GONÇALVES, J. B. C. As contribuições da Linguística Aplicada (LA) e da Análise Dialógica do Discurso (ADD) para pensar a escola como lugar de debate público. **RAÍDO (ONLINE)**, Dourados, v. 14, n. 36, p. 355-377, 2020.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévsky**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 1ª edição. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BIASI-RODRIGUES, B. Organização retórica de resumos de dissertações. **Revista do GELNE (Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste)**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 31-37, 1999.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-31.

CAETANO, E. A. “But When do I do Critical Literacy?” Perspectives for Designing Critical Literacy Activities in EFL Classrooms. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 279-300, 2020.

CARNEIRO, K. Z. S. Abordagens críticas sobre o ensino de inglês na escola pública: tendências de pesquisas na RBLA. *In*: CONGRESSO NORDESTINO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 1., 2021, Aracaju. **Anais do I Congresso Nordestino de Linguística Aplicada (I CONELA)**: panorama dos estudos teóricos e práticos em linguística aplicada. Aracaju: Ed. dos Autores, 2021. p. 1025-1038.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos?. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

DA SILVA, L. Critical tasks in action: the role of the teacher in the implementation of tasks designed from a critical perspective. **Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, Florianópolis, v. 73, n. 1, p. 109-128, 2020.

DANTAS, S. G. M. **A escrita colaborativa no Google Docs: uma intervenção pedagógica no ensino de língua inglesa**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semiárido, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2017.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”. Redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma Indisciplinaridade radical. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 599-617, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 67 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1 ed. São Paulo, Publisher Brasil, 2007.

GUERRA, W. T. **Ensino de inglês para fins específicos e multiletramentos na oferta técnica da escola pública**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semiárido, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2017.

HOOKS, B. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing**. New York: Routledge, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? **Tesol Quarterly**, Michigan, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

LIMA, S. C.; BASTOS, R. L. G. A produção de sentido no discurso jornalístico sobre a pandemia de Covid-19 no Brasil. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 21, n. 2, p. 253-265, 2021.

LIMA, S. C.; VIEIRA, F. O papel do livro didático na promoção da autonomia na aprendizagem de inglês. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 217-244, 2020.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MULICO, L. V. Learning from the subaltern: What does Maria Lindalva teach us about hegemonic-common-sense-ideology and text selection for English language learning materials?. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 59, n. 1, p. 129-150, 2020.

PENNYCOOK, A. Applied Linguistics as epistemic assemblage. **AILA review**, Amsterdam, v. 31, n. 1, p. 113-134, 2018.

PENNYCOOK, A. **Global Englishes and Transcultural Flows**. New York: Routledge, 2007.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. New York: Routledge, 2010.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-83.

RAJAGOPALAN, K. Culture as an experience of identity formation in foreign language learning. **Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 11-20, 2018.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 143-162.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

ROCHA, L. L. **Teoria queer e a sala de aula de inglês na escola pública**: performatividade, indexicalidade e estilização. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SZUNDY, P. T. C.; MARTINS, P. S.; MOREIRÃO, D. D. P. A filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin e a LA indisciplinar: diálogos possíveis. **RAÍDO (ONLINE)**, Dourados, v. 14, p. 378-399, 2020.

URZEDA-FREITAS, M. T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 77-97, 2012.

VIEIRA, F.; MARQUES, I; MOREIRA, M. A. Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar. *In*: CASTRO, R. V. *et al.* (org.). **Manuais escolares**: estatuto, funções, história. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1999. p. 527-544.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2ª edição. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

Recebido em: 07 de julho de 2021

Aceito em: 20 de outubro de 2021

Publicado em novembro de 2021

---

Samuel de Carvalho Lima  
E-mail: samuel.lima@ifrn.edu.br  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7145-3686>

---



**Políticas linguísticas e a Educação Profissional e Tecnológica:  
Língua Portuguesa e Educação Humanizadora**

***Language Policies and Professional and Technological Education:  
Portuguese Language and Humanizing Education***

Rosana Helena Nunes

Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo, São Paulo, Brasil

Kleber Aparecido da Silva

Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil

**Resumo:** O artigo tem por objetivo discutir a respeito de políticas linguísticas relacionadas à Educação Profissional Tecnológica, ou seja, as diretrizes curriculares que fundamentam o ensino superior tecnológico, bem como apresentar uma proposta de educação humanizadora para o ensino de Língua Portuguesa. Essa investigação corresponde a uma pesquisa em estágio supervisionado de pós-doutorado, intitulada “Educação Profissional e Tecnológica e ensino de Língua Portuguesa (LP) em tempo de crise: perspectivas, interfaces e desafios para uma Educação Humanizadora. Na seção 1, apresenta-se a discussão a respeito dos paradigmas educacionais (FAZENDA et al., 2008; BRASIL, 2000; 2017) que nortearam o ensino de Língua Portuguesa no cenário tecnológico (Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica, a LDB/71, a LDB/2017, o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Na seção 2, a discussão se refere às políticas linguísticas (RAJAGOPALAN, 2003; 2013; LAGARES; 2018) para melhor elucidar uma concepção de educação linguística crítica no ensino de língua materna. Na seção 3, objetiva-se destacar uma proposta para uma Educação Humanizadora, no contexto do ensino superior tecnológico, com uma reformulação de matrizes curriculares de cursos tecnológicos para a Língua Portuguesa. A proposta é a reflexão sobre uma concepção de educação linguística crítica que se comprometa com a diversidade e a formação humana (BAKHTIN, 1992; FREIRE, 1987; 1992; 1997).

**Palavras-chave:** Políticas linguísticas; Educação Profissional e Tecnológica; Língua Portuguesa; Educação Humanizadora

**Abstract:** The article aims to discuss about linguistic policies related to Professional Technological Education, that is, the curricular guidelines that underlie technological higher education, as well as to present a proposal for humanizing education for the teaching of Portuguese Language. This



investigation corresponds to research in a supervised postdoctoral internship, entitled “Professional and Technological Education and teaching of Portuguese Language (LP) in times of crisis: perspectives, interfaces and challenges for a Humanizing Education. In section 1, the discussion about the educational paradigms (FAZENDA et al., 2008; BRASIL, 2000; 2017) that guided the teaching of Portuguese in the technological scenario is presented (Curriculum Guidelines for Professional and Technological Education, the LDB /71, LDB/2017, the National Human Rights Education Program (PNEDH). In section 2, the discussion refers to language policies (RAJAGOPALAN, 2003; 2013; LAGARES; 2018) to better elucidate a conception of linguistic education criticism in the teaching of mother tongue. In section 3, the objective is to highlight a proposal for a Humanizing Education, in the context of technological higher education, with a reformulation of the curricular matrices of technological courses for the Portuguese language. conception of critical linguistic education that is committed to diversity and human formation (BAKHTIN, 1992; FREIRE, 1987; 1992; 1997).

**Keywords:** Language policies; Professional and Technological Education; Portuguese language; Humanizing Education

## 1 Introdução

Neste artigo, propõe-se a discutir as políticas linguísticas que direcionaram o ensino de Língua Portuguesa, bem como as implicações de diretrizes curriculares para a Educação Profissional Tecnológica, no que tange às diretrizes curriculares, que fundamentam o ensino superior tecnológico. A questão é a visão mercadológica e políticas linguísticas para o ensino de Língua Portuguesa. Essa discussão fundamenta-se no fato de que não existe apenas uma língua, ou seja, admitir que o Brasil ainda se restringe à raiz colonial. E o que dizer de aulas de português em cursos tecnológicos, que têm a pretensão de atender à demanda do mercado de trabalho?

Essa investigação corresponde a uma pesquisa em estágio supervisionado de pós-doutorado, intitulada “Educação Profissional e Tecnológica e ensino de Língua Portuguesa (LP) em tempo de crise: perspectivas, interfaces e desafios para uma Educação Humanizadora”<sup>1</sup>. De caráter etnográfico, a partir de documentos oficiais

---

<sup>1</sup> Essa pesquisa corresponde a um estágio supervisionado em pós-doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da Universidade de Brasília (UnB) sob a supervisão do Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Kleber Aparecido da Silva.

(Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica, Constituição de 1988, a LDB/71, a LDB/2017, o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), essa investigação fundamenta-se numa perspectiva decolonial e freiriana à luz da Linguística Aplicada Crítica em consonância à Pedagogia Crítica (FREIRE, 1987; 1992; 1997); Marx (2004), Gramsci (1981; 1984) e Nunes (2001; 2003; 2019) et al., no que concerne à formação humana.

A educação profissional e tecnológica tem como princípio norteador o engajamento do indivíduo ao mercado de trabalho e isso denota o caráter econômico do setor produtivo. O intuito é o de preparar o indivíduo para atuar no mercado, dando-lhe condições necessárias para a atuação e, ao mesmo tempo, produtiva. Nessa diretriz, quando se pensa em matrizes curriculares para o ensino de língua, pressupõe-se que a língua deva ser vista por meio de interfaces mercadológicas, ou seja, o contato com a língua materna é algo que já se faz presente, segundo aqueles que direcionam as diretrizes do ensino tecnológico. Entretanto, o que se espera é a maior preocupação com o ensino da língua materna, novas abordagens educacionais, uma carga horária que represente um maior aprofundamento do educando, quando da apropriação de seu próprio idioma.

Dessa perspectiva, o artigo apresenta três seções. Na seção 1, a discussão sobre os paradigmas educacionais (FAZENDA et al., 2008; BRASIL, 2000; 2017) e os documentos oficiais para melhor elucidar a reflexão acerca do ensino de Língua Portuguesa no cenário tecnológico (Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica, a LDB/71, a LDB/2017, o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Na seção 2, a discussão sobre as políticas linguísticas (RAJAGOPALAN, 2003; 2013; LAGARES; 2018) para melhor elucidar uma concepção de educação linguística crítica, que se comprometa com a diversidade e a formação humana.

Na seção 3, objetiva-se destacar uma proposta para uma Educação Humanizadora no contexto do ensino superior tecnológico apresenta-se uma proposta de reformulação de matrizes curriculares de cursos tecnológicos para a Língua Portuguesa. A proposta é a reflexão sobre uma concepção de educação linguística crítica que se comprometa com a diversidade e a formação humana (BAKHTIN, 1992; FREIRE, 1987; 1992; 1997).

## 2 Paradigmas educacionais e as políticas linguísticas

O Brasil passou por diversos paradigmas educacionais, quando das influências de modelos educacionais que foram implantados com intuito de as aulas em Língua Portuguesa tornarem-se mais voltadas ao texto e não propriamente à memorização de regras gramaticais. Esses modelos, oriundos de contextos europeus e outros, por vezes, eram implantados como se a realidade brasileira representasse as mesmas condições sociais, históricas, econômicas de outros países. Diferentes políticas linguísticas representaram esses modelos educacionais para atender às necessidades de esferas mais privilegiadas da sociedade.

Os livros didáticos foram reformulados para atender à mudança de modelo de ensino de língua e às necessidades aparentes. Numa visão cronológica de estudo, a década de 70 representou um momento crucial para o ensino de língua, já que não se considerava o aluno e sim os ditames da gramática normativa como um instrumento punitivo e impositivo de regras a serem “memorizadas”. Nesse contexto de ensino de língua, o texto não era visto como objeto de ensino, uma vez que a época impunha uma condição de não reflexão e sim de submissão e opressão.

Já, na década de 80, os modelos educacionais passam a considerar o texto como um “pretexto” para o ensino de língua. Uma das obras surgidas nessa época foi o livro escrito por Geraldi (1984), intitulado *O texto em sala de aula: Leitura e produção*. Esperava-se que o aluno, por meio do trabalho com o texto, aprendesse também a gramática como um fim em si mesmo. Nessa metodologia de ensino, não se considerava o processo de compreensão, interpretação e produção textual. Apenas o texto representava um instrumento em que o professor fazia uso para o ensino da gramática. Essa época reporta-se aos estudos de correntes da linguística, oriundos de uma abordagem estrutural: a linguística saussuriana e chomskyana.

Houve uma série de iniciativas que circundavam em torno da proposta do trabalho com o texto como um (pre)texto<sup>2</sup> para o ensino da língua. O texto era visto não propriamente como um trabalho efetivo em leitura e produção textual. Outrora concebia-se o ensino da língua por meio da análise gramatical, um ensino descontextualizado e puramente linguístico. Esse foco passa a atividades procedimentais cujo trabalho era o de

---

<sup>2</sup> Estudos desenvolvidos por Wanderlei Geraldi (1984).

priorizar a língua escrita em leitura e redação e o texto passa a ser objeto de ensino para “resolver” possíveis problemas com relação ao ensino da modalidade escrita da linguagem.

Na década de 90, ainda sob a reflexão da abordagem estrutural e também as metodologias tradicionais para o ensino de língua, esse ensino dava “sinais” de que teria uma mudança de paradigma e as aulas em Língua Portuguesa seriam voltadas ao trabalho com textos e a relação que se estabelece entre texto e a textualidade, reflexos esses da corrente da Linguística Textual.

No ano 2000, é elaborado pelo Ministério da Educação o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com o intuito do trabalho com a linguagem por meio dos gêneros textuais, ou seja, os estudos na área de linguagem tiveram um avanço bastante significativo, quando do surgimento dos PCNs. Nessa época, passou-se a conceber o estudo de gêneros textuais como objeto de ensino de língua. Estudos comprovam que a língua deve e pode ser aprendida por meio do trabalho com gêneros, considerados estes *gêneros textuais*, uma vez que a preocupação passa a ser o ensino de língua.

Em 2017, o MEC elabora o documento da Base Nacional Comum Curricular e este documento atende à Educação Básica e não à Educação Profissional e Tecnológica. Em outras palavras, a BNCC corresponde a um documento que tem por finalidade a orientação para a Educação Básica no país e divide-se em introdução, estrutura e proposta para o Ensino Médio. Em outros termos, a BNCC define-se como um documento plural e contemporâneo e tem o intuito da elaboração dos currículos e propostas pedagógicas para a promoção de uma educação de qualidade, buscando a equidade e a autonomia no que concerne às particulares regionais e locais. Trata-se de

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p.7)

De acordo com a BNCC, espera-se que o ensino de língua materna, dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias, cumpra um papel de levar o aluno à construção e à produção de conhecimento por meio da compreensão crítica e intervenção na realidade, no sentido de uma participação efetiva que contribua à construção da cidadania, do trabalho e dos estudos.

Nessa diretriz, há a necessidade de uma reformulação nas matrizes curriculares de cursos tecnológicos, no que tange às especificidades presentes no trabalho com a Língua Portuguesa. Muitos estudos comprovam a importância de a língua materna ser vista como algo de fundamental importância à formação do tecnólogo para o mundo do trabalho, ao considerar as especificidades do idioma da Língua Portuguesa, no que tange ao trabalho com diferentes linguagens na tentativa de envolver outras áreas do conhecimento de maneira inter e transdisciplinar.

Ivani Fazenda (2008), em estudos desenvolvidos a respeito da interdisciplinaridade, reconhece que esta representa a junção de disciplinas, porém há necessidade de uma adequação do currículo para a construção de uma matriz curricular. Em outras palavras, antes propriamente de se pensar em uma conexão entre disciplinas, pensar na elaboração do currículo que atenda às necessidades de uma educação mais contextualizada. Trata-se, segundo a estudiosa, de uma atitude interdisciplinar para a realização de uma matriz curricular.

A inquietação dos pesquisadores que se dedicam à interdisciplinaridade converge desde o início da década de 1960 e amplia-se cada vez mais na compreensão dos paradoxos advindos da necessidade da busca de sentidos existenciais e ou intelectuais (Pineau, 2007). Essa busca de sentido exige respeito a critérios de funcionalidade necessários sem os quais quebramos os princípios básicos de humanidade no seu mais amplo significado. O conceito de interdisciplinaridade, como ensaiamos em todos nossos escritos desde 1979 e agora aprofundamos, encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidos. Não se pode de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história. Assim, se tratamos de interdisciplinaridade na educação, não podemos permanecer apenas na prática empírica, mas é necessário que se proceda a uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada. Seguindo esse raciocínio, falar de interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática requer uma profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou didática. A historicidade desses conceitos, entretanto, requer uma profunda pesquisa nas potencialidades e talentos dos saberes requeridos ou a requerer de quem as estiver praticando ou pesquisando (FAZENDA, 2008, p. 21).

Estudos comprovam que a interdisciplinaridade corresponde à integração de dois ou mais componentes curriculares na construção do conhecimento. Sabe-se que a interdisciplinaridade teve origem na França e Itália, na década de 60, época em que os movimentos estudantis reivindicavam um novo estatuto de universidade e da escola.

Nessa época, os estudantes europeus tinham por pretensão o rompimento de uma educação fragmentada, ou seja, a necessidade de romper com uma tendência desarticulada do processo do conhecimento e reivindicavam uma educação comprometida com a interação e transformação recíprocas entre as diferentes áreas do saber. Desse cenário, surge a interdisciplinaridade vista como uma inter-relação e interação das disciplinas a fim de atingir um objetivo comum.

Nesse caso, ocorre uma unificação conceitual dos métodos e estruturas em que as potencialidades das disciplinas são exploradas e ampliadas. Estabelece-se uma interdependência entre as disciplinas, busca-se o diálogo com outras formas de conhecimento e com outras metodologias, com objetivo de construir um novo conhecimento. Os movimentos tiveram o ápice nas décadas de 70, 80 e 90. A década 70 foi o marco para uma visão mais filosófica de educação com a construção epistemológica da interdisciplinaridade.

Na década de 80, o movimento representou a explicitação das contradições epistemológicas oriundas do período anterior com relação a uma matriz sociológica de educação, bem como a construção de um método para a interdisciplinaridade. Já na década de 90, busca-se construir um projeto antropológico, projeto esse baseado na revisão do conceito de ciência como base de natureza epistemológica mais subjetiva. Esse trabalho representou um salto epistemológico no pensamento da época, principalmente, no que tange à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases nº5.692/71, bem como a ênfase à elaboração do currículo de ensino. Como dispõe a lei, no art.4º:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

No art.4º, a lei já enfatiza que os currículos do ensino terão um núcleo comum, em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender às diferentes situações escolares, ou seja, salienta-se a importância de um trabalho com as diferenças individuais

dos alunos. Isso remete-se ao reflexo do movimento da interdisciplinaridade no final de década de 60 no Brasil.

A Lei nº5.692/71 também ressalta à observância aos conteúdos curriculares e define as matérias relativas ao núcleo comum

- I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.
- II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.
- III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior.

Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, a relevância ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira. “§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.” Nessa diretriz de ensino de língua, privilegia a comunicação e a expressão para atender ao processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Entretanto, sabe-se que o currículo deve adequar-se às diferentes circunstâncias educacionais. E ainda, a LDB/71 também determinada:

- § 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:
  - a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
  - b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

A parte de formação especial relaciona-se propriamente à educação profissionalizante. Para a formação especial do currículo, já se ressaltava a iniciação ao trabalho e habilitação profissional no ensino médio, bem como o reflexo disso para inserção ao mercado de trabalho.

- §2º A parte de formação especial de currículo:
  - a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
  - b) necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamento periodicamente renovados.



Na LDB/71, a educação profissional técnica de nível médio privilegia a preparação para o mercado de trabalho, como salientado no parágrafo único da mesma seção: “A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.”

Segundo o documento referente às *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica*, prevê, o seguinte:

Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica, nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008, abrange os cursos de:  
I - Formação inicial e continuada ou qualificação profissional;  
II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio;  
III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação.

A Educação Profissional e Tecnológica corresponde a três pontos cruciais, segundo a Lei nº 11.741/2008, uma vez que envolve a formação profissional inicial e contínua para a qualificação profissional, formação profissional técnica de nível médio e, por fim, a educação profissional tecnológica, de graduação e de pós-graduação. Daí o parágrafo único dessa lei:

Parágrafo único. As instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho, entre os quais estão incluídos os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade.

Ressalta-se, no parágrafo único das Diretrizes Curriculares, a questão da qualificação profissional para o *trabalho*. Quando se considera a educação profissional e tecnológica, privilegia-se a preparação do tecnólogo para o mercado de trabalho. A Lei de Diretrizes de Bases da Educação/2017<sup>3</sup> propõe para a Educação Profissional e Tecnológica, a ampliação da noção de currículo e a forma como a educação deve privilegiar. Destacar-se-á, aqui, apenas a parte da Lei que se refere ao ensino médio e educação profissional técnica de nível médio para melhor dimensionar a formação curricular dos alunos ingressantes no ensino superior.

---

<sup>3</sup> LDB Nº 9.394/96, documento atualizado em 2017.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

No art. 35-A, a Base Nacional Comum Curricular define os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, sob a ótica das diretrizes do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista tratar-se de diferentes áreas do conhecimento, dentre essas áreas, propõe-se:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas.

Diferentemente da lei anterior, a LDB/2017 considera a parte diversificada dos currículos pela BNCC, articulada ao contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. Em relação à Língua Portuguesa, a Lei assegura a obrigatoriedade da aprendizagem: “§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.” Ao considerar o currículo, também a lei prevê a formação integral do aluno: “§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção da Lei de diretrizes e bases da educação nacional.”

Ainda no art.35, o parágrafo 8º considera que as metodologias e formas de avaliação, avaliação essa de caráter processual e formativo. Essa forma de avaliação corrobora às metodologias de ensino diferenciadas e também se relaciona a abordagens de natureza inter e transdisciplinar. Em medida há a recorrência a essa forma de avaliação, quando se considera o aluno da educação profissional e tecnológica e constata-se a exigência de avaliações de cunho informativo e não propriamente formativo? Assim prevê a Lei/2017:

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Dessa perspectiva, as abordagens de ensino de língua correspondem a momentos de estudos em diferentes paradigmas educacionais. Muito ainda há para se construir, se o ensino ainda pautar-se em metodologias de cunho tradicionalista e não libertário. Freire (1987, p. 57), em estudos a respeito da educação como prática de liberdade, reconhece que o diálogo se inicia por meio de uma “inquietação” em torno do conteúdo programático da educação.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.

Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, considera algumas diretrizes para a educação superior, com ênfase nos direitos humanos, ao salientar:

[...] o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos; a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior (BRASIL, 2007, p.24-25).

Acreditar que o ensino de língua pode amparar-se em diferentes formas de construir o conhecimento do educando, é também considerar que esse ensino se ampara em condições sociais, históricas e econômicas. Em se tratando do estudo da Língua Portuguesa, é de fundamental importância políticas linguísticas, alicerçadas em diretrizes curriculares, para o ensino superior tecnológico, que privilegiem o direito à educação e a

educação como direito humano. É necessário ter uma visão interdisciplinar a partir de políticas linguísticas, direcionadas ao ensino de língua materna, que envolvam diferentes agentes que protagonizem uma concepção de educação como ato político e emancipatório.

Na seção 2, objetiva discutir sobre o campo da política linguística no que tange a uma concepção de educação linguística crítica, comprometida com a diversidade e a formação humana. Para tanto, apresentam-se os estudos realizados por Rajagopalan (2003; 2013), Lagares, além de Bakhtin (1992) e Freire (1987; 1992; 1997).

### 3 Política linguística e a Língua Portuguesa

Lagares (2018, p.19), em estudos relacionados a políticas linguísticas, ressalta que Labov (1972) preocupou-se com a relação entre língua e sociedade e, dessa perspectiva, o estudo volta-se aos fatores determinantes linguísticos e extralinguísticos à análise de comunidades de fala. Trata-se de um estudo empírico em que o autor privilegia a análise da competência linguística de falantes do Gueto dos Estados Unidos e as diferenciações existentes nessas comunidades de fala para melhor elucidar a importância do estudo da língua, compreendendo-a como um fator de preconceito e, ao mesmo tempo, identidade e características próprias de comunidades de fala.

(...) nos anos 1960, William Labov, fundador da sociolinguística variacionista, fez do seu trabalho descritivo, focado na explicação dos processos de mudança linguística, um instrumento de intervenção sociopolítica, ao testemunhar a favor do uso do inglês afro-americano escolas do Harlem, em Nova York. Esse engajamento com os instrumentos da descrição estrutural a “legitimidade” das suas práticas linguísticas, constitui um momento importante na tomada de consciência da relevância social da própria pesquisa, independentemente do olhar teórico sobre a língua que a animava. A reflexão acerca dos processos sociais de mudança linguística leva Labov a concentrar a atenção também nas intervenções provocadas pela imposição da norma-padrão, em relação às representações e às práticas linguísticas.

Estudos comprovam que o campo da *política linguística* cresce à medida em que se percebe que a linguagem está diretamente ligada à *política*. Rajagopalan (2003, p.33), em seu livro “Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética”, afirma que “ao falar uma língua, ao engajarmos na atividade, estaríamos todos nós, nos comprometendo politicamente e participando de uma atividade eminentemente política”.

Se a política em seu sentido geral pode ser caracterizada como a arte de conduzir a governança ou a administração de assuntos públicos de um estado, a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores. (RAJAGOPALAN, 2013)

Acerca disso, Kanavillil Rajagopalan (2013), em estudos dessa natureza, reconhece que a *política linguística* pertence à política e à área de estudo é a da ciência política. A política linguística, diferentemente dos objetivos propostos pela Linguística (ciência da linguagem), oriunda de estudos desenvolvidos por Ferdinand de Saussure (1916), o interesse da política linguística corresponde a um campo de estudos que não se relaciona à linguística, embora o termo seja “política linguística” e, nesse termo, haja a palavra “linguística”, não se trata de uma ciência ou até propriamente ciência autônoma, como ocorre na linguística. Em outros termos,

[...] a política linguística não tem nada a ver com a linguística; ela tem tudo a ver, isto sim, com a política, entendida como uma atividade na qual todo cidadão — todos eles, sem exceção — tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade, sem se importar com classe econômica, sexo, orientação sexual, idade, escolaridade, e assim por diante. E, não só o direito de expressar suas opiniões livremente, mas também de serem ouvidos e respeitados por elas (por mais ultrapassadas ou ultrajantes que estas pareçam). (RAJAGOPALAN, 2013, p.22)

O estudioso insiste na questão de não se tratar, aqui, de uma linguística que privilegia estudos que se assemelham; na verdade, o autor quer salientar que o campo da política linguística requer um outro olhar, ou seja, diz respeito mais ao campo dos direitos linguísticos do que propriamente de critérios linguísticos ou categorias, ou seja, pertence mais ao campo da ciência política e não à ciência da linguagem e reconhece que “[...] a política linguística é um campo de atividade onde quem tem a última palavra é o cidadão comum e não o linguista e que a única forma de o linguista participar nas discussões sobre a política linguística é na qualidade de linguista *enquanto cidadão comum*. (RAJAGOPALAN, 2013, p.23). Sob essa perspectiva, “Língua nacional não é língua com uma pitada de patriotismo ou sentimento da nação ou que quer seja, como diferencial. [...] A língua nacional não é um assunto de ciência; ela pertence à esfera de política. (idem, p.24)

Lagares (2018, p.19), em estudos relacionados a respeito de políticas linguísticas, considera que a política representa a arte de conduzir as reflexões em relação às línguas específicas e reporta-se às políticas públicas que determinam as formas de uso da língua. Pensar nas relações sociais que a língua estabelece, é também acreditar que esta determina relações de poder, uma vez que

Não seria totalmente justo acusar a linguística, apesar de suas fontes positivistas, de um completo afastamento das questões ético-políticas envolvidas na linguagem. Os efeitos políticos de suas pesquisas existem mesmo à sua revelia, na medida em que ela contribui para consolidar determinada cultura linguística e pode cancelar posições de poder e autoridade em relação às línguas. (LAGARES, 2018, p.19)

O autor reconhece que há diversos significados para o termo “política linguística”. Nessa perspectiva, a noção de política linguística pode se relacionar a decisões políticas sobre as línguas e ainda, a política linguística também pode referir-se a uma glotopolítica como uma mudança social que leva a mudanças linguísticas. Dessa perspectiva, a língua é resultado dos *efeitos políticos* e determina o que a língua a ser adotada pela sociedade. Freire (FREIRE, 1992, p. 40), ao considerar a importância da educação como ato político e a linguagem como condição para a cidadania, adverte que

(...)uma das tarefas da educação democrática e popular, da *Pedagogia da esperança* – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blabláblá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfila as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania.

Como ato político, a educação não pode referir-se à prática bancária de transferência de conhecimento. Freire (1997, p.138-139) admite que o ato de ensinar requer um rigor metodológico e, ao mesmo tempo, libertador em relação ao discurso bancário, uma vez que

(...)Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. (...) O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados.

Assim, parte-se da premissa de que uma política linguística representa uma posição assumida de escolha linguística e abre-se uma discussão para o cenário do ensino superior tecnológico no que tange a diretrizes curriculares para o ensino da Língua Portuguesa. Para tanto, na seção 3, destaca-se a proposta de uma Educação Humanizadora no contexto do ensino superior tecnológico, uma vez que se apresenta uma reformulação de matrizes curriculares de cursos tecnológicos para a Língua Portuguesa. Trata-se de evidenciar a concepção de língua adotada para estudo, ou seja, a pretensão é a de apresentar uma proposta que privilegie a concepção de educação linguística crítica, comprometida com a diversidade e a formação humana (BAKHTIN, 1992; FREIRE, 1987; 1992; 1997).

#### **4 Educação Profissional e Tecnológica e Língua Portuguesa: perspectivas para uma Educação Humanizadora**

As Fatecs desenvolvem projetos integradores, que buscam promover um trabalho interdisciplinar em relação às diferentes áreas do conhecimento, nos diversos cursos tecnológicos, esses projetos destinam-se à formação profissional e o vínculo com as especificidades de cada curso tecnológico, sobretudo voltados ao mercado de trabalho. A possibilidade de a Educação Profissional e Tecnológica considerar a importância de um trabalho com a língua materna e a discussão em torno de políticas linguísticas que privilegiem uma concepção de educação linguística crítica, é a de acreditar em diferentes diretrizes curriculares para o ensino superior tecnológico.

Um fato interessante diz respeito à mesma ementa e objetivo para os três cursos tecnológicos. Embora haja diferenças entre a finalidade de cada curso, especificidades para a formação de um tecnólogo, a ementa e os objetivos são os mesmos. O quadro a seguir refere-se aos objetivos e ementa atual de três cursos tecnológicos na disciplina Comunicação e Expressão.

**Objetivo da disciplina**

Identificar os processos linguísticos específicos e estabelecer relações entre os diversos gêneros discursivos para elaboração de textos escritos que circulam no âmbito empresarial; desenvolver hábitos de análise crítica de produção textual para poder assegurar sua coerência e coesão do texto.

**Ementa da disciplina**

Visão geral da noção de texto. Diferenças entre oralidade e escrita, leitura, análise e produção de textos de interesse geral e da administração: cartas, relatórios, correios eletrônicos e outras formas de comunicação escrita e oral nas organizações. Coesão e coerência do texto e diferentes gêneros discursivos.

**Fonte:** Autora (2021).

Segundo o Catálogo Nacional de Cursos Superiores em Tecnologia, documento elaborado pelo Ministério da Educação, tem a finalidade de apresentar as diretrizes que correspondem aos cursos superiores de Tecnologia. Esse catálogo sofreu atualização dada a necessidade de atender ao perfil do tecnólogo e a demanda do mercado de trabalho. “Essa atualização, prevista no art. 5º, § 3º, inciso VI do Decreto nº 2006/5.773, e na Portaria nº 2006/1.024, é imprescindível para assegurar que a oferta desses cursos e a formação dos tecnólogos acompanhem a dinâmica do setor produtivo e as demandas da sociedade”. (BRASIL, 2016, p.7)

Com base nessas diretrizes, é de fundamental importância uma proposta de reformulação de ementas, se essa proposta vislumbre também a reformulação nas matrizes curriculares para cursos tecnológicos. Em se tratando da área de Língua Portuguesa, na disciplina de Comunicação e Expressão, cumpre lembrar o papel crucial que essa disciplina representa à formação do tecnólogo no mundo do trabalho. O trabalho com a língua materna torna-se essencial às diferentes possibilidades de o tecnólogo comunicar-se e expressar-se de forma adequada, seja a comunicação oral, escrita, gráfica ou digital. Assim, a proposta de reformulação da ementa em *Comunicação e Expressão* busca atender a essas diretrizes elencadas para os cursos tecnológicos.

