

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Thais de Melo Sampaio

@HERVOICEMATTERS.BR:

Potencializando narrativas femininas brasileiras através de um Projeto Temático de Multiletramentos de Inglês como *Lingua Franca* no contexto de ensino remoto no CLAC - UFRJ

Rio de Janeiro

2021

Thais de Melo Sampaio

@HERVOICEMATTERS.BR:

Potencializando narrativas femininas brasileiras através de um Projeto Temático de Multiletramentos de Inglês como *Lingua Franca* no contexto de ensino remoto no CLAC - UFRJ

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

Orientador: Prof. Dr. Rogério Tilio

Rio de Janeiro

2021

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Denise Melo e Nelson Sampaio, por apoiarem a minha decisão (tardia, mas acertada) de buscar o que me faz feliz.

Ao Felipe Arouca, por trazer calma às minhas tempestades.

Ao Gabriel Martins, por ser o melhor parceiro que eu poderia ter nessa etapa da minha trajetória acadêmica, por completar meus pensamentos e por sempre acreditar em mim.

Aos amigos queridos que a Faculdade de Letras me proporcionou, Julia Nolasco, Pedro Rodrigues, Manuel Coutinho, Alexis de Abreu, Raphael Ferreroni, Matheus Lage, Letícia Nunes, Rahmiel Cordeiro, por tornarem o caminho mais alegre.

À equipe incrível de monitores que atuaram no Inglês 1 do CLAC em 2020, por aceitarem fazer parte do projeto em um momento tão turbulento para todos nós.

Ao meu professor, coordenador e orientador Rogério Tilio, por todos os ensinamentos, conselhos e apoio.

Resumo

O inglês como *lingua franca* (ILF), uma língua de contato transnacional (CANAGARAJAH, 2006), tem se imposto como instrumento de acesso a discursos globais e de participação em uma comunidade imaginada (KANNO; NORTON, 2003). O fato de a língua ter se tornado uma moeda linguística que promete agência em um mercado global (NIÑO-MURCIA, 2003), associado à natureza violenta da expansão do inglês (MOITA-LOPES, 2008), contribui para o entendimento do ILF como uma forma de localismo globalizado (SOUSA SANTOS, 1997). Concebido à luz do conceito de Epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2016), o modelo de avaliação de Projetos Temáticos de Multiletramentos (PTMs) propõe explorar (novos) multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012; LEU et al., 2017; ROJO; MOURA, 2019), desenvolver o Letramento Crítico (LUKE, 2012; TILIO, 2019), e estimular a autonomia sociocultural (NICOLAIDES; TILIO, 2011). Este estudo objetivou apresentar e refletir sobre os resultados do PTM @HerVoiceMatters.BR, que foi desenvolvido no contexto de ensino remoto no âmbito do projeto de extensão CLAC (Curso de Línguas Aberto à Comunidade) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Alinhado aos princípios dos estudos feministas do Sul global (LUGONES, 2010), o projeto propunha que alunos produzissem postagens na rede social *Instagram* sobre figuras públicas femininas brasileiras de relevância social, política ou cultural. Sendo assim, este estudo visou a analisar os enunciados produzidos pelos estudantes para entender a) como eles construíram a relevância das figuras públicas escolhidas; e b) a forma como seus textos refletiram e refrataram discursos apresentados a eles pelo projeto. De modo geral, observou-se que os estudantes construíram a relevância social, cultural ou política das figuras públicas femininas escolhidas através da apropriação de uma variedade de recursos semióticos disponíveis na plataforma *Instagram* e que suas produções ecoaram princípios dos estudos feministas do Sul global que fundamentaram a concepção do projeto.

Palavras-chave: Multiletramentos; Letramento Crítico; Projetos Temáticos de Multiletramentos; Inglês como *Lingua Franca*.

Abstract

English as a *lingua franca* (ELF), a transnational contact language (CANAGARAJAH, 2006), has imposed itself as an instrument for accessing global discourse and participating in an imagined community (KANNO; NORTON, 2003). The fact that ELF has become a linguistic currency that promises to allow agency in a global market (NIÑO-MURCIA, 2003), associated to the violent nature of the expansion of the English language (MOITA-LOPES, 2008), contributes to the perception of ELF as a form of global localism (SOUSA SANTOS, 1997). Developed in light of the concept of Epistemologies of the South (SOUSA SANTOS, 2016), the Multiliteracies Thematic Project (MTP) assessment model seeks to explore (new) multiliteracies (LEU et al., 2017; TILIO, 2019; ROJO; MOURA, 2019); to develop Critical Literacy (LUKE, 2012; TILIO, 2019); and to foster sociocultural autonomy (NICOLAIDES; TILIO, 2011). This study aimed to present and reflect upon the outcomes of the MTP @HerVoiceMatters.BR, which was developed in the context of remote teaching within the extension project CLAC (Curso de Línguas Aberto à Comunidade) at Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Aligned with principles of feminist studies from the Global South (LUGONES, 2010), the MTP prompted students to produce posts about Brazilian public figures of social, political or cultural relevance. Therefore, the objective of this study is to analyze texts produced by students in order to understand a) how they constructed the relevance of the chosen public figures; and b) the way their texts reflected and refracted discourses introduced throughout the project. In general, it was observed that students constructed the social, cultural, or political relevance of their chosen public figures through various semiotic resources made available by Instagram and that their written productions echoed principles derived from feminist studies from the Global South that founded the conception of the project.

Keywords: Multiliteracies; Critical Literacy; Multiliteracies Thematic Project; English as a *Lingua Franca*.

SUMÁRIO

Introdução.....	6
1. Pressupostos teóricos.....	9
1.1. O ensino de língua inglesa no mundo globalizado	9
1.2. Ensino insurgente de (novos) multiletramentos.....	11
1.3. Transversalidade: educação linguística e feminismos do Sul global.....	16
2. Metodologia.....	18
2.1. Contexto: o projeto de extensão CLAC	18
2.2. Projetos Temáticos de Multiletramentos	19
2.3. Procedimentos de análise	26
3. Análise.....	27
3.1. Iza.....	28
3.2. Nyandra Fernandes	33
3.3. Maria Godinho	36
Considerações finais.....	39
Referências	41
Anexos.....	45

Introdução

A língua inglesa, por seu status de *lingua franca*, tem atuado como uma língua de contato transnacional (CANAGARAJAH, 2006), desempenhando um papel central na interação entre povos e discursos de diversas partes do globo. A proficiência na língua inglesa tem se imposto a falantes não nativos como uma *commodity* (RAJAGOPALAN, 2005), através da qual se pode ter acesso a discursos globalizados. Portanto, a língua se apresenta como um bem valioso, uma moeda linguística, que traz consigo a ambiciosa promessa de participação em uma comunidade imaginada e de agência no mercado global (NIÑO-MURCIA, 2003).

Contudo, a promessa de que a língua inglesa pode possibilitar ao falante o gozo de benefícios característicos do mundo globalizado e informatizado se contrapõe à natureza violenta dos processos de consolidação da língua. A expansão da língua inglesa pelo mundo tem sido marcada por investidas de natureza social, política, econômica e cultural consideravelmente violentas (MOITA-LOPES, 2008). Isso é evidenciado, em um primeiro momento histórico, pela imposição da língua inglesa às então colônias do Império Britânico e, mais recentemente, pela difusão da variedade estadunidense da língua inglesa em decorrência da ascensão política e econômica dos Estados Unidos da América.

A percepção da língua inglesa como um fenômeno ofensivo pode ser associada ao entendimento de que os movimentos de colonialismo e imperialismo, que a têm promovido como uma *lingua franca*, configuram um processo de localismo globalizado (SOUSA SANTOS, 1997). De forma alternativa, o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa pode também construir oportunidades de contemplar discursos e sujeitos não hegemônicos (MOITA LOPES, 2008). Ressignificar o ensino de língua inglesa como *lingua franca* à luz do conceito de Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos (2016) pode contribuir para a constituição de atos de cosmopolitismo (SOUSA SANTOS, 1997).

Na intenção de ressignificar as práticas pedagógicas no ensino de língua em um contexto decolonial, este estudo propõe a incorporação temática de saberes provenientes do Sul global. A partir do resgate de narrativas provenientes do Sul, concebido por Boaventura de Sousa Santos (2019) como um espaço-tempo político, social e cultural marcado pelo sofrimento humano em decorrência da exploração capitalista e de diferentes formas de discriminação, é possível se engajar na tentativa de decolonizar o ensino de língua inglesa como *lingua franca*.

Diante do entendimento da igualdade de gênero como um direito humano reconhecido pela Assembleia Geral da ONU (1948) e pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), é imperativo que eixos temáticos relacionados à pluralidade de identidades femininas, à liderança

política feminina e aos direitos da mulher no Brasil sejam incorporados ao ensino de línguas adicionais. Contudo, essa incorporação deve se dar de forma crítica, considerando as particularidades da luta feminista no Brasil, que incluem taxas altas de violências de diversas naturezas contra a mulher, a baixa representação política das mulheres, com um índice de 10.5% de ocupação da câmara de deputados e 16% no senado (IBGE, 2018) e que a desigualdade de acesso à educação entre mulheres é atravessada por questões raciais inerentes ao tecido social brasileiro (idem).

O movimento feminista ocidental, cuja agenda foi historicamente ressignificada pelo capitalismo desorganizado proposto pelo neoliberalismo (FRASER, 2009), tem sido pautado, de forma exclusiva, nos interesses de mulheres do ocidente. Essa é a narrativa hegemônica do feminismo que está consideravelmente acomodada no senso comum na atualidade (FRASER, 2009). Contudo, essa mesma narrativa, apesar dos seus sucessos, tem apagado as variadas vozes femininas atravessadas por saberes do Sul. As vivências compartilhadas por mulheres à margem do capitalismo dão luz a princípios feministas alternativos. Um feminismo que se comprometa com pautas do Sul, então, visa a “ver a diferença colonial, resistindo enfaticamente ao seu próprio hábito epistemológico de apagá-la” (LUGONES, 2010, p.753, tradução minha¹).

A agenda feminista, sobretudo em uma perspectiva decolonial, pode encontrar na educação linguística um espaço privilegiado de discussão e experimentação. Afinal, o desenvolvimento de multiletramentos é uma tentativa de dar conta da “diversidade cultural das populações em êxodo” e da “diversidade de linguagens dos textos contemporâneos” (ROJO E MOURA, 2019, p.20). Por sua natureza dêitica, os letramentos são modelados pelas características tecnológicas de seu tempo (LEU et al., 2017). Portanto, na contemporaneidade, a internet é identificada como a tecnologia definidora dos novos letramentos a serem contemplados pelo ensino de língua (LEU et al., 2017).

A centralidade das tecnologias digitais tem sido particularmente reafirmada durante a pandemia causada pela COVID-19. Devido às medidas de segurança adotadas, como o isolamento (físico) social, a educação teve compulsoriamente que migrar para os terrenos digitais. Nesse sentido, é necessário se adaptar a um novo *ethos*, incorporando letramentos mais participativos, colaborativos e distribuídos ao ensino (ROJO, 2019). Paradoxalmente, justamente em tempos de isolamento social, se tornaram ainda mais essenciais os novos letramentos, que “maximizam relações, diálogos, redes e dispersões” (ROJO, 2019, p.26).

¹ Tradução minha para: “seeing the colonial difference, emphatically resisting her epistemological habit of erasing it”.

A fim de contemplar os novos (multi)letramentos, o Projeto Temático de Multiletramentos (SAMPAIO; MARTINS, 2020) investigado neste estudo foi concebido à luz do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2019). Segundo a pedagogia, o ensino de língua adicional pode contribuir para “a formação cidadã” dos aprendizes e para a “inclusão social por meio do acesso a novos bens culturais” (TILIO, 2019, p.188). Além disso, segundo o autor, a exposição a discursos e sujeitos estrangeiros pode facilitar um maior conhecimento de si mesmo, o que promove “uma melhor convivência com as diferenças, rompimento de estereótipos e superação de preconceitos” (idem).

Neste estudo, apresento um Projeto Temático de Multiletramentos (doravante PTM), um modelo avaliativo voltado para o trabalho integrado com novos multiletramentos que fomenta discussões sobre temas transversais. Tais discussões pretendem lançar luz sobre como a multiculturalidade atravessa discursos e sujeitos na contemporaneidade. Além disso, o modelo de PTMs contribui para o desenvolvimento do letramento crítico dos aprendizes, se comprometendo com a incorporação da prática problematizadora às práticas pedagógicas, nutrindo uma postura auto-questionadora, reconhecendo a natureza política da linguagem, examinando relações de poder em micro e macro contextos, e problematizando tudo o que é dado como natural ou verdadeiro (PENNYCOOK, 2004; 2006). Em outras palavras, um PTM pressupõe uma abordagem discursiva que localiza o enunciado no seu espaço histórico e ideológico, contribuindo para uma reflexão de seus efeitos de sentido (ROJO, 2009).

Um PTM é um modelo avaliativo que se organiza em uma série de Tarefas (*Tasks*) voltadas para a exploração de diferentes letramentos². Todo o trabalho ao longo do projeto é situado em um eixo temático transversal. Cada Tarefa propõe atividades que assumem a função de andaime (*scaffold*) para as atividades das Tarefas seguintes. Desse modo, o estudante desenvolve um trabalho processual de crescente complexidade de acordo com o andamento das Tarefas. O projeto resulta na produção de um texto multimodal a ser divulgado em plataformas, geralmente digitais, que extrapolam os limites da sala de aula. Em outras palavras, os PTMs estimulam o estudante a exercitar a sua autonomia sociocultural (NICOLAIDES; TILIO, 2011), intervindo no mundo através da linguagem de forma crítica e intencionada. O PTM apresentado neste estudo, @HerVoiceMatters.BR, propôs uma reflexão acerca de narrativas femininas

² Um PTM propõe a exploração de variados letramentos ao longo das Tarefas. Os letramentos devem ser organizados de forma coesa e integrada, conferindo uma crescente complexidade às Tarefas. O PTM apresentado neste estudo aborda tematicamente identidades de mulheres brasileiras de relevância social, política ou cultural. Desse modo, escolhemos trabalhar com os seguintes letramentos: leitura de manchetes de jornal, leitura e produção de verbetes biográficos, leitura de entrevistas impressas, leitura e produção de postagens de Instagram, compreensão de entrevistas orais (em vídeo), compreensão de vídeos institucionais, produção de reportagens orais e interações em redes sociais (por comentários).

brasileiras. Como resultado dos projetos, os estudantes construíram uma página na rede social *Instagram*, através da qual foram publicadas postagens sobre mulheres brasileiras de relevância social, política e cultural.

O presente estudo objetiva, portanto, apresentar e refletir sobre os resultados do PTM @HerVoiceMatters.BR, que foi concebido e desenvolvido em turmas de nível inicial do curso de língua inglesa do projeto de extensão CLAC (Curso de Línguas Aberto à Comunidade) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O processo investigativo conduzido neste estudo pretende responder às seguintes perguntas:

- De que forma os aprendizes conceberam e construíram a relevância social, cultural e política das figuras públicas femininas escolhidas ao longo do projeto através da produção do gênero discursivo postagem de *Instagram*?
- De que forma as produções finais dos aprendizes refletem e refratam um entendimento de relevância social, cultural e política proposto pela seleção textual dos materiais didáticos adotados ao longo do projeto?

