

LETRAMENTOS EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM FOCO EM GÊNEROS DO DISCURSO

Eliane Righi de ANDRADE¹

Eliane Fernandes AZZARI²

Maria de Fátima Silva AMARANTE³

Resumo

Este artigo tem por objetivo relatar uma experiência decorrente do desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas no currículo dos cursos de graduação em Letras (bacharelado e licenciatura dupla). Especificamente, dedicamo-nos aqui ao trabalho em duas disciplinas referentes à formação do profissional em língua inglesa. Trabalhando sob a perspectiva discursiva, orientamo-nos pela noção de língua(gem) como prática social historicamente situada, encontrando apoio em diversas discussões no campo de estudos dos letramentos e, também, dos gêneros do discurso (e/em sua interface com os processos educativos). Ademais, apresentamos alguns dos planos de aula desenvolvidos, que contam com recursos disponibilizados em ambientes digitais, circulados pela *internet*. Entendendo o papel da formação acadêmico-profissional em língua inglesa como promoção do engajamento discursivo em práticas situadas, oferecemos nossa proposta de trabalho à guisa de sugestão para o desenvolvimento de abordagens que tratem os letramentos acadêmicos em inglês como oportunidades para a reflexão acerca da interface linguagem-cultura-identidade.

Palavras-chave: Letramentos. Gêneros do Discurso. Ensino e Aprendizagem de Línguas. Tecnologias Digitais.

Abstract

This paper aims to report an experience as developers of some didactic-pedagogical activities in the Curriculum implemented for undergraduate college degrees in Letras (Bachelor's and Language Learning Course). We focus on two particular curricular subjects which encompass the education of future EFL professionals. We are driven by a discursive perspective, thus conceiving language as a social and historical practice. Finding support in several different literacy studies, as well as in concepts of discourse genres in interface with educational processes, we offer excerpts from the lesson plans we have already delivered, which count on different digital texts and platforms available on online environments. We perceive the English language education in academic-professional contexts as a means to engage students in situated practices. Then, we present a sample group of pedagogical procedures meant to tackle literacies in English language learning programmes in academic settings as opportunities to critically reflect upon the interrelations amongst language, culture and identities.

Keywords: Literacies; Discourse Genre; Language Teaching and Learning; Digital Technologies.

¹ Professora e pesquisadora do Curso de Letras (Bacharelado e Licenciatura) e do PPG Limiar da PUC-Campinas. E-mail: eliane_righi@puc-campinas.edu.br

² Professora e pesquisadora do Curso de Letras (Bacharelado e Licenciatura) e do PPG Limiar da PUC-Campinas. E-mail: eliane_azzari@puc-campinas.edu.br

³ Foi diretora do Curso de Letras Bacharelado e Licenciatura, da PUC-Campinas (2016-2019) e, atua como Assessora Linguística externamente. E-mail: fatimaamarante@uol.com.br

1. Introdução

Neste artigo, reportamos nossa experiência como desenvolvedoras e implementadoras de atividades para o Curso de Letras – Português e Inglês (Licenciatura e Bacharelado), voltadas a práticas de letramento. Neste relato, nos dedicamos especialmente ao trabalho que realizamos, ao longo dos últimos anos, pesquisando, discutindo, (re)desenhando e ministrando disciplinas dedicadas à formação em língua inglesa.

Na proposta de disciplinas integrantes do núcleo de língua inglesa da grade curricular, coube-nos o planejamento e a programação aula a aula, o que temos realizado desde o início do ano de 2018, quando passamos a integrar ao currículo uma perspectiva teórica dos letramentos, voltando-nos ao desenvolvimento de práticas sociais atreladas a diversos gêneros discursivos que constituem o dia a dia do universitário.

Em relação a nosso trabalho com as disciplinas da grade, este artigo abordará especificamente a proposta de trabalho que desenhamos para duas disciplinas (Letramento em língua inglesa: textos orais B e Letramento em língua inglesa: textos escritos B), voltadas à construção de conhecimentos por meio de práticas de letramentos que levam em conta o uso de gêneros discursivos diversos. Dessa forma, o estudante passa a se envolver na escolha dos temas a serem abordados, bem como dos textos motivadores, de modo que as estruturas linguísticas não são fins em si mesmas, mas parte da construção de processos de significação que tornam relevantes o contexto em que são gerados e os sujeitos que participam desses processos de construção de sentido.

Importa ressaltar que, embora as disciplinas estivessem agrupadas em textos “orais e escritos”, o planejamento e desenvolvimento dos programas dessas disciplinas têm sido feito à maneira colaborativa entre as docentes a cargo de ministrá-las, de modo que haja harmonia e integração entre as atividades, abordagens e materiais utilizados. De fato, a divisão entre “oralidade e escrita” apresentou-se inicialmente como solução mais burocrática a questões de distribuição de carga horária específica das disciplinas e, posteriormente, tornou-se

um parâmetro para a organização dos planos de aula, mediante a escolha dos gêneros discursivos e textos específicos a serem privilegiados ao longo dos semestres letivos. Cabe também destacar que, em ambas as disciplinas, as habilidades linguísticas (de compreensão e produção de textos orais e escritos) são tratadas de maneira integrada, posto que é dessa forma que as interações comunicativas são realizadas em contextos reais da participação e ação humanas.

Trabalhar sob a perspectiva de letramentos em língua inglesa na formação acadêmico-profissional no Curso de Letras tem sido um desafio e tem exigido de nós diversos e constantes deslocamentos. Em nosso contexto de trabalho, a discussão em torno da língua(gem) é sempre *meta*: metateórica; metadiscursiva; metapragmática; metacomunicativa e assim por diante. Diferentemente dos objetivos dos cursos em escolas de línguas e/ou em outras graduações, o trato com a língua inglesa, que é língua *outra* (e do outro) para nossos estudantes, não é apenas o de uma ferramenta comunicacional, um conjunto de regras a serem memorizadas ou mecanizadas, polindo suas habilidades de interação em contextos de comunicação.