**Sugestão de reformulação da ementa**

**Ementa:** Estudo de gêneros discursivos relacionados ao contexto empresarial. Interpretação e organização do texto com ênfase em aspectos de argumentação, coesão, coerência e a adequação da linguagem ao contexto de uso. Desenvolvimento de habilidades (leitora, linguística e discursiva), no que tange às modalidades oral, escrita, gráfica e digital da linguagem, em diferentes contextos empresariais. Estudo de diferentes gêneros discursivos: artigo de opinião, artigos científicos, relatórios, seminário, workshop, Lives, Webinar, etc. Leitura e escrita de textos multimodais relacionados ao contexto empresarial.

**Competências:** Identificar os processos de comunicação e seus mecanismos relacionados à prática da leitura, reflexão e produção de textos em diferentes contextos de comunicação. Discutir as diversas formas de comunicação nas relações interpessoais. Compreender e relacionar a importância da comunicação no ambiente de trabalho. Aplicar adequadamente os aspectos linguísticos que permeiam o uso da linguagem (modalidades oral e escrita). Ler, produzir e analisar criticamente diferentes textos em seus respectivos gêneros textuais ou discursivos. Desenvolver projetos interdisciplinares, no contexto tecnológico.



**Habilidades:** Detectar as diversas formas de comunicação nas relações interpessoais. Priorizar diferentes aspectos relacionados às formas de comunicação em ambiente de trabalho. Produzir textos relacionados aos diferentes contextos empresariais. Identificar os níveis de linguagem em textos em diferentes gêneros discursivos. Elaborar miniartigos relacionados a leituras de temas voltados à área de cada curso tecnológico.

**Fonte:** Autora (2021)

Justifica-se tal reformulação pelo fato de a ementa anterior privilegiar o trabalho com as modalidades oral e escrita da linguagem e os gêneros discursivos, sem privilegiar os gêneros híbridos ou multimodais ou diferentes letramentos, pertencentes às esferas da comunicação virtual. Dionísio (2011, p.137-138), em estudos sobre gêneros textuais e multimodalidade da linguagem, atenta ao fato de que os avanços tecnológicos levam à mudança nas formas textuais e discursivas e isso implica no conceito de *letramento*. Para a autora, esse conceito abrange diferentes terminologias, dentre elas, *letramento científico, novo letramento, letramento visual, letramento midiático*. Assim, a autora postula:

(...)A noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.

Percebe-se que o letramento é algo que se constrói por meio de atividades discursivas de engajamento com/pela linguagem. Como bem observa Dionísio (2011, p.139):

Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo constantemente reelaborados. Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos.

Com o avanço dos estudos na área da linguagem e tecnologia, acredita-se que a reformulação da ementa representa os critérios norteadores para a disciplina de Comunicação e Expressão, critérios esses que merecem receber um trato diferenciado, quando se considera as diferentes esferas da comunicação humana. Em se tratando de

gêneros híbridos ou multimodais presentes na comunicação e diferentes metodologias de ensino, sobretudo, o trabalho com projetos e metodologias ativas, propiciar o trabalho com diferentes linguagens podem representar uma mudança substancial em relação às matrizes curriculares, no que tange às disciplinas referentes ao idioma da Língua Portuguesa.

Cumprir lembrar que há a especificidade de cada curso e as adequações necessárias a essas caracterizações do ensino tecnológico, ou seja, a necessidade de uma reformação nas matrizes curriculares para atender às expectativas de cada curso frente às necessidades do mundo do trabalho.

Assim, propõe-se o trabalho com a linguagem, no que concerne às modalidades oral, escrita e visual, dada a necessidade de um estudo mais abrangente das características peculiares de textos sincréticos, híbridos: a multimodalidade da linguagem presente nas esferas da comunicação verbal, sobretudo, pelo fato de que as plataformas tecnológicas devem estar a serviço da disciplina de Comunicação e Expressão. E ainda, o trabalho com as estratégias argumentativas, que engendram as condições de produção discursiva, dentro do contexto empresarial.

## **5 Considerações finais**

O artigo teve por finalidade apresentar uma discussão a respeito de políticas linguísticas, relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica, no que concerne às diretrizes curriculares para o ensino superior tecnológico. Na seção 1, privilegia-se a discussão sobre os paradigmas educacionais (FAZENDA, 2008; BRASIL, 2000; 2017) e os documentos oficiais para melhor elucidar a reflexão acerca do ensino de Língua Portuguesa no cenário tecnológico (Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica, a LDB/71, a LDB/2017, o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Na seção 2, a discussão sobre as políticas linguísticas (RAJAGOPALAN, 2003; 2013; SILVA, 2013; LAGARES; 2018) na tentativa de trazer à baila a concepção de educação linguística crítica, que se priorize a diversidade e a formação humana, para o ensino de Língua Portuguesa.

Na seção 3, destacou-se uma proposta para uma Educação Humanizadora no contexto do ensino superior tecnológico apresenta-se uma proposta de reformulação de

matrizes curriculares de cursos tecnológicos para a Língua Portuguesa. A proposta é a reflexão sobre uma concepção de educação linguística crítica que se comprometa com a diversidade e a formação humana (BAKHTIN, 1992; FREIRE, 1987; 1992; 1997).

Nunes (2019, p.76), a respeito de um diálogo profícuo entre Bakhtin (1992) e Freire (1987; 1992; 1997), no que concerne aos estudos da linguagem, salienta que

[...] esse diálogo entre dois estudiosos representa um salto epistemológico para a práxis social, ou seja, à medida em que o estudo da linguagem é a peça fundamental para as relações intercambiais entre sociedade, cultura e educação, esta cumpre seu papel de ser a mola mestra para o educando transformar-se como cidadão pleno e consciente de seu papel como ser social. Pensar o ensino dessa perspectiva, é compreender que o aprender requer comprometimento com a prática educativa por meio de uma educação libertadora e emancipatória.

Sob essa perspectiva, uma abordagem de ensino de língua que privilegia políticas de interação, intervenção e engajamento por meio de uma postura mais transformadora e crítica, é considerar um avanço nos estudos da linguagem na direção de uma educação humanizadora e emancipatória. Com base nas ementas das disciplinas, percebeu-se que há necessidade de uma reformulação de matrizes curriculares em Língua Portuguesa, uma vez que há de se considerar a especificidade de cada curso do ensino superior tecnológico. Para tanto, o que se espera é a maior preocupação com o ensino da Língua Portuguesa, novas abordagens educacionais, uma carga horária que represente um maior aprofundamento do educando, quando da apropriação de seu próprio idioma.

Assim, o artigo privilegiou a discussão a respeito de políticas linguísticas relacionadas à Educação Profissional Tecnológica, as diretrizes curriculares que fundamentam o ensino superior tecnológico, bem como uma proposta de educação humanizadora para o ensino de Língua Portuguesa em cursos tecnológicos. Em outros termos, em que medida essas diretrizes trazem contribuições para se pensar uma educação a serviço da formação humana e, por que não dizer, a serviço do mundo do trabalho, assim como prevê a LDB/1996/2017. Acredita-se que há muito para ser construído no ensino de Língua Portuguesa, ou seja, pensar uma educação mais humanizada, emancipatória é acreditar na diversidade cultural presente na escola, as culturas diferenciadas e as “línguas” representadas por essas culturas.

## Contribuição

**Rosana Helena Nunes:** Conceptualização, Escrita - análise e edição; **Kleber Aparecido da Silva:** Conceptualização, Supervisão, Escrita - análise e edição.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra. 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 28 mar. 2020.

BRASIL. **LDB: Lei 5692/71. Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **LDB: Lei 9394/96. Lei de diretrizes e bases da educação nacional** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia**. Brasília/DF. Ministério de Educação e Cultura. 3.ed. 2016. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia->. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Educação profissional – referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico**. Brasília, 2000. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>. Acesso em: 12.ago.2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília/DF. Ministério de Educação e Cultura. 2017. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília/DF. Ministério de Educação e Cultura, 2000. 71 p. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 09 fev. 2021.

FAZENDA, I (org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

GERALDI, W (org.); ALMEIDA J.; LEITE, L. C. M.; OSAKABE, H.; POSSENTI, S.; SILVA, L. L. M.; FONSECA, M. N. G.; BRITTO, L.P.L. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

LAGARES, C. X. **Qual política linguística** – desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

NUNES, R. H. Abordagem (sócio)histórica e emancipatória em educação: diálogo entre Bakhtin e Freire. In PEREIRA, A.L.; SOUZA, A.C; BRÍGIDO, E; GABRIEL, F.A; MARTINEZ, F.W. (Orgs.). **Ágora: fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2019.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p.144.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A; TILIO, R., ROCHA, H. Cl. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

Recebido em: 12 de julho de 2021

Aceito em: 14 de outubro de 2021

Publicado em outubro de 2021

---

Rosana Helena Nunes:  
E-mail: [rosananunes03@gmail.com](mailto:rosananunes03@gmail.com)  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1800-3296>

Kleber Aparecido da Silva:  
E-mail: [kleberunicamp@yahoo.com.br](mailto:kleberunicamp@yahoo.com.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7815-7767>

**Literatura e(m) discurso:  
Borges e as (sub)versões da história**

***Literature and (in) discourse:  
Borges and the (sub) versions of the history***

Júlio César Martins Santos  
Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, Brasil

Atilio Catosso Salles  
Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, Brasil

**Resumo:** Este artigo retoma os escritos de Jorge Luis Borges (1899-1986), aqui analisado sob a ótica da teoria da Análise de Discurso Francesa, de Pêcheux e Orlandi. Centramo-nos na obra *Ficções*, e mais especificamente em dois contos nela presentes: *Três Versões de Judas* e *Tema do Traidor e do Herói*. Interessa-nos investigar e compreender o modo de funcionamento do imaginário, segundo a perspectiva discursiva, em especial na relação com a história dita *oficial*. Ao cabo de nossas pesquisas, fomos dar de encontro aos livros e à história: ambos funcionando como subsidiários do citado imaginário e também da formulação do autor argentino.

**Palavras-chave:** Literatura; Análise de Discurso; Imaginário; História; Jorge Luis Borges

**Abstract:** This paper resumes the writings of Jorge Luis Borges (1899-1986), here analyzed from the perspective of the French Discourse Analysis theory, by Pêcheux and Orlandi. We focus on the work *Fictions*, and more specifically on two short stories present in it: *Three Versions of Judas* and *Theme of the Traitor and the Hero*. We are interested in investigating and understanding how the imagination works, according to the discursive perspective, especially in relation to the so-called *official* history. At the end of our research, we found books and history: both acting as subsidiaries of the aforementioned imagination and also of the formulation of the Argentine author.

**Keywords:** Literature; Discourse Analysis; Imagination; History; Jorge Luis Borges



## 1 Introdução

“O que há são versões”, diz Orlandi (2008), e na esteira deste postulado, vislumbramos a história: por vezes – e por força – inscrita no pensamento hegemônico, nas amarras das evidências habilmente urdidas pelas mãos de inúmeros e anônimos artesãos. Mas as faces que encaram a história não são, ou ao menos não deveriam ser, jamais ingênuas nem tampouco arbitrarias. Nesta relação valorativa, de dominação exercida sobre sujeitos e sentidos, retomemos o peso da palavra sacra, a assumir uma intransigência justificada pela fé; ou, ainda, as páginas inspiradoras, quase que fundantes, dos gênios da consagrada literatura. Relembremos, também, a capacidade indiscutível (será mesmo?) destas de estabilizar, congelar em *frames* (in)exatos as imagens que vindicam uma verdade única, incontestável. Ao que ousa questionar essa verdade, inserir em suas reentrâncias a dúvida, incutir a desconfiança e realçar seus equívocos latentes, conjecturamos dois caminhos possíveis: o do esquecimento ou o da eternidade, e ambos o reservarão igualmente “para a glória e também para o fogo” (BORGES, 2014, p. 36). É assim que Nils Runeberg, personagem central de um relato estonteante e arrebatador, precipita-se nos círculos de um inferno quase dantesco ao profanar, fazendo uso das escrituras sagradas, o imaginário de divindade historicamente discursivizado pelo cristianismo; é assim que Ryan Kilpatrick, ao fim de suas investigações acerca do assassinio de seu bisavô, Fergus Kilpatrick, fictício revolucionário de uma *fictícia* Irlanda, encontra ecos atávicos na desdita de seu ancestral herói. É desse modo que Jorge Luis Borges engendra duas tramas *fantásticas* – levemos em consideração os efeitos polissêmicos do termo – em *Três Versões de Judas* e em *Tema do Traidor e do Herói*.

Décimo quinto conto presente na obra *Ficções* (1944), *Três Versões de Judas* apresenta o júbilo e a desventura de Nils Runeberg, teólogo – e herege – sueco de fins do século XIX e início do século XX que acredita ter decifrado um dos maiores mistérios do universo cristão: o real papel de Judas Iscariotes, famigerado traidor de Jesus Cristo, na “economia da redenção” (BORGES, 1972, p. 166). Após intensas pesquisas, Runeberg infere que, não obstante o senso comum apregoar a Judas a pecha de delator, esta não seria sua principal relação com um dos fatos mais importantes da *mitologia* cristã. Numa primeira reinterpretação das escrituras, atribui a Iscariotes a façanha de ser o único a vislumbrar “a secreta divindade e o terrível objetivo de Jesus” (idem) e, em decorrência

disso, ter optado por imolar seu corpo e seu espírito eternamente tal qual o Salvador. Entretanto, as posteriores cavilações do teólogo preparam terreno para uma revelação ainda mais aterradora: o apóstolo seria o próprio Redentor, ele o Deus feito homem.

Em *Tema do Traidor e do Herói*, por sua vez, décimo segundo conto de *Ficções*, Ryan Kilpatrick, “bisneto do jovem, do heroico, do belo, do assassinado Fergus Kilpatrick” (BORGES, 1972, p. 134) decide, no aniversário de cem anos da morte de seu bisavô, importante revolucionário da independência irlandesa, refazer os passos deste a fim de descobrir o responsável, ou os responsáveis, pelo seu assassinato, caso misteriosamente não resolvido. Depara-se em sua pesquisa com fatos curiosos, passagens que remetem ao que poderíamos, talvez, chamar de um *saber anterior* e que, para sua surpresa, encontram símiles na literatura, mais precisamente na obra do “inimigo inglês” William Shakespeare. “Que a história tivesse copiado a história já era suficientemente assombroso; que a história copie a literatura é inconcebível” (idem, p. 135). A solução para o mistério, após breve consulta aos “autos” (chamemos assim *Júlio César* e *Macbeth*, tragédias do escritor britânico), é obtida a partir de uma sofisticada linha de pensamento: o herói, Fergus, ao ver descoberta sua traição à revolução, concorda com a pena capital para seu crime, mas, como único desejo, pede que sua justa, mas infame morte de nenhuma forma destrua os planos revolucionários. A cidade, então, transforma-se num grande teatro engendrado pelos conspiradores, “e os atores foram legião, e o drama coroado por sua morte abarcou muitos dias e muitas noites” (idem, p. 136); o dramaturgo principal, nada menos que Shakespeare. Revestida de uma roupagem lírica, passional, cativante, a história do herói-traidor (ou traidor-herói) é o estopim para insurreição que liberta a *fictícia* Irlanda do jugo colonizador.

Neste estudo, mais do que discutir as premissas que fundamentam a conclusão de Runeberg (ele próprio as pretere, aliás) a respeito do traidor – ou Salvador – Judas Iscariotes ou os motivos que levaram Fergus Kilpatrick à perfídia e posterior sacrifício, interessa-nos investigar e compreender o modo de funcionamento do imaginário, em especial na relação com a história dita oficial, sob a perspectiva da Análise de Discurso (AD) Francesa, nas *Três Versões de Judas* e no *Tema do Traidor e do Herói*.

Baseados na teoria da AD, aliás, sustentamos a noção pecheutiana de imaginário que diz respeito às relações entre A e B (locutor e interlocutor) – posições pré-definidas e representadas no discurso, sob determinadas condições de produção específicas. Nas



palavras de Pêcheux: “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem do próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 2014, p. 82).

As *imagens* resultantes do trabalho destas formações imaginárias estão atreladas, por conseguinte, às situações discursivas objetivas e às posições ao nível da representação em que estes sujeitos se encontram, de acordo com o que o autor chama de “regras de projeção” (idem, p. 81-82).

No atravessamento com o discurso literário, buscamos compreender como essas posições estão postas e de que maneira história, memória e ideologia cristalizam e imobilizam certos sentidos.

Algumas pistas sugerem o trajeto que pretendemos tomar. Dentre elas, a conhecida devoção do autor argentino pelos livros.

## 2 Borges e os livros

*“Em meu caso, minha literatura, por assim dizer, sai da literatura”.*

(BORGES, 1987, p. 91).

Fiquemos com a palavra *devoção*. É ela uma das descrições possíveis para a relação de Borges com os livros e sua obra é quase um tributo às incontáveis leituras do escritor portenho. Ávido leitor, muniu-se de suas experiências adquiridas através das letras desde a primeira infância, ainda sob a tutela da avó paterna inglesa, uma das responsáveis por sua alfabetização no idioma bretão. Ao longo de sua formação intelectual, em que *infinitas* bibliotecas serviram como pano de fundo, diversos autores se incorporaram a um exigente rol filosófico-literário, com destaque para Arthur Schopenhauer, Thomas de Quincey, Robert Louis Stevenson, Fritz Mauthner, Bernard Shaw, G.K. Chesterton, Léon Bloy, entre outros, que, segundo o próprio Borges, constituíram “o consenso heterogêneo dos autores” (BORGES, 1972, p. 114) por ele lidos frequentemente. Além deles, não nos esqueçamos de Shakespeare; não nos esqueçamos, também, das Sagradas Escrituras.

No entanto, os escritos borgeanos vão muito além do que chamamos anteriormente de um tributo aos livros e à literatura em geral. Eles alinhavam um universo

peculiar, intrincado e complexo que, segundo a abordagem aqui proposta, tiveram **ancoragem** na vasta erudição de seu criador. Basta um rápido correr de olhos pelas páginas de diversos contos presentes em *Ficções*, como *A Biblioteca de Babel*, *Tlon*, *Uqbar*, *Orbis Tertius*, *O exame da obra de Herbert Quain*, *Pierre Menard, autor do Quixote* etc. para percebermos a grande influência de autores e livros vários em seu construto literário. Nas palavras do próprio Borges (1987, p. 91, grifo do autor): “Em meu caso, minha *literatura*, por assim dizer, sai da literatura”.

Uma das principais fontes de pesquisa biográfica a que recorreremos, a obra “O pensamento vivo de Jorge Luis Borges”, ed. Martin Claret, 1987, traz inúmeras referências, trechos de entrevistas do próprio Borges e de figuras célebres da literatura mundial falando a respeito do escritor argentino. No rastro destas informações, iniciamos a construção de um hipotético percurso traçado pelo autor.

Quando sublinhamos acima o fato da formulação borgeana ancorar-se, em larga medida, nos livros, isto se deve também a um imaginário pré-construído acerca destes e compartilhado pelo argentino. Para ele: “Quando alguém lê alguma coisa num jornal, pensa que foi escrita para o esquecimento; mas ao ler essa mesma coisa num livro, o texto se transforma, já que a ideia do **livro sagrado** é uma ideia aceita” (BORGES, 1987, p. 92, grifo nosso).

Vemos aí a concepção, ou a *imagem*, que Borges tem/faz do livro. Como visto no trecho destacado, este objeto é recoberto pela sacralidade, tornando-se, dessa forma, ponto de inflexão e origem de novas possibilidades, melhor dizendo, de *outros sentidos*. E isto ocorre, sobretudo, em virtude da importância histórica de determinadas obras, tais quais aquelas tidas como sagradas no âmbito religioso. Do mesmo modo, os cânones literários apresentam similar peso sócio-histórico, o qual tem por força conferir-lhes, a um e outro, a marca de *discursos fundadores*, especial e significativamente no que se refere ao escritor argentino. Arriscamo-nos a assim chamá-los já que, para Orlandi (2001, p. 7), esta é “uma categoria do analista a ser delimitada pelo próprio exercício da análise dos fatos que o[s] constituem, observada[s] sua[s] relevância[s] histórica[s]”. Ainda em Orlandi, o discurso fundador:

(...) cria uma nova tradição, ele re-significa o que veio antes e institui aí uma memória outra. É um momento de significação importante, diferenciado.  
O sentido anterior é desautorizado. Instala-se outra “tradição” de sentidos que produz os outros sentidos nesse lugar. Instala-se uma nova “filiação”. Esse dizer irrompe no

processo significativo de tal modo que pelo seu próprio surgir produz sua “memória”. (ORLANDI, 2001, p. 13).

Com efeito, as obras que subsidiam os contos analisados, a nosso ver, contemplam estas prerrogativas: os evangelhos, em *Três Versões de Judas*, e o teatro shakespeariano, em *Tema do Traidor e do Herói*, inauguram, em certa medida, não apenas uma *memória*, mas também imaginários da ordem do religioso e do literário, respectivamente, a partir dos quais passam a se assentar discursos outros. Produtores de deriva, esses imaginários tomam direções inauditas ao se encontrarem com a absurda capacidade criativa da mente borgeana.

Concernente aos livros reconhecidamente tidos como sagrados, é inegável o interesse de Borges por vários deles: o Corão, a Torá, os Vedas, a supracitada Bíblia. Sobre este último, inclusive, faz-se necessário um exame mais detido, dada a sua inscrição na obra do autor.

### 3 Borges e a Bíblia

*Daí por que (...) existem tantas Bíblias quanto leitores da Bíblia.*

(BORGES, 1987, p. 106).

Em uma entrevista concedida a Mario Vargas Llosa no ano de 1963, Borges, quando perguntado quais seriam os cinco livros escolhidos caso tivesse de viver o restante de seus dias em uma ilha deserta, citou a Bíblia por tratar-se de “um livro que é uma biblioteca” (1963). Ela, a Bíblia, é figura recorrente e germe de polêmicas em contos, poemas e ensaios borgeanos não só por ocupar a posição de *discurso fundador* de uma estrutura político-social-religiosa, mas também pela miríade de interpretações que dela dimana: “Daí por que (...) existem tantas Bíblias quanto leitores da Bíblia” (BORGES, 1987, p. 106). De acordo com Padrão:

(...) grande parte da originalidade de Borges reside no delicado processo de fazer literatura com as especulações filosóficas e com as doutrinas teológicas, apresentando-as não como verdades incontestáveis, mas como fontes literárias, invenções ou criações da desassossegada imaginação dos homens. (PADRÃO, 2008, p. 113).

Na polissemia dos textos bíblicos, Borges encontrou terreno propício para abrir sendas antes inexploradas.

Observamos, por conseguinte, na materialidade textual da obra borgeana, não limitada ao livro *Ficções*, objeto de análise inicial, os influxos do livro sagrado do Cristianismo a dar sustentação e mesmo a servir de mote para relatos extraordinários. Além de *Três Versões de Judas*, outro famoso conto do escritor argentino a explorar essa temática é *O Evangelho segundo Marcos*, presente no livro *O informe de Brodie* (1970). Nele se vislumbra uma espécie de reencenação da Paixão de Cristo, desta vez sob outras condições de produção: ocorrida em terras sul-americanas, o personagem central é um jovem estudante portenho que encontra na casa de campo de sua família, localizada no interior da Argentina, uma Bíblia em língua inglesa: “Explorando a casa sempre cercada pelas águas, encontrou uma Bíblia em inglês (...). Folheou o volume e abriu-o no começo do Evangelho segundo Marcos” (BORGES, 1976, p. 110). A partir de suas leituras em voz alta, o jovem acaba por encarnar, na visão de uma família de ingleses expatriados residentes nessa propriedade rural, ainda que de forma intuitiva, o papel de Salvador, do Cristo mitigador das faltas e redentor das almas. A estória se desenvolve numa aura de crescente suspense, sempre perpassada pela memória discursiva suscitada pelo texto bíblico, até um final apoteótico:

Os três o haviam seguido. Ajoelhados no piso de pedra pediram-lhe a bênção. Depois o amaldiçoaram, cuspiram nele e o empurraram para o fundo. A moça chorava. Quando abriram a porta, ele viu o céu. Um pássaro piou. Pensou: É um pintassilgo. O galpão estava sem teto: haviam arrancado as vigas para construir a Cruz. (BORGES, 1976, p. 114).

Levantada a questão a respeito da memória discursiva, voltamos nossos olhos para a Análise de Discurso, teoria norteadora deste trabalho. É ela, também chamada de interdiscurso, definida por Orlandi como:

(...) o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 2012, p. 31).

Em Borges, as passagens e citações à Bíblia tangem uma memória inscrita num lugar de privilégio, de aceitação inequívoca: o lugar do dogma religioso. Reforça-se aí o

caráter peremptório das escrituras em paralelo ao do interdiscurso: “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (idem, p. 31). Ambos, na nossa visão, estabelecem uma relação *sui generis* com o dizer, capaz de originar outras significações, provocando o deslocamento de uma composição histórica e social estabilizada, presa a determinados sentidos. Em *O Evangelho segundo Marcos*, o discurso atualizado é o da ascensão do Cristo evangelizador, passando pelo posterior opróbrio, a culminar no sacrifício da carne.

Num paralelo com *Três Versões de Judas*, podemos ver certas semelhanças na construção das narrativas para além do texto-base que as fundamenta. De um lado, temos a já citada atualização de uma memória discursiva largamente difundida, exposta nas reiteradas referências à Bíblia. Na outra ponta, a *subversão* da história, a dispersão dos sentidos pela criação literária. Em ambos os contos, o que parece ser oficial, detentor de uma transparência significativa dá lugar ao imponderável, ao movimento dos sentidos capaz de produzir rupturas, acontecimentos (ORLANDI, 2008, p. 28).

Neste ponto, a relação língua/literatura, podemos dizer, aponta para o funcionamento da memória discursiva na formulação também no terreno do literário. Para Almeida (2016, p. 134): “Este mecanismo próprio da língua, definido pela ordem da constituição/formulação, supõe o funcionamento da memória discursiva, pela repetição/atualização de sentidos e formulações”. No jogo entre o interdiscurso e o intradiscurso, este último o “eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas” (ORLANDI, 2010, p. 33), o autor imprime suas marcas no/pelo linguístico.

Partamos, então, para as *Três Versões de Judas*.

#### 4 Borges e as *Três Versões de Judas*

*Quem se resigna a buscar provas de algo em que não acredita ou cuja prédica não lhe importa?*  
(BORGES, 1972, p. 165).

“A dúvida é um dos nomes da inteligência”, sentenciava Borges, e aos neófitos em sua obra, um atributo, diríamos, indispensável é a incredulidade. Seu estilo preciso, assertivo é, por vezes, indutor de equívocos e há mesmo os que se deixam levar pelas

tortuosas vielas do gênio do escritor argentino. Em *Três Versões de Judas*, isso não é diferente.

O conto, protagonizado por Nils Runeberg, teólogo sueco fictício, tem como mote um dos principais episódios da cosmogonia Cristã: a participação decisiva de um dos doze apóstolos, Judas Iscariotes, na Paixão e Morte de Jesus Cristo. Na obra de Runeberg em questão, composta por dois livros, ou por somente um, reescrito anos depois, diversas passagens reforçam o imaginário preexistente de Judas como traidor de Cristo, uma espécie de “vilão” das escrituras sagradas. Entretanto, ao reforçar este imaginário, elas preparam terreno para revelações e reviravoltas que vão de encontro ao discurso sócio-histórico-religioso hegemônico. Antes de nos aprofundarmos nesta discussão, faz-se mister que falemos mais detalhadamente a respeito desse *imaginário* a que tanto nos referimos.

Compreendemos o imaginário, de acordo com Pêcheux (2014, p. 82), como o funcionamento no processo discursivo das *formações imaginárias*, responsáveis por designar os lugares em que A e B – locutor e interlocutor – se dispõem e se significam no discurso, ou seja, como cada um se vê a si e a outrem. As imagens projetadas resultantes deste “jogo” seguirão diretrizes, se assim podemos dizer, histórico-sociais preestabelecidas e levarão em conta a situação de produção e a posição dos sujeitos no discurso. Vejamos o esquema abaixo, retirado da obra *Análise automática do discurso* (2014), de Michel Pêcheux:

**Quadro 1** – Representação das formações imaginárias

Expressão que designa as formações imaginárias	Significado da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente	
A {	$I_A(A)$	imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	$I_A(B)$	imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B {	$I_B(B)$	imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	$I_B(A)$	imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Fonte: Pêcheux (2014, p. 82).

Ainda nesta linha teórica, temos que o referente (R), ou contexto, também pertence às condições de produção do discurso e, segundo Pêcheux (2014, p. 83), configura-se como um *objeto imaginário*: “o ponto de vista do sujeito”.

No conto *Três Versões de Judas* destacamos a forte presença de um discurso histórico hegemônico vinculado ao texto bíblico, portanto a um discurso fundador, a servir de argumento de partida que, no entanto, ramifica-se, expande-se na chegada. Aqui indicamos uma quebra: no jogo do imaginário, das imagens projetadas pelos sujeitos, é Runeberg – posição-sujeito A – quem procura intervir e alterar a ordem preexistente, tendo como referente (R) as escrituras sagradas e os dizeres que sobre ela circulam. Segundo o teólogo criado por Borges, Judas Iscariotes já não é mais – ou não apenas – o traidor, mas um personagem fundamental no universo cristão que fora relegado a um papel obscuro, não condizente com a sua real importância. Neste momento, a literatura vem ao encontro da narrativa à guisa de reforço à sublevação na pretensa ordem: “Não uma coisa, todas as coisas que a tradição atribui a Judas Iscariotes são falsas (De Quincey, 1857)” (BORGES, 1972, p. 165).

Em Fedatto (2015, p. 41), temos que a literatura se constitui em interdiscurso (memória discursiva) à medida que reúne e cria arquivos a respeito de temas variados. Dessa forma, “o discurso literário é (...) um observatório privilegiado dos sentidos possíveis e estabilizados para a história”. Na nossa visão, serão produzidos desse lugar de prestígio e ascendência os deslocamentos, as aberturas para os sentidos subjacentes.

Borges, no trecho acima, recupera as palavras de Thomas de Quincey, escritor inglês do século XIX. Essa frase é citada no conto como sendo a epígrafe da primeira versão do livro de Runeberg: nela, notamos o germe da polêmica a se instaurar na discussão. O nome do escritor inglês aparece novamente em outros momentos do relato e se mistura a outros de autores “pouco conhecidos”. De fato, estes outros são filósofos, teólogos etc. fictícios imiscuídos no decorrer da trama, o que acaba por causar certa *hesitação* no leitor (aqui cabe menção ao gênero literário fantástico, que tem como condição primeira a hesitação/vacilação do leitor diante da narrativa (TODOROV, 2017, p. 37)) no que tange à veracidade ou realidade dos eventos descritos. Outros trechos, desta vez da Bíblia, sugerem ou apontam para possíveis sentidos não explorados na leitura dos textos sagrados. Vejamos alguns deles:

Rebateu logo aqueles que afirmam que nada sabemos do inexplicável traidor; sabemos, disse, que foi um dos apóstolos, um dos eleitos para anunciar o reino dos céus, para sanar enfermos, para limpar leprosos, para ressuscitar mortos e para expulsar demônios (Mateus, 10:7-8; Lucas, 9:1). Um varão a quem o Redentor assim distinguiu merece de nós a melhor interpretação de seus atos. Imputar seu crime à cobiça (como o fizeram alguns, citando João, 12:6) é resignar-se ao móvel mais torpe. (BORGES, 1972, p. 167).

