

Érica Lima (org.)

LINGUÍSTICA APLICADA NA UNICAMP

Travessias e perspectivas



canal6 editora

Érica Lima (org.)

LINGUÍSTICA
APLICADA
NA UNICAMP
Travessias e perspectivas



canal6 editora

Conselho Editorial

Profa. Dra. Cassia Letícia Carrara Domiciano
Profa. Dra. Janira Fainer Bastos
Prof. Dr. José Carlos Plácido da Silva
Prof. Dr. Marco Antônio dos Reis Pereira
Profa. Dra. Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins

Arte

Erika Woelke

Imagem da capa

Shutterstock

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Benitez Catalogação Assessoria Editorial)

L727 Linguística aplicada na Unicamp : travessias e perspectivas
1.ed. [livro eletrônico] / organização Érica Lima. – 1.ed. –
 Bauru, SP : Canal 6, 2021.
 PDF.

Bibliografia.
ISBN 978-65-86030-61-7
DOI 10.52050/9786586030617

1. Educação. 2. Instituto de Estudos da linguagem –
UNICAMP. 3. Linguística – Estudo e ensino. 4. Pesquisa.
I. Lima, Érica.

04-2021/68

CDD 410.7

Índice para catálogo sistemático:

1. Linguística : Estudo e ensino 410.7

Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

Sumário

Prefácio	6
-----------------------	----------

Marilda C. Cavalcanti

Dois percursos acadêmicos individuais no campo dos estudos do letramento no Departamento de Linguística Aplicada (DLA)	14
---	-----------

Raquel Salek Fiad

Inês Signorini

DOI 10.52050/9786586030617.c1

Caleidoscópio do ensino de língua portuguesa no Brasil: olhares da pesquisa em Linguística Aplicada na Unicamp.....	39
--	-----------

Jacqueline Peixoto Barbosa

Márcia Mendonça

DOI 10.52050/9786586030617.c2

Letramentos literários em travessias na Linguística Aplicada: ensino transgressor e aprendizagem subjetiva da literatura.....	65
--	-----------

Cynthia Agra de Brito Neves

DOI 10.52050/9786586030617.c3

A área de PLE/L2 na Unicamp: pesquisa em diálogo com ensino e extensão.....	89
--	-----------

Ana Cecília Cossi Bizon

Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

DOI 10.52050/9786586030617.c4

Educação Linguística e Tecnologias: Perspectivas e Desafios	116
--	------------

Denise Bértoli Braga

Petrilson Pinheiro

Cláudia Hilsdorf Rocha

DOI 10.52050/9786586030617.c5

**Pós-humanismo e humanidades digitais:
Novos marcos epistêmicos para a pesquisa em Linguagens e
Tecnologias na Linguística Aplicada da Unicamp.....134**

Marcelo E.K. Buzato

Rodrigo E. de Lima-Lopes

Denise Bértoli Braga

DOI 10.52050/9786586030617.c6

**Linguagens, Transculturalidade e Tradução:
tramas e trânsitos entre linhas de pesquisa153**

Daniela Palma

Érica Lima

Viviane Veras

DOI 10.52050/9786586030617.c7

**Semiótica Francesa:
panorama e possibilidades na Linguística Aplicada.....170**

Dayane Celestino de Almeida

DOI 10.52050/9786586030617.c8

Prefácio

Um passeio pelo DLA nas décadas finais dos anos 1980, nos anos 1990 e no início dos anos 2000

Marilda C. Cavalcanti

É com muito prazer que escrevo o Prefácio para esta coletânea que vejo como uma marca dos 39 anos do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp, departamento esse que passei a integrar em meados dos anos 1980. Conforme registrado na coletânea comemorativa de seus 25 anos (KLEIMAN; CAVALCANTI, 2007, p. 11, Nota de Rodapé 8), o departamento foi o primeiro assim nomeado no Brasil e, de meu conhecimento, continua sendo o único com essa denominação. Há, sim, no país, vários programas de pós-graduação que adotam o nome da área, mas não departamentos.

Entrei no DLA em meados de 1984, quando o departamento já estava em pleno funcionamento¹, com experiência anterior de ensino de português como língua estrangeira, também com um seminário acadêmico semanal que abria espaço para a apresentação de estudos realizados por docentes da casa e também por pesquisadores convidados. Nessa época, a revista *Trabalhos em Linguística Aplicada* já tinha publicado seu quarto volume. Aportei no DLA a tempo de participar da mobilização, juntamente com os pesquisadores fundadores do departamento, para (a) discutir a criação do curso de mestrado em LA e também para (b) organizar o I Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), o primeiro evento de âmbito nacional da área no país. Tanto o mestrado quanto o I CBLA foram concretizados em 1986. Antes dessa data, a Linguística Aplicada (LA) era uma área do Programa de Pós-Graduação em Linguística no IEL. O CBLA,

1 Mais sobre a história do DLA em Kleiman e Cavalcanti (2007). Os capítulos da coletânea trazem relatos de estudos de quase todos os docentes à época no departamento.

com plenárias contemplando pesquisadores nacionais e estrangeiros, teve mais 3 edições na Unicamp antes de iniciar seu caminho itinerante em outras universidades e, hoje, ele é um dos eventos maiores da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB).

Essa menção a ALAB (fundada em 1990) fornece o gancho para focalizar a participação/impacto do DLA em associações e grupos de trabalho na área, ou seja, na própria ALAB, na Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA) e no Grupo de Trabalho de Linguística Aplicada da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (GT-LA ANPOLL).

No que se refere a ALAB, criada em 1990, o DLA tem dois de seus docentes à época, como presidente e tesoureiro, na primeira diretoria² eleita da Associação. A vice-presidência e a secretaria³ ficaram a cargo de pesquisadores do LAEL/PUCSP. Na lista dos sócios fundadores⁴ da Associação também constam 04 membros do DLA e mais alguns estão na listagem dos Conselhos Consultivos em gestões posteriores. Relevante ainda acrescentar que a criação da ALAB possibilitou a afiliação de seus associados à Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA⁵). Cumpre anotar ainda que o DLA também marcou presença na AILA em meados dos anos 2000, através de um de seus membros ocupando posição na vice-presidência.