Para responder às perguntas propostas, realizei uma análise de uma amostragem de três textos multimodais produzidos por alunos em um perfil aberto na rede social *Instagram*, levando em conta aspectos relacionados ao gênero discursivo produzido. A análise contemplou, sob uma perspectiva bakhtiniana, a estrutura composicional, os aspectos estilísticos, o conteúdo temático e o dialogismo das postagens. Por fim, conduzi uma reflexão acerca dos resultados da análise à luz do Letramento Sociointeracional Crítico e dos estudos feministas decoloniais, de modo a ponderar de que forma o projeto contribuiu para a produção de discursos contra-hegemônicos.

No próximo capítulo, apresentarei os pressupostos teóricos que fundamentaram este estudo. Para isso, lançarei luz sobre conceitos relacionados ao ensino de língua inglesa no mundo globalizado, ao ensino insurgente de (novos) multiletramentos, e à incorporação de saberes dos feminismos do Sul global à educação linguística. No segundo capítulo, apresentarei a metodologia construída para esta pesquisa, situando o estudo no contexto do CLAC da UFRJ, introduzindo o modelo avaliativo de Projetos Temáticos de Multiletramentos e descrevendo os procedimentos de análise. No terceiro capítulo, conduzirei a análise do *corpus*. Por fim, no último capítulo, refletirei sobre as observações geradas pela análise.

1. Pressupostos teóricos

1.1 O ensino de língua inglesa no mundo globalizado

No cenário contemporâneo da globalização, a língua inglesa tem sido considerada uma *lingua franca*; ou seja, uma língua de contato transnacional (CANAGARAJAH, 2006). À medida que a globalização, como a concebemos, se intensifica, distâncias espaciais e temporais se reduzem e fronteiras se dissolvem (KUMARAVADIVELU, 2006). Milton Santos (2000) alerta que essa percepção de espaço e tempo encurtados contribui para a construção da globalização como uma fábula. O discurso da globalização é vendido sob premissas que não se concretizam; afinal:

Fala-se, por exemplo, em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas. A partir desse mito e do encurtamento das distâncias – para aqueles que realmente podem viajar – também se difunde a noção de tempo e espaço contraídos. É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão. Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado.

Fala-se, igualmente, com insistência, na morte do Estado, mas o que estamos vendo é seu fortalecimento para atender aos reclamos da finança e de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações cuja vida se torna mais difícil.” (SANTOS, 2000, p. 18-19]

Em um contexto marcado por movimentos de globalização, sujeitos de diversas partes do globo têm se apropriado do ILF para interagir transnacionalmente, geralmente em esferas discursivas hegemônicas modeladas por Epistemologias do Norte. Boaventura de Sousa Santos (2020) define o Norte global como a parte do globo que produz saberes e valores culturais, econômicos, políticos, sociais e religiosos hegemônicos no cenário internacional. As Epistemologias do Norte se apoiam em desigualdades entre metrópoles e colônias, impondo conhecimentos e valores locais de modo global, muito embora eles não se apliquem a contextos locais (SOUSA SANTOS, 2019). Sendo assim, as Epistemologias do Norte partem da premissa de que há uma linha abissal

que separa as sociedades e as formas de sociabilidade metropolitanas das sociedades e das formas de sociabilidade coloniais e nos termos da qual aquilo que é válido, normal ou ético do lado metropolitano dessa linha não se aplica no seu lado colonial. O fato de essa linha ser tão básica quanto invisível permite a existência de falsos universalismos que se baseiam na experiência social das sociedades metropolitanas e que se destinam a reproduzir e a justificar o dualismo normativo metrópole/colônia. Estar do outro lado, do lado colonial, da linha abissal equivale a ser impedido pelo conhecimento dominante de representar o mundo como seu e nos seus próprios termos. (SOUSA SANTOS, 2019, p.24-25)

No contexto latino-americano, Niño-Murcia (2003) compara a língua inglesa a uma moeda linguística através da qual é possível “adquirir” agência em um mercado global. Sendo

assim, aqueles que aspiram a proficiência na língua inglesa pretendem se inserir ativamente em uma comunidade imaginada, entendida como a idealização de uma comunidade (KANNO; NORTON, 2003) que goza de diversos benefícios por se apropriar da língua inglesa. Em outras palavras, o aprendizado da língua inglesa como uma língua de contato está atrelado à promessa de participação em uma comunidade dita global. Uma vez que a participação nessa comunidade está atrelada a uma agenda capitalista, colonial e patriarcal intimamente associada ao processo de difusão da língua inglesa, uma consequência desse processo, como observa Niño-Murcia (2003) no contexto Peruano, é a comum sensação de frustração entre os aprendizes.

Sendo assim, neste estudo, proponho o entendimento do inglês como *lingua franca* como uma forma de localismo globalizado (cf. SOUSA SANTOS, 1997), por reconhecer que a globalização sempre pressupõe a localização. Portanto, a globalização como a conhecemos não é um processo único e inevitável. Pelo contrário, a globalização é resultado “[d]a globalização bem sucedida de determinado localismo” (SOUSA SANTOS, 1997, p.14). O inglês como *lingua franca* é um exemplo desse processo. Por exemplo, é comum que a língua inglesa seja construída como uma língua global e/ou internacional para fins publicitários no mercado de ensino de línguas adicionais. O conceito de comunidade imaginada (global) é comumente evocado como uma estratégia de persuasão. No entanto, a perspectiva de língua adotada contradiz a premissa de uma língua global e prioriza variedades locais que se globalizaram de forma bem sucedida, nomeadamente a estadunidense e a britânica. Uma visita ao website do curso de inglês IBEU³ ilustra tal contradição. Em destaque, é possível ler o slogan “um inglês para o novo mundo”; contudo, ao final da página o curso lança mão da certificação da Embaixada e dos Consulados dos Estados Unidos da América no Brasil para atribuir credibilidade ao serviço prestado.

Considerando que o valor de uma língua é equivalente ao valor de seus falantes (BOURDIEU, 1977), o falante de língua inglesa como *lingua franca* do Sul global está sujeito à reprodução de aspectos linguísticos comuns aos países do Norte e é impedido de construir o seu mundo e seus valores através dessa língua que pouco lhe parece sua. Portanto, o conceito de Epistemologias do Sul, enquanto “proposta epistemológica subalterna, insurgente, resistente, alternativa contra um projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal” (SOUSA SANTOS, 2016, p.17), fundamenta a concepção dos Projetos Temáticos de Multiletramentos, visto que os PTMs pretendem ressignificar o uso da língua inglesa, atrelando-a a uma forma de cosmopolitismo. Em outras palavras, proponho um ato de transgressão, através do qual a língua

³ Disponível em <<https://portal.ibeu.org.br/>>. Acesso em 07 jan 2020.

inglesa seja sugerida aos estudantes como uma ferramenta de organização transnacional que rejeita a manutenção da hegemonia do Norte. O ILF se torna, então, um instrumento de articulação com vistas à defesa de interesses comuns aos povos do Sul global; a saber, regiões do globo à margem do capitalismo e que vivenciam o sofrimento humano (SOUSA SANTOS, 1997). Neste estudo, defendo que a articulação cosmopolita viabilizada pelo uso do ILF pode ser potencializada por uma educação linguística pautada em (novos) multiletramentos.

1.2 Ensino insurgente de (novos) multiletramentos

O Projeto Temático de Multiletramentos apresentado neste estudo visa a explorar (novos) (multi)letramentos. O prefixo multi- de multiletramentos se ancora no entendimento de que a) a multiculturalidade é um fator que contribui para uma variedade de convenções de construção de significado; e de que b) tais significados são construídos por recursos semióticos cada vez mais multimodais (THE NEW LONDON GROUP, 1996; KALANTZIS et al., 2020; ROJO; MOURA, 2019). A multiculturalidade e a multimodalidade, ambas características da contemporaneidade, são, portanto, conceitos-chave que têm impactado os objetivos da educação linguística.

Nesse sentido, os princípios que fundamentam um ensino baseado em letramentos têm sido ressignificados na intenção de abarcar as demandas linguísticas, discursivas e sociais do mundo contemporâneo. A necessidade de adaptar o ensino de letramentos às demandas de aprendizes situados no mundo contemporâneo é reforçada pela Base Nacional Comum Curricular⁴, segundo a qual:

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BRASIL, 2018, p.61)

Para contemplar o ensino de multiletramentos, são propostos quatro processos de conhecimento que constituem tipos de ação (THE NEW LONDON GROUP, 1996;

⁴ Embora a BNCC seja um documento de referência para o contexto escolar e este estudo esteja situado no âmbito de um curso livre de um projeto de extensão, menciono suas diretrizes por considerar que os entendimentos de linguagem presentes no documento são coerentes com a pedagogia que orienta as práticas pedagógicas do CLAC Inglês.

KALANTZIS; COPE, 2012; KALANTZIS et al., 2020). Esses quatro processos não devem ser entendidos como técnicas, mas como pressupostos que podem guiar práticas pedagógicas e produção de materiais didáticos. O primeiro processo consiste na *prática situada*, através da qual o estudante é convidado a refletir e discutir sobre algo que já é do seu conhecimento e a ter contato com algo que não seja tão familiar. O segundo processo se refere à *instrução*. Esse processo inclui o reconhecimento, a identificação e a nomeação de novos conceitos ou fenômenos. Além da nomeação, o estudante também é levado a fazer generalizações sobre as dinâmicas envolvidas em tais conceitos e fenômenos. O estudante é motivado a, ativamente, observar e investigar seu objeto de estudo, com o intuito de produzir teorizações. O terceiro processo corresponde a dois modos de *postura crítica*: na análise funcional, o estudante reflete sobre o funcionamento, significado e construção do seu objeto de estudo; na análise crítica, o estudante adota uma postura crítica, expandindo sua análise para além da materialidade do objeto. O último processo consiste na *prática transformadora* dos novos conceitos e fenômenos, em um primeiro momento, adequadamente, e, de forma última, criativamente. Embora esses quatro processos sejam apresentados individualmente, é necessário pontuar que eles não acontecem isoladamente, ou seguindo uma determinada ordem.

O ensino de língua que contemple o trabalho com letramentos leva em consideração “[...] modos culturais de utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas, sejam elas alfabetizadas ou não, com os mais diferentes níveis ou graus de (an)alfabetismo” (ROJO e MOURA, 2019, p.17). Afinal, “práticas de letramento ou letradas é um conceito que parte de uma visada socioantropológica” (idem, p.16), o que demanda o reconhecimento de que elas são moldadas em diferentes comunidades e culturas. Sendo assim, Rojo e Moura definem o ato de letrar como a criação de eventos, ou seja, oportunidades de lidar com textos em diferentes modalidades, que introduzam os estudantes a novas práticas de leitura que sejam consideradas socialmente relevantes.

Em meio à dinamicidade das múltiplas culturas e semioses no mundo contemporâneo, algumas questões se tornam imperativas: Que letramentos devem ser contemplados pela escola? Que letramentos são considerados socialmente relevantes para o processo de ensino-aprendizagem? Para responder a essas perguntas, é necessário considerar que os letramentos são dêiticos; ou seja, os letramentos referenciam as circunstâncias tecnológicas de um tempo e são, portanto, variáveis (LEU et al., 2017). A partir desse entendimento, o adjetivo *novos* pode ser adicionado ao conceito de (multi)letramentos. Segundo LEU et al. (2017), os novos (multi)letramentos partem da premissa de que a internet tem sido a tecnologia central das práticas letradas na contemporaneidade e, portanto, ela demanda novos letramentos daqueles

que queiram usá-la em sua potencialidade e/ou fazer parte de uma comunidade global digital. Considerando que esses novos letramentos são múltiplos, multimodais e multifacetados, os letramentos críticos⁵ assumem uma relevância central no processo de ensino-aprendizagem.

No intuito de explorar os (novos)(multi)letramentos, o ensino linguístico deve ser pautado em um trabalho com gêneros do discurso, uma vez que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos” (BAKHTIN, 2016 [1952], p.11-12). Em uma perspectiva bakhtiniana, os gêneros do discurso são entendidos como tipos de enunciados relativamente estáveis que se distinguem por seu conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. A partir da premissa de que os gêneros do discurso são “instrumentos semióticos complexos” (SCHNEUWLY, 2011, p.24) e tornam possíveis as interações sociais em dada esfera comunicativa, entendo que a aula de ILF é um espaço privilegiado de construção de tais instrumentos de forma crítica e reflexiva. A aprendizagem de uma língua através de uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, deve levar em conta que:

As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência juntas e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). (BAKHTIN, 2016 [1952], p.38-39)

Para Bakhtin (2016), “o enunciado é pleno de tonalidades dialógicas” (p. 59). Isso implica reconhecer que todo enunciado constitui “um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo” (p.57). Como consequência, é impossível conhecer um enunciado em sua amplitude e profundidade sem situá-lo na complexa rede de enunciados que o antecedem e procedem. Afinal, “todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado [...]” (p. 57). Em outras palavras, os enunciados dialogam entre si, produzindo réplicas e os mais variados tipos de atitudes responsivas. Para este estudo, o conceito bakhtiniano de dialogismo assume grande importância. Uma vez que o PTM apresentado convida estudantes de língua inglesa a produzir enunciados em uma rede social, foi necessário que os estudantes compreendessem que ao produzir enunciados concretos, eles estariam se apropriando e respondendo a enunciados anteriores (de distintas esferas discursivas), e que seus próprios enunciados estariam sujeitos às mais variadas atitudes responsivas de internautas. O trabalho com a inevitável natureza dialógica do enunciado no

⁵ O entendimento de letramento crítico adotado neste estudo será apresentado mais adiante.

PTM @HerVoiceMatters.BR desafia, portanto, práticas pedagógicas cristalizadas que veem o texto com uma mera abstração linguística.

A concepção do Projeto Temático de Multiletramentos apresentado neste estudo pressupõe a concepção do discurso como prática social, como um modo de agir. Nesse sentido, segundo Volóshinov (2017), a linguagem é uma “encarnação sígnica” (p. 204) de nossas vivências. Em outras palavras, é através da linguagem que a vida ganha forma e direção. Sendo assim, a linguagem é considerada um produto ideológico à medida que:

Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social — seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo — mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 91)

A relevância de uma pedagogia de (novos) multiletramentos, a deiticidade do conceito de letramentos e a natureza ideológica da linguagem apontam para a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem de língua adicional, sobretudo de ILF, que seja comprometido com o desenvolvimento da criticidade. Aqui, entendo criticidade como prática problematizadora (PENNYCOOK, 2006), uma postura que incentiva o autoquestionamento, a investigação de como se dão as relações de poder em micro e macro contextos e a problematização do que é dado como natural ou verdadeiro. Sendo assim, a criticidade deve atravessar todo o processo de ensino-aprendizagem de (novos) multiletramentos, uma vez que:

Sem abdicar das contribuições e dos *insights* da pedagogia crítica [de Paulo Freire], mas negando seu determinismo no que diz respeito à desigualdade estrutural e uma possibilidade de agência mais voltada para resistência do que para a (transform)ação [...], a corrente australiana do letramento crítico (MUSPRATT; LUKE; FREEBODY, 1997) tem como objetivo “empoderar os aprendizes, promovendo-os com um aparato analítico-crítico para ajudá-los a refletir sobre experiências e práticas com a linguagem, as suas próprias e as dos outros, em instituições das quais fazem parte e na sociedade em que vivem como um todo” (CLARK; IVANIC, 1997, p. 217) [...]. (TILIO, 2017, p. 25)

O letramento crítico, segundo Luke (2012), adota a visão “[d]a língua(gem), textos e discursos como meios basilares para representar e remodelar possíveis palavras” (p. 8, tradução minha); portanto, o letramento crítico visa o desenvolvimento da capacidade de analisar e transformar relações sociais e condições materiais através de textos. Luke entende o letramento crítico como uma prática cultural e linguística que “acarreta um entendimento de como textos e discursos incrivelmente sofisticados podem ser manipulados para representar e, de fato, alterar o mundo” (p. 9, tradução minha). Portanto, o desenvolvimento do letramento crítico se baseia

“no imperativo à liberdade de diálogo e na necessidade de criticar todos os textos, discursos e ideologias” (p. 9, tradução minha). Em outras palavras,

[...] letramento crítico não é aqui tomado como um procedimento metodológico único ou como um conjunto de ferramentas com o intuito de promover a análise crítica de textos contextualizados (LUKE, 1997), mas como “uma coalisão de interesses educacionais comprometidos com o engajamento das possibilidades que as tecnologias da escrita oferecem para a mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e emancipação política. (LUKE; FREEBODY, 1997, p.1)

No que tange a relação entre o letramento crítico e a leitura, Cervetti et al. (2011) destacam que o letramento crítico consiste em uma postura que se adota perante a interação com o texto, abordando os sentidos do texto como construídos, e não como dados. Dessa forma, através do letramento crítico, o estudante não extrai de modo passivo o sentido do texto; ele atribui sentido ao texto levando em consideração o contexto de relações sociais, históricas e de poder. Extrapola-se, portanto, a proposta da *leitura crítica* de reconhecer a intencionalidade de um texto e seu autor, e aprofunda-se na missão de conhecer o mundo através do contato ativo com o texto, o que Janks (2010) chama de leitura *contra* o texto.