E ainda: “[Judas] Agiu com gigantesca humildade, acreditou ser indigno de ser bom. Paulo escreveu: *O que se gloria, glorie-se no Senhor* (I Coríntios, 1:31); Judas buscou o Inferno, porque a felicidade do Senhor lhe bastava” (BORGES, 1972, p. 168, grifos do autor).

Há, nas passagens acima, uma mudança no modo como o renegado apóstolo é visto, ou nas imagens que se projetam dessa personagem, e essa mudança advém de uma interpretação diversa da que antes parecia cristalizada, transparente. A esta, de traidor, são adicionadas outras duas: a primeira, chamaremos aqui de *hermetismo*: uma tentativa de Judas de *espelhar* os atos de Cristo para, de forma estoica, aproximar-se do Deus feito homem:

O Verbo rebaixara-se a mortal; Judas, discípulo do Verbo, podia rebaixar-se a delator (o pior delito que a infâmia suporta) e a ser hóspede do fogo que não se apaga. A ordem inferior é um espelho da ordem superior; (...) Judas reflete, de algum modo, Jesus. (BORGES, 1972, p. 168).

A segunda é ainda mais radical: não obstante a anunciada presença de Deus entre os Homens na figura de Jesus, não seria ele o verdadeiro Redentor e, sim, o controverso apóstolo Judas. Para Runeberg (ou Borges), não faltam argumentos para tal conclusão, alguns deles mais uma vez retirados do texto bíblico:

O famoso texto: Brotará como raiz da terra sedenta: não há bom parece n’Ele, nem formosura; desprezado e o último dos homens; varão de dores, experimentado em quebrantos (Isaías, 53:2-3), é para muitos uma previsão do crucificado, na hora de sua morte; (...) para Runeberg, a pontual preferência não de um momento senão de todo o atroz porvir, no tempo e na eternidade, do Verbo feito carne. (BORGES, 1972, p. 169).

Notamos aí um jogo de imagens projetadas pela/na narrativa que, de certa forma, assemelha-se a outro que vimos anteriormente. Vejamos um esboço:



**Quadro 2** – Representação das formações imaginárias em *Três Versões de Judas*

$I(A)^1$	Imagem sócio-historicamente discursivizada (1) de Judas	Judas como <b>traidor</b>
$I(A)^2$	Imagem proposta (2) para Judas	Judas como <b>reflexo</b> do Deus feito homem
$I(A)^3$	Imagem proposta (3) para Judas	Judas como o <b>próprio</b> Deus feito homem

**Fonte:** Elaborado pelo primeiro autor (2021).

É na relação história-literatura e ancorado pelos discursos a elas correspondentes que Borges formula um enredo tão fantástico quanto crível – ou haverá quem diga não serem possíveis as *conclusões sem prédicas* a que chega Nils Runeberg?

Já em relação ao *Tema do Traidor e do Herói*, os caminhos utilizados são outros. Iniciemos, assim, pelo mais notório: o culto a Shakespeare.

## 5 Borges e Shakespeare

*Há devotos de Goethe, das Eddas e do tardio cantar dos Nibelungos; Shakespeare foi meu destino.*  
(BORGES, 2017, p. 75).

“Todos os homens que repetem uma linha de Shakespeare são William Shakespeare” (BORGES, 1972, p. 28), afirma Borges em uma das notas de rodapé do conto inaugural de *Ficções*, *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius*. Essa frase parece prefigurar a relação borgeana, de busca e encontro constantes, com Shakespeare. Para ficarmos apenas nesse livro, além da citação acima, encontramos ecos shakespearianos em *Pierre Menard, autor do Quixote*: “Essa conjunção eficaz de um adjetivo moral e outro físico trouxe-me à lembrança um verso de Shakespeare, que discutimos uma tarde: *Where a malignant and a turbaned Turk...*” (BORGES, 1972, p. 53, grifos do autor).

Em *A forma da espada*, temos: “Talvez Schopenhauer tenha razão: eu sou os outros, qualquer homem é todos os homens, Shakespeare é de alguma maneira o miserável John Vincent Moon” (idem, p. 130). E em *A seita da Fênix*, novamente: “o inegável é que se parecem, como o infinito Shakespeare de Hazlitt, a todos os homens do mundo” (idem, p. 177). No conto *Tema do Traidor e do Herói*, por sua vez, a influência

deixa de ser apenas visível nos enunciados para elevar-se a argumento principal da história.

Ao evidenciar essas ocorrências, não pretendemos tão somente nos utilizar de um efeito retórico, a mera constatação de um fato. Na verdade, interessa-nos demonstrar a profunda ligação do autor argentino com o poeta e dramaturgo inglês. Essa ligação, mais do que prenunciada pelo leitor Borges, é refletida na produção literária do escritor Borges.

Como já dissemos, Borges esteve sempre no rastro de grandes literatos das mais diversas áreas, filosofia, poesia, teologia etc. Dentre eles, Shakespeare obteve posição de destaque, valendo a escrita de ensaios, conferências, estudos e até mesmo marcando presença na ficção borgeana, entrevisto, em alguns casos, à semelhança de uma personagem mantida à sombra espectadora da narrativa. Essa ubiquidade silenciosa parece perpassar a obra borgeana e pode ser explicada, em certa medida, pela *imagem* cultivada pelo autor portenho no que toca ao misterioso gênio de Stratford-upon-Avon.

No estudo de Mualem (2006), este autor procura elucidar, através não só dos escritos borgeanos, mas também dos discursos seminais de autores sobre os quais o argentino nutria suas pesquisas, as imagens projetadas por Borges acerca do poeta inglês. A primeira delas, situada no âmbito do culto à personalidade, confunde-se e se desmembra noutra, fundamentada na capacidade shakespeariana de ascender ao nível da divindade – compreendida a partir da concepção de que esta, por sua magnitude, só deve ter a si atribuídos termos negativos: “as coisa não são mais que diversas teofanias de uma só deidade, percebida como a origem ex nihilo da Criação” (MUALEM, 2006, p. 84, tradução nossa). Desta forma, ao atingir o panteão daqueles a quem se digna culto, adoração, Shakespeare se aproxima, ou mesmo se transforma, em uma deidade, figura a qual não é possível apontar início ou fim e que, portanto, “é nada e ninguém” (idem). A outra dessas imagens, segundo o pesquisador, origina-se da distinção entre sua personalidade artística e sua personalidade subjetiva, sendo a primeira atestada pelo destacado caráter “divino” do autor inglês, força criadora legada à ordem do metafísico, e a segunda, atrelada à percepção da consciência humana em seus graus mais elevados, constituinte do ser. Conclui Mualem:

Portanto, do ponto de vista de Borges, as várias concepções da imagem de Shakespeare apresentam três características:

1. Tendem a intensificar a imagem de Shakespeare ao nível do nada.

2. Destacam a lacuna que existe entre a personalidade subjetiva e a personalidade literária.
3. Comparam a imagem de Shakespeare com a imagem de Deus. (MUALEM, 2006, p. 87, tradução nossa).

Tudo isso dito, acreditamos ter demonstrado, ainda que de forma sucinta, a relevância de Shakespeare para o Borges leitor, que se colocou não só como entusiasta de sua obra, mas que, ao assumir a posição-sujeito escritor, agiu *sobre e a partir* dela.

Sigamos, então, para o *Tema do Traidor e do Herói*, conto em que essa relação se estreita e se evidencia tendo a história, ou uma ficção histórica, como subsidiária.

## 6 Borges e o traidor-herói (ou herói-traidor)

Fergus Kilpatrick, fictício revolucionário de uma *fictícia* Irlanda, ascendeu a herói após sua misteriosa morte e esse fato, a sua trágica e obscura morte, tantas vezes repetida, não requereu explicações ulteriores. Poderíamos dizer, por conseguinte, que as evidências não implicam justificativas nem motivações, tanto mais se é com e sobre elas que se edifica o campo da história. Mas como se constrói uma evidência? Sabemos, pela AD Francesa, que junto a ela irá trabalhar outro conceito, o de ideologia. Para essa teoria:

Um dizer inscrito na ideologia, isto é, nas representações imaginárias que os sujeitos constituem face às suas condições materiais de existência, representações essas que vão se naturalizando ao longo da história, é um dizer historicamente circunscrito às redes de paráfrases, substituições metafóricas e encadeamentos constitutivos dos processos de produção dos sentidos inerentes às formações discursivas e que garantem um efeito de literalidade para as representações imaginárias. (MARIANI, 2003, p. 60-61).

É, pois, no desenrolar-se de um processo histórico e dadas as condições de produção que certos discursos adquirirão força de evidência, de literalidade: o sentido *não* pode ser outro a não ser este, não pode ser outro porque *sempre* foi este. Mas, como sabemos, à luz dessa teoria: “Não há o sentido, pois isso que, habitualmente, chamava-se de “O sentido” era um efeito de sentido dependente de relações entre outros efeitos de sentido” (MARIANI, 2010, p. 119, grifos da autora).

Na *fictícia* Irlanda do fictício Kilpatrick, o jovem revolucionário era reconhecidamente um herói. Sem sua participação, o país não teria conseguido a libertação, a tão sonhada independência, e seus atos derradeiros não deixavam dúvidas deste inquestionável heroísmo. Mas um fato ainda intrigava a alguns, mesmo que atenuado pela dimensão dos feitos posteriores: quem fora responsável pelo seu

assassinato? Mesmo que as evidências apontassem para a polícia britânica, tradicional inimiga, perseguidora e, portanto, principal interessada nessa morte, o mistério permanecia. Após cem anos do ocorrido, o autor do crime continuava incógnito, até que o bisneto de Fergus, Ryan, decide retomar as investigações. É então que se depara, surpreso, com os paralelos entrevistados na história de seu bisavô e nos escritos do “inimigo inglês” William Shakespeare. Enredado por essa teia arditamente concebida, Ryan desvenda o mistério, pondo em xeque o imaginário heroico que se tinha sobre seu antepassado, subvertendo a história oficial.

Na análise que propomos, a literatura (em especial o teatro) shakespeariana terá papel decisivo na produção do imaginário que se dá no atravessamento com a história dita oficial – ou *oficializada* –, já que, em função desse acontecimento, a atualização de uma memória no encontro com uma estrutura (PÊCHEUX, 1990, p. 17), os dizeres que nele/dele se produzirem passarão a funcionar como discurso fundador de uma memória outra, a de um país agora livre. Além desse imaginário, há também aquele que desprende sentidos de heroísmo centrados na figura de Fergus e, de certa maneira, constituirá os discursos revolucionário e de nação.

Começamos pelos fatos que levantaram em Ryan as suspeitas de uma trama insólita e que, nota ele, “parecem repetir ou combinar fatos de remotas regiões, de longevas idades” (BORGES, 1972, p. 134):

a) a carta que o herói Fergus recebe – e não abre – avisando-lhe da conspiração que pretende levar a cabo seu assassinato;

b) os boatos de que um monumento em sua cidade natal havia sido incendiado às vésperas do atentado (ambos os fatos, **a** e **b**, que atualizavam a memória de um acontecimento histórico relevante, o assassinato do imperador romano Júlio César);

c) frases atribuídas a um mendigo e ditas a Fergus que remetiam a passagens da obra *Macbeth*, de Shakespeare;

d) o profundo conhecimento de um dos principais aliados do herói, James Alexander Nolan, a respeito da obra shakespeariana, dentre elas *Júlio César*;

e) a familiaridade desse mesmo aliado com os *Festspiele*, grandes festivais teatrais suíços que envolviam milhares de participantes em sua realização etc.

Ao analisar essas ocorrências, Ryan começa a estabelecer relações que sugerem que os fatos determinantes para a (fictícia) revolução irlandesa não se deram ao acaso: eles foram planejados, encenados num grande palco a céu aberto e contaram com a participação de centenas de atores, entre aqueles que estavam cientes ou ignorados da *peça*

que representavam. Mas o mentor dos atos, James Alexander Nolan, apesar de ter idealizado o plano, buscou em Shakespeare a inspiração para a montagem de seu número.

Tendo como base as obras *Júlio César* e *Macbeth*, Nolan pôs em funcionamento discursos inscritos numa memória literária pertencente a um imaginário que prefigura certa imobilização dos sentidos, já que estes sentidos se assentam sobre a figura de um imortal das letras e, por conseguinte, da história, Shakespeare, concedendo-lhes força de evidência. Aliado a isto, a própria História, hegemonicamente reconhecida como tal, comparece no enredo de modo a articular fatos históricos e literários. Vejamos: “Êsses paralelismos (e outros) da história de César e da história de um conspirador irlandês induzem Ryan a supor uma oculta forma do tempo, um desenho de linhas que se repetem” (BORGES, 1972, p. 135).

Prossegue o narrador:

Dêsses labirintos circulares, salva-o uma comprovação singular que logo o abisma noutros labirintos mais inextricáveis e heterogêneos: certas palavras de um mendigo que conversou com Fergus Kilpatrick no dia de sua morte foram prefiguradas por Shakespeare na tragédia *Macbeth*. Que a história tivesse copiado a história já era suficientemente assombroso; que a história copie a literatura é inconcebível. (Idem, p. 135).

Dessas premissas podemos inferir que, ao atualizar memórias pertencentes não somente ao terreno da história, mas também da literatura, Borges entreteceu a teia que interligava e produzia o imaginário de heroísmo atribuído a Fergus Kilpatrick, além de atribuir à história oficial sentidos de literalidade, evidência, a ela tão caros: diríamos constitutivos.

## 7 Considerações finais

Em seu “O 18 de Brumário de Luís Bonaparte”, Marx cita Hegel, que dizia “que todos os grandes fatos e todos os grandes personagens da história mundial são encenados, por assim dizer, duas vezes”, ao que o autor completa: “a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa” (MARX, 2011, p. 25). Nos contos que aqui analisamos, *Três Versões de Judas* e *Tema do Traidor e do Herói*, os textos têm por base argumentos que repisam terrenos aparentemente sedimentados, pacificados pelo trabalho das evidências. Entretanto, Borges não apenas retoma os atos anteriormente narrados, mas abre, por meio das frinchas e frestas deixadas nos/pelos dizeres responsáveis por calcificá-los no solo da história, sentidos que vão além daquilo de *trágico* que os conforma. Revisitados os

escritos, os ditos, as *imagens*, aparecem, em sua obra monumental, peçados de desconfiança, de possibilidades a subverter a hegemonia, o que “não pode ser contado de outra maneira”. Agora, ressurgem como simulacros, como peças *falsas*, estes fatos tão amplamente tomados como irretocáveis. E isto se dá tendo ancoragem na própria literatura canônica, no próprio discurso bíblico de onde foram retirados, amparados por escritos sobre os quais os séculos atestam indefectibilidade. Um imaginário construído paciente e metodicamente, ao passo que obscurecido pelos discursos oficiais.

Percorremos estas páginas balizados pela teoria da Análise de Discurso Francesa, que nos adverte para a necessidade de sempre desconfiar do preestabelecido, do acabado, do evidente: resultados do trabalho da ideologia.

## **Agradecimentos**

**Júlio César Martins Santos:** Escrita, análise e edição; **Atilio Catosso Salles:** Escrita, análise e edição.

## **Referências**

ALMEIDA, E. de. Na relação língua/poesia: as versões dos Brasis e sujeitos nacionais. **Fragmentum**. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, n. 47, Jan./Jun. 2016. ISSN 2179-2194 (online). p. 131-140.

BORGES, J. L. **Ficções**. Tradução Carlos Nejar. 1. ed. Porto Alegre: Abril Cultural, 1972.

BORGES, J. L. **Nove ensaios dantescos & A memória de Shakespeare**. Tradução Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BORGES, J. L. **O Aleph**. Tradução Davi Arriguci Jr. 7. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BORGES, J. L. **O informe de Brodie**. Tradução Hermilo Borba Filho. 1. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1976.

BORGES, J. L. **O pensamento vivo de Jorge Luis Borges**. São Paulo: Martin Claret, 1987.

**ENTREVISTA** a Jorge Luis Borges, Mario Vargas Llosa. 1963. Disponível em: <https://ddooss.org/textos/entrevistas/entrevista-a-jorge-luis-borges-5> Acesso em: 14 jan. 2021.

FEDATTO, C. P. Discurso e Literatura: Algumas reflexões. In: **Memória, história, arquivo: fronteiras e intersecções**. Vol. 2 [recurso eletrônico] / [organizadores] Fabiele S. de Nardi, Ricardo Postal. – Recife: Editora UFPE, 2015.

MAGALHÃES, B.; MARIANI, B. Processos de subjetivação e Identificação: ideologia e inconsciente. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 2, p. 391-408, maio/ago. 2010

MARIANI, B. Subjetividade e imaginário linguístico. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 55-72, 2003.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MUALEM, S. El Proteo Literario: La Imagen de Shakespeare en la obra de Jorge Luis Borges. **Latin American Literary Review**, Vol. 34, No. 68 (Jul. - Dec., 2006), pp. 83-105.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. **Discurso e texto**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

ORLANDI, E. **Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. 2ª edição. Campinas: Pontes, 2001.

PADRÃO, A. A teologia e a literatura de Borges: um diálogo. *In*: FERRAZ, S., et al., orgs. **Deuses em poéticas: estudos de literatura e teologia**. Belém: UEPA; Campina Grande: EDUEPB, 2008. p. 111-124.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD – 69). *In*: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

Recebido em: 19 de junho de 2021

Aceito em: 25 de outubro de 2021

Publicado em novembro de 2021

---

Júlio César Martins Santos  
E-mail: julioc.martinssantos@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3170-4591>

Atilio Catosso Salles  
E-mail: atiliocs@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9403-3350>

---

**Sotaque americano/britânico no Brasil:  
fetiche bovarista**

*American/British accent in Brazil:  
bovarist fetish*

Renan Kenji Sales Hayashi  
Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

**Resumo:** O presente artigo versa sobre uma articulação entre Linguística Aplicada e Psicanálise para problematização das noções de pronúncia e sotaque em língua inglesa por falantes de língua portuguesa do Brasil. Em nossa leitura, a ideia amplamente difundida de ‘pronúncia perfeita’ em inglês pode adquirir o estatuto de objeto-desejo, dentro das relações de fetichismo do sujeito psicanalítico. Dessa forma, procuramos analisar, por meio de *corpus* retirado dos ambientes digitais, como as representações sobre produção oral em inglês podem interferir nas práticas de ensino-aprendizagem da língua, sendo problematizadas pelo espectro da psicanálise freudo-lacanianiana. Resultados apontam para a constituição da relação fetichista implicando necessariamente três dimensões: língua estrangeira, objeto-desejo e estereótipos culturais.

**Palavras-chave:** Fonética; Linguística Aplicada; Psicanálise; Fetiche; Inglês

**Abstract:** This article carries out an articulation between Applied Linguistics and Psychoanalysis to problematize the notions of pronunciation and accent in English by Brazilian Portuguese speakers. The widespread idea of 'perfect pronunciation' in English can acquire the status of object-desire, within the fetish relations of the psychoanalytic subject. Thus, we seek to analyze through a *corpus* taken from digital settings how the representations about oral production in English can interfere in the teaching-learning practices, being problematized by the Freudo-Lacanian psychoanalysis spectrum. Results point to the constitution of the fetishist relationship, necessarily implying three dimensions: foreign language, object-desire and cultural stereotypes.

**Keywords:** Phonetics; Applied Linguistics; Psychoanalysis; Fetish; English language





## 1 Introdução

*Mas você fala inglês britânico ou americano?* Esta pergunta que, para alguns parece absurda e datada, continua a circular como uma questão absolutamente justa entre muitos aprendizes e professores de inglês como língua estrangeira. Tão justa que dá sustentação a um imaginário social sobre a língua inglesa, o qual aprisiona as manifestações de produção da língua oral oscilando entre os extremos do que se considera ‘britânico’ e daquilo tipicamente ‘americano’,<sup>1</sup> planificando as diferenças constitutivamente culturais de outros povos que se utilizam do inglês corriqueiramente.

Uma investida mais criteriosa sobre essa questão dos ‘sotaques’ britânico e americano revela a existência da construção de um paradigma social que destaca as nações dos Estados Unidos da América e da Inglaterra – e não a Grã-Bretanha como um todo – como os índices especulares de produção da língua inglesa e modelos a ser não somente estudados, mas também admirados, espelhados, mimetizados, docilizados e, em última instância, fetichizados culturalmente. Exploraremos com mais rigor a noção de fetiche, a partir dos estudos psicanalíticos freudo-lacanianos, nas subseções seguintes. Entretanto, por ora, o que é dito de nota, neste gesto introdutório, é o papel que as *representações culturais* desempenham nesse processo de instituição dos EUA e da Inglaterra como as mecas da produção, dita correta e exemplar, da língua inglesa.

Destacamos que voltaremos nosso olhar para essas representações e seus modos de funcionamento, uma vez que acreditamos que são estas representações que colocam em rota nossas percepções e atitudes como professores e aprendizes de língua inglesa, durante nossas práticas de ensino-aprendizagem na contemporaneidade. Para fins de recorte teórico-metodológico, direcionamo-nos para os modos de constituição de tais representações em ambientes digitais, em especial, aqueles que se destinam a ensinar a língua inglesa por meio de ferramentas interativas virtuais, como vídeos, sites, aplicativos e plataformas de chamadas de voz e vídeo de interação coletiva.

---

<sup>1</sup> Necessário dizer que, neste artigo, quando mencionado o adjetivo “americano” estamos nos referindo ao uso difundido – e, por vezes, impreciso – do adjetivo pátrio para designar pessoas provenientes do país Estados Unidos da América. Do mesmo modo, ao falar em ‘britânico’ nos referimos aos cidadãos de nacionalidade inglesa, mais precisamente da capital londrina. Portanto, ecoamos neste manuscrito o uso desses vocábulos ecoando o imaginário difundido e persistente que ronda as práticas de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira no Brasil.

---

Ao nosso ver, esses ambientes digitais reúnem não somente uma grande quantidade de usuários ao redor do mundo, com destaque especial ao Brasil – contexto de análise adotado por este manuscrito – como também condensam uma infinidade de produções de registros culturais motivados exatamente pelas possibilidades de interação entre pessoas de diferentes proveniências culturais. À vista disso, essa profusão de interações, em nossa leitura, coloca em movimento as representações culturais que se guardam a respeito não somente do inglês e das práticas sociais de uso da língua, como também tenciona a maneira que cada aprendiz se localiza e se identifica nesse processo de aprendizagem e inscrição na cultura do outro. Essa é a razão pela qual os ambientes digitais nos chama(ra)m tanta atenção nesse processo de investigação da nossas relações com a língua e a cultura dos países anglófonos.

Nos ambientes digitais, sejam plataformas de streaming e de vídeos gravados – como é o *Youtube* – sejam em *blogs* e páginas pessoais de veiculação de conteúdo, vemos com frequência – quase incômoda – referências diretas aos processos de apropriação de articulação de sons do inglês – sem o devido rigor que exige a área de Fonética e Fonologia da respectiva língua. Para esses casos, vê-se com incidência ainda maior a referência direta às formas de articulação dos sons a partir de registros encontrados em uma parte restrita dos EUA e também da capital londrina, sendo estes pontos bem monitorados e institucionalizados para fins didáticos. O que se aventa aqui é a seleção bastante parcial de umas poucas formas higienizadas de articulação sonora da língua inglesa como parâmetros estanques para aprendizagem. A eleição destas formas como maneiras padrões de conceber não somente a utilização apropriada da língua inglesa, como também o ensino-aprendizagem do idioma, imprimem efeitos de sentido de que qualquer manifestação fora desse espectro bem monitorado de produção oral é tido como inadequado e, mais notadamente, errado e condenável, em oposição a um dito ‘correto’.

Bem verdade que essa parametrização não é privilégio da língua inglesa. Vê-se, com impressionante frequência nos ambientes digitais, indicações de certas práticas de pronúncia para produção oral da língua espanhola como um ‘legítimo’ matritense. Há também vídeos e exercícios virtuais para mimetização aproximada dos sons oclusivos e das vogais orais altas do francês, semelhante ao que produz um parisiense ‘nativo’. No entanto, no que diz respeito especificamente ao inglês, esse fenômeno parece ser de uma outra ordem. Não somente pela altíssima frequência com que se identifica essa

necessidade de mimetização das formas creditadas aos falantes de certas regiões do EUA e da Inglaterra, como também a partir da intensa demanda subjetiva que isso traz ao aprendiz. Existe todo um imaginário construído por trás da língua inglesa, sentenciando este idioma como a forma reconhecidamente chancelada com a etiqueta da *língua franca*, ou seja, a língua que circula não só livremente, como também pode servir de possibilidade de livre comunicação entre falantes de outras línguas, grosso modo.

Nos distanciamos dessa concepção por acreditar que classificar a língua inglesa como um espaço de livre trânsito – isento de conflitos – entre diferentes línguas e culturas com o intuito da comunicação é, em última análise, empreender um gesto de apagamento das diferenças. Se os indianos devem aprender inglês para lidar com a matemática avançada e produção local de tecnologia da informação; se os pilotos de avião alemães devem aprender inglês para planejar rotas de voo e se comunicar com as torres de controle dos mais diversos países; se os jovens brasileiros desejam aprender inglês para jogar videogame on-line com pessoas do mundo inteiro, por que ainda devem acreditar que, ao aprender inglês, devem necessariamente produzir a *língua* do ‘americano’ ou do ‘britânico’?

No bojo dessa discussão, vemos que essa profusão de culturas que se encontram usando a língua inglesa é, muitas vezes, mitigada exatamente por essa tentativa de planificar as diferenças de indianos, alemães, brasileiros – só para citar os casos acima relatados – no contato-confronto (BERTOLDO, 2003) com a língua inglesa, sendo a pronúncia um dos índices dessa mitigação. Nesse sentido, empreendemos neste manuscrito uma investigação – ainda que breve – sobre formas nas quais esse índice da pronúncia ‘americana’ ou ‘britânica’ se mostra como um elemento que planifica as diferenças, reproduz e sustenta sistematicamente *representações culturais* sobre formas de produção da língua oral, em que a dualidade americano/britânico é a tônica das práticas de ensino-aprendizagem. Para tanto, pelos motivos já expostos, buscamos nos ambientes virtuais um campo de pesquisa que pudesse apontar como essas representações estão sendo veiculadas e de que forma isso se liga com as formas de aprender e ensinar inglês na atualidade brasileira.

Dito de outra forma, o que nos interessa aqui são como as representações culturais sobre formas de produção oral da língua inglesa emergem nesses ambientes virtuais analisados e como tais representações podem legitimar certas práticas de ensino-

aprendizagem que sustentem o construto dual de ‘pronúncia correta’ e ‘ausência de sotaque’ pautados naquilo que se considera o ‘falar americano’ e o ‘falar britânico’. Com efeito, para levar a cabo esse objetivo, vamos nos ater a duas perguntas de pesquisa, que nos ajudarão não somente a seccionar o *corpus* de análise, bem como direcionar nosso olhar investigativo. A saber: a) quais são as representações sobre pronúncia/sotaque que emergem dos dizeres nos materiais analisados?; e b) de que formas essas representações podem contribuir para a legitimação da ideia de pronúncia correta/incorreta em inglês como língua estrangeira (LE)?

À vista disso, para conduzir essa proposta, abordaremos a questão a partir de um prisma privilegiado que articula alguns campos do saber de forma in(ter)disciplinar. Em primeiro lugar, ressalta-se a veia pujante da Linguística Aplicada (doravante LA), mais notadamente, aquela que se volta para o ensino de línguas estrangeiras. Vemos em Rajagopalan (2006) e Moita Lopes (2006) a possibilidade de pensar no ensino de línguas estrangeiras não somente pelo viés formal, mas, sobretudo, por seu caráter aplicado, engajado, político, indisciplinar e, potencialmente, transgressivo. Circunscritos à essa dimensão produtiva e, ao mesmo tempo, problematizadora da LA, nos filiamos aos estudos de Coracini (2003; 2007) e Moraes (2016) para a articulação – nem sempre pacífica – entre o campo aplicado da LA e da psicanálise freudo-lacanianana.

Dizemos que essa articulação nem sempre é pacífica, pois temos consciência dos pontos de divergência que existem entre esses campos de saber, especialmente no que tange às noções de língua(gem), sujeito, cultura e relação com os significantes. Contudo, entendemos que é exatamente do embate – sem intenção de planificar as divergências – é que a produção de novas formas de olhar e conceber as pesquisas podem surgir. Esta investigação se arrisca a empreender uma destas.

De tal forma, começaremos explorando aspectos mais teóricos da presente investigação, salientando os pontos de destaque do pensamento de Freud e de Lacan que estarão presentes em nossa análise de *corpus*. Demos relevo, sobretudo, ao conceito prenehe nesta pesquisa, qual seja: o fetichismo. Faremos uma incursão nas obras dos autores supracitados, a fim de reconhecer nessa articulação a possibilidade de leitura do sotaque em inglês como um *objeto* – em termos psicanalíticos – e seu provável efeito nas relações de fetichização da pronúncia em língua inglesa. Em seguida, destacaremos proposições que destacam os efeitos culturais do ensino da língua-cultura inglesa no

mundo, em especial, no Brasil, nosso contexto de análise. Propomos, seguidamente, um capítulo com notas metodológicas sobre a presente investigação. Posteriormente, apresentamos nossos resultados de análise a partir da materialidade linguística coletada nos ambientes virtuais, salientando o papel das representações culturais nas práticas de ensino de inglês. Por fim, propomos breves considerações do que apresentamos nesse manuscrito, sem, contudo, ter intenção de encerrar as discussões sobre a temática.

## **2 Fetichismo e bovarismo: a paixão em ser o outro**

Uma primeira visada sobre fetichismo, pela via do senso comum, localiza, comumente, esse construto nas tramas dos excessos libidinais e do exercício da sexualidade humana pela via dissidente. Contudo, a partir de um estudo mais detido dos escritos de Freud e Lacan, psicanalistas que se debruçaram na elaboração dessa dimensão, poderemos compreender como as fronteiras do *fetiche* estão para além do que se acredita a respeito da ideia de roupas de couro e práticas sexuais singulares. Etimologicamente, como assevera Lacan ([1956-1957] 1995), *fetiche* tem sua raiz latina ancorada em *facticius*, que aponta para os sentidos de “feito por arte, artificial”. Bem por isso, essa etimologia explica a proximidade, em português do Brasil, dos vocábulos *feitiço* e *fetiche*, conforme apontou Lacan no seminário 04 – *Relação de Objeto* –, “[...] ambos se referem a *factiso* em português, de onde historicamente a palavra ‘feitiço’ (*fetiche*) nasceu, e que nada mais é que o termo *factício* (LACAN [1956-1957] 1995, p. 172, *grifos do autor*).