A língua inglesa desempenha diversificados papéis ao longo dos cursos de Letras. É mediada e mediadora; constitui-se e é constituinte das discussões e estudos nas diversas disciplinas dos currículos de bacharelado e licenciatura. Dessa forma, espera-se que os discentes e docentes não só estudem a língua inglesa em suas particularidades estruturais, explorando sintagmas, fonemas e organizações semântico-discursivas, mas também estabeleçam interlocuções *em* língua inglesa, enquanto elaboram a construção desses conhecimentos de ordem linguístico-estrutural. Adicionalmente, o inglês deve também permear as apreciações e discussões em diferentes disciplinas, no trato com múltiplos textos, escritos e orais, provenientes das mais diversificadas esferas de produção e circulação, em uma gama de gêneros, tais como artigos de opinião, resenhas, ensaios, narrativas, entre outros pertencentes à esfera acadêmica, além daqueles pertinentes à prática cotidiana e, finalmente, os da esfera literária, tais como poemas, contos e romances.

Com base em nossa própria formação acadêmica e experiência profissional e após analisarmos diversos materiais didáticos disponíveis no mercado editorial nacional e internacional, optamos pelo desenvolvimento de materiais próprios e personalizados. Assim, para a elaboração de nossas tarefas aula a aula, temos buscado apoio nos recursos, meios e materialidades das tecnologias digitais, especialmente as que se encontram disponibilizadas de maneira pública, gratuita e em ambientes síncronos.

O desenvolvimento de material próprio, a partir de textos produzidos e circulados em diversas esferas e de diferentes gêneros e tipologias, busca atender aos princípios norteadores de nossa proposta curricular, ancorada na perspectiva discursiva que favorece o engajamento em práticas sociais situadas e dos dias correntes. É igualmente um de nossos propósitos contemplar as características específicas de nossos discentes, para quem os letramentos em língua inglesa constituem não só demanda acadêmica, mas também, e de forma específica, profissional.

Nesse sentido, nosso trabalho busca apoio em diferentes discussões no campo dos estudos dos letramentos, tais como em Soares (2002); Lemke (2010); Luke; Dooley (2009); Kleiman (2014); Lankshear; Knobel (2003; 2008; 2011); Gee; Hayes (2011) e Street (2010), entre outros. Ademais, recorreremos às proposições oferecidas por Bakhtin (2016); Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2011); e Rojo (2008), que nos apoiam no entendimento de que os gêneros, social e contextualmente construídos, materializam discursos e funcionam como organizadores das práticas interativas, instâncias em que a língua(gem) afeta e é afetada pelo encontro e embate de diferentes vozes, modos e meios de comunicação e posições axiológicas dos sujeitos (interlocutores) envolvidos.

Assim, acatamos o gênero igualmente como instância para a organização de um ensino-aprendizagem situado. De acordo com Stein (1998), o conceito de aprendizagem situada gira em torno da visão educacional que sustenta que os processos de ensino e aprendizagem são fenômenos socioculturais. O autor esclarece ainda que, a fim de pensar atividades didáticas pautadas por essa visão, é necessário considerá-las a partir de situações cotidianas, acatando a aprendizagem como processo localizado em situações determinadas

e que é resultado de um conjunto de fatores. Ainda conforme esclarece Stein (1998, p. 2), tais fatores não só estão relacionados aos modos de organização do pensamento e da percepção, mas também incluem o desenvolvimento da capacidade de interação e da resolução de problemas – a que se soma o ensino procedural e declarativo, sempre pensado a partir das ações articuladas por atores diversos, em variadas situações e múltiplos ambientes sociais. Nesse contexto, pontuamos que não constitui nosso objetivo apenas “ensinar os” gêneros propriamente, suas particularidades estéticas, estilísticas (conquanto, oportunamente, haja esse tipo de metadiscussão, como parte do processo). Em nossa perspectiva, trabalhamos educação linguística e formação acadêmico-profissional a partir de um currículo aula a aula “constituído por/em” gêneros – o que sustenta nosso enfoque discursivo e privilegia a aprendizagem situada.

Dessa forma, ao compreender a língua(gem) como prática social, assumimos nosso papel como educadoras em língua estrangeira, de modo que também percebemos, em nosso trabalho, oportunidade para o trato da interface entre língua(gem), sujeito, cultura e identidade. Assim, além da construção do conhecimento acerca do código linguístico e de suas regras subjacentes, ativas em processos de comunicação, entendemos que operar sob o viés dos letramentos em língua inglesa implica propiciar uma formação acadêmica crítica, que fomente o engajamento discursivo do graduando em diversos contextos de usos e práticas sociais. Ainda quanto à língua inglesa, cabe informar que nossa perspectiva de trabalho favorece posturas contemporâneas que tratam dos “*World Englishes*”, como sugerem Kachru e Nelson (2006) e Rajagopalan (2012), acreditando que a língua inglesa não é um bloco monolítico único, mas que há vários “ingleses” que circulam nas práticas sociais cotidianas.

2. Trabalhando com gêneros discursivos no ensino de línguas

Entendemos, assim como Lemke (2010), que “[l]etramentos são legiões”, e que, individualmente, constituem-se como “[...] um conjunto de práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado [...] [e que] cada um delas é parte integral de uma cultura e de suas

subculturas" (LEMKE, 2010, p. 455). Desse modo, ser "letrado" implica conhecer e poder engajar-se nos usos e formas sociais correntes de construir e (com)partilhar sentidos, já que as práticas de letramento configuram-se como "[...] modos socialmente reconhecidos de gerar, comunicar e negociar conteúdos significativos, codificados em textos e em contextos de participação discursiva ou como membros de discursos" (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 64, nossa tradução)⁴.

Ao abordar os letramentos na sociedade contemporânea, notamos que o grau de complexidade dos sistemas de interação dos dias atuais é uma das decorrências da "digitalização" nos modos de constituir sentidos (comunicar-se e compartilhar saberes). Intricados em redes e nós interativos, sujeitos contemporâneos dedicam-se a práticas sociais em que as variáveis podem incluir, por exemplo, a interação entre pessoas "desconhecidas" e a construção e a circulação de textos com recursos e meios que ultrapassam os limites do domínio de códigos linguísticos (GEE; HAYES, 2011). Dessa forma, é possível entender que os tempos-espacos digitais ressignificaram as práticas socioculturais e, portanto, os letramentos.