Considerando a relevância dos (novos)(multi)letramentos e o imperativo do desenvolvimento do letramento crítico, o Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2019) é a pedagogia que fundamentou a concepção do Projeto Temático de Multiletramentos investigado neste estudo. O Letramento Sociointeracional Crítico (doravante LSC) se compromete com um ensino de língua adicional que tenha como objetivo “ajudar os aprendizes a compreenderem como as línguas contribuem para a sua constituição como sujeitos” (TILIO, 2019, p.188) a partir do pressuposto de que “a língua expressa valores construídos nas práticas sociais e favorecem a formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades sociais” (p.189). Desse modo, o LSC “buscar aliar objetivos instrumentais de uso da língua a objetivos educacionais mais amplos, conciliando uma perspectiva pragmática, de uso da língua, e uma perspectiva educacional, de formação de cidadãos/cidadãs” (p.189).

Para o LSC, o ensino deve visar a formação de cidadãos autônomos capazes de agir no mundo através da linguagem, entendida por uma ótica de multiletramentos, uma vez que a língua é considerada apenas um dos sistemas envolvidos na construção de significados. A autonomia é entendida por um viés sociocultural (NICOLAIDES; TILIO, 2011); ou seja, o estudante autônomo é empoderado para se apropriar da língua para interagir socioculturalmente. No LSC, o livro didático é entendido com um banco de materiais didáticos a serem usados criticamente pelo professor como (mais) um instrumento de mediação no

processo de ensino aprendizagem. Com relação às estratégias de avaliação, o LSC destaca que ela deve ser contínua e formativa; ou seja, ela deve visar a informar a ação pedagógica.

No projeto apresentado e analisado neste estudo, o desenvolvimento da autonomia sociocultural dos estudantes se deu através do uso da linguagem na construção de enunciados para uma rede social *online*. As diferentes etapas do projeto foram orientadas pela exploração de textos em diferentes gêneros discursivos sobre mulheres brasileiras. Sendo assim, a concepção do projeto partiu da premissa de que tematizar identidades e vivências de mulheres do Sul global constituiria uma forma de potencializar a formação cidadã dos estudantes.

1.3 Transversalidade: educação linguística e feminismos do Sul global

O processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa propicia espaços privilegiados de discussão de assuntos imperativos à vida contemporânea. Uma proposta pedagógica apoiada no Letramento Sociointeracional Crítico e comprometida com o resgate e a valorização de Epistemologias do Sul deve se pautar em uma agenda ética, sobretudo se o histórico de opressão da consolidação da língua inglesa como *lingua franca* for considerado. Tal agenda ética pode ser postulada a partir de princípios sustentados pela Constituição Federal (cf. MOITA LOPES, 1999), os quais incluem “a dignidade da pessoa humana (a recusa em aceitar preconceitos), igualdade de direitos, participação (no espaço público) e a co-responsabilidade pela vida social” (s.p.).

Uma educação linguística engajada com tais princípios é viabilizada pela incorporação de temas transversais ao currículo. Segundo Moita Lopes (1999), a transversalidade temática aponta para a imperatividade de certas questões necessárias à vida social contemporânea, o que implica a transposição de determinadas práticas sociais em componentes temáticos que possam ser incorporados às práticas pedagógicas. Nesse sentido, temas transversais demandam uma intenção de explorá-los admitindo sua complexidade através de um abordagem interdisciplinar por excelência.

Considerando a) a igualdade de gênero um direito humano reconhecido pela Assembleia Geral da ONU (1948) e pela Constituição Federal (BRASIL, 1988); b) as particularidades da luta feminista no Brasil, que incluem taxas altas de violências de diversas naturezas contra a mulher; c) a baixa representação política das mulheres, com um índice de 10.5% de ocupação da câmara de deputados e 16% no senado (IBGE, 2018); e d) que a desigualdade de acesso à educação entre mulheres é atravessada por questões raciais inerentes ao tecido social brasileiro (idem), é imperativo que eixos temáticos relacionados à pluralidade de identidades femininas,

à liderança política feminina e aos direitos da mulher no Brasil sejam incorporados ao ensino de línguas adicionais.

Diante dessa perspectiva, o PTM investigado neste estudo propõe discussões, a partir de um viés enunciativo-discursivo, sobre narrativas femininas brasileiras. A escolha temática se sustentou na premissa de que a construção de identidades de mulheres brasileiras está sujeita às noções de *feminino* do Norte global. O próprio discurso feminista no (e não do) Brasil tem aderido a pautas e reivindicações de mulheres do Norte global, sobretudo devido ao processo de ressignificação do movimento ocidental pelo capitalismo desorganizado proposto pelo neoliberalismo (FRASER, 2009). Desse modo, um discurso feminista exclusivo de mulheres do ocidente tem apagado as variadas vozes femininas atravessadas por saberes do Sul. As vivências compartilhadas por mulheres à margem do capitalismo dão luz a princípios feministas alternativos que visem a “ver a diferença colonial, resistindo enfaticamente ao seu próprio hábito epistemológico de apagá-la” (LUGONES, 2010, p.753, tradução minha).

Na contramão de um feminismo ocidental pautado em necessidades e desejos individuais, um feminismo de base epistemológica decolonial se compromete com o aspecto comunitário da vida social e da luta feminista. Julieta Paredes (2010) propõe uma noção de comunidade viva em que homens e mulheres não se oponham com base nos princípios reprodutivos da heterossexualidade, mas como duas metades autônomas que constituem uma sociedade pautada na complementaridade e reciprocidade. Através dessa perspectiva, a mulher não deve ser subjugada ao homem, visto que ela, assim como toda mulher, é uma metade essencial da sociedade. A noção de comunidade de Julieta Paredes desafia os valores individualistas do movimento feminista ocidental.

Alinhado à percepção de comunidade, um feminismo do (e para o) Sul global não deve se isolar em si, mas se entrelaçar a outras questões imperativas à vida no mundo contemporâneo. Maria da Graça Costa (2020) propõe um feminismo que rejeite noções capitalistas ocidentais naturalizadas e impostas ao Sul global. Essa proposta implica o reconhecimento e a valorização de saberes de mulheres de movimentos populares ligados ao uso da terra, engajadas na construção de relações com o meio ambiente mais sustentáveis. Em outras palavras:

Ao problematizar as noções ocidentais de gênero, raça e, sobretudo, de humano, mostrando como estes são conceitos também construídos a partir de saberes situados, o feminismo decolonial abre espaço para uma construção mais simétrica no campo científico, filosófico e político em que se refere ao entendimento das agências mútuas entre humano e não humanos. A partir desse debate e da articulação ente o movimento agroecológico e o movimento feminista, o conceito de “bem-viver” tem sido reivindicado em discursos de lideranças e movimentos como forma de construir uma alternativa à ideia de desenvolvimento capitalista antropocêntrico constituído a partir da arbitrária divisão entre humanidade e natureza. (COSTA, 2020, p. 289)

No modelo de Projetos Temáticos de Multiletramentos, enquanto proposta de ensino e avaliação comprometida com a prática problematizadora, é possível tematizar o feminismo no Sul global e fomentar a discussão de questões essenciais à agenda do movimento:

O giro colonial impactou profundamente o feminismo latino-americano, de tal forma que hoje se questiona a validade da adesão identitária do feminismo latino-americano ao feminismo de maneira geral. Se a luta feminista contra a opressão masculina surge inegavelmente no bojo da modernidade europeia com a busca da ampliação dos direitos, é justo desconfiarmos das suas intenções. Afinal, de que categoria universal “mulher” estamos falando quando afirmamos que as mulheres devem se unir contra a opressão patriarcal? (CASTRO, 2018)

Através da prática problematizadora, os PTMs propõem um espaço de reflexão e desnaturalização do que se entende por feminismo e do que constitui a dita “categorial universal ‘mulher’”. À medida que o trabalho com gêneros discursivos viabiliza o desenvolvimento e exercício da autonomia sociocultural, os estudantes serão instigados a investigar, questionar, pesquisar, resgatar e (co)construir identidades, trajetórias e valores plurais de mulheres brasileiras.

Na seção a seguir, lançarei luz sobre a forma como os feminismos do Sul Global e o Letramento Sociointeracional Crítico foram articulados na materialidade de um Projeto Temático de Multiletramentos.

2. Metodologia

2.1 Contexto: o projeto de extensão CLAC

O Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC) é um projeto de extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que promove oportunidades de iniciação à docência no ensino de línguas. O setor de inglês é coordenado pelo Professor Dr. Rogério Tilio e orientado por outros professores do Departamento de Anglo-Germânicas. Atualmente, o CLAC Inglês oferece cursos de inglês para fins gerais (com oito níveis), de inglês para leitura (com dois níveis), de inglês para produção oral (nível único) e de inglês para graduandos (com dois níveis). Os monitores que atuam no projeto são alunos de Letras Português-Inglês aprovados em um processo seletivo composto por exame escrito, entrevista e oficina de preparação inicial.

No segundo semestre de 2020, atuamos de modo remoto por conta das condições sanitárias impostas pela pandemia da COVID-19. Nesse semestre, ofertamos 75 turmas, distribuídas entre 53 monitores-bolsistas engajados em atividades relacionadas à docência e à

pesquisa. Para assistir o trabalho da coordenação, uma equipe de monitores-colaboradores, da qual faço parte, se responsabiliza por funções que incluem o gerenciamento de processos de seleção de monitores e de ingresso de estudantes no projeto, a assistência a novos monitores, a coordenação de ao menos um nível e a atuação como intermediários entre diferentes instâncias do projeto (TILIO, 2018).

A investigação proposta por este estudo está situada no âmbito do nível inicial do curso regular do CLAC Inglês. Os materiais adotados no Inglês 1 consistem no livro didático *Voices 1* (Unidades 1, 2, 3 e 8), materiais produzidos por cada monitor de acordo com a realidade de cada turma e dois PTMs desenvolvidos coletivamente pelos monitores a partir de propostas apresentadas pelos monitores-colaboradores. Em linhas gerais, os materiais contemplam a discussão de temas ligados ao uso da língua inglesa no mundo globalizado, a construções de identidade, a diferentes estruturas familiares e a aspectos culturais de rotinas. Além disso, o curso visa a explorar tópicos linguísticos necessários a análise e produção dos gêneros discursivos que materializam as discussões temáticas, dentre os quais se destacam expressões de opinião, anglicismos, cognatos, números cardinais (em diferentes funções), pronomes pessoais, construções de posse, adjetivos para descrição de identidade, personalidade e aparência, marcadores discursivos, presente simples, preposições e artigos. Por adotarmos o Letramento Sociointeracional Crítico, abordamos os tópicos linguísticos através do trabalho com gêneros discursivos, situando o texto em um contexto histórico, social e cultural. Dessa forma, é comum incorporarmos tópicos linguísticos transversais à ementa do curso caso os letramentos os demandem.

2.2 Projetos Temáticos de Multiletramentos

No início de 2019, eu e Gabriel Martins (monitor-colaborador que atuava comigo no Inglês 1) começamos o processo de idealização dos Projetos Temáticos de Multiletramentos, motivados pelo entendimento de que as estratégias de avaliação do CLAC Inglês não eram mais compatíveis com as concepções de língua e ensino que fundamentam as nossas práticas pedagógicas, sobretudo em níveis iniciais. Embora o CLAC-Inglês tivesse migrado da Abordagem Comunicativa (CLT) para a pedagogia de Letramento Sociointeracional Crítico (LSC) em 2015, o sistema de avaliação ainda guardava aspectos da avaliação no CLT. Com a adoção do LSC, as provas foram adaptadas a uma perspectiva enunciativo-discursiva, através da qual o texto é situado em seu contexto sócio-histórico e cultural. No entanto, esse período de transição no CLAC-Inglês foi marcado por uma enorme dificuldade de transpor

conhecimentos teóricos para as nossas práticas pedagógicas. Portanto, embora as provas explorassem gêneros do discurso e diferentes letramentos, elas i) não contemplavam o conceito de multiletramentos; ii) não estimulavam a autonomia sociocultural; e iii) eram vistas pelos estudantes como elementos de intimidação.

Essas três falhas no modelo de avaliação derivavam da natureza pontual e reducionista do formato tradicional de prova. A estrutura composicional cristalizada do modelo prova, bem como o seu padrão de interação limitado a aprendiz-professor dificultavam o diálogo entre a prova, enquanto hipergênero, e os atores envolvidos no processo de avaliação. Além disso, as provas levavam em conta apenas a avaliação somativa (cf. MIQUELANTE et al., 2017), limitando-se a averiguar o cumprimento de certos objetivos pedagógicos. Nesse sentido, o modelo avaliativo vigente até então:

- a) Fragmentava os letramentos, visto que os diferentes textos que compunham a prova não dialogavam de forma coesa. Por exemplo, no nível 1 do CLAC Inglês, discutimos quatro eixos temáticos; nomeadamente, a presença da língua inglesa no cotidiano brasileiro, construções de identidades, diferentes estruturas familiares e aspectos culturais relacionados a diferentes rotinas. Era comum que uma mesma prova fosse composta por uma postagem de blog sobre o significado de família, seguido de um vídeo promocional apresentando a rotina de uma celebridade, sem que houvesse qualquer relação entre os dois textos;
- b) Restringia os enunciados produzidos pelos estudantes a fins pedagógicos, reduzindo-os a meras respostas de prova redigidas em troca de pontuação. Não era raro encontrar questões indagando os estudantes quanto aos seus posicionamentos perante textos e assuntos presentes na prova. No entanto, tais posicionamentos se findavam no momento em que o estudante redigisse e entregasse a prova ao monitor, já que jamais haveria uma reflexão acerca da natureza e construção dos diferentes posicionamentos em uma turma;
- c) Remetia a uma abordagem conteudista, pois demandava que os aprendizes assumissem saberes (semi-)prontos. Afinal, a prova era elaborada com o intuito de checar tópicos linguístico-discursivos previstos na ementa do curso. Como o formato já era cristalizado, o próprio estudante já sabia o que esperar e planejava o uso de construções típicas do nível.

Na função de professores-pesquisadores em formação, eu e Gabriel Martins transformamos tais inquietações em discussões que levaram à concepção prático-teórica de um novo modelo de avaliação: os Projetos Temáticos de Multiletramentos.