Com efeito, a partir desse índice semântico ligado ao feitiço, vemos que a natureza da construção teórica do fetiche passa, necessariamente, pela ideia que deu início à circulação desse termo em escritos filosóficos ainda no século XIX. Certamente estamos falando da proposição de Karl Marx (1818-1883), na obra *O Capital* (1867), quando o filósofo alemão escreve sobre “O fetichismo da mercadoria e seu segredo” (MARX, [1867] 2005). O ponto central esmiuçado por Marx traz à baila as complexas relações de produção e valor da mercadoria, tendo a exploração do trabalho e as produções artesanal e industrial como o pano de fundo para questionar as relações de pertencimento e identificação junto ao produto final. A produção industrial, com a frequente divisão social do trabalho e uso crescente de maquinário, questiona a força de trabalho empregue pelo trabalhador. À vista disso, muitas vezes, o trabalhador não consegue se reconhecer na

riqueza gerada a partir de seu trabalho. Sem dominar as etapas de produção da mercadoria, tampouco os meios de produção, a impressão latente é de que a mercadoria surge a partir de um processo alheio à força de trabalho humano, quase como por *fetiço*, tendo seu valor de troca e venda dissociados de todo o processo de produção.

Dessa forma, Marx classifica este complexo processo de “fetichismo da mercadoria”, destacando que “[...] os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chamo isto de fetichismo” (MARX [1867] 2005, p. 81).

Freud, por seu turno, anos mais tarde, trata da temática do fetichismo a partir de um viés que se inaugura concomitante com o nascimento da psicanálise como campo de saber na Europa burguesa dos séculos XVII e XVIII. No texto seminal *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (FREUD, [1905] 2016), Freud sistematiza o funcionamento do fetichismo com estreita conexão com a teoria da sexualidade, pulsões sexuais e mecanismos psíquicos de perversão. É digno de nota que os autores – Marx e Freud – pensam as noções de *fetice* de maneiras muito particulares, pois os vieses epistemológicos são absolutamente distintos. Contudo, para compreender a proposição do austríaco, faz-se necessária uma incursão no texto do alemão que, por limitação de espaço, tivemos de ser breves. Contudo, o ponto principal que se delineia em Freud é a articulação imprescindível entre o fetichismo e a noção de *objeto*<sup>2</sup>. Freud ([1905] 2016) pontua que o fetichismo se delineia a partir de “[...] casos em que o objeto sexual normal é substituído por outro que guarda relação com ele, mas é totalmente inapropriado para servir à meta sexual normal” (FREUD, [1905] 2016, p. 45). Com efeito, continua o psicanalista austríaco, “[...] o substituto do objeto sexual é uma parte do corpo geralmente pouco apropriada para fins sexuais (como o pé, o cabelo), ou um objeto inanimado que se acha em relação evidente com a pessoa sexual, ou melhor, com a sexualidade desta” (FREUD, [1905] 2016, p. 45-46).

Portanto, o esquema freudiano pontua a noção de fetichismo dentro da dinâmica das relações com o objeto e sua articulação com a meta sexual. Esse esquema é revisitado a partir da leitura de Lacan sobre o assunto. Lacan não se furta em compreender que a

---

<sup>2</sup> Por oportuno, destaca-se que *objeto* na psicanálise freudiana não significa necessariamente um artefato físico. *Objeto*, especialmente este da dimensão do fetiche, grosso modo, está ligado à *representação* do objeto no aparelho psíquico.

dimensão fetichista é, sobretudo, uma estrutura clínica, sendo, portanto, rastreável no fio do discurso do sujeito em situação de análise. Nas palavras de Lacan, “[o] fetiche, nos diz a análise, é um símbolo. Nesse sentido, ele é quase colocado de saída, em pé de igualdade com qualquer outro sintoma neurótico” (LACAN, [1956-1957] 1995, p. 157). Apesar de não estarmos em uma situação clínica – em realidade, estamos bem longe dela – neste manuscrito, nosso intento é articular feixes epistemológicos entre áreas relativamente díspares com vistas a esboçar estudos sobre modos de ação e produção de saberes que dizem respeito a vida contemporânea. Não estamos querendo pacificar as áreas, ou propor alinhamentos perfeitos. Ao contrário, é precisamente por conta do embate epistemológico, que o olhar do pesquisador deve incidir, identificando pontos de convergência, bem como pontos de dispersão. Em nossa leitura, o apelo incessante sobre a produção oral de aprendizes de língua inglesa, no Brasil, para o domínio muito próximo do que quer que seja um sotaque *americano* ou sotaque *britânico* pode se constituir um mecanismo de fetichização porque, como lembra Lacan, o “[...] que constitui o fetiche, o elemento simbólico que fixa o fetiche e o projeta sobre o véu, é retirado especialmente da dimensão histórica” (LACAN, ([1956-1957] 1995, p. 159). Não somente isso, incidimos e insistimos na questão da fala e do sotaque em língua inglesa como fetiche, pois conforme assevera Revuz (2001, p. 227, *grifos nossos*), “[q]uanto melhor se *fala* uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem”. Nesse sentido, as representações sobre *falar inglês* parecem, em maior ou menor grau, colidir com o destaque que se confere à variedade dialetal que se lança mão quando do uso da língua inglesa em situações sociais.

Além disso, se estivemos procurando articular estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas e elementos da psicanálise foi, precisamente, para acompanhar a problematização que autores dos estudos culturais, como Homi Bhabha, fizeram ao pensar, por exemplo, a noção de estereótipo cultural e fetiche. Bhabha (1998), partindo do texto freudiano, sentencia que

[o] fetiche ou estereótipo dá acesso a uma "identidade" baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença a e recusa da mesma. Este conflito entre prazer/desprazer, dominação/defesa, conhecimento/recusa, ausência/presença, tem uma significação fundamental para o discurso colonial (BHABHA, 1998, p. 116).

Portanto, ao pensar essa ideia de fetiche pelo espectro do estereótipo, operamos nos mecanismos de fixação de *imagens e objetos*. Os estereótipos, conforme assevera Bhabha (1998, p. 117), são uma falsa representação de uma dada realidade, na medida em que são formas presas, fixas, as quais negam o jogo da diferença, instituindo, pois, um problema nas relações psíquicas e sociais. Segundo o que veremos adiante, a partir da análise da materialidade linguística, o *corpus* de pesquisa aponta exatamente para essa fixidez de estereótipo sobre o sotaque “americano” e “britânico”. Um registro higienizado e monitorado não é representado como uma *variedade*, ou uma *possibilidade*. Resultados de análise apontam para representações que planificam as diferenças, imprimindo efeitos de sentido atemporais, do tipo o sotaque americano *é assim*; o sotaque britânico *precisa ser repetido* dessa forma.

À vista disso, uma pergunta premente que, naturalmente, surge é: por que se busca tanto imitar o sotaque americano/britânico, a ponto de sua imagem estereotípica se configurar um mecanismo de fetiche? A resposta não é simples. Entretanto, quando analisamos com cuidado e minúcia, percebemos que a pronúncia da língua inglesa se coloca em cena precisamente porque o que está em jogo não é somente uma produção oral. É, sobretudo, o que dessa produção possibilita mecanismos de representação de si e do outro. Em outras palavras, o que o sujeito é para o outro representado e interpelado pela língua inglesa vazada de uma forma ou de outra. Sobre isso, Revuz (2001) é taxativa ao afirmar que “[...] aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (REVUZ, 2001, p. 227). Nesse sentido, a força simbólica que a língua inglesa carrega possibilita ao sujeito que tenta navegar por ela um potencial maior ou menor de tornar-se esse outro. Se a discussão caminha pela dualidade entre americano e britânico – como se verá adiante – é, notadamente, porque as imagens estereotípicas fixaram nas representações destes povos o *ideal de outro*, como o modelo *de outro* a se seguir. E, aprendendo inglês querendo ser o outro, o primeiro passo pode ser imitá-lo.

Imitam-se os costumes, hábitos alimentares, língua nacional e, sobretudo, aquilo que pode deixar mais patente o seu intento de tornar-se o outro: o sotaque. Kobayashi (2010) assevera que “[i]mitar é o desejo de se tornar outro, parecer com outra pessoa, frequentemente uma pessoa que nós admiramos. É imitar e reproduzir os gestos de um



ser com o quem nos identificamos voluntariamente<sup>3</sup>” (KOBAYASHI, 2010, p. 35, *tradução nossa*). Pensando em nosso contexto de pesquisa, o qual incide sobre o Brasil e o intento de aprender inglês como língua estrangeira, há ainda um outro fator crucial, que retoma necessariamente um aspecto muito singular de todos os brasileiros e brasileiras: nosso passado colonial. Esses intentos de imitar o outro e querer tornar-se o outro estão imbricados em relações muito complexas e em nossas difíceis conexões com a alteridade das potências europeias e norte-americanas. Tanto que essa complexa relação de outridade deu suporte a uma operação subjetiva que está bastante ligada à imitação: o bovarismo brasileiro (KEHL, 2018). O bovarismo tem por princípio “[...] o poder conferido ao homem de conceber-se diferente do que é” (KEHL, 2018, p. 21). Tem clara inspiração na francesinha Emma Bovary, de Gustav Flaubert, que sendo ambiciosa, imaginativa e sonhadora, desejou de variadas formas *tornar-se uma outra* distanciando-se, pois, do destino que lhe fora conferido ao lado do medíocre médico Charles.

Para Kehl (2018), no Brasil, o bovarismo se estrutura como um expediente bem discernível com relação à nossa própria cultura. Bem verdade que, segundo a autora, o bovarismo se enraíza com mais força também em outros países em desenvolvimento e periféricos, precisamente porque estes não participaram em condições de igualdade dos processos de modernização e industrialização que incidiram sobre o continente europeu e sobre a América do Norte. Nas palavras da autora, “[n]as sociedades da periferia do capitalismo, que se modernizaram tomando como referência as revoluções industriais e burguesa europeias sem, no entanto, realizar nem uma nem outra, a relação com os ideais passa forçosamente pela fantasia de ‘tornar-se outro’” (KEHL, 2018, p. 30).

Todavia, no Brasil, como se verá na subseção de análise, nossos processos de emancipação e modernização inibiram nossos caminhos de busca de uma identidade nacional, ao não encontrar elementos que procurassem aplacar nossas contradições. Ao contrário, nossa dependência cultural e econômica dos países ricos reforça esse ideal de querer tornar-se um pouco o outro, intensificados pela estereotipação fetichista da língua inglesa falada pelo outro rico e do hemisfério norte. Com efeito, “[...] a forma predominante do bovarismo brasileiro consiste em nos tornarmos sempre por não brasileiros (portugueses no século XVIII, ingleses ou franceses no XIX, norte-americanos

---

<sup>3</sup> No original: “*Imiter, c’est le desir de devenir autre, celui de ressembler à autrui, solvante une personne qu’on admire. C’est mimer et reproduire les gestes d’un être avec qui on s’identifie volontiers*” (KOBAYASHI, 2010, p. 35).

---

no XX) [...]” (KEHL, 2018, p. 31). No que tange à língua inglesa, sempre procura-se imitar o sotaque do ‘nativo’ e sua prosódia para um dia, quem sabe, se confundir com esse outro. Na análise da materialidade, expusemos o que do fio do discurso deixa entrever esse bovarismo brasileiro e os mecanismos de fetichização do outro e de sua língua.

Por todo exposto, nosso recorte teórico buscou articular a noção de fetiche da psicanálise freudo-laciana com a textura indisciplinar da Linguística Aplicada, sob o recorte do ensino-aprendizagem de inglês como LE no Brasil. Tendo o estereótipo cultural como a imagem especular, passaremos, a seguir, para uma passagem que saliente o percurso metodológico, a fim de, em seguida, apresentar nossos resultados de análise, observando a breve revisão de literatura ora empreendida. Vamos a ela.

### **3 Notas metodológicas**

Para consecução da presente pesquisa, empreendemos um conjunto de ações que estão sintetizadas sob a rubrica destas “notas metodológicas”. De início, salientamos que nosso trabalho de análise vai se debruçar sobre a materialidade linguística, portanto, excertos extraídos do *corpus* investigado. Nosso *corpus* foi delimitado a partir de uma pesquisa mais detalhada sobre práticas de ensino-aprendizagem nos ambientes virtuais. Como é sabido, a língua inglesa tem tido uma atenção premente nesses ambientes, com ofertas e planos – às vezes inexecutáveis – de aprendizagem em determinado tempo, domínio efetivo para comunicação e, o que nos interessa particularmente, a eterna promessa de produzir língua oral semelhante a um americano ou a um britânico, aquilo que eles nomeiam como ‘nativos’. Nesse sentido, nosso olhar investigativo buscou nos ambientes digitais material que pudesse servir como instrumento de investigação, gerando materialidade linguística suficiente para uma análise de discurso centrada na Linguística Aplicada, mas com textura marcadamente psicanalítica.

Assim, encontramos em vídeos na plataforma virtual *Youtube* material robusto que sustentasse nosso intento de analisar as práticas de ensino de inglês. Fizemos o crivo observando os seguintes critérios: a) engajamento do vídeo – alcance de visualizações; b) autores que falassem a respeito das línguas inglesa e portuguesa tendo o viés da aprendizagem como o foco; c) dentro da aprendizagem, escolhemos aqueles que

salientassem material suficiente para trabalhar com a noção de sotaque/pronúncia em inglês; e d) aqueles que estivessem com autorização de veiculação isenta de direitos autorais de uso. Como se trata de uma plataforma hospedada em um site gratuito e de livre acesso, tomamos o cuidado de escolher apenas vídeos que pudessem representar material de análise sem infringir considerações de ética na pesquisa em ciências humanas. Dessa forma, chegamos ao final com três vídeos de três canais diferentes, os quais estão descritos abaixo. Para fins de sistematização, demos códigos para cada vídeo, os quais foram utilizados na seção de análise.

**Tabela 01** – Canais consultados para composição de *corpus*

<b>Código</b>	<b>Autor/Canal</b>	<b>Ano</b>	<b>Endereço</b>
A1	<i>Londres na Lata</i>	2017	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Gyryja-bSNM">https://www.youtube.com/watch?v=Gyryja-bSNM</a>
B2	<i>Mairo Vergara</i>	2019	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Eft3Cur-cxs">https://www.youtube.com/watch?v=Eft3Cur-cxs</a>
C3	<i>Gavin Roy</i>	2017	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=C8f7PbQ6cc&amp;t=1s">https://www.youtube.com/watch?v=C8f7PbQ6cc&amp;t=1s</a>

**Fonte:** elaborado pelo autor.

#### 4 Sotaque em inglês como fetiche

Em todos os casos analisados, percebemos que, de início, a fala sempre aponta para uma modalização da importância de ter ou não sotaque em língua inglesa. Nos três vídeos, os autores acentuam a existência de sotaque de português do Brasil em inglês e que isso não deveria representar um problema. Contudo, vemos que essas colocações têm um certo tom cínico e são sempre contraditas pelo fio do discurso. No caso A1, cujo título sugestivo aponta “5 dicas para falar inglês britânico” indica um conjunto de ações que, segundo eles, pode modificar a produção oral do aprendiz de português e se assemelhar ao que eles dizem ser “inglês britânico”. As primeiras ações dizem respeito a ouvir músicas e assistir a filmes de origem inglesa, além de uso de aplicativos eletrônicos para estudo autônomo. Contudo, no que diz respeito à dita pronúncia britânica, uma das autoras do vídeo assevera a seguinte ação:

**Excerto do caso A1:** /agora/ não adianta nada/ se você seguir todas as dicas que a galera deu/ e não seguir a minha/ que é a repetição// pega palavra que você viu no seriado/ a palavra que você viu no filme/ a frase que você escutou na sua música/ ideia que você trocou os professor/ anota/ e fica repetindo /repetindo/ repetindo/ faz uma anotação no caderninho/ como a palavra soa pra você/ porque o sotaque britânico é diferente/ por exemplo/ water/ escreve como ela soa para você/ wa:::ter/ e não só wate:::r/ water/entendeu?/ a melhor técnica para juntar com todas as dicas que a galera deu/ é a técnica papagaio/ repete/repete/ repete/.

Segundo ela, a chave para aprender é ser */papagaio/*. Imperioso dizer que esse tipo de colocação, não por acaso, está sendo veiculada em um vídeo com dicas de aprendizagem de inglês. A repetição para aprendizagem foi – e ainda é – uma das técnicas de memorização de uma abordagem de ensino muito popular a partir dos anos 70, que teve seu auge nos Estados Unidos – mais precisamente, no contexto militar – para memorização célere de comandos automáticos em línguas estrangeiras, a chamada abordagem audiolingual. Contudo, o que se observa no excerto não é nem de longe o que se verificava na abordagem audiolingual como *método*. O que se vê é a passagem para a condição de */papagaio/*, cuja característica mais destacada é a repetição desenfreada. Não uma repetição localizada, instruída e parte de um método. Mas a obsessão pela repetição motivada pela forma como */a palavra soa para você/*.

A obsessão pela repetição aponta para o efeito de sentido de uma tentativa de alcance do que se considera */britânico/* a partir da mimetização. No dizer da autora, a representação britânica da língua oral está atrelada a um certo apelo compulsivo pela repetição. Freud ([1914] 2010) em seu texto *Recordar, repetir e elaborar*, aponta que a compulsão à repetição é um fenômeno de natureza clínica. O paciente, ao se recordar de episódios que foram recalçados, muitas vezes não consegue preencher as lacunas da memória e superar a resistência de experiências traumáticas. De tal forma, a matéria de que o recalque é feito retorna. No momento do retorno, o que se pode ver não é a reprodução como lembrança, mas como ação. O sujeito repete sucessivamente sem dar-se conta do que está repetindo. Nesse caso, Freud ([1914] 2010) sentencia a compulsão à repetição.

O que se vê no excerto acima é, de uma certa forma, a compulsão à repetição trazendo à tona o retorno do recalçado brasileiro. Quando a autora diz */o sotaque britânico é diferente/* vemos que o referente da comparação ficou eclipsado, pois algo que é “diferente” assim o é em relação a alguma outra coisa. E o que seria? Em relação ao inglês dito americano? Em relação ao português? Não saberemos. Contudo, o que fica destacado pelo fio do discurso é que essa diferença marca lugares de pertencimento. Ao soar diferente, o inglês britânico não cessa de mostrar para a autora que ela não pertence àquela comunidade, àquela língua, àquela identidade. Com efeito, as paixões bovaristas de querer ser o outro-inglês são colocadas à prova. Para resolver essa impossibilidade de

pertencer à língua do outro, só resta a ela repetir compulsivamente. Repetir inclusive o verbo que denomina esta ação, que é reiterado mais de seis vezes neste curto trecho.

Diante da impossibilidade de ser esse outro, cuja língua é *diferente*, a indicação é repetir e assumir uma outra forma, a de */papagaio/*. Papagaio parece repetir sem entender o que diz. Mas assim o faz conforme lhe ocorre. Parece-nos significativo notar que, em língua portuguesa do Brasil, quando dizemos que alguém é um */papagaio/*, os efeitos de sentido apontam para duas vias: a) um sujeito tagarela e linguarudo; ou b) papagaio *de pirata*: a inclusão do adjunto adnominal modifica o sentido trazendo à baila o significado de pessoas que tentam aparecer às custas de outras – na TV, por exemplo – ou de pessoas que repetem tudo o que outrem lhes diga. Ao nosso ver, não é fortuito o uso da expressão */papagaio/* dentro do contexto de mimese da cultura anglófona. Ciente de que não faz parte dos */diferentes/*, leia-se de uma potência europeia moderna, ela, brasileira e vinda de um país em desenvolvimento, se compraz da posição de “repetidor” para fazer-se partícipe de um processo que historicamente fora alijada. Dito de outro modo, o efeito de sentido aponta uma necessidade de repetir a língua inglesa até incorporá-la e fazer parte desse ‘diferente’ corpo e dessa outra borda, tocando o desejo e satisfazendo de maneira imprecisa o fetiche pelo sotaque do outro, daquele que se considera britânico.

É digno de nota que, ao apresentar a noção de */sotaque britânico/*, a autora não se preocupa em pormenorizar as evidentes diferenças que existem nos registros da língua inglesa ao redor da Grã-Bretanha. Todos, portanto, segundo ela, falam */sotaque britânico diferente/*. Em nossa leitura, esse mecanismo de planificação das diferenças nada mais é do que uma operação sobre *estereótipos culturais*. Bhabha (1998) assevera que o estereótipo “[...] é uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença” (BHABHA, 1998, p. 117). Com efeito, uma das representações mais recorrentes no que diz respeito à produção de língua oral em inglês é a do mito do nativo (RAJAGOPALAN, 1997), a qual pode ser visto emergindo nos dizeres do caso B2, conforme segue:

**Excerto do caso B2:** o que é falar bem e com facilidade?/ é tipo que eu falei aqui com vocês/ eu simplesmente/ mudei/ mudei pro inglês/ comecei a falar em inglês aqui com vocês/ certo?/ quando falei em inglês aqui com vocês/ foi com a pronúncia perfeita?/ não/ era com sotaque igual do nativo?/ não/ a gramática da minha fala foi perfeita?/ eu acho que não/ eu tenho que voltar e ver/ mas eu devo ter feito algum errinho ou outro// com certeza/ algum errinho deve ter saído/ com certeza/ então/ foi com a *world choice*/ com a seleção de palavras igual do nativo/ mas nem (*palavra omitida*)/ então assim/ pronúncia

não é perfeita/ sotaque/ tinha sotaque brasileiro/ deve ter/ deve ter tido algum erro de gramática// que eu falei com certeza/ e a seleção de palavras foi igual do nativo?/ não/ mas isso quer dizer que não era fluente é fala?/não// era fluente/ era/ eu falei bem e com facilidade// /a conversa flui/ de modo/que o cara do outro lado/ o americano está falando com você/ ele nem dá bola se você falou errado/ falou isso/ ele só fala com você como te falando com uma pessoa normal/ ele vai notar que se não é americano/ mas tá de boa/ você fala bem e com facilidade/ então/ isso é fluência em inglês/.

Embora o autor do excerto trabalhe repetidamente com a ideia de não enfatizar a necessidade de mimetizar o dizer de um americano ou britânico, no fio do discurso fica evidente que os efeitos de sentido apontam o contrário. Quando o autor estabelece uma sucessão de perguntas retóricas no intuito de fragmentar a ideia da necessidade de um */inglês perfeito/*, ele assim o faz tendo como tutela a ideia do nativo, que atua como a chancela do uso do inglês como perfeito ou imperfeito. Ora, se as proposições buscam apartar o nativo como o padrão de uso da língua, por que colocá-lo de volta à cena e propor nele o uso */perfeito/*? Vemos em Revuz (2001, p. 227), que “[...] aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”. Com efeito, no meu intento de me vestir como o outro, eu preciso dele para que ele me diga se o disfarce é convincente ou não. Ademais, dentro das relações fetichistas, o objeto-fetiche é sempre um objeto de amor. Não um amor romântico, mas um amor que entende que o

[...] objeto pode então assumir o lugar da falta, e ser também, como tal, o suporte do amor, mas na medida em que ele não seja, justamente, o ponto onde se agarra o desejo. De certo modo, o desejo aparece aqui como metáfora do amor, mas o que o agarra, a saber, o objeto, este aparece como ilusório, e na medida em que é valorizado como ilusório (LACAN, [1956-1957] 1995, p. 158).

À vista disso, a paixão bovarista brasileira coloca o americano nativo na posição que enoda o desejo de ser o outro, de possuir seus bens – ‘*pronúncia*’, ‘*sotaque*’, ‘*gramática*’, ‘*word choice*’ citados pelo autor – e gozar deles a despeito de */algum errinho/* e */sotaque brasileiro/*. Observa-se que o uso do vocábulo */nativo/* em nenhuma das ocorrências apresenta um adjunto, um predicativo ou um determinativo que o identifique como um *nativo americano*, ou um *nativo de língua inglesa*. Sabemos, pelo fio do discurso, que esse nativo é construído por um mecanismo de oposição. Porque o autor é brasileiro e faz constantes asserções sobre o */sotaque brasileiro/* e o contrapõe ao uso feito por um */americano/* ao final do dizer, é que temos acesso ao efeito de sentido de que */nativo/* é necessariamente um falante de inglês como língua materna, ainda que

---

nativos sejam todos os sujeitos mergulhados em suas respectivas culturas. Com efeito, vê-se a criação de categorias de pertença, entre um grupo de não-nativos e um de nativos, retomando o mito geral do nativo (RAJAGOPALAN, 1997).

Essa categorização também é uma das estratégias ligadas às maneiras como os *estereótipos culturais* operam dentro do discurso colonial. Segundo Bhabha (1998, p. 105), o estereótipo é “[...] forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido”. Nesse sentido, as posições de nativo e não-nativo são constantemente reiteradas e fixadas mesmo em discursos que aparentemente buscam fragmentar essa noção, como é o caso visto em B2. Destarte, foi trazido à baila a dimensão da */fluência/*, como uma forma de questionar essa dualidade. Contudo, esse mesmo elemento é usado para marcar as posições estereotipadas culturalmente, introduzindo uma segunda dualidade no fio do discurso do autor: normal e anormal. No dizer dele, seria a fluência em inglês que garantiria a possibilidade de um americano conversar com um brasileiro considerando este último */normal/*. Se a metáfora do estereótipo opera justamente pelas oposições, ao termos um */normal/*, teríamos também um */anormal/* que se opõe ao primeiro marcado no discurso pela inabilidade de falar com(o) um americano. Portanto, mais uma vez, é na fala – *conversar com* – que se deposita a validade de estar inscrito na língua estrangeira e fazer dela objeto de morada e desejo. É a fala que assevera a possibilidade de ser reconhecido como alguém que rompeu a interdição da língua materna e se aventurou no espaço do outro, mas que tem nesse mesmo outro a chancela da normalidade/anormalidade.

Este ponto é, sem dúvida, uma das tônicas do ensino de língua inglesa. A chancela do nativo americano/britânico produz distorções de ordem subjetiva, a ponto de o sujeito – aqui, os brasileiros – estar em constante súplica pela aprovação e amparo de alguém que parece nunca os prover a contento. Bhabha (1998) sentencia que

[o] objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução. Apesar do jogo de poder no interior do discurso colonial e das posicionalidades deslizantes de seus sujeitos (por exemplo, efeitos de classe, gênero, ideologia, formações sociais diferentes, sistemas diversos de colonização, e assim por diante), estou me referindo a uma forma de governamentalidade que, ao delimitar uma “nação sujeita”, apropria, dirige e domina suas várias esferas de atividade (BHABHA, 1998, p. 111).

Vemos o desdobramento desse discurso colonial em formas de dominação. Há uma necessidade premente de que todos precisam aprender a língua inglesa para não só se comunicar com eles, como fazer transações comerciais, operar de moedas estrangeiras, acessar produtos culturais de massa – filmes, músicas e séries –, recebe-los em nosso país falando a língua deles, entre tantas outras coisas. Bem verdade que no caso dos Estados Unidos e da Inglaterra, o Brasil não se apresentou como colônia direta. Entretanto, resquícios do mundo colonial tributários da metáfora de “países de primeiro mundo” e “países em desenvolvimento” espelham esse discurso, colocando as ex-colônias sempre na condição de subalternidade. E é esse mesmo discurso colonial que sustenta certas posições do sujeito do “primeiro mundo” com relação ao “sujeito do terceiro mundo” sempre em relação de assimetria, reproduzindo desigualdades. Inclusive, dizeres e atitudes de aparência absolutamente elogiosa são, em realidade, rastros do discurso colonial atualizados em diferentes significantes linguísticos.

No excerto pertencente ao C3, vê-se como essa metáfora é colocada em rota por um americano que, em princípio, parece elogiar o sotaque de brasileiros que se dispõem a falar inglês – a língua ‘dele’ – e visitar os Estados Unidos – o país igualmente ‘dele’. Sob o título sugestivo de “Você nunca perderá seu sotaque”, temos os dizeres:

**Excerto do caso C3:** /Amigos/ isso se chama um sotaque/ cada 30 50 palavras/ acontece rápido dentro de uma conversa/ e o nativo vai perceber/ aqui é algo um pouco diferente/ na fala/ tudo bem/ mas aqui vem as notícias boas/ *good News*/ meus amigos brasileiros/ vocês têm um sotaque maravilhoso/ muito muito bonito/ quando falar inglês/ é mesmo/ por causa de inglês americano ser tão uniforme/ então homogêneo/ não tem variação/ cada estrangeiro que vem para o meu país/ vai ter esse sotaque também// claro que vai variar/ depende da língua materna dele/ e tem aqueles sotaques que para perceber instantaneamente// *right off the bat*/ de onde essa pessoa é/ quando falar o inglês/ japonês/ *oh/ yes/ ah/ thank you very much*/ o sotaque mexicano/ todo mundo conhece aqui nos estados unidos/ italianos/ [*sons inaudíveis*]/ francês também/ sou péssimo nas imitações/ mas vocês conhecem esse jeitos daquelas pessoas quando elas falam em português// não é?// mas tem outros países de origem// onde não dá para perceber// não tem aquelas preconceitos quando falar com o sotaque// quando falar no inglês/ brasileiro é um exemplo muito bom disso/ soa exótico// um pouquinho fofo// até romântico// muito agradável// [...] // sei lá// talvez para nós americanos// soa com uma mistura de tantas línguas/ soa algo tão exótico// tão lindo/.

O discurso colonial, segundo Bhabha (1998, p. 111), é um aparato que se apoia, a um só tempo, no reconhecimento e no repúdio de diferenças raciais/culturais/históricas. “Sua função estratégica predominante é a criação de um espaço para ‘povos sujeitos’



através da produção de conhecimentos em termos dos quais se exerce vigilância e se estimula uma forma complexa de prazer/desprazer”. À vista disso, quando o autor do excerto sentencia que o inglês dos Estados Unidos é */uniforme/* e */homogêneo/*, ele lubrifica a engrenagem da estratégia de assimetria entre os povos, de tal forma que eles, os americanos homogêneos e sem variação, possam ser dignos de admiração e respeito e, bem por isso, reconhecidos como símbolos de produção de bens culturais e materiais que só podem ser comparáveis se submetidos a chancela deles próprios. Além disso, no fio do discurso, quando ele compara as pronúncias de povos como os japoneses, mexicanos, franceses com a forma de americana falar, em realidade, ele cria um parâmetro estanque, em que o inglês americano é o centro e as demais línguas orbitam ao seu redor. Portanto, as formas de conhecimentos serão produzidas a partir dessa gravitação tomada sempre como justa e digna, sustentada justamente pela metáfora da supremacia e homogeneidade.

Com efeito, será mais uma vez na forma de produzir a língua oral em inglês que essas operações serão levadas a cabo. Não por acaso, esse autor do excerto C3 se coloque na posição de alguém que modela as formas de falar e pronunciar a língua inglesa, reforçando o mito do nativo e sendo reiterado por aqueles brasileiros que o escutam e buscam nele a chancela tão premente no discurso colonial. Assim, ao longo de todo esse manuscrito, apontamos as possíveis relações que se pode estabelecer entre as línguas estrangeiras – leia-se o inglês – e a dimensão do fetiche da psicanálise. Contudo, ao analisar casos como os evidenciados pelo excerto C3, vemos que às expensas do fetichismo deve ser acrescentado um outro elemento: o estereótipo cultural. Bhabha (1998), coloca, inclusive os dois elementos em estreita conexão ao asseverar que

[o] o fetiche ou o estereótipo dá acesso a uma “identidade” baseada tanto na dominação e no prazer [...] isto porque a cena do fetichismo é também a cena da reativação e repetição da fantasia primária – o desejo do sujeito por uma origem pura que sempre é ameaçada por sua divisão, pois o sujeito deve ser dotado de gênero para ser engendrado, para ser falado (BHABHA, 1998, p. 116-117).

