

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Letícia Freitas Nunes

WHAT IS KNOWLEDGE ANYWAY?:

O desenvolvimento de um trabalho avaliativo no curso de Inglês para Leitura do CLAC-UFRJ
como proposta de instrumento de questionamento da colonialidade do ser e do saber na
academia.

Rio de Janeiro

2023

Letícia Freitas Nunes

WHAT IS KNOWLEDGE ANYWAY?:

O desenvolvimento de um trabalho avaliativo no curso de Inglês para Leitura do CLAC-UFRJ como proposta de instrumento de questionamento da colonialidade do ser e do saber na academia.

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras: Português-Inglês.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Tilio

Rio de Janeiro

2023

AGRADECIMENTOS

À Soraya e ao Sérgio, as pessoas mais incríveis a quem eu poderia chamar de mãe e pai, por apoiarem as minhas escolhas e por sempre terem batalhado por mim. Obrigada pelo amor imensurável que vocês sempre nutriram entre nós. Nenhuma conquista é minha sem ser também de vocês.

Às primeiras professoras com quem tive contato na vida, minha madrinha Shirley e minha avó Marilda, por terem me ensinado tanto sobre dedicação, comprometimento e respeito a nossa profissão.

Ao grande amigo que fiz na UFRJ, Rahmiel Cordeiro, por todas as nossas trocas, no Inglês para Leitura e na vida. Obrigada por seguir compartilhando sonhos, dores e muitas risadas comigo.

À Giulia, pela amizade com muito afeto e zero cobranças que construímos na Faculdade de Letras e muito além dela.

À Thais e ao Gabriel, por serem grandes amigos e também referências para mim, desde o meu primeiro semestre no CLAC. Agradeço ao Gabriel pela atenção e cuidado com que orientou o curso de Inglês para Leitura II quando atuei como monitora e pelo carinho com que me ajudou neste trabalho. Sou mais feliz por ter cruzado com vocês dois pelo caminho.

Ao Tadeu, por me ajudar a respirar nesse processo, e pelo amor que estamos construindo juntos.

A minhas amigas Vitória, Yaisa e Júlia, e à minha “prim’s” Isabelle, por sempre acreditarem em mim. Tenho muita sorte por ter crescido com vocês.

À Raíssa, à Maitê, à Júlia e à Deborah, por continuarem comigo enquanto eu vou atrás do que me deixa feliz.

A todas as muitas pessoas — estudantes, monitoras/es e orientadoras/es — que fizeram do CLAC-UFRJ o espaço mais importante, enriquecedor e feliz da minha trajetória acadêmica até aqui.

Ao meu orientador, o professor Rogério Tilio, por ensinar, acreditar e confiar na gente.

RESUMO

O ensino de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) vem sendo repensado na contemporaneidade por vertentes críticas (BENESCH, 2009; 2013) que reconhecem a necessidade de se responder à multiculturalidade e à multisssemiotização de discursos nos espaços acadêmicos contemporâneos, resultado da utilização do inglês como *língua franca* (MAURANEM, 2016) na aquisição, circulação e validação do conhecimento científico (HYLAND; SHAW, 2016). Este estudo compreende uma proposta de trabalho com o ensino de IFA a partir do Letramento Sociointeracional Crítico (LSC) (TILIO, 2015, 2017), uma pedagogia que visa ao desenvolvimento de capacidades de (multi)letramentos permeado pela adoção de uma prática problematizadora (PENNYCOOK, 2004; 2006). Apresentarei uma análise de natureza documental de uma tarefa avaliativa implementada no âmbito de um curso de inglês para fins acadêmicos, o Inglês para Leitura II do projeto de extensão CLAC (Curso de Línguas Aberto à Comunidade) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Essa tarefa integra um Projeto Temático de Multiletramentos Críticos (SAMPAIO; MARTINS, 2019, 2020; TLIO; SAMPAIO; MARTINS, 2021) intitulado *What is Knowledge Anyway?*, que tenciona explorar a marginalização de determinadas epistemes pela academia contemporânea, marcada por sua histórica colonialidade (BERNARDINO-COSTA *et. al.*, 2023). Com o intuito de analisar de que maneira(s) as atividades propostas podem (ou não) fortalecer a produção de narrativas contra-hegemônicas, investigarei a seleção de enunciados concretos (BAKHTIN, 1952/3 [2016]) e os comandos das atividades do material, além de respostas das/dos estudantes à atividade proposta ao final da tarefa. Minha análise será embasada pela proposta pedagógica do LSC e conduzida à luz dos fundamentos da vertente crítica do IFA (BENESCH, 2009, 2013); do conceito de prática problematizadora (PENNYCOOK, 2004, 2006); e de princípios do projeto acadêmico-político da decolonialidade (BERNARDINO-COSTA *et al.*, 2023). A partir de uma análise de potencialidades e lacunas do material, estas sobretudo relacionadas a discussões sobre identidades e autoria, tenciono contribuir para a elaboração de projetos de educação no âmbito do ensino de IFA comprometidos com agendas políticas enfocadas nos direitos e demandas das/dos estudantes do Sul global e nos usos que estas/es podem fazer do inglês para articular e advogar por seus próprios interesses.

Palavras-chave: Inglês para Fins Acadêmicos Críticos; Inglês como língua franca; Letramento Sociointeracional Crítico; Projetos Temáticos de Multiletramentos Críticos; Decolonialidade.

SUMÁRIO

Introdução.....	7
1. Ensino de Inglês para Fins Acadêmicos.....	7
1.1 O inglês como língua franca na academia.....	8
1.2 Articulações com a pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico.....	11
2. A academia contemporânea e a (de)colonialidade do(s) saber(es).....	17
3. Percursos metodológicos.....	19
3.1. Situando o estudo: O Inglês para Leitura do CLAC (UFRJ).....	20
3.2. Projetos Temáticos de Multiletramentos Críticos no Inglês para Leitura.....	23
3.2.1. Projeto What is knowledge anyway?.....	26
3.3. Caminhos investigativos.....	28
4. What is Knowledge Anyway?: análise da primeira tarefa avaliativa.....	29
Considerações finais.....	35
Referências.....	37
Anexos.....	42

Introdução

Estudos e práticas relacionados ao ensino de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) têm sido impactados por ideologias as quais (re)interpretam a língua inglesa como uma língua franca utilizada na produção e circulação de conhecimento(s) científico(s) por indivíduos de diferentes contextos linguístico-culturais (MAURANEN, 2016). Essa perspectiva expandiu o foco do IFA para além das necessidades imediatas de universitárias/os de contextos anglófonos e norte-cêntricos (HYLAND, 2006) em direção a formas de conceber este campo a partir da multiculturalidade e da multissemiotização dos discursos acadêmicos, o que exige conceber a língua inglesa considerando o “peso de sua sócio-história, em termos da colonização violenta que exerceu e exerce no mundo” (MOITA LOPES, 2008, p.317). Nesse sentido, algumas vertentes vêm repensando as finalidades instrumentais do ensino de IFA, ressignificando-as mediante uma instância crítica (BENESCH, 2009; 2013), que considera a academia como um espaço onde discurso e poder são distribuídos de forma desigual (STREET, 2010) e cujas convenções devem ser desafiadas e renegociadas mediante as demandas específicas das/dos aprendizes (BENESCH, 2013).

Esse movimento requer um diálogo com diferentes práticas de ensino, alinhadas a um compromisso com o endereçamento de questões identitárias e das hierarquias de poder enredadas nas dinâmicas acadêmicas (LEA; STREET, 2006). O presente estudo está associado a uma proposta de trabalho com o ensino de IFA a partir da matriz teórico-metodológica do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2015; 2017; 2019; 2021), o qual visa ao desenvolvimento de capacidades de (multi)letramentos orientadas pela adoção de uma postura crítica durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Dentro desta pedagogia, a criticidade é entendida como uma prática problematizadora (PENNYCOOK, 2001; 2004; 2006), que propõe a desnaturalização de dinâmicas de poder tidas como incontestáveis, ocupando posição de destaque as representações subalternizadas e os questionamentos acerca de quem se beneficia com a manutenção de relações de subalternização (TILIO; SZUNDY, 2021).

No contexto específico do ensino de IFA, o desenvolvimento de práticas problematizadoras frente à academia pode corroborar para o enfrentamento de sua colonialidade. Historicamente, o cenário científico-acadêmico das universidades e das publicações acadêmicas se constituiu como um espaço majoritariamente monoepistêmico (CARVALHO, 2023), marcado pela retificação de um formato ocidental/ capitalista/ patriarcal/ moderno/ colonial/ cristão de concepção do mundo e do(s) ser(es)

(GROSFOGUEL, 2001), cuja consolidação se dá através de diversas estratégias de legitimação, dentre as quais a desvalidação/ o apagamento de outras epistemes e, portanto, a negação de outras formas de existência (BERNARDINO-COSTA et al., 2023).

Neste estudo, apresento a análise uma atividade avaliativa implementada e elaborada por mim, em colaboração com discentes e docentes do curso de Letras: Português-Inglês da UFRJ, em um curso de inglês para fins acadêmicos — o Inglês para Leitura II — do projeto de extensão CLAC (Curso de Línguas Aberto à Comunidade) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Essa atividade avaliativa integra um projeto intitulado *What is Knowledge Anyway?*, o qual explora a tendência da produção científica canônica em marginalizar determinadas formas de construção de conhecimentos, considerando suas causas e consequências para outras epistemes e para as/os indivíduos que as produzem, bem como as possibilidades de transformação desse cenário.

O desenvolvimento de projetos como o apresentado neste estudo corresponde à ferramenta de avaliação adotada atualmente no CLAC-Inglês. Estes projetos são denominados Projetos Temáticos de Multiletramentos Críticos (PTMC) (SAMPAIO; MARTINS, 2019, 2020; MARTINS; SAMPAIO, 2020; SAMPAIO, 2020; TILIO; SAMPAIO; MARTINS, 2021), definidos como um instrumento avaliativo processual composto por um grupo de tarefas orientadas por um mesmo fio temático, que culminam em uma produção final por parte das/dos estudantes que extrapola a sala de aula.

Nesta pesquisa, desenvolverei uma análise de natureza documental da primeira tarefa do PTMC *What is Knowledge Anyway?*, objetivando responder às seguintes perguntas:

- I. De que maneira(s) a tarefa pode (ou não) propiciar o desenvolvimento de **letramento(s) acadêmico(s) crítico(s)**?
- II. Como **práticas problematizadoras e decoloniais** podem (ou não) ser desenvolvidas a partir da proposta da tarefa avaliativa?

Para isso, irei debruçar-me sobre (a) a seleção de enunciados¹ que integram as diferentes seções da tarefa e (b) os comandos das atividades associadas a estes enunciados

¹ Mediante uma orientação socioideológica e bakhtiniana da linguagem (VOLOCHINOV, 1929[2017]; BAKHTIN, 1953[2016]), entende-se o *enunciado* (concreto) como uma unidade do discurso (em oposição ao sistema linguístico), sempre pautada na interação; uma “unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro” (BAKHTIN, (1952/3 [2016], p. 29)). Sendo assim, o termo enunciado (concreto) virá a substituir menções mais genéricas a “texto” neste trabalho.

concretos; além disso, tecerei breves comentários acerca de (c) respostas das/dos estudantes à discussão em fórum proposta ao final da tarefa, com o intuito de analisar de que maneira(s) as atividades propostas podem (ou não) fortalecer a produção de narrativas contrárias ao negligenciamento de determinados sistemas de conhecimentos em contextos acadêmicos/científicos/profissionais diversos. A minha investigação será desenvolvida à luz dos fundamentos da vertente crítica do IFA (BENESCH, 1996, 2001, 2009, 2013); do conceito de prática problematizadora (PENNYCOOK, 2004, 2006); e de princípios do projeto acadêmico-político da decolonialidade (BERNARDINO-COSTA *et al.*, 2023). Meu olhar para esse arcabouço teórico será orientado pela proposta pedagógica do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2015, 2017, 2019).

Nos próximos capítulos, discutirei aspectos que considero de especial pertinência a minha pesquisa com relação a esses pressupostos teóricos. No terceiro capítulo, apresentarei os procedimentos metodológicos que orientaram meu estudo, situando meu objeto de estudo (a tarefa avaliativa) através de uma apresentação do contexto em que ele foi desenvolvido (especificamente, o curso de Inglês para Leitura II) e do dispositivo avaliativo dos PTMCs em suas particularidades para esse contexto. Em seguida, analisarei meu objeto de pesquisa e, por fim, no último capítulo, tecerei breves considerações sobre os resultados de minha observação.

Com o reconhecimento de lacunas e potencialidades do material, tenciono contribuir para a elaboração de projetos de educação no âmbito do ensino de IFA comprometidos com agendas temático-discursivas similares, enfocadas nos direitos e demandas das/dos estudantes do Sul global e nos empregos que estas/es podem atribuir à língua inglesa para articular e advogar por seus próprios interesses.

1. Ensino de Inglês para Fins Acadêmicos

O Inglês para Fins Acadêmicos (doravante IFA) emergiu como um ramo dos estudos em Inglês para Fins Específicos no início da década de 1980, ganhando força com o crescente destaque da língua inglesa na "aquisição, disseminação e demonstração do conhecimento acadêmico" (HYLAND; SHAW, 2016, p.1, tradução minha). Nos momentos iniciais dos estudos nesse campo, pensavam-se, sobretudo, as demandas de universitárias/os em contextos anglófonos do Norte global que, ao ingressarem na universidade, encontravam a necessidade de assumir novos papéis e participar de novas práticas comunicativas, principalmente voltadas para a escrita acadêmica em suas especificidades (HYLAND, 2006).

Tradicionalmente, o IFA é apresentado em termos estritamente práticos, como um campo cujo objetivo é ajudar as/os aprendizes a “ganhar fluência nas convenções dos discursos acadêmicos em língua inglesa para compreender disciplinas, estabelecer carreiras e navegar com sucesso em seu aprendizado” (HYLAND; HAMP-LYONS, 2002, p.1, tradução minha). Definições nessa linha se traduziram na concepção do IFA com uma disciplina acadêmica enfocada em solucionar problemas enfrentados pelas/os estudantes (HYLAND; SHAW, 2016) através de estratégias como o controle de erros linguísticos e alterações de registro, que, supostamente, poderiam ser aplicadas a quaisquer contextos acadêmicos (HYLAND, 2006).

Entretanto, Hyland e Shaw (2016) argumentam que, diante da complexidade das interações acadêmicas na contemporaneidade, o IFA vem se consolidando como um campo de pesquisa e do ensino-aprendizagem mais amplo. Os autores descrevem quatro princípios centrais ao IFA, que expandem seu escopo de ação inicial: a autenticidade (uso de textos que circulam ou potencialmente circulariam em espaços acadêmicos reais, incorporados à sala de aula a partir de tarefas e atividades também autênticas); a fundamentação em pesquisa (embasamento do ensino na análise de textos e dos contextos em que são encontrados, além de um compromisso com a prática pedagógica, a produção de materiais e a elaboração de currículos orientados por pesquisa); a interdisciplinaridade (o reconhecimento do IFA não como uma teoria ou método, mas como um campo em que se é possível considerar diferentes teorias e métodos); e a relevância (centralidade da análise sistemática das necessidades linguísticas e discursivas específicas das/dos estudantes).