No que tange às especificidades de nosso contexto de trabalho no ensino superior, os letramentos em língua inglesa constituem parte do processo de letramento acadêmico dos profissionais de Letras em formação. Segundo Street (2010), no ensino superior exercitam-se práticas de letramento que são conjuntos de tarefas destinadas a assegurar a participação em variadas comunidades acadêmicas. Assim, em sua vertente crítica, os letramentos formam uma base curricular e práticas de ensino e aprendizagem que levam em conta fatores socioculturais e o caráter ideológico dos discursos, validando conhecimentos e práticas sociais à maneira pluralista.

Dessa maneira, entendemos que, ao organizar nossas disciplinas, seria necessário desen-

volver um conjunto de materiais e métodos que colaborassem na implementação da formação em língua inglesa, buscando nas teorizações acerca dos gêneros dos discursos⁵ elementos para o planejamento dos cursos em questão.

Neste trabalho, acolhemos as proposições conceituais de Bakhtin quanto ao caráter dialógico da linguagem e, assim, adotamos o termo "gêneros do discurso", enquanto também encontramos apoio na classificação oferecida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) que tratam de tipos de discurso e tipos textuais em sua proposta de agrupamento de gêneros, categorizando-os como orais ou escritos.

Ao tratar de letramentos em uma língua outra, sob a perspectiva de gênero, além do trato de questões referentes aos códigos linguísticos, há também que se levar em conta questões de caráter sociocultural, constituintes das língua(gem)s. Assim, ao tratar de questões relativas à estilística no ensino de línguas, Bakhtin (2013), sugere que "[...] o sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e criativa do povo exige, é claro, uma grande quantidade de formas e métodos de trabalho", o que, segundo esse pesquisador, é elemento fundamental para que haja a promoção do "[...] pensamento criativo, original, investigativo" (BAKHTIN, 2013, p. 43).

Abordando a língua(gem) como prática social em seu ensaio sobre os gêneros do discurso, Bakhtin (2016, p. 11) lembra-nos que "[t]odos os campos da atividade humana estão interligados ao uso da linguagem". Como sugere Rojo (2008), o "gênero" é um construto cuja definição está longe de consenso e que, apesar das aproximações conceituais entre diferentes definições advindas de diversos campos dos estudos discursivos, enfrenta divergências metodológicas quanto ao emprego do termo em relação a "textos" e "discursos".

⁴ "[...] socially recognized ways of generating, communicating and negotiating meaningful content through the medium of encoded texts within contexts of participation in Discourses or as members of Discourses".

⁵ Com a propagação dos estudos do discurso, sob diferentes perspectivas teórico-analíticas, é comum encontrarmos embate entre o emprego dos termos "gêneros discursivos" e "gêneros textuais". Como esclarece Rojo (2008), a depender da origem das bases que orientam a visão discursiva, diversos pesquisadores retomam as postulações bakhtinianas acerca do "gênero" com maior ou menor grau de aproximação e distanciamento. Neste trabalho, acolhemos as proposições conceituais de Bakhtin quanto ao caráter dialógico da linguagem e, assim, adotamos o termo "gêneros do discurso", enquanto também encontramos apoio na classificação oferecida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) que tratam de tipos de discurso e tipos textuais em sua proposta de agrupamento de gêneros, categorizando-os como orais ou escritos.

Os campos ou esferas determinadas em que ocorrem as comunicações discursivas têm grande importância na determinação dos gêneros que, segundo Bakhtin, são “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados” em que “[...] os três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no *conjunto* do enunciado” (BAKHTIN, 2016, p. 12, grifo do autor).

Rojo (2008), esclarecendo as três dimensões que constituem os tipos mais ou menos estáveis de enunciado, como sugerido por Bakhtin, informa que é por meio do gênero que “temas” (conteúdos ideologicamente constituídos) são comunicados, apresentados em “forma composicional” (estruturas comunicativas e semióticas) constituintes dos textos pertinentes a esse determinado gênero e carregando indícios da posição enunciativa caracterizada pelo “estilo” do falante/locutor (escolhas/marcas linguísticas).

Uma proposta didático-pedagógica que toma por base os gêneros do discurso e os (diversos tipos de) textos a eles relacionados é oferecida por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2011, p.23), para quem os gêneros, em ambiente escolar, são vistos como instrumentos de mediação em processos de ensino e aprendizagem. Assim, partem das situações de produção desses enunciados, organizados a partir das esferas sociais em que são elaborados/circulados, e, mantendo em mente o conteúdo temático, o estilo característico e a forma composicional típica de cada gênero, propõem classificar os gêneros (orais e escritos) de forma a pensar sequências didáticas como estratégias de ensino que “[...] supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2011, p. 45).

Ancoradas nas discussões teóricas aqui resenhadas, também nós encontramos as bases necessárias para sustentar a organização de planos orientadores para a implementação prática de nossas disciplinas de letramento em língua inglesa,

nos cursos de graduação em Letras – Português/Inglês (bacharelado e licenciatura) em que atuamos. A partir dos diferentes contextos em que se encontram as práticas sociais contemporâneas, com base nas esferas (ou domínios discursivos) em que se instauram alguns temas e suas formas composicionais e estilo, desenhamos nosso próprio quadro tipológico e topológico⁶ (Figura 1). Nesse quadro, guiadas pela perspectiva crítica dos letramentos, acrescentamos um quarto eixo, destinado a estimular a discussão acerca dos valores axiológicos de locutores/interlocutores e, dessa forma, fomentar o engajamento discursivo dos graduandos. O enfoque crítico adotado advém, assim, tanto da perspectiva de letramentos quanto do viés que orienta o trabalho a partir de gêneros discursivos.

A partir dessa discussão teórica, articulada ao plano orientador das disciplinas citadas (Figura 1), trazemos excertos de atividades que foram elaboradas e utilizadas a partir do trabalho com textos diversos que compõem o universo dos gêneros elencados no plano orientador.

A seguir apresentamos a versão resumida do plano orientador, articulando nele o trabalho realizado nas duas disciplinas (*Letramentos em língua inglesa: textos orais B* e *Letramentos em língua inglesa: textos escritos B*). Nele descrevemos a esfera discursiva de onde partimos, o tema trabalhado, os gêneros abordados, as formas linguísticas referentes às funções da linguagem nos respectivos contextos de uso, com a proposta da discussão crítica, que está acoplada ao desenvolvimento de competências e habilidades.

