



ARTIGO ORIGINAL

# Projetos Temáticos de Multiletramentos Críticos: olhares sobre um instrumento pedagógico concebido à luz do letramento sociointeracional crítico em um projeto de extensão

*Critical multiliteracies thematic projects: a look upon a pedagogical instrument conceived in light of critical sociointeractional literacy in an extension project*

Gabriel Martins<sup>1</sup>, Thais Sampaio<sup>2</sup>, Rogério Tilio<sup>3</sup>

<sup>1</sup> PIPGLA/Universidade Federal do Rio de Janeiro - [martinsgl@letras.ufrj.br](mailto:martinsgl@letras.ufrj.br)

<sup>2</sup> PIPGLA/Universidade Federal do Rio de Janeiro - [thaisdemelo@letras.ufrj.br](mailto:thaisdemelo@letras.ufrj.br)

<sup>3</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro - [rogeriotilio@letras.ufrj.br](mailto:rogeriotilio@letras.ufrj.br)

## Como citar o artigo

MARTINS, G. SAMPAIO, T. TILIO, R. Projetos Temáticos de Multiletramentos Críticos: olhares sobre um instrumento pedagógico concebido à luz do letramento sociointeracional crítico em um projeto de extensão. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 20, n. 2, p. AG2, 2021.

## Resumo

Dado o cenário globalizado (KUMARAVADIVELU, 2006a, 2006b; CANAGARAJAH, 2005), hiper-semiotizado (FABRÍCIO, 2006) e mercadologizado (FABRÍCIO; SANTOS, 2006; FAIRCLOUGH, 1992) do mundo contemporâneo, o Inglês como *Lingua Franca* (ILF) vincula-se à promessa de participação em uma comunidade imaginada (ANDERSON, 2008 [1991]). Na medida em que a expansão do ILF configura uma forma de localismo globalizado (SOUSA SANTOS, 1997), alternativas insurgentes propõem ressignificar essa língua como espaço/instrumento para atos de cosmopolitismo (SOUSA SANTOS, 1997). Este artigo visa a investigar as contribuições de um instrumento pedagógico, o Projeto Temático de Multiletramentos Críticos (PTMC), arquitetado à luz da pedagogia do letramento sociointeracional crítico (TILIO, 2015, 2017, 2019), fundamentada no ensino por multiletramentos críticos (THE NEW LONDON GROUP, 1996), com vistas ao desenvolvimento da cidadania. Nosso objeto de análise, concebido em um projeto de extensão, consiste em um perfil aberto, colaborativamente construído por aprendizes-autora/es, na rede social Instagram, em resposta ao PTMC intitulado @WeAreBrazilianVoices. Em nossa investigação, buscamos levantar e processar dados gerados no perfil e interpretá-los à luz de postulados teóricos advindos do Círculo de Bakhtin. De modo geral, observamos que o modelo de PTMC pode contribuir para uma educação linguística mais eticamente comprometida com um potencial uso intervencionista do ILF.

**Palavras-chave:** Inglês como *Lingua Franca*; letramento crítico; multiletramentos; pedagogia de projetos; Círculo de Bakhtin.

**Apoio financeiro:** Thais Sampaio gostaria de agradecer à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela bolsa de pesquisa referente ao nível de mestrado que contemplou parcialmente o processo da pesquisa aqui reportada..

Recebido em 31 jul. 2021. Aceito em 21 out. 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

## Abstract

Given the globalized (KUMARAVADIVELU, 2006a, 2006b; CANAGARAJAH, 2005), hypersemiotized (FABRÍCIO, 2006) and marketed (FABRÍCIO; SANTOS, 2006; FAIRCLOUGH, 1992) nature of the contemporary world, English as a *Lingua Franca* (ELF) becomes a promise of agency in an imagined community (ANDERSON, 2008 [1991]). As the expansion of ELF translates into a form of globalized localism (SOUSA SANTOS, 1997), insurgent alternatives propose to reframe this language as a space/instrument for cosmopolitanism acts (SOUSA SANTOS, 1997). This article aims to investigate the contributions of a pedagogical instrument, titled Critical Multiliteracies Thematic Project (CMTP), which has been designed in light of the critical sociointeractional literacy pedagogy (TILIO, 2015, 2017, 2019), which is based on learning through multiliteracies (THE NEW LONDON GROUP, 1996), aiming at the development of citizenship. Our object of analysis, conceived in an extension project, consists of an open profile, collaboratively built by author-students, on Instagram, in response to the CMTP named @WeAreBrazilianVoices. Throughout our investigation, we aim to collect and process data generated in the profile and interpret them in light of concepts derived from the Bakhtin Circle. In broad terms, we observed that the CMTP model may contribute to a language education more ethically committed to a potential interventionist use of ELF.

**Keywords:** English as a *Lingua Franca*; critical literacy; multiliteracies; projects-based pedagogy; Bakhtin Circle

## 1 PRIMEIRAS PALAVRAS SOBRE A LÍNGUA INGLESA

O *status* de *lingua franca* da língua inglesa tem conquistado progressivamente amplo espaço no senso comum. Por funcionar como uma língua de contato transnacional (CANAGARAJAH, 2006), ela desempenha um papel significativo em um jogo mercadológico que mobiliza discursos *glocais* (CANAGARAJAH, 2005). Essa mobilização desenrola-se em um cenário marcado por processos de globalização. Embora o conceito de globalização seja difuso, como nos alerta Kumaravadivelu (2006a), acadêmicas/os de diversos campos do saber contribuem para a produção de um entendimento multifacetado desse conceito.

Fabrício (2006), por exemplo, descreve a confluência de eventos da globalização como “um campo de forças plurais que entrelaça uma série de novos significados, modos de produção de sentido, práticas, técnicas, instituições, procedimentos de subjetivação e relações discursivas” (2006, p. 47). Milton Santos, entretanto, alerta para a perversidade da natureza ilusória da globalização, i.e., a noção ovacionada de aldeia global não passa de uma mera fábula, pois, embora haja “uma busca de uniformidade, ao serviço de agentes hegemônicos, [...] o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal” (2000, p. 18).

Em um cenário de comercialização da vida social (FABRÍCIO; SANTOS, 2006), usuárias/os têm crescentemente se apropriado do inglês como *lingua franca* (doravante ILF) na forma de uma *commodity* (RAJAGOPALAN, 2005). Em outras palavras, a língua inglesa assume a função de moeda linguística, por meio da qual é possível aspirar à agência em um mercado global (NIÑO-MURCIA, 2003). À medida que a língua inglesa seduz aprendizes por meio da projeção de uma comunidade imaginada (ANDERSON, 2008 [1991]), seus efeitos tornam-se viciantes, assumindo um poder quase narcótico (PHILLIPSON, 2003). Embora o ensino da língua seja comumente vendido pelos seus benefícios, é importante que se atente à natureza violenta<sup>1</sup> da expansão do inglês (MOITA LOPES, 2008). Nesse sentido, Kumaravadivelu (2006a) levanta preocupações sobre a perigosa articulação entre globalização, império e ensino de inglês para falantes de outras línguas.

Como explicam Fabrício e Santos (2006), o império contemporâneo, diferente do imperialismo de antigamente, tem fronteiras ilimitadas e flexíveis, i.e., o império contemporâneo não se restringe ao espaço físico, operando no campo mais profundo do biopoder (HARDT; NEGRI, 2000). Em outras palavras, “[a] linguagem, à medida que comunica, produz mercadorias, mas, além disso, cria subjetividades, põe umas em relação

<sup>1</sup>Em outro momento histórico, tal natureza violenta foi evidenciada pelos processos de expansão colonial do império britânico. Mais recentemente, a expansão imperialista dos Estados Unidos da América tem colocado em risco práticas culturais locais.