Nesse sentido, o fetiche aludido a partir do sotaque e da pronúncia em inglês se espalha para as categorias de representação cultural – via estereótipos culturais – motivados por aquilo que os coloca na posição de objeto: o desejo. O desejo em ser um pouco o outro, o desejo em gozar dos bens do outro, o desejo por tocar no objeto-fetiche que é tanto realização quanto frustração do desejo, em particular o “desejo perverso”

(LACAN, [1956-1957] 1995, p. 167) tramado nos fios do fetiche. Vemos com Safatle (2017) que em psicanálise, especialmente na ótica lacaniana, o desejo é uma forma muito particular de estrutura. Ele deseja desejos. Dito de outro modo, o desejo do sujeito é ser o desejo do outro; estar no desejo do outro. Vimos como a ótica bovarista coloca o sujeito na relação com o outro-colonial. Assim, o sujeito subalterno, que se vê às voltas com seu desejo e sua vontade de tornar-se um outro, deseja estar no desejo deste ‘outro’ de qualquer forma. E para tanto, aceita qualquer lugar nesse desejo, inclusive na posição de */exótico/*, */fofo/* e */romântico/*, o que, ao nosso ver, poderia parecer uma atitude absolutamente elogiosa, mas que se configura como mais uma camada da relação fetichista que não somente os brasileiros detêm com os americanos, mas, sobretudo, da relação que os americanos têm com os brasileiros e suas possibilidades de gozar da terra, dos frutos e das fontes. Basta ver o interesse pela natureza, festividades, culinária e manifestações culturais. Aos olhos deles, de fato tudo isso deve ser mesmo */maravilhoso/ muito muito bonito/*.

## **5 Alguns alinhavos**

As formas de produzir a língua oral em inglês despertam interesse fundamental em quem se dispõe a ensinar e aprender esta língua. Em nossa leitura, não compreendemos esse entusiasmo como uma manifestação ingênua do sujeito que se lança na empreitada de se inscrever na língua do outro. Vimos como o apreço pela pronúncia considerada americana e/ou britânica apresenta um funcionamento psíquico muito mais profundo, estando ligado com a dimensão do desejo do sujeito. À vista disso, o sujeito pode colocar a pronúncia dita ‘perfeita’ em inglês na posição de um objeto-fetiche, em que a língua inglesa viria a ocupar o lugar de objeto-desejo. Não fortuitamente fizemos essa disposição. Vemos como essa operação subjetiva encontra eco numa constituição muito particular do brasileiro – ex-colono de potência europeia – em relação aos países que falam inglês como língua materna.

Vê-se, com frequência flagrante, nos brasileiros a paixão bovarista de querer ser um pouco um outro, gozar de outros bens e pertencer a um outro *pater* ao menos por instantes. Para alçar a esta dimensão, reiteradamente lança-se mão do inglês como a forma de colocar no objeto-desejo a possibilidade de consumir a relação com o objeto-fetiche,

sempre encoberto pelo véu do desejo. Desejo bovarista, desejo perverso, desejo por desejos. Desejo.

Nos colocamos, de início, duas perguntas de pesquisa sobre *as representações* a respeito de pronúncia/sotaque e como elas se desdobravam ou não no ensino-aprendizagem de inglês, a partir dos casos analisados. Malgrado o espaço curto, cremos ter podido discutir a contento, sem chance de esgotar, as possibilidades levantadas pelas perguntas. O material analisado se mostrou prenhe de representações e estas podem alterar significativamente a forma como os sujeitos não só veem a língua inglesa, como também desejam estar inscritos e pertencentes a esta língua. Língua-objeto, língua-fetice, língua-amor. Para encerrar, ao menos por ora, a discussão, destacaremos em Freud o alinhavo final sobre a língua inglesa estar, para muitos, na posição de objeto-fetice:

[q]uando o objeto de torna uma fonte de sensações prazerosas, estabelece-se uma tendência motriz que, trazendo-o para mais perto, procura incorporá-lo ao Eu; falamos então da “atração exercida” pelo objeto que proporciona prazer e dizemos, portanto, que “amamos” esse objeto (FREUD, [1905] 2017, p. 57).

## Referências

BERTOLDO, Ernesto Sergio. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J., (Org.). **Identidade e Discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 2003. p. 83-118.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

CORACINI, Maria José. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. (Orgs.). **Identidade e discurso**. Campinas: Argus e Editora da Unicamp, 2003. p. 139-159.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, Maria José. Entre a memória e o esquecimento. Fragmentos de uma história de vida. IN: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete. (orgs.). **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade – formação de professores (língua materna e estrangeiras), leitura e escrita. Campinas: Pontes Editora, 2011.

FREUD, Sigmund. (1905). **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas, volume 6**: Três ensaios sobre a teoria da sexualidade,

análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901-1905). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FREUD, Sigmund. (1914). **Recordar, repetir e elaborar**. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas, volume 10**: Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“O caso Schreber”, 1911). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund (1915). **Os instintos e seus destinos**. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas, volume 12**: Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916). Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. **A pulsão e seus destinos**. Tradução de Pedro Heliodoro Tavares. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

FREUD, Sigmund (1920). **Além do princípio do prazer**. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas, volume 14**: História de uma neurose infantil (“O homem dos lobos”), além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund (1921). **Psicologia das massas e análise do eu**. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas, volume 15**: Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

KEHL, Maria Rita. **Bovarismo brasileiro**. São Paulo: Boitempo, 2018.

LACAN, Jacques (1956-1957). **O Seminário, Livro 4**: A relação de objeto. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1995.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Centauro Editora, 2005.

MIZUBAYASHI, Akira. **Une langue venue d’ailleurs**. Paris: Gallimard, 2010.

MOITA LOPES, Luís Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. (Orgs.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.

MORAES, Maria Rita Salzano. **Língua, Tradução e Psicanálise**. In: COSTA, Walter (org.). **Psicanálise entre línguas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2016, p. 27-37.

PRASSE, Jutta. O desejo das línguas estrangeiras. **Revista Internacional**, Rio de Janeiro, n. 1, Companhia de Freud Editora, p. 63-73, 1997.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over “new/non-native Englishes”. **Journal of Pragmatics**, v. 27, p. 225-231, 1997.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. (Orgs.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 149-168.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. (Org.) **Língua(gem) e identidade**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 213-230.

SAFATLE, Vladimir. **Lacan**. São Paulo: Publifolha, 2007.

Recebido em: 12 de julho de 2021

Aceito em: 20 de outubro de 2021

Publicado em novembro de 2021

## **Historieta digital pandémica: interacción por medio de un género multimodal**

### ***Pandemic digital comic strip: interaction through a multimodal genre***

Amábile Piacentine Drogui  
Universidade Estadual do Paraná, Apucarana, Paraná, Brasil

Vera Lúcia Lopes Cristovão  
Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil

Enrique Nuesch  
Universidade Estadual do Paraná, Apucarana, Paraná, Brasil

**Resumen:** En la sociedad contemporánea, marcada por conflictos de órdenes diversos y por concepciones ideológicas pronunciadas, circula una infinidad de textos, los que, por sus idiosincrasias, se hacen objeto de análisis de la Lingüística Aplicada. En esta coyuntura, la pandemia de Covid-19 planteó innumerables reflexiones acerca de la acción docente, la importancia del profesor y la invisibilidad de gran parte de su labor. En este contexto, una de las autoras del presente artículo elaboró una historieta digital con el título “El tiempo de clase”, que circula en redes sociales con un considerable índice de interacciones en Facebook. En este artículo se objetiva describir, analizar e interpretar la sobredicha historieta teniendo en cuenta su carácter multimodal. La investigación se hace bajo el paradigma interpretativista. A partir de los estudios de la Semiótica Social y de la Multimodalidad se interpretan y analizan los diferentes modos de lenguaje que componen la historieta así como las interacciones por ella desencadenadas. Los resultados hacen evidente la importancia de los recursos multimodales para la construcción de sentido y de la adecuación de los textos a los diferentes medios de difusión.

**Palabras clave:** Multimodalidad; Interacción; Construcción de sentidos

**Abstract:** In contemporary society, marked by conflicts of diverse natures and by highlighted ideological conceptions, an endless number of texts circulate and become objects of studies in the area of Applied Linguistics due to its specificities. The current pandemic, caused by the corona virus, has brought countless reflections regarding teaching practices, the importance of the teacher and the invisibility of the majority of their work. It was within this context that one of the authors of this article created a viral comic strip entitled “Class time” (originally “O tempo de aula”), which circulates among social



networks and has caused a considerable amount of engagement on Facebook. This study aims to describe, analyze and interpret the aforementioned comic strip, taking into consideration its multimodal character. Supported by the interpretative paradigm, based on the studies of Social Semiotics and Multimodality, this research interpreted and analyzed the different language modes that constitute the comic strip text and the interactivity triggered by it. The results reveal the relevance of multimodal resources for the construction of meaning and the adequacy of texts towards the different fields of circulation.

**Keywords:** Multimodality; Interaction; Construction of meanings

## **1 Introducción**

El lenguaje en uso, objeto de estudio de la Lingüística Aplicada, se transforma bajo la influencia de los contextos histórico, social, cultural y tecnológico. En la sociedad contemporánea, los avances en el campo de la tecnología digital tienen incidencia directa sobre los modos de comunicación, con reflejos en la construcción de textos, los cuales pasan a integrar diversas semióticas para la producción de sentido.

Construcciones textuales que sólo se podían producir y publicar por manos de especialistas, ahora están al alcance de buena parte de las personas en general, las que, en poder de un aparato conectado a internet y con suficiente dominio del medio, es capaz de producir y difundir nuevos textos en nuevos espacios de comunicación. Un ejemplo es la historieta.

Antes del acceso masivo a las innovaciones digitales, la posibilidad de producción de una historieta se limitaba a periodistas y dibujantes especializados. Se hacía necesaria la articulación entre las capacidades de escribir y dibujar, mientras que los medios de difusión eran, por excelencia, los periódicos y revistas impresos. Actualmente, la posibilidad de producir este tipo de texto está dada a quien quiera intentarlo, así como de actuar socialmente a través de su producción; para ello le basta el auxilio de un recurso digital y una conexión a internet. Esto no quiere decir que el trabajo técnico y artístico de la producción de historietas sea sustituible; lo importante, para este estudio, es tener en cuenta las posibilidades de acciones de lenguaje puestas por los recursos digitales.

Pensando en ese contexto más abierto a la participación general en el circuito de producción y difusión textuales, nos planteamos las siguientes cuestiones: ¿En qué

medida el género textual historieta digital puede contribuir para la representación social de la labor docente en la pandemia? ¿Qué aspectos de la red social Facebook favorecen la difusión y la interacción a través de este género textual? Nuestros objetivos son describir, analizar e interpretar una historieta digital y las interacciones por ella desencadenadas, teniendo en cuenta su carácter multimodal.

Esta es una investigación cualitativa, hecha bajo el paradigma Interpretativista, según el que los investigadores, con base en una o más teorías, analizan datos generados o recolectados. De acuerdo con los estudios de Bortoni-Ricardo (2008), el Interpretativismo postula que “no hay cómo observar el mundo sin dependencia hacia las prácticas sociales y significados vigentes”<sup>1</sup> y, además, para dicho paradigma, “la capacidad de comprensión del observador está arraigada en sus propios significados, pues no existe una relación pasiva, sino una agencia activa”. Además de la historieta, tenemos como datos los registros de interacción en Facebook, como cantidades de compartidas, reacciones y comentarios.

Como fundamentación teórica, nos basamos en la Semiótica Social (KRESS, 2000, 2001, 2009) y en diversos estudios sobre el género textual historieta y sobre el Facebook y sus mecanismos de interacción.

Escogimos construir este texto integrando la fundamentación teórica, la descripción y el análisis, por economía de espacio. La organización de nuestro texto se divide en 4 secciones y las consideraciones finales. En la primera, presentamos las características del género historieta digital, que son esenciales para comprender el objeto de análisis; en la segunda, se hace la descripción y análisis del proceso de construcción de la historieta digital, con énfasis en su carácter multimodal; en la tercera, analizamos las interacciones dadas en la red social Facebook; en la cuarta, hacemos apuntes acerca de cuestiones éticas; por fin, se expone la conclusión.

## **2 El género historieta en la era digital**

Son incontables los géneros textuales y muchos todavía carecen de nomenclatura, no obstante, aunque de modo inconsciente, toda comunicación ocurre mediante uno o más género textual. Marcuschi (2003) uno de los brasileños precursores en investigar y

---

<sup>1</sup> Todas las traducciones son nuestras.



proponer ampliaciones a respecto del concepto de género, explica que los géneros textuales

son entidades socio-discursivas y modos de acción imprescindibles en cualquier situación comunicativa. Sin embargo, aunque presentando gran poder predictivo e interpretativo de las acciones humanas en cualquier contexto discursivo, los géneros no son instrumentos estancos y endurecedores de la acción creativa. (MARCUSCHI, 2003, p.19, traducción nuestra)

La historieta es un género multimodal, que asocia imágenes, palabras y, con las tecnologías digitales, puede presentar sonidos y movimientos. Este género se caracteriza por un efecto de humor, que puede asociarse a diferentes campos de la actividad humana y ser tanto consecuencia de episodios del contexto histórico reciente como de cuestiones atemporales.

Pontara y Cristovão (2020), con base en diversos estudios, construyen un cuadro con las características discursivas de los géneros de las historietas. En dicho cuadro, se presenta un elenco de elementos, entre los que son importantes para nuestras razones:

- I) **Título:** Contribuye la anticipación y creación de hipótesis con relación al contenido de la historieta.
- II) **Viñeta:** Cada sección de la historieta, compuesta por una ilustración, con o sin la presencia de lenguaje verbal, y con o sin moldura. El tamaño relativo de la viñeta y sus dimensiones vertical x horizontal son, igualmente, constitutivas de sentido.
- III) **Calle:** espacio entre las viñetas.
- IV) **Globo (o bocadillo):** espacios en los que se inscribe el texto verbal; pueden presentar formas y tamaños distintos, de acuerdo a su función, por ejemplo, globo de pensamiento o de habla, de grito etc. Además, su orden dentro de la viñeta indica el orden de las expresiones verbales.
- V) **Ángulos:** posicionamiento de las imágenes, son muy relevantes para la construcción de metáforas visuales.
- VI) **Planos:** relación de distancia, proximidad o lejanía, entre el observador y el personaje u objeto. Se trata de dar o no enfoque, de lo que está en primer plano y los demás elementos de la viñeta.

Son diversos los aplicativos digitales para la elaboración de historietas. Aunque necesiten perfeccionarse, es posible, con ponderación, reunir un conjunto de imágenes y producir un texto crítico, que provoque la reacción de los destinatarios. Nicolau y Magalhães (2011) sugieren el término “historietas digitales” para las historietas producidas totalmente con recursos digitales – como la que se analiza en este artículo –, explican que las historietas que circulaban por la prensa ahora se pueden ver en un único soporte, el ordenador, y argumentan que la evolución del género dependerá de su capacidad de adaptarse al nuevo ambiente. Asimismo, examinan los avances tecnológicos y cómo causan modificaciones a géneros existentes y aún dan lugar al surgimiento de nuevos géneros. Con relación a las historietas, “webcomics” y otros nombres híbridos similares van surgiendo para el género. Se debe subrayar que cuando se trata del ambiente digital, hay características y posibilidades que se ven modificadas, aspectos estos que serán considerados en nuestro análisis.

Ramos (2015) destaca que hay en Brasil aún pocos estudios sobre las historietas en soporte digital y discute las peculiaridades del género textual en el medio digital, con énfasis en la cuestión de los formatos y de la relación con el lector. Tal relación es un factor de relevancia para nuestra investigación, pues, antes del advenimiento de la internet, las reacciones del lector eran limitadas a su entorno. En cambio, hoy, es posible el registro de su interacción con el texto, el registro de su reacción al contenido. Esta posibilidad, en consecuencia, tiene su reflejo en la misma producción del texto, pues el autor la puede tener en cuenta al considerar el contexto de su difusión, eligiendo los medios semióticos para su composición textual.

### **3 La creación multimodal de la historieta digital “El tiempo de clase”**

La presencia de diferentes modos de lenguaje en una acción comunicativa, manifestada por un texto, se llama multimodalidad.

Con el advenimiento de la internet y las innumerables innovaciones del ámbito digital, los textos se hacen cada vez más multimodales. Kress (2000) critica la búsqueda de sentido, por parte de lingüistas y profesores de lenguas, solamente en los elementos lingüísticos de un texto, considerando los demás modos de lenguaje como tarea de otras especialidades. Afirma que

ahora es imposible dar sentido a los textos, aun mismo a sus partes lingüísticas solas, sin tener una idea clara de cómo esas otras características pueden estar contribuyendo para el significado de un texto. En verdad, ya no es posible comprender el lenguaje y sus usos sin comprender el efecto de todos los modos de comunicación copresentes en cualquier texto (KRESS, 2000, p.337, traducción nuestra).

Kress hace un cuestionamiento esencial acerca de las imágenes, indagando si ellas son un complemento de lo lingüístico – duplicando o reforzando su contenido – o si cumplen un rol que la lengua en sí misma no puede cumplir. De nuestra parte, extendemos la cuestión a todos los modos de lenguaje que puedan presentarse en un texto.

Responde este autor a la cuestión con la exposición de diversos ejemplos en los que los elementos visuales son esenciales para la construcción de sentidos, y hasta mucho más relevantes que lo verbal, sobrepasando la concepción de mero apoyo de la lengua.

Kress, denomina “modos” (modes) a los medios por los que se moldean y se organizan los sentidos en una comunidad, y afirma que “todos los modos crean sentidos de formas diferentes, y éstos no siempre están disponibles o les son comprensibles a todos los lectores” (KRESS, 2001, p.43, traducción nuestra).

Defensor del abordaje Multimodal y de la Semiótica Social, Kress explica que en ésta se considera que la comunicación visual, lo gestual y las demás acciones evolucionaron hacia sistemas semióticos articulados por medio de su uso social, tal como sucedió con el sistema lingüístico.

Al criticar la centralidad del elemento lingüístico en los análisis, Kress (2009) argumenta que

una explicación lingüística, sin embargo, es parcial de dos formas: primero, en términos de lo que la lingüística reconoce como significativo acerca del discurso; segundo, en términos de lo que dice o no dice acerca de otros modos involucrados (KRESS, 2009, p. 57-8, traducción nuestra).

En concordancia con Kress y con base en otros estudios, Gagich (2020) presenta y describe cinco modos de comunicación: lingüístico, visual, espacial, gestual y auditivo (aural), desde una perspectiva en la que los diferentes modos componen los textos, viéndolos, en su mayoría, como multimodales.

La articulación de diferentes modos de lenguaje en la construcción de sentido no es algo nuevo, pero con el advenimiento de las tecnologías digitales, la multimodalidad

accede a un nuevo status. El enfoque, antes centrado en el modo verbal, se ramifica hacia los más diversos elementos y los componentes de la comunicación se pasan a analizar con más atención.

El sitio Make Beliefs Comix, por el cual se hizo la historieta que analizamos, es gratuito y está traducido a 13 idiomas. En él se disponen para uso hasta 18 viñetas, imágenes, fuentes gráficas y balones para la construcción de historietas (o comics). Por otro lado, no permite que suban imágenes, siendo obligatorio el uso de las que están ya disponibles.

Aunque ofrezca imágenes por tema, hay bastante limitación, lo que demanda un uso creativo para unir fondo y personajes, o sea, exige al usuario una cierta noción del género, principalmente cuando se trata de la disposición en el espacio, la posición de los personajes y a los sentidos que se pueden producir.

Además de estas cuestiones, otra limitación es la imposibilidad de manipular las dimensiones de las viñetas, como explican Pontara y Critovão (2020). No es posible, por ejemplo, usar una viñeta menor, estrecha, para la profesora, y una más amplia para la madre, construyendo así una metáfora visual de la relación de poder entre ambas (ver abajo, Figura 1). Dichas restricciones son un desafío al autor de la historieta, que le imponen la búsqueda por construir el sentido a través de otros signos visuales, como la cantidad de palabras y el ángulo.

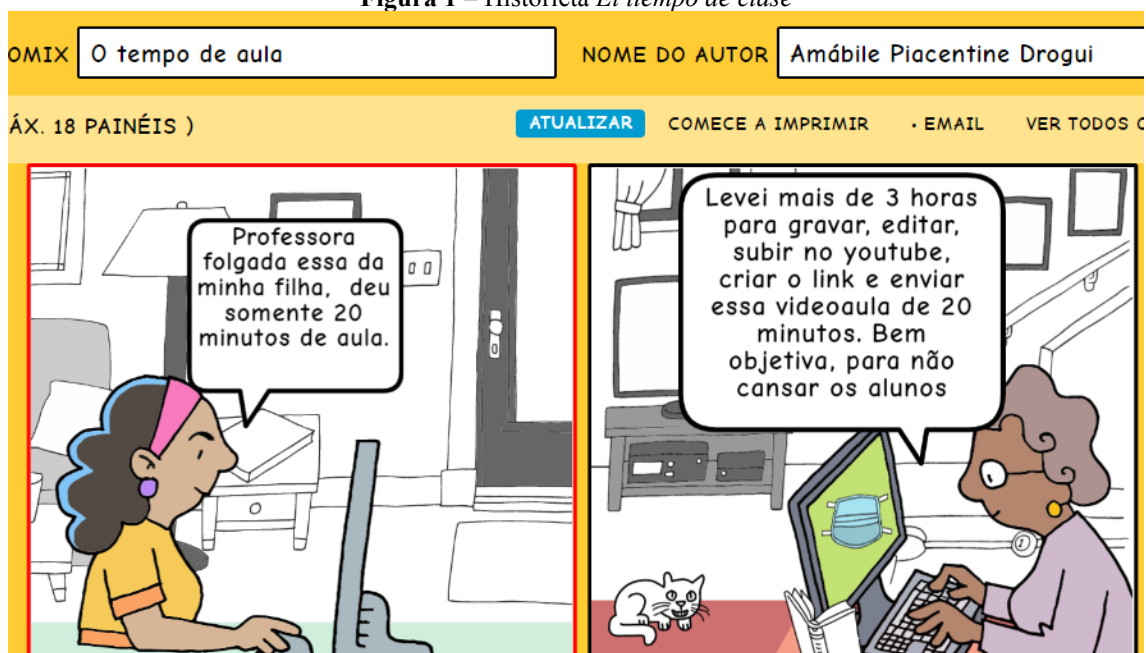
Algunas herramientas, sin embargo, son muy útiles y facilitan el trabajo. Es posible, mover libremente los elementos (personajes, objetos, balones etc.) por el espacio hasta aloarlos en donde se desee; se puede invertir la posición de la imagen (ángulo); se puede alterar las dimensiones de los elementos y cambiar su lugar en relación al fondo (plano).

Para construir los sentidos intencionados, es necesario mapear los recursos disponibles en el sitio, buscando personajes adecuados a la creación del conflicto mentado, un trasfondo que no llame demasiado la atención y elementos que complementen el texto.

La elaboración del modo verbal resulta de bastante planeamiento, ya que saber qué decir es diferente de saber cómo decirlo. El turno de hablar de la profesora es mayor que el de la madre, por estar representando la cantidad de trabajo que tiene y cuánto conocimiento es necesario para hacer su trabajo. Como la palabra escrita tiene igualmente

una dimensión visual, el contraste del tamaño de los textos representa también la disparidad entre los conocimientos pedagógicos de la madre y de la profesora, además de la poca competencia de la madre para poder juzgar el trabajo de la profesora. Véase la figura 1.

Figura 1 – Historieta *El tiempo de clase*



Fuente: Drogui (2020)

Sobre el espacio, se hace necesario decidir con conciencia el modo de posicionar a los personajes, como en la figura se los dispone frente a frente (ángulo). Aunque estén en ambientes diferentes, dicha disposición sugiere la confrontación, lo que, a su vez, pone en evidencia las relaciones de poder. Aun cuando se publica en forma vertical, como cuando se comparte en Facebook, la sugestión permanece. La madre, que ignora el trabajo de la profesora, tiene el poder de juzgarla y, por otro lado, la profesora está preocupada por elaborar una buena clase a un alumnado que cuenta con la presencia, justamente, de la hija de la madre que la juzga como “perezosa”.

La elección de las palabras de la madre, “Qué profesora perezosa, la de mi hija, sólo dio 20 minutos de clase”, considerando el contexto ideológico, busca representar el grupo que niega la enfermedad y ataca a los profesores, diciendo que éstos quieren estar en casa y que reciben sueldo sin trabajar.

Además de la posición de las dos mujeres, se manifiesta el factor edad. La madre, en este caso, es más joven que la profesora y, sin embargo, en contra del sentido común, no domina la tecnología más que la profesora, y demuestra desconocer todos los procesos involucrados en la elaboración y edición de un video, además de todo lo que es necesario para que un video sea pedagógicamente adecuado a los estudiantes en un aula virtual. En el lado contrario, la profesora, mayor en edad, representa el desafío que los profesores, en su casi totalidad, enfrentaron, que es la necesidad de aprender mucho sobre tecnologías digitales en poco tiempo. Este “duelo” madre/profesora busca subrayar la injusticia de la subvaloración del trabajo docente en el contexto de la pandemia.

Otros tres elementos representativos en el actual contexto ideológico y social son el tapabocas, el libro y el gato (plano: escenario). No son parte del trasfondo inicial disponible en el sitio, sino se agregan en el acto de producción.

El tapabocas y el libro indican que la profesora tiene consciencia, cree en la ciencia, dedica tiempo al estudio y cumple su rol al trabajar desde casa. El gato es símbolo de compañerismo, de afección y cuidado y ahí está para asociar a la afección y cuidado también la idea de que este trabajo es muchas veces solitario: la profesora está en soledad, con sus libros, su ordenador y su gato, sin la presencia de los alumnos, tan esenciales a la profesión.

Esta descripción de la articulación entre los diferentes signos en este texto se suma a la posición de Gagich, según la que “así como en la escrita, la composición multimodal es un proceso y no debe dar énfasis solamente al resultado final (GAGICH, 2020, p. 74). Asimismo, es consonante con los estudios de Kress, el cual remarca la importancia de no centralizar los análisis en el modo verbal, desechando como extratextuales los demás modos. Un análisis de esta historieta que considerara solamente el modo verbal dejaría sin contemplación una gran parte de la construcción de sentido ahí presente. Los demás modos no son meramente complementares, sino esenciales para la comunicación de los elementos ideológicos y sociales del contexto mentado.

Una vez que se ha descrito el proceso de construcción de la historieta, analizamos ahora las reacciones de sus receptores, los cuales, en razón del medio de recepción, se vuelven igualmente enunciadores, manifestando, en modos distintos, sus opiniones y juicios (significaciones) y sus pensamientos complementares.

## 4 La historieta “El tiempo de clase” y la interactividad en Facebook

Facebook es una red social popular, utilizada por personas de diversos estratos sociales y niveles educacionales. La interacción en este medio aporta datos interesantes acerca de fenómenos lingüísticos.

La construcción de sentido, por la parte de los receptores en esta plataforma es muy marcada, ya que se puede reaccionar con emojis, compartir y comentar los textos que en ella se reciben.

Abierta el 2004 por Mark Zuckerberg y asociados, esta red cuenta hoy con 2,7 mil millones de usuarios activos, lo que la hace la más utilizada mundialmente. En Brasil son más de 130 millones de usuarios. Los diferentes modos de interacción tienen sus respectivas funciones e intencionalidades.

### 4.1 Interacción por compartida

La interacción más frecuente con la historieta ha sido compartirla, lo que ocurrió casi 76 mil veces hasta el presente momento, como se ve en la figura 2:



**Fuente:** Página de Facebook Reunir Letras

Los usuarios de Facebook pueden compartir una publicación cuando se identifican con ella y la consideran adecuada a su perfil. Compartir, según estudios, indica más

involucración (engagement). Recuero (2014), después de colegir y analizar datos de 300 usuarios de Facebook por cuestionario, así como de entrevistas con 20 de ellos, concluye que compartir significa hacer parte de la propagación, involucrarse activamente, legitimar, reforzar y valorar la publicación original. Recuero también destaca que compartir exige más esfuerzo y complicidad que simplemente reaccionar con emojis.

Las publicaciones compartidas pueden ser objeto de múltiples otras reacciones, de las que el autor original de la publicación puede jamás saber. Por cada compartida, se pueden generar nuevas reacciones y comentarios, en una progresión que rehúye al alcance del autor. Por ello, la herramienta “compartir” es responsable por lo que se conoce como “viralización” de una publicación. Almeida et al (2016), investigadores de marketing viral, explican que Facebook ofrece los medios para que anuncios pagados se difundan en gran escala, pero que las compartidas son lo que más pesa para ampliar el alcance y éxito de publicidad. En el caso de las publicaciones sin inversión monetaria, las compartidas son aún más relevantes, cada usuario que comparte hace parte de la red de viralización de la publicación, tal como ocurre con la historieta “El tiempo de clase”.

Verificamos diversas compartidas sin encontrar juicios negativos por la parte de quien compartía. La mayor parte solo compartió, sin mensajes complementarios. Evidentemente, como son 76 mil compartidas, no se pudo examinar todo. Sin embargo, en general, parece que la involucración se dio por parte de personas que se vieron representadas en este texto multimodal, o que estaba en desacuerdo del ataque bajo el que se encuentran los profesores, venido tanto de autoridades como de un grupo de la sociedad. En la figura 3 se pueden observar compartidas de este tipo.



Figura 3 – Compartidas



Fuente: Página de Facebook Reunir Letras

El número de seguidores de la página creció de forma notable, principalmente en la primera semana de publicación de la historieta, o sea, el éxito del texto contribuye en el éxito de su contexto virtual de circulación que es, socialmente, un contexto Educativo. El hecho de haberse difundido en un ámbito direccionado a profesores (una página dedicada a la educación), sin lugar a dudas, tuvo influencia en la involucración, una vez que la representatividad social del texto está adecuada a dicho público.

No obstante, pasada la publicación inicial, el texto llegó a otros espacios, pues cada persona que comparte tiene públicos diversos en su red de contactos. Las compartidas, como afirman Almeida et al (2016), son el gran responsable por la viralización de los textos en Facebook. La página cuenta hoy con casi 5 mil seguidores y,

como mencionamos, la publicación de la historieta cuenta con cerca de 76 mil compartidas, lo que indica la expansión posibilitada por la acción de compartir.

## 4.2 Interacción por emojis

Desde sus comienzos, Facebook se va modificando e innovando, con el objetivo de atraer a nuevos usuarios, los que se vuelven consumidores de productos, servicios y, claro, ideologías, vendidas principalmente por empresarios y políticos.

Una de las innovaciones de esta red, a partir de 2016, fue la ampliación de las formas de reaccionar a publicaciones. Hasta entonces sólo se podía reaccionar con “me gusta”, reacción que no necesariamente significaba que el usuario simpatizó con la publicación, sino que, simplemente, se tiene ciencia de la misma. Cuando se amplió la cantidad de tipos de reacciones, fueron incluidas “me encanta”, “me divierte”, “me sorprende”, “me entristece” y “me enoja”. A partir de abril de 2020, en el contexto de la pandemia, se incluye “me importa”, un emoji que abraza un corazón.



La red explicó que la inclusión del emoji “me importa” se hizo para que se transmita el mensaje “siempre juntos a pesar de la distancia”, como se muestra en la figura 5.

Figura 5 – Emoji pandémico



Además de estos emojis, Facebook suele tener disponibles reacciones temporarias, para uso en fechas o periodos específicos, como una flor de “gratitud” en el día de las madres, o la bandera arcoíris a lo largo de julio, por la celebración del orgullo LGBTQIA+.

Aunque no sea el objetivo de este artículo, no podemos pasar en blanco el hecho de que estas inclusiones de emojis no son neutras, sino que se hacen por agradar a los usuarios; a través de ellas es que Facebook comprende en parte lo que moviliza a la gente y, con los datos resultantes de estas interacciones, direcciona sus publicidades, presentando mejores resultados a sus clientes, sean éstos empresas o políticos.