No primeiro bloco temático “Identidade pessoal de figuras públicas e privadas, história de vida e formação identitária (exposição aos meios de comunicação, relações interpessoais no ambiente acadêmico e/ou profissional)”, do qual mencionaremos alguns excertos de atividades a seguir, os diferentes textos elencados constituem o universo dos gêneros, tipológica e topologicamente organizados no plano proposto, de modo que as atividades realizadas pelos alunos se articulavam entre as duas disciplinas.

⁶ Empréstamos de Lemke (2012) os termos tipologia e topologia, propostos por esse autor em relação ao estudo dos gêneros. Para Lemke, os gêneros de diferentes tipologias (classificação) estão em constante comunicação, podem ser ordenados de acordo com a maior ou menor proximidade entre si (topologia) e são diretamente afetados por mudanças nos sistemas semióticos culturais.

Figura 1 - Plano organizador das disciplinas *Letramentos em língua inglesa (textos orais B e textos escritos B)*

ESFERA	TEMA	GÊNEROS ORAIS	GÊNEROS ESCRITOS	FORMA COMPOSICIONAL/ESTILO	DISCUSSÃO CRÍTICA
<p>Documentação e memorização das ações humanas (esfera pessoal e pública);</p> <p>- Esfera Social pública e privada: problemas controversos de ordem social (local e global);</p> <p>- Esfera Profissional/ acadêmica - construção e compartilhamento de saberes</p>	<p>Identidade pessoal de figuras públicas e privadas, história de vida e formação identitária: exposição aos meios de comunicação, relações interpessoais no ambiente acadêmico e/ou profissional</p> <p>Líderes de estado: mudanças climáticas. Responsabilidade e responsabilização pública e privada (individual) na relação homem - meio ambiente</p>	<p>- Relato oral - experiências de vida (apresentações)</p> <p>- Relatos pessoais - recontando a experiência do outro;</p> <p>- entrevistas;</p> <p>- Discussões e debates em grupo</p>	<p>- Relato biográfico e/ou bibliográfico</p>	<p>- Tempos verbais do passado (simples/ contínuo/presente perfeito) - incluindo perguntas e respostas extensas.</p> <p>- Vocabulários pertinentes a relatos de experiência de vida (atividades; lugares estudados; experiência profissional; relacionamentos, etc.)</p> <p>- Olhares sobre a organização sintática/ fonológica (ordem das palavras; classes; elaboração de parágrafos - coesão e coerência - uso de conectores</p> <p>- Futuro simples</p>	<p>- Questões sociais e históricas: mudanças entre a organização social e a vida ontem e hoje - motivações, procedimentos e suas consequências em diferentes instâncias da vida social;</p> <p>- Olhares sobre mim, olhares sobre o outro e sobre a relação eu-outro na universidade: questões relativas a diversidade, pluralidade, pertencimentos, divergências;</p> <p>- Identidade e diversidade: pluralidade, diferença e ética nas relações culturais.</p>
<p>- Esfera de Entretenimento;</p> <p>- Cultura ficcional</p>	<p>Sobre heróis e vilões:</p> <p>- escolhas de vida e os altos e baixos da vida pública-privada;</p> <p>- o herói na ficção; a mulher e a escrita.</p>	<p>- reportar textos;</p> <p>- Debates;</p> <p>- Apresentação oral</p>	<p>Escrita colaborativa processual e em ambiente digital: uma pequena narrativa de fã.</p>	<p>Tempos passados simples e presente perfeito;</p> <p>Vocabulários e <i>chunks</i> pertinentes a narrativas (elementos para coesão textual);</p> <p>Vocabulários para descrição da personalidade.</p>	<p>Ética e a <i>persona</i> pública: Aspectos e relações de poder estabelecidas a partir da exposição pública: fama, riqueza, poder, influência, reconhecimento</p> <p>- mídias sociais e responsabilidade social</p>

Fonte: desenvolvido pelas autoras para as disciplinas.

Durante as aulas da disciplina que privilegiava os textos orais, cuja carga horária é de 4 horas-aula semanais, introduzimos os gêneros biografia e autobiografia a partir do trabalho com um texto biográfico acerca do ex-presidente norte-americano Barack Obama⁷. Os alunos acessaram esse primeiro texto em uma plataforma on-line⁸. Trata-se de uma biografia produzida pela imprensa oficial do governo norte-americano, disponibilizada em página pública no ambiente digital⁹.

Ainda que esse gênero seja muito comum em materiais didáticos, por meio do trabalho com a (curta) biografia (originalmente criada para atender à pesquisa *on-line* dos, até então, participantes do Congresso norte-americano), foram discutidos e estudados os elementos composicionais do gênero em seu contexto específico de produção, com foco na pesquisa acerca de informações da vida política pública de Obama. A partir daí, foi possível desenvolver um estudo metalinguístico e de estilo

⁷ A escolha desse texto específico está relacionada com a ordenação da sequência didática como um todo e será inter-relacionada com os próximos textos a serem descritos nos relatos, mais adiante.

⁸ A Universidade oferece acesso livre à rede sem fio para navegação na internet, tanto nos aparelhos móveis dos alunos quanto nos computadores disponíveis em laboratórios de língua e de informática, que são utilizados tanto em horário de aula, com a presença da professora, como pelos alunos em horários disponibilizados conforme agendamento das salas.

⁹ Texto disponível em: <http://bioguide.congress.gov/scripts/biodisplay.pl?index=o000167>. Acesso em: 13 mar. 2019.

acerca dos elementos linguísticos que delineiam uma sequência temporal e espacial ao longo do texto (como, por exemplo, os tempos verbais e expressões temporais e o uso de preposições e expressões de lugar). Ainda em relação ao estilo, os estudantes puderam analisar como esse texto do gênero biografia, quando produzido em contexto institucional de política pública governamental, apresenta sequências narrativas e descritivas bastante “fechadas” (uma leitura crítica, nos moldes do que sugere Paltridge, 2001).

