

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

Stephanie Moura Ponce Pasini

**REDES SOCIAIS, BAKHTIN E O ENSINO DE INGLÊS:**

Aliando a teoria bakhtiniana de gêneros discursivos ao letramento crítico através de uma proposta de escrita de um Projeto Temático de Multiletramentos Críticos no CLAC/UFRJ

Rio de Janeiro

2023

Stephanie Moura Ponce Pasini

**REDES SOCIAIS, BAKHTIN E O ENSINO DE INGLÊS:**

Aliando a teoria bakhtiniana de gêneros discursivos ao letramento crítico através de uma proposta de escrita de um Projeto Temático de Multiletramentos Críticos no CLAC/UFRJ

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

Orientador: Prof. Dr. Rogério Tilio

Rio de Janeiro

2023

## AGRADECIMENTOS

À minha pequena e muito amada família: à minha querida mãe Márcia, por, mais que qualquer outro, sempre cuidar de mim com muito carinho; minha amada irmãzinha Angel, por sempre encher meus dias de alegria e risadas; meu irmão Vinícius, por sempre se preocupar tanto comigo, mesmo tão longe; e meu irmão Ricardo, por todos os bons momentos juntos. Muito obrigada por apoiarem todos os meus sonhos.

Em especial, à minha muito amada avó Yara, por não medir esforços e tornar tudo isso possível. Eu jamais chegaria aqui sem você.

Ao meu incrível namorado Gustavo, por sempre me amparar nos momentos mais difíceis, me motivar e ser o melhor companheiro que eu jamais poderia ter desejado, e sua família, por ter me acolhido de braços abertos.

A todos os meus amigos, por sempre tornarem meus dias mais leves e minha vida mais rica. Em especial, à minha grande amiga Renata, por ter sido minha grande parceira ao longo de toda a minha jornada acadêmica e ter se disposto a revisar este trabalho.

À Faculdade de Letras, por ter se tornado minha segunda casa. Uma parte de mim sempre estará com você.

Ao meu excelentíssimo orientador Rogério Tilio, por tudo que me ensinou ao longo da minha jornada acadêmica e ter me mostrado quão prazeroso é pesquisar.

A todos os professores e companheiros da Faculdade de Letras, com os quais tanto aprendi e compartilhei experiências incríveis.

Ao projeto CLAC, que transformou a minha vida.

## **Resumo**

No contexto global atual, a língua inglesa desempenha um papel fundamental de língua franca (CANAGARAJAH, 2006), permitindo o contato entre diferentes culturas e discursos. Nesse contexto, torna-se crucial que seu ensino extrapole o âmbito estritamente linguístico e concentre-se na construção de um letramento crítico (TILIO, 2015, 2019), que conscientize os alunos que a linguagem é uma forma de (inter)ação social (MOITA LOPES, 2008) e, como toda forma de conhecimento, ideológica. Este estudo examina como um material didático de inglês, produzido no projeto CLAC/Inglês da UFRJ e concebido à luz da Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2015, 2019) sendo parte de um Projeto Temático de Multiletramentos Críticos (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021; SAMPAIO, 2021), promove o letramento crítico a partir da análise de gêneros do discurso, segundo a perspectiva de Bakhtin (2016 [1952-53]). Levando em conta as particularidades do texto digital, foco do material analisado, a teoria bakhtiniana é complementada pelo conceito de multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021 [1996]) e hipertexto (KOCH, 2007). De modo geral, observou-se que todas as etapas do material incorporaram diferentes aspectos do conceito bakhtiniano de gêneros do discurso, seguindo o roteiro sugerido por Volóchinov (2018 [1929]), levando em consideração as diferentes semioses do gênero digital trabalhado e seu contexto, e assim instigaram a análise crítica da linguagem como uma forma de ler e agir no mundo.

**Palavras-chave:** Gêneros discursivos; Letramento crítico; Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico; Projetos Temáticos de Multiletramentos Críticos

## **Abstract**

In the current global context, the English language plays a fundamental role as a lingua franca (CANAGARAJAH, 2006), allowing contact between different cultures and discourses. In this context, it is crucial that its teaching goes beyond the strictly linguistic scope and focuses on building critical literacy (TILIO, 2015, 2019), which makes students aware that language is a form of social (inter)action (MOITA LOPES, 2008) and, like all forms of knowledge, ideological. This study examines how an English teaching material, produced in the CLAC/Inglês project at UFRJ and conceived in the light of Critical Sociointeractional Literacy Pedagogy (TILIO, 2015, 2019) as part of a Critical Multiliteracies Thematic Project (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021; SAMPAIO, 2021), promotes critical literacy from the analysis of speech genres, according to the perspective of Bakhtin (2016 [1952-53]). Because of the particularities of the digital text, the focus of the analyzed material, the Bakhtinian theory is complemented by the concept of multiliteracies (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021 [1996]) and hypertext (KOCH, 2007). In general, it was observed that all stages of the material incorporated different aspects of the Bakhtinian concept of speech genres, following the script suggested by Volóchinov (2018 [1929]), taking into account the different modes of the chosen digital genre and its context, and thus instigated the critical analysis of language as a way of reading and acting in the world.

**Keywords:** Speech Genres; Critical literacy; Pedagogy of Critical Sociointeractional Literacy; Critical Multiliteracies Thematic Project

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>7</b>
<b>1. Pressupostos teóricos.....</b>	<b>9</b>
1.1 A Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico.....	9
1.2 Os multiletramentos.....	13
1.3 Os gêneros do discurso e o hipertexto.....	16
<b>2. Metodologia.....</b>	<b>21</b>
2.1 Contexto: o projeto de extensão CLAC.....	21
2.2 Os Projetos Temáticos de Multiletramentos Críticos.....	21
2.3 Procedimentos de análise.....	24
<b>3. Análise do material.....</b>	<b>25</b>
3.1 Atividades de contextualização.....	26
3.2 Atividades de pré-escrita.....	28
3.3 Atividades de escrita.....	35
3.4 Atividades de pós-escrita.....	38
<b>Considerações finais.....</b>	<b>39</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>42</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>45</b>

## **Introdução**

Na realidade atual, globalizada e hiperconectada, a língua inglesa assume um papel de destaque. Por seu *status* de língua franca (CANAGARAJAH, 2006), ela pode ser tida como um bem simbólico muito valorizado (MOITA LOPES, 2005 apud TILIO, 2015), a principal chave de acesso ao mundo contemporâneo. Desenvolver letramentos interacionais em mais de um idioma, em especial o inglês, é, portanto, essencial para integrar a sociedade da informação (BRASIL, 1998).

Entretanto, esse conhecimento é ambivalente. Por um lado, ele permite aos não nativos o acesso a discursos que, embora não sejam únicos, pretendem-se absolutos e podem difundir ideias hegemônicas em escala global (MOITA LOPES, 2003 apud TILIO, 2015). Por outro, possibilita o contato com discursos contra-hegemônicos e ampliam suas possibilidades de agir discursivamente. Ao obtê-lo, o indivíduo pode projetar suas vivências, suas ideias, sua própria voz para o mundo, ou, como afirmado por Tilio (2019, p. 196), “passa a ter a escolha de tornar-se parte desses novos discursos, construindo e exercitando sua cidadania no mundo globalizado”.

O ensino de inglês, portanto, torna-se um espaço privilegiado de entendimento da linguagem enquanto (inter)ação social (MOITA LOPES, 2008), carregada de sentidos construídos socio-historicamente. Como, então, é possível promover um aprendizado crítico e reflexivo sobre a linguagem no contexto atual, em que os hipertextos (KOCH, 2007), onipresentes na realidade de muitos cidadãos, exigem pensar não mais no que entendia-se por letramento (SOARES, 2002), mas em multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021 [1996])?

Segundo a Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico, doravante LSC, de Tilio (2015, 2019), este foco no letramento crítico torna-se possível através do uso de gêneros do discurso segundo a perspectiva de Bakhtin (2016 [1952-53]), que os define como tipos relativamente estáveis de enunciados que circulam em diferentes esferas sociais. Logo, estes incorporam em si, de forma mais ou menos explícita, as condições específicas de suas esferas de produção e circulação. De acordo com o filósofo russo, estas características se refletem nos três elementos constitutivos do enunciado, que são o tema (acento valorativo acerca dos tópicos abordados), a construção composicional (organização textual) e o estilo (recursos linguísticos utilizados). Embora originalmente privilegie o texto escrito, Rojo (2013) advoga que a teoria de gêneros bakhtiniana é capaz de articular as mudanças nos textos e os novos contextos da contemporaneidade, desde que munida de conhecimentos sobre as várias

semioses (como Grupo de Nova Londres (2021 [1996]), Cope e Kalantzis (2015) e Lemke (2010)). Os gêneros discursivos apresentam-se, então, como um caminho para o ensino crítico na medida em que consideram não apenas o texto, mas suas condições reais de produção e circulação (FAIRCLOUGH, 1992 apud TILIO, 2015, 2019).

Este trabalho analisa qualitativa e interpretativamente como esses aspectos da teoria bakhtiniana são materializados na Tarefa 3 do Projeto Temático de Multiletramentos Críticos (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021; SAMPAIO, 2021) *Brazilian Queer Voices* (ANEXO A), implementado em 2021 no primeiro nível do curso regular de inglês projeto CLAC/UFRJ. Este projeto foi desenvolvido segundo a pedagogia do LSC (TILIO, 2015, 2019) com o objetivo de auxiliar os estudantes a reconhecer e valorizar as identidades *queer* através do estudo de figuras LGBTQIAP+ relevantes social, política e culturalmente no contexto nacional e internacional. A análise, portanto, pretende responder às seguintes questões:

- De que maneira o conceito bakhtiniano de gêneros do discurso é materializado nas atividades da Tarefa?;
- Como a análise linguística de textos multimodais digitais pelo viés de gênero bakhtiniano possibilita a construção do letramento crítico ao longo da Tarefa?;

Para responder estas perguntas, foi realizada a análise dos textos multimodais utilizados e das atividades desenvolvidas a partir deles, levando em conta os fundamentos da teoria de gêneros de Bakhtin (2016 [1952-53]), acima brevemente mencionados, e o método de análise elaborado por Volóchinov (2018 [1929]), que postula como toda análise de gênero deve partir da análise do contexto para, então, analisar as características do gênero e, finalmente, revisar as formas da língua na concepção mais tradicional. Além disso, como a Tarefa foca-se em produções multimodais digitais, as teorias bakhtinianas são aliadas a escritos sobre multiletramentos e hipertextos. Por fim, é conduzida uma reflexão à luz da LSC e da teoria dos PTMC acerca de como o trabalho estimulou a reflexão crítica sobre a linguagem como parte da interação social.

No próximo capítulo serão apresentados os pressupostos teóricos que fundamentaram esta pesquisa, sendo estes a Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2015, 2019), o conceito de multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021 [1996]), a teoria bakhtiniana de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016 [1952-53]) e o conceito de hipertexto (KOCH, 2007). No capítulo seguinte será apresentada a metodologia utilizada, contextualizando o projeto de extensão CLAC Inglês da UFRJ, onde o material fora aplicado, descrevendo os pressupostos dos PTMC (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021; SAMPAIO, 2021), apresentando o projeto *Brazilian Queer Voices* e descrevendo como a análise será feita.



No penúltimo capítulo será feita a análise do *corpus* da pesquisa e no último capítulo serão feitas reflexões sobre a análise, buscando descrever de que maneira o material estimulou o letramento crítico e como esta pesquisa pode contribuir para a promoção de um ensino de inglês que estimule a reflexão sobre a linguagem para além da análise linguística tradicional e dos limites materiais do texto.

## **1. Pressupostos teóricos**

### **1.1 A Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico**

Os materiais analisados nesta pesquisa foram desenvolvidos por monitores do curso regular de inglês do projeto de extensão CLAC (Cursos de Línguas Abertas à Comunidade), da UFRJ, que adota a pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico proposta por Tilio (2015, 2019), doravante LSC. Essa pedagogia compreende a língua estrangeira não como “uma língua dos outros”, mas como uma língua adicional, uma outra língua acrescentada ao repertório dos indivíduos a fim de inseri-los de forma mais ativa e efetiva no mundo globalizado (TILIO, 2015, 2019). Mais do que um mecanismo de acesso a outros discursos e bens culturais, ela é um conhecimento do qual o falante se apropria e utiliza nos contextos em que participa ao produzir seus próprios discursos.

A linguagem, portanto, é considerada um fenômeno social, dado que é indissociavelmente atrelada ao contexto imediato de interação dos falantes, às práticas sociais e ao contexto sócio-histórico-cultural nos quais estão inseridas. Logo, fatores ditos “extralinguísticos” que definem as identidade sociais como raça, condição socioeconômica, sexualidade e identidade de gênero, são intrínsecos “na determinação de como as pessoas podem agir no discurso ou como os outros podem agir em relação a elas nas várias interações orais e escritas das quais participam.” (BRASIL, 1998, p. 27). Ademais, a própria organização social também influencia diretamente a comunicação (ROJO; BARBOSA, 2015). Moita Lopes (2008), no entanto, baseando-se em Pennycook (2004), relembra que a linguagem é uma forma de ação no mundo, uma maneira de operar a transformação social. A linguagem não precede o uso, não é atada a outros fatores, mas sim emerge da interação social, e possibilita a agência. Em outras palavras, toda ação linguística é, ao mesmo tempo, um reflexo de seu contexto e uma maneira do falante agir no mundo.

Para Tilio (2015, p. 199), “aprender uma língua significa mais que se tornar capaz de se comunicar nela; significa aprender conhecimentos a ela relacionados e saber utilizá-los”. Dessa forma, tanto a linguagem, quanto a aprendizagem são entendidas, na proposta do autor, dentro de uma perspectiva sociointeracional, ou seja, situadas socialmente e construídas na interação, tornando os aprendizes aptos a agir crítica e ativamente no mundo globalizado, integrando-o e transformando-o (ROJO; MOITA LOPES, 2004; TILIO, 2015, 2019).

Essa teoria, também conhecida como sociointeracionista, sociocultural ou sócio-histórico-cultural, proposta a partir das obras de Bakhtin e Vygotsky, sugere que o desenvolvimento humano, no âmbito individual e coletivo, é fruto da interação dialética do indivíduo com o meio externo — social, cultural e histórico — em que se insere (MELLO, 2004). Para Vygotsky, segundo Mello (2004), cada novo ser humano nasce apenas com a potencialidade para desenvolver potencialidades, a capacidade ilimitada de aprender e, no processo, desenvolver sua inteligência e personalidade. Em outras palavras:

o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas — com as gerações adultas e com as crianças mais velhas —, com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso. O ser humano é, pois, um ser histórico-cultural. [...] E cada ser humano, em seu tempo, apropria-se daquelas qualidades humanas disponíveis e necessárias para viver em sua época (MELLO, 2004, p. 136-137)

Dessa forma, o ser humano não é um mero reprodutor de conhecimentos e hábitos, mas um agente consumidor e produtor de cultura, que transforma e é transformado pelo meio no qual vive. Portanto, ensinar uma língua estrangeira, na LSC, implica sensibilizar os estudantes sobre o mundo plurilíngue e multicultural à sua volta, promovendo o respeito à diversidade e autorreflexão a partir da conscientização sobre diferenças culturais (MOITA LOPES, 2003 apud TILIO, 2019). Nesse processo de constante aprendizagem e transformação, onde o professor é apenas um mediador, os estudantes se apropriam dos conhecimentos historicamente acumulados (MELLO, 2004) a partir das trocas com outros falantes e materiais produzidos na língua alvo.