às outras, e ordena-as” (HARDT; NEGRI, 2000, p. 52). Nesse contexto, tratar do ensino da língua inglesa dita global implica necessariamente reconhecer sua fundação colonial. No âmbito da linguística aplicada, como observa Kumaravadivelu (2006b), diversas/os estudiosas/os têm se dedicado ao escrutínio de questões que incluem desde as dinâmicas coloniais/imperiais que alavancam o *status* da língua inglesa até a variedade de atos de resistência a ela.

Considerar o inglês uma língua inerentemente global significa apagar processos históricos agressivos que muito têm custado a comunidades localizadas abaixo de uma linha abissal. Sousa Santos (1997) alerta que a globalização sempre pressupõe a localização, ou seja, a globalização não é um fenômeno monolítico e inevitável, mas o resultado sistemático da globalização bem-sucedida de um dado localismo. No mercado de ensino de línguas adicionais, é comum que a língua inglesa seja construída como uma língua global e/ou internacional, embora, contraditoriamente, a perspectiva de língua adotada priorize variedades locais que se globalizaram de forma bem-sucedida. Não coincidentemente, tais variedades são a estadunidense e a britânica.

Dado que o valor de uma língua é equivalente ao valor de suas/seus falantes (BOURDIEU, 1977), é compreensível – mas não justificável – que o falante de ILF do Sul global seja sujeitada/o, de modo mais ou menos compulsório, à reprodução de aspectos linguísticos comuns aos países do Norte. Como consequência, a/o falante é sistematicamente impedida/o de construir seu mundo e seus valores por intermédio dessa língua que pouco lhe parece sua (SOUSA SANTOS, 2020), afinal não há espaço nessa *língua-outra* para sua voz. Portanto, o conceito de epistemologias do Sul, como “proposta epistemológica subalterna, insurgente, resistente, alternativa contra um projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal” (SOUSA SANTOS, 2016, p.17), fundamenta o instrumento pedagógico que será apresentado neste artigo, visto que aspiramos a ressignificar o uso da língua inglesa, atrelando-a a uma forma de *cosmopolitismo*. Em uma visada cosmopolita, o ILF torna-se, então, uma ferramenta de articulação com vistas à defesa de interesses comuns aos povos do Sul global. Defendemos, portanto, que a mobilização cosmopolita viabilizada pelo uso insurgente da língua inglesa como *lingua franca* pode ser potencializada por uma educação linguística crítica (TILIO, 2017b, 2019; PENNYCOOK, 2006; LUKE, 2012; JANKS, 2010).

Nessa ótica, situamos nosso fazer investigativo no campo da linguística aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), que entendemos ser um espaço de desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006) e que se quer transgressora de fronteiras disciplinares (RAJAGOPALAN, 2004). Essa linguística aplicada a que nos subscrevemos se afasta de um propósito solucionista para ser um “lugar de ensaio da esperança”, comprometendo-se com a produção de formas de “conhecer a nós mesmos e de criar possibilidades para compreender a vida social e outras alternativas sociais” (MOITA LOPES, 2006, p. 104). Na intenção de se tornar um campo mais politicamente responsável, a linguística aplicada indisciplinar subscreve-se à noção de criticidade como prática problematizadora (PENNYCOOK, 2004, 2006), isto é, suas práticas de pesquisa são subsidiadas por uma atitude inquieta(n)te, por meio da qual as noções de verdade e do que é natural são desestabilizadas e localizadas em uma complexa trama de poder.

Este artigo tem como objetivo apresentar e analisar um instrumento pedagógico concebido no âmbito do curso de inglês do projeto de extensão intitulado Cursos de Línguas Abertas à Comunidade (CLAC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Para conduzir a investigação, voltamos nosso olhar para um perfil na rede social Instagram produzido por aprendizes de ILF como resultado de um Projeto Temático de Multiletramentos Críticos (SAMPAIO; MARTINS, 2019a, 2019b, 2020; MARTINS; SAMPAIO, 2020; SAMPAIO, 2021; TILIO; SAMPAIO; MARTINS, no prelo). Nossa análise fundamenta-se na teoria enunciativo-discursiva da linguagem, visto que recorreremos a conceitos postulados pelo Círculo de Bakhtin e ressignificamo-los ao campo pedagógico. Na próxima seção apresentamos os construtos teóricos que estão em diálogo ao longo do artigo. Em sequência ambientamos a pesquisa no espaço da extensão universitária. Na seção seguinte introduzimos o instrumento pedagógico denominado Projetos Temáticos de

Multiletramentos Críticos. Na quinta seção traçamos nossos percursos metodológicos. Em seguida apresentamos e discutimos as observações resultantes da análise. Finalmente, fechamos o artigo com apontamentos prospectivos em direção a novos olhares sobre o modelo pedagógico apresentado.

## 2 TEORIAS EM DIÁLOGO

Ao discorrer sobre a interação discursiva, os teóricos integrantes do Círculo de Bakhtin, sobretudo Volóchinov, ressaltam a bilateralidade da palavra na vida social, sendo “palavra” um dêitico que aqui remete aos enunciados concretos.<sup>2</sup> Isso significa que sujeitos constroem a si mesmas/os por meio da interpelação discursiva com outros sujeitos em variadas esferas de atividade social. À medida que reconhecemos que “a língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 220), desestabilizamos concepções engessadas de ensino-aprendizagem de línguas (adicionais) que recaem em abstrações gramático-lexicais sobre o sistema linguístico, uma vez que esvaziam a língua de sua sócio-história.

Neste artigo debruçamo-nos sobre um instrumento pedagógico concebido no contexto de um projeto de extensão por meio do qual visamos a preencher as práticas de linguagem das/os dos aprendizes de autenticidade discursiva e tom dialógico. Ou seja, engajamo-nos intencionalmente na reconstrução dos contextos discursivos dos enunciados que incorporam os materiais didáticos com o intuito de fomentar reações autênticas das/os estudantes. Desse modo, nossa proposta pedagógica preserva ao menos três dimensões fundamentais do discurso de que nos ocuparemos em nossa análise: i) sua sócio-história, ii) sua bilateralidade e iii) seu dialogismo.

A fim de contemplar a sócio-história do discurso, o instrumento pedagógico a ser apresentado seleciona e explora enunciados na língua-alvo, orientado pelas suas circunstâncias econômicas, políticas, culturais e cronológicas de materialização. Afinal, para Volóchinov, “todo signo ideológico, por ser um produto da história humana, não só reflete, mas também inevitavelmente *refrata* todos os fenômenos da vida social” (2019b [1930], p. 314). Nesse sentido, é impossível, sobretudo para a educação linguística, dissociar “o enunciado do solo real que o nutre” (2019a [1926], p. 128), visto que os signos linguísticos perderiam sua conexão com as condições de construção de sentido, restando abstrações léxico-sistêmicas. Em outras palavras, “o enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes do enunciado” (idem). Portanto, o processo de localização do enunciado contribui para seu preenchimento de significado, provocando atitudes responsivas autênticas das/os aprendizes.