Além disso, estudos em IFA têm sido impactados pelo reconhecimento de que as práticas acadêmicas em inglês envolvem, cada vez mais, usuários não nativos dessa língua, que integram diferentes espaços de educação superior pelo mundo (MAURANEN *et al.*, 2016). Nesse sentido, para além das variadas práticas comunicativas que se alteram conforme mudam os campos do conhecimento, gêneros discursivos e disciplinas (STREET, 2010), destaca-se, também, a diversidade étnica, linguística, social, econômica e cultural das/dos indivíduos que participam desses espaços. Contudo, explorando a expansão do IFA na América Latina, principalmente em países com produção científica mais expressiva como o Brasil, o México, a Argentina e o Chile, Salager-Meyer *et al.* (2016) argumentam que, em diversos contextos, as práticas pedagógicas associadas a esse campo parecerem ainda adquirir sobretudo um caráter mais paliativo, cujo objetivo principal é ajudar as/aos estudantes a atender a requisitos universitários mais imediatos.

Tais características apontam para a necessidade de se enfrentar o que Hyland e Shaw (2016) descrevem como a grande limitação de linhas tradicionais do IFA: “uma suscetibilidade a alegações de que ignora as culturas dos estudantes e uma relutância em se envolver criticamente com os valores de objetivos e práticas institucionais” (p.4, tradução minha). Isso exige um repensar do IFA em direção às demandas de estudantes em contextos não-anglófonos, sobretudo do Sul global e aos diferentes usos que estas/es fazem ou podem fazer da língua inglesa para articular seus próprios interesses.

1.1 O inglês como língua franca na academia

A utilização do inglês como instrumento da ciência por pessoas de diferentes contextos linguístico-culturais acompanha uma série de outros processos sociais, econômicos, culturais, políticos e epistemológicos que o centralizam como a língua da globalização (KUMARAVADIVELU, 2008), uma língua de contato transnacional (CANAGARAJAH, 2006) que permite a comunicação através do globo e a interação entre mercados, mídias, conhecimentos etc. (MOITA LOPES, 2008). Nesse contexto, a língua inglesa é reinterpretada como uma língua franca, funcionando como um meio linguístico que viabiliza a globalização e, ao mesmo tempo, como uma consequência desse(s) fenômeno(s) (JENKINS *et al.*, 2011).

Em face ao destaque da língua inglesa na circulação e produção de conhecimento(s) acadêmico(s) pelo globo, estudantes do ensino superior em diferentes partes do mundo enxergam no alcance da proficiência em inglês uma possibilidade de acessar a academia e de obter reconhecimento neste espaço. De acordo com Ramirez-Castañeda (2020), a noção de êxito acadêmico está fortemente vinculada à produção de artigos científicos e ao fator de impacto dos periódicos nos quais se publicam esses estudos. Assim, uma vez que os principais periódicos são publicados em inglês, o domínio desta língua torna-se imperativo para que pesquisadoras/es desenvolvam uma carreira que considerem de sucesso. Por isso, a autora argumenta que a hegemonia da língua inglesa na academia pode funcionar como fator de exclusão, limitando, para aquelas/es que não têm acesso ao inglês, o contato até mesmo com estudos publicados em seus próprios países e que falam a seus próprios contextos, bem como restringindo suas possibilidades de “internacionalização”.

Além disso, o discurso amplamente vendido de que a aprendizagem da língua inglesa funcionaria como uma “chave para abrir portas para a mobilidade social” (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 135) que garante o acesso pleno à academia exemplifica o que Milton Santos (2000) descreve como uma narrativa fabulosa e perversa acerca dos movimentos de globalização. Essa narrativa desconsidera as diversas relações de poder

enredadas na (des)legitimação de conhecimento(s) acadêmico(s), sendo uma delas a barreira representadas por dinâmicas consolidadas que estabelecem as tradições linguísticas e discursivas de falantes nativos da língua inglesa como o critério a partir do qual se avaliam textos e performances de pesquisadoras/es e estudantes não-nativos do inglês (MAURANEN *et al.*, 2016).

Por voltarem seus olhares para as questões que permeiam usuários da língua inglesa em espaços não-anglófonos, inclusive do Sul global, estudos relacionados ao inglês como língua franca acadêmica expandiram o escopo do ensino de IFA (MAURANEN, 2016), indo na contramão das tendências hegemônicas que submetem falantes de inglês como língua franca (ILF) do Sul global à reprodução de padrões de países do Norte. Conforme apontam Martins *et al.* (2021), essa tradição silencia as/os estudantes de forma sistemática, “afinal não há espaço nessa língua-outra para sua voz (p. 3).” Advogando pela importância de se pensar o ILF, Szundy (2017) destaca que:

Compartilhando da visão de que a ideologia enraizada do Inglês Nativo Padrão tem servido como guardião de uma commodity de alto valor para editoras, periódicos acadêmicos e inúmeras instituições, como o British Council e a Fulbright (Jenkins 2007; Seidlhofer 2011; Moita Lopes 2008), volto a atenção para as ideologias linguísticas que têm desafiado essas visões e clamam por uma resistência às novas formas de imperialismo exercidas pela difusão de um suposto inglês "padrão" ou por um uso crítico redesenhado desta língua para fortalecer interesses locais em contextos globais. (SZUNDY, 2017, p. 173, tradução minha)

Assim, o repensar da pesquisa e do ensino de IFA a partir dessas outras ideologias linguísticas permite o empoderamento das/ dos aprendizes e de suas necessidades locais frente a processos globais de produção, circulação e recepção de conhecimento(s) acadêmico(s), abrindo espaço, inclusive, para que estes processos sejam questionados. Se por um lado, a língua inglesa serviu como um dos dispositivos utilizados para preservar o controle do ocidente nos processos de produção e disseminação de conhecimento (KUMARAVADIVELU, 2008), é possível articular possibilidades de se resignificar seus usos como uma língua franca a favor de interesses locais em direção à construção de uma “outra globalização” (SANTOS, 2000). Essa perspectiva está alinhada à defesa de um IFA Crítico (BENESCH 1996; 2001; 2013) que, sem ignorar requisitos práticos das interações acadêmicas, enxerga a academia como um espaço desigual de discurso e poder (STREET, 2010), desafiando a noção de que suas convenções são dadas e incontestáveis (BENESCH, 2013).

Datadas do início da década de 1990, as primeiras publicações associadas ao IFA Crítico apresentavam-no, segundo Benesch (2013), como uma “alternativa ao IFA” (p. 2). De acordo com a autora, esses textos teorizavam as relações de poder em três aspectos centrais, ainda de extrema importância para a construção atual do IFA como uma "interdisciplina" (p. 1) que integra objetivos e princípios do IFA e da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001).

O primeiro aspecto refere-se ao entendimento de linguagem, compreendida pelo IFA Crítico como uma prática inerentemente sociocultural. Com base em Pennycook (2004), Benesch (2013) argumenta que o IFA Crítico desafia a separação língua/conteúdo tradicionalmente privilegiada pelo IFA, compreendendo a linguagem como espaço no qual discursos lutam por legitimidade em meio a relações de poder desiguais e concebendo os textos não como repositórios de conteúdos, mas como artefatos construídos socialmente, que permitem diferentes leituras a partir das posições das/dos estudantes. O IFA Crítico encoraja, portanto, as/os aprendizes a analisar suas relações possivelmente conflitantes com o inglês acadêmico e a desenvolver “compreensões inovadoras à luz de suas posições subjetivas” (p. 2, tradução minha).

Outro aspecto está relacionado às identidades (sociais, raciais, etárias, econômicas, culturais etc.) de estudantes e professores, entendidas como complexas, fluidas e negociáveis. Benesch (2009) argumenta que, trazendo à tona as relações hierárquicas que se estabelecem entre agentes do ensino-aprendizagem (instituições, professores, aprendizes), o IFA Crítico colabora para que as/os estudantes possam (re/des/co)construir suas posições institucionais de maneira informada, adotando identidades alternativas e desenvolvendo discursos subjetivos de forma segura. Essa perspectiva estimula o papel ativo das/dos aprendizes na construção do currículo e no questionamento de requisitos (BENESCH, 2013), bem como na negociação de dilemas éticos e no redesenho de seus objetivos de pesquisa (CANAGARAJAH, 2015).

Esses entendimentos acerca de questões linguísticas e identitárias estão refletidos em um último aspecto, que diz respeito à pedagogia. Benesch (2013) argumenta que, na contramão das práticas tradicionalmente associadas ao IFA, que assumem como objetivo do ensino a assimilação de uma cultura acadêmica normativa cujas práticas são dadas como neutras e necessárias, o ensino-aprendizagem embasado pelo IFA Crítico, reconhecendo as tensões entre pragmatismo e criticidade, evoca possibilidades de questionamento do status-quo com direção ao desenvolvimento de tarefas e materiais voltados às necessidades e direitos de estudantes reais (e não imaginados) em seus contextos específicos. Sem refutar a

relevância da familiarização das/dos estudantes com práticas acadêmicas hegemônicas, o IFA Crítico entende que o trabalho com essas práticas deve ser desenvolvido também com vistas a desafiá-las, tornando o fazer acadêmico-científico um lugar de autoquestionamento e enfrentamento do “padrão racista e eurocêntrico do nosso mundo acadêmico” (CARVALHO, 2023, p. 79). Nesse sentido, o ensino-aprendizagem de IFA deve ser redesenhado com vistas a facilitar a busca, por parte das/dos aprendizes, pela “liberdade criativa para reconstruir novas identidades que se posicionam entre expectativas institucionais e desejos pessoais” (CANAGARAJAH, 2015, p. 198).

1.2 Articulações com a pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico

Lea e Street (2006) apontam dois modelos historicamente norteadores do ensino de IFA. Segundo os autores, o modelo de habilidades de estudo está centrado no ensino de conteúdos fixos e transferíveis a quaisquer contextos, como elementos formais da língua e estratégias de leitura, que permitiriam às/aos estudantes interagir com textos acadêmicos. Essa linha considera o letramento como atividade cognitiva individual, reforçando uma visão autônoma de letramento (LEA; STREET, 2006), que o trata em termos técnicos, como independente de dinâmicas sociais (ROJO, 2009). Já o modelo de socialização acadêmica prevê a assimilação de determinadas práticas disciplinares ou acadêmicas, de modo que, após o entendimento de suas bases, as/os estudantes supostamente conseguiriam reproduzi-las e inserir-se livremente nas comunidades acadêmicas que as desenvolvem (LEA; STREET, 2006); trata-se de uma linha que propõe a mera adaptação das/dos aprendizes a determinados espaços acadêmicos e a seus princípios, valores e epistemologias. Street (2010) discute que esse modelo ainda parece presumir a existência de uma cultura acadêmica homogênea que, se compreendida, permite acesso a toda a instituição, desconsiderando-se as questões de discurso e poder envolvidas e a heterogeneidade dos espaços acadêmicos.

Na contramão dessas propostas, Lea e Street (2006) advogam por um modelo de letramentos acadêmicos, que se preocupa com as relações de identidade e poder imbricadas nas dinâmicas acadêmicas, enxergando-as como problemáticas, fluidas e híbridas. Para Street (2010), as práticas de letramentos demandam, por parte das/dos estudantes, “alternar práticas entre um ambiente e outro, implantar um repertório de práticas linguísticas apropriadamente para cada ambiente e lidar com os significados e identidades sociais que cada um evoca” (p. 349, tradução minha), o que envolve “conflitos afetivos e ideológicos” (idem). Essa linha emergente se faz relevante frente às novas demandas da academia na contemporaneidade, que, como discutido anteriormente, exigem um olhar mais voltado aos direitos, necessidades e

questões de estudantes não-nativos da língua inglesa e inseridos em contextos acadêmicos do Sul global (SAMPAIO et. al, no prelo).

Dada a não existência de um corpo metodológico fixo e autossuficiente e a interdisciplinaridade inerente a esse campo (HYLAND; SHAW, 2016), o ensino de IFA pode dialogar com diferentes pedagogias para o ensino de línguas. Este estudo compreende uma proposta de trabalho com o ensino de IFA a partir da matriz teórico-metodológica do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2015; 2017; 2019; 2021), doravante LSC. Assumindo uma perspectiva de letramentos e, portanto, mais alinhada ao terceiro modelo descrito pelos autores, esta proposta pedagógica nos permite repensar os princípios e práticas tradicionalmente associados ao campo de IFA, expandindo seus objetivos pragmáticos e instrumentais mediante o compromisso com uma educação crítica, capaz de estimular a agentividade das/dos aprendizes e suscitar reflexões e questionamentos frente ao(s) discurso(s) e espaço(s) acadêmicos(s).

Como descreve Tilio (2019), o ensino de línguas adicionais pautado no LSC tem como objetivo o desenvolvimento de capacidades de letramentos, entendidos como modos culturalmente situados de construir significados no mundo. As práticas de letramentos contemporâneas são interpretadas sob uma perspectiva de multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996), conceito que contempla, simultaneamente, a) a multiplicidade de modos de linguagem que formam essas práticas — sendo a língua apenas um dos diversos sistemas de construção de significados em jogo (TILIO, 2017) e b) a multiplicidade de culturas e comunidades nelas envolvidas (ROJO; MOURA, 2019). Extrapolando o desenvolvimento das “habilidades, muitas vezes mecanicistas, de ler, escrever, falar e escutar” (TILIO, 2019, p. 202), trabalha-se, portanto, com o desenvolvimento de letramentos linguísticos, visuais, sonoros, audiovisuais, gestuais, culturais, digitais, de leitura etc.

O reconhecimento do caráter inerentemente situado das práticas de letramentos alinha-se ao entendimento de que a linguagem, e, portanto, a aprendizagem, não podem ser dissociadas da interação entre as/os indivíduos e destas/destes com o mundo. Assim, o ensino de línguas adicionais embasado pelo LSC parte de enunciados que de fato circulam na vida social ou que despertam a autenticidade dessas interações nas/nos estudantes (TILIO, 2015). Esse compromisso com a autenticidade demanda que o ensino seja pautado em temas relevantes, articulados às vivências e aspirações das/dos aprendizes e que, ao abordar enunciados, suas condições processuais de produção, circulação e recepção — “quando, onde, como, por quê, para quem, por quem?” (TILIO, 2019, p.204) — sejam consideradas, de

modo que não sejam tratados como meras abstrações linguísticas. Além disso, mediante o reconhecimento da natureza multimodal da linguagem, estes enunciados devem ser contemplados para além de sua dimensão verbal, investigando-se as outras semioses em jogo (sons, gestos, cores, imagens etc.) e o significado multiplicador (LEMKE, 1994) criado pela combinação entre elas.

O ensino de e por multiletramentos é viabilizado pelo trabalho com gêneros do discurso, compreendidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1952/3 [2016], p. 11-12) caracterizados por seu tema (conteúdo), estilo (seleção/manipulação linguística) e estrutura composicional (aspectos organizacionais) (BAKHTIN, 1952/3 [2016]). Dada sua relativa estabilidade, os gêneros do discurso tornam a comunicação humana possível. Os enunciados que os materializam refletem as características e finalidades dos campos da atividade humana em que circulam, além de estabelecerem relações dialógicas com outros enunciados, ou seja:

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. (BAKHTIN, 1952/3 [2016], p. 57)

Por se relacionarem sempre a uma posição social, histórica e cultural específica e por responderem a outros enunciados na corrente dialógica do discurso, esses enunciados não são, jamais, neutros, materializando visões de mundo mais ou menos inclusivas ou excludentes (ROJO, 2009). Com vistas a reconhecer, questionar e enfrentar relações de poder estabelecidas nos e pelos enunciados, torna-se central para o ensino-aprendizagem de línguas adicionais o desenvolvimento da criticidade e, por isso, o trabalho com o letramento crítico é central para a pedagogia do LSC e também para este estudo.