Interligando a ALAB com o GT-LA ANPOLL, em tempos pré-internet, é mister acrescentar que a criação da Associação foi tornada possível graças ao encontro de jovens doutores, alguns tendo concluído o doutorado no Brasil, e outros retornados ao país na segunda década dos anos 1980, com pesquisadores seniores⁶ na área de LA, todos em atividade em diferentes universidades brasileiras. Esse encontro teve seu lócus em edições dos

2 Gestão 1990-1992 disponível em <https://alab.associattec.com.br/diretorias-antiores> (Acesso em 10/02.2021)

3 Mara S. Zanotto e Sumiko N. Ikeda, respectivamente.

4 Em relação a ALAB, consulte: <https://alab.associattec.com.br/historia> (Acesso em 17/03/2021)

5 A respeito da história da AILA (nome original: Association de Linguistique Appliquée), ver Valdman (2014) entre outros autores.

6 Entre muitos outros, destaco John Robert Schmitz do DLA, Hilário Bohn da UFSC, Antonieta Celani e Leila Barbara da PUC-SP.

eventos nacionais da ANPOLL, em especial no GT-LA/ANPOLL, espaço que se tornou fulcral para a iniciação e continuidade de conversas sobre a área.

É importante registrar que o GT-LA, no final dos anos 1980, reunia somente interessados no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, em conformidade com a perspectiva tradicional da LA, também em outros países⁷. Nos anos seguintes, com o aumento expressivo de seus integrantes, incluindo os novos pesquisadores recém doutores, o GT foi uma importante vitrine para a visibilização da ampliação de escopo da pesquisa que começava a ser desenvolvida na LA brasileira, incluindo-se aqui o que já se via acontecer no DLA e no PPGLA (conforme focalizo no próximo parágrafo). No GT-LA essa ampliação de escopo foi concretizada no início dos anos 2000 com a proposta de subdivisão do GT em grupos específicos para além do foco no Ensino de LE/LM, para incluir os estudos sobre formação de professores, as discussões sobre transculturalidade na pesquisa (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998), sobre transculturalidade e bi/multilinguismo (CAVALCANTI; BORTONI-RICARDO, 2007), sobre discurso e identidade (MOITA-LOPES; CABRAL, 2002). Essas informações são de relevância para este Prefácio porque o DLA, através de vários de seus docentes, participou dessas discussões no GT-LA, e em GTs resultantes de sua subdivisão, como, por exemplo, na criação e primeira coordenação⁸ do GT-Transculturalidade, Linguagem e Educação (gestão 2003-2005) e também na criação, em 1999, do GT-Práticas Identitárias na Linguística Aplicada (Ver CORACINI; MAGALHÃES; GRIGOLETO, 2006). O GT Linguagem e Tecnologias foi iniciado em 2010, não necessariamente da subdivisão mencionada.

No DLA essas discussões e a própria ampliação de escopo da LA no GT-LA/ANPOLL já se fazia presente no final dos anos 1980 e sua concretização veio na criação do curso de doutorado e, conseqüentemente,

7 As subáreas da LA no Brasil evoluíram, de forma diferente do que em outros países, muito mais voltadas para um viés social, com perspectivas de interfaces sociológicas, antropológicas, sociohistóricas, que colocam a linguagem em uma perspectiva mais ampla. Nesse sentido, a LA brasileira tem diálogo com a antropologia da linguagem americana, a antropologia linguística, a sociolinguística da complexidade, a sociolinguística crítica, entre outras áreas (CAVALCANTI, 2014).

8 Em co-responsabilidade com a UnB na pessoa de Stella Maris Bortoni-Ricardo, na vice-coordenação.

do Programa de Pós-Graduação em LA, o segundo do país, ambos datados de 1993. O DLA através do PPGLA deixa sua marca na ampliação de áreas de interesse de pesquisa em LA na abertura de “faces e interfaces” (KLEIMAN; CAVALCANTI, 2007) para além do aspecto formal da Linguística, com a Sociolinguística Interacional, com a Sociologia, a Antropologia, ampliação essa que passa por discussões sobre transdisciplinaridade na pesquisa (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998; SERRANI, 2012) e é traduzida no desenvolvimento de estudos de docentes e discentes e na organização de grupos de pesquisa. O Programa de Pós, ligado ao DLA, nasceu com cinco áreas de concentração (Cf. KLEIMAN; CAVALCANTI, 2007, p.14), a saber: (1) Língua Estrangeira/Segunda Língua; (2) Língua Materna; (3) Tradução; (4) Linguagem e Tecnologias e (5) Multilinguismo, Pluralismo e Educação Bilíngue. É relevante anotar que, já faziam parte do rol do mestrado, as áreas de (3) Tradução (com discussões sobre desconstrucionismo, ARROJO, 1993; OTTONI, 2005); (1) Língua Estrangeira (SCHMITZ, 2007), Segunda Língua (DÓI, 2007), Português Língua Estrangeira (ALMEIDA FILHO, 1995, 2007; SCARAMUCCI, 1995, entre outros), e (2) Língua Materna (com discussões e estudos sobre letramentos, BRAGA; BUSNARDO, 2004; FIAD, R.S.; MAYRINK SABINSON, 1991; KLEIMAN, 2001; SIGNORINI, 1998; TERZI, 2001; ROJO, 1998). Além dessas três áreas, no PPGLA, dá-se início a duas novas áreas elencadas em (4) e (5) acima. A área (4) Linguagem e Tecnologias é foco de um número especial da revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 46, organizada por Braga (2005) e também de capítulo de livro (BRAGA; BUSNARDO, 2004). Interessantemente, os temas de letramento e de linguagem e tecnologias se entrelaçaram de modo bastante produtivo (letramento digital, letramento de professores, letramento acadêmico, letramentos hiper-multimídia, multiletramentos) em relação à pesquisa e também a publicações (Ver, por exemplo, BRAGA, 2005; KLEIMAN, 2001; SIGNORINI, 2012; FIAD; SIGNORINI, 2012; ROJO, 2009).