A fim de trabalhar a heterogeneidade de meios e modos de construção de sentidos nas atividades seguintes, expandindo a perspectiva de letramentos para o campo dos letramentos digitais e dos textos multimodais, como discutem Lemke (2010); Lanksheare e Knobel (2011) e Kleiman (2014), os alunos acessaram textos biográficos sobre o ex-presidente americano Obama, produzidos em modo audiovisual. Elaboradas em vídeos, essas biografias também se encontram disponíveis no ambiente digital *on-line*, compartilhadas na plataforma YouTube¹⁰.

Dessa forma, como aponta Hamston (2006, p. 38), promovemos letramentos multimodais em língua inglesa, acessando textos que combinam elementos visuais e orais e formas não verbais em sua composição. Levantando a leitura hipertextual, a atividade engajou os leitores em diversos processos de produção de sentidos, mecanismos de produção e circulação social de gêneros (e textos) diversos, como destacam Hamston (2006); Lemke (2010) e Lankshear e Knobel (2003; 2011). Além disso, os estudantes puderam cotejar, à maneira crítica, as mudanças nas formas composicionais/no estilo entre textos construídos e circulados a partir de contextos/situações de locução (e, portanto, posições enunciativas) diferentes: o gênero biografia em discurso do órgão oficial governamental do Estado e outros elaborados por falantes/locutores advindos de outros extratos sociais – nesse sentido, os aprendizes se engajaram em discussões orais. Dessa forma, atendemos também aos propósitos de abordar os letramentos em língua inglesa a partir da perspectiva crítica do trabalho com os gêneros.

Como a perspectiva que adotamos implica um olhar entre gêneros, coube-nos a discussão também

sobre outros tipos de gênero que emergiram das pesquisas dos alunos e das nossas sobre Obama e sua vida política, os quais dialogavam com as biografias estudadas do ex-presidente, sejam aqueles textos escritos, sejam vídeos. Nessa relação com outros textos, gêneros e discursos, buscamos a interdiscursividade e a intertextualidade que constituem os textos.

Esses conceitos são importantes na construção de sentidos, pois indiciam a tessitura complexa em que se constroem os enunciados ao longo do tempo e espaço. Em relação à intertextualidade, Cury (GLOSSÁRIO CEALE, 2014, s/p) nos informa que “[...] a produção de um texto sempre implica a retomada de muitos outros e depende do olhar do leitor para que se criem e recriem significações”. Assim, o leitor traz à sua produção textual textos outros que constituem sua bagagem cultural.

O conceito de interdiscursividade, segundo Silva (GLOSSÁRIO CEALE, 2014, s/p), refere-se à relação que os discursos de qualquer esfera (político, religioso, humorístico etc.) têm com outros discursos, ou seja, eles são constituídos por outros discursos “já ditos” e outros que ainda serão produzidos a partir deles, em contextos histórico-sociais diversos. Essa relação também envolve outros sistemas semióticos, o que nos permite articular a interdiscursividade e a intertextualidade com o advento da convergência de mídias (JENKINS, 2003). Esse conceito abarca diferentes linguagens que se cruzam e interagem em meios diversos, tais como fotos, *cartoons*, postagens, entre outros, em suas especificidades midiáticas.

Trazemos para ilustrar essas propriedades do discurso dois cartuns que foram encontrados em buscas de fontes diversas, os quais se referiam a feitos políticos de Obama ao longo de sua presidência e que foram citados nas biografias.

Em relação a medidas políticas adotadas por Obama, havia menção no vídeo à política discriminatória contra gays mantida no governo de Bill Clinton, conhecida por “Don’t ask, don’t tell”¹¹. Os alunos pesquisaram a que se referia tal política, estabelecendo relações de sentido com o cartum trazido (Figura 2) e com o preconceito de representação de gênero nas forças armadas americanas.

¹⁰ Um exemplo pode ser visto em: <http://www.biography.com/people/barack-obama-12782369>. Acesso em: 11 de mar. 2019.

¹¹ A política “Não pergunte e não fale” (nossa tradução) é uma referência à ação das forças armadas americanas que impediam pessoas com orientações sexuais não heteronormativas de expressarem suas orientações, com prejuízo de serem expulsas ou rejeitadas no serviço militar. Obama acabou com essa normativa (*Repeal Act 2010*).

Figura 2. Cartum reproduzido no blogspot de David Stuckey

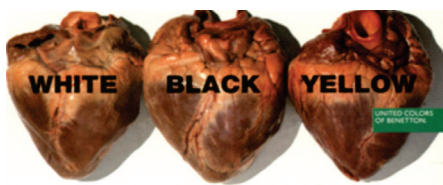


By Chan Lowe September 21, 2010 03:21 AM

Disponível em: <http://stuckeythewriter.blogspot.com/2010/09/22/dont-ask-dont-tell.html>. Acesso em: 20 mai. 2018.

Outro texto discutido foi uma propaganda produzida em 1996 pela marca italiana de roupas United Colors of Benetton, em formato de *outdoor* na época (Figura 3), que dialogava com a questão da igualdade racial. Esse texto trazia à tona, pela memória discursiva, o debate sobre a identidade étnica do presidente Barack Obama. Ainda que o texto esteja deslocado de seu contexto de produção original para fins didáticos (fonte da qual retiramos o material), indicamos as propriedades do discurso da propaganda aliadas, nesse caso, ao discurso do preconceito gerado pela desigualdade social.

Figura 3. Ilustração reproduzida da propaganda da Benetton pelo site da Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná.



Disponível em: <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/galeria/uploads/33/1384797395benetton.jpg>. Acesso em: 20 mai. 2018.

Após interagirem com esses textos na disciplina que privilegiava produções orais, a dinâmica didática foi expandida para a outra

disciplina, que enfocava mais a escrita de textos. A sequência continuou com a leitura e discussão de textos autobiográficos, sendo um deles extrato da própria autobiografia de Obama (*Dreams from My Father: a Story of Race and Inheritance*), o que permitiu expandir o estudo do gênero, mais uma vez, a partir de nova perspectiva enunciativa. Essa foi uma etapa que antecipou o desenvolvimento de pequenas narrativas autobiográficas e que permitiu que os alunos se encorajassem e se engajassem em processos de escrita sobre si mesmos, a partir da provocação retórica de que todos temos uma vida digna de ser contada¹² Tal provocação estava articulada ao texto do filósofo Foucault (2003), "A vida dos homens infames", em que o autor conclama dar a voz, autorizar a palavra a quem, de outra forma, não teria "espaço" para se dizer. Dessa forma, o sujeito cria uma ficção sobre si para tornar sua vida mais "relevante".