O letramento crítico é aqui tratado como “uma orientação abertamente política para o ensino-aprendizagem e para o conteúdo cultural, ideológico e sociolinguístico do currículo” (LUKE, 2012, p. 5, tradução minha) que propõe uma análise de “como textos e discursos funcionam, quando, com quais consequências e nos interesses de quem” (idem). Cervetti *et al.* (2001) destacam que o trabalho com o letramento crítico envolve o entendimento de que não

se pode extrair sentidos de um enunciado, uma vez que estes são (re/des/co)construídos na interação e fruto das relações de poder em jogo (TILIO; SZUNDY, 2021). Essa postura frente aos enunciados permite que as/os estudantes questionem as posições discursivas assumidas e como elas podem variar de acordo com o posicionamento sociocultural dos interlocutores (PENNYCOOK, 2001).

Nessa perspectiva, o letramento crítico é entendido como prática problematizadora (PENNYCOOK, 2001; 2004; 2006), um movimento que propõe o questionamento de noções e relações de poder que se tornaram naturalizados e que são dados como ‘verdadeiros’ nas dinâmicas sociais (PENNYCOOK, 2001). A criticidade é vista como um “projeto de ‘descentralização’” (PENNYCOOK, 2010, p. 4, tradução minha), devendo ganhar espaço

as representações subalternizadas e as análises a respeito de diferenças – tais como as raciais, de gênero, de sexualidade e de classe – bem como questionamentos sobre a quem interessa manter a naturalização dessa subalternização e quem ganha ou perde em determinadas relações sociais (TILIO, SZUNDY, 2021, p.51).

Tomado como prática problematizadora, o trabalho com o letramento crítico aponta para a necessidade de que o ensino de línguas adicionais seja fundamentado pelo endereçamento de temas transversais de relevância social, cultural e política de forma comprometida com a mudança social, com a redução do sofrimento humano (PENNYCOOK, 2001) e com a justiça social (LUKE, 2015).

Luke (2015) remonta à tríade proposta por Nancy Fraser (2009) para a justiça social na globalização, a saber, a redistribuição, o reconhecimento e a participação, para destacar que o trabalho com o letramento crítico perpassa diversas dimensões do processo de ensino aprendizagem, envolvendo, respectivamente, o esforço de (1) expandir o acesso das/dos estudantes a recursos e práticas associadas ao capital cultural hegemônico; (2) questionar e repensar o ensino-aprendizagem com vistas a torná-lo mais engajado com conhecimentos, línguas e histórias historicamente marginalizados; e (3) envolver comunidade e estudantes nas políticas escolares, na construção do currículo etc. Nesse sentido, o compromisso com a criticidade também exige um repensar constante das/dos professoras/es e estudantes quanto aos papéis que performam nas dinâmicas de ensino-aprendizagem, bem como quanto aos processos de elaboração de currículos e materiais didáticos e aos saberes e vozes neles (des)considerados.

Em um trabalho pedagógico pautado pelo LSC, o desenvolvimento do letramento crítico deve permear integralmente a exploração de outros letramentos (de leitura, de escrita,

de produção/compreensão audiovisual, digital, acadêmico etc). Em termos de implementação dessa pedagogia, Tilio (2015) sugere uma releitura dos quatro fatores integrantes da Pedagogia de Multiletramentos apresentada pelo Grupo de Nova Londres (1996) — notadamente: prática situada, instrução, postura crítica e prática transformadora² — como a prática pedagógica base.

Na interpretação de Tilio (2021), a Pedagogia de Multiletramentos tem apenas dois pontos. A prática situada é o ponto de partida: o ensino deve partir de conhecimentos prévios das/os próprias/os estudantes e/ou da apresentação de práticas menos familiares, mas relevantes para a construção do conhecimento em questão; e o ponto de chegada é a prática transformadora, ou seja, o agir no e sobre o mundo a partir dos novos conhecimentos construídos, apropriando-se deles criticamente e os ressignificando em novos contextos (TILIO, 2015). Os outros dois fatores — a instrução e a postura crítica — são descritos como onipresentes, devendo orientar todo o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a instrução é tomada de forma analítica e indutiva: as/os estudantes se engajam na construção de nomeações, conceituações, definições e teorizações acerca de diferentes modos de significação (KALANTZIS; COPE, 2012), com o objetivo “promover um entendimento consciente, sistemático e analítico de conteúdos [...] investindo notadamente na análise e exploração de gêneros e práticas discursivas.” (TILIO, 2021, p.37). Por fim com a postura crítica, tomada como um comprometimento constante com o desenvolvimento do letramento crítico:

espera-se que os alunos possam ter domínio crescente sobre suas práticas, trazidas para o contexto pedagógico na prática situada em direção a construção de práticas transformadoras. Além disso, almeja-se que tenham controle e compreensão conscientes não apenas em relação às relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e valores centrados em sistemas particulares de conhecimento e de práticas sociais (THE NEW LONDON GROUP, 1996), mas também em relação ao seu próprio processo de aprendizagem (instrução consciente). (TILIO, 2021, p. 38)

Na produção de materiais didáticos alinhados à pedagogia do LSC, essa proposta pedagógica se materializa em momentos de contextualização, pré-atividade, atividade-alvo e pós-atividade. A seção de contextualização, alinhada à prática situada, visa a ativar os conhecimentos das/dos estudantes sobre o tema do material e/ou introduzir conceitos

² Tilio (2021) ressalta que suas escolhas de traduzir os termos ‘transforming practice’ e ‘critical framework’ como “prática transformadora” e “postura crítica” foram realizadas com o objetivo de ressaltar a agenticidade das/dos estudantes e a dinamicidade das práticas em questão.

relevantes para a discussão e análise do tema em questão através de outros enunciados (TILIO, 2015). No caso de materiais didáticos cujo objetivo central é o desenvolvimento do letramento de leitura³, tal como o documento por mim analisado neste estudo, é o material didático que contempla as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Em geral, na etapa de pré-leitura, também relacionada à prática situada, objetiva-se evocar expectativas de leitura a partir de discussões acerca de elementos composicionais do enunciado-alvo, de seus contextos de produção, circulação e recepção, do gênero do discurso em questão etc. A seção de leitura ocupa-se da compreensão global e pontual do enunciado-alvo (TILIO, 2015), processo que, reitero, não é aqui tomado como um movimento de decodificação da intenção de autores, mas de construção de sentidos entendidos em uma condição específica de relações sociais, históricas e de poder (CERVETTI *et al.*, 2011). Por fim, a seção de pós-leitura compreende o trabalho de relacionar o conteúdo do texto e o mundo social, requerendo um posicionamento informado e reflexivo das/dos estudantes (TILIO, 2015). Nesse sentido, as/os estudantes partem dos textos trabalhados para se engajar em práticas transformadoras, investigando relações sociais e condições materiais e articulando possibilidades de agir sobre elas (LUKE, 2012).

O ensino de Inglês para Fins Acadêmicos informado pela pedagogia do LSC é uma possibilidade de enfrentamento do que Benesch (2013) aponta como uma histórica indiferença deste campo frente à desigualdade social, cultural, política, econômica e epistemológica nos espaços acadêmicos. Mediante a resignificação das finalidades instrumentais do ensino de IFA para uma instância crítica (BENESCH, 1996, 2001) e a reinterpretção da Pedagogia de Multiletramentos, o trabalho com o LSC responde à multiculturalidade e multissemiotização de discursos nos espaços acadêmicos contemporâneos, bem como enfrenta os desafios impostos por ideologias neoliberais na atualidade.

2. A academia contemporânea e a (de)colonialidade do(s) saber(es)

Neste estudo, defendo que o questionamento das dinâmicas tradicionais de (re)produção, circulação e (des)legitimação de conhecimentos na academia deve estar, necessariamente, aliado ao questionamento de sua *colonialidade*⁴. Ao longo de séculos — e

³ Esta proposta de estruturação para cada um dos momentos de um material didático focado no letramento de leitura não é uma prescrição. Ela está aqui apresentada a partir da proposta da coleção *Voices* (TILIO, 2015), que adota a pedagogia do LSC, e de minhas experiências com análise e produção de materiais que visam a alinhar-se a esta pedagogia em contextos como o CLAC/UFRJ e o curso de Inglês para Graduandos da Faculdade de Letras (UFRJ).

⁴ Entendo, neste estudo, colonialidade como “uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (MALDONADO-TORRES, 2023, p. 36). Nesse sentido, a

ainda hoje — a academia tem funcionado como um espaço de afirmação e (re)produção de uma tradição cartesiana de pensamento, que propõe a produção de um conhecimento imparcial, neutro, sem determinação geopolítica e de validade universal (BERNARDINO-COSTA *et al.*, 2023). Trata-se de um universalismo abstrato, que se vende como descorporificado, mas que, na verdade, diz respeito a uma localização corporal e geopolítica específica, associada a um formato *ocidental/ capitalista/ patriarcal/ moderno/ colonial/ cristão* de concepção do mundo e do(s) ser(es) (GROSFOGUEL, 2001).

Em uma análise sobre a formação tardia das universidades brasileiras no século XX, Carvalho (2023) ressalta suas origens colonizadas e racistas, destacando que “[n]ossa elite branca trouxe uma elite acadêmica europeia branca para fundar uma universidade estritamente nos moldes das universidades ocidentais modernas” (p. 84). Segundo o autor, no processo de exportação de um modelo de pensamento científico norte-cêntrico para o Sul global, a universidade brasileira se construiu como um espaço branco e monoepistêmico, que não estabeleceu relações com os grupos locais indígenas e afro-ibero-americanos e com seus saberes.

Collins (2023) argumenta que, na lógica do trabalho acadêmico tradicional, as estruturas de legitimação de conhecimento(s), sendo dominadas por homens brancos da elite (ao que acrescento, do Norte global), atendem aos interesses desse grupo, que determina, portanto, não só as questões que merecem ser investigadas, mas também os paradigmas interpretativos e metodologias a partir das quais essa investigação será conduzida. Conforme discutem Bernardino-Costa *et al.* (2023), a partir da imposição de uma tradição particular de pensamento como universal, cria-se uma distinção entre aqueles que se consideram capazes de gerar conhecimento válido e aquelas/es que não podem fazê-lo. Na lógica cartesiana do “penso, logo existo”,

fica clara a ligação entre o conhecimento e a existência. Em outras palavras, o privilégio do conhecimento de uns tem como corolário a negação do conhecimento de outros, da mesma forma que a afirmação da existência de uns tem como lado oculto a negação do direito à vida de outros (BERNARDINO-COSTA *et al.*, 2023, p.12).

Assim, a desqualificação de determinadas epistemes transfigura-se na subalternização, na exclusão individual e também coletiva dos grupos sociais que as produzem (CARNEIRO,

colonialidade do saber é produto de um processo de **perpetuação** das lógicas econômicas, políticas, ontológicas raciais, e de gênero forjadas no período colonial (BERNARDINO-COSTA *et al.*, 2023).

2005). Enfocando a negritude brasileira, Carneiro (2005) relaciona esse processo ao conceito de epistemicídio, apresentando-o como uma lógica que reforça a anulação e a inferiorização intelectual, sendo destinada, também, “ao controle de mentes e corações” (p. 97).

Em face da lógica da Modernidade/colonialidade que corrobora para o sofrimento humano, diversas autoras e autores (MIGNOLO, 2011; MIGNOLO; VAZQUEZ, 2013; GROSFUGUEL, 2015; WA THIONG’O, 1981; MIÑOSO, 2019; WALSH, 2015) têm defendido a urgência de uma agenda decolonial enquanto um “projeto acadêmico-político” (BERNARDINO-COSTA *et al.*, 2023, p. 10) que assume a afirmação corpo-geopolítica como um “ato de qualificação epistêmica” (p. 13) necessário para a produção do conhecimento. Como nos lembra Grosfoguel (2015),

Intelectuais chicanas e feministas negras (Moraga e Anzaldúa, 1983; Collins, 1990), assim como estudiosos do Terceiro Mundo dentro e fora dos Estados Unidos (Dussel, 1977), nos lembraram que sempre falamos a partir de uma localização específica nas estruturas de poder. Ninguém escapa das hierarquias de classe, sexualidade, gênero, espiritualidade, linguagem, geografia e raça do "sistema mundial moderno/colonial capitalista/patriarcal". Conforme afirma a estudiosa feminista Donna Haraway (1988), nossos conhecimentos estão sempre situados. (GROSFUGUEL, 2015, p.5, tradução minha)

Nesse sentido, na contramão das soluções únicas propostas pela Modernidade/colonialidade, em que “um define pelos outros” (BERNARDINO-COSTA *et al.*, 2023, p. 16), o projeto decolonial propõe que a afirmação da existência esteja aliada a uma pluralidade de soluções construídas a partir de diálogos interepistêmicos. Nesse processo, “cada grupo torna-se capaz de considerar os pontos de vista de outros grupos sem renunciar à singularidade de seu próprio ponto de vista ou suprimir as perspectivas parciais de outros grupos” (COLLINS, 2023, p. 160). Em nosso contexto latinoamericano, autoras e autores advogam pela necessidade de ‘sulear’ (orientar para o Sul) o debate (CAMPOS, 1991; FREIRE, 1992; SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019), em um duplo movimento de questionar a hegemonia norte-cêntrica e olhar atentamente para as tradições de pensamento(s) rejeitadas pelo discurso da Modernidade/colonialidade (BERNARDINO-COSTA *et al.*, 2023), dentre as quais as filosofias indígenas e quilombolas, as epistemologias africanas, as teorias *queer* e o pensamento feminista negro.

Dado o histórico colonizado e colonizante das universidades, o projeto decolonial deve perpassar, certamente, o trabalho dentro desses espaços. Conforme precisamente afirma Carvalho (2023), “a luta descolonizadora dos acadêmicos deve começar na academia

colonizada” (p. 81). O autor argumenta que a descolonização do espaço institucional demanda, a priori, o rompimento com sua histórica exclusão étnico-racial no corpo discente e docente, bem como uma refundação de currículos e disciplinas em direção à diversidade epistêmica.

Apresento, a seguir, os percursos metodológicos que conduziram minha análise de uma atividade avaliativa implementada e elaborada por mim, em colaboração com discentes e docentes do curso de Letras: Português-Inglês da UFRJ, em um curso de inglês para fins acadêmicos — o Inglês para Leitura II do CLAC-UFRJ. Nesse contexto, buscamos assumir um compromisso com a luta decolonial na academia, visando ao desenvolvimento de letramentos acadêmicos críticos orientados para a produção de discursos contra-hegemônicos, que contestem as dinâmicas tradicionais de produção e validação de conhecimento(s) e tencionem transformá-las.

3. Percursos metodológicos

Nas próximas seções, conduzirei uma análise de natureza documental de um material didático que compunha um projeto pedagógico com fins avaliativos, desenvolvido no âmbito de um curso de inglês para fins acadêmicos, o Inglês para Leitura II do CLAC-UFRJ. Com esta investigação, visio a responder às seguintes perguntas:

- I. De que maneira(s) a tarefa pode (ou não) propiciar o desenvolvimento de **letramento(s) acadêmico(s) crítico(s)**?
- II. Como **práticas problematizadoras e decoloniais** podem (ou não) ser desenvolvidas a partir da proposta da tarefa avaliativa?