Para que seja possível engajar-se discursivamente, a LSC, tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) prega que a aprendizagem de uma língua requer a construção de três tipos de conhecimento (TILIO, 2015, 2019):

- **Conhecimento sistêmico:** são os saberes referentes ao sistema linguístico e seus diversos componentes. São eles que possibilitam que os falantes façam as escolhas mais adequadas para construírem o discurso pretendido, o que costumeiramente significa selecionar elementos que, juntos, construam um enunciado inteligível, coeso e coerente. Estes saberes são também os que possibilitam que cada um compreenda outras falas sobre assuntos dos quais tem algum conhecimento. É o conhecimento linguístico, portanto, que torna possível compreender e ser compreendido;
- **Conhecimento de organização textual:** refere-se aos padrões organizacionais de textos escritos ou orais utilizados na construção de significados. Por exemplo, para ministrar uma aula expositiva, é necessário organizar a fala de forma a primeiro contextualizar o tema para então desenvolvê-lo e, por fim, concluí-lo, para tornar sua compreensão mais fácil aos alunos.

É um conhecimento de natureza intertextual, dado que depende do repertório e capacidade individuais de reconhecer padrões;

- **Conhecimento de mundo:** refere-se ao conhecimento prévio que cada indivíduo possui sobre o mundo. Portanto, varia de pessoa para pessoa, pois reflete as experiências vividas, os livros lidos, seus interesses, círculo social, onde vivem, entre outros. Contudo, são conhecimentos comuns, compartilhados por aqueles que, em algum grau, têm vivências e gostos semelhantes.

É a partir da interseção desses três conhecimentos que locutor e interlocutor negociam os significados, constroem-nos, posto que são determinados pelo momento histórico, os espaços em que se atua (BRASIL, 1998; TILIO, 2015) e pelas escolhas dos falantes. Logo, eles não estão nos textos em si, mas no agir de linguagem (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018), no modo como cada indivíduo age no mundo a partir da linguagem.

O aprendizado de uma nova língua, portanto, é um percurso pavimentado pelo acesso a novos discursos, novos conhecimentos, linguísticos e de mundo, cujo percorrer individual é permeado por constantes reflexões acerca da pluralidade de vivências e, conseqüentemente, de si mesmo, sua língua e sua cultura, posto que é a partir do olhar do outro que se aprende melhor sobre si mesmo (princípio da alteridade - BAKHTIN, 2004 [1929] apud TILIO 2015, 2019). Dessa forma, constrói-se simultaneamente uma autoconsciência crítica e, constatando os conhecimentos envolvidos em seu próprio aprendizado, uma consciência linguística (BRASIL, 1998).

Por conseguinte, a LSC, em acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), compreende que o ensino de língua estrangeira detém um papel educacional crucial para a construção da cidadania. Por esta razão, a LSC extrapola o âmbito puramente sistêmico e foca-se no desenvolvimento do letramento crítico (TILIO, 2015, 2019), o que possibilita o questionamento e uma nova compreensão das relações de poder, vigentes e pregressas. Uma teoria do letramento crítico busca instigar os estudantes a assumir uma postura crítica perante a realidade, conscientizando-os que todo conhecimento é ideológico, jamais natural ou neutro. Desta forma, a pedagogia de Tilio (2015, 2019) busca estimulá-los a refletir criticamente sobre a linguagem e as relações em que se insere e, assim, empoderá-los para que a utilizem conscientes de seu papel. Deve-se ressaltar que “o enfoque no letramento crítico não despreza outros trabalhos, com habilidades linguísticas e léxico-gramaticais, por exemplo, mas os estende à interpretação e à transposição social, de forma a tornar a experiência de aprendizagem realmente uma prática social.” (TILIO, 2019, p. 202)

Quanto ao que se entende por linguagem, a teoria adotada é de base sociosemiótica (HALLIDAY; HASAN, 1989, apud TILIO, 2015, 2019), segundo a qual a linguagem é constituída por múltiplas semioses, sendo o sistema linguístico apenas uma destas. Tilio (2015, 2019) fundamenta-se principalmente no conceito de multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021 [1996]), segundo o qual, além de multissemiótica, a linguagem é multicultural, variando de acordo com os diferentes contextos culturais. Além disso, ela também é

[...] *funcional* na medida em que serve a determinadas funções em determinados contextos (contextos particulares relacionados a contextos culturais maiores) e é *sistêmica* na medida em que a materialidade linguística se dá por meio de escolhas lexicais e gramaticais que seus usuários fazem para concretizar determinados significados [...] (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004 apud TILIO, 2015, p. 201, ênfase do autor)

A linguagem, então, é um conjunto multicultural de multissemsioses que serve às interações sociais. E, assim como não há interação sem linguagem, nem linguagem sem interação, dificilmente haverá aprendizagem sem socialização.

Os pressupostos teóricos apresentados anteriormente são operacionalizados a partir da Pedagogia dos Multiletramentos, uma proposta pedagógica do Grupo de Nova Londres apresentada no artigo *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais* (2021 [1996]), que apoia-se em quatro fundamentos, resumidos no quadro a seguir:

Prática Situada	Imersão em experiências autênticas e utilização dos discursos disponíveis, incluindo os dos próprios alunos, e simulações de situações relevantes para a vida dos alunos, futura ou presente.
Instrução	Compreensão consciente, sistemática e analítica dos conteúdos, o que requer o uso de metalinguagens explícitas a fim de descrever e interpretar os diferentes modos significados.
Postura crítica	Análise crítica dos significados construídos em todo o ato pedagógico. Em outras palavras, é tanto uma análise da relação dos significados dos textos com seus contextos imediatos e sócio-históricos, quanto do próprio conhecimento construído durante o processo pedagógico.
Prática transformadora	Apropriação dos conhecimentos construídos ao longo do processo de ensino e aprendizagem através de seu uso criativo em novos contextos, nos quais o aluno engaja-se para seus próprios objetivos.

Quadro 1: Pedagogia dos Multiletramentos, de acordo com Tilio (2015, 2019)

Dessa forma, todo o trabalho pedagógico é estruturado a partir de temas e conhecimentos relevantes para a realidade dos alunos contemporâneos. Cada unidade é orientada por um eixo temático, que não apenas os motiva a se engajarem discursiva e socialmente (prática situada), como pauta todo o conteúdo linguístico a ser trabalhado com eles. Em vez de serem entregues prontos, com regras definitivas, abstratas e uso excessivo de metalinguagem, estes conteúdos são desenvolvidos de forma indutiva e sistemática, a partir da análise da língua em uso e da presença pontual da metalinguagem, que serve como ferramenta facilitadora do aprendizado. Dito de outra forma, os estudantes são estimulados a aprender conscientemente (instrução). Então, encorajados a assumir uma postura crítica em relação ao mundo e ao conhecimento, apropriam-se deste último e o ressignificam em novos contextos, reais e relevantes (prática transformadora).

Este trabalho cíclico, que começa e termina (ou reinicia) nos contextos de uso e é guiado pelo letramento crítico, é viabilizado na LSC (TILIO, 2015, 2019) pelo uso de gêneros discursivos, os quais são definidos por Bakhtin (2016 [1952-53]) como tipos relativamente estáveis de enunciados, concretos e únicos, que são elaborados por diferentes esferas da atividade humana, pelas quais circulam. Logo, refletem em seu estilo, estrutura e temas as especificidades de cada uma delas, incluindo a relação entre os participantes e a intenção do locutor. São, portanto, manifestações sociais da linguagem (TILIO, 2019, p. 203).

Para que o trabalho com a linguagem através dos gêneros do discurso desperte nos aprendizes a autenticidade das interações sociais, a LSC prioriza o uso de materiais autênticos que Tilio (2015, 2019) define como aqueles que são capazes de causar no interlocutor uma reação autêntica, ou seja, uma reação esperada para aquele tipo de material. Desta forma, é possível reconhecê-los como pertencentes a uma determinada esfera social (TILIO, 2017). Isto não significa que são retirados *ipsis litteris* de seu contexto original, mas que são capazes de despertar nos aprendizes a autenticidade das interações sociais originais. Com isso, os materiais didáticos utilizam textos que efetivamente circulam ou circulariam em esferas sociais relevantes para os alunos, sejam eles uma reprodução integral, adaptação ou texto pré-fabricado, pois “o fato de tais textos serem reconhecidos como de circulação em determinadas esferas sociais já insere os alunos em vivências próprias dessas esferas” (TILIO, 2015, p. 197). Por isso, embora inseridos num novo contexto, busca-se preservar ao máximo as características centrais do texto, desde sua linguagem, até os recursos multimodais e o *layout* do suporte onde circula ou circularia.

Nesta pesquisa, será analisado como um material produzido a partir dos preceitos da LSC desenvolve o letramento crítico a partir do trabalho com gêneros do discurso sob a perspectiva bakhtiniana. O material em questão trata-se de uma avaliação produzida no projeto CLAC/Inglês da UFRJ, focada no gênero mini-biografia de *Instagram*. Portanto, a análise será pautada pelos pressupostos teóricos da LSC (em especial o letramento crítico), pela teoria bakhtiniana de gêneros do discurso, pelo conceito de hipertexto e pela teoria dos multiletramentos, desenvolvidos a seguir.

## **1.2 Os multiletramentos**

O avanço cada vez mais intenso da globalização causou mudanças substanciais no mundo nas últimas décadas. Sociedades antes dispersas em áreas rurais, com comunidades tradicionais, homogêneas, distantes e com pouca comunicação com o resto do mundo passaram a concentrar-se no espaço urbano, heterogêneo, acelerado e hiperconectado (GARCÍA CANCLINI, 2003 [1989]). Além disso, foram desenvolvidas novas tecnologias, mais complexas e avançadas. Tais mudanças transformaram significativamente o tecido social e deram origem a novas formas de ser, de se relacionar, de agir e se comunicar. (ROJO; BARBOSA, 2015)

Para tentar capturar a essência dessas mudanças e as novas formas de produção de sentido, o conceito de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2015; GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021 [1996]) ancora-se em dois aspectos da contemporaneidade. O primeiro é a não universalidade da comunicação, o pressuposto de que toda interação é contextualizada cultural, histórica e socialmente, usualmente denominado multiculturalidade. Os textos variam enormemente, a depender do contexto cultural, isto é, do perfil dos falantes e do momento interativo, posto que cada elemento extralinguístico agrega diferentes possibilidades de convenções de significado (KALANTZIS; COPE, 2012).

Paradoxalmente, tais culturas não apenas tornaram-se progressivamente mais específicas, pois os limites entre elas tornaram-se menos nítidos, tornando-as híbridos fronteiriços (ROJO, 2012), visto que todo indivíduo circula por diferentes esferas, tendo uma personalidade plural cujas múltiplas facetas relacionam-se de forma complexa entre si (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021 [1996]). Assim, o que se observa são produções em plena circulação fruto de uma miríade de influências, tanto temática, quanto estrutural e estilisticamente (GARCÍA CANCLINI, 2003 [1989] apud ROJO, 2012). Mais do que compreender o código linguístico, portanto, os falantes devem ser capazes de reconhecer os diferentes padrões de cada contexto e, assim, negociar significados.

Este hibridismo estende-se para o segundo aspecto da contemporaneidade abordado pelos multiletramentos: a multimodalidade, descrita como a utilização de diferentes linguagens na produção textual, não apenas a língua. Uma notícia publicada no jornal impresso combina as palavras do jornalista com fotos do fato relatado. Uma competição de dança transmitida pela televisão identifica os competidores com uma legenda na tela e cada apresentação combina imagem e som para criar um espetáculo único. Um jogo de RPG conta sua história através de diálogos, narrações, músicas, cenário e movimento. Seja na forma escrita ou oral, a língua é, portanto, apenas uma das diversas linguagens utilizadas, podendo ou não ser a espinha dorsal do texto (LEMKE, 2010).

As produções multimodais, ou multimidiáticas, então, são construídas a partir do entrelaçamento dessas linguagens. Uma não é menos importante que a outra, e o resultado de sua combinação é mais do que a soma daquilo que cada elemento significa individualmente: é um produto totalmente novo, único. É o que Lemke (2010) denomina “significado multiplicador”, pois as possibilidades de significados de cada linguagem “multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória” (p. 462)

Na prática, todo gênero multimidiático, toda tradição de letramento multimidiática, restringe o enorme conjunto de possibilidades para apenas algumas combinações permitidas ou favorecidas, mas há ainda sempre mais do que alguém poderia obter apenas adicionando aquelas mídias separadamente. Nenhum texto duplica exatamente o que uma figura significa para nós: texto e figura juntos não são duas formas de dizer a mesma coisa; o texto significa mais quando justaposto à figura, e da mesma forma a figura quando colocada ao lado de um texto. (LEMKE, 2010, p. 462)

A produção e compreensão de textos multimodais, então, envolve diversos letramentos. Além dos conhecimentos acerca de cada uma das linguagens utilizadas, é essencial o desenvolvimento de um “letramento multimodal”, ou seja, da capacidade de construir significados a partir da associação delas (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021 [1996]). E, tendo em vista que todo letramento (visual, linguístico, sonoro, entre outros) é um modo cultural de construir significados (TILIO, 2015), também são necessários conhecimentos extralinguísticos em tais processos: o significado das cores para uma determinada cultura, o juízo de valor atribuído a uma palavra ou ação, as pautas sociais em voga, a relevância de quem perpetua determinado discurso, referências externas citadas direta ou indiretamente, entre outros.

Por fim, cada mídia permite apenas um conjunto restrito, ainda que amplo, de combinações, diretamente relacionado à tecnologia empregada em sua produção. Quanto mais complexa a tecnologia, maior e mais variado é esse conjunto. Logo, cada nova mídia exige novos conhecimentos. Em relação às digitais, Rojo (2012, p. 21) afirma que “são necessárias novas ferramentas (...) de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; b) de análise crítica como receptor. São necessários novos e multiletramentos”.

Em suma, seja referindo-se à diversidade contextual, ou à multiplicidade de linguagens, os multiletramentos apresentam algumas características fundamentais (ROJO, 2012, p. 22-23). Primeiramente, eles são mais que apenas interativos: são colaborativos. Na sociedade contemporânea, os significados são construídos coletivamente, colaborativamente. No entanto, Grando (2019 apud GRANDO, 2021) argumenta que, no que diz respeito a identidade e diferença, ela não deve ser entendida como um campo de harmonia, mas de tensão, em que significados são constantemente criados e recriados pelas relações entre diferentes culturas. Segundo, os multiletramentos são híbridos, fronteiriços, fruto da diversidade de culturas, contextos, linguagens e mídias. Por fim, eles desafiam as relações de poder vigentes, visto que põem em xeque a ideia de pureza da cultura. Se todas são impuras, nenhuma cultura deveria ser mais valorizada que outra. Todas as vozes têm igual valor.

### 1.3 Os gêneros do discurso e o hipertexto

O trabalho com multiletramentos pode ser viabilizado através do foco em gêneros do discurso (TILIO, 2015), que, sob uma perspectiva bakhtiniana, são o elo entre a língua e a sociedade, uma representação linguística de seus valores, cultura e história. Eles são o construto que viabiliza a comunicação, que é a “matriz geradora da linguagem” (VIANNA, 2019, p. 21). Logo, todo enunciado, do mais simples e espontâneo ao mais complexo e planejado, é articulado em um gênero. (BAKHTIN, 2016 [1952-53])

Além disso, Bakhtin (2016 [1952-53]) postula que todas as esferas de atividade humana são ligadas ao uso de linguagem. Isto é, todas são também esferas da comunicação que elaboram seus próprios gêneros do discurso, os quais o filósofo russo define como formas relativamente estáveis de enunciados que refletem as condições e finalidades específicas de sua esfera. Em outras palavras, os gêneros são um conjunto de textos, concretos, únicos e irrepetíveis, que, por serem fruto da mesma macroestrutura comunicativa, apresentam diversas características em comum nos temas, estilo da linguagem e forma composicional, embora cada texto também reflita a individualidade do enunciador. São, portanto, formas de discurso social (ROJO; BARBOSA, 2015). Como constatado por Faraco (2009, p. 126-127),

o pressuposto básico da elaboração de Bakhtin é que o agir humano não se dá independentemente da interação; nem o dizer fora do agir. [...] Falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade.