Na quinta área - Multilinguismo, Pluralismo e Educação Bilíngue, vou me deter um pouco mais, e avançar além da primeira década dos anos 2000, uma vez que essa área esteve sob minha responsabilidade. A área foi desenvolvida paralelamente a um projeto de pesquisa na primeira década dos anos 1990, quando comecei a fazer etnografia no cenário de um curso de formação de professores indígenas de diferentes nações

organizado pela Comissão Pró-Índio do Acre onde já atuava Tereza Maher (MAHER; CAVALCANTI, 2008). O cenário indígena foi o primeiro dos cenários sociolinguisticamente complexos que adentrei e onde mais tempo permaneci na minha trajetória acadêmica. Essa área de concentração, que compartilhei com T. Maher, passou a ser ampliada (CAVALCANTI, 1999) através da demanda de orientação, grande parte em estudos etnográficos, por exemplo, em cenários de descendentes de imigrantes em escola de zona rural, de transeuntes e seus filhos na Tríplice Fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina) e de Estudos Surdos. Em todos esses cenários, a preocupação estava na discussão sobre diversidades e diferenças (CAVALCANTI; MAHER, 2009) e no levantamento de implicações para a formação de professores para contextos de multilinguismos (CAVALCANTI; MAHER, 2018). No final da primeira década dos anos 2000, em meu último projeto de pesquisa, passei a focalizar as migrações da contemporaneidade. Chama-se a atenção, neste caso, para o foco em populações vulneráveis (em diferentes níveis e aspectos) com discussões sobre questões sociais, racismo, xenofobia, direitos humanos e políticas públicas (CAVALCANTI; BIZON, 2017).

Com base no que foi aqui elencado, creio que seja possível dizer que o DLA foi pioneiro em várias iniciativas nas décadas de 1980, 1990 e início dos anos 2000. Internamente, houve um período de grande movimentação, principalmente nos anos 1990, na elaboração de propostas de convênios internacionais que, em sua implantação e desenvolvimento, propiciaram o intercâmbio de professores visitantes por períodos curtos de tempo, ou mesmo por períodos mais longos, e a promoção de seminários abertos também para a comunidade pós-graduanda em programas de outras universidades no país e fora dele. Esses programas geralmente combinavam o oferecimento de disciplinas de forma integrada e intensiva, pelos professores visitantes juntamente com os professores da casa, no período letivo de férias. Tal oferecimento oportunizava uma troca acadêmica muito rica com a vinda de alunos de outros programas de pós-graduação no país e muitas vezes de países da América do Sul (Argentina e Uruguai, por exemplo). Alguns deles se tornaram depois alunos do PPGLA. Externamente, o DLA esteve presente na consolidação, desenvolvimento e incentivo à pesquisa na/da área no país. E também tem sua parcela de contribuição no impacto sobre a multiplicação de disciplinas relacionadas à LA na graduação (Letras)

e na pós-graduação no país bem como na multiplicação de programas de pós-graduação nomeados LA.

Em meio a essa crise sanitária que atravessamos há um ano, com a pandemia em recrudescimento, e à crise política que, para além da saúde, assombra a educação e a pesquisa em todos os níveis, apesar disso ou, talvez mesmo, por causa disso, vi como importante focalizar e comemorar a existência do DLA e sobre ele fazer uma tentativa de balanço pretérito. Nesse sentido me propus a fazer um recorte temporal do impacto potencial do departamento no cenário nacional. Tomei como ponto de partida o final da década dos anos 1980, passei pelos meados dos anos 1990 e pelo início do novo milênio, períodos em que vivenciei o departamento. Fecho, então, este Prefácio com um convite para @s leitor@s focalizarem agora o momento atual e passearem pelo DLA contemporâneo através dos capítulos desta coletânea que colocam em tela projetos desenvolvidos pela competente equipe de colegas presentemente no Departamento. Afinal, nada melhor do que ter acesso à paisagem contemporânea através das mãos e das pinceladas dos próprios paisagistas em ação.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (2007) O fazer atual da Linguística Aplicada no Brasil: Foco no ensino de línguas. In: Kleiman, A.B.; Cavalcanti, M.C. (orgs), p. 115-124.

ARROJO, R. (1993) *Tradução, Desconstrução E Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago.

BRAGA, D.B.; BUSNARDO, J. (2004) Digital literacy for autonomous learning: designer problems and learner choices. In: Snyder, I.; Beavis, C. (eds) *Doing Literacy Online – teaching, learning and playing in an electronic world*. Cresskill: Hampton Press, p. 45-68.

BRAGA, D.B. (2005) Apresentação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Vol.46 (1), p. 5-8.

CAVALCANTI, M.C. (1999) Estudos sobre educação bilingue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA*, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 385-417.

CAVALCANTI, M.C. (2014) Applied Linguistics – Brazilian perspectives. *AILA Review* (special issue: A celebration of 40 years of AILA) 17, 1(1), p. 23-30.

CAVALCANTI, M.C.; BIZON, A.C.C. (2017) “Migrantes nos (des)focos da mídia”. Apresentação oral no Simpósio 69 – Bordas e Fronteiras do Português Globalizado, VI SIMELP (Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa). Santarém, Portugal de 24 a 28 de outubro (Texto submetido para publicação).

CAVALCANTI, M.C; BORTONI-RICARDO, S.M. (2007) Introdução. In: Cavalcanti, M.C; Bortoni-Ricardo, S.M. (orgs) *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras, p. 7-19.

CAVALCANTI, M.C.; MAHER, T.M. (2009) *Diferentes diferenças: Desafios Interculturais na Sala de Aula*. Campinas: CEFIEL/UNICAMP-MEC.

CAVALCANTI, M.C.; MAHER, T.M. (2018) Contemporary Brazilian perspectives on multilingualism – an introduction. In: Cavalcanti, M.C.; Maher, T.J.M. (eds) (2018) *Multilingual Brazil – Language resources, identities and ideologies in a globalized world*. New York/London: Routledge, p. 1-17.

CORACINI, M.J.; MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M. (orgs) (2006) *Práticas Identitárias. Língua E Discurso*. São Carlos: Claraluz.

DÓI, E.T. (2007) Atitudes de imigrantes japoneses e descendentes em relação ao japonês falado nas comunidades Nikkei. In: Kleiman, A.B.; Cavalcanti, M.C. (orgs), p. 243- 254.

FIAD, R.S. (2016) *Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções*. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores.

FIAD, R.S.; MAYRINK SABINSON, M.L. (1991) A escrita como trabalho. Em: Martins, M.H. (org) *Questões de Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.

FIAD, R. S.; SIGNORINI, I. (orgs.) (2012) *Ensino de língua - Das reformas, das inquietações e dos desafios*. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG.

KLEIMAN, A.B. (2001) Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho. In: Kleiman, A.B. (org.) *A Formação do Professor. Perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.

KLEIMAN, A.B.; CAVALCANTI, M.C. (2007) Introdução – O DLA: uma história de muitas faces , um mosaico de muitas histórias. In: Kleiman, A.B.; Cavalcanti, M.C. (orgs) *Linguística Aplicada – suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, p. 9-23.