Entendo essa tarefa — meu objeto de pesquisa — como um *documento* em sentido amplo, alinhando-me à perspectiva de que podem ser considerados documentos quaisquer “registros escritos/visuais/auditivos inseridos em um momento sócio-histórico específico” (SILVA, 2014, p. 3).

Dado seu caráter situado, esses registros não são produtos pré-definidos ou objetivos (FLICK, 2008) e, em consonância com uma perspectiva dialógica da linguagem, seus sentidos são sempre forjados na interação (BAKHTIN, 2016). Desse modo, a análise da tarefa avaliativa enquanto documento é apenas o primeiro passo para investigar seu uso em sala de aula, quando o contato das/dos estudantes com o material gerará uma série de atitudes responsivas, que constroem novos significados, atribuindo novos sentidos a ela.

Da mesma maneira, assim como o objeto analisado, as observações acerca dele não são neutras: elas “se situam socialmente nos mundos do observador e do observado — e entre esses mundos” (DENZIN; LINCOLN p. 33). Uma análise de viés documental — inerentemente qualitativa-interpretativa — permite, portanto, a criação de novas inteligibilidades acerca da tarefa avaliativa em questão, ampliando as formas de concebê-la (SÁ-SILVA *et al.*, 2009) a partir de paradigmas específicos de interpretação. Tendo isso em conta, a minha investigação será desenvolvida à luz dos fundamentos da vertente crítica do IFA (BENESCH, 1996, 2001, 2009, 2013); do conceito de prática problematizadora (PENNYCOOK, 2004, 2006); e de princípios do projeto acadêmico-político da decolonialidade (BERNARDINO-COSTA *et al.*, 2023). Meu olhar para esse arcabouço teórico será orientado pela proposta pedagógica do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2015, 2017, 2019).

A seguir, dedico-me a contextualizar a tarefa avaliativa que é objeto de análise desta pesquisa.

3.1. Situando o estudo: O Inglês para Leitura do CLAC (UFRJ)

Fundado em 1987, o CLAC (Curso de Línguas Aberto à Comunidade) é um projeto de extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que apresenta o objetivo bifronte de oferecer cursos direcionados à comunidade interna e externa da UFRJ e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação de professoras/es de idiomas. O CLAC compreende um “espaço para a prática pedagógica pré-serviço” (TILIO; BEATO-CANATO, 2018, p. 7) das/os estudantes dos cursos da graduação em Letras da UFRJ, que, mediante aprovação em um processo seletivo, ministram integralmente as aulas do projeto, sob a orientação de professoras/es e pós-graduandas/os da Faculdade de Letras. O CLAC-Inglês, coordenado pelo Professor Dr. Rogério Tilio, é um subprojeto do CLAC e oferece três modalidades de cursos: o curso regular (formado por oito níveis); o curso de Conversação (um nível); e o curso de Inglês para Leitura (dois níveis). Atualmente, todas as modalidades de cursos oferecidos pelo CLAC-Inglês adotam a pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (LSC).

Com duração de dois semestres, o curso de Inglês para Leitura (doravante, IpL) tem passado, desde 2016, por diversos processos de reestruturação colaborativa a nível curricular, que vão na contramão das abordagens meramente instrumentais tradicionalmente privilegiadas em cursos de idiomas para fins específicos. Nesse sentido, Beato-Canato (2018)

aponta que o curso de IpL, a partir de 2016, passou a preocupar-se, sobretudo, com o desenvolvimento do letramento crítico, mediante o trabalho com textos de diferentes gêneros discursivos, sócio-historicamente situados e pertinentes às necessidades específicas dos estudantes do curso — em maioria, graduandas/os e pós-graduandas/os que necessitam da língua inglesa para participarem de práticas acadêmicas que requerem a mobilização de letramentos de leitura na língua alvo.

Desde o segundo semestre de 2018, com orientação da professora Paula Szundy, o curso de IpL vem sendo estruturado da seguinte maneira: o primeiro módulo do curso (IpL I) enfoca gêneros discursivos de circulação geral/ cotidiana (verbete de dicionário, enciclopédico e biográfico; notícia; reportagem, sinopse e resenha; artigo de opinião); o segundo módulo (IpL II) é estruturado a partir da exploração de textos que materializam gêneros discursivos de circulação acadêmica (notícia de divulgação científica; resumo/abstract; resenha acadêmica; artigo acadêmico e provas de concurso). Esses módulos são consecutivos e dependentes entre si, de modo que é necessária a aprovação no primeiro módulo para que se possa cursar o segundo.

Atualmente, o curso de IpL não adota um livro didático pré-determinado⁵, e os materiais utilizados nas aulas são produzidos pelas/os próprias/os monitoras/es do IpL, que, embasadas/os pela seleção de gêneros discursivos prevista pela ementa do curso, buscam, em consonância com a proposta do LSC, endereçar uma multiplicidade de temas transversais de relevância social, cultural e política, considerando, também, as demandas específicas, sobretudo as acadêmico-profissional, das/os estudantes de cada turma.

Quanto ao formato avaliativo, a partir de 2020, todos os cursos e níveis do CLAC-Inglês aboliram a realização de provas⁶, e adotaram o desenvolvimento de Projetos Temáticos de Multiletramentos Críticos (PTMCs) (SAMPAIO; MARTINS, 2019, 2020; MARTINS; SAMPAIO, 2020; SAMPAIO, 2020; TILIO; SAMPAIO; MARTINS, 2021) como instrumento avaliativo. Por sua natureza processual, colaborativa e engajada com o desenvolvimento do letramento crítico, com a autonomia sociocultural e com a pedagogia de

⁵ O uso de livros didáticos foi interrompido no IpL a partir do primeiro semestre de 2016. Até o momento, não encontramos um livro didático alinhado às premissas temáticas e teórico-metodológicas que subjazem o CLAC-IpL, pensado para e a partir dos contextos e necessidades discursivas de estudantes latino-americanas/os.

⁶ Sampaio (2020) e Tilio, Sampaio e Martins (2021) apontam que as provas, para além de seu caráter meramente pontual e conteudista já tradicionalmente reportado, não contemplavam noções de multiletramentos (por abordarem letramentos de forma fragmentada) e falhavam em promover práticas transformadoras, na medida em que os enunciados produzidos pelos aprendizes restringiam-se apenas a fins pedagógicos. Por isso, esses instrumentos avaliativos não dialogam com a proposta pedagógica do CLAC-Inglês em nenhum de seus cursos. Assim, embora as reflexões dos autores tenham sido pautadas no contexto do curso regular, elas orientaram a mudança no processo de avaliação também no IpL, cujas particularidades serão apontadas mais adiante.

multiletramentos (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021), os PTMCs representam um formato de avaliação de fato alinhado aos nossos entendimentos de língua, linguagem e ensino.

No IpL, o modelo avaliativo anterior ao desenvolvimento de PTMCs consistia na realização de duas provas (de meio de semestre e de fim de semestre) e de dois trabalhos de pesquisa. As provas eram realizadas no espaço de duas horas de aula e contemplavam questões de compreensão global e específica, bem como de análise linguístico-discursiva de enunciados que materializavam gêneros discursivos previamente trabalhados ao longo das aulas. Já os trabalhos consistiam na redação de relatos de pesquisa, mediante a investigação de enunciados em um gênero discursivo pré-determinado. Cada um desses eventos avaliativos era orientado por um eixo temático distinto.

A proposta dos trabalhos advinha de um compromisso com o desenvolvimento de uma avaliação de caráter mais processual, indo de encontro ao teor pontual e conteudista das provas. Contudo, esse formato ainda era marcado pela ausência de diálogos temático-discursivos entre as quatro avaliações e pela restrição das atividades à relação estudante-professor, uma vez que a interação com o instrumento avaliativo se findava com o recebimento de cada uma das notas. A adoção de PTMCs no IpL nos permitiu lidar mais diretamente com essas questões.

Apresentarei, a seguir, os principais princípios dos PTMCs, destacando as especificidades de sua adoção para os cursos de IpL. Em seguida, descreverei o PTMC desenvolvido para o curso de IpL II, espaço no qual se situa o presente estudo, no semestre de 2022.1, cuja primeira tarefa é meu objeto central de análise.

3.2. Projetos Temáticos de Multiletramentos Críticos no Inglês para Leitura

Sistematizados inicialmente em 2019 pelos então monitores-colaboradores⁷ do CLAC-Inglês Thais Sampaio e Gabriel Martins em colaboração com o coordenador do curso, os PTMCs são apresentados como

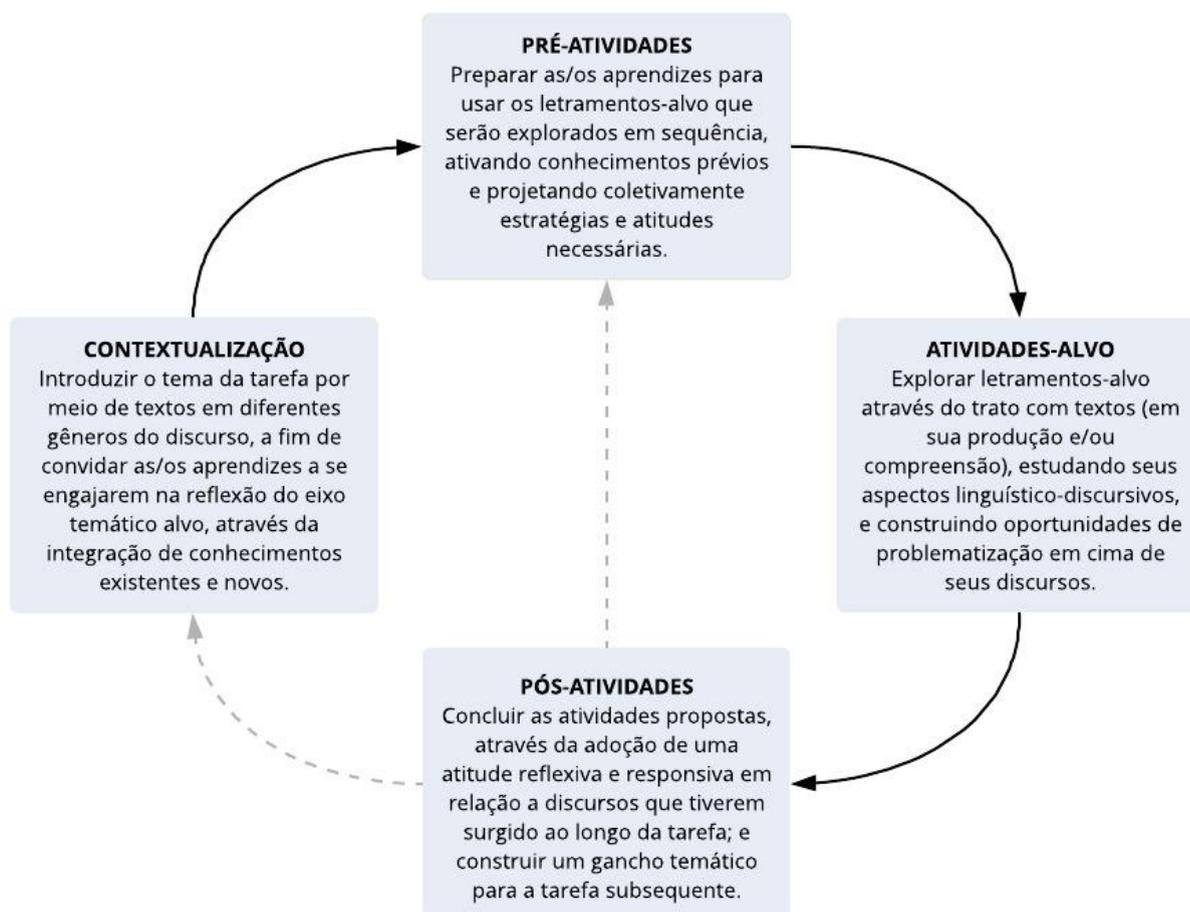
um instrumento pedagógico constituído de uma série de tarefas (*tasks*) que visa a explorar diferentes letramentos orientados por um eixo temático transversal. Cada tarefa caminha em direção à ação-ápice de seu PTMC, adotando diferentes objetivos e respectivas características estruturais. Sendo a aplicação de tarefas espaçada ao longo do curso, cada tarefa necessita de uma organização interna sólida e coesa,

⁷ As/os monitoras/es-colaboradoras/es são monitoras/es que, além de ministrar aulas em uma turma, atuando como monitoras/es regulares, exercem, atualmente, funções como: mediar a relação entre diferentes instâncias pedagógico-administrativas do CLAC; elaborar processos seletivos para novas/os monitoras/es do projeto; auxiliar na oferta e distribuição semestral dos cursos do CLAC; coordenar um ou mais níveis do idioma em que atuam; oferecer assistência e mentoria ao corpo de monitoras/es; e organizar propostas de PTMCs, monitorando sua aplicação.

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. (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021, p. 7)

Assim, as tarefas de um PTMC são produzidas a partir de uma orientação temática específica, que será revisitada, de forma progressiva, em diferentes momentos ao longo do semestre letivo. Quanto à organização específica de cada uma dessas tarefas, Martins, Sampaio e Tilio (2021) apresentam a seguinte configuração embasada na estruturação prevista para materiais didáticos de acordo com a pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico:

Figura 1: Esquema sequencial de seções em uma tarefa de PTMC e seus objetivos genéricos



Fonte: Martins, Sampaio e Tilio (2021)

Todo o trabalho temático-discursivo das tarefas é atravessado por uma prática problematizadora (PENNYCOOK, 2004), que perpassa os momentos de contextualização, pré-atividades, atividades-alvo e pós-atividades, a partir da qual os aprendizes são encorajados

a construir sentidos e desestabilizar noções hegemônicas acerca de questões social, cultural, histórica e politicamente relevantes. Além disso, a produção final de enunciados multissemióticos que circulam em espaços diversos (muito comumente em plataformas digitais como *Instagram*, *Medium* etc.) permite a ação interventiva e crítica no mundo, através da produção de discursos anti-hegemônicos (TILIO; SAMPAIO; MARTINS, 2021). Nesses termos, o trabalho com PTMCs enquanto ferramentas avaliativas alinha-se aos princípios básicos do LSC e permite o endereçamento das demandas dos estudantes em contextos do Sul Global.