Um Projeto Temático de Multiletramentos (SAMPAIO; MARTINS, 2020) é um modelo avaliativo que consiste em uma série de Tarefas (*Tasks*) que objetivam explorar variados letramentos, situadas em um eixo temático transversal. As Tarefas se articulam de forma processual, com cada *Task* servindo de andaime para a *Task* seguinte, e o projeto culmina em uma produção de um gênero discursivo oral ou escrito que circulará em plataformas que extrapolam os limites da sala de aula. Sendo assim, os PTMs estimulam o estudante a se engajar na discussão de um tema transversal e a intervir no mundo através da linguagem de forma reflexiva e autônoma.

A seleção do eixo temático dialoga com temas que sejam coerentes com aqueles que estejam previstos na ementa do curso e no conteúdo programático do livro didático adotado. Ademais, a escolha temática dos projetos visa a contribuir para o exercício ético da autonomia sociocultural (NICOLAIDES e TILIO, 2011). Desse modo, é esperado que, ao final do projeto, as produções textuais dos estudantes circulem em contextos reais, não forjados para finalidades pedagógicas, contribuindo para uma ação intervencionista através da produção de discursos anti-hegemônicos.

A seleção dos gêneros discursivos também dialoga com aqueles previstos na ementa do curso e explorados em algum nível pelo livro didático. Entretanto, os gêneros discursivos previstos formalmente para os cursos não devem limitar a riqueza discursiva dos projetos; afinal, a esfera temática pode evocar a abordagem de outros gêneros em alguma fase do PTM. O processo de seleção dos gêneros discursivos é orientado por alguns critérios; a saber, a relevância dos gêneros às práticas sociais dos estudantes; a complexidade semiótica dos gêneros; a proeminência de tópicos linguístico-discursivos enfocados pelo nível; e a relação entre o gênero discursivo selecionado e o eixo temático do projeto. Os enunciados (concretos) selecionados para integrar o projeto são organizados estrategicamente nas Tarefas, gerando diferentes possibilidades de exploração textual. Por exemplo, um texto pode ser um motivador para uma discussão temática, um andaime para uma outra atividade de produção, um objeto de fruição artística/literária, ou objeto de análise linguístico-discursiva. Em outras palavras, o modelo de PTMs propõe uma abordagem que leve em consideração a centralidade do discurso na vida contemporânea, o que implica um trabalho com e contra textos, sejam eles orais, escritos e/ou visuais, de forma diversificada, visando a reflexão sobre a construção de significados e as práticas sociais materializadas por eles.

Originalmente pensado no contexto do CLAC da UFRJ, em que cada curso tem a duração de um semestre, cada PTM tem sido composto por, no mínimo, três Tarefas. Cada Tarefa possui um objetivo distinto que contribuirá em alguma medida para a ação total proposta

pelo projeto. Como as Tarefas são aplicadas em diferentes momentos do curso, é importante que cada Tarefa tenha uma organização interna sólida. A estrutura de cada Tarefa varia de acordo com os objetivos almejados; no entanto, de modo geral, cada Tarefa segue a mesma estruturação adotada pela coleção *Voices* (TILIO, 2015):

- a) **Contextualização:** A primeira seção introduz o assunto da Tarefa através de gêneros discursivos (verbete enciclopédico e biográfico, manchete de jornal, reportagem, fotografia, ilustração, infográfico etc.). O objetivo é engajar os estudantes em uma reflexão sobre o tema a partir da interação entre os conhecimentos que eles já trazem consigo e aqueles apresentados pelos textos da seção. Ainda que os alunos sejam levados a explorar a construção de sentido das múltiplas linguagens materializadas pelos textos da contextualização, a seção deve priorizar a discussão do tema que atravessará toda a Tarefa;
- b) **Pré-atividades:** Essa seção pretende preparar o aluno para os letramentos a serem explorados na seção principal. Sendo assim, é importante que os conhecimentos prévios dos estudantes sejam ativados e que eles modelem, coletivamente com o professor e os colegas, as estratégias e atitudes necessárias para o(s) letramento(s) da seção seguinte;
- c) **Atividades de compreensão/produção:** A seção principal conduz o estudante à exploração do(s) letramentos centrais da Tarefa, o que pode incluir tanto a compreensão como a produção de gêneros discursivos escritos e orais. Nessa seção, as atividades, que abarcam aspectos linguístico-discursivos de textos orais ou escritos, consistem em propostas de leitura e/ou produção de textos, de análise linguístico-discursiva, de espaços de problematizações etc.
- d) **Pós-atividades:** As seções finais pretendem concluir as atividades propostas pela Tarefa de modo reflexivo. São propostos questionamentos diversos acerca do assunto da Tarefa /PTM, bem como a reflexão sobre as relações que foram construídas entre os discursos e vozes contemplados pela Tarefa e o tema do projeto. Finalmente, a seção de pós atividades visa a instigar atitudes responsivas e estabelecer um gancho para a próxima Tarefa.

A estruturação de um PTM leva em consideração o objetivo principal do projeto. Em 2020, durante o período remoto do CLAC-Inglês, desenvolvemos e aplicamos o PTM @HerVoiceMatters.BR. O projeto visava a explorar a construção de identidades de figuras públicas femininas, cujas relevâncias são de natureza social, cultural e/ou política. O @HerVoiceMatters.BR consistiu em 4 Tarefas, conforme o quadro abaixo:

Tarefa	Objetivo
Letramento de leitura (Anexo 1)	A Tarefa visa a incentivar os alunos a discutir os desafios enfrentados pelas mulheres contemporâneas no mundo. Através do desenvolvimento do letramento de leitura, espera-se que os alunos reflitam sobre as identidades de mulheres de relevância social, política e cultural. A seleção dos textos deve priorizar verbetes biográficos de mulheres que vivenciaram diversos tipos de opressão em decorrência dos processos de colonialismo/ imperialismo. Portanto, as discussões propostas pela Tarefa devem apresentar aos alunos perspectivas alternativas sobre o que significa ser mulher no século XXI.
Letramento de escrita (Anexo 2)	Os alunos devem produzir um verbete biográfico de uma figura pública feminina brasileira de relevância social, política ou cultural em nível local ou global. Essa escolha não precisa ser feita imediatamente, visto que os alunos devem fazer alguma pesquisa antes que cheguem a uma decisão. Os monitores devem apoiar os alunos no processo de compreensão do que significa ser <i>relevante</i> .
Letramento auditivo e letramento oral (Anexo 3)	Os estudante serão apresentados a outra figura pública feminina, mas dessa vez sua introdução será explorada junto ao desenvolvimento do letramento auditivo. Essa Tarefa permitirá compreender a apresentação biográfica como uma construção discursiva do sujeito. Os alunos serão questionados sobre o que é contado da história de alguém, e como é contado. Como eles já trabalharam com as figuras públicas escolhidas na Tarefa anterior, os alunos devem agora desenvolver uma reportagem oral sobre essas mulheres para seus colegas. A ideia é compartilhar com o resto da classe as mulheres que eles julgam relevantes social, política e/ou culturalmente para o nosso país e para o mundo.
Letramento de escrita (Anexo 4)	Os alunos devem fazer uma postagem sobre a figura pública escolhida em uma conta do <i>Instagram</i> (@HerVoiceMatters.BR) criada para todo o English 1. No texto da postagem, eles devem postar uma versão do verbete biográfico adaptada ao novo gênero discursivo. A legenda deve incluir apenas informações relevantes e essenciais sobre a mulher escolhida para justificar sua importância. Outros elementos típicos do gênero podem ser explorados e usados pelos alunos (seleção de imagens, <i>hashtags</i> , marcação de perfil, <i>emojis</i> , etc).

Quadro 1: Relação de Tarefas e objetivos do Projeto Temático de Multiletramentos @HerVoiceMatters.BR desenvolvida no ano de 2020

Os grupos de trabalho foram responsáveis pela elaboração de cada uma das Tarefas. Esse processo contou com o diálogo entre os autores e os demais monitores do Inglês 1 e a orientação do Prof. Dr. Rogério Tilio. À medida que as Tarefas foram idealizadas e concebidas ao longo do semestre letivo, as observações surgidas da experiência de aplicação de cada Tarefa em cada

turma alimentaram o desenho da Tarefa seguinte. Desse modo, as Tarefas apresentaram um crescente grau de complexidade linguístico-discursiva, e a discussão temática se tornou, a partir da Tarefa 2, mais bem acabada. Abaixo, descrevo resumidamente as atividades propostas por cada Tarefa.

- Tarefa 1 (Letramento de leitura): a) Proposta de leitura dos verbetes biográficos de Sônia Guajajara (ativista e política pelos direitos dos povos originários no Brasil), Loujain al-Hathloul (defensora de direitos da mulher e presa política na Arábia Saudita) e Chimamanda Ngozi Adichie (escritora da Nigéria); b) Questões de identificação e reflexão acerca das características estilísticas e discursivas estáveis e instáveis dos verbetes biográficos; c) Reflexão acerca da semelhanças entre os aspectos biográficos das três mulheres; e d) Questionamento sobre a relação entre a trajetória de cada uma das mulheres e seus respectivos contextos sociais, geográficos e culturais.
- Tarefa 2 (Letramento de escrita): a) Discussão sobre liderança feminina na América Latina a partir da leitura de uma manchete jornalística; b) Leitura comparativa de dois verbetes biográficos sobre Jurema Werneck (médica brasileira e diretora executiva da Anistia Internacional) veiculados em duas plataformas distintas; a saber, *Wikipedia* e *Global Fund for Women*; c) Reflexão acerca da construção de sentido dos verbetes em cada plataforma, levando em consideração as práticas sociais materializadas por cada enunciado; d) Planejamento de um verbete biográfico sobre uma figura pública feminina brasileira da atualidade a quem pudesse ser atribuída relevância social, política e/ou cultural; e) Redação do verbete em duas versões; e f) Discussão sobre cooperação internacional (atos de cosmopolitismo) a partir de um fragmento da entrevista concedida por Jurema Werneck ao *Association for Women's Rights in Development*.
- Tarefa 3 (Letramento auditivo e oral): a) Discussão sobre a representação de mulheres negras brasileiras em premiações de diversas naturezas dentro e fora do país, a partir da leitura de manchetes sobre Zezé Motta (atriz), Rafaela Silva (judoca) e Djamila Ribeiro (filósofa); b) discussão sobre os objetivos da premiação neerlandesa *The Prince Claus Awards* a partir da leitura de trecho do relatório de 2019; c) leitura de um verbete biográfico da fundação sobre Djamila Ribeiro; d) discussão sobre aspectos profissionais da atuação de Djamila Ribeiro; e) Compreensão de dois vídeos: um vídeo institucional introdutório sobre a premiação de Djamila Ribeiro e um trecho da palestra conferida por Ribeiro na ocasião da cerimônia de premiação; d) Planejamento da produção de uma reportagem oral da pesquisa conduzida na Tarefa anterior; e) Produção da reportagem oral de modo assíncrono (por vídeo) ou síncrono (por videochamada), seguida de

interação entre os estudantes; e f) Discussão sobre racismo estrutural a partir de trecho de uma entrevista concedida por Djamilia Ribeiro durante a cerimônia de premiação.

- Tarefa 4 (Letramento escrito): a) Reflexão sobre a rede social *Instagram*, levando em consideração suas funcionalidades, padrões de interação e relevância no mundo contemporâneo; b) Análise linguístico-discursiva do perfil resultante do PTM @WeAreBrazilianVoices do semestre anterior; c) Leitura comparativa de postagens sobre Nilcemar Nogueira (gestora cultural), Nátaly Neri (*youtuber* e ativista antirracismo) e Benedita da Silva (política) produzidas e postadas por alunos participantes do projeto anterior; d) Reflexão acerca da construção de sentido pelos variados recursos semióticos característicos da rede social *Instagram*; e) Planejamento e produção de uma postagem de *Instagram* produzida a partir da adaptação do verbete biográfico produzido na Tarefa 2 ao gênero discursivo postagem de *Instagram*, incorporando (ou não) as observações feitas por colegas e monitores após a reportagem oral da Tarefa 3; f) Publicação da postagem na conta @HerVoiceMatters.BR; e g) Engajamento nas postagens de outros estudantes do Inglês 1 através da plataforma.

Cabe um olhar mais aprofundado à Tarefa 4, visto que ela apresentou uma proposta de produção multimodal aos estudantes no momento da conclusão do projeto. Na referida Tarefa, o estudante é convidado a refletir sobre como o material linguístico produzido na Tarefa 2 não é apropriado à publicação em uma rede social. Essa conclusão é alcançada pelos próprios estudantes, uma vez que eles, em sua maioria, já são familiarizados com a plataforma *Instagram*. Os conhecimentos dos estudantes quanto ao funcionamento da plataforma, seja como autor e/ou como leitor, contribuiu para que o trabalho realizado na Tarefa 4 se concentrasse na adaptação estilística de um texto produzido anteriormente. Em outras palavras, o estudante é convidado a reconstruir um texto de sua autoria em um novo contexto discursivo, transformando um enunciado que havia sido produzido para fins pedagógicos em um enunciado genuíno a ser publicado em uma plataforma além dos limites digitais do curso online. Isso implica que o estudante volte a sua atenção para o destinatário de seu texto, que, no caso da rede social, é um público idealizado, e na forma como o endereçamento a esse público será incorporado ao texto da postagem. Além disso, a Tarefa propõe que o estudante reflita sobre aspectos estilísticos característicos de textos digitais de redes sociais já naturalizados na vida contemporânea, aprofundando o seu olhar sobre os sentidos que são produzidos e, eventualmente, se apropriando deles em sua escrita de forma consciente e intencional.

2.3 Procedimentos de análise

O presente estudo visa a apresentar e investigar os resultados do PTM @HerVoiceMatters, que foi concebido e desenvolvido no âmbito do projeto de extensão CLAC (Curso de Línguas Aberto à Comunidade) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O processo investigativo conduzido neste estudo objetiva responder às seguintes perguntas: a) De que forma os aprendizes conceberam e construíram a relevância social, cultural e política das figuras públicas femininas, escolhidas ao longo do projeto através da produção do gênero discursivo postagem de *Instagram*?; b) De que forma as produções finais dos aprendizes refletem e refratam um entendimento de relevância social, cultural e política proposto pela seleção textual dos materiais didáticos adotados ao longo do projeto?

O meu objeto de análise consiste na amostragem de três textos multimodais produzidos por alunos em um perfil aberto @HerVoiceMatters na rede social *Instagram*. O critério de seleção desses três enunciados levou em consideração as práticas sociais que se materializam na referida rede social. O *Instagram* é um espaço de compartilhamento de imagens estáticas e em movimento associadas a textos escritos, signos imagéticos (*emojis*) e hiperlinks em variadas funções. Os perfis existentes na plataforma têm como objetivo o engajamento com usuários. Tal engajamento (*curtidas*, comentários, compartilhamentos etc.) varia em níveis de maior ou menor alcance. Embora muitos perfis individuais voltados para conteúdo da vida privada de seus autores tenham um alcance mais restrito, diversas páginas produtoras de conteúdo alcançam viralmente milhões de usuários. Os recursos disponibilizados pelo *Instagram*, e que integram a composição do gênero discursivo postagem de *Instagram*, incluem o uso de *hashtags* (indexicalização de assuntos/temas através de hiperlinks), a localização por GPS de uma postagem (hiperlinks vinculados a um mapa dentro da própria plataforma), a marcação ou *tag* de outros perfis (hiperlinks vinculados a outros usuários), entre outros. Todos esses recursos corroboram um maior alcance de uma publicação. Desse modo, dentre as 194 postagens produzidas pelos alunos participantes do projeto, três postagens foram selecionadas por terem mostrado maior engajamento.