Sendo a própria organização social um conjunto imbricado de esferas que se transformam a partir das mudanças globais no decorrer da história e estão estreitamente relacionadas entre si, influenciando-se e por vezes funcionando de forma híbrida (ROJO; BARBOSA, 2015), a riqueza e variedade dos gêneros do discurso são infinitas (BAKHTIN, 2016 [1952-53]). Como consta em *Os gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016 [1952-53], p. 12), esta pluralidade ocorre pois “são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade”. Os próprios gêneros, conseqüentemente, estão também em constante mudança, motivo pelo qual são apenas *relativamente* estáveis. Como explica Rojo e Barbosa (2015), são a funcionalidade, a finalidade e a especificidade da esfera em seu tempo e lugar históricos que determinam as características do gênero, no que ele tem de estável e flexível.



Resumidamente, a teoria bakhtiniana os define como

manifestações sociais da linguagem, materializadas em elementos verbais e/ou não verbais e intencionalmente selecionados e organizados com um objetivo sociointeracional, dentro de uma esfera social, de modo a permitir aos interlocutores a construção de significados e sua ação nessa esfera, em decorrência da ativação de conhecimentos prévios de práticas socioculturais de uso (TILIO, 2015, p. 202)

Portanto, a ênfase está em analisar

os efeitos de sentido discursivos, os ecos ideológicos, as vozes e as apreciações de valor que o sujeito do discurso faz por meio dos enunciados/textos em certos gêneros que lhe viabilizam certas escolhas linguísticas. [...] Não importam tanto as formas linguísticas ou a dos textos em si, para relacioná-las aos contextos, mas o desenvolvimento dos temas e da significação. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 42)

Volóchinov (2018 [1929], p. 220) propõe uma ordem metodológica para tal estudo. Primeiro, deve-se analisar os gêneros em sua relação com as condições concretas de enunciação. Em seguida, analisa-se a relação dos enunciados particulares com o gênero a que pertencem, ou seja, foca-se no “gênero como tal” (ROJO, 2021), em suas características gerais e como se manifestam naquele texto. Partindo disso, finalmente é realizado o estudo das formas da língua em sua concepção habitual. A sugestão é, portanto, que o estudo parta do contexto, perceba como este se manifesta no texto, estude as características do gênero e, só então, seja feita a análise linguística mais tradicional, pois a língua vive e se forma na comunicação discursiva concreta, no plano histórico, e não nas formas abstratas da língua, nem na individualidade do falante. (VOLÓCHINOV, 2018 [1929])

Já Bakhtin (2016 [1952-53]) aborda outro aspecto do tópico. Para o autor, em qualquer estudo linguístico-textual, é essencial conhecer a natureza dos enunciados, caracterizados por três elementos constitutivos indissociáveis uns dos outros, mencionados previamente: o conteúdo temático, o estilo linguístico e a forma composicional. O primeiro não refere-se a puramente o conteúdo ou assunto abordado. De acordo com Rojo e Barbosa (2015), ele é o conteúdo ou sentido inferido com base no acento valorativo que o locutor lhe atribui, gerado no texto a partir de seu estilo e composição. Trata-se da perspectiva que o falante deseja expressar sobre um determinado assunto, impressa no texto pelas escolhas linguísticas e estruturais feitas. Ele é, portanto, o elemento central do enunciado.

É importante ressaltar que nenhum tema surge num vácuo ideológico e social, sem influências. Em verdade, “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau” (BAKHTIN, 2016 [1952-53], p. 26), pois nunca é o primeiro a retratar um determinado

tema em seu discurso. Pelo contrário: ele é uma resposta aos discursos proferidos anteriormente por outrem. Reflete, polemiza, concorda com eles, ou deles discorda. “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2016 [1952-53], p. 26)

No que tange forma e estilo, são elementos escolhidos de forma a ecoar o tema, a materializá-lo no enunciado (ROJO; BARBOSA, 2015). Logo, há sempre uma intencionalidade, consciente ou não, por trás destas escolhas.

Rojo e Barbosa (2015) define estilo como a seleção de recursos linguísticos utilizados para gerar o sentido desejado, que inclui todos os aspectos da gramática como o léxico, estrutura frasal, registro, entre outros. Para Bakhtin (2016 [1952-53]), todo estilo está relacionado ao enunciado e às suas “formas típicas” (p. 17), e, como todo enunciado é ao mesmo tempo único, podendo refletir a individualidade de seu criador, e parte de um gênero, o autor os diferencia entre estilos individuais e de gênero. Entretanto, nem todos os gêneros possibilitam igualmente a expressão individual. Neste sentido, o autor alerta que, como determinadas funções e condições de comunicação discursiva, específicas de cada esfera geram determinados gêneros, “o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e [...] de determinadas unidades composicionais” (p. 18)

Por fim, a forma composicional é a organização ou acabamento do texto (ROJO; BARBOSA, 2015). Trata-se dos elementos que moldam o enunciado como um todo, que o estruturam, como a progressão temática, os recursos coesivos, a coerência, a disposição dos elementos na página (no caso de textos escritos) e a entonação (no caso de textos orais). Em gêneros mais complexos e padronizados, este acabamento também dá-se pelas convenções utilizadas. Também é a forma responsável por marcar a fronteira entre um enunciado e outro. O “Era uma vez” e o “E viveram felizes para sempre” mostram ao leitor os limites de um conto de fadas. O cabeçalho e a assinatura indicam onde começa e onde termina um documento oficial.

A Figura 1 representa as relações entre os três elementos constituintes do enunciado:

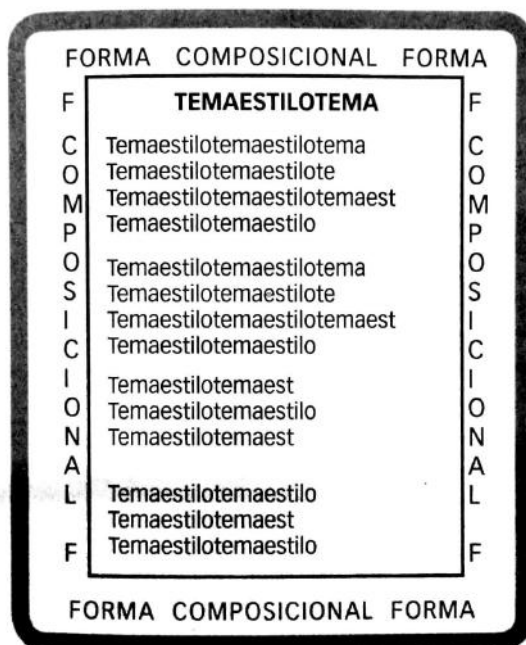


Figura 1: elementos componentes do gênero (Rojo; Barbosa, 2015, p.87)

Pela disposição do texto na página, é possível reconhecer uma forma típica do soneto italiano, por se tratar de um poema de quatorze versos e agrupados em quatro estrofes, as duas primeiras com quatro e as duas últimas com três versos. Em cada verso, o estilo, de métrica regular, entrelaça-se ao tema de maneira quase indistinguível. Em cada estrofe, a tríade forma pequenas unidades que, juntas, constroem os significados do enunciado. O tema apenas se torna significado por combinar-se com o estilo e a forma, que o ecoam.

Por voltar-se a uma análise sociológica (ROJO, 2016) e caracterizar os gêneros por sua relativa estabilidade, portanto, reconhecendo sua contínua mobilidade e mutabilidade, a teoria bakhtiniana estabelece padrões de análise que não se limitam a uma taxonomia rígida baseada em critérios formais sincrônicos (FARACO, 2009). Por isso, embora o Círculo de Bakhtin tenha refletido sobretudo acerca dos gêneros impressos e literários, Rojo (2013) afirma que a teoria dos gêneros do discurso é capaz de contemplar o texto contemporâneo, desde que seja enriquecida por conhecimentos acerca das múltiplas semioses nele presentes, da importância das novas mídias e tecnologias sobre ele.

Os gêneros digitais, em especial, são comumente ressaltados pela sua evidente multimodalidade: na mídia digital, é possível um hibridismo de semioses que nenhuma outra permite. A linguagem digital “reconfigura todas as modalidades de linguagem e mídias” (LEMKE, 1998 apud ROJO, 2013, p. 21). Além desta, Koch (2007) elenca outras 9 características do texto digital (ou hipertexto), das quais destaca a não-linearidade da leitura, a

intertextualidade e a conectividade, isto é, a possibilidade de fazer conexões diretas entre textos disponíveis *online* através dos *links*. Baseando-se em Xavier (2002), a autora afirma que

os links são dotados de função dêitica pelo fato de monitorarem a atenção do leitor no sentido da seleção de focos de atenção, permitindo-lhe não só produzir uma leitura mais aprofundada e rica em pormenores sobre o tópico em curso, como também cercar determinado problema por vários ângulos, já que remetem sempre a outros textos que tratam de um mesmo tópico, complementando-se, reafirmando-se ou mesmo contradizendo-se uns aos outros. (p. 26)

Por esta razão, é importante que

as palavras ‘linkadas’ pelo produtor do texto constituam realmente palavras-chave, cuidadosamente selecionadas no seu léxico mental e relacionadas de forma a permitir ao leitor estabelecer, ao navegar pelo hipertexto, encadeamentos com informações topicamente relevantes, para que seja capaz de construir uma progressão textual dotada de sentido. (KOCH, 2007, p. 29)

Para Maciel (2021), embora suporte e modalidade também sejam relevantes, o que diferencia os gêneros digitais é justamente esta interatividade, entendida como as possibilidades que locutores e interlocutores têm a partir dos meios digitais. Como dito por Rojo (2012), “a mídia digital [...] permite que o usuário (ou leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores” (p. 23). Mais do que quaisquer outros, os gêneros digitais são altamente dialógicos, característica que atinge seu auge nas redes sociais (SANTAELLA, 2014), como o *Instagram*, foco da *Task* a ser analisada. Isto pode ser percebido já na própria arquitetura das plataformas (ROJO, 2021), repleta de ferramentas como o campo de comentários, que possibilita o diálogo quase instantâneo do usuário com o texto e/ou outros usuários, os botões de curtir, compartilhar e salvar, além das *hashtags*, que associam diferentes enunciados a partir do conteúdo que o enunciador escolhe destacar, tal como os *links* descritos previamente.

Portanto, o trabalho com multiletramentos através de gêneros do discurso digitais, como o que será realizado nesta análise, requer mais que apenas a análise de seu contexto sócio-histórico, de seu estilo multissemiótico, seu tema e forma composicional. Requer, acima de tudo, a compreensão de sua natureza evidentemente hipertextual e dialógica, pois desafiam as barreiras texto-texto e produtor-receptor e, assim, evidenciam que “o enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*”. (BAKHTIN, 2016 [1952-53], p. 298, ênfase do autor)

## **2. Metodologia**

Esta pesquisa busca analisar interpretativamente a ocorrência dos conceitos bakhtinianos acerca da linguagem previamente apresentados, com foco nos gêneros do discurso, em uma avaliação de escrita em língua inglesa. Neste capítulo, primeiramente são apresentados o projeto de extensão CLAC, onde o material fora aplicado, o formato avaliativo adotado pelo curso e o projeto específico para o qual o material fora produzido. Por fim, são especificados os objetivos da pesquisa e os procedimentos de análise adotados.

### **2.1 Contexto: o projeto de extensão CLAC**

Os Cursos de Línguas Abertos à Comunidade (CLAC) são um projeto de extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em funcionamento desde 1988, que tem como objetivo promover oportunidades de iniciação à docência para os graduandos da instituição através do ensino de línguas para a comunidade do Rio de Janeiro. Os monitores-bolsistas que lecionam no projeto são alunos do curso de Letras Português-Inglês aprovados em processo seletivo, composto por exame escrito, entrevista e oficina de preparação inicial. O setor de inglês é coordenado pelo Professor Dr. Rogério Tilio e orientado também por outros professores do Departamento de Letras Anglo-Germânicas. Além disso, uma equipe de monitores-colaboradores presta assistência ao trabalho de coordenação, ficando responsáveis por funções como a coordenação de ao menos um nível, seleção de novos monitores, formação inicial e acompanhamento de monitores e mediação entre diferentes instâncias do projeto. Atualmente, o CLAC Inglês oferece os cursos: inglês para fins gerais, com oito níveis; inglês para leitura, com dois níveis; e inglês para produção oral, com apenas um nível.

O material analisado neste trabalho foi produzido para o primeiro nível do curso para fins gerais, que adota a Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2015, 2019). Portanto, o curso volta-se para a formação de falantes críticos, capazes de refletir sobre si mesmos, seu aprendizado, o mundo e como tanto a linguagem quanto os textos estão intimamente conectados a seus contextos sócio-histórico-culturais. Por este motivo, a linguagem é entendida como uma construção social multissemiótica e tanto os elementos linguísticos quanto os demais letramentos são abordados através do trabalho com gêneros discursivos.

### **2.2 Os Projetos Temáticos de Multiletramentos Críticos**

Para adequar a avaliação a esta pedagogia, adotada a partir de 2015, começou-se a repensar as avaliações no formato de provas e sua eventual substituição por uma pedagogia de projetos. Em 2018, os projetos começaram a ser implementados de forma piloto no nível 1, com a intenção de implementá-los gradativamente. Contudo, devido à pandemia de COVID-19, que colocou todos os cursos abruptamente na modalidade remota durante os anos de 2020 e 2021, a coordenação decidiu

antecipar a implementação da nova forma de avaliação para todos os níveis — uma vez que, provas online não faziam sentido. Os monitores-colaboradores Thaís Sampaio e Gabriel Martins, propuseram uma sistematização dos projetos, à época denominada Projetos Temáticos de Multiletramentos (SAMPAIO, 2021), título posteriormente modificado pela coordenação para Projetos Temáticos de Multiletramentos Críticos (doravante PTMCs), uma vez que os projetos priorizam mais o letramento crítico que os multiletramentos em si (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021).

Os PTMCs consistem numa série de Tarefas (também chamadas de *Tasks*) que exploram um mesmo tema de forma profunda através do trabalho com diferentes letramentos. As Tarefas articulam-se de modo a construir uma avaliação processual, em que cada uma das etapas, isto é, cada uma das *Tasks*, tanto desenvolve um letramento diferente quanto serve como preparação para a próxima, culminando numa produção escrita ou oral que extrapola os limites da sala de aula e, assim, estimula os estudantes a se engajarem e intervirem no mundo de forma crítica e reflexiva.