Os PTMCs foram pensados, a princípio, a partir das características do curso de Inglês regular. Contudo, a partir de 2020, e, de forma mais estruturada a partir de 2021, eu e Rahmiel Cordeiro, já como monitores-colaboradores e regulares do curso, começamos a elaborar e implementar este instrumento avaliativo também no IpL. Dada a natureza específica deste curso, o design de PTMCs para o IpL apresenta algumas especificidades, destacadas a seguir:

- a) *Amplas possibilidades de seleção temática, motivadas por eventos/questões contemporâneas*: uma vez que não utilizamos um livro didático, a orientação temática dos PTMCs é integralmente pensada pela equipe de monitoras/es e monitoras/es-colaboradoras/es a cada semestre letivo. Essa seleção é embasada por discussões pertinentes à vida social e às realidades das/dos estudantes, e também leva em consideração dimensões temáticas e discursivas associadas às esferas discursivas (BAKHTIN (2015 [1934-36]) e gêneros discursivos pré-determinados pelo documento curricular para cada um dos módulos do curso. Assim, nos cursos de IpL I, os PTMCs tendem a considerar questões sociais, políticas, culturais e históricas de ampla circulação midiática cotidiana; já nos cursos de IpL II, as discussões evocadas pelos PTMCs circundam temáticas transversais pertinentes à vida e à atuação acadêmica⁸. O documento curricular determina, portanto, as esferas discursivas, ponto de onde

⁸A título de exemplo, em ambos os semestres de 2021.1 e 2021.2, os gêneros discursivos balizadores das atividades de compreensão leitora das tarefas avaliativas do IpL I foram verbete enciclopédico (1ª tarefa), notícia (2ª tarefa) e artigo de opinião (3ª tarefa). Contudo, os PTMCs desenvolvidos em cada semestre apresentavam orientações temáticas distintas: em 2021.1, o projeto “Reportando a América Latina” visou a discutir questões sociais e geopolíticas que envolvem a este grupo considerando os países que integram suas semelhanças e diferenças sócio-históricas; em 2021.2, o projeto “Levante pela terra” objetivou discutir questões indígenas contemporâneas, sobretudo em se tratando de atuais conflitos territoriais no Brasil. Já no IpL II, em 2021.1 e 2021.2, trabalhamos como gêneros discursivos centrais às atividades de compreensão leitora: notícia de divulgação científica (1ª tarefa), resenha acadêmica (2ª tarefa) e artigo acadêmico (3ª tarefa). No primeiro semestre, o projeto “Valorizando Produções Acadêmicas do Sul” propôs desafiar as relações de poder envolvidas na (des)valorização da produção acadêmica de países e contextos do Sul global, potencializando o destaque a cientistas desses espaços. Em 2021.2, o projeto “Desafios do Acesso à Produção Científica” endereçou questões relacionadas a impasses para a divulgação científica *inreach* e *outreach*.

partimos para elaborar a orientação temática e selecionar os enunciados concretos autênticos que comporão as tarefas do projeto.

- b) *Foco no desenvolvimento do letramento de leitura na língua-alvo, situado em enunciados de esferas discursivas cotidianas (IpL I) ou acadêmicas (IpL II):* diferentemente dos PTMCs elaborados para o curso regular, que priorizam como atividade-alvo o desenvolvimento de letramentos distintos (de leitura, de escrita, auditivo, oral) em língua inglesa, todas as tarefas que compõem os PTMCs dos cursos de IpL são marcadas pelo enfoque na compreensão escrita da língua alvo em contextos discursivos previstos no documento curricular do IpL.
- c) *Natureza trans-linguística da elaboração dos trabalhos e das produções dos estudantes:* ainda que os enunciados concretos trabalhados na seção de leitura de cada tarefa avaliativa estejam em língua inglesa, as questões elaboradas para endereçamento desses e dos demais enunciados que compõem o material são produzidas em português; da mesma maneira, espera-se que as/os estudantes reajam a elas (através de respostas orais ou escritas) em língua portuguesa, uma vez que o trabalho com letramentos de produção ou de compreensão auditiva em língua inglesa não corresponde ao objetivo do curso. O caráter trans-linguístico das interações com o material didático e as tarefas avaliativas propicia tanto o trabalho com diferentes letramentos (em língua portuguesa) como a extrapolação das intervenções das/ dos estudantes para além dos limites da sala de aula, uma vez que, em resposta a enunciados em língua inglesa, as/os aprendizes são convidadas/os a produzir enunciados em língua portuguesa nas seções de pós-atividade, os quais circularão em outros espaços.

3.2.1. Projeto *What is knowledge anyway?*

Em 2022.1, em contexto de ensino remoto, implementado desde 2020 em razão da pandemia do coronavírus, desenvolvemos, no curso de IpL II, o PTMC *What is knowledge anyway?*⁹ (Anexos 1 a 13). Enquanto monitora-colaboradora do curso de IpL e também monitora regular do IpL II¹⁰, concebi este projeto em parceria com o também

⁹ "O que é conhecimento, afinal?". O título deste PTMC faz referência a uma das seções do artigo acadêmico "Whose Knowledge is It? Towards Reordering Knowledge Production and Dissemination in the Global South" (MOLETSANE, 2015), trabalhado em uma das tarefas avaliativas do projeto.

¹⁰ O módulo IpL II foi formado por apenas uma turma neste semestre, cujas aulas foram planejadas e ministradas por mim.

monitor-colaborador Rahmiel Cordeiro, sob a orientação de Gabriel Lucas Martins¹¹, que revisou e comentou todas as tarefas avaliativas.

O projeto *What is knowledge anyway?* visou a discutir a tendência da produção científica canônica em marginalizar determinadas formas de construção de conhecimento. Objetivamos pensar, nesse sentido: a) o recorrente negligenciamento de sistemas de conhecimento locais/ indígenas/ não-acadêmicos no endereçamento científico de problemas sociais, ambientais, econômicos, políticos etc; b) as consequências desse processo para contextos de Sul global e c) possíveis alternativas para o fazer acadêmico-científico que o enfrentam.

O desenvolvimento deste PTMC culminou na produção final de resenhas acadêmicas (em língua portuguesa) pelas/os estudantes, que pesquisaram artigos científicos (em língua inglesa) relacionados a pesquisas cuja proposta/ metodologia repensa e desafia tais tendências hegemônicas. O projeto propôs que cada estudante produzisse uma resenha acadêmica sobre um artigo vinculado a suas próprias áreas de estudo/ pesquisa/ interesse, com o objetivo de que, a partir disso, pudessem refletir acerca das práticas de construção e legitimação de conhecimento(s) de que participam.

O projeto consistiu em duas¹² tarefas/ trabalhos avaliativos¹³ presentes no anexo deste estudo, cujos objetivos e atividades centrais estão sintetizados a seguir:

Quadro 1: Objetivos temáticos e atividades realizadas nas tarefas avaliativas do projeto *What is Knowledge Anyway?*

Tarefa	Objetivos temáticos	Atividades realizadas
Trabalho 01 (Anexos 1 a 5)	Encorajar as/os estudantes a refletir acerca das maneiras a partir das quais as dinâmicas tradicionais de produção científica podem contribuir para a	a) Leitura da notícia de divulgação científica <i>Indigenous knowledge still undervalued - study</i> ¹⁴ ; b) Engajamento em uma discussão em

¹¹ Mestrando no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPLA/UFRJ) e orientador pedagógico do CLAC-Inglês.

¹² Inicialmente, o projeto era formado por três tarefas avaliativas. Contudo, em função de um movimento de paralisação das/dos monitores e da consequente reformulação e encurtamento do calendário acadêmico, julgamos ser necessária a redução do número de trabalhos avaliativos, unindo as propostas temáticas específicas das duas últimas tarefas.

¹³ Ambas as tarefas desenvolvidas no projeto encontram-se nos Anexos 1 a 13. Elas também podem ser acessadas através do link: https://drive.google.com/drive/folders/1AemgNuiqmQSR_IMmg8XSzwYxIDcf4v6?usp=sharing.

Entre 2020 e o primeiro semestre letivo de 2022, as aulas do CLAC-UFRJ seguiram um modelo remoto, em razão da pandemia do coronavírus. Nesse formato, a carga horária semanal do CLAC-Inglês foi distribuída em encontros síncronos e assíncronos. O formato de aplicação de cada uma das etapas das tarefas avaliativas está especificado ao longo dos documentos correspondentes. As etapas de análise e produção de resenhas foram desenvolvidas no formato misto, alternando momentos síncronos e assíncronos.

¹⁴ Disponível em: <<https://www.eurekalert.org/news-releases/785989>>

	ameaça a determinados sistemas de conhecimento, estabelecendo, em última instância, uma relação entre estes processos e a noção de violência epistêmica.	fórum (em língua portuguesa).
Trabalho 02 (Anexos 6 a 13)	Encorajar as/os estudantes a investigar formas de produção científica alternativas a tais dinâmicas.	a) Leitura do artigo acadêmico <i>Whose Knowledge is It? Towards Reordering Knowledge Production and Dissemination in the Global South</i> ¹⁵ ; b) Produção (em língua portuguesa) a ser publicada na plataforma <i>Medium</i> de uma resenha acadêmica sobre artigo em língua inglesa selecionado pelas/os aprendizes. Acesso em: https://medium.com/@whatisknowledgeanyway .

Neste estudo, meu foco de análise recairá sobre o Trabalho 01 do projeto (Anexos 1 a 5), partindo do princípio de que a (des)estabilização de noções acerca dos mecanismos predominantes de produção e legitimação de conhecimentos e de suas consequências pode funcionar como propulsora de um pensar crítico e informado sobre possibilidades de transformar esses mecanismos. Nesse sentido, conforme preveem os princípios dos PTMCs, o Trabalho 01 pode funcionar como suporte para a ação-ápice do projeto (a produção e publicação da resenha em língua portuguesa), que será desenvolvida na tarefa seguinte.

3.3. Caminhos investigativos

Para investigar, como apontado em minhas perguntas de pesquisa, (i) de que maneira(s) o Trabalho 01 pode (ou não) propiciar o desenvolvimento de letramento(s) acadêmico(s) crítico(s) e (ii) de que maneira(s) práticas problematizadoras e decoloniais podem (ou não) ser desenvolvidas a partir da proposta da tarefa avaliativa, neste estudo, debruço-me sobre os seguintes elementos do documento analisado:

- a) a seleção de enunciados concretos que integram as seções de contextualização, pré-atividade, atividade e pós-atividade e;

¹⁵ Disponível em: <http://ersc.nmmu.ac.za/articles/Vol_4_No_2_Moletsane_pp_35-48_October_2015.pdf>

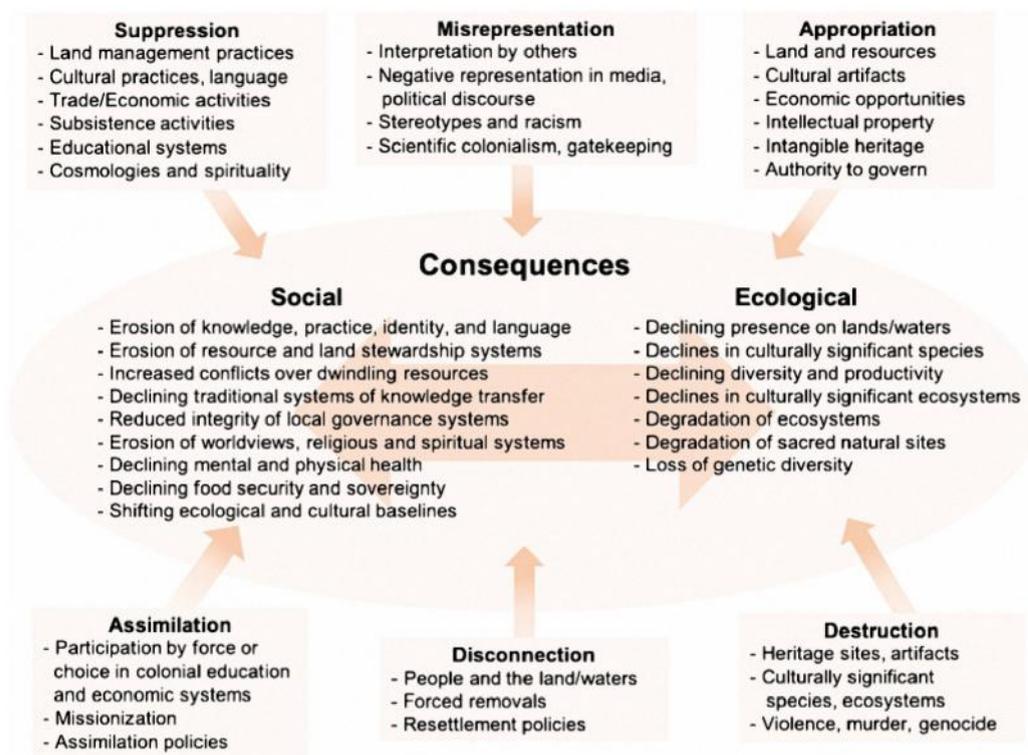
b) os comandos das atividades associadas a estes enunciados concretos.

Por fim, tecerei breves comentários acerca de (c) elementos de respostas das/dos estudantes à discussão em fórum proposta ao final do Trabalho 01, com o intuito de analisar de que maneira(s) as atividades propostas podem (ou não) corroborar a produção de narrativas contrárias ao negligenciamento de determinados sistemas de conhecimentos em contextos acadêmicos/científicos diversos.

4. *What is Knowledge Anyway?: análise da primeira tarefa avaliativa*

Seguindo a proposta de Tilio (2015) para organização de materiais didáticos, a tarefa é dividida em seções de contextualização, pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na seção de contextualização, como primeira atividade, trabalha-se com o esquema apresentado no artigo *Scientists' Warning to Humanity on Threats to Indigenous and Local Knowledge Systems* (FERNÁNDEZ-LLAMAZARES *et al.*, 2021):

Figura 1: Ameaças a sistemas indígenas e locais de conhecimento



Fonte: Fernández-Llamazares *et al.* (2021)

A imagem sugere que as ameaças a sistemas de conhecimento indígenas e locais (ILK, na sigla em inglês) são de diversas ordens e apresentam graves consequências, tanto sociais

como ecológicas, estando essas duas também relacionadas. A questão de letra *a* direciona as/os estudantes, precisamente, para o reconhecimento dessas ameaças e de seus corolários, evocando uma compreensão mais imediata da materialidade do enunciado. Dada a natureza inerentemente multimodal da linguagem (ROJO; MOURA, 2019) e deste enunciado em específico, o entendimento das relações de causa e consequência por ele estabelecidas demanda uma investigação não só de seus elementos verbais, mas de sua organização espacial e da orientação das setas que o constituem; dessa maneira, ainda que não a partir de um comando específico, o material prevê um trabalho com o enunciado de maneira ampla, não se restringindo à sua materialidade verbal. Já na atividade *b*, as/os estudantes são estimuladas/os a refletir, mais especificamente, acerca de quais aspectos apresentados na imagem podem estar direta ou indiretamente relacionados aos processos tradicionais de produção científica — tais como a apropriação de propriedade intelectual, o colonialismo científico e a supressão de práticas culturais e de cosmologias. A questão delimita, portanto, um recorte específico para a análise da imagem, que direciona sua interpretação à temática do trabalho.

A segunda atividade desta seção tem como base um trecho de Grosfoguel (2011), em que se explora a noção de corpo-política do conhecimento. Similarmente à atividade I, esta se inicia por uma questão que exige uma leitura mais imediata do enunciado (letra *a*), complementada por outras (*b* e *c*), que abrem espaço para um movimento bifronte de reconhecimento de hierarquias de poder que norteiam as relações entre existência(s) e legitimação de conhecimento(s) (conf. BERNARDINO-COSTA *et al.*, 2023): em primeiro lugar, para que estabeleçam associações entre os paradigmas eurocêntricos hegemônicos e os processos atuais de validação acadêmico-científica, sendo estes, em grande parte, uma das estratégias de legitimação daqueles; e, em segundo lugar, para que, a partir dessa associação, esses processos sejam situados como possíveis ameaças a outros sistemas de conhecimento, que dizem respeito a corpos não-eurocêntricos/ não-ocidentais.