Outra dimensão discursiva que buscamos resguardar em nossa proposta pedagógica é a bilateralidade da palavra, ou seja, sua dependência interlocutória. Dito de outra forma, entende-se que todo enunciado aponta em duas direções: na de sua/seu autor(a) e na de sua/seu interlocutor, ambas/os agentes determinantes do ato interacional, inquilinas/os do território comum da palavra (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Para o Círculo de Bakhtin, a palavra só ganha direcionamento semântico-objetal em seu todo discursivo (BAKHTIN, 2016a [1952/53], p. 36), afinal a palavra “é justamente *o produto das inter-relações do falante com o ouvinte*” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 205). Esse entendimento impele à educação linguística um afastamento do ensino abstrato de língua/linguagem, que oportunamente trabalhe com enunciados *sem vida*, ou seja, textos forjados/manipulados para fins pedagógicos. Na contramão, em nossa aposta volochinoviana, propomos a manutenção do enunciado como “uma ponte que liga o eu ao outro” (idem, p. 205). Consequentemente, ao

---

<sup>2</sup>A taxonomia *enunciado concreto* advém da teoria bakhtiniana para se referir a formas vivas de língua/linguagem, ou seja, aquelas efetivamente materializadas em práticas sociais, intimamente relacionadas à vida social (VOLÓCHINOV, 2019a [1926], p. 117). A noção de concretude é atribuída aos enunciados sócio-historicamente situados, que são, portanto, únicos e irreproduzíveis em sua significação, forma e seleção léxico-gramatical (BAKHTIN, 2016a [1952/53]). Nesse sentido, para efeitos deste artigo, o termo “enunciado (concreto)” é usado para se referir a textos (orais, escritos, audiovisuais, imagéticos, cartográficos, multimodais etc.).

recuperar a bilateralidade dos enunciados que compõem materiais didáticos, atribuímos aos aprendizes um papel interlocutório, tornando-as/os cidadãs/ãos capazes de intervir na vida contemporânea por meio da língua-alvo, desde seu primeiro contato com o idioma.

A terceira noção a que nossa proposta pedagógica se subscreve é a da natureza dialógica do discurso. A concepção de diálogo no Círculo ultrapassa um entendimento de interação em sentido estrito, pressupondo que toda manifestação enunciativa espera e é preenchida por uma posição ativa em *resposta*, assim como responde a enunciados precedentes, o que Bakhtin indica ser a “vontade” da palavra de responder e ser respondida (2016b [1959-61], p. 105). Nesse sentido, o ensino linguístico deve enfatizar o diálogo existente entre os enunciados trazidos nos materiais didáticos e os produzidos pelas/os aprendizes, visto que “cada enunciado isolado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (2016a [1952/53], p. 60). Em outras palavras, “todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados” (idem, p. 59), devendo ser assim entendido como a resposta a enunciados precedentes, com os quais entra em consenso ou dissenso. E tudo isso é condição de acabamento dos enunciados das/os aprendizes, que co-habitam “esse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos” (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 48). Nesta dimensão assenta-se o impulso colaborativo e processual do instrumento pedagógico que apresentaremos neste artigo, visto que, em sua proposta de projetos, são requeridas das/dos aprendizes mútuas e contínuas contribuições para as correntes dialógicas em jogo. É importante ressaltar que as três dimensões da linguagem sobre as quais discorreremos – fundacionais do instrumento pedagógico trazido neste artigo – são indissociáveis e interdependentes – uma naturalmente pressupõe a outra.

Em coerência com a teoria enunciativo-discursiva, adotamos o letramento sociointeracional crítico<sup>3</sup>, doravante LSC (TILIO, 2019, 2017a, 2017b, 2015), como pedagogia, cujo compromisso não se limita ao desenvolvimento de habilidades na língua-alvo, mas pressupõe que o uso da linguagem dá-se pela articulação de diferentes letramentos. Essa pedagogia parte da perspectiva de multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; KALANTZIS; COPE, 2012), segundo a qual a língua é apenas um dos sistemas de construção de significados no discurso, frequentemente acompanhada de demais semioses. O LSC entende, portanto, que a linguagem se manifesta em enunciados relativamente estáveis – os chamados gêneros do discurso – e que a construção de sentidos só se pode fazer na interação social. Por isso, aspectos linguísticos da língua-alvo são explorados de forma indutiva e contextualizada sócio-historicamente, assumindo uma postura crítica acerca dos processos de construção de sentido. Além disso, por reconhecer a multiculturalidade característica de um cenário de globalização, o LSC compromete-se com a formação cidadã crítica, com base na qual as/os estudantes exercitam sua ação no mundo de forma consciente e se tornam agentes de transformação social (TILIO, 2019), o que se entende por autonomia sociocultural (NICOLAIDES; TILIO, 2011).

Ainda, a educação linguística pela qual advogamos reconhece a natureza dêitica dos letramentos (LEU *et al.*, 2017), ou seja, seu esvaziamento de referentes imediatos.<sup>4</sup> Portanto, assumindo o caráter dêitico dos (multi)letramentos, por meio do qual se entende que as práticas sociais são constantemente resignificadas e re-co-construídas, novos (multi)letramentos (ROJO; MOURA, 2019) emergem a todo tempo, tanto alterando as maneiras de fazer sentido nas novas tecnologias e práticas sociais quanto sendo remodelados por estas mesmas práticas e tecnologias; isto é, trata-se de um processo dialético.

---

3 A pedagogia do letramento sociointeracional crítico já serviu de base a duas coleções didáticas para o ensino de língua inglesa: *Voices* (TILIO, 2015) e *Voices Plus* (TILIO, 2018), tendo a última sido aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático 2018 (para mais informação sobre o programa, referir-se aos websites <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld/> e <https://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/>).

4A natureza dêitica remete, portanto, ao fato de que ter sido letrada/o ontem, num mundo definido predominantemente por tecnologias de livros relativamente estáticas, não assegura que se seja plenamente letrada/o hoje, num mundo de novas tecnologias (LEU *et al.*, 2017).



Em um cenário contemporâneo discursivo hiper-semiotizado e marcado por forças neoliberais debilitantes, salientamos ainda que o letramento crítico – conforme proposto por Luke (1997, 2012), Freebody (2008), Janks (2010), dentre outras/os – assume papel central na educação linguística, sendo um elemento fundacional da pedagogia do LSC. Nessa vertente, adotamos uma percepção de letramento crítico que não despreza as contribuições da pedagogia crítica freireana, mas extrapola seu aspecto determinista (TILIO, 2017b) e complexifica os instrumentos de trabalho com o texto (LUKE, 2012). Sendo assim, a noção de letramento crítico que subjaz a proposta do instrumento pedagógico objeto deste estudo alinha-se ao impulso à prática problematizadora (PENNYCOOK, 2004), que visa a atitudes intervencionistas das/os aprendizes a fim de desestabilizar toda acepção da realidade difundida nos discursos correntes em suas esferas de atividade social e o reconhecimento das relações de poder imbricadas em toda interação discursiva.

### 3 SITUANDO A INVESTIGAÇÃO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: O PROJETO CLAC

Os Cursos de Línguas Abertos à Comunidade (CLAC) são um projeto de extensão da Faculdade de Letras (FL) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) de iniciação à docência no ensino de línguas. O curso de inglês é atualmente coordenado pelo Professor Dr. Rogério Tilio, do Departamento de Letras Anglo-Germânicas, e oferece três formatos de curso para o público externo, quais sejam: inglês para fins gerais, inglês para leitura e inglês para produção oral. Os responsáveis por ministrar as aulas (intituladas/os monitoras/es) são estudantes de Letras assistidas/os por orientadoras/es pedagógicas/os atreladas/os ao projeto, que as/os auxiliam na elaboração de materiais didáticos, no planejamento e na ministração de aulas, no desenvolvimento do aparato teórico-pedagógico e eventuais produções de pesquisas no âmbito do projeto. Algumas/alguns monitoras/es, as/os chamadas/os colaboradoras/es, acumulam ainda funções de gestão e coordenação.