O tema de cada projeto, evidentemente, deve ser relevante para o contexto social dos estudantes. Além disso, é necessário que dialoguem com os previstos na ementa do nível e no conteúdo programático do livro didático. Assim também deve se dar a seleção dos gêneros discursivos, porém Sampaio (2021) enfatiza que os gêneros previstos formalmente pelo curso não devem limitar a riqueza discursiva dos projetos, dado que a temática pode evocar a abordagem de outros gêneros em alguma fase do PTMC. Além disso,

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. (SAMPAIO, 2021, p. 21)

Cada PTMC é composto por, no mínimo, três Tarefas cuja estrutura, apesar de variar de acordo com seus objetivos, de modo geral, segue a mesma estrutura adotada pela coleção *Voices* (TILIO, 2015), material didático adotado pelo curso. A descrição a seguir, elaborada com base em Tilio (2015) e em Sampaio (2021), enfoca a produção escrita, uma vez que esta é o foco da análise neste trabalho:

- Contextualização: introduz o tema apresentando um ou mais gêneros do discurso e, frequentemente, propondo discussões com o objetivo de engajar os estudantes, ativar seus

conhecimentos pregressos sobre a temática e apresentar conceitos importantes para as principais atividades da Tarefa;

- Pré-atividades: objetiva preparar os alunos para os letramentos a serem explorados pelas atividades-alvo. Diferente da contextualização, o objetivo desta seção é ativar os conhecimentos prévios dos alunos. *Tasks* focadas na produção textual costumam incluir a coleta e organização de informações a serem utilizadas na atividade principal. Além disso, também incluem a proposta de escrita, que por vezes apenas é apresentada em detalhes no momento de escrita.
- Atividades-alvo: explora os letramentos centrais da Tarefa através do trabalho com textos escritos ou orais. Nela, são estudados seus aspectos linguístico-discursivos, como as ferramentas para produção de sentido e características específicas do gênero focado. Quando focada em escrita, inclui uma etapa de reescrita, feita após a avaliação do professor e, em alguns casos, de colegas de classe (*peer review*). Em geral, também incluem aqui uma etapa de publicação da produção individual, em plataforma pública (como as redes sociais) ou exclusiva da turma (como um fórum na sala de aula *online*).
- Pós-atividades: concluem as atividades propostas através da instigação de atitudes reflexivas em relação aos discursos produzidos. Quando publicados na internet, esta etapa inclui a interação com o texto e/ou entre usuários através das ferramentas fornecidas pela plataforma, principalmente comentar. Além disso, visa estabelecer um gancho para a Tarefa seguinte, quando há.

O material selecionado para esta análise foi a terceira Tarefa do projeto *Brazilian Queer Voices* (ANEXO A), aplicado remotamente em 2021 em virtude da pandemia de COVID-19. O projeto visava examinar diferentes identidades LGBTQIAP+ em sua diversidade cultural e social, além de valorizá-las e conhecê-las a partir da pesquisa sobre personalidades *queer* proeminentes social, política e culturalmente em contextos globais e locais. Este projeto era dividido em duas partes, cada uma com um recorte específico dentro do tema geral do projeto. A primeira, que destacava as narrativas e vivências individuais de membros da comunidade, encerrava-se na *Task 3* (ANEXO B). Já a segunda, que se encerra na quinta *Task*, prioriza as histórias de famílias LGBTQIAP+ e como o contexto sociocultural pode afetá-las.

De acordo com o *Course Assessment Plan* (ANEXO A), os objetivos de cada Tarefa eram:

- *Task 1* (Contextualização): Discutir e refletir sobre os desafios enfrentados por figuras LGBTQIAP+ contemporâneas através da leitura de verbetes biográficos de pessoas *queer* relevantes na contemporaneidade;
- *Task 2* (Produção oral): Compreender a auto-apresentação como uma construção de si a partir da análise de uma entrevista em vídeo escolhida pelo monitor e, então, produzir uma

mini-biografia oral de uma figura *queer* pública que o próprio aluno julgue relevante, que deve ser publicada no fórum da turma.

- *Task 3* (Produção escrita): A partir do estudo de uma postagem biográfica no *Instagram*, cada estudante deve criar uma mini-biografia escrita no formato da rede social, incluindo imagem e descrição, apresentando a personalidade escolhida na Tarefa anterior. Além disso, os alunos devem interagir com as postagens feitas por seus colegas;
- *Task 4* (Compreensão oral): Refletir como o dia a dia de uma família LGBTQIAP+ pode ser afetado por questões sociais a partir da análise de um vídeo sobre vivências dessas famílias;
- *Task 5* (Produção escrita): Produzir uma postagem de blog que disserte sobre a vida de famílias queer, que inclua como pode ser afetado pelo contexto sociocultural em que elas se encontram. A produção é motivada pela leitura de uma postagem de blog que aborde o mesmo tópico.

Este projeto, como outros PTMCs, é, portanto, um constante movimento de reconstrução e transformação de discursos. Os estudantes, a partir de suas vivências e das leituras propostas, formulam sua própria opinião, materializada num discurso que também torna-se base para futuras produções. A Tarefa não se encerra em sala de aula, pois os estudantes (re)constróem seus textos para serem lidos em plataformas digitais por um outro que não apenas o monitor. Os textos produzidos tornam-se novos elos na cadeia de discursos globais (BAKHTIN, 2016 [1952-53]; GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021 [1996]; ROJO, 2012) sobre as identidades, direitos e vivências LGBTQIAP+.

### **2.3 Procedimentos de análise**

Este trabalho tem como objetivo apresentar e analisar a terceira *Task* do projeto *Brazilian Queer Voices* (Anexo B), aplicada remotamente no primeiro nível do curso regular de inglês do projeto de extensão CLAC/UFRJ. O processo analítico deste estudo visa investigar a proposta de produção escrita desenvolvida ao longo da avaliação, focando nas seguintes perguntas: a) De que maneira o conceito bakhtiniano de gêneros do discurso é materializado nas atividades da Tarefa?; e b) Como a análise linguística de textos multimodais digitais pelo viés de gênero bakhtiniano possibilita a construção do letramento crítico ao longo da Tarefa?;

A análise, portanto, obedecerá a sequência das atividades e seções, além de referenciar as *tasks* anteriores, com o intuito de observar a progressão dos temas debatidos e discursos analisados e de que maneira a proposta de produção escrita pode ser compreendida como o fim de um ciclo, a concretização de um processo que transforma discursos pré-existentes em novos discursos. Para isso, será conduzida com base nos postulados da pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2015, 2019), do conceito de multiletramentos



(GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021 [1996]), e da teoria bakhtiniana de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016 [1952-53]), com foco nos gêneros digitais (MACIEL, 2021), além de ser permeada pelo roteiro de estudo de gêneros sugerido por Volóchinov (2018 [1929]) e pelas bases dos Projetos Temáticos de Multiletramentos Críticos (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021; SAMPAIO, 2021).

### **3. Análise do material**

Na primeira *Task* do projeto *Brazilian Queer Voices*, os alunos são introduzidos à histórias de pessoas *queer* brasileiras relevantes no cenário nacional a partir da leitura de verbetes biográficos. Na segunda, aprofundam-se no tema a partir da análise de uma entrevista em que uma atriz trans norte-americana compartilha sua própria história e, então, cada um apresenta oralmente uma figura LGBTQIAP+ brasileira de sua escolha que seja relevante social, cultural e politicamente no cenário nacional. Na terceira (ANEXO B), que encerra a primeira etapa do PTMC e foi a *Task* selecionada para esta análise, os alunos são instruídos a escrever uma breve postagem biográfica para o *Instagram*, cuja versão final deveria ser postada utilizando o usuário oficial do projeto.

Portanto, a Tarefa a ser analisada é o encerramento de um ciclo ao longo do qual os alunos exploraram diferentes gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016 [1952-53]) centrados em narrativas biográficas *queer*. As atividades, em vez de apresentarem novamente as características comuns a eles, as retomam a partir da adaptação do conhecimento prévio dos alunos ao gênero mini-biografia de *Instagram*. Logo, elas destacam de que maneira tais características se apresentam neste novo contexto, considerando suas particularidades, como a interatividade (SANTAELLA, 2014), a multimodalidade (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021 [1996]) e a conectividade (KOCH, 2007) exacerbados, além de como cada elemento e seus usos contribuem para a construção de sentido do texto. Desta forma, a Tarefa também estimula os estudantes a assumir uma postura crítica perante o conhecimento e assim compreender que os significados são construídos socialmente (TILIO, 2019).

Como estabelecido por Martins, Sampaio e Tilio (2021), a Tarefa é dividida sob a ótica da LSC (TILIO, 2015, 2019) em atividades de contextualização, pré-escrita, escrita e pós-escrita. Na seção de contextualização, os alunos são introduzidos aos conceitos de ativismo e ciberativismo, além de expressarem conhecimentos prévios acerca de ambos. Nas atividades de pré-escrita, eles analisam uma página cyberativista *queer* e uma postagem que

apresenta uma criadora de conteúdo lésbica, cadeirante e não-binária (pronomes *she/they*, ou ela/dela e elu/delu). Então, é introduzida à proposta de escrita que inclui instruções específicas acerca do conteúdo e elementos que devem constar no texto. Finalizando a etapa preparatória, na seção de planejamento, há um quadro onde não só os alunos podem organizar as informações a serem mencionadas em seus textos como também encontram sugestões de estruturas para introduzi-las.

Em seguida, os alunos escrevem seu texto e, se necessário, o reescrevem a partir do *feedback* de seu monitor. Então, são instruídos a postá-lo na página oficial do projeto no *Instagram* e, por fim, nas atividades de pós-escrita, a interagir com as postagens de outros colegas, compartilhando-as, comentando ou dando *like*, tornando-os parte da cadeia de discursos ciberativistas pelos direitos LGBT.

### 3.1 Atividades de contextualização

Tendo em vista que a Tarefa tem por objetivo final o engajamento crítico dos alunos através da produção de textos digitais que valorizem figuras queer brasileiras relevantes, ou, em outras palavras, que os alunos se engajem na luta por reconhecimento de uma comunidade ainda muito discriminada, na seção *Contextualization* é feita uma reflexão acerca do conceito de “ativismo” e a relevância do ciberativismo na busca por equidade, como mostra a Figura 2.

Figura 2: Atividades 1 e 2 e *box* de discussão (Atividades de contextualização, seção *Contextualization*)

**CONTEXTUALIZATION**

**This activity will be done live, in breakout rooms.**

1. **Do you know** what the term "activism" means? **Read** the definition below and **discuss** it with your classmates:

## Activism

From Wikipedia, the free encyclopedia

**Activism** consists of efforts to promote, impede, direct, or intervene in **social, political, economic, or environmental reform** with the desire to make **changes in society** toward a perceived greater good. Forms of activism range from writing letters to newspapers, running or contributing to a political campaign, boycott, and also different ways of protesting, like **street marches, strikes** or **sit-ins**.

Activism may be performed on a day-to-day basis in a wide variety of ways, including through the creation of art (**artivism**), computer hacking (**hacktivism**), or simply in how someone chooses to spend their money (**economic activism**).

*Retrieved and adapted from: <https://en.wikipedia.org/wiki/Activism>. Accessed on September 24th, 2021.*

a. **What** is your definition of "activism"? **What** are the similarities and differences between your definition and the one from Wikipedia?

b. Based on the text, **what** is the purpose of activist movements?

c. **Which** forms of activism does the text mention? **What** other forms do you know?

2. Based on the previous definition, **create** your own definition for "cyberactivism".

**Discuss**

**Do you know** any cyberactivist pages? **Which** ones?

**What** social media do they use? **How** do they promote their ideas?

**Do you think** cyberactivism is effective in the fight for equality? **Why**?

A discussão proposta é motivada por uma breve definição do termo “*activism*” (“ativismo”, em português), adaptada da *Wikipedia*, transcrita no corpo do documento com uma formatação que tanto emula a identidade visual do texto original, utilizando cores, fontes e disposições semelhantes, quanto mantém alguns dos *links* originais. Em seguida, são feitas algumas perguntas que guiarão o debate, divididas entre as atividades 1 e 2 e um *box* de discussão.

A primeira atividade inicia-se com a comparação entre a definição lida e como os alunos definem ativismo, enfatizando suas semelhanças e diferenças. No item seguinte, é perguntado qual é o propósito dos movimentos ativistas, segundo o texto da *Wikipedia*. Por fim, o item C questiona quais formas de ativismo são mencionadas e que outras os alunos conhecem, deixando um gancho para o assunto introduzido pela atividade 2. Nela, os alunos devem elaborar sua própria definição de “*cyberactivism*” (“ciberativismo”) a partir dos debates anteriores e de seu conhecimento prévio do prefixo *cyber*, comumente utilizado em palavras relacionadas a computadores e, especialmente, à internet. Desta forma, é esperado que compreendam que se trata de ativismo praticado *online*, normalmente nas redes sociais. Por fim, o debate é encaminhado, na *box*, para quais páginas ciberativistas os alunos conhecem, quais plataformas elas usam e se eles acreditam que o ciberativismo é uma maneira efetiva de lutar pela equidade.

Percebe-se nesta seção, portanto, que, tal como consta na base dos PTMC (MARTINS; SAMPAIO, TILIO, 2021; SAMPAIO, 2021), prioriza-se o tema central da Tarefa. Com isto, os alunos são estimulados a compreender, através do debate de ideias, que a linguagem é uma prática social, inserida num contexto, que o afeta e por ele é afetada (BAKHTIN, 2016 [1952-53]; TILIO, 2015, 2019). Consoante Volóchinov (2018 [1929]), o estudo da linguagem explorou primeiramente o contexto, a esfera onde ela se insere (pública, da luta em prol de uma causa socialmente relevante). Desta maneira, não apenas é tangenciado seu caráter dialógico (BAKHTIN, 2016 [1952-53]), como o aluno é estimulado a compreender seu próprio discurso, a ser desenvolvido nas atividades de escrita, como relevante, parte do mundo.

Além disso, a discussão, realizada de modo síncrono, parte da leitura de um texto adaptado que busca preservar a identidade do original, mantendo sua autenticidade (TILIO, 2015). Isto é, a adaptação promove uma experiência de leitura autêntica (TILIO, 2015) ao manter as características do gênero, pois os textos são reconhecíveis como pertencentes a uma determinada esfera social (TILIO, 2017). Com isso, a seção situa a prática pedagógica (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021 [1996]), torna-a relevante para a realidade dos

estudantes através de uma discussão que é um constante movimento entre o conhecido e o novo: eles são estimulados a se engajarem em uma reflexão sobre o tema e as práticas sociais que permearão sua produção a partir do diálogo entre seus conhecimentos prévios e aqueles apresentados pelo texto da seção (SAMPAIO, 2021).

### 3.2 Atividades de pré-escrita

As atividades de pré-escrita foram divididas em 3 seções, que são, respectivamente, *Before Writing*, *Proposal* e *Planning an Instagram post*. Tal escolha, embora pudesse causar estranhamento por não seguir a divisão padrão dos PTMCs (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021; SAMPAIO, 2021), evidentemente foi feita por motivos didáticos, pois separa a preparação do texto em diferentes momentos, cada um com foco e objetivo particulares, e traz para a etapa de preparação a apresentação da proposta de escrita. Desta forma, a Tarefa tanto possibilita uma divisão mais clara e didática, quanto apresenta os parâmetros que devem ser seguidos na atividade principal, assim facilitando o próprio planejamento da escrita.

A seção *Before Writing* foca-se na segunda etapa do roteiro proposto por Volóchinov (2018 [1929]), que é o estudo das “formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte” (p. 220), isto é, as características do gênero propriamente dito, do gênero como tal (ROJO, 2021). O elemento contextual não é ignorado, evidentemente, mas é priorizada a relação dos elementos textuais com a prática social.