A seção de pré-leitura direciona as/os estudantes, por meio de um *hiperlink*, para uma notícia de divulgação científica, objeto-alvo de leitura do material. A notícia de divulgação científica de título *Indigenous knowledge still undervalued - study* explora um estudo conduzido na Universidade de Anglia Ruskin, no Reino Unido, que discute a desvalorização dos conhecimentos indígenas na apresentação de soluções para questões ambientais propostas por cientistas. O estudo analisado defende que a mera inclusão de ILK em pesquisas científicas não é o suficiente sem a existência de um diálogo interepistêmico multilateral

baseado em relações mais equitativas na tomada de decisões, nesse caso, de teor ambiental, e que, por isso, novas formas de se pensar o fazer científico são necessárias.

As atividades desta seção convidam as/os estudantes a uma análise mais breve da página e a uma previsão de seu conteúdo a partir de título, subtítulo e palavras-chaves da notícia, trabalhando com expectativas de leituras. A questão introduzida por uma seta integra, explicitamente, os três enunciados concretos trazidos para o material até então, explorando o uso do termo “desequilíbrio de poder” no subtítulo da notícia e sua relação com a imagem e o trecho de Grosfoguel (2011). Nesse sentido, as expectativas de leitura das/dos estudantes, para além de mobilizar seus repertórios prévios acerca do tema, podem ser orientadas também pelas discussões anteriormente suscitadas no material. Por meio do estabelecimento de uma correlação específica entre os enunciados selecionados, as questões apresentadas nestas seções podem permitir que as leituras da notícia de divulgação científica pelas/os estudantes ganhem novos contornos, com um olhar possivelmente mais informado acerca de hierarquias de poder estabelecidas entre diferentes formas de conhecimentos. Assim, elas possibilitam o desenvolvimento de uma prática situada, a partir da mobilização de discursos relevantes ao fio temático seguido pelo material (conf. TILIO, 2019).

As questões 1, 2, 3 e 4 da seção de leitura enfocam o reconhecimento de aspectos centrais do estudo reportado pela notícia de divulgação científica, por meio de atividades que suscitam uma leitura mais detalhada do enunciado. Essas atividades demandam, por parte das/dos estudantes, o trabalho de localizar informações basilares sobre o estudo reportado (como veículo de publicação, agentes envolvidos e principais achados) (questão 1), bem como de apontar as problemáticas discutidas na pesquisa (questão 2), suas consequências de acordo com o estudo (questão 3) e possíveis estratégias nele mencionadas para combatê-las (questão 4). As questões de número 3 e 4 exploram, ainda, elementos léxico-gramaticais do enunciado em questão: a atividade 3 inclui um trecho de um verbete da *Wikipédia* que apresenta uma definição para a prática denominada “tokenismo”, mencionada por um dos integrantes do grupo de pesquisa que conduziu o estudo reportado, e a atividade 4 (letra *a*) visa ao reconhecimento do referente das estruturas de encapsulamento “*do so*” e “*this*” em um trecho específico, passo importante para que se possa explicar os desdobramentos desse tipo de colaboração entre cientistas e organizações indígenas, que é o que demanda a letra *b*. Nesse sentido, as duas questões tencionam o que Tilio (2015) aponta como um trabalho contextualizado com elementos da língua, selecionados na medida em que podem facilitar

processos de construção de sentidos das/dos estudantes, mediante suas interações particulares com o enunciado.

A seção de pós-leitura, por sua vez, apresenta uma fala de uma das participantes da pesquisa mencionada na notícia de divulgação científica que desafia a ideia amplamente difundida de que conhecimentos indígenas necessitam de validação da ciência eurocêntrica e, em seguida, apresenta o conceito de “violência epistêmica” a partir do seu entendimento por três autores, notadamente, Garbe (2013), Galván-Álvarez (2010) e Norman (1999). As/os estudantes são, então, convidadas/os a participar de uma discussão em fórum no Google Classroom¹⁶ da turma, na qual devem (1) elucidar uma possível relação entre este conceito e a discussão do estudo debatido na notícia, e, por fim, (2) tecer reflexões sobre a influência dessa questão em suas próprias áreas de estudo/pesquisa.

Os enunciados selecionados para elaboração deste material — o esquema apresentado em Fernández-Llamazares *et al.* (2021) e a citação de Grosfoguel (2011) na contextualização; a notícia de divulgação científica nas etapas de pré-leitura e leitura; um verbete enciclopédico para “tokenismo” também nesta última e as três citações sobre a noção de violência epistêmica na pós-leitura — são interligados a partir de questões cujos comandos visam, progressivamente, a direcionar as/os estudantes ao reconhecimento de relações de poder enredadas nos processos de validação de conhecimentos em geral, situando a academia como um possível espaço de coerção e negligenciamento violento de outros conhecimentos (não-ocidentais, não-brancos etc). Em geral, com exceção do verbete enciclopédico, os demais enunciados do material apresentam um aspecto em comum: sua circulação majoritariamente na esfera acadêmica, com estrutura e organização tradicionais a ela. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o material prevê uma familiarização com práticas discursivas acadêmicas canônicas — o que é um dos objetivos centrais das/dos estudantes do curso para que foi desenvolvido —, nele, as materializações dessas práticas se dão a partir de enunciados que propiciam o questionamento do lugar inequívoco da academia como produtora de formas de conhecimento mais legítimas e com maior valor de verdade, o que sugere uma tentativa de conduzir o ensino de IFA de forma a aliar requisitos pragmáticos e criticidade (conf. BENESCH, 2013).

Em última instância, esse questionamento é perpassado também pela construção de um espaço de reflexão das/dos estudantes sobre seus próprios contextos, que é propiciada pela

¹⁶ Recurso do *Google* para aprendizagem integrada que, dentre outras muitas funcionalidades, permite a professoras/es criar e distribuir tarefas online, que podem ser submetidas pelas/os aprendizes dentro de uma data estabelecida.

discussão em fórum. Três trechos de respostas ao fórum, que dizem respeito especificamente a esse aspecto, são apresentados a seguir:

Excerto 1: Trecho de resposta da/do estudante 01 ao fórum de discussão

“[...] Esse tipo de violência é visto não só nessa área [a ambiental] como em qualquer outra nos dias atuais. Inúmeras vezes vemos pessoas que possuem experiência e conhecimento não sendo ouvidas por não se encaixarem em grupos de outras que detém o poder.

Quando entramos em uma unidade de alimentação sabemos que quem é a responsável técnica no lugar é a nutricionista. É ela que irá fiscalizar e controlar toda a linha de produção desde a cozinha até o balcão de distribuição.

Entretanto, nessas unidades possuem profissionais como cozinheiro, copeiros, entre outros, que já possuem uma experiência e que irão saber melhor o que funciona, qual é a melhor forma de fazer determinada preparação e é importante que haja uma troca entre a responsável técnica e esses profissionais para que tudo flua da melhor forma, mas não é sempre que isso acontece.[...]”

Excerto 2: Trecho de resposta da/do estudante 02 ao fórum de discussão

“[...]Na área que trabalho, Qualidade, visualizo a violência epistêmica no sentido da dominação do conhecimento por uma entidade internacional europeia - ISO (International Organization for Standardization) - que atua através de grupos de pesquisadores, nas mais diversas áreas, os quais padronizam e definem claramente regras e normas de conduta para serem seguidas pelas organizações dentro de suas áreas de conhecimento. Através de normas internacionais, que são implementadas pelas empresas, são validados “padrões de excelência” definidos por pesquisadores de uma entidade hegemônica.”

Excerto 3: Trecho de resposta da/do estudante 03 ao fórum de discussão

“[...]Essa violência pode ser observada até mesmo nos espaços onde se prega a inclusão de perspectivas, afinal, ela encontra-se na estrutura da própria ciência. Isso ocorre na elaboração do meu curso de graduação de Ciências Sociais, fundamentado nas teorias de diversos homens brancos que se classificaram como fundadores do pensamento.

Afinal, a partir de quais critérios se institui alguém como fundador de um pensamento, se apenas a Europa possuía legitimidade para dizê-los? Nos cabe refletir nos inúmeros conhecimentos que estavam sendo desenvolvidos em outros lugares e que não possuíram ninguém para ouvi-los. Até hoje permanecemos a negligenciar outras perspectivas que se proponham a debater uma ciência que é situada e não pretende ser imparcial.

Tenho muito pouco contato com pensadores brasileiros, mulheres, indígenas e negros na academia, afinal, o que permanece sendo disseminado como base de todo pensamento, é o mesmo discurso dominante da ciência universal, que ao final, não inclui ninguém. [...]”

A/o estudante 01 discute as hierarquias de poder em uma unidade de alimentação, nas quais nutricionistas, copeiras/os e cozinheiras/os assumem posições desiguais na tomada de decisões. Sua fala critica a falta de escuta por parte de profissionais em sua área de formação — a nutrição —, que "não ouvem", que desconsideram as vozes de outras/os profissionais cujos conhecimentos sobre alimentação e nutrição não são necessariamente construídos a partir dos formatos previstos na universidade, pela academia tradicional. Já a/o estudante 02 explora a imposição de padrões europeus na área de controle de qualidade, argumentando que as diretrizes internacionais para a condução de operações de gerenciamento são controladas por uma instituição europeia que, assim, determina o que deve ser seguido também em contextos não-europeus. Por fim, a/o estudante 03 apresenta uma discussão direcionada ao currículo de seu curso de graduação em Ciências Sociais. Destacando a predominância de homens brancos como teóricos centrais frente a "pensadores brasileiros, mulheres, indígenas e negros", ela/ele aponta as inconsistências entre os discursos nessa área de estudos e sua materialização na prática, ainda atualmente.

Em suma, os enunciados produzidos pelas/os estudantes fazem referências a tensões não somente entre conhecimentos acadêmicos e não-acadêmicos, como também entre conhecimentos produzidos no âmbito da academia, mas por grupos sociais que ocupam posições distintas nas relações de poder. Assim, através do contato com enunciados concretos em inglês, as/os alunas/os puderam redesenhar e/ou fortalecer suas posições críticas frente a práticas acadêmicas e profissionais dominantes em suas próprias áreas de atuação.

Entretanto, por apresentar uma proposta de exploração do conceito de corpo-política do conhecimento, que se preocupa com as localizações a partir das quais se fala nas hierarquias de poder, a tarefa parece demandar um trabalho com identidades que, de certa forma, é pouco aprofundado no material. Ainda que o segundo trabalho avaliativo (ver Anexos 5 a 12) estimule, em alguma medida, ponderações nesse aspecto, o material em questão não convida as/os estudantes a refletirem acerca de onde e como elas/eles próprios se inserem dentro das dinâmicas discutidas, o que, em alguma medida, se reflete também em seus comentários. Ademais, a maior parte dos enunciados concretos de circulação acadêmica apresentados no material (a notícia de divulgação científica e as citações na seção de pós-leitura) é de autores (homens) cuja principal área de atuação é o Norte Global (no eixo Europa-Estados Unidos, principalmente). Assim, considerando o compromisso assumido com a valorização de um debate suleado, o material poderia contar com uma seleção de enunciados mais diversa, não só de autoras/es integrantes da academia, mas que materializasse práticas

discursivas não-acadêmicas, contemplando em sua própria estrutura o debate intepistêmico que parece defender.

Dessa maneira, o material apresenta potencialidades para o desenvolvimento de letramento(s) acadêmico(s) crítico(s) na medida em que estimula a participação das/dos estudantes em práticas discursivas que desafiam a neutralidade da academia, investigando relações hierárquicas históricas a sua estrutura (BENESCH, 2013), sobretudo no que tange a (des)validação de determinadas epistemes frente a outras e, portanto, de determinados indivíduos/grupos sociais frente a outros. A desnaturalização de relações tidas como dadas alinha-se ao que Pennycook (2004) aponta como central ao desenvolvimento de práticas problematizadoras, que se tornam ainda mais relevantes para o empoderamento das/dos aprendizes quando centradas em suas próprias vivências e demandas, como propõe a discussão em fórum. No entanto, uma vez que a afirmação corpogopolítica defendida pelo projeto político-acadêmico da decolonialidade (BERNARDINO-COSTA *et al.*, 2023) é necessária diante do comprometimento com o desenvolvimento da criticidade, maior atenção deve ser oferecida à curadoria de enunciados e à presença de representações subalternizadas (TILIO; SZUNDY, 2021) no material. O reconhecimento dessas lacunas é fundamental não só para que esta tarefa seja repensada em reaplicações ou reinterpretações, mas também para a produção de futuros materiais didáticos envolvidos com agendas temático-discursivas similares.

Considerações finais

Neste estudo, apresentei o Projeto Temático de Multiletramentos Críticos *What is Knowledge Anyway?*, desenvolvido com uma turma de Inglês para Fins Acadêmicos, o Inglês para Leitura II do projeto de extensão CLAC (Curso de Línguas Aberto à Comunidade) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Analisei a primeira tarefa deste projeto, elaborada por mim e organizada a partir da proposta pedagógica do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2015, 2017, 2019), tencionando responder às seguintes perguntas:

- I. De que maneira(s) a tarefa pode (ou não) propiciar o desenvolvimento de **letramento(s) acadêmico(s) crítico(s)**?
- II. Como **práticas problematizadoras** e **decoloniais** podem (ou não) ser desenvolvidas a partir da proposta da tarefa avaliativa?

Os enunciados autênticos selecionados para o material, de circulação sobretudo acadêmica, foram correlacionados a partir de questões que visavam ao reconhecimento de causas e consequências das atuais hierarquias de poder presentes nos processos de validação de conhecimentos, destacando a academia como um espaço que, historicamente, reforça a lógica monoepistêmica da Modernidade/colonialidade. Essas reflexões corroboraram para a produção de discursos contra-hegemônicos por parte das/dos estudantes, que se engajaram criticamente em ponderações sobre as manifestações de tais hierarquias nas áreas de conhecimento em que elas/eles próprias/os atuam, através de uma discussão em fórum. Dessa maneira, o material propiciou o desenvolvimento de letramentos acadêmicos críticos e de práticas problematizadoras frente às dinâmicas acadêmicas. Entretanto, um refinamento crítico dessas práticas seria favorecido pelo aprofundamento das discussões sobre identidades e autoria, que se faz necessário para potencializar os discursos das/dos aprendizes em direção a (auto)reflexões sobre suas posições e de outras/os nos processos analisados, o que é essencial à promoção de debates subleados, comprometidos com práticas decoloniais.

O engajamento de professoras/es-pesquisadoras/es no âmbito do ensino de IFA com agendas políticas comprometidas tanto com a garantia de direitos das/dos estudantes quanto com a atenção a suas demandas específicas exige um (re)pensar dos projetos de educação desenvolvidos atualmente. Dado o papel central, mas ainda, em diversos contextos, violento que o inglês ocupa na produção, aquisição, circulação e validação de conhecimento(s) acadêmico(s), torna-se fundamental o constante trabalho de pensar alternativas para que os usos que as/os aprendizes do Sul global fazem dessa língua sejam cada vez mais empoderados, criticamente informados e articulados à defesa de seus próprios interesses.