Haja vista a natureza extensionista do CLAC, recorreremos a regulamentações legais que orientam a extensão universitária como *locus* de nossas investidas investigativas neste artigo. Chamamos atenção para dois desses documentos: a Resolução Normativa 07<sup>5</sup>, homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Superior (CES), de 18 de dezembro de 2018, e a Resolução Normativa 01<sup>6</sup> da Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ (PR5-UFRJ), de 14 de abril de 2016. A Resolução Normativa CNE/CES 07/2018 designa por extensão atividades que articulam currículo e produção de pesquisa por meio de processos interdisciplinares, políticos, educacionais, culturais, científicos e tecnológicos com vistas à promoção de interações transformadoras entre instituições de ensino e a comunidade. Nesse sentido, o documento estabelece que a interação entre a academia e a comunidade deve ser dialógica a fim de contemplar complexos problemas sociais contemporâneos por meio de um diálogo horizontal. Na Resolução Normativa PR5-UFRJ 01/2016 encontramos a eleição dos objetivos de atividades de extensão. Destacamos para o CLAC os objetivos de iniciação e de treinamento/qualificação profissional, visto que o projeto (1) promove formação inicial à prática docente e (2) culmina na qualificação de estudantes de Letras para preparo e ministração de aulas, *design* de materiais didáticos e aparelhamento teórico-pedagógico.

Diante dessa perspectiva, defendemos que o espaço da extensão é uma incubadora para o desenvolvimento do que Bortoni-Ricardo (2008) designa por *professor(a)-pesquisador(a)*. Nessa posição, docentes assumem papel de leitoras/es críticas/os de teorias que embasam suas práticas pedagógicas e se engajam na reflexão e na produção de saberes com vistas a uma constante revisão de seu trabalho (BORTONI-RICARDO, 2008). Mais do que isso, no âmbito da extensão pública, entendemos que seja primordial a difusão desses saberes na forma de produção de pesquisa a fim de fortalecer a ciência brasileira.

5 Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808/](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808/).

6 Disponível em: [https://xn--extenso-2wa.ufrj.br/images/Resolucao\\_1-2016.pdf/](https://xn--extenso-2wa.ufrj.br/images/Resolucao_1-2016.pdf/).

## 4 O INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DE PROJETOS TEMÁTICOS DE MULTILETRAMENTOS CRÍTICOS

Desde 2019 viemos nos engajando em um processo de reconfiguração dos instrumentos avaliativos adotados em nossos cursos.<sup>7</sup> Na intenção de conceber estratégias avaliativas processuais e colaborativas comprometidas com a pedagogia de multiletramentos, com o desenvolvimento do letramento crítico e com o exercício da autonomia sociocultural, arquitetamos os Projetos Temáticos de Multiletramentos Críticos (doravante PTMCs). Esse instrumento pedagógico alinha-se à pedagogia de projetos (PAZELLO, 2005), visto que promove a construção de saberes como um processo colaborativo (JORDÃO, 2014). Todo o projeto é alinhado por um fio temático transversal (MOITA LOPES, 2008; TILIO, 2019) que dá corpo e profundidade ao trabalho discursivo. A abordagem linguística dos projetos pressupõe uma apropriação ressignificada dos processos de conhecimento descritos pelo The New London Group (1996), contemplando momentos de *prática situada*, *instrução*, *postura crítica* e *prática transformadora* (TILIO, 2019, 2021).<sup>8</sup> Por fim, a dimensão crítica do projeto manifesta-se em atitudes problematizadoras (PENNYCOOK, 2004) que perpassam todo o trabalho temático e linguístico-discursivo do projeto.

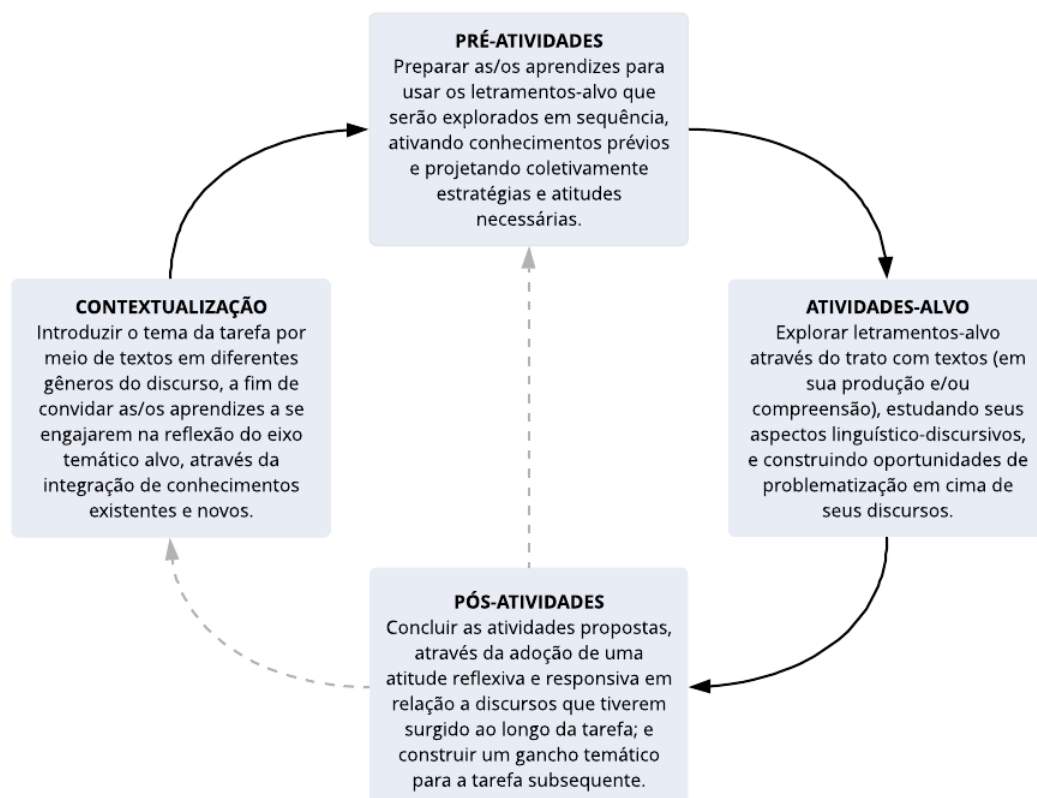
Em resumo, um Projeto Temático de Multiletramentos Críticos (SAMPAIO; MARTINS, 2019a, 2019b, 2020; MARTINS; SAMPAIO, 2020; SAMPAIO, 2021; TILIO; SAMPAIO; MARTINS, no prelo) é um instrumento pedagógico constituído de uma série de tarefas (*tasks*) que visa a explorar diferentes letramentos orientados por um eixo temático transversal. Cada tarefa caminha em direção à ação-ápice de seu PTMC,<sup>9</sup> adotando diferentes objetivos e respectivas características estruturais. Sendo a aplicação de tarefas espaçada ao longo do curso, cada tarefa necessita de uma organização interna sólida e coesa, embora sua composição possa variar de acordo com seus objetivos específicos. Ao longo do desenrolar de um PTMC, as tarefas pretendem-se suporte umas das outras. No desfecho do projeto, as/os aprendizes-autoras/es produzem um enunciado multissemiótico em espaços extra-sala-de-aula. Nesse sentido, os PTMCs convidam a/o aprendiz a se engajar ativamente na discussão de temas transversais e a intervir discursivamente por meio do uso reflexivo, consciente e autônomo da linguagem. Na Figura 1 observa-se a estrutura relativamente estável de uma tarefa de PTMC e seus objetivos genéricos.<sup>10</sup>

7Gabriel Martins e Thais Sampaio, à época atuavam na função de monitor(a)-colaborador(a) do projeto e atualmente na função de orientador(a) pedagógica/o; Rogério Tilio, como vigente coordenador pedagógico dos cursos de inglês do projeto.