Para responder às minhas perguntas de pesquisa, realizei uma análise, levando em conta aspectos relacionados ao gênero discursivo produzido. A análise foi conduzida com base em uma teoria enunciativo-discursiva da linguagem, levando em conta “a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável [...]” (BRAIT,

2006, p.10). Sendo assim, as reflexões acerca dos enunciados concretos que compõem o *corpus* pressupõem que eles são indissociavelmente vinculados a diversos conceitos bakhtinianos, dentre os quais destaco o signo ideológico, a interação, os gêneros discursivos e o dialogismo (BRAIT, 2005).

Resumidamente, a minha análise contemplou:

- a) a estrutura composicional dos enunciados produzidos pelos estudantes, enfatizando como cada estudante se apropriou, de modo criativo e individual, dos recursos disponíveis na plataforma *Instagram*;
- b) os aspectos estilísticos que, associados à estrutura composicional, deram corpo ao gênero discursivo produzido pelos estudantes e contribuíram para a construção de sentido no texto;
- c) o conteúdo temático dos textos, considerando que as informações selecionadas (bem como as omitidas) pelos estudantes estiveram sujeitas aos seus posicionamentos e intencionalidades;
- d) o dialogismo inerente às postagens dos estudantes, assumindo que “todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016 [1952], p.57). Desse modo, foi levado em consideração que os enunciados produzidos pelos estudantes foram réplicas às atividades propostas pelo projeto.

Finalmente, conduzi uma reflexão acerca das observações suscitadas pela análise dos enunciados à luz do Letramento Sociointeracional Crítico e dos estudos feministas do Sul global, de modo a ponderar de que forma o projeto contribuiu para a produção de discursos contra-hegemônicos.

3. Análise

O perfil de *Instagram* @HerVoiceMatter.BR totalizou 194 postagens produzidas individualmente por alunos das turmas de Inglês 1 do CLAC – UFRJ. Das 194 postagens, 104 apresentaram mulheres negras e 4 apresentaram mulheres indígenas. O número expressivo de mulheres negras representadas pode ter sido um reflexo da escolha de mulheres apresentadas pelo projeto. Todas as Tarefas, com exceção da primeira, exploraram textos orais e escritos sobre mulheres negras que se destacam de formas distintas na luta antirracista (Jurema Werneck, Djamila Ribeiro, Benedita da Silva, Nátaly Neri e Nilcemar Nogueira). Embora a figura de Sônia Guajajara tenha sido apresentada na Tarefa 1, a relevância e luta de mulheres

indígenas não foi retomada em nenhuma outra Tarefa. Isso pode ter contribuído para um número tão baixo de representação de mulheres de origem indígena.

Os estudantes apresentaram uma grande variedade de profissões/funções das figuras públicas femininas. De modo geral, foram escolhidas artistas, atletas, cientistas, escritoras, políticas, empreendedoras sociais, influenciadoras digitais, jornalistas etc. Houve uma tendência a apresentar as mulheres como multifacetadas; ou seja, desempenhando diversas funções além de suas profissões. Essa tendência provavelmente se deu em função da proposta de produção textual apresentada pelo projeto: produzir uma postagem de *Instagram* sobre uma mulher brasileira de relevância social, cultural ou política em contextos locais e globais. Como consequência, muitas mulheres foram apresentadas como ativistas/militantes/defensoras/representantes de causas relacionadas à raça, ao gênero, à sexualidade, ao meio ambiente, à desigualdade social, à inclusão etc.

Embora o projeto não tenha explicitamente proposto uma problematização da restrição da categoria *mulher* a pessoas cis gêneros, alguns monitores relataram que, em suas turmas, os próprios estudantes levantaram a questão da inclusão de mulheres transgêneros. Tais relatos nos alertaram quanto ao nosso próprio hábito de normatizar a cisgeneridade, visto que todas as mulheres mencionadas pelas Tarefas do projeto eram cisgênero. Apesar disso, em algumas turmas, estudantes e monitores problematizaram a inexistente representatividade trans no PTM e, em resposta, produziram 4 postagens sobre mulheres trans.

Dentre as 194 postagens produzidas pelos alunos participantes do projeto, três postagens foram selecionadas por terem obtido maior engajamento:

- A postagem sobre Iza com 52 *curtidas* e 12 comentários;
- A postagem sobre Nyandra Fernandes com 38 *curtidas* e 8 comentários; e
- A postagem sobre Maria Gomes Godinho com 35 *curtidas* e 4 comentários.

3.1 Iza

A publicação produzida pelo estudante foi composta por 8 imagens, 4 parágrafos de legenda, pergunta/interação com usuários do *Instagram*, *hashtags* e assinatura. As imagens abaixo são digitalizações da postagem original:



hervoicematters.br • Seguindo



hervoicematters.br Isabela Cristina Correia de Lima Lima known as @iza is a black Brazilian pop singer, songwriter, presenter and dancer born in September 3, 1990 in Rio de Janeiro, Brazil. Her story began when she started to sing when she was a child at the church São Sebastião de Olaria in Olaria, RJ. IZA started to gain fame recording cover songs of artists such as Beyoncé, Rihanna and Sam Smith and posting it on her Youtube channel.

Being a black woman with so much visibility and occupying a huge space in our society, IZA empowered other black woman to accept their afro hair and their negro nose with Jackson Five

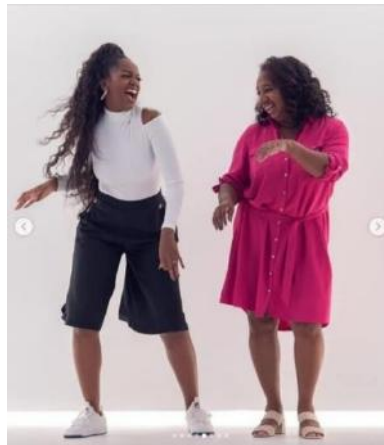


Curtido por gabriellm e outras 51 pessoas

2 DE DEZEMBRO DE 2020

Adicione um comentário...

Publicar





Fonte: Instagram @hervoicematters.br. Disponível em www.instagram.com/p/CIUTWXQpbXG Acesso em 06 jan. 2021

Texto completo:

“Isabela Cristina Correia de Lima Lima known as [@iza](#) is a black Brazilian pop singer, songwriter, presenter and dancer born in September 3, 1990 in Rio de Janeiro, Brazil. Her story began when she started to sing when she was a child at the church São Sebastião de Olaria in Olaria, RJ. IZA started to gain fame recording cover songs of artists such as Beyoncé, Rihanna and Sam Smith and posting it on her Youtube channel. Being a black woman with so much visibility and occupying a huge space in our society, IZA empowered other black woman to accept their afro hair and their negro nose with Jackson Five nostrils the way they are. Besides that, she tries to bring some elements of black culture to her music, as we can see in the video clip for the song "Ginga".

Her single "Dona de Mim" shows the harsh reality that black womens are subjected to. One of the scene of this video music is based on her mother story, when she was teaching class and got stuck in the classroom during a shooting. Her debut album, which has the same name as the single "Dona de Mim" was nominated for a Latin Grammy Award.

In 2019, Iza was chosen to be part of the judges of The Voice Brazil, a Brazilian TV show, and was announced as the " rainha de bateria " (which is a prominent dancer who leads the samba school drums through the Sapucaí) of Impertatriz Leopoldinense, a samba school in the neighborhood where she was raised. Beyond that, she gave her voice to Nala in Lion King's live-action, which was voiced by Beyoncé in the original audio. In this way, Iza is among the 100 most influential black person in the wolrd in 2020 🌍.

Did you already know her story ? Comment below !

[#donademim](#) [#blacklivesmatter](#) [#girlpower](#)

Developed by ()”

A imagem escolhida para ser a principal mostra Iza com um penteado no estilo *black power*, que evoca aspectos do movimento negro estadunidense nas décadas de 60 e 70. O cabelo produz simetria ao ser enquadrado pela câmera de modo a se estender por quase toda a fotografia. Ao posar para a foto, Iza abraça os próprios braços, inclina a cabeça para trás e sorri de forma espontânea, conferindo leveza à sua imagem na fotografia. Com poucas roupas, a sua pele tem aspecto brilhante que contrasta com o tom fluorescente do figurino.

As imagens seguintes apresentam diferentes aspectos da identidade de Iza. Primeiramente, Iza posa abraçada com a sua sócia-mirim, Luara, em uma apresentação. As duas vestem o mesmo figurino e penteado. A imagem evoca o discurso de que Iza contribui para a

representação positiva de mulheres negras, sobretudo, para gerações mais novas. A imagem seguinte apresenta Iza em uma fotografia que reúne outras celebridades brasileiras negras. A imagem tem um fundo cinza e é quase toda preenchida por seus corpos e cabelos. As mulheres estão bem penteadas e maquiadas corroborando para construção de uma noção de beleza negra, desafiando os padrões normativos.

A quarta imagem escolhida pelo estudante apresenta Iza centralizada em uma imagem, de lado, com o queixo erguido, e a mão levemente pousada no rosto, contribuindo para uma ideia da Iza como pessoa forte e confiante. Ela veste roupas coloridas, com estampas que remetem a padrões geométricos de origem africana. Na imagem seguinte, Iza e sua mãe estão vestidas de forma casual e dançam descontraidamente enquanto se olham. A espontaneidade da fotografia conduz à sensação de afeto entre mãe e filha. Além disso, corroboram a ideia de que a Iza é também produto da educação materna, tendo sido fortalecida pelos cuidados e saberes da sua mãe.

Na quinta imagem, vemos Iza com roupas mais sóbrias sentada de lado na bancada do estúdio do programa televisivo *The Voice Brasil*, do qual faz parte. Dessa vez, Iza posa com o rosto sério e o corpo descontraído, contribuindo para a construção de um ar profissional. Na imagem posterior, Iza está na Sapucaí à frente de uma ala de escola de samba carioca. Iza utiliza uma fantasia de carnaval e anda em direção à câmera, com a expressão sorridente. Seu enquadramento centralizado na imagem e a ala ao fundo atribuem à Iza uma posição de liderança. A seleção de fotos é concluída com uma fotografia em que Iza tem uma aparência natural (cabelo solto e pouca maquiagem). Suas expressões faciais estão relaxadas. A foto parece ter sido tirada por ela mesma em algum espaço com luz solar. A escolha do estudante de encerrar a seleção de fotos com uma imagem mais orgânica da Iza pode ser interpretada como uma tentativa de mostrar uma Iza “real” cuja imagem não esteja atrelada à atividade profissional.

O texto escrito pelo estudante se inicia com uma breve introdução à identidade e à carreira da Iza. O estudante apresenta informações biográficas básicas e descreve suas estratégias para alcançar o sucesso. O parágrafo introdutório é concluído com a percepção do estudante acerca da relevância social da Iza, o que inclui a sua representação positiva para a comunidade negra e a sua contribuição para o reconhecimento e consolidação da beleza negra. Nesse sentido, o estudante se refere a aspectos da fisionomia negra através do grupo nominal “*negro nose with Jackson Five nostrils*”, trecho da canção “*Formation*” da cantora Beyoncé. A intertextualidade remonta ao sentimento de orgulho negro fortalecido pela artista estadunidense.

No parágrafo seguinte, o estudante apresenta a relevância da canção “Dona de mim”, descrevendo a relação que a música tem com experiências pessoais e da sua mãe. Como forma de validação, o estudante menciona a nomeação da canção ao prêmio *Grammy* Latino. Além disso, o estudante faz menção a outras conquistas profissionais da Iza: a participação na equipe do *The Voice*, a nomeação ao título de rainha de bateria e a dublagem de um personagem do filme *Rei Leão*. A partir disso, o nome de Iza é associado ao nome da cantora Beyoncé, cuja voz já havia sido evocada no texto anteriormente, visto que ambas dublaram a mesma personagem no *live-action*.

A última estratégia discursiva para justificar a relevância da Iza é a afirmativa de que a cantora foi considerada uma das 100 pessoas negras mais influentes do mundo em 2020. Embora o estudante não tenha dado mais detalhes quanto a esse título, ele está possivelmente se referindo à Cerimônia de Reconhecimento e Premiação do MIPAD (*Most Influential People of African Descent*), ocorrida em outubro na ocasião da 74ª Assembleia Geral da ONU. Para corroborar a relevância do título, o estudante utiliza um signo imagético (*emoji*) de um punho fechado de cor negra, gesto popularizado pelo Partido dos Panteras Negras como protesto político.

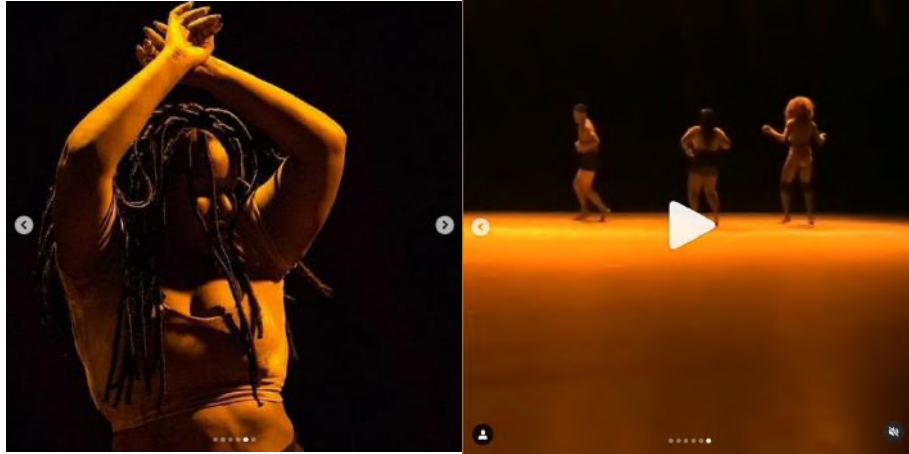
Para motivar os usuários do *Instagram* e seguidores a interagirem com a postagem, o estudante endereça uma pergunta a eles, questionando-os se já conheciam a história da Iza e abrindo espaço para os comentários. Embora não tenham respondido diretamente à sua pergunta, os leitores comentaram *emojis* de coração e palmas. Alguns comentaristas utilizaram adjetivos como *perfect* e *amazing* para mostrar que compartilham da admiração pela Iza. Uma comentarista chegou a afirmar que a Iza é “o melhor que nós [provavelmente, o povo brasileiro] temos”, endossando uma posição de destaque da cantora no Brasil.

Para expandir o alcance da publicação, o estudante utilizou as *hashtags* (hiperlinks indexadores do conteúdo) *#donademim*, *#blacklivesmatter* e *#girlpower* de forma estratégica. A primeira *hashtag* se refere à música mais popular da Iza, a segunda se refere ao movimento negro estadunidense contemporâneo e a terceira se refere ao empoderamento feminino característico do movimento feminista recente. Sendo assim, a postagem do estudante apresenta grande coesão entre os recursos semióticos que compuseram o gênero. Os aspectos da identidade e trajetória de Iza foram retomados pela escolha de fotografias. Os discursos ideológicos que subjazem a construção do gênero discursivo foram sintetizados pelas *hashtags*. Em outras palavras, o estudante se apropriou de diversas linguagens para construir uma identidade da Iza vinculada às lutas antirracista e feminista, como forma de justificar a sua relevância social.

3.2 Nyandra Fernandes

A publicação produzida pela estudante foi composta por 5 imagens e 1 vídeo, 6 parágrafos de legenda, pergunta/interação com usuários do *Instagram*, *hashtags* e assinatura. As imagens abaixo são digitalizações da postagem original:





Fonte: Instagram @hervoicematters.br. Disponível em <https://www.instagram.com/p/CIQ8wSEJXyv/> Acesso em 06 jan. 2021

Texto completo:

This is Nyandra Fernandes!