Os textos produzidos pelos alunos a partir dessa atividade extrapolaram o usual diálogo em sala de aula entre estudante-professora, pois na troca das breves autonarrativas escritas entre os colegas de sala, para "leitura de prova" (processo de edição e revisão de texto) e posterior diálogo, oportunizaram-se tempo e espaço para que os estudantes revisitassem sua própria construção identitária, enquanto (re)conheciam seus colegas. Na sequência, os estudantes usaram seus textos escritos como parte de um roteiro para a produção de pequenos vídeos sobre si, nos quais apresentaram formas outras de narrar, usando fotos, memes e materiais diversos, como a inserção de trilha sonora.

Na criação dessa narrativa de si na língua-meta (o inglês), desenvolveu-se a construção de conhecimento sobre si e sobre o outro, envolvendo processos de auto-identificação, de reconhecimento da diferença e pedidos de ajuda que, de outra forma, seriam geralmente silenciados.

Esse conjunto de atividades produzido e realizado na disciplina Letramentos em Língua Inglesa: textos orais B articulou-se ao da outra disciplina com foco na escrita (Letramentos em Língua Inglesa: textos escritos B), a partir da discussão de questões

¹² A provocação partia da pergunta retórica: "Why cannot our lives be worthy to be told?"

étnicas, culturais e identitárias sobre o primeiro presidente negro norte-americano, que tinha sido apontado pelo então recém-eleito presidente Trump (à época, em campanha eleitoral) como um “não norte-americano”. Além do preconceito, o debate encaminhou-se para a circulação de *fake news*, discussão que trazia à tona a questão das eleições e o uso das redes sociais para as campanhas.

Como o material didático foi sendo desenvolvido a partir de nossos planos organizadores, boa parte deles, utilizados no trabalho dentro e

fora de sala de aula, foi preparada por nós com apoio em diversos recursos digitais: desde a pesquisa de textos diversos até o uso de aplicativos, plataformas e suportes como o Prezi¹³, em que muitas sequências didáticas foram organizadas e, posteriormente, compartilhadas com os estudantes. As Figuras 4 e 5 apresentam captura de tela da apresentação feita com a plataforma *Prezi*, que delinea a continuação da sequência didática, a qual foi realizada na disciplina *Letramentos em língua inglesa: textos escritos B*.

Figura 4. Captura de tela da apresentação de sequência didática para a disciplina Letramentos em língua inglesa: textos escritos B.



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Figura 5. Captura de tela da apresentação de sequência didática para a disciplina Letramentos em língua inglesa: textos escritos B.



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

¹³ A plataforma *on-line* oferece recursos para a produção de apresentações (que podem ser salvas para uso *off-line*), individuais e/ou colaborativas. Boa parte dos recursos pode ser usada gratuitamente, especialmente mediante o cadastro com *e-mails* institucionais. Pode ser explorada em: <https://prezi.com/desktop/>. Acesso em: 17 mar 2019.

A discussão inicial provocada nessa segunda disciplina – cuja carga horária é de duas horas-aula semanais – partiu das identidades de gênero e étnicas em destaque no contexto brasileiro, em torno de brasileiros negros com projeção no universo cultural por seus feitos em diversas áreas, inclusive no campo esportivo. Tendo em vista o período histórico em que estávamos inseridos à época dessas aulas, os textos escolhidos refletiam práticas socioculturais que versavam acerca do final da Copa do Mundo de Futebol na Rússia, em que o time brasileiro (que iniciou o campeonato como um dos grandes favoritos) tivera atuação pífia, levando a opinião pública a questionar a atuação dos jogadores elencados na seleção, a qual contava com grande número de profissionais atuantes em times europeus e que possuíam contratos milionários com os times que representavam. Nesse contexto, um jogador se destacara mais nas conversas cotidianas: Neymar, que protagonizou uma verdadeira avalanche de memes¹⁴, circulados durante o campeonato, em que se tornara destaque por, supostamente, “simular” quedas dramáticas ao longo dos jogos em que participou. Outro fator que colaborava para o destaque dessa personalidade brasileira em mídias jornalístico-comunicativas em âmbito mundial e também em redes sociais era o registro dos deslocamentos (declaradamente a custo milionário) que a (então) namorada brasileira de Neymar fazia, a fim de assistir aos jogos na Rússia.

Dessa forma, os textos que trouxemos à luz nas discussões contemplavam vários aspectos pretendidos em nossos planos: a discussão acerca da formação identitária, da relação entre público e privado em um mundo permeado pelo universo digital *on-line*; a questão da posição crítica diante de discursos circulados a partir de gêneros e textos diversos, entre eles a questão do racismo. Neymar, um jogador que era ídolo de muitos brasileiros,

virara chacota nas redes sociais, ainda que sua popularidade o remeta a uma posição de destaque no imaginário nacional. Dessa forma, a discussão levou-nos a pensar sobre as representações identitárias de nossos “ídolos”: quem são e por que são colocados na (e/ou deslocados da) posição de destaque que assumem na mídia.

Dando continuidade ao diálogo entre textos que emergia no trabalho da sequência programada, tomamos, então, como objeto discursivo de estudo, um artigo que havia sido publicado em 30 de junho de 2018 pelo *New York Times*¹⁵, apenas algumas semanas antes de nossa aula. A partir da leitura desse texto, ficou claro como a questão identitária, levantada no tema inicial, trazia também à pauta a questão racial, o que nos permitiu lançar as seguintes questões aos aprendizes: até que ponto Neymar, um brasileiro “bem-sucedido” e milionário, vivendo então na França, considerava seus matizes étnicos negros como aporte de sua própria identidade? É possível alguém não se reconhecer numa representação identitária que é social e culturalmente “colada” a si?