8Sugerimos a leitura de Tilio (2021), publicado na Revista Linguagem em Foco (vol. 13, n. 2), em homenagem aos 25 anos de publicação do manifesto do The New London Group (1996). Neste artigo, a pedagogia de multiletramentos é revisitada com vistas à ressignificação de algumas propostas originais do grupo de autores anglófonos.

9Consideramos oportuno desambiguar possíveis equívocos comparativos entre os PTMCs e o instrumento pedagógico proposto pelos suíços Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly – a Sequência Didática (SD). Enquanto uma SD consiste em um conjunto sequencial de atividades sistematizadas em torno de um único gênero do discurso com o intuito de didatizá-lo por meio de suas características estáveis (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011), o modelo de PTMC diverge desta proposta em quatro aspectos principais: i) composicional, um PTMC não se veicula em um único caderno de atividades, mas se subdivide em tarefas complementares, cada uma com um a dois letramentos em foco; ii) linguageiro, um PTMC lança olhar às práticas sociais por via de multiletramentos articulados em variados gêneros discursivos; iii) temático, um PTMC desenrola-se por um fio temático delimitado, fundamental para a construção de sentido dos enunciados que compõem as tarefas; e iv) crítico, um PTMC compromete-se integralmente com o exercício da prática problematizadora.

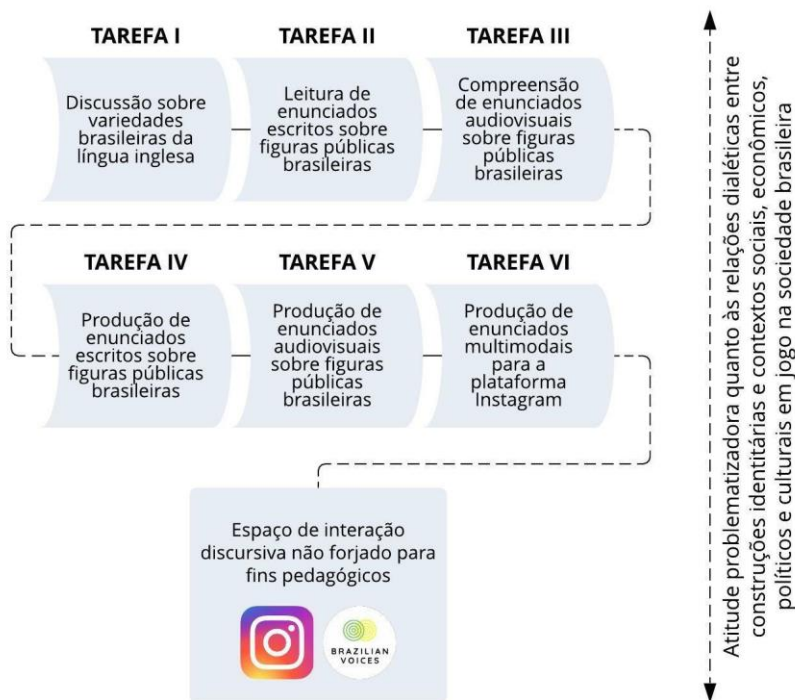
10A figura ilustra como, ao final de cada ciclo de tarefa, o conhecimento produzido pelas/os aprendizes não se dissipa, mas é reincorporado a novos ciclos propostos por outras tarefas do mesmo projeto, ou rompe a barreira do projeto para integrar espaços extra-sala-de-aula. Ainda, no caso de tarefas com mais de um letramento-alvo, os conhecimentos construídos até uma seção de pós-atividades impulsionam para uma seção de pré-atividades do outro letramento-alvo (por isso a seta pontilhada).



**Figura 1.** Esquema sequencial de seções em uma tarefa de PTMC e seus objetivos genéricos  
Fonte: elaboração dos autores

No segundo semestre de 2019, desenvolvemos, com as turmas iniciais do curso regular de inglês, o projeto @WeAreBrazilianVoices. Esse PTMC pressupunha o resgate de vozes de figuras públicas brasileiras de relevância social em contextos locais, globais e *glocais*, configurando o uso do ILF como um instrumento de cosmopolitismo. Para evocar respostas autênticas das/os aprendizes, desenvolvemos seis tarefas voltadas para discussões acerca i) da expressão (de um recorte) da cultura brasileira por meio da língua inglesa; ii) da variedade de construções identitárias em contextos diversos no país; e iii) da divulgação de narrativas brasileiras em espaços digitais transnacionais. Dentre os gêneros discursivos trabalhados, tiveram destaque verbetes enciclopédicos, verbetes de dicionário, verbetes biográficos, reportagens jornalísticas audiovisuais, manchetes de jornais, postagens das redes sociais Facebook e Instagram, além de gêneros híbridos. Como resultado, as/os aprendizes-autoras/es foram incentivadas/os a produzir enunciados multimodais a serem disponibilizados em uma página do projeto no Instagram. A Figura 2 ilustra a sequência de tarefas que compuseram o PTMC.





**Figura 2.** Sequência de tarefas componentes do PTMC @WeAreBrazilianVoices  
Fonte: elaboração dos autores

## 5 CONSTRUINDO SABERES: PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Este estudo tem por objetivo debruçar-se sobre a fase final do PTMC @WeAreBrazilianVoices, que culmina em nosso objeto de investigação, o perfil aberto na rede social Instagram produzido coletivamente pelas/os aprendizes. Apropriamo-nos de postulados da teoria enunciativo-discursiva da linguagem do Círculo de Bakhtin para construir instrumentos teórico-metodológicos a serem empregados no processo interpretativo.

Em investigações anteriores já foram exploradas postagens individuais (desse e de outros PTMCs), selecionadas de acordo com critérios então estabelecidos. No entanto, por entendermos que o perfil @WeAreBrazilianVoices extrapola a função de plataforma, pretendendo-se um enunciado complexo e colaborativo, optamos por direcionar nosso olhar à inteireza da página. Em razão da extensão e da complexidade discursiva desse objeto, recorreremos à triangulação metodológica (DENZIN; LINCOLN, 2006), uma vez que esta pode conferir maior abrangência e profundidade à análise. O perfil totalizou 212 enunciados individuais, acumulando aspectos de seleção de figura pública e de construção discursiva de suas relevâncias sociais, o que tornou necessário o levantamento, o processamento e a análise de numerosos *tokens*. Associada à etapa quantitativa, adentramos a análise qualitativa para produzir interpretações sobre o conjunto de enunciados produzidos pelas/os aprendizes-autoras/es – em resposta ao PTMC desenvolvido durante o curso –, ancoradas/os em conceitos advindos da teoria bakhtiniana e postulados pedagógicos fundacionais do LSC. Nesta alçada investigativa mista estendemos a noção de triangulação à de cristalização, segundo a qual a pesquisa qualitativa abre espaço para transmutações, como prismas que refletem e refratam as/os agentes de pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006). Consequentemente, nossas observações visam a contemplar a natureza somática de nosso objeto, tendo em vista seu multifacetamento ideológico, ontológico e metodológico.