El segundo recurso de interacción más utilizado con relación a la historieta ha sido, justamente, los emojis de reacción. Éstos se emplearon más de 9 mil veces hasta ahora. Como se puede ver en la figura 6, más abajo, el mayor más usado es “me gusta”, que es el más antiguo y de más fácil utilización, pues se acciona con un toque simple (de mouse o de pantalla), mientras que los demás necesitan un toque mantenido. Su uso indica aprobación y concordancia y, aunque no sea muestra de mayor involucramiento, se muestra que el usuario quiere dejar registrado su apoyo. Se pudo verificar que la mayoría de los que lo usaron también compartieron la publicación, juntando las dos acciones interactivas para establecer complicidad con el mensaje del texto.

Figura 6 – Reacción por emojis



Fuente: Página de Facebook Reunir Letras

El segundo emoji más empleado fue “me entristece”. Interpretamos esto, teniendo en cuenta el contexto ideológico y social, que tal elección representa la tristeza por la desvalorización del trabajo docente. Los personajes del “duelo” madre-profesora revelan el juicio injusto que se aplica a los profesores, causando la tristeza. Manifestarse por emojis representa un sentimiento participativo, de identificación con la figura de la profesora.

El tercer emoji que más uso tuvo fue “me encanta”. Esto lo interpretamos con relación directa al texto, indicando que al usuario le gustó la construcción, la ideología que se vehicula, del modo como el texto está compuesto. Estas personas, probablemente, hicieron un análisis acerca de cómo el mensaje se enuncia, y demuestran su aprobación y apoyo con “me encanta”. Teniendo en cuenta los conceptos de Kress – la elección y comprensión de los signos proviene de la motivación ideológicosocial y cultural de los involucrados en la construcción de los sentidos –, en el contexto de Facebook, la comunidad de usuarios ya tiene en común la comprensión de que usar el emoji “me encanta” manifiesta más aprecio que el uso de “me gusta”, o sea, se manifiesta el deseo de demostrar aprobación con más intensidad.

El emoji “me importa” viene en seguida en cantidad de uso, 131 veces. Con el mismo criterio de análisis contextual del empleo de signos, interpretamos esto como un indicativo de solidaridad en relación a los docentes en el contexto de la pandemia. La elección de ese emoji manifiesta el deseo de registrar el apoyo a los docentes, que se está

con ellos y que se comprende el momento difícil por el que pasan y las injusticias que enfrentan.

No se registraron usos del emoji “me enoja”, el cual significa rabia/odio. O sea, en el ámbito de la publicación el texto no provocó esa reacción, ni despertó ese sentimiento. Se verá su presencia en la sección de comentarios, que es el próximo objeto de nuestro análisis. Otros emojis sin uso fueron “me entretiene” y “me sorprende”, lo que ocurrió, tal vez, por la seriedad del momento y del texto, que no dieron cabida al empleo de esos signos.

### 4.3 Interacción por comentario

La opción menos empleada fue la de comentar, con 1284 hasta ahora. Especialistas explican que el uso de este recurso es más exigente, pues cuando uno comenta, se expone a las reacciones y respuestas de los demás, que pueden ser de aprobación o reprobación. Recuero (2014) destaca el carácter evidentemente dialógico de los comentarios, y afirma que “el comentario, por lo tanto, aparentemente plantea un mayor involucramiento del actor con la conversación, y un riesgo mayor para la faz, pues es una participación más visible” (RECUERO, 2014, p. 120).

Por tratarse de una red abierta, en la que todos pueden opinar, es común que sucedan divergencias y, para evitar tener que administrarlas, los usuarios muchas veces evitan hacer comentarios. Carvalho (2019) explica que entre las opciones dadas por Facebook, el comentario es el que más deja manifiestos los intereses y las tendencias políticas, puesto que el usuario necesita tener qué decir (y querer decirlo) sobre el contenido, consciente de que sus palabras estarán expuestas a todos los seguidores de la página de la publicación y pasibles a las reacciones de quienes las lean.

Aunque aparezcan en menor cantidad, los comentarios, a veces, dan lugar a grandes discusiones y revelan construcciones ideológicas, representaciones sociales, relaciones de poder y cómo las personas producen conocimiento.

Los comentarios hacen más evidentes las posiciones de los individuos, sus fuentes de información, los discursos que los influyen y los conceptos ideológicos que desea diseminar. El uso del lenguaje verbal y no verbal en los comentarios, la elección de cada

signo, el cuidado o descuido al tomar posición, todo está directamente relacionado al rol que cada uno tiene en las relaciones de poder y en la sociedad.

Se debe subrayar que algunos usuarios reaccionaron con emoji, comentaron y compartieron la publicación, o sea, se involucraron en todas las formas posibles. Diversos son los comentarios de usuarios marcando a otros usuarios, llamándolos a involucrarse igualmente con la publicación. Aunque la mayoría de los comentarios manifestaron aprobación y concordancia, hubo los que fueron de crítica y reprobación, denotando las concepciones ideológicas de sus autores.

Por economía de espacio, dedicaremos más tiempo al análisis de comentarios en otro estudio. Se puede anticipar, sin embargo, que la confrontación representada por la historieta también encuentra su reflejo en los mismos comentarios a la misma, con contendientes por el lado de la madre y por el lado de la profesora.

## **5 Una cuestión de ética**

Además de la página “Reunir Letras”, otras publicaron la historieta (o sea, no la compartieron, sino que hicieron una publicación independiente con la misma historieta). Entre las que lo hicieron, hubo páginas bastante conocidas, como “Quebrando o Tabu”, la cual tiene 11 millones de seguidores. En su publicación ocurrió una cantidad notable de interacciones. La organización responsable por la página tiene también un perfil en Instagram, en el que también publicó la historieta y, tal como lo hizo en Facebook, mantuvo visibles los créditos de autoría.

En atención a pedidos recibidos, la autora de la historieta la tradujo al español, que inicialmente se publicó en la página del movimiento “Fica Espanhol no Paraná” en Facebook y tuvo recepción muy positiva, siendo compartida miles de veces y comentada por usuarios de diversos países.

La historieta también se hizo presente en transmisiones y en clases online, en Brasil y en el exterior. La repercusión fue tan sorprendente que la autora recibió invitaciones para producir historietas para un sitio educacional.

Como la red se extiende sin límites precisos, y ello impide que se acompañen de cerca los destinos de un texto, hubo muchos casos de uso indebido de la historieta, su reproducción sin los créditos de autoría correspondientes. En Brasil, se pudo identificar

la página “Língua Portuguesa”, que tiene más de 2 millones de seguidores y vende diversos productos, o sea, es una página comercial. Aun cuando contactada acerca del asunto, la página siguió con la reproducción sin los créditos, beneficiándose de forma antiética de las interacciones estimuladas por la historieta (una de sus publicaciones más populares), una vez que la actividad comercial en Facebook depende, en gran medida, de la visibilidad de la página, que fue lo obtenido por “Língua Portuguesa” con la historieta en tela.

Otra página que hizo algo semejante fue “Profissão professora”, también en Brasil, la cual tiene más de 500 mil seguidores. Entre sus publicaciones, la historieta, publicada sin créditos, es, de lejos, la publicación con más interacciones.

Aunque la ética en sí misma no es el tema de nuestro estudio, relatamos los hechos en este breve apartado sobre ética, pues ésta necesita ser un norte en toda actividad humana.

## **6 Consideraciones finales**

Este estudio, con fundamento en las teorías de la Multimodalidad de Kress y Gagich, nos permitió validar proposiciones según las que los diferentes modos de lenguaje se deben considerar en el momento de producción y análisis de textos. Igualmente, nos hizo reflexionar acerca de las determinaciones ideológicas a las que se someten la producción de signos.

Esta investigación nos permite afirmar que el género textual historieta puede contribuir para la representación del trabajo docente en la pandemia, en la medida que se consideren todos los elementos de su construcción como potenciales productores de sentidos. Cada componente del texto analizado es contributivo y lo hace adecuado para la circulación en la red social mentada, Facebook.

Los recursos de compartir, reaccionar por emojis y comentar de Facebook, su acceso gratuito y su gran alcance son aspectos que consideramos favorables para la difusión e interacción por medio del género historieta digital.

Tenemos ciencia de que el estudio presenta sus limitaciones; en nuestros próximos trabajos nos dedicaremos a la integración de otros aportes teóricos, para análisis más completos, así de la multimodalidad como de las interacciones sociales.

Esperamos que, aunque módicamente, este artículo sea un aporte para una mejor comprensión de la multimodalidad y de las investigaciones que parten del lenguaje en uso en la sociedad contemporánea.

## **Contribución**

**Amábile Piacentine Drogui:** Conceptualización. Curaduría de Datos. Administración del proyecto. Búsqueda. Escritura – análisis y edición. **Vera Lúcia Lopes Cristovão:** Conceptualización. Metodología. Supervisión. Escritura-análisis y edición. **Enrique Nuesch:** Conceptualización. Metodología. Escritura – análisis y edición.

## **Referencias**

ALMEIDA, M. I. S. et al. “Engaja-me e atraia-me, então eu compartilharei”: uma análise do impacto da categoria da postagem no marketing viral em uma rede social. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 18, n. 62, p. 545-569 out - dez. 2016

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CARVALHO, M. Emoções como forma de engajamento político: As reações no Facebook durante a prisão do ex-presidente Lula. **Revista Entremeios**, Puc-Rio, p.1-15, Edição 15, vol 1, jan-jun, 2019.

DROGUI, A. P. O tempo de aula. **Reunir Letras**, 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=118057936569865&set=a.108746750834317&type=3>. Acesso: 05 jul. 2021.

GAGICH, M. An Introduction to and Strategies for Multimodal Composing. In: DRISCOLL, D.; STEWART, M.; VETTER, M. (Eds). **Writing Spaces: Readings on Writing**. v.3. South Carolina: Parlor Press LLC, 2020.

KRESS, G. Multimodality: Challenges to thinking about language. **TESOL Quarterly**, 34, 2000. p. 337–340

KRESS, G. **Multimodal teaching and learning:** The Rhetorics of the Science Classroom. London: Continuum International Publishing, 2001.

KRESS, G. **Multimodality.** A social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2009.



MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lacerda, 2003. p. 19-36.

NICOLAU, V; MAGALHÃES, H. Tirinhas Digitais: a criação de um novo gênero dos quadrinhos nas mídias digitais. In: **V Simpósio Nacional ABCiber**, 2011, Florianópolis, Anais Eletrônicos.  
<http://abciber.org.br/simposio2011/anais/Trabalhos/artigos/Eixo%201/8.E1/325-514-1-RV.pdf>. Disponível em: acesso em 13/11/2020.

PONTARA, C. L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Sequência Didática de gêneros dos quadrinhos para o ensino de língua inglesa – possibilidades e desafios. **Revista X**, v. 15, n. 2, p. 153-184, 2020.

RAMOS, P. Tiras cômicas em suportes digitais. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 44 (2), p. 770-783, maio-ago. 2015.

RECUERO, R. Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais no Facebook. **Revista Verso e Reverso**, Unisinos, v. 68, p. 114-124, maio-agosto 2014.

REUNIR LETRAS, **Facebook**. Disponível em <https://www.facebook.com/reunir.letas.5> . Acesso 08 dez. 2020.

Recibido en: 13 de Julio de 2021  
Aceptado: 14 de Octubre de 2021  
Publicado en Noviembre de 2021

---

Amábile Piacentine Drogui  
E-mail: [amabile.piacentine@unespar.edu.br](mailto:amabile.piacentine@unespar.edu.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2484-7850>

Vera Lúcia Lopes Cristovão  
E-mail: [cristova@uel.br](mailto:cristova@uel.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7875-6930>

Enrique Nuesch  
E-mail: [enrique.nuesch@unespar.edu.br](mailto:enrique.nuesch@unespar.edu.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2528-4535>

---

## **Identidades de gênero em trajetórias textuais relacionadas ao Movimento Escola Sem Partido: que ideologias são refratadas sob o viés de uma pretensa neutralidade científica?**

*Gender identities in textual trajectories related to the Movement School Without Party: which ideologies are refracted under the bias of a pretense scientific neutrality?*

Ana Paula Marques Beato-Canato  
Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil

Paula Tatianne Carréra Szundy  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

**Resumo:** Tomando como pressuposto a natureza ideológica dos enunciados (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) e partindo de uma perspectiva indisciplinar de Linguística Aplicada (MOITA LOPES et al, 2006), o presente artigo se propõe a olhar para trajetórias textuais relacionadas ao Movimento Escola Sem Partido (MESP) para criar inteligibilidades sobre ideologias relacionadas a identidades de gênero refratadas em diferentes manifestações discursivas acerca deste movimento. A análise foca em postagens do MESP realizadas em seu perfil no Facebook e em textos disponibilizados no site [escolasempartido.org](http://escolasempartido.org), que abordam concepções relativas ao que defensores/as do movimento pejorativamente classificam como “ideologia de gênero”. Nossas interpretações apontam que, sob o viés de uma pretensa neutralidade, as (inter)ações do MESP deslegitimam conhecimentos, vidas, experiências e corpos que fogem da lógica heteronormativa eurocêntrica, alijando do processo educacional questões relacionadas à gênero, sexualidade, raça e suas intersecções.

**Palavras-chave:** Escola Sem Partido; Trajetórias textuais; Ideologias; Identidades de gênero

**Abstract:** Based on the conception of the ideological nature of utterances (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) and on a transgressive perspective of Applied Linguistics (MOITA LOPES et al, 2006), the present paper aims at reflecting on textual trajectories related to the Movement School Without a Party (MESP) to comprehend the ideologies on gender identities refracted in different discursive manifestations about this movement. The analysis focuses on MESP’s posts in its Facebook and on texts available in its website – [escolasempartido.org](http://escolasempartido.org) – concerned with issues that the movement supporters pejoratively classify as “gender ideology”. Our interpretations indicate that,



under the bias of a pretense neutrality, the (inter)actions of MESP delegitimize knowledge, lives, experiences and bodies which don't fit the heteronormative Eurocentric norm. Consequently, the movement contribute to exclude issues related to gender, sexuality, race and its intersections from the educational process.

**Keywords:** School Without a Party; Textual trajectories; Ideologies; Gender identities

## 1 O Movimento Escola Sem Partido e a falácia da neutralidade científica

Desde 2013 e, de forma mais acentuada após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016, testemunhamos no Brasil um crescimento de movimentos de extrema direita que culminou, em 2018, na eleição de Jair Bolsonaro como presidente e de muitos governadores, deputados (estaduais e federais) e senadores que apoiam uma pauta política que se propõe liberal na agenda econômica e conservadora nos costumes. Miguel (2018) sublinha que a reemergência da extrema direita se relaciona à confluência de grupos sociais diversos que se unem a partir de três vertentes centrais: libertarianismo, fundamentalismo religioso e reciclagem da ameaça comunista.

Dentre esses grupos, podemos citar aqueles que defendem a implantação do PL nº 867/2015<sup>1</sup>, que se propunha a incluir o Programa Escola Sem Partido (ESP) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996)<sup>2</sup>. Partindo da criação de uma dicotomia entre educar e instruir, os defensores do Movimento Escola Sem Partido (doravante MESP) defendem que a/os professores devem se limitar a transmitir conhecimentos neutros, já que educar é prerrogativa exclusiva da família e da religião (FRIGOTTO, 2017). Ao criminalizar, sob o viés de uma pretensa neutralidade científica, a educação pensada como práxis crítico-reflexiva para compreender e transformar o mundo plural em que (con)vivemos (FREIRE, 2015 [1967]), o MESP acaba por deslegitimar conhecimentos e até mesmo vidas, experiências e vivências que fogem da lógica heteronormativa eurocêntrica e alijar do

---

<sup>1</sup> Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em 12 jul. 2021.

<sup>2</sup> Dispo nível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 12 jul. 2021.

processo educacional questões relacionadas à gênero, sexualidade, raça e suas intersecções.

Apesar de reveses sofridos em decisões recentes do Supremo Tribunal Federal acerca da inconstitucionalidade de projetos de leis municipais que vedam a discussão de gêneros na escola<sup>3</sup>, a ameaça do/a professor/a doutrinador/a que pretende incutir a “ideologia de gênero” em crianças e adolescentes à revelia das convicções morais de pais, mães e/ou responsáveis ainda alimenta a imaginação de muitos/as brasileiros/as<sup>4</sup>. Nesse sentido, não obstante sua ilegalidade, o MESP segue orientando (inter)ações de perseguição à profissionais da educação, conforme revelam as publicações no site e no *Facebook* do movimento<sup>5</sup>.

O tom persecutório e policialesco do movimento fica claro nos dois enunciados em negrito com os quais nos deparamos ao acessar a página inicial do site do MESP: **“Se você ou seu filho foi ou está sendo vítima de algum militante disfarçado de professor, denuncie”** e **“Diga não à doutrinação nas escolas e universidades. Junte-se ao Escola sem Partido”**<sup>6</sup>. A qualificação de professores/as como militantes e doutrinadores/as, de alunos/as como vítimas e o caráter deôntico dos verbos “denuncie”, “Diga não à doutrinação” e “Junte-se ao Escola sem Partido” situam o MESP no espectro ideológico da extrema direita. Esse claro viés ideológico mostra que a ideia de “escola sem ideologia” defendida pelo movimento é falaciosa.

Ao imaginar uma escola isenta de ideologias e calcada em uma pretensa neutralidade científica, o MESP refrata uma compreensão de ideologia como “ideias

---

<sup>3</sup> Em dois julgamentos recentes realizados em abril e junho de 2020, o colegiado do STF foi unânime em declarar a inconstitucionalidade de projetos de leis municipais que excluam questões relacionadas à diversidade de gênero e orientação sexual do ensino municipal público nos municípios de Ipatinga, MG e Nova Gama, GO. Segundo notícia publicada no site da Frente Escola sem Mordaca “a decisão sobre a lei mineira se soma a várias manifestações do STF no sentido de garantir a liberdade de cátedra e a livre expressão de ideias nas escolas e universidades e contra projetos vinculados ao “Escola Sem Partido”, que vêm sendo combatidos pela Frente Escola Sem Mordaca, da qual o ANDES-SN faz parte”. Fonte: <https://www.escolasemmordaca.org.br/?p=4380> Acesso em 04 ago. 2020.

<sup>4</sup> Para uma discussão mais ampla, sugerimos o documentário *Escola Sem Censura* (2018), disponível em: <https://youtu.be/vejvQyppnI>. Acesso em 30 out. 2020. Em Beato-Canato, Martinez e Fernandez (2020) também aprofundamos essa discussão.

<sup>5</sup> No momento em que finalizamos o texto, o perfil do MESP no Facebook está desabilitado e, em seu site, encontramos uma nota de seu fundador e coordenador, Miguel Nagib, com data de 22 de agosto de 2020, informando seu desligamento do MESP. Lembramos que, em 2019, o MESP anunciou seu fim por falta de recursos e conseguiu apoio empresarial. No momento, a notícia da saída de seu líder está atrelada à decisão do STF da inconstitucionalidade do Projeto de Lei Escola Sem Partido em Alagoas, conforme pode ser visto em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/08/21/stf-tem-maioria-contra-lei-de-alagoas-inspirada-no-escola-sem-partido.htm>. Acesso em 29 set. 2020.

<sup>6</sup> Destaque nosso. Fonte: <https://www.escolasempartido.org/>. Acesso em 01 ago. 2020.

falsas que ajudam a legitimar um poder político dominante” e/ou “comunicação sistematicamente distorcida” (EAGLETON, 1997,n.p) <sup>7</sup>. Embora as próprias concepções do MESP legitimem ideologias autoritárias e extremistas, o movimento entende ideologias como concepções que pertencem a outrem, como ilusões que nos afastam de “verdades” científicas, essas sim o objeto *par excellence* da escola. Dentre essas verdades está a compreensão binária de gênero (masculino/feminino, menino/menina, homem/mulher) a partir estritamente do sexo biológico.

Partindo de uma visão de Linguística Aplicada INdisciplinar (MOITA LOPES et al 2006) que compreende as “verdades” como contingentes, ou seja, forjadas nas e pelas performances discursivas, entendemos que não há como escapar da ideologia. Se, conforme nos lembra Volóchinov (2017 [1929], p. 93) “[...] onde há signo, há também ideologia”, tanto os discursos sobre gênero e sexualidade entextualizados<sup>8</sup> pelo MESP quanto nossas interpretações (também entextualizações desses discursos) sobre eles são axiologicamente marcadas, ou seja, ideologicamente situadas. Partilhamos, portanto, a concepção de Szundy e Fabrício (2019, p. 69) de que ideologias “são performativas, pois agem no mundo social, forjando diferentes efeitos de sentido”.

Se ideologias são performativas, não há, conforme nos alertam Moita Lopes e Fabrício (2019), como separar as performances sócio, histórica e culturalmente (des/re)construídas por pesquisadores/as do ato de pesquisar. Esse artigo busca, portanto, estabelecer uma proximidade crítica (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019) com trajetórias textuais relacionadas ao MESP para problematizar performances ideológicas acerca de identidades de gênero refratadas em diferentes manifestações discursivas publicadas no site e no perfil do movimento na rede social *Facebook*. Além dessa seção introdutória, o artigo conta com outras quatro seções. Em *A homofobia e a (re)emergência da extrema direita*, construímos um histórico sobre como a extrema direita tem se fortalecido em nosso país. Em seguida, na seção intitulada *O Movimento Escola Sem Partido nesse cenário*, localizamos o MESP nesse

---

<sup>7</sup> Edição Kindle, posição 151.

<sup>8</sup> Orientados pela noção de que discursos existentes são permanentemente transformados em novos, Silverstein e Urban (1996) compreendem entextualização como os processos pelos quais discursos são (des/re)contextualizados. De forma semelhante, Blommaert (2005, p. 250-251) define entextualização como “o processo pelo qual o discurso é sucessivamente descontextualizado e recontextualizado, e, conseqüentemente, transformado em um ‘novo’ discurso”

---

contexto para, na seção intitulada *Ideologias refratadas em trajetórias textuais do MESP*, problematizarmos as entextualizações que informam performances ideológicas relacionadas a questões de gênero e sexualidade no MESP. Por fim, na última seção, intitulada “Contendas morais como convites a esperar”, fazemos um resgate do que foi discutido ao longo do texto e, compartilhando a percepção de LA indisciplinar como locus de esperança e transformação, elencamos algumas (inter)ações voltadas para resistências.

## **2 A homofobia e a (re)emergência da extrema direita no Brasil**

Nos últimos anos, temos vivenciado diversos paradoxos no Brasil, sendo vários deles alimentados por diferentes perspectivas que forjam compreensões divergentes a respeito de direitos humanos e sexuais. Em 2011, por exemplo, o governo federal cedeu a pressões fundamentalistas e vetou os materiais didáticos e pedagógicos do Projeto Escola Sem Homofobia, o que trouxe prejuízos no desenvolvimento de políticas públicas de enfrentamento à homofobia no campo da educação e contribuiu para o crescimento de um movimento fundamentalista religioso e de violência homofóbica em nosso país. Grupos conservadores apelidaram o referido material de “kit gay”, o associaram a um viés político de esquerda e passaram a utilizá-lo como propaganda contrária a partidos políticos de esquerda. Somado a isso, tais coletivos passaram a lutar contra o que chamam “ideologia de gênero”. Termo cunhado por intelectuais laicos e lideranças religiosas, em 1995, após a IV Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher em Beijing, a expressão sintetiza “o que compreendem como divergência entre o pensamento feminista e seus interesses” (MISKOLCI, 2018, n.p.).

Esse cenário decorre de uma profunda polarização entre espectros políticos de (extrema) direita e progressistas no Brasil, a qual culminou no impedimento da presidenta Dilma Rousseff e na eleição de Jair Bolsonaro. Embalada por ideologias fundamentalistas, a extrema direita tem forjado uma luta essencialista entre o bem e o mal que se retroalimenta de discursos de ódio contra aqueles/as que não se encaixam no padrão heteronormativo. Com a justificativa de proteger os cidadãos de bem e a dita família tradicional brasileira opera-se com a ideia de que há famílias do mal a serem derrotadas, como em um jogo de futebol, o que acaba por abalar nossa democracia e nos colocar em

um constante estado de exceção (FRIGOTTO, 2017). E quem estaria em qual time? A equipe que age a partir de princípios conservadores, heteronormativos, seria do bem enquanto pessoas alinhadas a perspectivas progressistas seriam do mal, mal-intencionadas. Todas elas recebem rótulos a serem destruídos: comunistas, feministas, esquerdistas, marxistas, petistas, petralhas, militantes, depravadas, entre outros.

Mesmo com muitas ações de grupos com demandas LGBTQIA+<sup>9</sup> e feministas, a onda conservadora se ampliou de forma assustadora e tem ocupado cada vez mais lugar de destaque no cenário político nacional, o que acaba por legitimar violências físicas e verbais em níveis alarmantes contra corpos considerados desviantes e descartáveis. Segundo o Grupo Gay da Bahia, no Brasil, a cada 36 horas uma pessoa é brutalmente assassinada em função de sua orientação sexual e/ou identidade de gênero. No que concerne o feminicídio, o Ministério dos Direitos Humanos (MDH) registrou, de janeiro a julho de 2018, na Central de Atendimento à Mulher, 27 feminicídios, 51 homicídios, 547 tentativas de feminicídios, 118 tentativas de homicídios, 79.661 relatos de violência física ou psicológica, dentre os quais 63.116 foram classificados como violência doméstica<sup>10</sup>.

Apesar das estatísticas alarmantes em relação à violência perpetrada contra negros/as, mulheres e LGBTQIA+, alguns grupos conservadores demonstram insatisfação com ações políticas, e outras advindas de grupos organizados, de pesquisadores/as e da mídia, que têm dado visibilidade para grupos sociais marginalizados por raça, classe, gênero e sexualidade. A arena ideológica entre esses grupos, imensamente amplificada pelas redes sociais, intensificou a zona de contato com a diversidade e abalou identidades domesticadas e normatizadas historicamente a partir de padrões eurocêntricos, que não foram problematizados largamente após o fim das colônias econômicas, mantendo a colonialidade de ser, poder e saber (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007; GROSFUGUEL, 2011).

---

<sup>9</sup> Iniciado com a sigla GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes), outras letras têm sido incorporadas ao movimento de forma a abraçar a pluralidade de identidades de gênero e orientações sexuais. A sigla LGBTQIA+ inclui lésbicas, gays, transexuais, queer, intersexo e assexuais. O + é utilizado para incluir outros grupos não contemplados pelas letras, como pessoas pansexuais. Disponível em <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/qual-o-significado-da-sigla-lgbtqia>. Acesso em 12 jun. 2021.

<sup>10</sup> Dados divulgados em 31 de agosto de 2018 e disponíveis em: <https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2018/agosto/ligue-180-recebe-e-encaminha-denuncias-de-violencia-contras-mulheres>. Acesso em: 06 maio 2019.

O convívio forjado com a diversidade incita disputas de poder e de território levando a embates que, para além de aspectos político-partidários, envolvem questões muito mais amplas, como o que entendemos por ser humano, por igualdade, por direitos. As controvérsias têm revelado a coexistência de trajetórias textuais difusas, construídas com base em perspectivas espaço-temporais diversas e frequentemente antagônicas, que amplificam binarismos recorrentes, como esquerda x direita, *coxinha* x *petralha*, direitos humanos x. discurso politicamente correto; “morte a quem mata” x “a quem mata só direitos humanos”; “escola como lugar de ensinar e não doutrinar” x “escola como espaço de imposição do marxismo cultural e da falaciosa ideia de “ideologia de gênero”. Em meio a (des/re)construção do ódio como política (GALLEGO et al, 2018), uma onda neoconservadora e extremista lança mão desses binarismos para (des/re)contextualizar discursos hegemônicos acerca da família heteronormativa, branca, cristã e ocidental cujos valores estão ameaçados por todos os corpos que não se encaixam na lógica patriarcal ocidental.

É nessa arena ideológica que, conforme avalia Miguel (2018), a união do libertarianismo, do fundamentalismo religioso e da reciclagem da ameaça comunista possibilitaram a reemergência da extrema direita. Os principais aspectos que caracterizam cada um desses posicionamentos ideológicos são sintetizados no quadro abaixo.

**Quadro 1** - Princípios ideológicos centrais da (extrema)direita no Brasil.

<b>Libertarianismo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• santidade dos contratos livremente estabelecidos;</li><li>• redução de direitos à propriedade privada;</li><li>• ojeriza à solidariedade social.</li></ul>
<b>Fundamentalismo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• percepção de uma verdade revelada única que anula as demais;</li><li>• forte atuação política e presença nas redes sociais;</li><li>• pastores como “novos coronéis” da política brasileira.</li></ul>
<b>Reciclagem da ameaça comunista</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• “bolivarianismo” venezuelano como ameaça comunista reciclada;</li><li>• sobreposição de anticomunismo e antipetismo;</li><li>• marxismo cultural como estratégia para derrubar o capitalismo ocidental e dissolver a moral sexual e familiar tradicional.</li></ul>

**Fonte:** Miguel (2018)

Nesse cenário de fortalecimento de ideologias alinhadas à extrema direita, performances identitárias de gênero e sexualidade que desafiam a lógica hétero e/ou cisnormativa têm sido demonizadas e apontadas como “ideologia de gênero” ou discurso politicamente correto que privilegia corpos desviantes, considerados depravados/as, doentes e/ou pouco tementes a Deus. O termo cunhado em 1995 ganhou notoriedade no Brasil em 2011, quando a união entre pessoas do mesmo sexo foi reconhecida legalmente.



Desde então, grupos conservadores passaram a levantar a bandeira contra qualquer demanda da comunidade LGBTQIA+ e apontá-la como uma ameaça à sociedade. A disputa de narrativas ganhou adeptos/as em grupos conservadores e políticos, que viram aí uma forma de ganhar visibilidade, como é o caso do MESP.

### 3 O Movimento Escola Sem Partido nesse cenário

De acordo com seu fundador, Miguel Nagib, o MESP surgiu em 2004 como uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária. Representa “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”<sup>11</sup>, que buscam combater duas práticas supostamente ilegais: 1- doutrinação e propaganda ideológica, política e partidária nas escolas e universidades (“marxismo cultural”, “esquerda”, “comunismo”); e 2- a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos (“ideologia de gênero”, “família não tradicional”).

Até 2011, a principal bandeira do movimento era a do marxismo cultural e o movimento mantinha-se no ostracismo. Contudo, foi ganhando adeptos e visibilidade, especialmente, a partir de 2011, quando a ideia de “ideologia de gênero” começou a se tornar popular no Brasil e o MESP a tomou como sua principal bandeira, alimentando a ideia de que os problemas sociais resultam de mudanças comportamentais que precisam ser combatidas. Combate à “ideologia de gênero” e “kit gay” e defesa da “família brasileira” e do direito de educar a partir de princípios morais e religiosos específicos passaram a ser pontos centrais em suas discussões e denúncias.

Outra ação que trouxe realce ao MESP foi a produção de um projeto de lei encomendado por Flávio Bolsonaro. Os PLs nº. 867/2014<sup>12</sup> e 2974/2014<sup>13</sup> - *Programa Escola Sem Partido* - foram propostos por ele enquanto deputado estadual do Rio de

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em 06 ago. 2020.

<sup>12</sup> Disponível em <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/f6d54a9bf09ac233032579de006bfef6/5573ae961660b4cd83257ceb006bc7d4?OpenDocument>. Acesso em 12 jul. 2021.

<sup>13</sup> Disponível em <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument>. Acesso em 12 jul. 2021.