MAHER; T.M.; CAVALCANTI, M.C. (2008) *Nos bastidores de cursos de formação de professores indígenas*. Campinas: CEFIEL/IEL/MEC.

MOITA LOPES, L.P.; BASTOS, L.C. (orgs) (2002) *Identidades: Recortes Multi e Interdisciplinares*. Campinas, SP: CNPq/ Mercado de Letras.

ROJO, R.H.R. (1998) *Alfabetização e Letramento: Perspectivas Linguísticas*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras.

ROJO, R.H.R. (2009) *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial.

SCARAMUCCI, M.V.R. (1995) O projeto CELPE-BRAS no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: Almeida Filho, J.C.P. (org) *Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol*. Campinas: Pontes, p. 77-90.

SERRANI, S.M. (2012) Transdisciplinariedade e discurso em Lingüística Aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 16, n. 1. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639129>. (Acesso em: 29 mar. 2021)

SCHMITZ, J.R. (2007) Algumas reflexões sobre o ensino de gramática em língua estrangeira. In: Kleiman, A.B.; Cavalcanti, M.C. (orgs), p.145-162.

SIGNORINI, I. (1998) (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: Signorini, I. (org) *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, p.139-171.

SIGNORINI, I. (2012) Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores. In: Signorini, I.; Fiad, R.S. (orgs) *Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 283-303.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (1998) Introdução. In: Signorini, I.; Cavalcanti, M.C. (orgs) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, p. 7-19.

TERZI, S.B. (2001) *A Construção da Leitura*. Campinas: Editora Pontes.

VALDMAN, A. (2014) Réflexions sur l'histoire of AILA. In: Gass, S.M. e Makoni, S. (eds) *AILA Review* (special issue: World Applied Linguistics - A celebration of 40 years of AILA 17), 1(1), p. 2-5.

Dois percursos acadêmicos individuais no campo dos estudos do letramento no Departamento de Linguística Aplicada (DLA)

Raquel Salek Fiad
Inês Signorini

DOI 10.52050/9786586030617.c1

Introdução

O objetivo deste capítulo é descrever sucintamente o histórico dos percursos de pesquisa e ensino das duas autoras deste capítulo enquanto professoras envolvidas com os estudos sobre leitura-escrita, letramento e formação docente, desde quando passaram a atuar no Departamento de Linguística Aplicada (DLA) e no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), isto é, desde os anos 1983 no caso da profa. Raquel Fiad, e desde os anos 1994, no caso da profa. Inês Signorini.

O foco nesses percursos se justifica pelo fato de os três temas mencionados atravessarem mais de uma linha de pesquisa, envolvendo outros professores pesquisadores ao longo do tempo, cada um configurando, por sua vez, diferentes sinergias com outros temas e outras linhas de pesquisa. O que significa dizer que o foco nesses dois percursos é uma espécie de corte seletivo, ou seja, não exaustivo de processos que se concretizaram, por um lado, no ensino de graduação, pós-graduação e extensão e, por outro, em projetos de pesquisa, eventos e publicações.

As seções seguintes foram organizadas a partir de eixos temáticos desenvolvidos cronologicamente e envolvendo a atuação de cada uma das duas pesquisadoras, ora individualmente, ora em conjunto.

Dos estudos linguísticos sobre leitura e formação do professor aos estudos do letramento

Os estudos psico-cognitivos sobre leitura estavam em discussão no Instituto de Estudos da Linguagem (Kato, 1985; Kleiman, 1989a; 1989b; 1993) nos anos 1970-1980 e produziram volumes que, em sucessivas reedições, tornaram-se manuais de cursos de graduação, ou seja, tiveram grande impacto em cursos de formação de professores (sobretudo graduação em Letras) em todo o país.

Na segunda metade da década de 1980, com a redemocratização do país, as relações entre a universidade e a escola foram se tornando significativas e essa aproximação foi decisiva para os dois lados. As políticas educacionais da época foram geradas com a participação da universidade e refletiram o pensamento crítico que, a essas alturas, podia se expressar livremente depois de um tempo reprimido. Assim, a escola e suas práticas, bem como os seus objetos de ensino passaram a ser discutidos à luz das teorias educacionais e, no caso da linguagem, das teorias linguísticas que se projetavam. Cumpre lembrar que a secretaria da educação do estado de São Paulo foi pioneira, no Brasil, na abertura para que as ideias vindas de teorias linguísticas entrassem nas propostas de ensino e, de um modo geral, no movimento de renovação do ensino de português.

A participação da universidade nesse movimento possibilitou a produção de vários textos sobre o tema, desde as Propostas Curriculares Oficiais até textos teóricos escritos para os professores. Ao mesmo tempo, a universidade se abriu para a realidade escolar e incorporou, dentre seus “frequentadores” os professores das redes públicas de ensino, em projetos de formação continuada. Tais projetos, voltados para escolas públicas de todo o Estado, tiveram relevância para o ensino e a pesquisa no IEL e no DLA, na medida em que o ensino de português foi ficando mais presente

nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação, além de tema de teses e dissertações.

A partir do final dos anos 1990, com o aprofundamento das discussões sobre formação de professores e ensino de leitura-escrita, iniciaram-se no IEL, mais especificamente no DLA e no Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada do IEL, os estudos sobre letramento em sua vertente sócio-antropológica anglo-americana (Heath, 1983; Street, 1984; Gee, 1990; Barton, 1994; entre outros). Tais estudos também tiveram grande impacto nos cursos de formação de professores (graduação, pós-graduação e formação em serviço) em todo o país.

Toda uma série de estudos que se consolidaram a partir de então foi produzida por pesquisadores já com experiência com pesquisa sobre leitura-escrita na formação de professores, tanto no DLA (profas. Angela Kleiman, Sylvia Terzi, Denise B. Braga, Ivani Ratto, Raquel S. Fiad, Maria Laura T. Mayrink-Sabinson), quanto em outras universidades federais (profa. Inês Signorini).

Uma característica relevante desses estudos no DLA foi a de nuclear uma sequência de projetos de pesquisa, eventos e publicações relacionados, envolvendo alunos de todos os níveis e pesquisadores de outras instituições, além da Unicamp. Outra característica a ser considerada são as articulações e os desdobramentos das pesquisas sobre letramento na interface com outros campos específicos, como ensino de língua e formação do professor, comunicação intercultural em língua materna e estrangeira, por exemplo. Em função disso, várias frentes de investigação trataram do tema.