Resumimos os procedimentos de análise da seguinte forma:

- 1 Indexicalização dos enunciados das/os aprendizes-autoras/es, a saber: textos digitais multimodais postados na rede social Instagram, considerando os seguintes critérios identitários:<sup>11</sup>
  - A identidade de gênero com que se identifica a figura pública apresentada;
  - B ocupação (profissional) da figura pública apresentada;
  - C atuação que justifica a relevância social da figura pública apresentada.
- 2 Análise global do perfil público resultante do projeto @WeAreBrazilianVoices, considerando os seguintes aspectos:
  - A a inserção dos enunciados que compõem o perfil no momento sócio-histórico por meio de um arranjo composicional, estilístico e temático intencional por parte das/os aprendizes-autoras/es;
  - B o posicionamento das/os aprendizes-autoras/es como interlocutoras/es diante de um público amplo extra-sala-de-aula com o intuito de produzir engajamento com outras/os web-cidadãs/ãos;
  - C o diálogo construído entre os enunciados produzidos pelas/os aprendizes-autoras/es e ideologemas de ordem social, política e cultural e outros enunciados e vozes.

## 6 BRICOLAGEM INTERPRETATIVA: AS REFRAÇÕES PRISMÁTICAS DO @WEAREBRAZILIANVOICES

Considerando que os enunciados produzidos pelas/os aprendizes-autoras/es na página @WeAreBrazilianVoices foram concebidos e materializados em resposta às tarefas do projeto, interessa-nos levantar um perfil geral de escolhas individuais. Embora reconheçamos que tais escolhas são perpassadas por subjetividades diversas, elas também são alimentadas, em consenso ou dissenso, pelos discursos construídos, reforçados ou confrontados nos materiais que constituíram o projeto.

No que diz respeito às identidades de gênero das figuras públicas selecionadas, embora as tarefas tenham apresentado majoritariamente figuras públicas femininas, no perfil construído pelas/os estudantes foi observado um número mais equilibrado de homens e mulheres, como é possível observar na Tabela 1. Não obstante, apesar de as tarefas não terem explorado diferentes generidades, veicularam-se duas postagens de figuras públicas mulheres transgêneros, o que nos levou a questionar nossa inadvertida seleção de sujeitos – tematizados nos enunciados das tarefas –, corroborando a normatividade da cisgeneridade.

**Tabela 1.** Proporção de postagens por identidades de gênero das figuras públicas selecionadas

Generidade	Postagens sobre figuras públicas	
	homens	mulheres
Cisgênero	99	111
Transgênero	0	2
<b>Total</b>	<b>99</b>	<b>113</b>

Fonte: elaboração dos autores

Em consonância com a ementa prevista para o nível inicial do CLAC-ínglês, ao abordarmos as identidades das figuras públicas que integraram as tarefas, propusemos também uma reflexão sobre como subjetividades são atravessadas pelo ofício profissional e

<sup>11</sup>Embora identidades étnico-raciais tenham sido comumente tematizadas nos enunciados das/os aprendizes, optamos por não incluí-las na etapa quantitativa. Essa decisão decorreu do nosso reconhecimento de que, no Brasil, identidades étnico-raciais são entendidas como atributos subjetivos designados por autodeclaração. Por mais que as/os aprendizes tenham atribuído esta ou aquela raça às figuras públicas escolhidas, essas declarações não partiram diretamente dos sujeitos reportados.

pelo contexto educacional. No entanto, foi instigada uma problematização quanto a não limitação de tais subjetividades à dimensão profissional, ressaltando, assim, contribuições sociais para além de suas indexalizações currículo-profissionais, sobretudo no que diz respeito à atitude perante questões da vida social contemporânea. Tal problematização localiza-se no cerne do projeto, uma vez que sua proposta de produção enunciativa final demandava que as/os aprendizes justificassem a relevância social das figuras escolhidas. As Tabelas 2 e 3 apresentam um balanço das escolhas das/os estudantes quanto às ocupações das figuras (Tabela 2) e às suas respectivas construções de escopo de relevância social (Tabela 3).

**Tabela 2.** Ocupações das figuras públicas selecionadas

Ocupação	Número de postagens	Proporção (%)
Ativista	53	25,0
Profissional do ramo educacional	40	18,9
Profissional do ramo cênico/audiovisual	37	17,4
Profissional do ramo musical	36	17,0
Atleta	31	14,6
Escritor(a)	29	13,7
Entretenimento	24	11,3
Política/o	18	8,5
Empreendedor(a)	12	5,7
Profissional do ramo jornalístico	11	5,2
Pesquisador(a)	9	4,2
Profissional da saúde	9	4,2
Líder/membro religioso	8	3,8
Modelo	8	3,8
Artista plástica/o	6	2,8
Assistente/serviço social	6	2,8
Advogada/o	5	2,4
Dançarina/o	4	1,9
Influenciador(a) digital	4	1,9
Cartunista	3	1,4
Contador(a)	2	0,9
Profissional da indústria	2	0,9
Socióloga/o	2	0,9
Outras ocupações <sup>12</sup>	10	4,7
<b>Total</b>	<b>212</b>	<b>100,0</b>

Fonte: elaboração dos autores

<sup>12</sup>Constam aqui dez ocupações que só veicularam uma ocorrência, a saber: antropólogo(a), comerciante, designer, economista, filósofo(a), literato(a), metalúrgico(a), produtor(a) agrícola, profissional de fotografia, profissional de gastronomia.

Por meio desses levantamentos observamos que as/os aprendizes escolheram figuras públicas que estivessem majoritariamente engajadas, profissional ou voluntariamente, em atividades relacionadas à educação, à arte, à cultura e ao esporte. Constatamos também um número considerável de figuras públicas inscritas à função de ativista – ocupação comumente apresentada de forma complementar a outro ofício. Similarmente, a relevância social em 26,4% das publicações foi justificada com base na participação em alguma iniciativa ou projeto de ação social. Outros dados notáveis são os altos índices de figuras públicas associadas a pautas identitárias diversas. Esses índices são particularmente significativos em um contexto de extrema desigualdade social e de ascensão de posicionamentos ultraconservadores e negacionistas no país. No entanto, sublinhamos que a maioria das postagens lança luz sobre projetos, iniciativas e discursos de resistência paliativos – por mais que bem intencionados. Figuras públicas cujas imagens são menos obviamente associadas a discursos filantrópicos – a saber, pesquisadoras/es em diferentes ciências, advogadas/os e assistentes sociais – apresentaram pouca expressividade no todo da página. Contraditoriamente, apenas cinco figuras públicas foram efetivamente atreladas ao combate à desigualdade socioeconômica.

**Tabela 3.** Escopo da relevância social das figuras públicas selecionadas (cf. justificativa dos aprendizes)

Justificativa de relevância social	Número de postagens	Proporção (%)
Participação em projeto ou trabalho social	56	26,4
Incentivo à cultura e à arte	51	24,1
Luta pela justiça racial	35	16,5
Defesa de pautas feministas	32	15,1
Incentivo à educação	19	8,9
Representação política	19	8,9
Defesa e proteção do meio ambiente	16	7,5
Defesa dos direitos humanos básicos	15	7,1
Defesa dos direitos de povos originários	15	7,1
Incentivo ao esporte	15	7,1
Direitos dos animais/veganismo	11	5,2
Defesa da diversidade sexual	10	4,7
Incentivo à produção científica	9	4,2
Relevância social não justificada	7	3,3
Incentivo à saúde física/mental	5	2,4
Combate à desigualdade socioeconômica	5	2,4
Defesa dos direitos de comunidades quilombolas	3	1,4

Fonte: elaboração dos autores

Adotando uma terminologia bakhtiniana condizente com nossos pressupostos teóricos, buscamos contemplar a inteireza do perfil @WeAreBrazilianVoices como um complexo enunciado prismático, visto que ele parte e aponta para subjetividades múltiplas, refletindo correntes discursivas contemporâneas e conterrâneas e refratando-se internamente na confluência de variadas histórias pessoais, biografias, gêneros, classes sociais, raças e etnias – tanto das/os aprendizes-autoras/es quanto das figuras tematizadas.