Referências

- BAKHTIN, M. *Os Gêneros do Discurso*. (Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra, notas da edição russa Serguei Botcharov), 1a ed., São Paulo: Editora 34, 2016, 176p.
- BEATO-CANATO, A. P. M. Inglês para leitura do CLAC-UFRJ: espaço de ensino-aprendizagem de língua inglesa e formação de professores. In: Rogério Tilio; Ana Paula Marques Beato-Canato. (Org.). *Formação inicial de professores de línguas: experiências em um projeto de extensão universitária*. 1ed. Campinas: Pontes, 2018, v. , p. 49-74.
- BENESCH, S. Needs Analysis and Curriculum Development in EAP: An Example of a Critical Approach. *Tesol Quarterly*, v. 30, n. 4, p. 723-738, 1996.
- BENESCH, S. *Critical English for Academic Purposes: Theory, Politics, and Practice*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001.
- BENESCH, S. *Theorizing and practicing critical English for academic purposes*. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 8, p. 81–5, 2009.
- BENESCH, S. Critical English for Academic Purposes. In: *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. CHAPELLE, C. A. (Ed.). Nova Jersey: Blackwell Publishing Ltd., 2013, p. 1-7.
- BERNARDINO-COSTA, J. *et al.* Introdução. BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 9-26.
- CAMPOS, M. D. A arte de Sulear-se. In: SCHEINER, T.C. (Coord.). *Interação museu-comunidade pela educação ambiental*. Rio de Janeiro: UNIRIO/TACNET. (mimeo), 1991. p. 56-91. Disponível em: <http://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-1-1991A.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.
- CANAGARAJAH, S. Negotiating the local in English as a lingua franca. In: *Annual Review of Applied Linguistics*. v. 26, p. 197-218, 2006.
- CANAGARAJAH, S. Subversive Identities, Pedagogical Safe House, and Critical Learning. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (orgs.). *Critical pedagogies and language learning*. New York: Cambridge University Press, 2004. p. 116-137.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARVALHO, J.J. Encontro de Saberes e desconolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 79-106.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9. 200.

Epistemologia feminista negra. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 139-170.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FRASER, N. *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Columbia University Press, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo, SP, Paz e Terra, 1992.

GALVÁN-ÁLVAREZ, E. *Epistemic Violence and Retaliation: The Issue of Knowledges in "Mother India"/Violencia y venganza epistemológica: La cuestión de las formas de conocimiento en Mother India*. *Atlantis*, v. 32, n. 2, p. 11–12. 2010

GARBE, S. *Deskolonisierung des Wissens: Zur Kritik der epistemischen Gewalt in der Kultur- und Sozialanthropologie [Decolonization of knowledge: On the criticism of epistemic violence in cultural and social anthropology]*. *Austrian Studies in Social Anthropology*, n. 1, p.1–17, 2013.

GROSGOUEL, R. Decolonizing post-colonial studies and paradigms of Political-Economy: transmodernity, decolonial thinking and global coloniality. In: *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1), 2011.

HYLAND, K. *English for academic purposes: An advanced resource book*. Oxon: Routledge, 2006.

HYLAND, K.; HAMP-LYONS, L. EAP: issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 1, p. 1–12, 2002.

HYLAND, K.; SHAW, P. Introduction. In: HYLAND, K.; SHAW, P. (Ed), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. New York: Routledge, 2016, p. 1-13.

JENKINS, J.; COGO, A. & DEWEY, M. 2011. Review of Developments in Research into English as a Lingua Franca. *Language Teaching*, Cambridge, v.44, n.3: 281-315.

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.s

LEA, M. R.; STREET, B. V. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory into practice*, v. 4, n. 45, p. 368-377, 2006.

LEMKE, J. L. *Multiplying meaning: Literacy in a multimedia world*. Artigo apresentado na National Reading Conference, Charleston SC, dez. 1993. Arlington VA: ERIC Documents Service (ED 365 940).

- LUKE, A. Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*. Ed. 51, p. 4-11, 2012.
- LUKE, A. Q&A with Allan Luke. AERA Educational Change (Special Interest Group), Série Lead the Changes, n. 46, 2015. Disponível em: https://www.aera.net/Portals/38/docs/SIGs/SIG155/46_Allan%20Luke.pdf. Acesso em 15 jun. 2023.
- MARTINS, G. L.; SAMPAIO, T. A avaliação processual no ensino de língua inglesa: um balanço do projeto Other Voices Matter no âmbito do CLAC UFRJ. *Fórum CLAC*. Rio de Janeiro, Curso de Línguas Aberto à Comunidade - UFRJ, Comunicação Oral, 2019.
- 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*, v. 20, p. 1-17, 2021.
- MAURANEN, A. *et al.* English as the academic lingua franca. In: HYLAND, K.; SHAW, P. (Ed), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. New York: Routledge, 2016, p. 1-13.
- MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. *DELTA*, v. 24, n. 2, 2008, p. 309-340.
- MOLETSANE, R. Whose Knowledge is It? Towards Reordering Knowledge Production and Dissemination in the Global South. *Educational Research for Social Change (ERSC)*, v. 4, n. 2, p. 35-47, out. 2015.
- MIGNOLO, W. *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press, 2011.
- MIGNOLO, W.; VÁZQUEZ, R. *Decolonial Aesthesis: Colonial Wounds/ Decolonial Healings*. Social Text. 15 jul. 2013.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 27-53.
- NORMAN, A. Twenty-Six Epistemological Violence. In: CURTIN, D.; LITKE, R. *Institutional Violence*. Value Inquiry Book Series, v.88,p. 353–362, 1999.
- PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah,NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.) *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd, 2004, p. 784-807.
- 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, Alastair. Critical and alternative directions in applied linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics*, v. 33, 2010.
- RAMÍREZ-CASTAÑEDA, V. Disadvantages in preparing and publishing scientific papers caused by the dominance of the English language in science: The case of Colombian researchers in biological sciences. *PLoS One*, v. 15, n. 9, 2020.

- ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- SALAGER-MEYER, F. *et al.* EAP in Latin America. In: HYLAND, K.; SHAW, P. (Ed), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. New York: Routledge, 2016, p. 1-13.
- 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, 2020.
- 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.
- SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D; GUINDANI, J. F. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista brasileira de história & ciências sociais, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.
- SILVA JÚNIOR, A. C.; MATOS, D. C. V. da S. Linguística Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. Revista Interdisciplinar Sulear, v. 2, n. 2, p.101-116, setembro/2019, Dossiê Sulear. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4154>. Acesso em: 3 jul. 2023.
- SILVA, E. D.. *HERMENÊUTICA-FENOMENOLÓGICA COMO METODOLOGIA EM LINGUISTICA APLICADA*. Intertexto (Uberaba), v. 07, p. 1-20, 2014.
- STREET, B. 'Academic Literacies approaches to Genre'?. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 2, p. 347-361, abril-jun, 2010.
- SZUNDY, P. T. C. Language ideologies on English as a Língua Franca in Brazil: conflicting positions expressed by undergraduate students. *Journal of English as a Língua Franca*, v. 6, n. 1, p. 167-192, 2017.
- THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, primavera 1996, p. 60-92.
- TILIO, R. *Voices*. v. 1-4. São Paulo: Richmond, 2015, p. 195-208.
- 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.; BEATO-CANATO, A. P. M. (Orgs.) *Formação inicial de professores de línguas: experiências em um projeto de extensão universitária*. Campinas: Pontes Editores, 2018. 192p.
- 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, Kyria; SCHERRE, Marta; VIDON, Luciano. (Orgs.). *Língua, discurso e política: desafios contemporâneos*. Campinas: Pontes, 2019, p. 187-210.

TILIO, R. (Re)interpretando e implementando criticamente a pedagogia dos multiletramentos. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 33–42, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5569. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569>. Acesso em: 2 jul. 2023.

TILIO, R.; SZUNDY, P. T. C. Criticidade como prática de resistência: intersecções entre os estudos de letramentos e a LA indisciplinar. In: TANZI NETO, A. (Org.). *Linguística Aplicada de Resistência: Transgressões, Discursos e Política*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021. v. 1. 394 p.

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 (ONLINE), v. 52, p. 90-120, 2021.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Valentin Volóchinov; tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

WA THIONG'O, N. *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. Nairobi: EAEP, 1997.

Anexos

ANEXO 1 - página 01 do Trabalho 01

Universidade Federal do Rio de Janeiro - Faculdade de Letras (FL)
CLAC - Cursos de Línguas Abertas à Comunidade
Inglês para Leitura II | 2022.1
 Monitores-colaboradores: Letícia Nunes e Rahmiel Cordeiro
 Monitora: Letícia Freitas Nunes
 Orientador pedagógico: Gabriel Lucas Martins
1º Trabalho Avaliativo



PROJETO WHAT IS KNOWLEDGE ANYWAY?
1º TRABALHO AVALIATIVO (3,0)

CONTEXUALIZAÇÃO

Esta seção será realizada de modo misto

- I. Acesse [esta imagem](#), apresentada no artigo *Scientists' Warning to Humanity on Threats to Indigenous and Local Knowledge Systems*¹ e discuta:
 - a) Quais são as principais ameaças aos sistemas indígenas e locais de conhecimentos? Que tipos de problemas elas podem gerar?
 - b) Como você acredita que as atuais dinâmicas de produção acadêmica/ científica possam contribuir para os fenômenos descritos na imagem?
- II. Agora, leia um trecho do artigo *Decolonizing post-colonial studies and paradigms of Political-Economy: transmodernity, decolonial thinking and global coloniality* (2011), do sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel e discuta as questões a seguir:

"The hegemonic Eurocentric paradigms that have informed western philosophy and sciences in the 'modern/colonial capitalist/patriarchal world-system' (Grosfoguel 2005; 2006b) for the last 500 hundred years assume a universalistic, neutral, objective point of view. Chicana and black feminist scholars (Moraga and Anzaldúa 1983; Collins 1990) as well as Third World scholars inside and outside the United States (Dussel 1977; Mignolo 2000) reminded us that we always speak from a particular location within power structures. Nobody escapes the class, sexual, gender, spiritual, linguistic, geographical, and racial hierarchies of the "modern/colonial capitalist/patriarchal world-system". As feminist scholar Donna Haraways (1988) states, our knowledges are always situated. [...] [F]ollowing Fanon (1967) and Anzaldúa (1987), I will use the term 'body-politics of knowledge'." (Grosfoguel, 2011)²

¹ Disponível integralmente em

<<https://bioone.org/journals/journal-of-ethnobiology/volume-41/issue-2/0278-0771-41.2.144/Scientists-Warning-to-Humanity-on-Threats-to-Indigenous-and-Local/10.2993/0278-0771-41.2.144.full#:~:text=Figure%2%A01.and%2015%20recommendations->> Acesso em 3 mai. 2022.

² GROSFOGUEL, R. Decolonizing post-colonial studies and paradigms of Political-Economy: transmodernity, decolonial thinking and global coloniality. In: *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1), 2011.

ANEXO 2 - página 02 do Trabalho 01

- a) Com base na citação acima, o que você entende por uma *corpo-política do conhecimento*?
- b) A ideia de *validação de conhecimento* toma por base a premissa de que existem conhecimentos mais legítimos do que outros. Como os *paradigmas eurocêtricos hegemônicos* descritos por Grosfoguel parecem estar relacionados a essa ideia?
- c) Como o processo descrito na imagem inicial pode estar relacionado à noção de *corpo-política do conhecimento*?

PRÉ-LEITURA

Esta seção será realizada de modo síncrono

Acesse [a seguinte notícia de divulgação científica, publicada no portal EurekAlert!](#). Analise o **título**, o **subtítulo** e as **keywords** associadas à notícia e discuta:

- a. Que assunto(s) o estudo reportado pela notícia parece endereçar?
- b. Reflita sobre o uso do grupo nominal "power imbalance in environmental decision-making", no subtítulo da notícia:
 → O que você entende por este "desequilíbrio de poder"? Como isso pode estar associado às ideias discutidas na Contextualização deste material?

LEITURA (2,0)

Esta seção será realizada de modo assíncrono

Responda em **língua portuguesa** às questões a seguir, com base no texto "*Indigenous knowledge still undervalued - study*"

1. Em notícias de divulgação científica, é comum serem apresentadas algumas informações básicas sobre o estudo reportado, a fim de situá-lo. Preencha a tabela abaixo com essas informações, de acordo com o texto: (___/ 0,15)

Período de publicação do estudo:	
Agentes envolvidos no desenvolvimento do estudo:	
Principal achado/ descoberta da pesquisa:	

2. Segundo a notícia, os participantes indígenas do estudo em questão reportaram diversos problemas relacionados ao desequilíbrio de poder na tomada de decisões ambientais. Aponte e explique as três problemáticas mencionadas na notícia: (_____/ 0,6)

ANEXO 3 - página 03 do Trabalho 01

3. Leia abaixo um trecho do verbete enciclopédico da Wikipedia sobre o termo "Tokenism". Em seguida, releia uma citação de Gunn-Britt Retter apresentada na notícia "Indigenous knowledge still undervalued - study" e responda às questões propostas:

Tokenism

From Wikipedia, the free encyclopedia

Tokenism is the practice of making only a perfunctory or symbolic effort to be inclusive to members of minority groups, especially by recruiting people from underrepresented groups in order to give the appearance of racial or gender equality within a workplace or educational context. The effort of including a token individual in work or school is usually intended to create the impression of social inclusiveness and diversity (racial, religious, sexual, etc.).^[c]

Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Tokenism#in_politics. Acesso em 02 de maio de 2022.

"Sometimes Indigenous organisations feel pressured to agree to requests for collaboration with scientists so that we can have some influence in decision-making, even when these collaborations feel **tokenistic** and do not meet the needs of our communities. [...]"

- a. Com base na definição apresentada no verbete, explique o que se pode entender por *tokenistic collaborations*. (____/ 0,5)

- b. Aponte as consequências negativas desse fenômeno, de acordo com a notícia que você leu. (____/ 0,25)

4. Responda às questões a seguir com base no último parágrafo do texto:

"Indigenous knowledge is increasingly used in decision-making at many levels from developing international policy on biodiversity to local decisions about how to manage wildlife. However, as scientists and decision-makers use knowledge, they must **do so** in a way that reflects the needs of Indigenous knowledge holders. **This** should lead to better decisions and more equitable and productive partnerships."

ANEXO 4 - página 04 do Trabalho 01

- (a) Indique a que se referem as expressões destacadas no fragmento e, em seguida (b) explique a mudança na perspectiva de utilização dos conhecimentos indígenas proposta pelo estudo, justificando sua importância. (____/ 0,5)

PÓS-LEITURA (1,0)

Esta seção será realizada de modo assíncrono

Para responder às questões propostas, releia abaixo um trecho da notícia "Indigenous knowledge still undervalued - study" e, depois, analise as citações a seguir, que exploram o conceito de **violência epistêmica**.

"Our study suggests there are still misconceptions about Indigenous knowledge, particularly around the idea that it is limited in scope or needs verifying by science to be useful."

"I have thus defined epistemic violence as a forced delegitimation, sanctioning and repression [...] of certain possibilities of knowing, going hand in hand with an attempted enforcement [...] of other possibilities of knowing."

Sebastian Garbe (2013)³

"Epistemic violence, that is, violence exerted against or through knowledge, is probably one of the key elements in any process of domination. It is not only through the construction of exploitative economic links or the control of the politico-military apparatuses that domination is accomplished, but also and, I would argue, most importantly through the construction of epistemic frameworks that legitimise and enshrine those practices of domination."

Enrique Galván-Álvarez (2010)⁴

"Of course, the phenomenon in question would not ordinarily be thought of as violence: it is too respectable, too academic, too genteel for that. It is violence all the same, and deserves to be seen for what it is."