Dentre essas frentes, a partir dos anos 2000, foram se consolidando investigações na interface com o campo dos estudos transdisciplinares de práticas letradas em ambientes digitalizados. A esse respeito, são relevantes as discussões apresentadas em 2010 no número temático da revista *Trabalhos em Linguística Aplicada* (V. 49, N. 2 (2010)) sobre Língua, linguagem e mediação tecnológica, organizado pelas profas. Inês Signorini e Marilda Cavalcanti, com a participação de outros pesquisadores do DLA.

Dos estudos sobre leitura-escrita na formação de professores aos estudos do letramento: o percurso da profa. Raquel Fiad

Considerando o contexto de discussão sobre o ensino de português da década de 1980 e a forte presença do IEL nessas discussões, é apresentado, a seguir, um breve histórico da participação de Raquel Fiad em projetos de formação continuada de professores, listados a seguir.

1. Projeto “Desenvolvimento de práticas de leitura e produção de textos”, apoiado pelo Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1o e 2o graus do MEC/SESU. Esse projeto, que envolvia docentes e estudantes do IEL e da Faculdade de Educação da Unicamp, foi desenvolvido, em 1984, junto aos professores de português da Rede Municipal de Ensino de Campinas. A proposta básica de ensino de língua portuguesa nele presente apoiava-se no trabalho desenvolvido por Geraldi (1981).

2. Projeto “O texto na sala de aula”, desenvolvido na Região Oeste do Paraná, com apoio da ASSOESTE e da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, de 1984 a 1986. Envolveu professores de 29 cidades da região, cerca de 600 professores, em cursos e encontros de formação.

3. Projeto desenvolvido, em 1985 e 1986, junto à Rede Estadual de ensino de SP, envolvendo as três Delegacias de Ensino de Campinas. Além de cursos aos professores, nesse projeto foi discutida a versão inicial da Proposta Curricular de Língua Portuguesa (LP), que estava sendo elaborada.

4. Assessoria à Secretaria de Educação do Município de SP, em 1985, na elaboração do Programa de Língua Portuguesa de 1o grau.

5. Assessoria, em 1991-1992, à Secretaria de Educação de Curitiba para a elaboração do Programa de LP para o 1º grau.

6. Participação no Convênio UNICAMP/CENP-SE, SP, em 1985, 1986, 1987, ministrando o Curso “Prática de produção de textos”.

7. Coordenação e participação no Curso de atualização para professores de 2º grau, apoiado pela Fundação Vitae, em convênio com a Unicamp em 1992

8. Participação no Projeto Material Didático, apoiado pelo INEP e desenvolvido em 1987-1988 por docentes do IEL e da Faculdade de Educação/Unicamp. Essa participação implicou um trabalho de levantamento de estado da arte em pesquisas sobre o livro didático de várias disciplinas do currículo escolar e resultou no livro “O que sabemos sobre livro didático – catálogo analítico”.

9. Participação nos cursos de Especialização oferecidos pelo IEL – A Trama da Linguagem em 1990 e, Alfabetização, em 1993, tanto nas discussões de planejamento dos Cursos como no oferecimento de disciplinas.

10. Participação no Projeto de Língua Portuguesa, parte do Projeto de Educação Continuada (PEC), UNICAMP/Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, Campinas, SP, 1997-1998.

Como resultado desse trabalho, foram publicados:

- O livro *O ensino de língua portuguesa no primeiro grau*. Projeto Magistério. Atual Editora, São Paulo, 1986, em coautoria com J. W. Geraldi, Lilian L. M. da Silva e Sarita A. Moysés.
- O catálogo analítico *O que sabemos sobre Livro Didático*. Editora da UNICAMP, Campinas, 1989, resultante do Projeto Material Didático, em coautoria com todos os participantes do Projeto.
- O artigo “Linguística, ensino de língua materna e formação de professores”. D.E.L.T.A. VOL. 12, nº 2, 1996, pp.307-326, em coautoria com J. W. Geraldi e Lilian L. M. da Silva.

A orientação de duas teses de Doutorado relacionadas ao ensino de LP merece destaque: a tese de Lilian Lopes Martin da Silva, “Mudar o ensino de língua portuguesa no 1º grau: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada”, defendida em 1994, na Faculdade de Educação, UNICAMP e a tese de Guilherme do Val Toledo Prado, “Documentos desemboscados: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa”, defendida em 1999, no IEL, UNICAMP.

Ao lado do trabalho de formação e da pesquisa sobre o ensino de LP, uma outra linha de investigação foi constituída devido ao interesse pela escrita

escolar como objeto de estudo. O interesse foi tomando forma e força nesse contexto acadêmico, em plena ebulição de discussões teóricas sobre a linguagem acompanhadas de um envolvimento com questões relacionadas ao ensino da língua. Esse estado de ebulição vinha acontecendo, nas teorias linguísticas, em um deslocamento na direção de olhar para o texto, o discurso, e, conseqüentemente, para as situações de interlocução, os interlocutores.

A partir de 1992, essa linha de investigação foi formalizada através de Projetos Integrados apoiados pelo CNPq, coordenados pela Profa. Maria Bernadete Marques Abaurre e com a participação de Raquel Salek Fiad e Maria Laura T. Mayrink-Sabinson. Os Projetos Integrados estenderam-se até 2002, envolveram estudantes de graduação e pós-graduação e tiveram seus resultados publicados em artigos e divulgados em eventos científicos. O livro *Cenas de aquisição da escrita. O sujeito e o trabalho com o texto*. Mercado de Letras/ALB, Campinas, SP, 1997 contém parte do que foi desenvolvido nos projetos.