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

She is a dancer for the group [@tamboresdeolokun](#), a percussion and dance group whose inspiration and reference is the language of candomblé and the musical rhythm of Pernambuco maracatu. 🥁🥁
Also a creative interpreter of the dance company [@suaveoficialrj](#) that in her spectacle 🎭 unites contemporary dance to “passinho do funk”, dance of the favelas of Rio de Janeiro. Through the dance company [@suaveoficialrj](#), Nyandra performed in Brazil and Europe for four years, bringing the culture of Rio de Janeiro's favelas to the world 🌍 through art.

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

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

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

[#HERVOICEMATTERS](#) [#GIRLPOWER](#) [#BLACKWOMAN](#)

Developed by: [REDACTED]

[REDACTED] is a Social Work student at UFRJ, 25 years old and from Rio de Janeiro.

A imagem escolhida pela estudante para ser a principal apresenta Nyandra Fernandes em um gramado com folhas secas caídas no chão. Nyandra veste roupas de inverno atípicas de sua cidade natal, o que sugere que ela talvez esteja em uma viagem. Nyandra posa para a foto com uma risada, transmitindo uma impressão de que é uma pessoa alegre. Tal impressão é corroborada pela segunda imagem, em que Nyandra sorri abertamente com os olhos apertados. Ela está posicionada à frente de um mural com arte urbana, com uma coroa acima de sua cabeça. A coroa atribui a ela a ideia de realeza. Contudo, pela construção da fotografia e do gênero

discursivo como um todo, a noção de realeza está mais atrelada à liderança, sabedoria e empoderamento, do que a uma forma de aristocracia.

Nas terceira e quarta fotografias, Nyandra veste trajes típicos em apresentações de dança performática de rua, provavelmente através do grupo Tambores de Olokun, de que faz parte. Em uma imagem, ela está dançando com semblante sério e concentrado. Em outra, ela posa diretamente para a foto segurando acima do ombro uma cesta de frutas. Na fotografia seguinte, Nyandra se apresenta em um outro contexto. A baixa iluminação quente sugere que ela está em um palco. Após um registro estático de um movimento de dança da Nyandra, a estudante apresentou um vídeo, em que Nyandra e outras duas pessoas performam uma coreografia de dança contemporânea.

A legenda que acompanha as fotos de Nyandra se inicia com um anúncio (“*This is Nyandra Fernandes!*”) do que será a apresentação de sua identidade e trajetória. Em seguida, a estudante apresenta informações biográficas básicas e a principal atuação profissional da Nyandra: o grupo Tambores de Olokun. Embora seja um grupo popular no cenário carnavalesco carioca, a estudante descreve as influências culturais do grupo. Na sequência, outro grupo artístico de que Nyandra faz parte é mencionado. O grupo Suave é associado ao sucesso da Nyandra, visto que ela tem se apresentado dentro e fora do Brasil representando a companhia.

No parágrafo seguinte, a estudante descreve outros aspectos da identidade da Nyandra, dentre os quais destaca seu ativismo contra o racismo e feminicídio. Para ilustrar a atuação da Nyandra diante dessas causas, a estudante apresenta o Coletivo Papo de Laje, um movimento em prol do diálogo sobre raça, sexualidade e favela. Em linhas gerais, a identidade de Nyandra construída na publicação se relaciona com a interseccionalidade, visto que a sua identidade enquanto mulher é atravessada por questões raciais, sociais, econômicas e sexuais, potencializando as opressões sofridas e complexificando os atos de resistência.

Por fim, a estudante justifica a sua decisão de apresentar a Nyandra Fernandes no projeto HerVoiceMatters.BR, reafirmando o quão inspiradora é a sua atuação enquanto artista e ativista. Além disso, segundo a estudante, Nyandra ultrapassou barreiras impostas pelo sistema socioeconômico no Brasil e pôde alcançar outros países, povos e culturas. Nesse sentido, é também relevante para a estudante que a Nyandra possa ser porta-voz de aspectos da cultura brasileira, sobretudo aqueles que são marginalizados. Essa mobilidade que a arte proporcionou à Nyandra é reforçada pela escolha da fotografia principal que compôs o gênero.

Um aspecto marcante do texto produzido pela estudante foi o uso de *emojis* em toda a extensão da legenda. Sempre que possível, palavras, grupos nominais ou ideias foram ilustradas por um *emoji*. Por exemplo, ao final do parágrafo em que Nyandra é apresentada como

dançarina, a estudante utilizou dois *emojis* de pessoas negras dançando; quando mencionou o espetáculo do grupo Suave, ela utilizou um *emoji* do símbolo das artes cênicas; quando mencionou que Nyandra tem levado a cultura da favela para o mundo, ela utilizou um *emoji* de um globo; quando abordou a trajetória acadêmica da Nyandra, utilizou um *emoji* de capelo de formatura; quando apresentou o Coletivo Papo de Laje, utilizou *emojis* de punho erguido e palmas, ambos negros; e, finalmente, quando concluiu a sua percepção sobre a Nyandra, utilizou os *emojis* de uma mulher e uma rainha negras.

Para motivar os usuários do *Instagram* e seguidores a interagirem com a postagem, a estudante pede aos seus leitores que *curtam* a sua postagem e pergunta a eles se também foram inspirados pela história da Nyandra. Ela também convida os usuários a verem as outras fotografias/vídeo além da fotografia principal, os instruindo a como fazer isso (“arrastar para o lado”). Além disso, ela marca (*tag*) o perfil da própria Nyandra para que todos possam conhecê-la um pouco mais. Embora não tenham respondido diretamente à sua pergunta, os leitores comentaram *emojis* de coração e palmas. Alguns comentaristas utilizaram adjetivos como “incrível” e “maravilhosa” para expressar admiração por Nyandra. Um leitor expressou seu carinho através do comentário “Eu amo” e foi respondido diretamente pela própria Nyandra, que estava acompanhando as interações e *curtindo* os comentários.

Para expandir o alcance da publicação, a estudante utilizou as *hashtags* #HERVOICEMATTERS, #GIRLPOWER, e #BLACKWOMAN de forma estratégica. A primeira *hashtag* se refere ao nome do projeto, a segunda se refere novamente ao empoderamento feminino característico do movimento feminista recente e a terceira se refere à identidade de mulheres negras. Portanto, a postagem da estudante apresenta grande coesão entre os recursos semióticos que compuseram o gênero. Os aspectos da identidade e trajetória da Nyandra foram retomados pela escolha de fotografias e ilustrados pelo uso de *emojis*. A estudante se apropriou de diversas linguagens para construir a identidade da Nyandra com base na interseccionalidade. Nyandra é apresentada como uma mulher inspiradora pois tem usado a arte não somente para o seu crescimento pessoal, mas para celebrar a riqueza da cultura brasileira e para promover uma sociedade mais justa.

3.3 Maria Gomes Godinho

A publicação produzida pelo estudante foi composta por 3 imagens da figura pública escolhida, um parágrafo de legenda, pergunta/interação com usuários do *Instagram*, *hashtags*, localização e assinatura. As imagens abaixo são digitalizações da postagem original:



hervoicematters.br • Seguindo
Belford Roxo



hervoicematters.br Maria Gomes Godinho @cunhaporanga_oficial (September 22,1998) was born in Manaus BR. She is a digital influencer with 1.7 million followers and 5 million on views on TikTok. Maira is considered the indigenous queen of TikTok. She is known as Cunhaporanga, which means "pretty girl". Her indigenous name is Jūgoa. Through the platform, she shows the tradition of her community in the Amazon Rainforest to promote respect for indigenous people and she also talks about how she takes care of her skin and hair.
Did you already know her?
I chose her because she is an influence for the Brazilian Indigenous

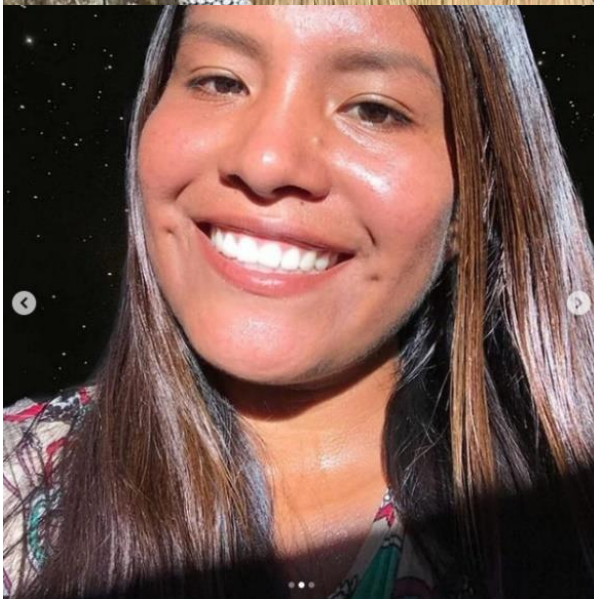


Curtido por gabrielm e outras 36 pessoas

7 DE NOVEMBRO DE 2020

Adicione um comentário...

Publicar



Fonte: Instagram @hervoicematters.br. Disponível em <https://www.instagram.com/p/CIQ8wSEJXyv/> Acesso em 06 jan. 2021

Texto completo:

Maria Gomes Godinho @cunhaporanga_oficial (September 22,1998) was born in Manaus BR. She is a digital influencer with 1.7 million followers and 5 million on views on TikTok. Maira is considered the indigenous queen of TikTok. She is known as Cunhaporanga, which means "pretty girl". Her indigenous name is Jūgoa. Through the platform, she shows the tradition of her community in the Amazon Rainforest to promote respect for indigenous people and she also talks about how she takes care of her skin and hair.

Did you already know her?

I chose her because she is an influence for the Brazilian Indigenous Community.❤️

[#woman](#)
[#indigenous](#)
[#indigenouswomen](#)
[#girlpower](#)

Development by [REDACTED], a student from CLAC.

A imagem escolhida para ser a principal mostra Maria Gomes Godinho, ou Jügoa, vestindo trajes típicos. Ao fundo, é possível observar texturas e padrões que remetem à arte indígena. Maria segura uma mecha do cabelo e sorri suavemente. Na segunda imagem, Maria aparece em uma fotografia tirada por si própria. O enquadramento da foto foca o seu rosto, sem acessórios ou pinturas. Na última fotografia, Maria posa sorrindo e trajando roupas de origem ocidental e pinturas faciais típicas de sua comunidade. De modo geral, a seleção de imagens constrói uma noção de hibridismo cultural, pois, apesar das influências dos hábitos coloniais, Maria preserva aspectos de sua cultura indígena.

O texto produzido pelo estudante se inicia com informações biográficas básicas sobre Maria. Ele apresenta seu nome indígena e o apelido pelo qual se tornou conhecida, Cunhaporanga. Ele introduz Maria como uma influenciadora digital popular na plataforma chinesa TikTok. Sua popularidade é ilustrada pelos seus números de seguidores e de visualizações, justificando o título de “rainha indígena do TikTok” que lhe é atribuído na publicação. Uma pesquisa na Internet revelou uma série de reportagens que apresentam Maria como a “rainha do TikTok”. No entanto, o estudante adjetivou tal título especificando a sua origem étnica, o que restringe a abrangência de seu destaque. Por fim, ele justifica a relevância de Cunhaporanga com base no seu uso de uma rede social para promover o conhecimento acerca das tradições, valores, saberes e práticas de autocuidado da sua tribo. Como consequência, segundo o estudante, Cunhaporanga tem trabalhado por um maior respeito aos povos indígenas do Brasil.

Para motivar os usuários do *Instagram* e seguidores a interagirem com a postagem, o estudante pergunta a eles se eles já conheciam a Maria/Jügoa/Cunhaporanga. Quatro seguidoras responderam a postagem dizendo conhecer e gostar do seu conteúdo. Algumas seguidoras fizeram elogios à Cunhaporanga e utilizaram *emojis* de coração. Para expandir o alcance da publicação, o estudante utilizou as *hashtags* #woman, #indigenous, #indigenouswomen e #girlpower de forma estratégica. As três primeiras *hashtags* localizam Cunhaporanga na categoria de mulher indígena, embora a postagem não exponha o que ser indígena implica na vivência de Cunhaporanga enquanto mulher. A quarta *hashtag*, como nas duas postagens

anteriores, recorre ao slogan do empoderamento feminino da terceira onda do movimento feminista.

O texto do estudante, em comparação com as demais postagens, foi consideravelmente mais conciso. Houve também uma economia no uso de recursos semióticos na composição do enunciado. No entanto, o estudante construiu, através das imagens e da legenda, a relevância de Maria Godinho com base no quanto ela tem contribuído para a representatividade dos povos indígenas em plataformas digitais populares.

Considerações finais

Neste estudo, os resultados do PTM @HerVoiceMatters.BR, que foi concebido e desenvolvido no âmbito do projeto de extensão CLAC (Curso de Línguas Aberto à Comunidade) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foram apresentados e investigados. Para responder às perguntas de pesquisas, conduzi uma análise de uma amostragem de três postagens produzidas pelos estudantes.

O processo investigativo conduziu à conclusão de que os estudantes construíram a relevância social, cultural e política das figuras públicas femininas escolhidas ao longo do projeto através da apropriação de diferentes recursos semióticos. Os estudantes construíram, de modo individual e criativo, o gênero discursivo postagem de *Instagram* para responder à proposta do PTM. De modo geral, a escolha imagética (estática e em movimento) se relacionou intimamente com as escolhas estilísticas do texto verbal. Atrelado ao texto verbal, os estudantes utilizaram *emojis* que ilustraram conceitos centrais à construção do texto. Além disso, os estudantes indexalizaram os assuntos, discursos, posicionamentos e ideologias presentes no gênero discursivo através das *hashtags*. Os três estudantes selecionados para a análise foram aqueles que conseguiram um maior engajamento com seus leitores. Isso provavelmente se deu pelo fato de endereçarem os usuários do *Instagram* de forma direta, fazendo-lhes perguntas e dando-lhes comandos relacionados às principais ações de engajamento (comentar e *curtir*). Além disso, as três postagens, apesar do estilo individual, apresentam uma grande riqueza semiótica, o que as tornou atraentes para os leitores.

O desenvolvimento do PTM @HerVoiceMatters.BR pelos monitores-colaboradores, monitores e orientador levou em conta a agenda do feminismo do Sul global. De modo geral, optamos por explorar mulheres que tenham sido/sejam expostas a diferentes formas de opressão e cujos trabalhos almejam impactos positivos na sociedade. Nesse sentido, corroboramos uma concepção de feminismo mais voltada para a vida em comunidade. Quando foram solicitados que produzissem uma postagem de *Instagram* sobre uma mulher brasileira de relevância social,

cultural ou política, os estudantes priorizavam mulheres cujas trajetórias fossem marcadas pela interseccionalidade e cujos trabalhos produzem efeitos positivos de cunho social. Iza, além de artista, é construída como uma representação negra positiva para outras mulheres e meninas; Nyandra, além de dançarina, desestabiliza as barreiras sociais impostas e promove a cultura brasileira dentro e fora do país; Cunhaporanga, além de influenciadora digital, promove o respeito pela cultura indígena a milhões de internautas.

De modo geral, o PTM promoveu o exercício da autonomia sociocultural de forma ética e reflexiva. Tal exercício foi viabilizado pelas etapas de produção do gênero discursivo postagem de *Instagram*, que abrangeram desde as discussões em aula às interações entre turmas na rede social. Apoiado no conceito de Epistemologias do Sul, nos saberes dos estudos feministas do Sul global e na pedagogia de Letramento Sociointeracional Crítico, o PTM @HerVoiceMatters.BR permitiu que os estudantes se apropriassem da língua inglesa para produzir discursos contra-hegemônicos.