Figura 3: Atividades 3 e 4 (Atividades de pré-escrita, seção *Before Writing*)

The image shows a screenshot of an Instagram profile for 'pride'. The profile has a rainbow circular profile picture, 696 posts, 1.2 million followers, and 393 accounts followed. The bio includes the text: 'Pride Podcast', 'The home of #pride', 'And a very #queer #podcast', 'Hosted by @levichambers', and 'Subscribe at #LinkInBio'. There are also several hashtags and a link: '#prideparade #pridemonth #pride linktr.ee/prideofficial'. Below the bio are seven smaller profile pictures with labels: Podcast, ASK LGBTQ, TUTL, Film Fest, Pulse Vigil, LesBeSeen, and Interviews. To the right of the screenshot, there are two numbered questions in a purple box. Question 3 asks to read the bio and answer three sub-questions about the page name, hashtags, and other elements. Question 4 asks to skim the feed and discuss the purpose of the page.

**BEFORE WRITING**  
This activity will be done live.

3. Read the bio of the Instagram page [@pride](#) below and answer:

a. **What** is the name of the page? **What** is its main theme? **How** are they related?

b. **How** do the hashtags and emojis help to construct the identity of the page?

c. **What** other elements indicate the theme?

4. **Skim** the feed of the page and **discuss** with your classmates: **What** do you think is the purpose of the page? **Support** your answer.

Source: <https://www.instagram.com/pride/>


Como mostrado na Figura 3, a seção inicia com a análise da *bio* do perfil de *Instagram* @pride, apresentada a partir de uma captura de tela da versão para computador. Os elementos verbais inatos ao site encontram-se em português, apenas devido à configuração do usuário que fez a captura, sem nenhum propósito pedagógico, dado que este fato não é abordado nas questões. Por ser voltada para assuntos de interesse da comunidade LGBT e aliados, como o trabalho de pessoas da comunidade e obras que tragam representatividade *queer*, a página apresenta-se usando diversos símbolos multissemióticos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021 [1996]) apropriados por ela ou que a ela remetem. Os mais evidentes são o uso da palavra “*pride*”, tanto em seu nome quanto em hashtag, da bandeira do orgulho como imagem de perfil, e do emoji de arco-íris, muito utilizado devido à sua semelhança com a bandeira. Há também o uso das palavras *queer* e LGBTQ, além de um trocadilho com *lesbian* e *let’s be seen* no destaque *LesBeSeen*.

A análise foca-se primeiramente na identificação do tema da página a partir da orientação do olhar do aluno para as escolhas semióticas acima apresentadas, dado que a língua é uma construção social (TILIO, 2015, 2019) cujas expressões variam enormemente de acordo com o contexto (BAKHTIN, 2016 [1952-53]; KALANTZIS, COPE 2015) e, portanto, determinados signos, especialmente em conjunto, remetem a determinados temas (BAKHTIN, 2016 [1952-53]) e comunidades de fala. Num primeiro momento, este olhar é direcionado para três elementos que, usualmente, encapsulam de forma objetiva o foco da página: a imagem de perfil, o nome de usuário e as *hashtags* — este último um dêitico (KOCH, 2007) que liga diretamente um texto a outros sobre o mesmo assunto. Então, os alunos são estimulados a refletir como a conexão entre eles constrói a identidade da página e a identificar que outros elementos corroboram para isso. Por fim, os alunos devem ler rápida e superficialmente (*skim*) o *feed* da página, para tentar identificar seu propósito.

Portanto, a análise concentra-se em construir o perfil da página a partir da análise de diferentes elementos, tipicamente associados à comunidade LGBT, dos assuntos abordados nas postagens e da tônica positiva atribuída a estas formas de ser e amar. Além disso, há grande ênfase na reflexão sobre como os sentidos do texto nascem da relação entre os elementos supracitados, o que instiga a pensar o texto como uma construção integrada e não uma simples união de componentes isolados (BAKHTIN, 2016 [1952-53]). Com isso, os alunos não só são levados a refletir sobre por que tais signos são comumente associados à comunidade, além de como e por quê aqui assumem uma conotação positiva, como também são preparados para a próxima atividade, mostrada na Figura 5.

Figura 4: Texto da atividade 5 (Atividades de pré-escrita, seção *Before Writing*)

5. Read the following post and answer the questions:



**pride** • Follow  
Miami, Florida

**pride** A day without lesbians is like a day without sunshine ☀️  
📸 by @annieelainey. Shirt from @theprommusical.

Annie Segarra is a queer, disabled content creator and activist who talks about body image, accessibility, media representation, and mental health. Check out the link in our bio to learn more about and support their work.

Image description: Annie Segarra (pronouns she/they) is pictured in her wheelchair wearing an incredible, long, pleated rainbow skirt and a yellow tee with the words "we're all lesbians," written in bold black letters on the front. She's in a lush green garden, bordered by a tall hedge. The vivid blue sky behind her shines almost as brightly as their smile.

#lgbtq #lgbt #pride #queer #lgbtqia #lesbianpride #lesbians #lesbian #gaygirl #gaygirls #disabilityawareness #disabled #disabilityrights #disabilitypride #nonbinarypride #enby #gayanddisabled #queerdisabled #queeranddisabled #antibleist #antibleism #gay #nonbinary #loveislove #lovewins #nonbinarypride #loveislove 🌈 #lovewins 🌈 #lgbtq 🌈 #pride 🌈

Retrieved and adapted from: [https://www.instagram.com/p/CLF2thwjo7/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CLF2thwjo7/?utm_source=ig_web_copy_link). Accessed on September 24th, 2021.

A Figura 4 mostra uma mini-biografia postada na página sobre a ativista Annie Segarra, foco das atividades das Figuras 5 e 6. O texto é reproduzido no corpo da atividade utilizando um *layout* bastante semelhante ao da rede social no computador, incluindo os ícones dos principais recursos interativos oferecidos (curtir, comentar, compartilhar e salvar). Embora seja afirmado que o texto foi adaptado, não foi encontrada nenhuma mudança no texto escrito, nem mudanças significativas em seu *layout*.

A biografia retrata a identidade LGBT e da pessoa com deficiência e, por consequência, a luta pelos direitos de ambas as populações como algo positivo. Isto pode ser visualizado através de diversas escolhas estilísticas. A imagem, bastante colorida e vívida, mostra a ativista sorrindo radiante em sua cadeira de rodas, usando roupas coloridas em um jardim ensolarado. A frase inicial associa um dia sem lésbicas a um dia nublado, logo cinzento, sem vida, e ilustra seu tema usando um *emoji* de sol. Há também uma chamada para conhecer o trabalho da retratada, implicando ser de qualidade e importante. A descrição da imagem utiliza palavras bastante positivas, como “*incredible*” (incrível), “*lush green*” (verde exuberante) e “*vivid blue*” (azul vívido). O cenário é pintado como um paraíso, cujo céu brilha quase tanto quanto o sorriso de Annie (“*The vivid blue sky behind her shines almost as brightly as their smile*”). O texto escrito encerra com muitas *hashtags* utilizadas pelas comunidades com que Annie se identifica, como #*loveislove*, #*pride* e #*lesbianpride*, da comunidade LGBT, algumas das quais incluem o *emoji* de arco-íris, apropriado pela comunidade como um símbolo de orgulho e resistência. Há também outras relacionadas às

peças com deficiência, como #antiablist, #disabilityawareness e #disabilitypride, além de hashtags interseccionais, como #gayanddisabled.

Figura 5: Item A da atividade 5 (Atividades de pré-escrita, seção *Before Writing*)

a. How do these characteristics help construct the idea of the post? Reflect and write your ideas.

Platform symbols	
Post description	
Picture	
Relationship between the picture and the description	
Person tagged	
Image description	

Então, como visto na Figura 5, os alunos são levados a refletir de que maneira certas características do texto, listadas em uma tabela, ajudam a construir sua “identidade”, nas exatas palavras das instruções. São elas: os símbolos da plataforma (presumivelmente as ferramentas interativas de curtir, comentar, compartilhar e salvar), a descrição da postagem, a imagem, a relação entre a imagem e a descrição, a pessoa *tagueada* e a descrição da imagem.

A atividade, portanto, parece enfatizar o fato de que um texto é constituído por diversos elementos diferentes, indissociáveis, que juntos o constroem tal como ele é, dentro de seu gênero (BAKHTIN, 2016 [1952-53]; ROJO; BARBOSA, 2015). Todavia, o enunciado não é totalmente claro, pois não há uma delimitação ou exemplificação do que é a “identidade” a que se refere. Dado que o termo não é comumente utilizado nesse contexto, as instruções tornam-se vagas. Além disso, embora busque simplificar através da separação em tópicos, exige uma reflexão muito profunda sobre os componentes escolhidos sem fornecer o devido suporte.

Figura 6: Itens B e C da Atividade 5 e *box* de reflexão (Atividades de pré-escrita, seção *Before Writing*)

b. **Who** is the post about? **What** message is conveyed by choosing this person to be on this Instagram page?

c. **What** information can you find in the text? **Check** the options below.

<input type="checkbox"/>	AGE	<input type="checkbox"/>	OCCUPATION	<input type="checkbox"/>	ACHIEVEMENTS
<input type="checkbox"/>	HOMETOWN	<input type="checkbox"/>	LIKES AND DISLIKES	<input type="checkbox"/>	EDUCATIONAL HISTORY
<input type="checkbox"/>	NAME	<input type="checkbox"/>	SEXUALITY	<input type="checkbox"/>	FAMILY HISTORY
<input type="checkbox"/>	NAME OF THE AUTHOR	<input type="checkbox"/>	ZODIAC SIGN	<input type="checkbox"/>	IMAGE DESCRIPTION
<input type="checkbox"/>	PERSONALITY	<input type="checkbox"/>	INTRODUCTORY MESSAGE	<input type="checkbox"/>	PHOTOGRAPHER INFO
<input type="checkbox"/>	HOW TO SUPPORT THE COMMUNITY	<input type="checkbox"/>	LOCATION	<input type="checkbox"/>	RELEVANT WORKS

✚ Reflect ✚

Considering the purpose of the Instagram post, do you believe there are any other pieces of information that are important to be on the text?

Em contrapartida, os itens seguintes, mostrados na Figura 6, priorizam a leitura superficial a partir do debate acerca do possível motivo da ativista ter sido promovida pela página, da identificação de informações presentes no texto, e da discussão de que outras poderiam nele constar, considerando seu propósito individual e, implicitamente, características comuns ao gênero, previamente estudadas no projeto (cf. ANEXO A). As perguntas são simultaneamente um lembrete do que se sabe e mais um convite à reflexão.

Em suma, nesta seção é feita a contextualização da produção, situando-a no gênero através da retomada implícita de textos lidos previamente (TILIO, 2015). O olhar é direcionado para os pilares que compõem o gênero. Como a maior parte das questões destina-se a identificação de assunto e acento valorativo a partir das escolhas multissemióticas, como seleção de tópicos, vocábulos, imagens e *emojis*, tema e estilo são os constituintes com maior destaque. Com essas atividades, a Tarefa também traz novamente o letramento crítico (TILIO, 2015, 2019) ao instigar os alunos a pensar como e por que o ser *queer* é representado de maneira positiva. A construção composicional encontra-se mais no subtexto das questões, como um apoio para alcançar um fim. Através dela, identifica-se instantaneamente a plataforma, o que garante a autenticidade (TILIO, 2015) e indica parte das características dos gêneros. Além disso, também torna possível a localização das informações requisitadas. É, portanto, um aspecto cuja utilidade encontra-se na ponte entre os conhecimentos prévios e o material.

Porém, os maiores destaques da seção encontram-se, de fato, nas pontes e interseções, que extrapolam uma visão estanque do tripé bakhtiniano do enunciado (BAKHTIN, 2016 [1952-53]). Ao longo das atividades, há grande destaque para os elementos explicitamente



dialógicos (BAKHTIN, 2016 [1952-53]) dos textos, principalmente as *hashtags* e os sentidos imbuídos nos signos. Além disso, do começo ao fim, o aluno é instigado a refletir sobre o texto enquanto união de elementos indissociáveis: uma unidade que só significa o que significa porque palavra, imagem, disposição textual e diversos outros elementos multissemióticos (COPE; KALANTZIS, 2015; GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021 [1996]) combinam-se de uma maneira específica, para perpetuar um tema (BAKHTIN, 2016 [1952-53]). Ao destacar esses pontos, a seção instiga o aluno a enxergar a comunicação como uma teia. Internamente, o texto é o entrelaçamento de diferentes âmbitos da linguagem. Externamente, é um nó que (se) vincula, direta ou indiretamente, a todos os discursos, pregressos e futuros, sobre seu assunto (BAKHTIN, 2016 [1952-53]).

A *Task* prossegue para a apresentação da proposta de escrita, na seção *Proposal*, mostrada na Figura 7. No texto introdutório, a trajetória construída ao longo do projeto é recapitulada, com ênfase na relevância de figuras *queer* na atualidade e como as identidades podem ser apresentadas de maneiras diversas, a depender do locutor e das escolhas linguísticas realizadas. O texto também reforça o papel do *Instagram* na contemporaneidade, evidenciando a razão de sua escolha para o projeto.

Figura 7: Apresentação da proposta de escrita (Atividades de pré-escrita, seção *Proposal*)

**PROPOSAL**

This activity will be done remotely and delivered later through Google Classroom.

Throughout the tasks, you've been discussing about Brazilian queer figures and their social, cultural and political relevance. We've seen how the term *queer* is associated with the LGBTQIA+ community and its historical construction process. We've also discussed how different identities can be portrayed based on how one presents himself and/or is presented by someone else. Now, thinking about the relevance Instagram has nowadays as a platform, it is time to materialize your research about a Brazilian queer figure of social relevance into an Instagram post.

**Write** an Instagram about the Brazilian queer figure that you chose for Task 2. The post **must**:

- Introduce** the person you're talking about.
  - 💡 You may also **tag** their Instagram account, if possible.
- Present** basic information about him/her/them;
- Show** why this person is relevant for Brazil's LGBTQIA+ context;
- Include** one or more pictures of this queer person;
  - 💡 **Don't forget** that the picture(s) **should** be coherent with all the other elements in your post.
  - 💡 You **may** use original pictures or edited ones. Feel free to use your creativity.
  - 💡 If possible, you **may** indicate the authorship of the photograph/illustration.
- Sign** your name as the author of the post.
  - 💡 If you like, you can also **tag** yourself in the post.

**Don't forget to:**

- Take into consideration the characteristics of an *Instagram* post. So, you **can** use hashtags, emojis, etc.

Em seguida, a proposta é apresentada: na atividade principal, o aluno deverá escrever uma mini-biografia de *Instagram* acerca da figura *queer* brasileira que havia apresentado na

*Task* anterior. A proposta enfatiza que o texto deve apresentar informações básicas da personalidade escolhida, explicitar o porquê ela é relevante para o contexto brasileiro, incluir no mínimo uma imagem relativa à biografada e ser assinado pelo autor. A seção também lembra ao aluno que as particularidades do gênero devem ser levadas em consideração. Portanto, além do uso obrigatório da imagem, podem ser utilizados outros recursos hipertextuais (KOCH, 2007) e multissemióticos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021 [1996]) como as *hashtags*, os *emojis* e taguear. Por fim, o enunciado também enfatiza que a descrição e a imagem devem ser coerentes entre si, pois ambos são indissociáveis. O lembrete, por consequência, também enfatiza que a função do estilo e da construção composicional de qualquer enunciado é perpetuar seu tema (BAKHTIN, 2016 [1952-53]; ROJO; BARBOSA, 2015), suas ideias implícitas com base na apreciação de valor acerca do conteúdo. Se a descrição retratar o biografado como uma figura forte e inspiradora, a imagem também deve fazê-lo.