Em cada Projeto Integrado, foram desenvolvidos Projetos Individuais, dentro da temática e da proposta do Projeto Integrado, abordando um aspecto específico do interesse de cada momento. São os seguintes os Projetos Integrados e os Projetos Individuais de Raquel Fiad:

- A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita (1992-1997)

O Projeto teve como objetivo principal realizar uma discussão sobre dados e métodos nas pesquisas em aquisição da linguagem, mais particularmente em aquisição da escrita, com o intuito de argumentar a favor da adoção de uma metodologia qualitativa como opção mais interessante, do ponto de vista explicativo, às metodologias tradicionais, de inspiração psicológica, fundadas na quantificação, na experimentação e na replicação de resultados. Em decorrência da opção metodológica por uma investigação de cunho eminentemente qualitativo, ancorada no paradigma indiciário de investigação em Ciências Humanas explicitado por C. Ginzburg (1986), o trabalho esteve voltado para a identificação de eventos singulares de escrita que pudessem ser tomados como marcas, como indícios da complexa relação entre o sujeito e a linguagem. O paradigma indiciário de investigação,

baseado em procedimentos abduativos e fundado no detalhe, no indício, no aparentemente residual, forneceu o quadro ideal para o desenvolvimento de trabalhos a partir dos quais foram identificados os contornos de micro-histórias de aquisição da escrita.

O Projeto Individual conduzido no âmbito desse projeto foi “Estudos de reescrita de textos como indicador dos processos presentes na escrita”. Nele, foi dada ênfase ao estudo de episódios de reescrita, presentes em textos produzidos por crianças e jovens durante o processo de aquisição da escrita. Esses episódios mostraram-se particularmente significativos para a discussão das singularidades dos sujeitos e da relação que estabelecem com a linguagem.

- Subjetividade, alteridade e construção do estilo (1997-1999)

Neste Projeto, o foco foi analisar a emergência do estilo no processo de aquisição da linguagem. Assim como no projeto anterior, foi assumida uma concepção sócio-histórica de linguagem, vista como lugar de interação humana, de interlocução. Tomada como atividade, como trabalho, a linguagem, ao mesmo tempo que constitui os pólos da subjetividade e da alteridade, é também constantemente modificada pelo sujeito, que sobre ela atua. A partir dessa concepção de linguagem, foi adotada a concepção de estilo como *escolha* e como *marca de trabalho com a linguagem*.

Nesse período, foi desenvolvido o projeto “Análise das marcas da construção do estilo: um autor e vários textos, vários autores e um tema”, no qual foram feitas análises transversais e comparativas de: (a) vários textos produzidos por um mesmo autor e (b) um mesmo gênero e tema escrito por diferentes autores, visando a discussão do estilo de um autor.

- Subjetividade, alteridade e construção do estilo: relação entre estilos dos gêneros e estilos individuais (1999-2001)

Continuidade do Projeto anterior, com enfoque na análise da relação entre a emergência dos estilos individuais e os estilos dos gêneros em si. Foi tomado, portanto, como pressuposto, que os próprios gêneros com os quais os sujeitos entram em contato em vários contextos ao longo do seu processo de aquisição da escrita constituem lugares de manifestação estilística dos autores dos textos.

O projeto individual intitulado “A construção do estilo em um gênero em construção: análise de diários de observação de aulas”, teve como corpus de análise *Diários de observações de aulas* produzidos por alunos dos dois últimos semestres do curso de Letras do Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp. Nessa pesquisa foi dada ênfase não só às possíveis regularidades do gênero, mas especialmente às manifestações de estilos individuais no interior do gênero.

- Subjetividade, alteridade e construção do estilo: pode o estilo individual ser transgênérico? (último Projeto Integrado) (proc. N° 521837/95-2) (2001-2005)

Teve como objetivo discutir se, no processo de emergência de estilos individuais durante a aquisição da escrita, é possível detectar as marcas do estilo individual em diferentes gêneros discursivos. O ponto central das investigações desse projeto foi a observação das tendências estilísticas, já detectadas durante o processo de aquisição da escrita, em diferentes gêneros discursivos.

O projeto individual “A busca de marcas estilísticas através de um estudo comparativo de dois sujeitos no exercício de diferentes gêneros do discurso” teve como foco a comparação de alguns aspectos de dados de dois sujeitos, com o objetivo de discutir como os dois sujeitos exploram, em diferentes gêneros do discurso, algumas estratégias que resultam em marcas de estilos individuais, tecendo algumas considerações sobre gêneros mais ou menos propícios às manifestações individuais.

O último Projeto Individual desenvolvido ainda dentro da temática dos Projetos Integrados foi “Análise comparativa de estilos individuais, em percursos longitudinais, através de vários gêneros discursivos”, de 2003 a 2007. (Processo 302114/2003-3). Foram objetivos deste Projeto de Pesquisa: (1) desenvolver uma reflexão sobre a relação entre estilo individual e escolha do gênero discursivo, especialmente levando em conta as características do gênero quanto à sua flexibilidade e a atitude dos sujeitos escreventes ao se “encaixarem” em gêneros propícios à individualidade ou ao romperem com as características estilísticas dos gêneros; (2) fazer um aprofundamento dos conceitos teóricos de estilo e de autoria em relação aos dados de aquisição da escrita; (3) discutir a relação entre marcas estilísticas e gêneros do discurso

em sua manifestação durante um período longo do projeto de aquisição da escrita; (4) investigar a posição da escola em relação à manifestação do estilo nos textos dos alunos.

A partir de 2003, o CNPq deixou de apoiar Projetos Integrados e foram desenvolvidos Projetos Individuais ainda voltados a questões relativas à aquisição da escrita e apoiados nos mesmos paradigmas teórico-metodológicos dos Projetos anteriores. Nos Projetos “Reescrita e autoria no processo de aquisição da escrita” e “Escrever é reescrever: autoria e gêneros do discurso”, foi focado o tema da autoria relacionado à reescrita no processo de aquisição da escrita.

O Projeto “Reescrita e autoria no processo de aquisição da escrita” (2007-2010, Processo 301575/2006-1) teve como objetivos: (1) discutir o conceito de autoria em relação à aquisição da escrita; (2) discutir a relação entre os processos de reescrita e a autoria, principalmente na aquisição da escrita; (3) propor um trabalho com a reescrita. Foi analisada a escrita de estudantes de ensino fundamental, ensino médio e ensino superior (a partir de vários *corpora* já organizados nos períodos anteriores), com atenção especial para os episódios de reescrita presentes no material, com o objetivo de observar se é possível entender os episódios de reescrita como indícios de autoria.

De 2010 a 2013, foi desenvolvido o Projeto “Escrever é reescrever: autoria e gêneros do discurso” (Processo 306961/2009-1). Teve como objetivo continuar a discussão sobre a relação entre reescrita e autoria, destacando a hipótese de que a reescrita seria um dos momentos em que os autores mantêm distância em relação aos seus textos, retomando-os e modificando-os. O *corpus* privilegiado de análise foi formado por textos escritos no contexto universitário, constituído basicamente por gêneros acadêmicos e a discussão envolve as questões de autoria nesse contexto de escrita.