A partir de lacunas deixadas por esse trabalho, identifiquei duas possibilidades de aprofundamento investigativo. A primeira possibilidade se refere a um aprofundamento teórico-metodológico da análise dos textos produzidos pelos estudantes. A segunda possibilidade está ligada à condução de uma pesquisa em que a própria estrutura dos PTMs seja o objeto de investigação. Desse modo, será possível compreender melhor o funcionamento do modelo de PTMs como estratégia de avaliação e aperfeiçoá-lo. Essa possibilidade pode ser viável em um momento futuro em que eu já não esteja tão intensamente envolvida com a concepção e desenvolvimento do modelo de PTMs.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **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.
- BOURDIEU, P. The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, vol. 16, no. 6, p. 645–668, 1977
- BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: História e alcance teórico-metodológico In: FIGARO, Roseli (org.). **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/Enunciado concreto/Enunciação. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 7 jan. 2021.
- CANAGARAJAH, S. Negotiating the local in English as a *lingua franca*. In: **Annual Review of Applied Linguistics**. v. 26, p. 197-218, 2006.
- CASTRO, S. “Condescendência: estratégia pater-colonial de poder”. In: HOLLANDA, H. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.
- 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. 2001.
- COSTA, M. Agroecologia, ecofeminismo e bem viver: emergências decoloniais no movimento ambientalista brasileiro. In: HOLLANDA, H. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.
- FRASER, N. **Feminism, Capitalism and the Cunning of History**. *New Left Review*. 56. 97-117, 2009.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Informação Demográfica e Socioeconômica n.38, 2018
- JANKS, H. **Literacy and power**. New York: Routledge, 2010.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução: Petrilson Pinheiros. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2020

KANNO, Y.; NORTON, B. Imagined communities and educational possibilities: introduction. **Journal of Language, Identity, and Education**. v. 2, n. 4, p. 241-249, 2003.

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, 2016

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

LUGONES, M. **Toward a Decolonial Feminism**. Hypatia, 25(4):742–759, 2010.

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

LUKE, A. & FREEBODY, P. Critical literacy and the question of normativity: An introduction. In S. Muspratt, A. Luke and P. Freebody, (Eds), **Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice** (pp. 1–18). St Leonards, NSW: Allen & Unwin. 1997

MIQUELANTE, M. A. et al. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trabalho de linguística aplicada.**, Campinas, v. 56, n. 1, p. 259-299. 2017.

MOITA LOPES, L. P. A contribuição da Linguística Aplicada na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: A questão dos temas transversais. **Intercâmbio**, São Paulo, v. VIII, p. 17-24, 1999.

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.

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

NIÑO–MURCIA, M. “English is like the dollar”: Hard currency ideology and the status of English in Peru. **World Englishes**, v. 22, n. 2, 2003, p. 121-141.

ONU. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. 10 dez. 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>> Acesso em: 07 jan. 2020

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

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.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 135-159.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

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

SOUSA SANTOS, B. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 39, 1997.

SOUSA SANTOS, B. Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento. In: SOUSA SANTOS, B.; CHAUI, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

SOUSA SANTOS, B. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 21-39.

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. O CLAC-INGLÊS na UFRJ: apresentação de um projeto de formação inicial de professores. In: TILIO, Rogério; BEATO-CANATO, Ana Paula. (Org.). **Formação inicial de professores de línguas: experiências em um projeto de extensão universitária**. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 33-48.

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.

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].

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
CURSO DE LÍNGUAS ABERTO À COMUNIDADE



Student's name:

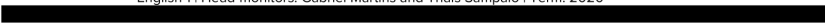
Monitor:

GRADE

/ 4.0

English 1 | Head-monitors: Gabriel Martins and Thais Sampaio | Term: 2020

Developed by:



Project #HerVoiceMatters | TASK 1

BEFORE READING

- I. **Read** the name of the project, **what** do you expect it to be about?
- II. Do you know any female public figure that is involved with sociopolitical causes?
 - a. **Where** is she from?
 - b. **What** does she do?
 - c. **Why** do you admire this person?
- III. **Look** at the names of the women in the texts below.
 - A. **Do** you **know** any of them? If you do, **share** it with the class.
 - B. **Why** do you think they are important?

READING



Sônia Guajajara (born 6 March 1974) is a Brazilian environmental and indigenous activist and politician. She is from the Guajajara people in a village in the Amazonian rainforest in Maranhão. The activist is recognized for being the first indigenous person to compete for a federal executive office in Brazil. She organizes a number of demonstrations in support of indigenous rights in Brazil and is the leader of *Articulação dos Povos Indígenas do Brasil*, an organization that represents around 300 indigenous ethnic groups in Brazil. In 2015, Guajajara was named to the Brazilian *Ordem do Mérito Cultural*.

Adapted from https://en.m.wikipedia.org/wiki/S%C3%B4nia_Guajajara on August 20, 2020



Loujain al-Hathloul (Arabic: لجين الهذلول Lujayn al-Hadhilūl; born 31 July 1989) is a Saudi women's rights activist, a social media figure, and a political prisoner. She is an undergraduate student of the University of British Columbia. Al-Hathloul has been arrested and released on many occasions with several prominent women's rights activists for defending the women's right to drive in Saudi Arabia. Her arrested charge is described as "attempting to destabilise the kingdom". She is ranked 3rd in the list of "Top 100 Most Powerful Arab Women 2015".

Adapted from: https://en.wikipedia.org/wiki/Loujain_al-Hathloul on August 20, 2020



Chimamanda Ngozi Adichie (born 15 September 1977) is a very famous Nigerian writer who writes novels, short stories and nonfiction. *The Times Literary Supplement* describes Chimamanda as "the most prominent of young anglophone authors capable of attracting a new generation of readers to African literature". She is also a feminist activist and has a famous TEDx talk entitled: "We should all be feminists". In this Tedx Talk, she talks about her experiences of being an African feminist, and her views on gender construction and sexuality. Adichie says that the problem with gender is that it shapes who we are.

Adapted from: https://en.wikipedia.org/wiki/Chimamanda_Ngozi_Adichie on August 20, 2020

Glossary:

- to arrest:** to legally restrain for committing a crime, for example.
- to release:** to free from jail.; to let go.
- undergraduate:** a student who is studying for the first degree at a college or university.
- to shape:** to give a specific form.

1. **Read** the following sentences and mark **True (T)** or **False (F)**. **Correct** the false sentences according to the texts. (___/ 1,5 - 0,3 each)

- a. (?) Sônia Guajajara is the first indigenous person to compete for a federal executive office in Brazil.
- b. (?) Chimamanda only writes short stories.
- c. (?) Loujain al-Hathloul defends women's right to vote in Saudi Arabia.
- d. (?) Chimamanda has a famous TEDx talk entitled: "We should all be feminists".
- e. (?) Sônia Guajajara's activism supports women, immigrants and indigenous rights in Brazil.

2. **Mark** the kinds of information you can find in the biography synopsis and **highlight** them in the text to prove you find it. (___/1.2 - 0.1 each)

- | | | |
|----------------------------|--------------------------|------------------------------|
| a. (?) Name | e. (?) Personal opinions | i. (?) Birthday |
| b. (?) Educational history | f. (?) Profession | j. (?) Information in topics |
| c. (?) Author's opinion | g. (?) Origin | k. (?) Work characteristic |
| d. (?) Relevant works | h. (?) Appearance | l. (?) Personality |

3. Answer the following questions: (___/1.0)

- a. **What** other important types of information can we find in a biography synopsis? (___/ 0,25)
- b. **What** is the purpose of a biographical synopsis? Where can we find them? (___/ 0,25)
- c. **What** do these women have in common? (___/ 0,5)

4. **Connect** the women's professions with the appropriate meanings. (___/ 0,3 - 0.1 each)

- (a) Activist (?) A person who works in politics, a member of the government
- (b) Writer (?) A person who believes strongly in political or social change and takes part in activities such as public protests
- (c) Politician (?) A person who writes articles, books, etc, to be published

AFTER READING

1. **Why** do you think these women are popular?
2. **Why** is their work relevant to the world?
3. **How** do their origins affect their work?
4. Can you think of any other women involved in local or global social-political causes?

In **TASK 2**, you will have the opportunity to write about a Brazilian female public figure of political, social or cultural relevance in local or global contexts.

Until then, think about Brazilian women whose voices should be spread around the world. Who will you write about?



ANEXO 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
CURSO DE LÍNGUAS ABERTO À COMUNIDADE



Student's name:

Monitor:

GRADE

/ 2.0

/ 2.0

English 1 | Head-monitors: Gabriel Martins and Thais Sampaio | Term: 2020
Developed by: Gabriel Martins and Thais Sampaio

Project #HerVoiceMatters | TASK 2

CONTEXTUALIZATION

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

| DEMOCRACIAABIERTA

Women: the new political force in Latin America

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

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

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

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

BEFORE WRITING

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

Jurema Werneck

From Wikipedia, the free encyclopedia

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



Source: https://en.wikipedia.org/wiki/Jurema_Werneck, accessed on August 23, 2020



WHAT WE STAND FOR

OUR WORK

LEARN & ACT

DONATE

Jurema Werneck



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFLECT

How do the synopses build Jurema Werneck's identity?

PLANNING A BIOGRAPHICAL SYNOPSIS

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

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

I chose <i>(person's name)</i> because <i>(reason)</i> .	
Basic information	
Profession	
Relevant works	

WRITING A BIOGRAPHICAL SYNOPSIS

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

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

CORRECTION TABLE

CRITERIA	MARKS	1 ST DRAFT	2 ND DRAFT	COMMENTS
Adequacy	0,4			
Appropriateness	0,4			
Cohesion & Coherence	0,4			
Grammar & Spelling	0,4			
Vocabulary	0,4			

AFTER WRITING

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

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

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

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

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

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

LANGUAGE

Suffix -ing: indicates gerund, is used to express ongoing events.

GLOSSARY

¹ to go forward: ir adiante ² to put: colocar ³ outside: fora ⁴ to send: enviar ⁵ to be seen: ser visto, ser observado ⁶ should: deve ⁷ to need: necessitar	⁸ to build bridges: construir pontes ⁹ joint: conjunta ¹⁰ to happen: acontecer ¹¹ wave: onda ¹² to join (forces): unir (forças) ¹³ outrageous: ultrajante ¹⁴ across: ao redor
--	--

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

ANEXO 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
CURSO DE LÍNGUAS ABERTO À COMUNIDADE



Student's name:

Monitor:

GRADE	
/ 4.0	/ 4.0

English 1 | Head-monitors: Gabriel Martins and Thais Sampaio | Revisada por Rogério Tilio | Term: 2020
Developed by: XXXXXXXXXX

Project #HerVoiceMatters | TASK 3

CONTEXTUALIZATION

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



Long-time actress Zezé Motta is competing for 'Best Supporting Actress' in Brazil's most prestigious movie awards

October 30, 2013 | Marques Travae | Video | 0

Source: <https://blackbraziltoday.com/long-time-actress-zeze-motta-is-competing/> Accessed on September 10th, 2020



Martial Artist Rafaela Silva Wins Brazil's First Gold Medal of the 2016 Olympics

SPORTS • 2016 RIO OLYMPICS

Source: <https://time.com/4444149/rio-olympics-brazil-rafaela-silva-judo-gold-medal/> Accessed on September 10th, 2020



Award Prince Claus announces 2019 Laureates

The Brazilian philosopher Djamila Ribeiro is one of the 2019 Prince Claus Laureates

Source: <https://amlatina.contemporarvand.com/pt/editorial/prince-claus-announces-2019-laureates/> Accessed on September 10th, 2020

Read the headlines, **access** the full texts for more information and **discuss** the following questions.

- 💡 Do you **know** the awards from the headlines? If so, **share** with the class.
- 💡 Do you **know** the women from the headlines? **What do they have** in common?
- 💡 **Why** is it important for black women to win these types of awards?
- Do you **know** any Brazilian woman who **won** any other kinds of awards?

ABOUT THE PRINCE CLAUS AWARDS

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

Report from the 2019 Prince Claus Awards Committee June 2019



The Prince Claus Awards

The Prince Claus Awards honour outstanding achievements in the field of culture and development. The awards are presented annually to individuals, groups and organisations whose cultural actions have a positive impact on the development of their societies. In keeping with the Prince Claus Fund's guiding principles, the awards highlight significant contributions in regions where resources or opportunities for cultural expression, creative production and preservation of cultural heritage are limited.

Adapted from: <https://princeclausfund.org/storage/documents/Report-from-the-2019-Prince-Claus-Awards-Committee.pdf/> Access on September 11th, 2020

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

- What** fields of study does the award cover?
- Who** are the awards presented to?
- What** is the Prince Claus Awards' purpose?

BEFORE WATCHING

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

DJAMILA RIBEIRO BRAZIL

2019 PRINCE CLAUS LAUREATE

Djamila Ribeiro (Santos, Brazil 1980)

Djamila Ribeiro is a public intellectual, writer and philosopher, a social justice activist, and one of the most influential leaders in the Afro-Brazilian women's rights movement. A prolific essayist, Ribeiro was one of 51 authors from 25 countries invited to contribute to The Freedom Papers (2018). She is the author of two significant books including Quem tem medo do feminismo negro? ('Who is afraid of black feminism?', 2018), a collection of articles on topics such as social mobilisation, racial quota policies, and the origins of black feminism in Brazil and America. Ribeiro is committed to sharing the thinking of others, through the editorial initiative, Sueli Carneiro's Seal. Ribeiro's book, Lugar de Fala ('Place of Speech') was the first publication of Feminismos Plurais (Plural Feminisms), a collection within Sueli Carneiro's Seal that publishes black writers' works at affordable prices. Ribeiro is an online columnist, blogger and regular columnist for the daily paper Folha de Sao Paulo and Marie Claire Magazine.

Prince Claus Fund for Culture and Development

We Are

We Support

Heritage

Awards

Grants

Next Gen

We Believe

Join Us

APPLY NOW

Source: <https://princeclausfund.org/laureate/djamila-ribeiro/> Access on September 9th, 2020

1. Read the biographical synopsis above and **retrieve** from the text the sentences that answer the following questions. **Make** adjustments when necessary.

a. **What** are Djamila's occupations?

“ _____ ”

b. In **which** movement is she influential?

“ _____ ”

c. **What** are some of her works?

“ _____ ”

2. The text introduces some of Djamila Ribeiro's most relevant publications. **Match** them with their corresponding descriptions:

- a. Freedom Papers () A collection of texts on topics related to black feminism in Brazil and America.
- b. Who is afraid of black feminism? () A publication presenting 51 relevant authors from 25 countries who write about freedom.
- c. Place of speech () A book published in the "Plural Feminisms" collection.

REFLECT

- Considering the Prince Claus Awards' purpose, **what** is the relevance of publishing Djamila's biographical synopsis?
 Read the title of the following video. **What** information do you expect to find in it?



Link to video: <https://www.youtube.com/watch?v=E0u6JQ-OSo/>

WATCHING - DJAMILA RIBEIRO, 2019 PRINCE CLAUS LAUREATE

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

Watch the video *Djamila Ribeiro, 2019 Prince Claus Laureate* and answer the following questions.