Figura 8: Tabela de planejamento da escrita (Atividades de pré-escrita, seção *Planning an Instagram Post*)

PLANNING AN INSTAGRAM POST (___/2.0)	
This activity will be done remotely and delivered later through Google Classroom.	
Now, you are going to <b>plan</b> an Instagram post introducing a Brazilian queer figure. Keep in mind you are going to <b>talk</b> about the person you chose for task 2. Use the chart below to <b>organize</b> your ideas.	
	(Person's name)
	Possible Structures
INTRODUCTORY QUOTE	(Optional. Think about a quote by that person or a message that contributes to the idea of the project as a whole).
NAME	Eg.: This is (Person's name) / (Person's name) is...
AGE/BIRTHDAY	Eg.: (Person's name) is ... years old. / (Person's name)'s birthday is on...
HOMETOWN/PLACE WHERE THE PERSON LIVES	Eg.: (Person's name) is from... / (Person's name) lives in...
OCCUPATION	Eg.: (Person's name) is a/an...
SOCIAL RELEVANCE	Eg.: (Person's name) is important because... / (Person's name) is relevant because...
ADDITIONAL INFORMATION	(Optional. Think about other relevant information about that figure that contributes to the idea of the project as a whole).
POSSIBLE HASHTAGS	(Optional. Think about hashtags that are relevant to the post and help promote it).

As atividades de pré-escrita se encerram com o planejamento do texto. Como mostra a Figura 8, nessa seção os alunos devem coletar e organizar informações sobre a vida do biografado e rascunhar outras ideias que acreditam ser relevantes para o texto, como quais *hashtags* abarcam a biografia. Para este fim, é disponibilizada uma tabela onde estão discriminadas informações comuns ao gênero, como cidade natal, ocupação e conquistas, aqui especificada como sua relevância para a causa LGBT no Brasil. Além das *hashtags*, também são incluídas na tabela outros elementos não essenciais: a citação introdutória (inspirada no texto da seção anterior) e um campo para informações relevantes que não se enquadrem nas demais categorias. Para as informações obrigatórias ainda são sugeridas estruturas simples, aprendidas anteriormente, para introduzi-las no texto final.

Assim, tanto a apresentação da proposta quanto a seção de planejamento, embora pareçam privilegiar quase exclusivamente a dimensão conteudista, temática do gênero, ao evidenciar o que deve ou pode constar na produção final, não negligenciam as demais. Relativo ao estilo (BAKHTIN, 2016 [1952-53]), ambas enfatizam a hipertextualidade (KOCH, 2007; ROJO, 2012; ROJO, BARBOSA, 2015): a primeira ao pontuar a relevância de considerar as características do gênero e a segunda ao reservar um campo exclusivo para pensar as *hashtags* que poderiam ser utilizadas. Além disso, a proposta também menciona a linguagem multissemiótica, típica dos textos digitais (KOCH, 2007; LEMKE, 2010; ROJO, 2012), e a tabela referencia estruturas comuns em suas sugestões. Quanto a construção composicional (BAKHTIN, 2016 [1952-53]), a mesma é sugerida pela ordenação das informações, tal como observadas em textos anteriores: ambas mencionam primeiramente dados fundamentais para compreender o perfil do biografado, para então complexificar sua pessoa, ao apresentar sua importância no cenário nacional. De maneira mais ou menos explícita, todos os pilares do enunciado são abordados.

No que concerne o letramento crítico (TILIO, 2015, 2019), as atividades invertem a perspectiva anterior: agora, o aluno deve pensar quais signos ele deve utilizar para expressar a mensagem desejada e como organizá-los, de maneira que seu texto, além de ser reconhecivelmente uma narrativa biográfica, seguindo os critérios requeridos na proposta, integre discursos anti-hegemônicos.

### **3.3 Atividades de escrita**

Tal como o momento de preparação da escrita, o momento produtivo é dividido em três seções. As seções *Writing* e *Second Draft*, mostradas nas Figuras 9 e 10, são reservadas à produção do texto, sendo constituídas apenas por espaços em branco que simulam o *layout* da

rede social. Já a terceira seção, *Publication*, representada na Figura 11, é dedicada a instruir sobre a publicação do material na conta oficial do *Brazilian Queer Voices*.

Figura 9: *Layout* em branco para a escrita da primeira versão (Atividades de escrita, seção Writing)

**WRITING (\_\_\_/3.0)**

This activity will be done remotely and delivered later through Google Classroom.

Use the layout below to **write** a first draft of your Instagram post.













MAIN PICTURE HERE	 <b>brazilianqueervoices</b> • Follow
	 <b>brazilianqueervoices</b> write your text here
	   

Figura 10: *Layout* em branco para a escrita da segunda versão (Atividades de escrita, seção *Second Draft*)

**SECOND DRAFT**

This activity will be done remotely and delivered one week after receiving feedback.

Use the layout below to **write** the second draft of your Instagram post.

MAIN PICTURE HERE	 <b>brazilianqueervoices</b> • Follow
	 <b>brazilianqueervoices</b> write your text here
	   

Tanto a seção *Writing*, quanto a *Second Draft* utilizam o mesmo *layout* do segundo texto da seção *Before Writing*, com pequenas modificações: os limites entre espaços estão mais claramente delimitados, por linhas cinza; a imagem de perfil e o nome de usuário são os oficiais do projeto; e, há frases indicando onde devem ser postos a imagem principal e o texto

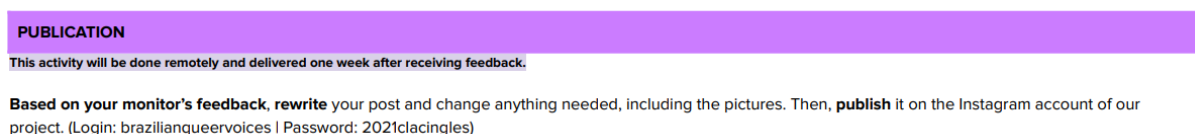
escrito. Sendo a plataforma parte essencial da construção composicional do gênero (BAKHTIN, 2016 [1952-53]), fornecer uma tela em branco que a ela se assemelhe auxilia o aluno a estruturar sua produção, a visualizá-la tal como circulará e a empoderá-lo enquanto escritor que será lido, comentado e compartilhado.

Após a escrita da primeira versão, o aluno deve enviá-la para o professor e, se necessário, reescrevê-la a partir dos comentários recebidos, na seção *Second Draft*. Dado que o *feedback* é parte essencial do processo, os critérios avaliativos, disponíveis ao final da *Task* (ANEXO B), não devem ser ignorados. São eles:

- *Adequacy to the genre* (Adequação ao gênero): se os recursos semióticos, estilo de linguagem escrita e construção composicional estão adequados ao gênero;
- *Adequacy to the proposal* (Adequação à proposta): se o texto apresenta todos os requisitos pedidos pela proposta, incluindo o tema abordado;
- *Grammar and punctuation* (Gramática e pontuação): se ambos estão de acordo com a norma culta, considerando os tópicos estudados até aquele momento;
- *Vocabulary* (Vocabulário): se o vocabulário é utilizado de maneira adequada, isto é, se as palavras escolhidas têm significados condizentes com a frase;
- *Cohesion and coherence* (Coesão e coerência): se as ideias estão claras, bem conectadas e encadeadas;
- *Accuracy* (Acurácia): se a linguagem utilizada está condizente com o nível do aluno.

Dos 6 critérios, 2 são focados em verificar se o texto atende os requisitos da proposta, 1 em balizar sua complexidade a partir das capacidades esperadas do aluno e 3 mais estritamente à construção do texto. Percebe-se, então, que esta etapa é bastante focada na análise das formas da língua de maneira mais tradicional (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]). Em outras palavras, prioriza a lapidação do texto, pois visa sua análise minuciosa levando em conta como vocabulário, gramática (verbo-visual) e outros âmbitos da linguagem afetam, com maior ou menor intensidade, a construção do texto.

Figura 11: Instruções para publicação do material (Atividades de escrita, seção *Publication*)



**PUBLICATION**  
This activity will be done remotely and delivered one week after receiving feedback.

Based on your monitor's feedback, **rewrite** your post and change anything needed, including the pictures. Then, **publish** it on the Instagram account of our project. (Login: brazilianqueervoices | Password: 2021clacingles)

Feita a versão final, o aluno segue para a seção de *Publication*, onde é orientado a compartilhar seu texto na página oficial do projeto, cujas informações de acesso também são disponibilizadas. Não há orientações específicas sobre como postar na plataforma, o que indica que foi pressuposto que os alunos saberiam como utilizá-la ou seriam autônomos o suficiente para buscá-las na *internet*.

Em resumo, as atividades e critérios de avaliação são construídos para pensar a escrita como um processo social de construção de significado, alicerçada pelo seu contexto sócio-histórico de produção e circulação (uma das redes sociais mais relevantes da atualidade, no final do ano de 2021, no auge da luta por direitos LGBT e dos movimentos ativistas na internet), pela mensagem que o enunciado busca transmitir, pelos recursos semióticos e composicionais selecionados para transmiti-la e pelos discursos que ecoa. A produção final é o resultado do diálogo entre os discursos consumidos pelos alunos ao longo da vida, das discussões desenvolvidas em sala de aula a partir de suas vivências, das trocas com o professor e dos textos da Tarefa, do *feedback* sobre sua escrita, avaliada em termos de adequação (à proposta, ao gênero e ao nível), uso da norma culta e clareza das ideias.

Tal como postulado pela LSC (TILIO, 2015, 2019), baseada na teoria vygotskyana (cf. MELLO, 2004), o aprendizado ocorre socialmente, aqui viabilizado pela reflexão sobre os discursos consumidos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021 [1996]) e do aspecto dialógico da linguagem (BAKHTIN (2016 [1952-53])). O texto é o produto de uma prática transformadora (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021 [1996]) pautada pelo letramento crítico (TILIO, 2015, 2019), desenvolvido a partir da análise dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016 [1952-53]) que são “zona e campo da percepção de valores e da representação do mundo” (BAKHTIN, 1975 [1988] apud ROJO; BARBOSA, 2015, p. 64).

### **3.4 Atividades de pós-escrita**

Como mostra a Figura 12, as atividades finais são bastante simples: após postarem, os alunos devem interagir com o texto de outros colegas, curtindo-os, compartilhando-os ou fazendo comentários construtivos, que pontuem o que gostaram ou acharam mais relevante nele.

Figura 12: Atividades finais (Atividades de pós-escrita, seção *After Writing*)

#### AFTER WRITING

This activity will be done remotely and delivered one week after receiving feedback.

After publishing your post, check your classmates' posts as well.

- You may **comment**, **like** and **share** the posts;
- If you choose to comment, **don't forget** to **give** meaningful feedback: **mention** what you like about the post and what you find interesting.

Portanto, tal como preconizam os PTMCs (MARTINS, SAMPAIO, TILIO, 2021; SAMPAIO, 2021), estas atividades priorizam atitudes responsivas e reflexivas, explorando a interatividade inerente ao gênero (MACIEL, 2021). Os discursos interagem, modificam um ao outro, integram a rede de discursos ciberativistas. O ciclo conclui-se não encerrando-se em si mesmo.

### Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo analisar interpretativa e qualitativamente como os preceitos bakhtinianos acerca de linguagem, com ênfase na teoria de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016 [1952-53]), são abordados na terceira *Task* (ANEXO B) do PTMC (MARTINS, SAMPAIO, TILIO, 2021; SAMPAIO, 2021) *Brazilian Queer Voices*, aplicado no primeiro nível do curso regular de inglês do projeto de extensão CLAC/UFRJ. Para cumpri-lo, foi realizado um processo investigativo que forneceu breve contextualização do projeto, com foco nos gêneros abordados pelas *Tasks* anteriores e na progressão temática, e a análise do material escolhido. A investigação foi feita seguindo a mesma ordem das atividades, cujas seções foram agrupadas segundo o tipo de atividade correspondente na teoria dos PTMC e da LSC (TILIO, 2015, 2019), com o intuito de avaliar como os elementos centrais do gênero são trabalhados ao longo do processo de escrita, da contextualização ao pós publicação.

O processo ajudou a concluir que cada etapa abordou diferentes aspectos da teoria bakhtiniana de gêneros, correspondentes aos seus objetivos pedagógicos, utilizando um roteiro semelhante ao sugerido por Volóchinov (2018 [1929]). Nas atividades de contextualização, através da leitura de um verbete da *Wikipedia*, foi introduzido o contexto sócio-histórico da prática que permearia tanto os textos a serem lidos quanto a própria escrita do alunado: o da luta por direitos das minorias. Dado que a causa e as narrativas LGBT haviam sido apresentadas em *Tasks* anteriores (ANEXO A), ou seja, que o assunto a ser abordado nas demais atividades já vinha sendo desenvolvido anteriormente, a seção situa o trabalho pedagógico (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021 [1996]; TILIO, 2015, 2019) a

partir da dimensão evidentemente política e social dos discursos ativistas. Em outras palavras, o foco está em explicitar o ativismo como uma prática coletiva, uma esfera de atividade humana (BAKHTIN, 2016 [1952-53]) cujos discursos têm, entre outras características comuns, obrigatoriamente a luta em prol das minorias como seu tema central (BAKHTIN, 2016 [1952-53]). Logo, as atividades instigam primeiramente a reflexão acerca do contexto da interação linguística, tal como orienta Volóchinov (2018 [1929]).

Já as atividades de pré-escrita focam-se em preparar os alunos para os letramentos necessários na seção principal (SAMPAIO, 2021) a partir da retomada de conhecimentos tanto sobre a rede social *Instagram* quanto do gênero mini-biografia, que vinha sendo desenvolvido ao longo do projeto (cf. ANEXO A). Com isso, busca-se adaptar seus conhecimentos para a produção de um gênero híbrido, que combine a multimodalidade e interatividade características do texto digital (KOCH, 2007; LEMKE, 2010; MACIEL, 2021; ROJO, 2012) e outras especificidades da plataforma, como seu *layout*, com os pilares da mini-biografia. Logo, há ênfase em todos os pilares fundamentais do enunciado (BAKHTIN, 2016 [1952-53]).

Na seção *Before Writing*, tema, estilo e construção composicional são evidenciados a partir da leitura atenta às funções de cada elemento na composição textual e da adaptação das características das mini-biografias tradicionais ao contexto das redes sociais, marcado pela hipertextualidade (KOCH, 2007) multissemiótica (COPE; KALANTZIS, 2015; GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021 [1996]) e onde a interatividade alcança seu clímax (SANTAELLA, 2014). O trajeto, embora tortuoso, por exigir uma leitura profunda do esqueleto do texto antes de uma leitura superficial, funciona como uma ponte entre as “formas de enunciados ou discursos verbais singulares” e a “interação da qual são parte” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 220).

Já nas seções *Proposal* e *Planning an Instagram Post*, as ideias bakhtinianas apresentam-se a partir da seleção e organização das informações indicadas, baseadas em características comuns ao gênero que foram observadas nos textos lidos anteriormente, nesta e nas demais Tarefas. Em ambas, a organização do texto é sugerida implicitamente, a partir da ordenação dos itens. Além disso, o estilo é mais evidenciado pela sugestão de estruturas introdutórias simples para cada categoria, na seção de planejamento. Porém, evidentemente há também espaço para a manifestação da autoria, do estilo individual (BAKHTIN, 2016 [1952-53]), não só por causa da obrigatoriedade de indicar o nome do autor, como também pela possibilidade do não uso de alguns recursos específicos das redes sociais e da inserção de



informações que o autor achar relevante, mas que não se enquadram nas categorias apresentadas.