Ao analisarmos a dimensão sócio-histórica das postagens que integraram a página, debruçamo-nos sobre a relação dialética entre o enunciado – materializado em um gênero discursivo – e o espaço/tempo em que ele se ancora. Nesse sentido, observamos dois aspectos. Primeiramente, a seleção de figuras públicas constrói um discurso cujo sentido somente se concretiza em dado momento histórico, ou seja, o universo de sujeitos reflete e refrata sobretudo personagens que têm visibilidade nas mídias televisiva e digital. Por um lado, acompanhando a crescente e recente estruturação e complexificação das mídias digitais e seus novos hábitos de consumo, a página tende a se fazer plataforma para figuras públicas cujas vozes tenham alcançado amplitude exclusivamente por meio das redes sociais, a exemplo das influenciadoras digitais Gabi de Pretas<sup>13</sup> e Nataly Neri.<sup>14</sup> Por outro lado, devido à manutenção da influência das mídias televisivas, a página reforça também a popularidade de figuras já amplamente conhecidas, como a futebolista Marta Silva<sup>15</sup> e a cantora Iza.<sup>16</sup> Segundamente, há um impulso intencional das/os aprendizes-autoras/es para adequar seus enunciados às interações sociais que configuram a rede social. Em outras palavras, diversos recursos são sistematicamente usados para produzir engajamento com potenciais interlocutoras/es. Por exemplo, na postagem sobre a cantora Bia Ferreira,<sup>17</sup> o aprendiz-autor faz uso de *hashtags* para indexar discursos transversais à postagem (#antiracism; #lgbtqrights; #lgbtqpride; #music; #biaferreira); desse modo, o aprendiz-autor impulsiona sua postagem em nichos algorítmicos. Ainda, a postagem conta com uso de *tag*, viabilizando o acesso à página da figura pública tematizada, o que, em consequência, aumenta o alcance do seu texto. Por fim, o aprendiz-autor recorre ao uso de emoji para enriquecer a construção de sentido de seu enunciado por meio de semiose não verbal. Nesse sentido, o uso de um emoji de arco-íris (🌈) ativa valores historicamente associados ao orgulho da comunidade LGBTQIA+, evocada em seu texto.

No que tange à bilateralidade da palavra como característica da linguagem, o perfil evidencia um movimento das/os aprendizes de afastamento da produção de enunciados para fins pedagógicos, em direção a um papel interlocutório para além dos muros da sala de aula. Desse modo, as postagens produzidas pelas/os aprendizes não mais atuam como portfólio de acúmulo de conhecimentos linguísticos estáticos; ao contrário, ganham vida ao serem lançadas/ em um espaço de interpelações discursivas autênticas. Portanto, observamos que os enunciados atuam como um campo co-habitado pelas/os aprendizes-autoras/es e demais web-cidadãs/ãos. Por exemplo, na postagem sobre a psicóloga e pesquisadora Jaqueline de Jesus,<sup>18</sup> o enunciado corrobora a construção identitária da própria aprendiz-autora com base em sua apreciação pela figura pública narrada. Embora a publicação tenha sido produzida para um auditório social (VOLÓCHINOV, 2019a [1926]) idealizado, o enunciado estendeu-se ao alcance da própria figura pública tematizada pelo texto, que interagiu com a postagem da estudante.

Outro exemplo no qual se observa a natureza bilateral dos enunciados é o recorrente uso de translinguagem nas publicações a fim de aproximar o perfil de seu horizonte social mais próximo (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) – sociedades brasileiras. Uma estratégia comum é a mixagem linguística em referência a bordões delimitados pelo contexto sociocultural brasileiro, o que apoia a construção de sentido dessas unidades linguísticas em um repertório sociocultural assumidamente mútuo entre a/o autor(a) e suas/seus interlocutores. É o caso de uma postagem sobre a profissional do entretenimento popularmente conhecida como Anitta,<sup>19</sup> que traz a sequência “this is Furação Anitta”, remetendo ao famoso título da obra biográfica escrita pelo jornalista Léo Dias. Outra estratégia de translinguagem é a reprodução *ipsis literis* de enunciados citados

---

13Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B37WNtllHBb/>

14Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B4AR18kJTn8/>

15Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B43a5Dlp4or/>

16Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B566FRgpP4V/>

17Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B43XHfKpiBs/>

18Disponível em: [https://www.instagram.com/p/B4BFFzrp5\\_7/](https://www.instagram.com/p/B4BFFzrp5_7/)

19Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B4n1-aSp7YC/>



(VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) das figuras públicas em língua portuguesa, seja no meio do texto em inglês, seja incorporada à mídia (audio)visual da postagem. Essa estratégia pode ser observada, por exemplo, na postagem sobre o *rapper* Mano Brown,<sup>20</sup> em que um grupo de estudantes recorre a uma fala de Brown – em língua portuguesa – para ilustrar sua denúncia ao racismo estrutural.

Por fim, ao debruçarmo-nos sobre a natureza dialógica da página @WeAreBrazilianVoices, percebemos uma afiliação de seu(s) discurso(s) com sistemas ideológicos bem estabelecidos (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), como vertentes hegemônicas do feminismo e da luta antirracista, nomeadamente de origem estadunidense. A título de exemplo, a publicação sobre Carla Akotirene,<sup>21</sup> pesquisadora do feminismo negro no Brasil, apresenta uma riqueza de mestiçagens e hibridismos discursivos. Primeiramente, a composição do enunciado consiste em texto escrito (legenda) e vídeo aparentemente manipulado pela própria aprendiz-autora. Em sua legenda, a estudante estabelece um diálogo com sistemas ideológicos formados ao ativar discursos sobre feminismo. Carla Akotirene é intitulada rainha (*queen*), na medida em que é associada ao suporte a mulheres vítimas de violência doméstica, mulheres oprimidas pelo racismo e mulheres encarceradas. Akotirene é também apontada como autora do livro *O que é interseccionalidade?*, da coleção *Feminismos Plurais*, coordenada por Djamila Ribeiro. Desse modo, a identidade de Akotirene é construída por meio de uma cadeia discursiva estabelecida por esta publicação, a qual é legitimada pelo vínculo de sua palavra à da filósofa e autora de *best-seller* Djamila Ribeiro. Ainda, o dialogismo é evidenciado no vídeo que integra a postagem, em que a estudante evoca múltiplas vozes: a fotografia de Akotirene é trazida com iluminação etérea, que pode reforçar qualidades positivas que a elevam ao título de rainha atribuído pela estudante; ao fundo, a canção “\*\*\*Flawless”, da cantora estadunidense Beyoncé — cuja imagem midiática tem sido representativa de valores feministas (diversos, e por vezes conflitantes) desde o fim da década de 1990 —, incorpora dialogicamente um áudio *sample* de um trecho de uma palestra proferida por Chimamanda Ngozi Adichie – escritora nigeriana que advoga por um feminismo situado e viabilizado em culturas não ocidentais. Assim, a aprendiz-autora cruza as vozes/imagens de três mulheres que têm pensado o feminismo com base em seus contextos sociais, culturais, históricos e políticos, estabelecendo um diálogo discursivo transfronteiriço e refletindo e refratando diferentes entendimentos da luta feminista interseccional. Em resposta, Carla Akotirene expressa agradecimento pelo “respeito político e reverência a seus ancestrais” e saúda a estudante com um termo em yorubá – *asè*.