Andrew Norman (1999)⁵

³ GARBE, S. Deskolonisierung des Wissens: Zur Kritik der epistemischen Gewalt in der Kultur- und Sozialanthropologie [Decolonization of knowledge: On the criticism of epistemic violence in cultural and social anthropology]. *Austrian Studies in Social Anthropology*, n. 1, p.1–17, 2013.

⁴ GALVÁN-ÁLVAREZ, E. Epistemic Violence and Retaliation: The Issue of Knowledges in "Mother India"/Violencia y venganza epistemológica: La cuestión de las formas de conocimiento en Mother India. *Atlantis*, v. 32, n. 2, p. 11–12, 2010

⁵ NORMAN, A. Twenty-Six Epistemological Violence. In: CURTIN, D.; LITKE, R. *Institutional Violence Value Inquiry Book Series*, v.88, p. 353–362, 1999.

ANEXO 5 - página 05 do Trabalho 01

DISCUSSÃO EM FÓRUM:

Você deverá postar um comentário no fórum do Google Classroom criado pela sua professora, apresentando suas respostas para as questões a seguir em um texto único. A ideia não é que seja uma sequência de respostas independentes, mas um típico comentário de fórum que responda aos questionamentos de forma coesa. Além disso, é fundamental que você interaja com os comentários de seus colegas.

- 💡 Como o conceito de violência epistêmica se relaciona às questões levantadas pela notícia *Indigenous knowledge still undervalued - study*?
- 💡 Pautando as práticas de violência epistêmica nos paradigmas eurocêntricos hegemônicos da *ciência moderna* de que fala Grosfoguel (Contextualização), **que reflexões você pode tecer sobre a incidência desses paradigmas e consequentes formas de violência epistêmica na área científica em que você estuda/pesquisa?** .

A fim de embasar sua participação no fórum, você é incentivada/o a fazer uso dos diferentes textos explorados neste Trabalho.

ANEXO 6 - página 01 do Trabalho 02

Universidade Federal do Rio de Janeiro - Faculdade de Letras (FL)

CLAC - Cursos de Línguas Abertos à Comunidade

Inglês para Leitura II | 2022.1

Monitores-colaboradores: Leticia Nunes e Rahmiel Cordeiro

Monitora: Leticia Freitas Nunes

Orientador pedagógico: Gabriel Lucas Martins

2º Trabalho Avaliativo - Adaptado de material desenvolvido por Rahmiel Cordeiro e Leticia Nunes



PROJETO WHAT IS KNOWLEDGE ANYWAY?

2º TRABALHO AVALIATIVO - PARTE 1 (30)

PRÉ-LEITURA

Esta seção será realizada de modo síncrono

- I. Na primeira parte deste trabalho, você lerá um artigo científico publicado pelo periódico virtual *Educational Research for Social Change*. Acesse [o website deste veículo](#) e discuta as questões a seguir:
 - a. Qual é a proposta do *Educational Research for Social Change*? Quais concepções sobre o conceito de educação podem-se verificar a partir dela?
 - b. Quais características metodológicas são compartilhadas por todos os artigos científicos publicados neste periódico? Como tais características devem se relacionar com a proposta central do artigo?

💡 REFLITA 💡

Em nosso primeiro trabalho avaliativo, discutimos dinâmicas de hierarquização do conhecimento, bem como a relação entre elas e a noção de violência epistêmica. De que maneira a proposta do periódico *Educational Research for Social Change* pode alinhar-se aos estudos comprometidos com essa temática?

- II. Na próxima seção, você lerá o artigo [Whose Knowledge is It? Towards Reordering Knowledge Production and Dissemination in the Global South](#). Analise-o superficialmente e discuta as perguntas abaixo:
 - a. Qual parece ser o objetivo central do artigo, com base em seu resumo? Como ele se relaciona à proposta do periódico em que foi publicado?
 - b. Analise a biodata da autora Relebohile Moletsane ao final da primeira página e discuta: como as informações selecionadas por/sobre ela constroem uma noção de legitimidade para o artigo?
 - c. Este artigo é dividido nas seguintes seções: (i) *Introduction*; (ii) *What Is Knowledge Anyway?*; (iii) *Whose Knowledge Is of Most Worth?*; (iv) *Towards Research for Social Change*; (v) *Conclusion*. Sobre isso, responda:
 - ✓ Que tipos de questionamentos você espera que sejam abordados ao longo das seções II e III? Como você imagina que eles possam ser respondidos?
 - ✓ Como a 4ª seção do texto pode se associar às seções anteriores?

ANEXO 7 - página 02 do Trabalho 02

LEITURA (2,0)

Esta seção será realizada de modo assíncrono

1 | INTRODUCTION

1. De acordo com a autora, "While there is no shortage of research addressing the various social issues plaguing our communities and institutions, such research seems to be having very little impact on social change." (p. 36)
 - a. Como o uso do marcador discursivo "while" contribuiu para a construção da crítica feita pela autora? (___ / 2.0)
 - b. Quais são as principais causas apontadas para essa situação? (___ / 2.0)
 - c. Qual exemplo Moletsane apresenta para ilustrar essa perspectiva? (___ / 2.0)
2. O que a autora do artigo considera uma abordagem "instrumental" de produção e disseminação do conhecimento? Por que essa abordagem difere da abordagem crítica proposta pela autora? (___ / 4.0)

2 | WHAT IS KNOWLEDGE ANYWAY?

3. A autora discute 3 visões diferentes acerca da natureza do conhecimento. Sobre isso, responda:
 - a. Transcreva do artigo o período/frase que **introduz** cada uma dessas visões: (___ / 3.0)
 - I. _____
 - II. _____
 - III. _____
 - b. Explique como a terceira visão acerca da natureza do conhecimento se relaciona à noção de violência epistêmica apresentada pela autora: (___ / 3.0)

ANEXO 8 - página 03 do Trabalho 02

3 | WHOSE KNOWLEDGE IS OF MOST WORTH?

4. A autora do artigo afirma, com base em Martin (2012), que a normalização de conceitos como *whiteness* e *white privilege* permitiu que as normas e padrões para produção e circulação de conhecimento fossem determinadas pelo Norte Global. Explique quais são, segundo ela, as consequências desse processo para outras visões de mundo e suas formas de produzir conhecimento. (___ / 4.0)

4 | TOWARDS RESEARCH FOR SOCIAL CHANGE

5. Observe o trecho abaixo, que introduz a seção:

"How might sciences and humanities researchers including education scholars and activists, generally, and those in the Global South, in particular, advance the troubled and troubling knowledge they encounter in their work; and how might their work contribute to social change in the institutions and communities they work with?" (p. 42)

Ao longo desta seção a autora do artigo apresenta possíveis propostas que respondem a esses questionamentos. Ao endereçar a segunda proposta, a autora afirma que "as researchers and educators, our views about the people and contexts we do research on and in, need to shift" (p. 43). De que se trata a mudança proposta por ela? (___ / 4.0)

5 | CONCLUSÃO

6. Leia o parágrafo a seguir e responda à pergunta abaixo.

For Cornwall and Jewkes (1995), participatory research and practice enables participants and researchers to reflect and act together from research planning through to analysis and dissemination. Informed by the notion, "nothing about us without us", such co-creation and co-dissemination of knowledge ensures control of content and process by both researchers and participants and consequently, mutual learning among them. Examples of participatory methodologies abound in the emerging literature. These include visual methodologies such as photovoice (Wang, Burris, & Xiang, 1996), participatory video (Milne, Mitchell, & De Lange, 2012), cellphilms (Mitchell, de Lange, Moletsane, & Stuart (2013), drawing (Theron, Mitchell, Smith, & Stuart, 2011), and storytelling, including digital storytelling (de Tolly, 2007). **It is not enough to use these tools in our research, rather, what is needed is the co-reflection with our participants on the research process itself, the power dynamics inherent therein, and the extent to which these tools enable us to challenge and address these so as to pave way for democratic decision making about the strategies needed for social change.**

(I) Indique os sentidos construídos pelo uso do marcador discursivo "rather" no caso acima e, a partir disso, responda: (II) como a autora do artigo defende que pesquisas e práticas participativas sejam conduzidas? (___ / 6.0)

ANEXO 9 - página 04 do Trabalho 02

ANÁLISE DE UMA RESENHA ACADÊMICA

Ao longo deste semestre, vimos como a produção científica tradicional tende a desvalorizar determinados conhecimentos, marginalizando, assim, os grupos sociais que os produzem. Além disso, discutimos que, na contramão desta tendência, há pesquisas, nas mais diversas áreas de estudo, comprometidas com o combate a essa forma de violência, que denominamos violência epistêmica. Na segunda parte deste trabalho, você irá produzir uma **resenha acadêmica sobre um artigo em língua inglesa** que aborde estas questões, especificamente, em sua(s) área(s) de estudo/ pesquisa/ interesse.

A. Para auxiliar neste processo, acesse a [resenha](#) a seguir e responda:



- Qual é o objeto de análise da resenha? Como a obra analisada parece se relacionar às discussões de nosso projeto?
- Analise a resenha quanto aos aspectos abaixo:
 - (a) Composição geral do texto: organização dos parágrafos, tamanho do texto e possíveis motivos para tal organização e tamanho;
 - (b) Critérios utilizados pela autora da resenha para avaliação do artigo.

B. A partir da leitura da resenha acima, indique: i) o(s) parágrafo(s) em que os movimentos retóricos abaixo ocorrem na resenha; ii) trechos do texto que correspondam a esses movimentos e iii) aspectos relevantes da seleção linguístico-discursiva do trecho em destaque*.

*Considere: pessoa gramatical; tempo verbal; conectivos; etc

MOVIMENTO RETÓRICO	PARÁGRAFO(S)	TRECHOS	ESCOLHAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS
Apresentação do autor da obra analisada			-
Apresentação da obra analisada			-
Descrição da obra (organização, conteúdo)			-
Avaliação geral da obra / Apresentação da relevância do estudo			-

ELABORAÇÃO DE UMA RESENHA ACADÊMICA

Você irá produzir uma **resenha acadêmica** sobre um artigo **em língua inglesa** que aborde as questões discutidas em nosso projeto relacionadas, especificamente, a sua(s) área(s) de estudo/ pesquisa/ interesse. O processo de elaboração da resenha será orientado em 3 etapas, apresentadas abaixo:

ETAPA 1 | PESQUISA E SELEÇÃO DO ARTIGO:

Ao longo deste curso, exploramos algumas funcionalidades de plataformas de pesquisa como as apresentadas

ANEXO 10 - página 05 do Trabalho 02

abaixo. Você pode utilizá-las para selecionar o artigo com o qual deseja trabalhar, a partir da pesquisa de assuntos/palavras-chave pertinentes, relacionando:

- (i) sua área de interesse/estudo/pesquisa (ex.: language teaching, family medicine, human nutrition, environmental engineering, etc.) e;
- (ii) o tema de nosso projeto (ex.: epistemic violence, participatory methods, participatory research, undervalued knowledge, social justice, etc.).



[Research Gate](#)

ScienceDirect



[Science Direct](#)



[Google Scholar](#)



[Academia.edu](#)

ARTIGO SELECIONADO:

ETAPA 2 | LEITURA DO ARTIGO E REALIZAÇÃO DE ANOTAÇÕES:

Utilize as tabelas a seguir ao longo de seu processo de leitura/ análise do artigo. Elas auxiliarão na organização e seleção de informações para integrar sua resenha:

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO (contexto de publicação, autores e objetivo central)

TÍTULO DA SEÇÃO	SÍNTESE DA SEÇÃO	SEUS COMENTÁRIOS

SUA ANÁLISE GERAL ACERCA DO ESTUDO

Considere a relevância do artigo selecionado para as discussões de nosso projeto e para a área de pesquisa em que ele está inserido.

ANEXO 11 - página 06 do Trabalho 02

INTERTEXTUALIDADE E RECURSOS SEMIÓTICOS

Além dos pontos acima, você pode incluir outras informações e comentários que achar pertinentes; você também pode incluir imagens, vídeos, ou fazer menção a quaisquer outras obras.

ETAPA 3| PRODUÇÃO DA RESENHA:

Utilize o espaço abaixo para escrever sua resenha. Organize as anotações feitas acima da maneira que achar mais pertinente:

TÍTULO DA RESENHA:	
REFERÊNCIA DO ARTIGO: *	<p>ÚLTIMO NOME, Primeiro nome do autor do artigo. Título do artigo. Título da Revista, local de publicação, volume do exemplar, número do exemplar, p. (página inicial e final do artigo), mês, ano de publicação. Disponível em: link. Acesso em: data de acesso.</p>
	<p><i>Escreva sua resenha aqui</i></p>
SUA BIODATA:	<p>Sinta-se à vontade para se apresentar da maneira como achar mais conveniente. Se desejar, utilize o exemplo a seguir: <i>Resenha desenvolvida por Leticia Nunes (seu nome), graduanda em Letras - Português/ Inglês pela UFRJ (suas informações acadêmicas)</i> e estudante de Inglês para Leitura do CLAC/UFRJ.</p>
TAGS:	<p>Sua resenha deve conter tags para ajudar a indexar seu texto na plataforma. Você pode utilizar as tags <i>CLAC UFRJ</i>, <i>Resenha</i> e outras mais que julgar adequadas.</p>

ANEXO 12 - página 07 do Trabalho 02

ETAPA 4 | PRODUÇÃO DA RESENHA (2ª versão):

Utilize o espaço abaixo para escrever a segunda versão de sua resenha, com base nos comentários feitos em sua primeira versão .

TÍTULO DA RESENHA:	
REFERÊNCIA DO ARTIGO: *	
	<i>Escreva sua resenha aqui</i>
SUA BIODATA:	
TAGS:	

CRITÉRIOS DE CORREÇÃO	PONTUAÇÃO	COMENTÁRIOS
SELEÇÃO E MOBILIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE O ARTIGO	____/ 0,75	
PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO TEXTUAL/DISCURSIVA	____/ 0,75	
ANÁLISE DO ARTIGO COM BASE NA PROPOSTA DO PROJETO	____/ 0,75	
USOS DE LINGUAGEM	____/ 0,75	
	Total: ____/ 3,0	

ANEXO 13 - página 08 do Trabalho 02

ETAPA 5 | PUBLICAÇÃO DA RESENHA



A plataforma Medium é apresentada na [Wikipedia](#) como “an example of [social journalism](#), having a hybrid collection of amateur and professional people and publications, or exclusive blogs or publishers on Medium, and is regularly regarded as a blog host.” Acesse a página [What is Medium? do site oficial da plataforma](#), para conhecer mais profundamente seus objetivos e funcionamento.

Como vimos neste projeto, ao longo dos últimos semestres, estudantes de Inglês para Leitura II têm utilizado o Medium como plataforma para publicação da versão final de suas produções.. Agora que você já elaborou sua resenha, é hora de publicá-la no blog coletivo criado para nossa turma. Siga as seguintes instruções para publicação:

- ✓ Acesse o website [medium.com](#);
- ✓ Selecione *Sign in* e em seguida *Sign in with Google*;
- ✓ Digite as credenciais fornecidas pelo seu monitor através do Google Classroom da turma;
- ✓ Selecione o logotipo do perfil, e depois clique em *Write a story*;
- ✓ Inclua, nos espaços indicados, o título e o corpo de sua resenha. Em seguida, selecione *Publish*;
- ✓ Inclua as tags e imagens de sua preferência e selecione *Publish now*.

Não deixe de interagir com as resenhas de seus colegas e de divulgar nosso projeto!