O resultado desta preparação é materializado nas atividades de escrita, que, junto às etapas de planejamento, a desenvolvem processualmente. Dado que o próprio *feedback* é parte essencial deste processo, a análise teve de incluir os critérios avaliativos, disponíveis ao final da *Task*. Com isso, percebeu-se que esta é a primeira etapa que volta-se com mais intensidade para a “revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 220), ou seja, para a análise das minúcias linguísticas do discurso ou de como vocabulário, gramática (verbo-visual) e outros âmbitos da linguagem escrita afetam a construção do texto. Por fim, o *layout* disponibilizado, a publicação e as atividades de pós-escrita retornam ao âmbito social do texto: todo enunciado é escrito para ser lido, contestado, comentado e compartilhado.

Verificou-se, portanto, que as teses bakhtinianas estão impressas em toda a *Task* (ANEXO B), adaptadas às características dos textos digitais. Com isso, suas atividades possibilitam pensar a linguagem como um campo complexo e ideológico, em que todos os significados são múltiplos, resultantes de relações sócio-histórico-culturais complexas (TILIO, 2015, 2019). No entanto, a análise evidenciou a deficiência no trajeto de leitura da mini-biografia escolhida, que focou demasiadamente na camada subtextual sem antes preparar o aluno pela leitura da camada superficial. Com estas reflexões, o trabalho buscou mostrar algumas maneiras de incorporar a teoria de gêneros do discurso ao ensino de língua inglesa de forma a estimular o pensamento crítico e, assim, colaborar com a produção de materiais didáticos que promovam um aprendizado de língua mais rico e relevante na sociedade contemporânea.

## Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. [1952-53]. **Os gêneros do discurso**. In: \_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 11-69
- BAKHTIN, Mikhail. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira**. Brasília, 1998. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso em 4 de outubro de 2022.
- CANAGARAJAH, Suresh. Negotiating the local in English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, Estados Unidos, n. 26, p. 197-218, 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/231788017\\_Negotiating\\_the\\_local\\_in\\_English\\_as\\_a\\_lingua\\_franca](https://www.researchgate.net/publication/231788017_Negotiating_the_local_in_English_as_a_lingua_franca). Acesso em: 29 jun. 2023.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: \_\_\_\_\_. (ed.). **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning By Design**. London: Palgrave, 2015. p. 1-36. Disponível em: [http://neamathisi.com/uploads/Things\\_You\\_Do\\_to\\_Know\\_Cope\\_Kalantzis\\_2015.pdf](http://neamathisi.com/uploads/Things_You_Do_to_Know_Cope_Kalantzis_2015.pdf). Acesso em: 15 dez. 2022.
- FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1992
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: As ideias linguísticas no Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. [1989]. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2003.
- GRANDO, R. K. **Investigações sobre leitura multimodal crítica na formação continuada de professores de línguas**. 2019. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1095636>. Acesso em 4 jul. 2023.
- GRANDO, Roziane K. Por um mundo diverso cultural/linguisticamente: uma reflexão a partir da pedagogia dos multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 86-92. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5600>. Acesso em 4 jul. 2023.
- GRUPO DE NOVA LONDRES. [1996]. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578> Acesso em 7 out. 2022.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. **Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, Christian. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. London: Routledge, 2014
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Lifeworld Diversity in Meaning Making**. Youtube, 6 mar. 2019. Disponível em: <https://youtu.be/WBoBzaMAg1s>. Acesso em: 16 dez. 2022.
- KALANTZIS, Mary.; COPE, Bill. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012
- LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 455–479, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645275>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- LEMKE, Jay. Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text. In: MARTIN, J. R. (ed.). **Reading Science**. London: Routledge, 1998, p. 87-114.

MACIEL, Lucas. **Gêneros discursivos digitais**. Youtube, 2 ago, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/YiHlmdq8Mrw>. Acesso em: 19 abr. 2023.

MAGALHÃES, Tânia; CRISTÓVÃO, Vera. O Interacionismo Sociodiscursivo. In: \_\_\_\_\_. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma leitura. Campinas: Pontes, 2018.

MARTINS, Gabriel; SAMPAIO, Thaís; TILIO, Rogério. Projetos Temáticos de Multiletramentos Críticos: olhares sobre um instrumento pedagógico concebido à luz do letramento sociointeracional crítico em um projeto de extensão. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [s. l.], ano 20, n. 2, p. AG2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/39138>. Acesso em: 19 abr. 2023.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (org.). **Introdução à Psicologia da Educação**: Seis abordagens. São Paulo: Editora Avercamp, 2004. p. 135-155.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas de diferença. In: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa. **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005, p. 49-67

MOITA LOPES, Luis Paulo da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: Ideologia lingüística para tempos híbridos. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 24, n. 2, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/28316>. Acesso em: 29 jun. 2023.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política: In: BARBARA, Leila.; RAMOS, Rosinda (Org.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Homenagem a Antonieta Celani. Campinas: Mercado de Letras, 2003

PENNYCOOK, Alastair. Performativity and Language Studies. **Critical Inquiry in Language Studies: an International Journal**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-19, 2004. Disponível em: [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15427595cils0101\\_1](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15427595cils0101_1). Acesso em: 6 jul. 2023.

ROJO, Roxane. **CONFERÊNCIA 2 | Práticas comunicativas, discursos, gêneros discursivos e a multissêmico digital**. Youtube, 5 out. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/zeVrypNvDUg>. Acesso em 16 mai. 2023.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (org.). **Escol@ Conectada**: Os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola editorial, 2013. p. 13-36.

ROJO, Roxane. Novos letramentos e gêneros digitais: Uma abordagem bakhtiniana. 24 mai. 2016. Apresentação do Prezi. Disponível em: [https://prezi.com/l\\_rgbi2fpe5f/novos-letramentos-e-generos-digitais-uma-abordagem-bakhtiniana/](https://prezi.com/l_rgbi2fpe5f/novos-letramentos-e-generos-digitais-uma-abordagem-bakhtiniana/). Acesso em: 28 jun. 2023.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOITA LOPES, Luis Paulo da. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 2004, p. 14-59.

SAMPAIO, Thaís. **@HERVOICEMATTERS.BR**: potencializando narrativas femininas brasileiras através de um Projeto Temático de Multiletramentos de Inglês como Língua Franca no contexto de ensino remoto no CLAC-UFRJ. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras Português/Inglês) — Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://pantheon.ufjf.br/bitstream/11422/13923/1/TMSampaio.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, [S. l.], v. 9, n. 2, p. Port. 206–216 / Eng. 211, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19516>. Acesso em: 5 jun. 2023.

TILIO, Rogério. (Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 33-42. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569>. Acesso em 7 out. 2022.

TILIO, Rogério. The contemporary coursebook: introducing a new proposal. In: TILIO, R.; FERREIRA, A. J. (Orgs.) **Innovations and challenges in language teaching and materials development**. Campinas: Pontes, 2017. p. 59-92.

TILIO, Rogério. 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 (org.). **Língua, discurso e política: desafios contemporâneos**. Campinas: Pontes, 2019.

TILIO, Rogério. **Voices**. v.1-4. São Paulo: Richmond, 2015.

VIANNA, Rodolfo. A linguagem pela perspectiva do Círculo de Bakhtin. **Revista Odisseia**, v.4, n. 1, 2019, p. 19-33. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/16818>. Acesso em: 5 jun. 2023.

VOLÓCHINOV, Valentin. [1929]. A interação discursiva. In: \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora34, 2018. p. 201-225

XAVIER, Antonio Carlos. **O hipertexto na sociedade de informação: A constituição do modo de enunciação digital**. Tese (Doutorado em Linguística) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/273627>. Acesso em 4 jul. 2023.

## ANEXO A — Course Assessment Plan | English 1 — 2021.2



### Course Assessment Plan | English 1 – 2021.2

by Julia Nolasco and Rhuan Silva

#### MIDTERM & FINAL-TERM SCHEDULE

##### PROJECT *Brazilian Queer Voices*

This project consists of 5 tasks and aims at investigating LGBTQIA+ identities in their cultural and social diversity. The goal of this project is to help students recognize and value queer identities through exploring LGBTQIA+ figures of social, political and cultural relevance in local and global contexts. This project will result in two productions: an Instagram post and a Medium blog post, in order to materialize students' knowledge to an authentic context, in which there could be interactions with students from other English 1 classes and even people outside and the LGBTQIA+ identities themselves.

\*Considering the sensitivity of the subject, it is important that the discussions proposed throughout this project be approached carefully, especially considering that some LGBTQIA+ students may be triggered by some topics, such as their family and romantic relationships, and any kind of prejudice they may have suffered throughout their lives.

##### PART 1

##### TASK 1 – CONTEXTUALIZATION: Comprehension of a biographical entry

(WRITTEN: 5.0) - Designed by head-monitors

The aim of this task is to discuss challenges faced by contemporary LGBTQIA+ people abroad. Through the development of reading literacy, learners are expected to reflect on the identities of queer people of social, political and cultural relevance. Therefore, the discussions proposed by the task will introduce learners to alternative perspectives on what it means to be a queer person in the XXI century. This task should also encompass the conceptualization of the term *queer* and its socio-historical meanings.

As this is an introductory task, the *Discussion* section should be done live. Moreover, as the primary discourse genre selected for this task is a *biographical entry*, in the *Before reading* and *Reading* sections, monitors should develop questions that take account of (1) the types of information that are generally conveyed in a biographical entry, (2) its contexts of production and circulation, (3) the linguistic-discursive elements in display — such as the use of verb tenses and adjectives/adverbs — and (4) the effects created/evoked by these choices. At last, it is crucial that the material help students take account of any of the LGBTQIA+ letters and the other identities embraced by the symbol '+

Stage	Suggested mode of delivery
Contextualization	Live (Google Meet)
Before reading	Live (Google Meet)
Reading	Homework + Submitted for individual correction (Google Classroom) (5.0)
After reading	Forum discussion (Google Classroom)
DIGITAL LITERACIES: Attending live classes (Google Meets) + Submission of tasks (Google Classroom) + Engagement in a forum (Google Classroom) + Edition of documents (Google Docs)	

##### TASK 2 – ORAL PRODUCTION: Biographical introduction

(ORAL: 4.0 + 4.0) - Designed by Group A

In consonance with the previous task, learners will work with another queer public figure, but this time their introduction will be explored together with the development of audio literacy in the comprehension part. This task will allow for understanding one's introduction as a discursive construction of themselves. Learners will be questioned about *what* of someone's story is told and *how* it is told.

Based on that introduction, students will be asked to develop a biographical introduction on a queer person of their choice to their classmates. Such reports should be recorded and posted on a Google Classroom Forum and peers should comment on each other's videos. The idea is to share with the rest of the class the LGBTQIA+ people they judge socially, politically and/or culturally relevant to our country and the world.

In the *Before speaking*, the monitors should introduce students to **an interview**. In other words, in this part students will do an **oral comprehension activity**. Monitors should propose questions that help students understand general but also specific aspects of the text. Monitors should also highlight features of the discursive genre on display in the video, as well as how the chosen figure's identity was constructed and what the impacts of such constructions may be.

After being introduced to an interview, students will choose a queer figure of social, political and/ or cultural relevance and **plan a biographical introduction** on this person, which must be recorded and handed in through Google Classroom. It is also important that monitors encourage learners to share their choices with the class so as to avoid the repetition of the same personality. Monitors should also bear in mind that some queer personalities might reinforce problematic discourses that are not consonant with the project. Therefore, their figures should not be approached.

In the *Planning* moment, monitors must offer well-rounded guidance since this will be their first oral task. Learners may schedule an individual appointment on Google Meets with their monitor if needed.

Stage	Suggested mode of delivery
Contextualization	Live (Google Meet)
Before speaking	Live (Google Meet)
Planning	Individual appointments on Google Meet + Google Docs (3.0)
Speaking	Video recording + Publication on forum (Google Classroom) (5.0)
After speaking	Comments on peers' videos/ presentation + Individual feedback (Google Classroom)
DIGITAL LITERACIES: Submission of tasks (Google Classroom) + Engagement in a forum (Google Classroom) + Production of documents (Google Docs) + Production and edition of videos (recommended apps)	

### TASK 3 – WRITTEN PRODUCTION: Production of an Instagram post

(WRITTEN: 5.0) - **Designed by Group B**

For this task, learners should create an Instagram post which will serve as a short biographical presentation of their chosen queer figures. The final version of their productions will be published on a shared Instagram account. In order to help students produce their texts, in the *Before writing* section, through the study of an Instagram post, students should analyse the linguistic-discursive elements of this genre as well as its inherent multimodal aspects (hashtags, emojis, pictures, videos, etc.), besides enclosing *what* information is relevant and essential (a) to justify their social significance; and (b) to be adapted to an Instagram post, considering its possibilities and constraints as a platform. In the *Planning* section it is also crucial that this section present well-guided orientation so as to assist students in writing their posts. The *Writing section* should provide specific guidelines on how to publish their posts. In the *After writing*, students must be encouraged to engage in their classmates' instagram posts in any way they consider authentic (reading the posts, commenting, linking, sharing, etc...). However, monitors should not pressure students to do that, nor must they keep track of their students' engagement.

Stage	Suggested mode of delivery
Contextualization	Forum discussion (Google Classroom)
Before writing	Live (Google Meet) Comprehension an instagram post
Planning	Submitted for individual correction (Google Classroom) + Individual appointments (Google Meet [optional]) (2.0)
Writing	Homework + Submitted for individual correction (Google Classroom) + Individual feedback (Google Docs) (1.5 + 1.5)
Posting	Final version publication (Instagram)
After writing	Engaging in the instagram posts
DIGITAL LITERACIES: Attending live classes (Google Meet) + Submission of tasks (Google Classroom) + Engagement in a forum (Google Classroom) + Edition of documents (Google Docs) + Posting pictures and captions (Instagram)	

## PART 2

### TASK 4 – ORAL COMPREHENSION: Vlog post on How queer families' routines are challenged by sociocultural issues

(ORAL: 8.0) - Designed by Group C

In this task, students are expected to watch a vlog post that discusses queer families' routines, reflecting on how these families may be affected by sociocultural issues.

In the *Watching* section, monitors should propose questions that help students understand general but also specific aspects of the video. Finally, the *After Watching* section should bring the discussion developed in the material to Brazilian contexts.

Stage	Suggested mode of delivery
Contextualization	Live (Google Meet)
Before watching	Live (Google Meet)
Watching	Homework + Submitted for individual correction (Google Classroom) (6.0)
After watching	Forum discussion (Google Classroom) (2.0)
DIGITAL LITERACIES: Submission of tasks (Google Classroom) + Engagement in a forum (Google Classroom)	

### TASK 5 - WRITTEN PRODUCTION: Production of a Blog Post on How queer families' routines are challenged by sociocultural issues

(WRITTEN: 4.0 + 2.0 + 2.0) - Designed by Group D

In the last task of the project, students are expected to discuss queer families' routines, reflecting on how these families may be affected by sociocultural issues.

In the *Before writing* they are expected to read a blog post that addresses this topic. Monitors responsible for this task must also approach the linguistic-discursive topics featured in the chosen text.

Considering that this is a written production, in the *Planning* section, students should plan their texts and consider their structures, their linguistic-discursive elements and other important criteria.

In the *Writing* section each one is expected to write a blog post addressing the same topic and be able to discuss how it may relate to Brazilian contexts.

The *After writing section* should provide specific guidelines on how to publish their posts. So as to avoid problems in accessing the Medium account, each monitor is supposed to create a Medium profile for their own class. However, all accounts should follow the same pattern and every post should use a common tag, which will be selected later.