A problematização foi gerada a partir de uma provocação lançada pela jornalista autora do artigo de opinião publicado no *N. Y. Times*¹⁶ – cujas características composicionais e estilísticas foram trazidas por meio do compartilhamento de conhecimentos entre alunos-professoras e das questões propostas. A locutora retoma em seu texto outro artigo, publicado em 2010, no jornal brasileiro *O Estado de S. Paulo* (clara interdiscursividade promovida entre jornais diferentes, num intervalo de oito anos). Nesse artigo citado do jornal brasileiro, reporta-se que Neymar havia sido questionado se já havia passado por alguma experiência envolvendo racismo, ao que o jogador respondeu que isso nunca havia acontecido com ele, uma vez que ele “parecia não ser negro” (nas palavras reportadas no artigo do jornal: *It’s not like I’m black, you know*)¹⁷.

¹⁴ Há várias reportagens, artigos de opinião e vídeos de profissionais e amadores, da esfera jornalística à base de fãs, disponíveis sobre o tema. Exemplos podem ser vistos em: <https://esporte.uol.com.br/futebol/copa-do-mundo/2018/album/2018/07/06/memes-nao-perdoam-neymar-depois-da-queda-do-brasil.htm?mode=list&foto=1>; ou em: <https://super.abril.com.br/blog/meme/memes-do-neymar-caindo-sao-o-legado-da-copa/>. Acesso em: 17 mar. 2019.

¹⁵ Disponível em: <https://www.nytimes.com/2018/06/30/opinion/is-neymar-black-brazil-and-the-painful-relativity-of-race.html>. Acesso em: 12 mar. 2019.

¹⁶ Oliveira, Cleuci. Is Neymar Black? Brazil and the Painful Relativity of Race. In *The New York Times*, 30 jun. 2018. Adaptado de: <https://www.nytimes.com/2018/06/30/opinion/is-neymar-black-brazil-and-the-painful-relativity-of-race.html>. Acessado em: 08 Aug 2018.

¹⁷ Passados dois anos da reportagem, Neymar se declara vítima de racismo em jogo contra o Olympique de Marseille, em setembro de 2020, afirmando que “Eu sou negro, filho de negro, neto e bisneto de negro, tenho orgulho e não me vejo diferente de ninguém”. Essa nova compreensão de si poderia ser retomada em novo contexto de discussão. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/09/16/caso-neymar-explicita-a-jornada-de-homens-negros-numa-sociedade-racista.htm>.

Adaptamos o texto em inglês, que pode ser entendido como um artigo de opinião da esfera jornalística, para atender às demandas dos alunos iniciantes do Curso de Letras. A leitura e discussão foram norteadas por questões que refletiam perspectivas discursivas e das identidades por um viés dos estudos culturais, além de remeter à questão racial, já levantada em discussões anteriores (inclusive na outra disciplina, como mencionado anteriormente).

Após a exploração de elementos de estilo e forma do texto, que forneceram possibilidades de interpretação da materialidade linguística no contexto de uso em que foram produzidos e que fez circular discursos, os efeitos de sentido levantados tomaram novos rumos por meio da interdisciplinaridade presente nos estudos do discurso, fazendo emergir questões que relacionavam a identidade a outras áreas de conhecimento: a articulista, autora do artigo no jornal norte-americano, levanta a hipótese de se tratar de uma (de)negação por parte do jogador, quando traz o enunciado: “*Was this young man in denial about his racial identity?*” (em tradução livre: “Estaria este jovem em negação quanto a sua identidade de raça?”).

Dessa forma, procuramos entender as derivas de sentido que o uso do termo poderia trazer por meio da compreensão da ideia de denegação (e como ela estaria relacionada à conduta de Neymar) que a autora sugere no texto: um mecanismo inconsciente de defesa que é resgatado da psicanálise. Para essa compreensão, tomamos a interdiscursividade na relação com outro texto disponível *on-line*, dessa vez de um *blog*, cuja postagem se deu em 31 de agosto de 2011, em que a doutora em Psicologia Jennifer L. Kunst discute de forma simples o conceito de denegação (*denial em inglês*), com o título “Denial: It’s Not Just a River in Egypt”¹⁸, fazendo referência – e, portanto, novamente apresentando a interdiscursividade como constituinte dos enunciados – a um dito, popularmente atribuído a Mark Twain, em que o escritor americano teria feito um trocadilho entre formas sonoras próximas ao inglês, representadas pelas letras “d” e “th” (som dos fonemas em inglês /d/ e /ð/, respectivamente), cuja diferença normalmente é desafiadora aos falantes da língua inglesa, como no uso das palavras – “denial” e “the Nile” (Figura 6). Essa particularidade fonética também foi explorada em estudo fonético-fonológico com o grupo de alunos, a partir da distinção e semelhança de traços fonéticos na produção dos fonemas.

Figura 6. Captura de tela da apresentação de sequência didática para a disciplina Letramentos em língua inglesa: textos escritos B.



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

¹⁸ Dispel em: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/headshrinkers-guide-the-galaxy/201108/denial-its-not-just-river-in-egypt>. Acesso em; 12 mar. 2019.

Ademais, discutimos também esse fenômeno a partir da perspectiva de transformação constante pelas quais passam as línguas, como destacado nas proposições de Kachru, Kachru e Nelson (2006) e Rajagopalan (2012). Nessa direção, os autores discutem processos de hibridação e mudanças a que são afeitas as línguas em contextos de interação sociodiscursiva, especialmente quando passam a ser a língua de contato em contextos de comunicação, como ocorre com o inglês, em que inúmeros falantes de outras tantas línguas estão envolvidos. Assim, aproveitamos para articular a discussão temática à abordagem lexical e fonológica a fim de trabalhar competências e habilidades diversas na língua-alvo sob uma perspectiva descentralizadora.

Na conclusão da unidade temática na disciplina de textos orais, os alunos escolheram músicas que narravam vidas, ou criavam ficções de si, compartilhando-as com os colegas. Dessa forma, trabalharam, após o contato com as músicas e suas letras, construções estéticas para suas vidas cotidianas e/ou diálogos em situações acadêmico-profissionais em que era necessário falar de si e do outro.