Janeiro e seu irmão Carlos Bolsonaro enquanto vereador do Rio de Janeiro na Assembleia Legislativa e na Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro, respectivamente<sup>14</sup>. A proposta representou uma tentativa de cercear a luta dos/as professores/as, que, naquela ocasião, tinha o apoio de parte significativa da população. Buscou também fortalecer uma outra narrativa de luta contra professores/as doutrinadores/as mal-intencionados/as, que procuram desvirtuar a juventude em defesa do comunismo e da sexualidade precoce.

O PL já foi apresentado por Izalci Lucas (PSDB/DF), na Câmara dos Deputados, com o objetivo de incluir o Programa Escola Sem Partido em âmbito nacional<sup>15</sup>. Projetos de lei relacionados ao MESP também têm sido propostos em diversas Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais em todo o país<sup>16</sup>. O texto do projeto é facilmente encontrado na página do movimento para que seja copiado e apresentado em seus municípios e estados<sup>17</sup>.

Essas tentativas têm gerado debates acalorados acerca da (in)constitucionalidade do projeto que acabam contribuindo para popularizar suas propostas, trazendo maior visibilidade ao movimento e a políticos/as alinhados/as às suas ideias. Embora anterior à eleição de Jair Bolsonaro, a apresentação de projetos de lei por seus dois filhos para implantar o projeto da Escola Sem Partido no Rio de Janeiro e a defesa da pauta ideológica do movimento por políticos alinhados ao bolsonarismo, aponta para a estreita ligação do MESP com a família Bolsonaro e braços parlamentares de (extrema) direita e/ou fundamentalistas religiosos. Ao longo das eleições de 2018, por exemplo, o MESP declarou apoio abertamente a todos/as os/as candidatos/as que assumissem posição favorável a suas ideias e celebrou a vitória de Jair Bolsonaro, atitude completamente incoerente para um movimento que se diz neutro e apartidário. Apesar disso, sua narrativa

---

<sup>14</sup> Disponível em <https://www.infoescola.com/educacao/escola-sem-partido/>. Acesso em 12 jul. 2021

<sup>15</sup> Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em 12 jul. 2021.

<sup>16</sup> Disponível em <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/levantamento-aponta-mais-de-200-projetos-de-lei-pelo-pais-que-censuram-liberdade-de-ensinar-e-aprender1/page:9/sort:Conteudo.created/direction:DESC>. Acesso em 12 jul. 2021.

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1AbaBXuKECclTMMYcvHcRphfrK9E&ll=-20.56866104941188%2C-41.496702384375&z=9>. Acesso em: 22 de fev. 2019. É possível acompanhar os projetos aprovados, reprovados ou em tramitação. No momento de nossa consulta, a listagem continha 124 projetos, dos quais alguns são o Projeto de Lei do Escola Sem Partido. Em outras cidades, outros projetos relacionados estão em discussão. Desde abril desse ano, vários desses projetos têm sido julgados e declarados inconstitucionais pelo STF (c.f.: <https://diplomatie.org.br/a-extincao-judicial-do-escola-sem-partido/>. Acesso em 29 set. 2020). Contudo, sabemos que os efeitos das ações do MESP não cessam com essas decisões.

---

de neutralidade continua convencendo uma parcela grande da população, que, diante de mudanças econômicas, políticas e sociais busca soluções radicais para a vida como ela é (PINHEIRO-MACHADO; SCALCO, 2018).

Essa solução radical do MESP, que prega a denúncia, difamação e perseguição de todos/as aqueles/as com ideias divergentes das suas é classificada por Pinheiro (2017) como um antimovimento social vinculado a um projeto societário liberal e a uma concepção de educação privatista do Estado mínimo. Tal organização tem ganhado muitos adeptos em um cenário de desestabilidade política, econômica, judiciária e sobretudo social, com mudanças nas relações de poder entre as classes sociais. Esse contexto tem se mostrado propício para a construção de uma verdadeira cruzada moral, ou seja, uma reação contrária a mudanças nas relações de poder sob o disfarce de defesa de alguns princípios, como os da família (tradicional) (ALMEIDA, 2017; RODRIGUES, 2017; MISKOLCI, 2018).

Família, nesse espaço-tempo, seria “indissociável da heterossexualidade e do controle dos homens em relação às mulheres e aos filhos defendendo, portanto, a autoridade absoluta do pai e da família como verdadeiro estado de exceção (MISKOLCI, 2018, n.p.)”. Nessa circunstância, a polaridade “família brasileira de bons costumes” x “outras configurações familiares” aponta as famílias não legitimadas como tradicionais como não tendo bons costumes e, portanto, não sendo dignas de respeito e direitos constitucionais. Na realidade, tudo o que foge de uma concepção conservadora de mundo é um inimigo a ser eliminado e, nesse caso, seriam os “corpos que poluem a natureza de uma nação imaginada, um tipo de ‘correia de transmissão’ de uma Europa também imaginada: branca, racional, cristã, heterossexual” (BENTO, 2018, n.p.).

Embora o discurso oficial do MESP traga bandeiras da “neutralidade ideológica” e indique como objetivo apenas a colocação de cartazes em sala de aula como um lembrete a/o professor/a de seus direitos e deveres, segundo a Constituição brasileira, essa pretensa e falaciosa neutralidade ofusca a filiação do MESP a ideologias conservadoras e neoliberais que, sob o pretexto de garantir às famílias a prerrogativa exclusiva sobre a educação moral de crianças e jovens, aproxima as práticas educacionais da lógica do mercado privado. Prova disso é um artigo escrito por seu fundador para o Instituto Millenium, em que deixou claro que a intenção do MESP não seria combater a suposta

‘doutrinação’ nas escolas, mas “defender a difusão da ideologia neoliberal na educação brasileira”. (MOURA, 2019, s. p.)

Apesar de ter, conforme mencionamos, sua inconstitucionalidade reiterada pelo Supremo Tribunal Federal, o site do MESP conta com canal de denúncias que incentiva alunos/as e pais/mães/responsáveis a incriminar professores/as doutrinadores/as. Escondendo-se atrás de uma suposta neutralidade, o movimento visa, ao fim e ao cabo, contribuir para a continuidade do status quo, que reifica ideologias eurocêntricas, plenas de desigualdades, que mantém “hierarquias de raça, posição geográfica, língua, religião/espiritualidade, gênero, sexo e classe de um sistema mundial, capitalista/patriarcal moderno/colonial” (GROSFOGUEL, 2011, n.p.).

“Delação”, “perseguição”, “intolerância” e “punição”, atitudes utilizadas pelo MESP para silenciar vozes dissonantes, supostamente proteger os indefesos e vencer a falaciosa batalha do bem contra o mal, revelam, para Penna (2016), uma tentativa de controle e a formatação de subjetividades, segundo um único molde (PENNA, 2016) e, para Ribeiro (2017), “um compromisso franco e aberto com um dos movimentos mais perversos da história da humanidade: o fascismo”. A univocidade do MESP bem como seu namoro com tendências autoritárias e fascistas são desveladas pelas contradições ecoadas nos enunciados que circulam no site do movimento.

Apesar de reiterar, na seção FAQ (Perguntas frequentes), que “o ESP não defende e não promove nenhum tópico da agenda liberal, conservadora ou tradicionalista. Logo, não é de direita”, encontramos na mesma seção a afirmação de que os/as poucos professores/as de direita “que usam a sala de aula para fazer a cabeça dos alunos” são “franco atiradores, trabalham por conta própria”. A afirmação continua no sentido de definir o/a único/a inimigo/a a ser combatido/a: “No Brasil, quem promove a doutrinação político-ideológica em sala de aula, de forma sistemática e organizada, com apoio teórico (Gramsci, Althusser, Freire, Saviani, etc.), político (governos e partidos de esquerda, PT à frente), burocrático (MEC e secretarias de educação), editorial (indústria do livro didático) e sindical é a esquerda”<sup>18</sup>.

A estratégia de natureza fascista de intimidar e criminalizar o inimigo que ousa pensar em outras formas de ser e/ou estar no mundo é levada a cabo nomeando-se os/as inimigos/as a serem combatidos/as, conforme encontramos em manchetes e/ou legendas

---

<sup>18</sup> Disponível em <http://escolasempartido.org/perguntas-e-respostas/>. Acesso em 07 ago. 2020.

de artigos e depoimentos que ocupam lugar de destaque na página inicial do site. A legenda de um desses artigos que acusa um professor de “envenenar os alunos contra o sistema capitalista” por “convencê-los de que existem mais semelhanças do que diferenças entre a condição de um escravo no período colonial e a de um trabalhador nos dias atuais”<sup>19</sup> escancara a filiação (que o MESP nega ter) com a agenda liberal, expondo mais uma dentre as muitas contradições desse movimento.

Nossas reflexões sobre as (inter)ações do movimento voltam-se para problematização de ideologias que informam seus enunciados com foco nos discursos hegemônicos reiterados nos processos de entextualização em foco, os quais refratam uma compreensão de mundo essencializada e imutável. A trajetória textual que interpretamos na próxima seção contempla entextualizações sobre gêneros em postagens no perfil do *Facebook* do MESP, de agosto de 2017 a julho de 2020<sup>20</sup>, publicações disponibilizadas no site do movimento desde 2012 bem como buscas no Google com os termos: “ESP + ideologia de gênero”; “escola sem partido + ideologia de gênero.”

#### **4 Ideologias refratadas em trajetórias textuais do MESP**

A fim de criar inteligibilidades sobre as ideologias refratadas em diferentes manifestações discursivas do MESP sobre identidades de gênero, acompanhamos trajetórias textuais distintas, o que nos possibilita ampliar nossa compreensão sobre as ações do MESP e suas relações com braços parlamentares e religiosos conservadores. De modo a ilustrar nosso percurso interpretativo, disponibilizamos no quadro a seguir seis imagens de publicações que circularam no site do MESP no período de 2012 a 2015.

---

<sup>19</sup> Disponível em <http://escolasempartido.org/blog/o-vale-tudo-da-doutrinacao/>. Acesso em: 07 ago. 2020.

<sup>20</sup> Os textos selecionados para análise integram o corpus do projeto de pesquisa *Trajelórias textuais e projeções escalares de discursos educacionais*. Iniciado por uma das autoras em agosto de 2017 e ainda em andamento, o projeto tem o objetivo geral de reunir dados etnográficos de modo a acompanhar múltiplas trajetórias textuais (FABRÍCIO, 2016), a fim de compreender diferentes projeções escalares (CARR; LAMPERT, 2016) de discursos educacionais, especialmente no que tange concepções de linguagem, educação e direitos humanos. Alguns desses textos não estão mais disponíveis no site do movimento e seu perfil no *Facebook* está desativado. Nesses casos, não disponibilizamos links.

---

Quadro 2 - Postagens no site do MESP

<p><b>Políticos e burocratas planejam assalto à autoridade moral dos pais</b></p> <p>1- Publicado em 6 de out. 2012<sup>21</sup></p>	<p>2- <b>1 - Farinha do mesmo saco?</b></p>  <p>Publicado em 17 out. 2012<sup>22</sup></p>
<p>3- <b>A ideologia de gênero no banco dos réus</b></p> <p>Por Miguel Nagib</p> <p>Publicado em 9 set. 2015<sup>23</sup></p>	<p>4- <b>O jornalismo a serviço da</b></p>  <p>Publicado em 11 set. 2015<sup>24</sup></p>
<p>5- <b>Porque os pais devem dizer NÃO à ideologia de gênero</b></p> <p>Por Rejane Soares*</p>  <p>Para a psicanálise freudiana as diversas psicopatologias – neuroses, psicoses e perversões – estão diretamente relacionadas às possíveis saídas que o complexo de Édipo comporta. É com base no complexo de Édipo que a criança estrutura e organiza o seu psiquismo e sexualidade, sobretudo, em torno das diferenças entre os sexos e da angústia de castração suscitada pela constatação dessas diferenças. O complexo de castração está em estrita relação com o complexo de Édipo, mais especialmente com a função interditoria e normativa.</p> <p>Assim, é urgente o combate a ideologia de gênero que, com a noção de igualdade de gênero e o incentivo às relações homoparentais, coloca em risco as diferenças sexuais que possuem função estruturante no desenvolvimento psíquico da criança. O grande dano provocado pela ideologia de gênero consiste em subverter os papéis sociais atribuídos a cada sexo, que reafirmam e consolidam a identidade sexual. Esse dano vai muito além de um desvio dos desejos homossexuais, de uma estética corporal ou até mesmo de uma revolução dos costumes. Ele chega, na verdade, às raias de uma confusão mental deliberada.</p> <p>O professor é também um representante da lei da cultura para a criança; é ele um substituto do pai, um coadjuvante na formação do Superego. Daí, a responsabilidade de educar não se inscreve apenas no reino de uma militância política que coloca em risco o desenvolvimento saudável da criança. Ora, assim como não cabe exigir de uma criança que ela corra antes da fase do engatinhar, também não se deve esperar que uma criança compreenda e assimile a homossexualidade num momento em que ela ainda está construindo a sua identidade sexual por meio da elaboração das diferenças entre os sexos.</p> <p>Publicado em 09 set. 2015<sup>25</sup></p>	<p>6- <b>"Estão detonando as nossas crianças"</b></p> <p>No vídeo abaixo, a pastora, advogada e assessora parlamentar Damares Alves trata de diversos assuntos importantíssimos para as famílias brasileiras, com destaque para o que vem sendo ensinado nas escolas em matéria de educação sexual e ideologia de gênero (o tema é tratado, especificamente, a partir dos 9min e 30 seg). Vale a pena assistir e divulgar entre seus familiares e amigos.</p>  <p>Publicado em 03 jun. 2013<sup>26</sup></p>

Fonte: <https://escolasempartido.org/>

<sup>21</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/corpo-de-delito-categoria/353-deputados-e-burocratas-planejam-assalto-a-autoridade-moral-dos-pais>. Acesso em 05 maio 2019.

<sup>22</sup> Disponível em: <https://escolasempartido.org/blog/farinha-do-mesmo-saco-3/>. Acesso em 12 jul. 2021.

<sup>23</sup> Disponível em: <https://escolasempartido.org/blog/a-ideologia-de-genero-no-banco-dos-reus/>. Acesso em 12 jul. 2021.

<sup>24</sup> O texto consta no corpus da pesquisa em andamento, mas não está mais disponível no site do movimento.

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/porque-os-pais-devem-dizer-nao-a-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

<sup>26</sup> Texto indisponível.

A primeira publicação, de 2012, faz uma associação negativa explícita da “ideologia de gênero” a partidos políticos específicos, com o uso de termos depreciativos e incriminadores como *assalto* e *banco dos réus*, termo também usado na manchete do texto 3. A partir da pergunta “*Farinha do mesmo saco?*”, a segunda publicação situa o PSDB na esfera ideológica da esquerda, sugerindo que tanto quanto o PT e outros partidos do campo progressista, o PSDB também representa uma ameaça à “autoridade moral dos pais” (publicação 1). Essa atitude responsiva se deve ao fato de José Serra, então governador do estado de São Paulo pelo PSDB, ter distribuído a professores/as material informativo e formativo contra a homofobia. A pergunta que introduz a notícia então publicada no Jornal Folha de São Paulo e as aspas em “kit-antihomofobia” estabelecem o tom condenatório do enunciado. O material “Escola sem homofobia”, que propunha práticas de letramento voltadas ao combate a homofobia e respeito a pluralidade de gênero e orientação sexual, é recontextualizado no site do MESP para performar uma batalha ideológica entre corpos avaliados como normais e aqueles julgados abjetos. Como esses corpos abjetos são defendidos pelas esquerdas e todos/as aqueles/as que não comungam com os valores morais de pais cristãos são situados/as nesse campo ideológico, termos pejorativos como “kit gay”, “kit antihomofobia” e “ideologia de gênero” hibridizam ideologias relacionadas ao fundamentalismo religioso e a ameaça comunista, embalando a crença de parcela considerável da população brasileira de que é necessário um “messias” ou “mito” para restaurar os valores e a moral da família tradicional cristã.

O texto 4, ao fazer uso de palavras e layout chamativos e similares aos usados em publicações mais populares – *MENTIRA*, *desonestidade*, *meias-verdades*, *porca reportagem* - constrói uma narrativa de descrédito do jornalismo brasileiro, processo que tem se fortalecido ao longo dos anos. A publicação 5 faz uma defesa explícita à heterossexualidade como norma, com argumentações pautadas na psicanálise e a associação da “ideologia de gênero” à uma militância política que coloca em risco o desenvolvimento saudável da criança. Há também a defesa da manutenção dos papéis sociais atribuídos historicamente a homens e mulheres, sem qualquer problematização ou mesmo menção a questões de desigualdades que privilegiam homens e chegam a colocar em risco mulheres e pessoas com orientações sexuais diferentes daquela legitimada por uma sociedade patriarcal e machista como a nossa. Escolhas lexicais como *combate*, *risco*, *dano*, *confusão mental*, *risco ao desenvolvimento saudável* entextualizam

performances de gênero como ideologias deturpadas - aí o termo "ideologia de gênero" - defendidas por partidos políticos específicos e professores/as militantes, que devem ser combatidos. O texto 6, por sua vez, divulga um vídeo da atual Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do governo Jair Bolsonaro. À época, a então desconhecida pastora, advogada e assessora parlamentar Damares Alves fez pregação religiosa alegando que a "ideologia de gênero" seria algo criminoso que estaria sendo ensinado nas escolas e precisaria ser combatido.

Relacionando as diferentes publicações e ações do MESP, vemos elos na cadeia enunciativa que ligam o MESP às pessoas do alto escalão do governo atual, ou seja, enxergamos um viés político claro do grupo, diferentemente do que o movimento afirma incessantemente desde sua criação. Todas essas ligações têm contribuído para processos de (des/re)contextualização de ideologias conservadoras patriarcais, machistas, homofóbicas e excludentes, que legitimam apenas os papéis sociais historicamente atribuídos ao homem e à mulher. Reconhecem exclusivamente a família tradicional, constituída por pai, mãe e filhos e discrimina, criminaliza e trata a homossexualidade como patologia. Temos, portanto, enunciados que reduzem as demandas LGBTQIA+ e feministas a uma suposta ideologia partidária que desrespeita a Constituição, os princípios morais e religiosos das famílias. Nos perguntamos: quais famílias seriam essas? a favor de quem o MESP age?

Avançando nossa reflexão, passamos à análise de algumas postagens no *Facebook* do MESP, uma das formas bastante produtivas de difusão de suas ideias e de entextualizações pejorativas de ideologias acerca de questões de gênero em nossa sociedade e, especialmente, no âmbito educacional. Dentre as ações do MESP, vemos frequentes manifestações contrárias às demandas LGBTQIA+ e tentativas de reduzi-las a uma suposta ideologia de esquerda a ser combatida por 'pessoas de bem', alinhadas a uma onda mundial conservadora especialmente na América Latina (BELILI, 2018). Ao defender a neutralidade institucionalizada e legitimar seu grupo como rival da contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, suas ações têm contribuído para a difamação da esfera educacional brasileira em geral, tipificando todo o sistema como *contaminado* ideologicamente por um viés de esquerda sem credibilidade, como ilustra a Figura 3.



O post abaixo foi publicado em 11 de setembro de 2017 e aponta para uma associação explícita da falaciosa “ideologia de gênero” a um suposto professor petista doutrinador, mal-intencionado, como pode ser observado na figura a seguir, que traz um educador vestido de vermelho, com estrela do PT, barba, carregando a falaciosa cartilha gay – kit gay – e impondo a homossexualidade "goela abaixo" de seus/suas alunos/as. O primeiro estudante já está hipnotizado enquanto a próxima menina olha assustada e indefesa para o que está acontecendo. A imagem foi publicada na página do Facebook do MESP, mas produzida por ”Desenhista que pensa”, em uma tentativa de desqualificar as pesquisas acerca de identidades de gênero como falaciosas.

Figura 1 - Ideologia de gênero goela abaixo



Fonte: Perfil do MESP no *Facebook*<sup>27</sup>

O uso de imagens dessa natureza e mensagens curtas com expressões agressivas – aqui “Goela abaixo” - são extremamente comuns nas postagens do movimento, o que avaliamos como uma tentativa de se aproximar de um público específico. Nos comentários, vemos novamente perspectivas difusas – uma que apoia as ações do movimento, sustentada na ideia de que o trabalho com a diversidade seria uma ação comunista a ser combatida, mas que ganhou apoio de políticos (vereador de Campinas); outra que debocha da ação do movimento sugerindo que não enganam ninguém.

Na próxima postagem selecionada (Figura 2), temos uma família procurando defender seus princípios. Chama a atenção o número de compartilhamentos, que indicam

<sup>27</sup> A postagem não está disponível online, mas faz parte do acervo do projeto de pesquisa mencionado. O mesmo ocorre com todas as demais imagens com *prints* de postagens do MESP no *Facebook*

uma adesão maior às ideias do MESP, e o quanto sua repetição incessante foi ganhando espaço. A postagem anterior foi compartilhada 27 vezes enquanto essa foi compartilhada 1.358 vezes. Indicamos a ampliação de alinhamento à cruzada moral em curso em nosso país, que recusa e reage a mudanças nas relações de poder sob o disfarce de defesa de alguns princípios, como os da família (tradicional). (ALMEIDA, 2017; RODRIGUES, 2017; MISKOLCI, 2018)

Os comentários deixam clara a associação da família tradicional a certo viés partidário e perspectivas progressistas a um viés de esquerda, como observamos no qualificativo "comunistas imundos", entextualizado em um dos comentários. Também notamos uma perspectiva de educação instrumental, destituída de qualquer caráter educacional-reflexivo, especialmente no primeiro comentário, escrito por um professor, que afirma “ser contra essa doutrinação. [...] Estudei para ensinar, mas a parte da família isso ninguém pode se meter.”

Figura 2 - Minha família, minhas regras



Fonte: Perfil do MESP no Facebook

A próxima postagem que trazemos sintetiza as diferentes perspectivas que identificamos ao longo de nossas análises. Enquanto o cartaz forja a compreensão de um

mundo plural, no qual todas/os devem ser respeitadas/os e a violência física ou verbal com grupos LGBT deve ser combatida, a perspectiva conservadora do MESP criminaliza a campanha, alegando que ela fere o direito de juízo de valor moral das pessoas e, pautada na constituição, prega a laicidade do Estado e o direito do cidadão e da cidadã de ser violento/a com LGBT se assim estabelecer seus preceitos religiosos. A alegação para isso é a necessidade de respeito religioso. Novamente, notamos a normalização da violência contra identidades LGBTQIA+ a partir de processos de (des/re)contextualização incessantes de princípios religiosos e morais que estigmatizam muitos corpos e suas performances como desviantes, abjetas e perigosas. Com isso, pleitos de equidades por grupos LGBTQIA+ são demonizados.

**Figura 3** - Denúncia de criminalização de juízos morais contrários às práticas homossexuais



Fonte: Perfil do MESP no *Facebook*

Tal postagem recebeu diversos comentários, muitos contrários a pleitos LGBTQIA+, com atitudes responsivas que colaboram para a persistência de uma condição desigual e, muitas vezes, desumana. Notamos fricções entre significados legitimados por grupos diversos – defensores de pautas LGBTQIA+ legitimam o cartaz em defesa da diversidade enquanto pessoas que (inter)agem a partir de visões conservadoras procuram deslegitimá-lo apagando a LGBTFOBIA, em nome de princípios religiosos, mesmo que tais princípios se pautem em refinamentos da intolerância. Tais distinções sobre que corpos e performances devem ser legitimados criam enquadres ideológicos particulares, os quais não são neutros, porque construídos socialmente em elos na cadeia enunciativa (VOLÓCHINOV, 1929 [2017]), e tais

enquadres nos possibilitam criar inteligibilidade e visibilidade do/para o que está ao nosso redor.

Com os textos/manchetes que trouxemos, procuramos ilustrar a repetição incessante das questões de gênero em processos de entextualização que refratam ideologias legitimadoras da existência de um sistema binário: pessoas mal-intencionadas, mentirosas (jornalismo, braços políticos, sistema educacional) x homens e mulheres de boa fé (pais, religiosos, certos braços políticos, MESP). Nesse embate, é preciso digladiar e destruir o inimigo. Tais ideias estão diretamente relacionadas ao que apontam Pinheiro-Machado e Scalco (2018) sobre a formação de uma juventude bolsonarista, que surge em um contexto em que o protagonismo social masculino e a masculinidade hegemônica estão sendo abalados.

As relações e as reações aos diferentes posicionamentos revelam o quanto nossa compreensão de mundo é ancorada em ideologias que atravessam cadeias enunciativas (VOLÓCHINOV, 1929 [2017]) em constante construção e com as quais nos deparamos ao longo da vida, propiciando a (des/re)construção de atitudes responsivas sempre ideológica, cultural e historicamente situadas a respeito do mundo. Diante de uma realidade polarizada como a que estamos vivenciando, que busca privilegiar uma parcela da população e criminalizar e/ou invisibilizar outra, a esperança se renova a partir da perspectiva de que a realidade social não é estática, tampouco neutra, pois (des/re)construída incessantemente. Desse modo, devemos continuar lutando contra discursos que nos classificam e justificam violências.

## **5 Contendas morais como convites a esperar**

Buscamos, neste artigo, estabelecer uma proximidade crítica com trajetórias textuais relacionadas ao MESP para problematizar narrativas acerca de identidades de gêneros refratadas em diferentes manifestações discursivas. Nossas interpretações indicam que as postagens analisadas forjam compreensões dicotômicas do mundo. O movimento se coloca como defensor de princípios do bem enquanto localiza, do lado oposto, educadoras/es, partidos e pessoas progressistas, que devem ser denunciadas/os e pagar as consequências das tentativas de deturpação de valores morais. Entendemos que esse jogo axiológico contribui para visibilizar alguns corpos, fenômenos e objetos sociais enquanto

silencia e/ou elimina outros. Nessa arena, há tentativas de censura e difamação, que procuram impedir a circulação de narrativas plurais em prol das diferenças e autonomia por parte das mulheres, assim como de direitos fundamentais como segurança e respeito à própria vida, no caso de homossexuais, pessoas trans, negros/as, entre outras (MISKOLCI, 2018).

Concomitantemente, vemos circular discursos de resistência, apoiados em perspectivas progressistas e na compreensão de que o mundo não é inerte e sempre pode mudar. Indicamos, primeiramente, o arquivamento do projeto de lei, por ter sido considerado inconstitucional e o consequente desligamento de seu líder do movimento. O site do MESP não é atualizado e seu perfil no *Facebook* foi desativado desde então, o que enfraquece o movimento, embora saibamos que suas ideologias continuam circulando de modo oficioso (BEATO-CANATO; MARTINEZ; FERNANDEZ, 2020). Concomitantemente, temos movimentos de resistência, que nos fortalecem e nos estimulam a lutar conjuntamente, como é o caso do *Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP)*, o qual reúne defensoras/es da autonomia docente e da escola democrática (PCESP, s.d.)<sup>28</sup>. Lembramos também do projeto de Lei *Escola Sem Mordaca* (2019), de Talíria Petrone, em prol da liberdade de cátedra<sup>29</sup>. Outra mobilização a ser citada é a criação da Comissão de Defesa dos Direitos Humanos dom Paulo Evaristo Arns, iniciativa com o objetivo de “dar visibilidade e acolhimento institucional a graves violações da integridade física, da liberdade e da dignidade humana, especialmente as cometidas por agentes do Estado [...] (COMISSÃO ARNS, 2019).”

Em tempos tão difíceis, em meio a pandemia de Covid-19, que ceifa tantas vidas diariamente, e ainda em meio a polarização da sociedade e braços do governo que nos intimidam, optamos por finalizar nosso texto em tom esperançoso, como nos propõe Freire (2015 [1967], 2014 [1998]), ao nos convidar a esperar, no sentido, de arregaçar as mangas e lutar por realidades menos violentas e mais inclusivas. Nesse sentido, localizamos a LA indisciplinar como lócus de esperança e transformação e destacamos a pluralidade de textos, pesquisas, eventos, cursos e congressos da área como formas de resistência, tal como esse número especial, que nos faz entender a LA como convite a agir e produzir saberes sobre a vida social contemporânea.

---

<sup>28</sup> [https://www.facebook.com/pg/contraoescolasempartido/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/contraoescolasempartido/about/?ref=page_internal)

<sup>29</sup> <https://www.andes.org.br/diretorios/files/Projeto%20de%20Lei%20Escola%20Sem%20Mordaca.pdf>

---

## Agradecimentos

PTCS agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq - Brasil) pelo financiamento através de bolsa de produtividade em pesquisa (processo no 307218/2018-0).

## Contribuição

**Ana Paula Marques Beato-Canato:** Conceptualização; curadoria de dados; análise formal; investigação; metodologia; administração do projeto; recursos; escrita - rascunho original e escrita - análise e edição; **Paula Tatianne Carréra Szundy:** Conceptualização; análise formal; investigação; metodologia; administração do projeto; recursos; escrita - rascunho original e escrita - análise e edição.

## Referências

ALMEIDA, R. A onda quebrada – evangélicos e conservadorismo. **Cad. Pagu**, n. 50, e175001, 2017. Disponível em: <http://ref.scielo.org/5zqkb7>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BEATO-CANATO, A. P. M.; MARTINEZ, J. Z.; FERNANDEZ, A. C. Desafios no ensino de línguas na contemporaneidade: da BNCC ao Escola Sem Partido. **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 46-73, 2020.

BELILI, I. A cruzada moral contra os direitos humanos no Brasil [online]. SciELO em Perspectiva: Humanas, 2018 [viewed 11 December 2018]. Available from: <http://humanas.blog.scielo.org/blog/2018/07/19/a-cruzada-moral-contra-os-direitos-humanos-no-brasil/>

BENTO, B. Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação? **Cad. Pagu**, n. 53, Campinas, 2018, Epub, 11 jun. 2018.

BLOMMAERT, J. **Discourse**: a critical introduction. Cambridge University Press, 2005.

CARR, S. E.; LEMPERT, M. (orgs.). **Scale**: discourse and dimensions of social life. Oakland: University of California Press, 2016.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. Prologo. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 9-24.

COMISSÃO ARNS. <https://comissaoarns.org/>. 2019. Acesso em: 12 jul. 2021.



JESUS, J. G. **Homofobia** – Identificar e prevenir. Rio de Janeiro: Metanoia Editora, 2015.

EAGLETON, T. **Ideologia**: uma introdução. Boitempo: 1997, Kindle Edition.

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: [www.escolasempartido.org](http://www.escolasempartido.org). Acesso em: 1 nov. 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2015 [1967]), Kindle Edition.

FREIRE, P. Opressão, classe e gênero. Entrevista concedida a Donaldo Macedo. In: FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz & Terra, 2014 [1998].

FRIGOTTO, G. “A gênese das teses do Escola Sem Partido: esfinge e ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação”. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “Sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017, p. 17-34.

GALLEGO, E. S. et.al. **O Ódio como Política**: A Reinvenção das Direitas no Brasil. Boitempo Editorial, 2018. E-Book.

GROSGOUEL, R. Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. **TRANSMODERNITY: Journal of peripheral cultural production of the luso-hispanic world**. 2011.

MIGUEL, L. F. A reemergência da direita brasileira. GALLEGU, E. S. et.al. (orgs.). **O Ódio como Política**: A Reinvenção das Direitas no Brasil. Boitempo Editorial, 2018. E-Book

MISKOLCI, R. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. **Cad. Pagu**, v. 53, 2018.

MOITA LOPES, L. P. (ed.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. (2019). Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópio**, v. 17, n. 4, p. 711–723.