Stage	Suggested mode of delivery
Contextualization	Live (Google Meet)
Before writing	Live (Google Meet) Comprehension of a blog post
Planning	Submitted for individual correction (Google Classroom) + Individual appointments (Google Meet [optional])
Writing	Homework + Submitted for individual correction (Google Classroom) + Individual feedback (Google Docs)
Posting on a blog	Final version publication (Medium)
After writing	Medium discussion
DIGITAL LITERACIES: Submission of tasks (Google Classroom) + Engagement in a forum (Google Classroom) + Production of documents (Google Docs) + Edition of documents (Google Docs) + Posting on a blog	

### Summary of the evaluations

MIDTERM		FINAL TERM	
WRITTEN	ORAL	WRITTEN	ORAL
<b>Task 1:</b> Biographical entry (Comprehension) [5.0]	<b>Task 2:</b> Biographical introduction (Production) [8.0]	<b>Task 5:</b> Production of a Blog Post on LGBTQIA+ families (Production) [8.0]	<b>Task 4:</b> Vlog post on Queer families (Comprehension) [8.0]
<b>Task 3:</b> Production of an Instagram post (Production) [5.0]	Voices: Audio literacy [2.0]	Voices: Reading literacy [2.0]	Voices: Oral literacy [2.0]

\*Due to tasks' dynamicity, the correction and feedback of each written production should be handed back to the students one week after their production.

### Material Designing Groups

<b>Group A</b>	Luiza Gonçalves, Natália Seixas
<b>Group B</b>	Amanda Mesquita, Camila Cândido e Stéphanie Moura
<b>Group C</b>	Joanna Motta e Thiago Mulim
<b>Group D</b>	Julia Polck, Maria Helena Pereira e Débora Rassele

### Important Dates

Midterm Assignments	Assigning Days	Facebook Deadline
TASK 1 – CONTEXTUALIZATION	<b>Task Application:</b> 30/08 to 04/09 <b>Students' Delivery:</b> 06/09 to 11/09	22/08
TASK 2 – ORAL PRODUCTION	<b>Task Application:</b> 20/09 to 25/09 <b>Students' Delivery:</b> 27/09 to 02/10	12/09
TASK 3 – WRITTEN PRODUCTION	<b>Task Application - First Version:</b> 04/10 to 09/10 <b>Students' Delivery:</b> 11/10 to 16/10 <b>Task Application (feedback) - Second Version:</b> 18/10 to 23/10 <b>Students' Delivery:</b> 25/10 to 30/10	26/09
TASK 4 – ORAL COMPREHENSION	<b>Task Application:</b> 08/11 to 13/11 <b>Students' Delivery:</b> 15/11 to 20/11	31/10
TASK 5 - WRITTEN PRODUCTION	<b>Task Application - First Version:</b> 15/11 to 20/11 <b>Students' Delivery:</b> 22/11 to 27/11 <b>Task Application (feedback) - Second Version:</b> 29/11 to 04/12 <b>Students' Delivery:</b> 06/12 to 11/12	07/11



## Our Tentative Calendar

AUGUST		SEPTEMBER		OCTOBER	
1		1	TASK 1 - PROPOSAL	1	
2		2	TASK 1 - PROPOSAL	2	
3		3	TASK 1 - PROPOSAL	3	
4		4	TASK 1 - PROPOSAL	4	TASK 3 - PROPOSAL   PRIMEIRA VERSÃO
5		5		5	TASK 3 - PROPOSAL   PRIMEIRA VERSÃO
6		6		6	TASK 3 - PROPOSAL   PRIMEIRA VERSÃO
7		7	FERIADO	7	TASK 3 - PROPOSAL   PRIMEIRA VERSÃO
8		8		8	TASK 3 - PROPOSAL   PRIMEIRA VERSÃO
9	INÍCIO CALENDÁRIO 2021.2 INÍCIO DAS AULAS   SEG	9		9	TASK 3 - PROPOSAL   PRIMEIRA VERSÃO
10	INÍCIO DAS AULAS   TER	10		10	
11	INÍCIO DAS AULAS   QUA	11		11	
12	INÍCIO DAS AULAS   QUI	12	DEADLINE: TASK 2	12	FERIADO
13	INÍCIO DAS AULAS   SEX	13		13	
14	INÍCIO DAS AULAS   SÁB	14		14	
15	DEADLINE: TASK 1	15		15	FERIADO
16		16		16	FERIADO
17		17		17	
18		18		18	TASK 3 - PROPOSAL   SEGUNDA VERSÃO
19		19		19	TASK 3 - PROPOSAL   SEGUNDA VERSÃO
20		20	TASK 2 - PROPOSAL	20	TASK 3 - PROPOSAL   SEGUNDA VERSÃO
21		21	TASK 2 - PROPOSAL	21	TASK 3 - PROPOSAL   SEGUNDA VERSÃO
22		22	TASK 2 - PROPOSAL	22	TASK 3 - PROPOSAL   SEGUNDA VERSÃO
23		23	TASK 2 - PROPOSAL	23	TASK 3 - PROPOSAL   SEGUNDA VERSÃO
24		24	TASK 2 - PROPOSAL	24	
25		25	TASK 2 - PROPOSAL	25	
26		26	DEADLINE: TASK 3	26	
27		27		27	
28		28		28	
29		29		29	
30	TASK 1 - PROPOSAL	30		30	
31	TASK 1 - PROPOSAL			31	DEADLINE: TASK 4

NOVEMBER	DECEMBER	NOTES
----------	----------	-------

1		
2	FERIADO	
3		
4		
5		
6		
7		
8	TASK 4 - PROPOSAL	
9	TASK 4 - PROPOSAL	
10	TASK 4 - PROPOSAL	
11	TASK 4 - PROPOSAL	
12	TASK 4 - PROPOSAL	
13	TASK 4 - PROPOSAL	
14	DEADLINE: TASK 5	
15	FERIADO	
16		
17		
18		
19		
20	FERIADO	
21		
22	TASK 5 - PROPOSAL   PRIMEIRA VERSÃO	
23	TASK 5 - PROPOSAL   PRIMEIRA VERSÃO	
24	TASK 5 - PROPOSAL   PRIMEIRA VERSÃO	
25	TASK 5 - PROPOSAL   PRIMEIRA VERSÃO	
26	TASK 5 - PROPOSAL   PRIMEIRA VERSÃO	
27	TASK 5 - PROPOSAL   PRIMEIRA VERSÃO	
28		
29		
30		
	31	

## ANEXO B — Projeto *Brazilian Queer Voices* — Task 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
Faculdade de Letras | CLAC - Cursos de Línguas Abertas à Comunidade  
English 1 | **Head-monitors:** Júlia Nolasco and Rhuan Silva  
Developed by Amanda Mesquita, Stéphanie Moura, Camila Cândido



Student's name:

Monitor:

GRADE

5.0

### PROJECT *BRAZILIAN QUEER VOICES* — TASK 3

#### CONTEXTUALIZATION

**This activity will be done live, in breakout rooms.**

1. **Do you know** what the term "activism" means? **Read** the definition below and **discuss** it with your classmates:

## Activism

From Wikipedia, the free encyclopedia

**Activism** consists of efforts to promote, impede, direct, or intervene in **social, political, economic, or environmental reform** with the desire to make **changes in society** toward a perceived greater good. Forms of activism range from writing letters to newspapers, running or contributing to a political campaign, boycott, and also different ways of protesting, like **street marches, strikes or sit-ins**.

Activism may be performed on a day-to-day basis in a wide variety of ways, including through the creation of art (**artivism**), computer hacking (**hacktivism**), or simply in how someone chooses to spend their money (**economic activism**).

Retrieved and adapted from: <https://en.wikipedia.org/wiki/Activism>. Accessed on September 24th, 2021.

- a. **What** is your definition of "activism"? **What** are the similarities and differences between your definition and the one from Wikipedia?
  - b. Based on the text, **what** is the purpose of activist movements?
  - c. **Which** forms of activism does the text mention? **What** other forms do you know?
2. Based on the previous definition, **create** your own definition for "cyberactivism".

#### Discuss

- Do you know any cyberactivist pages? **Which** ones?
- What social media do they use? **How** do they promote their ideas?
- Do you think cyberactivism is effective in the fight for equality? **Why**?

#### BEFORE WRITING

**This activity will be done live.**

3. **Read** the bio of the Instagram page @pride below and answer:

pride [Seguir](#)

696 publicações 1,2milhões seguidores 393 seguindo

Pride  
Podcast

The home of #pride  
 And a very #queer #podcast  
 Hosted by @levichambers  
 Subscribe at #LinkInBio

#prideparade #pridemonth #pride   
[linktr.ee/prideofficial](https://linktr.ee/prideofficial)

Podcast ASK LGBTQ TUTL Film Fest Pulse Vigil LesBeSeen Interviews

Source: <https://www.instagram.com/pride/>

- a. **What** is the name of the page? **What** is its main theme? **How** are they related?
  - b. **How** do the hashtags and emojis help to construct the identity of the page?
  - c. **What** other elements indicate the theme?
4. **Skim** the feed of the page and **discuss** with your classmates: **What** do you think is the purpose of the page? **Support** your answer.

5. Read the following post and answer the questions:



 **pride** • Follow  
Miami, Florida

 **pride** A day without lesbians is like a day without sunshine ☀️

 by @annieelainey. Shirt from @theprommusical.

Annie Segarra is a queer, disabled content creator and activist who talks about body image, accessibility, media representation, and mental health. Check out the link in our bio to learn more about and support their work.

Image description: Annie Segarra (pronouns she/they) is pictured in her wheelchair wearing an incredible, long, pleated rainbow skirt and a yellow tee with the words "we're all lesbians," written in bold black letters on the front. She's in a lush green garden, bordered by a tall hedge. The vivid blue sky behind her shines almost as brightly as their smile.

#lgbtq #lgbt #pride #queer #lgbtqia #lesbianpride #lesbians #lesbian #gaygirl #gaygirls #disabilityawareness #disabled #disabilityrights #disabilitypride #nonbinarypride #enby #gayanddisabled #queerdisabled #queeranddisabled #antiablist #antibleism #gay #nonbinary #loveislove #lovewins #nonbinarypride #loveislove 🌈 #lovewins 🌈 #lgbtq 🌈 #pride 🌈



Retrieved and adapted from: [https://www.instagram.com/p/CLF2tWf07/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CLF2tWf07/?utm_source=ig_web_copy_link). Accessed on September 24th, 2021.

a. How do these characteristics help construct the idea of the post? Reflect and write your ideas.

Platform symbols	
Post description	
Picture	

Relationship between the picture and the description	
Person tagged	
Image description	

b. Who is the post about? What message is conveyed by choosing this person to be on this Instagram page?

c. What information can you find in the text? Check the options below.

<input type="checkbox"/>	AGE	<input type="checkbox"/>	OCCUPATION	<input type="checkbox"/>	ACHIEVEMENTS
<input type="checkbox"/>	HOMETOWN	<input type="checkbox"/>	LIKES AND DISLIKES	<input type="checkbox"/>	EDUCATIONAL HISTORY
<input type="checkbox"/>	NAME	<input type="checkbox"/>	SEXUALITY	<input type="checkbox"/>	FAMILY HISTORY
<input type="checkbox"/>	NAME OF THE AUTHOR	<input type="checkbox"/>	ZODIAC SIGN	<input type="checkbox"/>	IMAGE DESCRIPTION
<input type="checkbox"/>	PERSONALITY	<input type="checkbox"/>	INTRODUCTORY MESSAGE	<input type="checkbox"/>	PHOTOGRAPHER INFO
<input type="checkbox"/>	HOW TO SUPPORT THE COMMUNITY	<input type="checkbox"/>	LOCATION	<input type="checkbox"/>	RELEVANT WORKS

 Reflect 

Considering the purpose of the Instagram post, do you believe there are any other pieces of information that are important to be on the text?

## PROPOSAL

This activity will be done remotely and delivered later through Google Classroom.

Throughout the tasks, you've been discussing about Brazilian queer figures and their social, cultural and political relevance. We've seen how the term *queer* is associated with the LGBTQIA+ community and its historical construction process. We've also discussed how different identities can be portrayed based on how one presents themselves and/or is presented by someone else. Now, thinking about the relevance Instagram has nowadays as a platform, it is time to materialize your research about a Brazilian queer figure of social relevance into an Instagram post.

Write an Instagram about the Brazilian queer figure that you chose for Task 2. The post **must**:

- Introduce** the person you're talking about.
  - 💡 You may also **tag** their Instagram account, if possible.
- Present** basic information about him/her/them;
- Show** why this person is relevant for Brazil's LGBTQIA+ context;
- Include** one or more pictures of this queer person;
  - 💡 **Don't forget** that the picture(s) **should** be coherent with all the other elements in your post.
  - 💡 You **may** use original pictures or edited ones. Feel free to use your creativity.
  - 💡 If possible, you **may** indicate the authorship of the photograph/illustration.
- Sign** your name as the author of the post.
  - 💡 If you like, you can also **tag** yourself in the post.

Don't forget to:

- Take into consideration the characteristics of an *Instagram* post. So, you **can** use hashtags, emojis, etc.

## PLANNING AN INSTAGRAM POST (\_\_\_/2.0)

This activity will be done remotely and delivered later through Google Classroom.

Now, you are going to **plan** an Instagram post introducing a Brazilian queer figure. Keep in mind you are going to **talk** about the person you chose for task 2. **Use** the chart below to **organize** your ideas.

	(Person's name)	Possible Structures
INTRODUCTORY QUOTE		(Optional. Think about a quote by that person or a message that contributes to the idea of the project as a whole).
NAME		Eg.: This is <b>(Person's name)</b> / <b>(Person's name)</b> is...
AGE/BIRTHDAY		Eg.: <b>(Person's name)</b> is ... years old. / <b>(Person's name)</b> 's birthday is on...
HOMETOWN/PLACE WHERE THE PERSON LIVES		Eg.: <b>(Person's name)</b> is from... / <b>(Person's name)</b> lives in...
OCCUPATION		Eg.: <b>(Person's name)</b> is a/an...
SOCIAL RELEVANCE		Eg.: <b>(Person's name)</b> is important because... / <b>(Person's name)</b> is relevant because...
ADDITIONAL INFORMATION		(Optional. Think about other relevant information about that figure that contributes to the idea of the project as a whole).

**POSSIBLE  
HASHTAGS**

*(Optional. Think about hashtags that are relevant to the post and help promote it).*

**WRITING (\_\_\_/3.0)**

**This activity will be done remotely and delivered later through Google Classroom.**

**Use** the layout below to **write** a first draft of your Instagram post.

MAIN PICTURE HERE		<b>brazilianqueervoices</b> · Follow
		<b>brazilianqueervoices</b> write your text here
		  
		

## SECOND DRAFT

This activity will be done remotely and delivered one week after receiving feedback.

Use the layout below to write the second draft of your Instagram post.

MAIN PICTURE HERE		brazilianqueervoices · Follow
		brazilianqueervoices write your text here
		  
		

## PUBLICATION

This activity will be done remotely and delivered one week after receiving feedback.

Based on your monitor's feedback, rewrite your post and change anything needed, including the pictures. Then, publish it on the Instagram account of our project. (Login: brazilianqueervoices | Password: 2021clacangles)

## AFTER WRITING

This activity will be done remotely and delivered one week after receiving feedback.

After publishing your post, check your classmates' posts as well.

- You may **comment, like** and **share** the posts;
- If you choose to comment, **don't forget to give** meaningful feedback: **mention** what you like about the post and what you find interesting.

## EVALUATION CRITERIA

CRITERIA	MARKS	COMMENTS
ADEQUACY TO THE GENRE	0,5	
ADEQUACY TO THE PROJECT'S PROPOSAL	0,5	
GRAMMAR AND PUNCTUATION	0,5	
VOCABULARY	0,2	
COHESION AND COHERENCE	0,8	
ACCURACY	0,5	