Nesta fase da pesquisa, o referencial teórico sobre gênero discursivo e sobre autoria foi articulado aos estudos recentes sobre letramento, privilegiando os estudos sobre letramento acadêmico embasados nas formulações dos Novos Estudos do Letramento (Street 1984; Barton 1994; Gee 1990).

Nos últimos projetos de pesquisa desenvolvidos, além do foco no processo de escrita, o contexto de produção das escritas passou a ser o acadêmico, que foi ganhando uma dimensão maior no decorrer desses projetos. Enquanto, inicialmente, os dados analisados foram os textos produzidos por universitários em suas várias versões, nos projetos mais recentes o conceito de reescrita ganha uma dimensão maior a partir dos estudos do letramento, especialmente com base nos conceitos de evento de letramento, prática de letramento e na formulação do conceito de 'história do texto' por Lillis (2008), conceitos esses apoiados em uma perspectiva etnográfica. Desse modo, passam a ser considerados como dados a serem analisados as interações em torno dos textos, entre autor e revisor, entre aluno e professor, entre aluno e colega e outras possibilidades. As análises feitas têm apontado que há uma complementação entre o que já era possível depreender através dos indícios deixados nos textos (mostrado em análises dos projetos anteriores) e o que as interações mostram. Na verdade, as interações são parte do processo da escrita (FIAD, 2013). Desse modo, os estudos de letramento acadêmico contribuem para o conhecimento das práticas de letramento no contexto específico, envolvendo instituições, pesquisadores, estudantes, funcionários e outros. O livro *Letramentos acadêmicos: Contextos, práticas e percepções*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, organizado por R. Fiad, contém resultados de teses e dissertações orientadas até 2016 no interior dos Projetos de pesquisa desenvolvidos.

São listados, a seguir, esses Projetos.

- Reescrita, dialogismo e letramento acadêmico (2013 – 2016, Processo 305763/2012-1)

Neste projeto a discussão sobre reescrita foi redimensionada à perspectiva dos letramentos acadêmicos, incorporando uma abordagem etnográfica ao processo da produção escrita.

- Letramento acadêmico no contexto brasileiro: o inglês como língua da ciência (2016 – 2019, Processo 308500/2015-6)

Este projeto insere-se na área dos letramentos acadêmicos, com um olhar mais voltado para os aspectos políticos e institucionais que cercam

os eventos e práticas de letramento acadêmico no Brasil atualmente, considerando a situação de internacionalização e da globalização da ciência.

- Algumas práticas de letramento acadêmico no contexto brasileiro (2019 – 2022, Processo 308513/2018-5)

Este projeto tem como objetivos conhecer e analisar criticamente as políticas e propostas desenvolvidas nas universidades brasileiras de apoio a pesquisadores (docentes e estudantes) visando a escrita acadêmica, principalmente voltada a publicações científicas, bem como os processos de escrita de pesquisadores visando à publicação de artigos científicos.

Dos estudos sobre ensino de língua e comunicação intercultural aos estudos do letramento: o percurso da profa. Inês Signorini

Considerando o percurso da profa. Inês Signorini, uma frente de investigação a ser considerada é a de projetos financiados que deram sustentação, nas últimas décadas, no DLA, aos estudos do letramento voltados para o ensino de língua e a formação do professor. Foram os seguintes:

1. Projeto temático FAPESP “Interação e Aprendizagem de Línguas. Subsídios para a auto-formação do professor” (1991-1996, processo 2002/09775-01), coordenado pela profa. Angela Kleiman. Pesquisadores principais do DLA: Angela Kleiman, Marilda Cavalcanti, Maria José R. Faria Coracini, José Carlos de Almeida Filho.

Com relação a esse projeto, além de dissertações, teses, artigos em revistas, apresentações em eventos no país e no exterior, destaca-se o volume *Os significados do letramento. Novas perspectivas sobre a prática social da escrita*, organizado pela profa. Angela Kleiman e publicado em 1995 pela editora Mercado de Letras. É uma obra coletiva, reunindo trabalhos de grande parte dos pesquisadores que participaram do projeto e que vem sendo reeditada desde então.

A introdução desse volume, escrita pela organizadora, teve, e continua tendo, papel relevante na introdução dos estudos do letramento, em sua vertente socio-antropológica, para os leitores brasileiros. Quando o livro foi lançado, a bibliografia em língua inglesa era um obstáculo para alunos e professores, inclusive pela dificuldade de aquisição do material bibliográfico original. Na introdução, a profa. Kleiman apresenta uma síntese dos principais conceitos e autores fundadores dessa linha de estudos e seu interesse para questões específicas do contexto brasileiro.

2. Projetos integrados CNPq “Letramento e Comunicação Intercultural I e II”, “Letramento e Escolarização. Uma pesquisa para uma prática abrangente” e “Letramento do professor: Implicações para a prática pedagógica I e II” (1991-2003), coordenados pela professora Angela Kleiman. Participaram desses projetos as professoras Sylvia Terzi, Ivani Ratto e Inês Signorini (em 1992-1993 como participante de Programa de hospitalidade acadêmica da Unicamp e, a partir de 1994, como docente do DLA), além pesquisadores de outras instituições brasileiras.

Com relação a esses projetos, além de dissertações, teses, artigos e apresentações em eventos no país e no exterior, foram publicados volumes organizados e co-organizados pela coordenadora. Dentre eles, destaca-se o volume *Alfabetização de jovens e adultos e (auto)formação do professor*, organizado pelas profas. Angela Kleiman e Inês Signorini, e publicado em 2000 pela Editora Artmed.

Tal volume foi inteiramente dedicado à apresentação de resultados dos projetos desenvolvidos em convênio com a prefeitura de Cosmópolis-SP, com a participação de pós-graduandos e professores do DLA, além de alfabetizadoras atuando na rede municipal de ensino daquela cidade. Nessa obra coletiva, foram discutidas questões mais diretamente relacionadas à formação de professores em cursos de magistério e programas de formação em serviço, e ao contexto de atuação desses professores (perfil do alunado e das comunidades de referência).

O volume *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*, organizado pela profa. Inês Signorini e publicado em 2001 pela Editora Mercado de Letras, é fruto das discussões desenvolvidas em projeto individual de pesquisa no âmbito dos projetos integrados acima. O interesse

desse volume está também na participação de pesquisadores brasileiros de diferentes instituições e filiados a diferentes disciplinas do campo dos estudos linguísticos.