1. **Indicate** the order (from 1 to 7) in which the following moments are presented in the video. (___/1,0 - 0,2 each)

- a. (**3**) A member of the Prince Claus committee gives more details about Djamila Ribeiro's work.
- b. (?) Djamila Ribeiro talks about wage discrimination between black women and white men.
- c. (?) A member of the Prince Claus committee introduces Djamila Ribeiro.
- d. (?) A member of the Prince Claus committee explains why the jury selected Djamila Ribeiro to win the award.
- e. (?) A member of the Prince Claus committee discusses the applicability of Djamila Ribeiro's work in the contemporary world.
- f. (**6**) Djamila Ribeiro talks to a woman on the subway; she talks about being approached on the street
- g. (?) Djamila Ribeiro talks about being silenced at TEDx São Paulo

2. According to the video, **how** does Djamila Ribeiro's personal life connect to her work? (___/0,9)

3. According to the video, **why** does Ribeiro's work have great applicability to the contemporary world we live in? (___/0,9)

REFLECT

- What** is the purpose of the video?
How does the video differ from Djamila's biographical synopsis?
How does the video build Djamila Ribeiro's identity?

WATCHING - DJAMILA RIBEIRO, LOUDER THAN WORDS

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

For the next activities, you should **watch** part (1:40 to 5:24) of the video [Djamila Ribeiro, Louder than Words](#), recorded at an event promoted by the Prince Claus Fund. **Watch** the video and **answer** the following questions.



Link to video: <https://www.youtube.com/watch?v=76IEBh-NUJk/>

4. **Read** the following sentences about the video and **mark** the best option. (___ / 1,2 - 0,2 each)

- | | |
|--|---|
| <p>I. Djamila mentions that Monique Evelle's sentence "I was never shy, I was silenced" helped her understand...</p> <p>a. (?) her childhood and her experiences at school</p> <p>b. (?) her romantic relationships</p> <p>c. (?) her family</p> | <p>IV. Djamila says she has a Master's in...</p> <p>a. (?) Brazilian Politics</p> <p>b. (?) Political Philosophy</p> <p>c. (?) Political Education</p> |
| <p>II. According to Djamila, the books in the <i>Plural Feminisms</i> collection are...</p> <p>a. (?) long, didactic and expensive</p> <p>b. (?) small, classic, and affordable</p> <p>c. (?) small, didactic and affordable</p> | <p>V. According to Djamila, all the professors at the University of São Paulo philosophy department are...</p> <p>a. (?) white men</p> <p>b. (?) white women</p> <p>c. (?) black men</p> |
| <p>III. The <i>Plural Feminisms</i> collection is important, according to Djamila, to help people understand...</p> <p>a. (?) why racism is not important</p> <p>b. (?) why racism works in our society</p> <p>c. (?) why racism affects people on the internet</p> | <p>VI. According to Djamila, people treat racism in...</p> <p>a. (?) an appropriate way</p> <p>b. (?) a natural way</p> <p>c. (?) an angry way</p> |

AFTER WATCHING

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

→ In the last part of the second video analyzed in the previous section, Djamila Ribeiro is interviewed by journalist Ghida Fakhry about some topics she mentioned in her speech. **Read** a part of this interview that follows and **answer** the questions.

Ghida: "[...] I was **struck**¹ when I **heard**² you say that 90% of books published in the **last**³ **few**⁴ decades, certainly **within** your lifetime, **have all been** published by white men. Is this one of those realities about Brazil that so many of us simply don't know? And how do you **change** it?"

Djamila: Well, I think the first **step**⁵ is to start discussing the origins of inequality, to understand that Brazil was the last country in America to abolish **slavery**⁶ and how this legacy structures our society. People in Brazil cannot treat racism as an individual **issue**⁷ but as a system and how the social privilege produces the epistemic privilege [...]

Adapted from: <https://www.youtube.com/watch?v=76IEBh-NUJk/> Access on September 22nd, 2020

LANGUAGE

Suffix -ing: indicates gerund, is used to express ongoing events.
Was: past form of the verb to.

GLOSSARY

¹struck: impressionada(o)
²to hear: ouvir
³last: último
⁴few: poucos
⁵within: dentro de

⁶have been: foram
⁷to change: mudar
⁸step: passo
⁹slavery: escravidão
¹⁰issue: problema

1. **What** is the topic of this part of the interview?
2. According to Djamila, **what is** necessary to **fight** this problem?
3. Brazil was the last country to abolish slavery in America. **How does it influence** the present racial relationships in the country?

In the next activity, you will have the opportunity to talk about the woman you chose to represent in Task 2.

PLANNING AN ORAL PRESENTATION

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

1. **Review** activity #1 in the *Watching* section. **What** structures do the members of the Prince Claus Awards committee use to present Djamilia Ribeiro?

- A member of the Prince Claus committee introduces Djamilia Ribeiro. (?) *"What is special about Djamilia is that she's drawing from her personal life, addressing a certain kind of erasure [...]"*
- A member of the Prince Claus committee gives more detail about Djamilia Ribeiro's work. (?) *"Most of the things she's talking about have great applicability because [...] because the interseccional thinking she's proposing [...] applies globally."*
- A member of the Prince Claus committee discusses the applicability of Djamilia Ribeiro's work in the contemporary world (?) *"Djamilia Ribeiro is a Brazilian philosopher, writer, and public intellectual. She's one of the most popular and active feminists today [...]"*
- A member of the Prince Claus committee explains why the jury selected Djamilia Ribeiro to win the award. (?) *"For a voice like that to emerge, connect on a daily level with young people, with older people, [...] this clearly shows how critical Djamilia's voice is [...]"*

2. **Complete** the chart below with the information you want to mention **about the woman you selected**. **Think** of possible structures to use in your presentations. **Add** more information according to your needs.

For this activity, you can schedule an individual appointment with your monitor.

(Person's name)		Possible Structures
Basic Description		Ex: (Person's name) is... She was born on...
Hometown		
Relevant Works		
Social Relevance		Ex: (Person's name) is relevant because... What is special about (person's name) is that she...

SPEAKING

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

Using the information from the previous activity, **record** your oral presentation with your phone (or any other electronic device of your preference). Your video should last **at least 3 minutes**. You can edit your video if you find necessary using an application of your preference.

Don't forget to:

- **Find a quiet space** in your house (if possible) to record your video;
- **Speak** clearly so your monitor and your classmates can **understand** you;
- **Introduce** yourself;
- **Organize** the topics you will mention in a logical order;
- **Use conjunctions** (and, also, but...);
- **Use your creativity!** Feel free to add pictures, clips, music, or any other resources that relate the woman you choose and are relevant to your presentation.

CORRECTION AND FEEDBACK TABLE

CRITERIA	MARKS	COMMENTS
Genre Adequacy	1.0	
Fluency	0.5	
Language Accuracy and Appropriateness	1.0	
Intelligibility	1.0	
Participation on the Forum	0.5	

AFTER SPEAKING

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

Watch and comment on at least 3 of your classmates' videos. The following questions are only suggestions to help you express your thoughts on your peers' video. You can analyze other aspects of your preference. **Be polite!**

- **Were** you familiar with the figure your classmate presented?
- **What** information about her do you find interesting?
- **What** social relevance **does** she **have**?
- **What** reflections **does** your classmate's video **provoke**?
- **Do** you **have** any suggestions?

ANEXO 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
CURSO DE LÍNGUAS ABERTO À COMUNIDADE



Student's name:

Monitor:

GRADE

/ 2.0

English 1 | Head-monitors: Gabriel Martins and Thais Sampaio | Term: 2020
Developed by: XXXXXXXXXX

Project #HerVoiceMatters | TASK 4

CONTEXTUALIZATION



Read the picture and discuss the questions:

- 💡 Do you **know** Instagram? Do you **use** it?
- 💡 In your opinion, **does** Instagram's bio **bring** a good definition of itself? Why (not)?
- 💡 **What** kind of Instagram accounts **do you follow**? **Why**?
- 💡 **What** kind of things **do you like** to post, see, watch and read on this social media?
- 💡 Besides entertainment, **what** else is it used for?
- 💡 Because of the pandemic, **do you think** Instagram is changing? Explain.

BEFORE WRITING

Observe this Instagram profile and **do** the activities below:



1. **Mark** the characteristics that are present in this Instagram profile.

- | | |
|-------------------------|---|
| () Username | () Number of accounts that follows @WeAreBrazilianVoices |
| () Instagram bio | () Number of accounts @WeAreBrazilianVoices follows |
| () Emoticons | () Number of posts |
| () Contact information | () Linked sites |
| () Hashtags | () Chat |
| () Comments | () Profile picture/logo |

2. According to its **Instagram bio**, what is the intention of this profile?

- () Their intention is to talk about internationally famous Brazilians.
- () Their intention is to recover the memory of people who changed the world.
- () Their intention is to bring Brazilian identities to light and share them with people.
- () Their intention is to discover new talents in Brazil.

3. In your opinion, **who** is the **target audience** of this profile? **How** does it affect the content?

Observe the three Instagram posts from **@WeAreBrazilianVoices** about **Nilcemar Nogueira**, **Nátaly Neri** and **Benedita da Silva** and then do some activities.

1. Read the sentences and write **(Ni)** for Nilcemar Nogueira, **(Na)** for Nátaly Neri and **(B)** for Benedita da Silva.

- One of the people **responsible** for the recognition of Cais do Valongo's universal value.
- An influencer who wants to make black women more powerful.
- The first woman to govern the State of Rio de Janeiro and now she is a federal congresswoman.
- A granddaughter of samba musicians who fights to preserve this musical genre.
- An **advocate** of minorities and she takes part in social movements.
- A social scientist born in 1994. She is also very smart and communicative.



Curtido por **felipecerazo e outras pessoas**

wearebrazilianvoices Nilcemar Nogueira is a Brazilian cultural management and writer. She was involved in samba world because her grandparents are Dona Zica and Carlota. She develops socio-educational projects to recover values of Afro-Brazilian culture. Her job is constantly linked to the defense and diffusion of samba and afro-brazilian history. She is the founder of Samba Museum and she was Secretary of Culture in Rio de Janeiro. In her mandate she dedicated to the preservation of the area known as "Pequena África", in the port area of Rio de Janeiro. She composing the delegation that defended the appointment of the Archaeological Site of "Cais do Valongo" to the title of World Heritage of UNESCO. Now she dedicated to the creation of the Afro-Brazilian History and Culture Museum. #samba #afrobrazilianhistory #afrobrazilianculture #heritage #museum #nilcemarnogueira

Developed by Conceição Aparecida, Isabella Macharett e Lucas Dantas Cardozo. We are students of CLAC/UFRJ.

23 de outubro de 2019 · Ver tradução



Curtido por **ajessicalene e outras pessoas**

wearebrazilianvoices This is Nátaly Neri. Her birthday is on 5th May. She is twenty-five years old, Brazilian and she lives in São Paulo. She is creative, intelligent and extroverted. Neri is social scientist and youtuber. Her Channel is called 'Afros e afins' and it aims to empower black women. She is an important person because she talks about racism and black women's rights.

Developed by @matos.thay
Thayane Matos is a pharmacy student at UFRJ.

24 de outubro de 2019 · Ver tradução



Curtido por **jskhaos e outras pessoas**

wearebrazilianvoices This is Benedita Sousa da Silva, a Brazilian politician, social worker, teacher and federal congresswoman for Rio de Janeiro. She was born on April 26th, in Rio de Janeiro. Benedita da Silva is very relevant, because she was the first female and Afro-Brazilian governor of the State of Rio de Janeiro and she was the only black constituent federal congresswoman at Constituent Nacional Assembly of 1987/1988. Benedita is active in social movements and she defends social minorities. 🗣️ Did you already know Benedita da Silva? Comment here! #beneditadasilva #grpw #constituentnacionalassembly #english

Developed by Ester Dutra Pereira, 19 years, law student at UFRJ.

25 de outubro de 2019 · Ver tradução

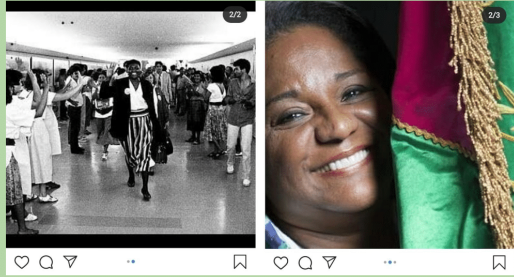
2. **Analyze** the Instagram posts above and answer the following questions:

a) **Who** is/are the author(s) of these posts?

b) **How** does the author **describe** Nataly Neri's personality? **How** is it relevant to construct her identity?

c) **How** do the biographical synopsis presented in Tasks 2 and 3 **differ from** these introductions of the Instagram profile **@WeAreBrazilianVoices**?

d) As a reader, **what** strategies used in the posts above make them more inviting to you?



💡 REFLECT 💡

These are the second pictures of the Instagram posts presented above. They are from Benedita's and Nilcermar's posts.

In your opinion, **why do** the authors **choose** them as extra pics and not as the main ones?

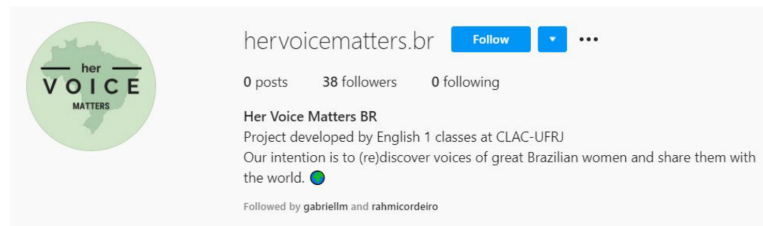
How are they different from the first pictures presented in the posts?

How **do** they **help construct** these women's identity?

Do you think they were a good choice? Why (not)?

WRITING (2,0)

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



Today we analyzed characteristics of some **@WeAreBrazilianVoices'** posts, an Instagram account about Brazilian people who marked our history. We also got to know more about three Brazilian Women whose works are relevant to our society and culture.

So, **now** it's time to contribute to our own Instagram profile: **@HerVoiceMatters.BR**

During our last tasks, you researched about a Brazilian public figure for our project #HerVoiceMatters. Now you can use the materials that you developed to create an Instagram post following the four steps below:

1. Select a picture of the Brazilian female public figure of your choice.
2. Think about the reasons why this person inspires you. Why do you consider her relevant for society? What does she do?
3. Use your biographical entry from Task 2 to write an Instagram caption about this public figure. **Adapt** your text according to the characteristics of this social media. For example, pay attention to the size and language of your caption.
 - You can use a quotation by this public figure to exemplify her values.
 - You can use emoji, questions and hashtags at the end to reach more people with your post.
 - You can tag yourself and the woman you selected.
 - You can interact with the readers.
 - You can choose more than one photo. Therefore, choose the first one carefully!
 - Be creative!
4. At the end, present yourself. You can follow this example: Developed by *(your complete name)*, a/an *(your job/ occupation/other information that you consider relevant about yourself)* from *(your place of origin)*.

There you go! Now you can share these Brazilian women voices with people from all over the world in our Instagram account @heroice matters.br!

CORRECTION AND FEEDBACK TABLE

CRITERIA	MARKS	COMMENTS
Genre Adequacy	0,25	
Appropriateness	0,25	
Cohesion	0,25	
Coherence	0,25	
Grammar & Spelling	0,5	
Vocabulary	0,5	

AFTER WRITING

This activity will be explained in class. It should be done at a later time on the Instagram posts.

Comment on **at least 3** of your classmates' posts. The following questions are only suggestions to help you express your thoughts on your peers' posts. You can analyze other aspects of your preference. **Be polite!**

- **Were** you familiar with the figures your classmates posted?
- **What** information about her do you find interesting?
- **What** social relevance **does** she **have**?
- **What** reflections **does** your classmate's post **provoke**?