MOURA, F. P. de. Escola Sem Partido: origens e ideologias. **Ciência hoje**, 06 fev. 2019. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/escola-sem-partido-origens-e-ideologias/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PENNA, F. A. Ódio aos professores. In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do Movimento Escola sem Partido** - 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, p. 93-100, 2016.

PINHEIRO-MACHADO, R.; SCALCO, L. M. Da esperança ao ódio: juventude,



política e pobreza do lulismo ao bolsonarismo. **Revista IHU online**, 04 out. 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/583354-da-esperanca-ao-odio-juventude-politica-e-pobreza-do-lulismo-ao-bolsonarismo>. Acesso em: 12 jul. 2021.

RIBEIRO, M. O Partido do “Escola Sem Partido”. Em: **Observatório do Ensino Médio**. 26 mar. 2017. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/o-partido-do-escola-sem-partido/>. Acesso em: 01 jul. 2018.

RODRIGUES, M. F. “Ódio e censura são baseados no medo”, diz Judith Butler. **Entrevistada: Judith Butler**. Jornal Estadão, Cultura, 06 nov. 2017.

SILVERSTEIN, M.; URBAN, G. The natural history of discourse. In SILVERSTEIN, M; URBAN, G. (Eds.). **Natural histories of discourse**. Chicago and London: The University of Chicago Press, p.1-17, 1996.

SZUNDY, P. T. C.; FABRICIO, B. F. Linguística Aplicada e indisciplinaridade no Brasil: promovendo diálogos, dissipando brumas e projetando desafios. In: SZUNDY, P. T. C.; TÍLIO, R.; MELO, G. C. V. (Orgs.). **Inovações e desafios epistemológicos em Linguística Aplicada: perspectivas sul-americanas**. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 63-89.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. Editora 34: 1929 [2017]

Recebido em: 13 de julho de 2021

Aceito em: 14 de outubro de 2021

Publicado em novembro de 2021

---

Ana Paula Marques Beato-Canato  
E-mail: [anabeatocanato@gmail.com](mailto:anabeatocanato@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9682-1644>

Paula Tatianne Carréra Szundy  
E-mail: [ptszundy@letras.ufrj.br](mailto:ptszundy@letras.ufrj.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8465-1406>

---

## **Línguas em tradução: tempos, ritmos e vozes**

### ***Languages in translation: times, rhythms and voices***

Viviane Veras

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

**Resumo:** Entre línguas em tradução, a escuta do que nelas dá lugar ao estranho e ao equívoco que resiste à compreensão e reivindica sua opacidade faz dos estudos de tradução um território conceitual dominado pela metáfora e, de certa forma, produtor de saberes avessos a quantificações. Esse *savoir-faire* reivindica o risco de entrar no que se trama entre línguas e contar com o que nela se encena, e que exige um manejo dos tempos, uma marcação dos ritmos e uma disposição ao acaso, ao inaudito, ao improvisado. Este trabalho apresenta-se como um pensar essa aproximação sempre cuidadosamente regulada entre línguas, pressupondo a escuta de vozes e silêncios que se entremeiam nesses nesses vãos, a cada vez, originais.

**Palavras-chave:** Tradução; Tempo; Ritmo; Escuta

**Abstract:** Between languages in translation, listening to what in these languages is strange and equivocal and resists comprehension by means of its opacity makes translation studies a conceptual territory dominated by metaphor and, arguably, a producer of knowledge that is averse to quantification. This *savoir-faire* demands the risk of entering into what is woven between languages and relying on what is staged there, which requires grappling with time, marking rhythms and making oneself open to chance, to the unheard, and to improvisation. This paper aims to think about this always carefully regulated approximation between languages by presupposing the listening to voices and silences that are intertwined in these transitions, at once, originals.

**Keywords:** Translation; Time; Rhythm; Listening



A diversidade das línguas, o fato de haver – segundo cálculos mais ou menos aproximados – cerca de 7 mil línguas<sup>1</sup> neste nosso pequeno planeta, já deveria ser suficiente para nos alertar para a questão que nos parece crucial: o que pode haver de irredutível na alteridade do estrangeiro? No outro e em cada um de nós que procura se traduzir na(s) língua(s) que pensa ter por sua(s)? Isso que em cada língua – a despeito do desejo de transparência e fidelidade – resiste às traduções e permanece absolutamente singular garante que se mantenha essa saudável e cada vez mais necessária heterogeneidade que exige a prática da tradução, e que, no movimento incessante de traduzir, previne contra o perigo da uniformização; contra o que a filósofa tradutora Barbara Cassin vem chamando de *patologia do universal* (1916; 1917).

Pode-se dizer que as teorias de tradução, cada uma à sua maneira, revelam-se, a despeito da diversidade de abordagens, modos de lidar com uma relação singular de intimidade com um texto: o traduzir. Modos que exigem cautela no aproximar-se, mantendo sempre certa distância. Nem cópia fiel nem fenômeno especular, visto que o original já é duplo e que se faz ver/ouvir como imagem/eco da tradução índice (continuidade) e ícone (intervalo, descontinuidade). Nessa encenação, a tradutora já começa por ler no texto estrangeiro seu devir em português – por exemplo – e escreve para ler o que desse texto vai ressoar para ela e para outras leitoras. É preciso, então, pensar a tradução como um pôr-se à escuta dessa forma de vida e, mais precisamente, como escreve Arthur Nestrovski no texto de abertura do *Livro da Temporada 2016* da OSESP, com um pôr-se em um *Estado de Escuta*

Para abrir os ouvidos  
Para ampliar os sentidos  
Para liberar o silêncio  
Para acolher os sons  
Para nos dar um tempo  
Para nos dar o tempo

Para nos livrar da compulsão de produzir  
Para nos livrar da compulsão de consumir  
Para nos livrar da compulsão de comunicar

Para dar valor à vida real  
(sem cópia virtual)

---

<sup>1</sup> Cf. World Atlas. <https://www.worldatlas.com/articles/how-many-languages-are-there-in-the-world.html>

---

Para nos ensinar a diferença  
Para nos irmanar

## 1 *Compositor de destinos / tambor de todos os ritmos*<sup>2</sup>

O que seria um saber-fazer em tradução atento ao que se ouve no tempo em que se escuta? Arrisco uma resposta mais imediata. Esse saber (se) conta, é verdade, com os saberes que adquirimos à medida que nos atarefamos em traduzir e vamos providenciando nossas *cartas de marear*, imprecisas e errantes, passantes, justamente porque consentem (mesmo quando o *coração não contenta*) em por vezes perder de vista a terra firme da sistematicidade.

Traduzir é preciso e traduzir não é preciso... porque viver e traduzir estão ambos submetidos ao princípio da incerteza. Digamos, então, que o traduzir se teoriza segundo uma prática advertida, uma prática cautelosa que se dis-põe ao outro e que, também por isso, exige tato, tática, pegada, uma fina escuta, quem sabe um dom. Além do mais, nessa convivência com o que resiste a qualquer forma de apropriação, é preciso ter sempre em vista as armadilhas da compreensão e da lógica implacável das teorias que não contam com o equívoco (VERAS, 2014, p. 32-33).

Não se trata de buscar na semelhança entre esses saberes adquiridos e contabilizados algo previsível, afastando o instante, o relampejo do que terá sido vivido na experiência de cada um, como diz Walter Benjamin (1985), mas de reconhecer o momento oportuno, o instante que se mostra como uma fenda no contínuo do tempo... “penso que esse saber-fazer deve estar ligado a um não-saber-fazer que exige certa disponibilidade ao *kairós*, uma atenção ao imprevisto, às fendas e ao rapto...” (VERAS, 2014, p. 33). A tradução relaciona as línguas, ainda segundo Benjamin, pelo que todas querem dizer, mas que nenhuma pode dizer a não ser com as outras e entre elas. Nem reconstrução de uma origem perdida nem um projeto do vaso restaurado como presença estável, mas uma rearticulação desses fragmentos dispersos. Penso que não se poderia aqui falar, por exemplo, de algo como a busca do indo-europeu re-construído como língua

---

<sup>2</sup> Os subtítulos deste trabalho são versos emprestados da canção *Oração ao tempo*, de Caetano Veloso, no álbum *Cinema transcendental*, 1989. Um versão oral reduzida deste trabalho foi apresentada no Simpósio: *Figuras do contato entre línguas na literatura*, no VI SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa. Santarém, Portugal, 2017.

---

perdida, original, e que deve sua existência como objeto de estudo da gramática comparada à condição de nunca ter sua existência provada – daí o asterisco marcando cada raiz, com o brilho a que Daniel Heller-Roazen (2010, p. 85-96) dá o devido realce em *Ecolalias*. Tampouco se pode dizer que se trata da busca da estrutura profunda, espécie de linguagem universal comum a todas as línguas. Em *Aspectos da teoria da sintaxe*, o próprio Chomsky (1965, p. 112-113) conclui que a existência de tal estrutura “não implica qualquer processo razoável de tradução entre línguas” – e reitera: “um processo razoável que não implique o extralinguístico”. Em outras palavras: a tradução não trabalha com o falante ideal, o texto ideal, a língua ideal.

As práticas e saberes de tradutores, como podemos depreender de seus testemunhos, procedimentos, estratégias e resultados, não são em primeiro lugar hermenêuticos, filosóficos ou exegeticos; tampouco pura arte – se levarmos em conta a provisoriedade de que fala Benjamin (2008); também não seriam uma linguística disciplinarmente aplicada ou um subsistema das teorias culturais, como observa Henri Meschonnic (2010). Segundo entendemos, tais práticas são em primeiro lugar uma experiência que constitui, digamos, um saber muito peculiar, um saber das relações com e entre obras, línguas, culturas. Um saber (que é também um saber-fazer) dos limites e diferenças entre o próprio e o estrangeiro. Diz melhor Maurice Blanchot (1971, p. 70), em *A amizade*, no momento em que discerne esse sentir como falta do que promete o original – algo como “um saber que é viver a diferença das línguas [...] como se fosse um desígnio perverso”, por ser uma diferença que o tradutor persegue, dissimula e mesmo acentua – “a tradução é a própria vida da diferença”<sup>3</sup>.

Nesse sentido, uma história da vida da tradução como o que se acumula e contabiliza como seus saberes precisa sempre ser avaliada na tensão entre o reconhecimento de uma diferença irreduzível e a decisão de traduzir, propondo mediações criativas – se possível – e sempre novas diferenças que acomodem/incomodem o que resiste à compreensão. “A transformação de uma língua na outra mediante um *continuum* de transformações”, como diz Benjamin (2008, p. 18), e que Jacques Derrida (1975, p. 30) traduz como “transformação regulada de uma língua por outra, de um texto por outro... Operação entre línguas, portanto”. Nesse *entre*, a tradutora não só reconhece essas irreduzíveis diferenças que se fazem ouvir na língua estrangeira, como também cria

---

<sup>3</sup> Estas e todas as traduções não referenciadas são de minha responsabilidade.

diferenças na língua que lhe é “própria”, para acomodá-las. Essas impossibilidades, contudo, em vez de simplesmente acentuarem as insuficiências da tradução, o fracasso, a traição, apontam o que ela tem de mais específico – uma renúncia, mas uma renúncia que se revela constitutiva –, o duplo gesto da tarefa-renúncia benjaminiana que Jacques Derrida (2000) chamou de tarefa impossível e necessária.

## **2 *Por seres tão inventivo / e pareceres contínuo***

Considero importante registrar que comecei a refletir sobre a tarefa do tradutor a partir dos tradutores de Sigmund Freud, às voltas com inúmeras notas de rodapé nas quais cada um deles tentava explicar os chistes e sonhos – mesmo contrariando Freud, que afirmava que a explicação “tirava a graça”; mesmo sendo obrigados a contrariar o autor – uma vez que o riso, por exemplo, restava entre as línguas. Derrida (2000) se dá conta disso e põe em ato essa armadilha: demanda justamente a tradução do que se mostra intraduzível e, de antemão, pede desculpas ao tradutor... É performando que Derrida não teoriza a tradução; transmite-a.

Em *Transmitir a clínica psicanalítica: Freud, Lacan, hoje*, o psicanalista Érik Porge (2009a) fala sobre a transmissão da psicanálise a partir de três pontos: da clínica, do ensino e da publicação. Traduzir um livro que tem como tema o que se transmite exige que se leve em conta essa clínica, ter passado por essa experiência, ter me posto à escuta do (in)significante. Traduzi também, do mesmo autor, o ensaio *L’erre de la métaphore* (2009b). Em português escrevi: O *errar* da metáfora – interferindo na escrita e na leitura de *errar* (o verbo “errar” com negritos e itálicos) para destacar o “ar” (desinência verbal que também poderia ser lida como o substantivo “ar”). Mas caminhei bastante pelo texto antes de decidir. Evidentemente, o tema do ensaio é esse *trans-* poético da metáfora, o que se passa entre significantes, e Porge (2009, p. 13, itálicos meus) escreve: “No início de seu seminário *RSI*, Lacan levanta pela primeira vez uma curiosa questão: Qual é o *errar* da metáfora? Qual é o máximo permitido na substituição de um significante por outro?”

O problema nesse título era a homonímia – o incômodo, como diz Barbara Cassin (2017), que vem desde Aristóteles e continua na Tradução Assistida por Computador – TAC. Encontrei *erre* como modo de andar, passo, ritmo, pegada, pista, velocidade (como

referência ao impulso do navio quando cessa a propulsão). Ligado a *errer*, no sentido de vagar sem rumo, divagar, perder-se, e no sentido de cometer um erro. Erre é também o nome da letra R, que escreve o Real lacaniano. Mudei a fonte também como uma tentativa de destacar esse R (de Real) e dar a sentir o prazer do “*ar estrangeiro*” (*l’air*) que Aristóteles aponta na metáfora no Livro 3 da *Arte Retórica*. Porge escutava no francês dos *Escritos* de Jacques Lacan alguns versos alexandrinos em trechos nos quais fazia referência a alguns versos de Victor Hugo, e que não apareciam como alexandrinos (ou decassílabos) na tradução em português, de Vera Ribeiro, adotada pela tradutora.

São questões como essas, entre outras ligadas à escuta, que pedem que a tradutora siga as pegadas de uma psicanálise em transmissão, com a *raison/razão* freudiana, mas também com a *réson* do poeta Francis Ponge – entre ciência e arte, sem que nada permita decidir por uma ou outra, e que reafirma uma e outra. Essas questões, bem conhecidas de quem traduz poesia, aparecem em textos psicanalíticos, e foram elas que me levaram a rever tanto o erro quanto a traição a que sempre está sujeito quem traduz. Penso agora a traição, ao pé da letra, como *trans-dare*, uma entrega, por certo, mas respeitando os limites do que se promete – por exemplo, devolver o sentido – e evitando a apropriação, a delação (essa não seria premiada), resistindo sem ceder. Enfim, tenho sempre que traduzir de ouvido (como toco o violão) e estar à escuta – à escuta dessa instância, desse tempo do instante, e afinada – já que não pratico (ao menos na clínica) a fina escuta psicanalítica.

Foi assim, por exemplo, quando comecei a ler o último livro que traduzi de Érik Porge (2014). Um livro sobre o mito ovidiano de Eco e Narciso, tomando a ninfa que se limita a repetir a contraparte da imagem – espelho d’água e rochedo. O amigo que escreve o prefácio de *Voz do Eco* comenta que Porge reclama de desafinar, de cantar desafinado. Chama então a atenção para a escuta desse psicanalista, uma escuta que lhe permite ler, escandir e pontuar o que cada paciente fala em sua clínica. Em francês há um jogo entre o desafinado, o *chant faux*, e o afinado, o *chant juste*, daí o comentário sobre a dificuldade do psicanalista em contar com sua voz para confirmar seu gosto musical: “ele desafina... Porge teria adorado cantar afinado...” [*il chant faux... Porge aurait bien aimé chanter juste...*]. Mas encerra o prefácio afirmando que a escuta do psicanalista lhe faz *justice*.... Na ânsia de não deixar que se perdesse esse elogio trocadilhado, incluí uma nota. Depois, com o texto já na gráfica, sabe-se lá por que “acaso”, cantarolando *Fina Estampa* (uma

canção da compositora e cantora peruana Chabuca Granda, gravada por Caetano Veloso), me dei conta de que poderia ter feito algo diferente – ter me valido do afinado/desafinado para dizer, em bom português, que Porge era um desafinado, sim, mas com uma  *fina* escuta...

De certa forma, traduzir contando com ritmo e tempo, traduzir nesse andamento, é viver no corpo  *a dor e a delícia*  do que de uma língua reverbera em outra – que também não é nossa: nas rupturas dos sintagmas, na sintaxe desmantelada, na sonoridade que exige mudanças de escalas, na prosódia que escapa ao canto, na violência que se sente no corpo. Arte de corte, montagem – é a palavra musical que melhor se adequa a essa experiência sem tempo e sem lugar que é a da literatura, e também a da psicanálise, como verdadeira e cortante experiência-limite. Nesse tipo de composição encontra-se dramaticamente em jogo a intraduzibilidade que, de modo contundente, se encontra em jogo na escrita como distância não pacificável entre o Mesmo e o Outro, uma vez que o  *dito*  do discurso, no mesmo ato em que  *traz, trai*  a assimetria dessa relação (BLANCHOT, 1969). Para o autor, encena-se na escrita a violência que o instrumento de corte, o estilete [ *stylet* ], que é também em língua francesa a caneta, performa a escrita como corte e crise.

Quanto à voz, errante, é ela quem convoca. A voz vem antes da distinção entre uma língua e uma fala, antes de toda linguagem, estrangeira a ela. A língua busca a distinção, mas aparecem valores rítmicos e relações de tonalidade destituídas de pertinência linguística; com nuances plásticas infinitamente detalháveis, que ficam em segundo plano, sob o jogo/jugo das relações fonológicas que dão lugar aos sentidos... E basta uma ligeira escansão para que se faça ouvir, no fluxo da fala, essa reserva diferencial impertinente (que Lacan nomeou  *lalangue* ) que abala o sistema e des-encadeia a língua.

Foram esses trabalhos com as materialidades da língua – que aparecem com mais força nas referências de Lacan a James Joyce e a Marguerite Duras – que me levaram a trabalhar com o intraduzível. A noção de intraduzível tem um quê de misterioso, de fascinante, algo que se poderia dizer intrínseco à própria noção de língua: uma vez que cada uma é única e resistiria, por definição, por ser única, ao processo de tradução. Contudo, nisso que se esquia como um ponto de opacidade, alteridade e diferença, é precisamente a tradução que denuncia que algo como trazer para si o estranho como se fosse próprio é uma ilusão; mais ainda, uma violência... e a tradução questiona a pretensão do poder de dominação do próprio. No cerne da questão, a instância do corpo como



*corpus* tradutório irrompe de maneira inevitável, pois, naquilo que se nomeia tradução, vários corpos estão em jogo: o da língua, o do tradutor, o do texto, o da memória, enfim, trata-se de uma operação engajada no corpo daquilo/daquele/a que (se) traduz. Penso que essa questão do corpo/corpus comparece na literatura e em alguns textos psicanalíticos nos atos de tradução – tentar escapar ao envolvimento é lutar contra a alteridade que ao mesmo tempo constitui e se constitui no ato de traduzir.

### **3 O que usaremos pra isso / fica guardado em sigilo**

No contexto contemporâneo dos Estudos da Tradução destacam-se algumas linhas de pesquisa que compreendem o ato tradutório como forma singular de estabelecer diálogos com outros campos disciplinares como a educação, a linguística, a filosofia, a literatura, a sociologia, a psicanálise, entre outros, marcados politicamente pela posição assumida não só pelo autor do texto, como também pelo tradutor e pelas diversas instituições (editoras, academias, empresas de publicidade, jornais...) que estabelecem as formas de mediação.

De modo geral, falar em intraduzível no mundo institucional dos Estudos da Tradução é, de saída, pôr sob suspeita a objetividade comunicante que diz respeito a uma concepção instrumental de língua, mesmo que se admita que é justamente essa objetividade que se torna problemática logo que o trabalho da tradução considera o contato com outras línguas. O intraduzível se mostra quando o tradutor renuncia ao ato de traduzir, renuncia a encontrar uma equivalência mais ou menos adequada e “prefere” a explicação. A nota de rodapé é muitas vezes apontada como falha de tradução, e até como falência, mas de quê? Do tradutor em seu enfrentamento do que resiste? Do tradutor pouco engenhoso ou apressado? Do leitor suposto incompetente? É que é difícil encontrar algo novo e dar-se conta desse novo quando aparece – e que emerge muitas vezes no mais banal, no que parece já sabido.

E também se pode dizer, como se diz em psicanálise, que o que resiste talvez não seja o texto, mas a tradutora. Observo, quanto ao intraduzível, dois movimentos aparentemente antagônicos. O que vai de uma certeza absoluta de que esse intraduzível existe sim, especialmente na poesia, e não foram poucos os poetas que declararam isso. Samuel Taylor Coleridge (1983, v.1, cap. 2) descreve essa intraduzibilidade como “um

teste infalível do abençoado estilo poético”, e explorava nesse estilo conexões entre sonhos e jogos de palavras, declarando a impossibilidade de “dizer o mesmo com outras palavras” – e, no entanto, traduzia – de que intraduzível falava? A hipótese inversa diz que nada é intraduzível – uma vez que foi escrito, é traduzível, e haveria somente uma espécie de hierarquia de dificuldades – mas aqui a certeza é relativizada. Antoine Berman (2002), por exemplo, reclama que a linguística fala somente da insuficiência da tradução em relação à poesia, em vez de sublinhar o que o movimento de tradução tem de positivo (a prova do estrangeiro).

Neste momento apenas insinuo que é apenas entre línguas que *isso* que escapa ao controle semântico, a qualquer tentativa de controle de uma significação passível de ser administrada, emerge, instancia-se. A tradução pode/deve tangenciar isso que resta, e pode fazê-lo continuar ressoando ou encerrá-lo. Surgindo tão somente na relação entre línguas, esse intraduzível não estaria de fato em nenhuma delas a priori. O ato tradutório faz aparecer esse espaço/tempo entre línguas, por isso se pode dizer que há sempre um risco em traduzir, posto que dar início a esse trabalho é introduzir uma descontinuidade, expor as fissuras, o elemento desarmônico. Para lidar com isso é necessário que o tradutor tenha o que Freud (1905-1980) chamou de *prontidão técnica*, uma mistura de tato e tática, e, para isso, é preciso *Stimmung* (disposição, afinação), e acima de tudo uma aptidão pessoal [*persönliche Eignung*].

São diversas as formas de falar desse intraduzível. Por exemplo, como o que surge no contato entre línguas e leva a desejar traduzi-lo, tendo ao mesmo tempo o cuidado, como observa Marcos Siscar (2013, p. 193), de não fazer dele algo intocável, místico, mas também não algo transparente e comunicável. Para o poeta, a resposta mais atual à mística do intraduzível tem sido a inversão total – negá-lo – “de privilégio tornou-se estigma” (p. 195), questão de prescrição, de política de gêneros e de áreas.

Um meio termo entre as certezas do não e do sim pode ser *o desvio* passando pelo que simplesmente resiste – embora, como na psicanálise, se possa dizer que a resistência é do tradutor. O caminho do meio toma o intraduzível como “reconhecimento da diferença”, como diz Glissant (2005, p. 29), “dos diferentes, como o elemento básico da relação”. Não estancar a diferença, a estranheza, mas acompanhá-la, na medida do possível, mesmo que não haja garantias, especialmente quando se permanece em certa incerteza.

Existe em toda língua algo que é, de certo modo, rebelde à simbolização e que apenas se revela na relação com o estrangeiro. Nessa instância, o saber do tradutor vem justamente enfatizar a dissimetria entre as partes, e sua relação com esse estrangeiro, sendo amorosa – não tentando privá-lo de sua alteridade –, é política, e ética. A experiência do intraduzível pode, ainda, permitir que se tirem dela consequências epistemológicas – o saber da língua como o que foi, tem sido, é, e sempre será um campo em que se manifesta uma reserva especial: é nas línguas que nos constituímos sujeitos falantes e a alteridade mais irredutível, inconsciente, nos habita, e nos previne de uma uniformização do humano.

#### **4 *Tempo tempo tempo tempo / Num outro tipo de vínculo***

Em outras palavras, e recuperando o que disse de início, traduzir é uma forma de lidar com a alteridade, implica uma consciência dessa alteridade e, mesmo reconhecendo um limite, acende o desejo de traduzir a-pesar de tudo; de habitar esse paradoxo sem se deixar imobilizar – questão ética, portanto.

O fato evidente de que toda língua possui uma dimensão partilhável permite que haja traduções que funcionam muito bem, mesmo que sustentadas em uma ilusão de identidade que permite pressupor que o sucesso da tradução residiria na passagem entre línguas sem (ou com o mínimo de) equívocos. Para Caetano Galindo (2013, p. 328), por exemplo, o intraduzível se mostra como um ponto de instabilidade que se revela em especial para quem “subestima a estabilidade dos significados dos textos que julga traduzíveis e, portanto, acha fácil localizar intraduzibilidade onde quer que se veja relativizada essa mesma estabilidade”. O que não é a mesma coisa que dizer que falamos aqui do que justamente escapa à rede dos sentidos, à precisão das correspondências formais e/ou funcionais, mesmo aquelas que são de inestimável valor para a tradução de poesias. Enfim, a tradução pode ser ainda, por exemplo, o que um poema tem de sobra, tem em reserva; uma reserva “que mantém ativa uma potência”, tradução posta em reserva pelo poeta Rimbaud (SISCAR, 2013, p. 196), que é algo de outra ordem, que não se deixa reduzir a um problema de incompreensão – ele tem lá suas reservas com relação a ela.

A premissa geral afirmada na proposição “toda tradução é imperfeita” (seja qual for o ideal de perfeição pretendido) permite que se tome a noção de intraduzibilidade como negação da traduzibilidade, ou ponto de vacilação de certa estabilidade do significado na passagem entre línguas. O que nestas especulações se ensaia é fazer valer esse intraduzível no registro do equívoco como ato, como uma “formação da tradução” (do mesmo modo que se diz em psicanálise, a partir de Freud e de Lacan, “formação do inconsciente”). Equívoco nascido do (des)encontro das línguas no instante em que se traduz, e que não se pode interpretar no registro da compreensão como um sentido digamos “adequado”, porque se revela opaco em ambas as línguas.

Neste trabalho buscamos destacar entre as diversas tarefas do tradutor a possibilidade de uma maior abertura para a alteridade, para o acolhimento e para o estranhamento das línguas do outro, especialmente quando o leitor (ouvinte, no caso da interpretação) não ignora essa mediação e dela se vale para refletir sobre o tipo de transmissão que ali se faz. Se certa violência é inevitável em qualquer ato tradutório, é preciso investigar o que cada gesto de intervenção esconde ou expõe, independente do tipo de liberdade que cada tradutor toma com relação àquilo que está sendo traduzido. É preciso, ainda, pôr-se à escuta dos desvios que a palavra do *outro* sofre ao passar pela pena, boca, gestos, imagens de quem traduz – garantido ou não pelas boas intenções –, estabelecendo um delicado e, às vezes, impossível equilíbrio entre a imparcialidade e o engajamento. Trata-se, como afirma Jacques Derrida (2003), não somente de um convite ao estrangeiro cuja vinda não se antecipa como um momento oportuno, mas em um sentido mais radical, como uma aparição súbita e inesperada, cujos efeitos são imprevisíveis.

## **Referências**

BENJAMIN, Walter. A tarefa-renúncia do tradutor. Tradução de Susana Kampff Lages. In: BRANCO, Lucia Castello. (Org.). **A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin: quatro traduções para o português**. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008, p. 66-81.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Vol. 1. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 222-232.

BERMAN, Antoine. **A prova do estrangeiro**: cultura e tradução na Alemanha romântica – Herder, Goethe, Schlegel, Novalis, Humboldt, Schleiermacher, Hölderlin. Tradução de Maria Emília Chanut. Bauru: Edusc, 2002.

BLANCHOT, Maurice. Traduire. *In*: **L’Amitié**. Paris: Gallimard, 1971, p. 69-71.

BLANCHOT, Maurice. **L’Entretien infini**. Paris: Galimard, 1969.

CASSIN, Barbara. **Éloge de la traduction** – compliquer l’universel. Paris: Fayard, 2016.

CASSIN, Barbara. Acidente/Acidente de trânsito – de Aristóteles à TAC. Tradução de Viviane Veras. **Revista Letras**, Universidade Federal do Paraná, vol. 95, jan-jun, 2017, p. 203-216. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/letras/article/view/49236/32532>. Acesso em: 12 jun. 2020.

CHOMSKY, Avram Noam. Aspectos da Teoria da Sintaxe. Tradução, introdução, notas e apêndices de José Antonio Meireles e Eduardo Paiva Raposo. Coimbra: Armênio Amado, 1975.

COLERIDGE, Samuel Taylor. **Biographia Literaria**. James Engell & Walter Jackson Bate, 2 vols. London and Princeton: Routledge & Kegan Paul and Princeton University Press, 1983.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade**. Tradução de Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

DERRIDA, Jacques. O que é uma tradução “relevante”? Tradução de Olívia Niemeyer Santos. **Alfa**, v. 44, 2000, p. 13-44.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Tradução de Maria Margarida Barahona. Lisboa: Plátano, 1975.

FREUD, Sigmund. Os chistes e sua relação com o inconsciente [1905]. *In*: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas**. Rio de Janeiro: Imago, v. VIII, 1980.

GALINDO, Caetano. O que não se pode dizer. **Revista Versalete**, Curitiba, vol.1 nº Zero, jan-jun., 2013, p. 327-342. Disponível em: <http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol1-00/Texto26Galindo.pdf> Acesso em: 15 out. 2021.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Tradução de Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

HELLER-ROAZEN, Daniel. **Ecolalias**: sobre o esquecimento das línguas. Tradução de Fábio Durão. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

MESCHONNIC, Henry. **Poética do traduzir**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Perspectiva, 2010.

NESTROVSKI, Arthur. Estado de escuta. **Revista OSESP**, Temporada 2016. Disponível em: <http://www.osesp.art.br/upload/documentos/RevistaOsesp/Livro-Temporada2016.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

[PORGE, Erik. \*\*Voz do eco\*\*. Tradução de Viviane Veras. Campinas: Mercado de Letras, 2014.](#)

PORGE, Erik.. **Transmitir a clínica psicanalítica**: Freud, Lacan, hoje. Tradução de Viviane Veras (colab. P. S. Souza Júnior). Campinas: Editora da Unicamp, 2009a.

PORGE, Erik. O *errar* da metáfora. Tradução de Viviane Veras. *In*: LEITE, Nina; VORCARO, Angela. (Orgs.). **Giros da transmissão em psicanálise**: instituição, clínica e arte. Campinas: Mercados de Letras, 2009b, p. 13-42.

SISCAR, Marcos. **Jacques Derrida**: literatura, política e desconstrução. Campinas: Autores Associados, 2013.

VERAS, Viviane. Um elogio da tradução. *In*: ESTEVES, Lenita; VERAS, Viviane. (Orgs.). **Vozes da tradução**: éticas do traduzir. São Paulo: Humanitas, 2014.

VERAS, Viviane. Da loucura da tradução à tradução da loucura. *In*: TAVARES, Pedro Heliodoro; COSTA, Walter Carlos; PAULA, Marcelo Bueno. (Orgs.) **Tradução e Psicanálise**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2013.

VERAS, Viviane. Verdade em tradução: um testemunho da dor das palavras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 50, n. 2, p. 459-478, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132011000200014>. Acesso em: 12 jun. 2020.

Recebido em: 12 de julho de 2021

Aceito em: 15 de outubro de 2021

Publicado em novembro de 2021

---

Viviane Veras  
E-mail: [viveras@gmail.com](mailto:viveras@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5548-4098>

---