## 7 REFLEXÕES FINAIS

Neste artigo discutimos uma proposta de instrumento pedagógico para o ensino de inglês como *lingua franca* como forma de cosmopolitismo: os Projetos Temáticos de Multiletramentos Críticos – uma série de tarefas focadas em diferentes letramentos no intuito de fomentar a discussão de temas transversais e cujo desenrolar caminha em direção a uma ação-ápice de natureza intervencionista. Por conseguinte, os PTMCs propõem o uso reflexivo e consciente da língua inglesa em quatro frentes: colaborativo, temático, processual e crítico, orientados por ao menos três postulados do Círculo de Bakhtin: a sócio-história, a bilateralidade e o dialogismo do discurso. Por meio desse instrumento pedagógico corroboramos a resignificação da língua inglesa em prol de atos de cosmopolitismo, pelos quais é possível construir mobilizações em defesa de interesses do Sul global.

Em nossa análise, observamos o potencial dos PTMCs em face da vivacidade discursiva dos enunciados produzidos por estudantes do CLAC-inglês. Tal vivacidade manifesta-se nas interações discursivas constituídas por intermédio do projeto, no diálogo estabelecido com

---

20Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B42UGr0p-Kz>

21Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B4DT2V0hVjQ>

outros enunciados e com ideologemas de maior ou menor difusão. Sobretudo, os enunciados concretos produzidos pelas/os estudantes são altamente contextualizados e recorrem aos seus contextos sócio-históricos para construir sentido. No entanto, cabem também ao menos duas ressalvas: i) as limitações na representação de figuras públicas selecionadas pelas/os aprendizes, visto que pessoas transgêneros, indígenas e quilombolas tiveram pouca ou nenhuma visibilidade e ii) a restrição da representação de figuras públicas a pessoas que já possuem espaço na grande mídia e que se destacam por ações filantrópicas, negligenciando figuras de menor notoriedade que atuam diretamente no cerne de um sistema que produz desigualdades sociais. Tais ressalvas impelem uma maior cautela na construção discursiva das tarefas que compõem um projeto. Nesse sentido, acreditamos que a proposta de PTMCs, coerente com o espaço extensionista que a originou, reivindica contínuas e questionadoras reconfigurações de seu papel intervencionista na educação linguística eticamente comprometida.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1991].
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso [1952/1953]. In: BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016a. p. 11-69.
- BAKHTIN, M. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica [1959-1961]. In: BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016b. p. 71-107.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística* [1975]. São Paulo: Editora 34, 2015. p. 47-78.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BOURDIEU, P. The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, v. 16, n. 6, p. 645-668, 1977.
- CANAGARAJAH, S. Negotiating the local in English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 26, p. 197-218, 2006.
- CANAGARAJAH, S. Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. In: CANAGARAJAH, S. (Ed.). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 3-24.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. (trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro). ed. 3, Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432 p.
- 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.; SANTOS, D. The (Re-)Framing Process as a Collaborative Locus for Change. In: EDGE, J. (Ed.). *Tesol in an Age of Empire*. London: Palgrave/Macmillan, 2006. p. 65-83.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Oxford: Polity Press, 1992.
- FREEBODY, P. Critical literacy education: On living with “innocent language”. In: STREET, B. V.; HORNBERGER, N. (Org.). *Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer. v. 2. Literacy, 2008. p. 107-118.
- HARDT, M; NEGRI, A. *Empire*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000.
- JANKS, H. *Literacy and power*. New York: Routledge, 2010.

- JORDÃO, C. M. Pedagogia de projetos e língua inglesa. In: KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. (Org.) *Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa*. Rio de Janeiro: Pontes Editores, v. 7, 2014. p. 17-52.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.
- KUMARAVADIVELU, B. Dangerous liaison: globalization, empire and Tesol. In: EDGE, J. (Ed.) *TESOL in an Age of Empire*. London: Palgrave/Macmillan, 2006a. p. 1-26.
- LEU, D. J. et al. New Literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction and assessment. *Journal of Education*, v. 197, p. 1-18, 2017.
- LUKE, A. Critical literacy: Foundational notes. *Theory into practice*, ed. 51, p. 4-11, 2012.
- LUKE, A. Critical approaches to literacy. In: EDWARDS V.; CORSON, D. (Ed.) *Encyclopedia of language and education*, v. 2: Literacy. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 143-151.
- 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), Ouro Preto, Apresentação de Pôster, 26 nov. 2020. Disponível em: <https://padlet.com/tamararosa/qp82oayaj9zuf76a>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *Delta*, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.
- MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.
- NICOLAIDES, C. S.; TILIO, 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. (Org.) *A formação de professores de línguas: novos olhares*. v. 1. Campinas: Pontes, 2011. p. 285-313.
- NIÑO-MURCIA, M. "English is like the dollar": Hard currency ideology and the status of English in Peru. *World Englishes*, v. 22, n. 2, p. 121-141, 2003.
- PAZELLO, E. *Pedagogia de projetos e o ensino de inglês como língua estrangeira moderna em escola regular de 5ª a 8ª séries: convicção ou modismo?* 2005. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.
- PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Ed.) *The handbook of applied linguistics*. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd., 2004. p. 784-807.
- PHILLIPSON, R. *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. Londres: Routledge, 2003.
- RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.) *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159.
- RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.
- ROJO, R; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial. 2019.
- 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, 2019a.
- SAMPAIO, T.; MARTINS, G. *A avaliação processual no ensino de língua inglesa: um balanço do projeto Other Voices Matter no âmbito do CLAC UFRJ*. I JoPLELL, Rio de Janeiro, Instituto Federal do Rio de Janeiro, Comunicação Oral, 2019b.

- 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.
- SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.
- SOUSA SANTOS, B. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- SOUSA SANTOS, B. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In: SOUSA SANTOS, B.; CHAUÍ, M. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez Editora, 2016.
- SOUSA SANTOS, B. Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 39, p. 105-124, 1997.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.
- TILIO, R. (Re)interpretando e implementando criticamente a pedagogia dos multiletramentos. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, p. 33-42, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- 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. (Org.). *Língua, discurso e política: desafios contemporâneos*. Campinas: Pontes, 2019. p. 187-210.
- TILIO, R. O CLAC-Inglês na UFRJ: apresentação de um projeto de formação inicial de professores. In: TILIO, R.; BEATO-CANATO, A. P. (Org.). *Formação inicial de professores de línguas: experiências em um projeto de extensão universitária*. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 33-48.
- TILIO, R. The contemporary coursebook: introducing a new proposal. In: TILIO, R.; FERREIRA, A. J. (Org.) *Innovations and challenges in language teaching and materials development*. Campinas: Pontes, 2017a. p. 59-92.
- TILIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D. M.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (Org.) *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas: Pontes, 2017b. p. 19-31.
- TILIO, R. *Voices*. São Paulo: Moderna, 2015.
- TILIO, R.; SAMPAIO, T.; MARTINS, G. Critical literacy and social agency: an analysis on learners' transforming practices in a language extension course. *Revista da Anpoll*, no prelo.
- VOLÓCHINOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica [1926]. In: VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas, poemas*. São Paulo: Editora 34, 2019a. p. 109-146.
- VOLÓCHINOV, V. A estilística do discurso III – a palavra e sua função social [1930]. In: VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas, poemas*. São Paulo: Editora 34, 2019b. p. 306-338.
- VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* [1929]. São Paulo: Editora 34, 2017.

### Contribuição dos autores

Escrito colaborativamente, este artigo contou com equânimes participações dos autores, sendo o Rogério Tilio orientador de mestrado de Gabriel Martins e Thais Sampaio.