A discussão de temática tão complexa foi finalizada na disciplina de letramento em textos escritos com a leitura de um texto proveniente dos estudos literários sobre a construção imaginária do herói (seja ela na literatura, no cinema, em HQs, entre outras linguagens), a fim de problematizar as identificações dos sujeitos, advindas de suas relações com os mitos e de como tais figuras simbólicas geram representações e construções identitárias nas comunidades e nas culturas em que estão inseridas. Os estudantes puderam, assim, trazer à pauta os “heróis” (em ilustrações e/ou relatos orais e/ou escritos) com os quais (re)conhecem afinidades (uma lista de vocabulário foi produzida com as potencialidades/habilidades de cada um dos heróis, *a priori*). Houve a troca de informações sobre super-heróis de histórias em quadrinhos

(*comics*) e filmes adaptados dessas personagens, com a discussão de diferentes aspectos de suas personalidades. Para finalizar, refletiu-se sobre os heróis na relação com a construção dos mitos ao longo da história da civilização por meio da leitura de trechos adaptados do livro *The power of myth*, de Campbell (1988)¹⁹. A discussão envolveu atividades para a produção de significados, focalizando o uso de recursos argumentativos em língua inglesa.

Toda a sequência didática aqui brevemente descrita ocupou cerca de seis semanas de aula das duas disciplinas em questão, além de várias horas de trabalho computadas como Atividades Autônomas²⁰, realizadas fora da sala de aula, nas quais os alunos desenvolveram pesquisas e produções estéticas escritas e orais.

3. Considerações finais

Neste trabalho, tivemos por objetivo relatar nossa experiência com a implantação de disciplinas de caráter mais prático que contemplam a perspectiva dos estudos dos letramentos, abordando práticas letradas situadas em ambientes digitais e analógicos, criticamente orientadas e organizadas a partir de gêneros do discurso. Nossas propostas incluem um estudo de língua que excede o campo disciplinar, tomando-a como discurso, o que significa estudá-la a partir de práticas sociais, em que os sujeitos estão imersos em diferentes ambientes culturais, ampliando o aprendizado para além de estruturas linguísticas.

Finalmente, entendemos que nossa proposta também se move em função dos temas levantados, que também temos procurado renovar e elencar a partir dos interesses dos próprios estudantes e dos contextos sócio-históricos em que vivemos. Dessa forma, com o presente texto, compartilhamos algumas formas/modos/olhares e possibilidades para o trabalho (crítico) com os letramentos na educação terciária, a partir da noção de gêneros e práticas sociais e sob a perspectiva discursiva. Esperamos

¹⁹ Campbell, J.; Moyers, B. *The power of myth*. New York: Doubleday, 1988.

²⁰ O curso apresenta parte da carga horária voltada à produção de atividades autônomas, as quais, associadas a disciplinas que têm caráter mais prático, implicam horas de atividades a serem realizadas pelos alunos autonomamente, de forma individual e/ou em colaboração. As atividades são apresentadas em portfólios individuais eletrônicos, em meio digital, através do uso da plataforma gratuita *on-line* Padlet. Ao final do semestre, os portfólios (que foram compartilhados com as professoras e monitores) podem ser transformados em arquivo PDF e ficam armazenados como registros de tais atividades.

que, em alguma medida, esta pequena contribuição possa estimular o diálogo acerca de processos de ensino e aprendizagem de língua(gens) no contexto acadêmico que fomente o engajamento de aprendizes e professores, de modo a tornar o aprendizado uma experiência colaborativa, diversa, formadora e provocadora de reflexão. Quem sabe, como propõem Morgan e Ramanathan (2005), através dos ambientes educacionais, possamos estimular, de fato, novos, mais justos e melhores futuros sociais.

Referências

- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- CAMPBELL, J.; MOYERS, B. *The power of myth*. New York: Doubleday, 1988.
- CURY, M. Z. F. Intertextualidade. In: GLOSSÁRIO CEALE. *termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. pedagógica. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale. Acesso em 3 nov 2020.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (e col.). *Gêneros orais e escritos na escola / tradução e organização de Roxane Rojo e Gláis Sales Cordeiro*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- FOUCAULT, M. *A vida dos homens infames. Ditos e Escritos IV*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2003.
- GEE, J. P.; HAYES, E. R. *Language and Learning in the Digital Age*. Oxon / New York: Routledge, 2011.
- HAMSTON, J. Pathways to multiliteracies: Student teachers' critical reflections on a multimodal text. *Australian Journal of Language and Literacy*, Melbourne, vol. 29, n. 1, pp. 38-51, 2006.
- JENKINS, H. *Convergence culture*. NY/ London: New York University Press, 2006.
- KLEIMAN, A. B. Letramentos na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, vol. 9 nº 2, p. 72-91, ago.- dez. 2014.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. M. *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham, UK: Open University Press, 2003.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Digital Literacies*, LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (org.). 2008, p. 01 – 16.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies* (3rd ed.). Glasgow: McGraw Hill, Open University Press, 2011.
- LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Tradução de Carla Dornelles. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.2, n. 49, p. 455-479, 2010.
- LUKE, A.; DOOLEY, K. T. Critical literacy and second language learning. In: E. Hinkel, (Ed.), *Handbook of Research on Second Language Teaching and Learning*, Vol. 2, New York: Routledge. 2009.
- MORGAN, B.; RAMANATHAN, V. Critical literacies and language education: global and local perspectives. In: *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge, Cambridge University Press, 2005, p. 151-169.
- PALTRIDGE, B. *Genre and the Language Learning Classroom*. Ann Arbor: University of Michigan, 2001.
- RAJAGOPALAN, K. World Englishes? Does it make any difference? *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 22, no. 3, 2012, USA: Blackwell Publishing Ltd, 2012.
- ROJO, R. Gêneros de Discurso/Texto como Objeto de Ensino de Línguas: Um Retorno ao Trivium? In: SIGNORELLI, I. (Org.). *[Re]discutir Texto, Gênero e Discurso*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 73-107.
- SILVA, J. Q. G. Interdiscursividade. In GLOSSÁRIO CEALE. *termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. pedagógica. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale. Acesso em 3 nov 2020.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, no. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 17 mar 2019.
- STEIN, D. *Situated learning in adult education*. 2008. Disponível em: <http://www.ericdigests.org/1998-3/adult-education.html>. Acesso em 10 mar 2019.
- STREET, B. Academic Literacies approaches to Genre? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, vol.10, nº 2, p. 347-361, 2010.