3. Projeto “Análise de estratégias de compreensão da escrita em Língua Materna e Língua Estrangeira” (1998-2000, processos 235/98-I e II), desenvolvido através do convênio CAPES/COFECUB e UNICAMP/ Université Stendhal, Grenoble 3 (França), coordenado pelos professores Angela Kleiman (IEL/UNICAMP) e Michel Dabène (LIDILEM, Université Stendhal, França). Participantes do DLA: Maria José R. Faria Coracini, Silvana Serrani, Sylvia Terzi e Inês Signorini.

As investigações relacionadas ao convênio CAPES/COFECUB integraram um programa bilateral de intercâmbio de pesquisas e cooperação entre pesquisadores, e de divulgação de pesquisas em conferências, simpósios e grupos de trabalho nas duas universidades envolvidas. No bojo desse programa, além de estágios sanduiche e missões de trabalho em Grenoble e participação em seminários de pesquisa em Campinas, participantes brasileiros publicaram resultados de pesquisa na revista LIDIL n° 25 (julho 2002) “*Pratiques de lecture et d’écriture. Des usages sociaux aux savoirs scolaires*”, editada pelo LIDILEM da Université Stendhal. Trabalhos de participantes franceses do mesmo projeto foram publicados na revista *Trabalhos de Linguística Aplicada*, editada pelo Departamento de Linguística Aplicada do IEL.

4. Projeto temático FAPESP “Formação do Professor: Processos de Retextualização e Práticas de Letramento” (2003-2007), processo 2002/09775-0), coordenado pela professora Angela Kleiman. Participantes principais: Inês Signorini (IEL/UNICAMP), Ana Lúcia Guedes Pinto (FE/UNICAMP), Maria de Lourdes Meirelles Matencio (PUC-MG) e Vera Masagão Ribeiro (ONG Ação Educativa).

Os trabalhos desenvolvidos no âmbito desse projeto resultaram em grande número de publicações e trabalhos acadêmicos de conclusão, além das participações em eventos. Dentre as publicações, destaca-se a coletânea *Letramento e Formação do Professor. Práticas Discursivas, Representações e Construção do Saber*, organizada pelas professoras Angela Kleiman (UNICAMP) e Maria de Lourdes M. Matencio (PUC-MG), e publicada

em 2005 pela editora Mercado de Letras. Parte dos artigos que integram essa coletânea são resultado de uma oficina de análise de dados do projeto em referência, realizada durante o 52º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), que ocorreu na UNICAMP, em julho de 2004.

5. Projeto temático FAEPEX (2003-2005, processo 69/1 - 613/03). Projeto integrado CNPq (2002-2005, processo 520427/2002-5 - (NV); Auxílio FAPESP n.º 2002/11837-4), coordenados pela profa. Inês Signorini. Participantes principais no IEL: Sylvia Terzi (DLA) e Anna C. Bentes da Silva (DL).

Esses projetos tiveram como foco a análise de dados advindos de programas de capacitação de professores e melhoria do ensino básico, promovidos por órgãos públicos e desenvolvidos por docentes do IEL e de outras instituições. Dentre tais programas, destacam-se o *Programa Alfabetização Solidária*, coordenado desde 1997 por Sylvia Terzi (IEL) e com participação de Inês Signorini em cursos de capacitação de alfabetizadores (1999, 2000, 2001); o *Programa Teia do Saber*, com cursos de capacitação coordenados por Sylvia Terzi (2003), Inês Signorini (2003 e 2004) e Anna C. Bentes da Silva (2003 e 2004), além do *Programa de Educação Continuada (PEC)*, com participação de Inês Signorini e Anna C. Bentes da Silva, entre outros.

No bojo desses projetos, foram analisadas produções escritas de professores e alunos da rede pública (municipal e estadual) de São Paulo (Concurso estadual *O professor conta sua história*; *Programa Teia do Saber*) e de outros Estados. Foram focados os processos de subjetivação e formação do professor e do aluno em práticas de letramento escolar e não escolar, bem como a questão da inovação no ensino da leitura e da escrita, inspirada pelas teorias linguísticas e fomentada pelas reformas curriculares desde os anos 1980.

A participação de docentes e pesquisadores das universidades federais de Campina Grande (UFCG) e Tocantins (UFT) - instituições com forte compromisso com a formação de professores para o ensino básico de suas regiões -, e de outras instituições paulistas de ensino superior, além da participação de graduandos e pós-graduandos do IEL, muito contribuiu para

a expansão da interação com professores em formação e com aprendizes da escola pública de diferentes contextos.

A esse respeito, além de dissertações, teses, artigos e apresentações em eventos nacionais e internacionais, são relevantes os volumes: *Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor*, publicado em 2006 pela Parábola Editorial; e *Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores*, publicado em 2007 pela Editora Mercado de Letras. Os dois volumes são obras coletivas, foram organizados pela profa. Inês Signorini e sintetizam parte dos resultados dos estudos desenvolvidos pelos projetos acima.

6. Projeto “Ensino-aprendizagem da escrita na formação de profissionais de nível universitário” (2004-2008), convênio CAPES/COFECUB (no. 510/05) e USP-SP/UNICAMP/Université Stendhal, Grenoble 3 (França), coordenado pelos professores Manoel L. G. Corrêa (USP), Francis Grossmann e Françoise Boch (LIDILEM/Université Stendhal). Pesquisadores brasileiros participantes: Inês Signorini, Angela Kleiman e Silvana Serrani-Infante (UNICAMP); Maria de Lourdes Meirelles Matencio (PUC-MINAS); Norma Seltzer Goldstein, Helena H. Nagamine Brandão e Sheila V. de Camargo Grillo (USP-SP).

A exemplo do projeto desenvolvido anteriormente através do mesmo convênio CAPES/COFECUB, as atividades relacionadas à USP e à Université Stendhal constituíram um programa de intercâmbio de pesquisas e cooperação entre pesquisadores, e de divulgação de pesquisas em conferências, simpósios e grupos de trabalho nas três universidades envolvidas. No bojo desse programa, foram significativas as atividades realizadas em estágios sanduíche e missões de trabalho em Grenoble e em seminários de pesquisa realizados anualmente na USP em São Paulo e na UNICAMP em Campinas, com a participação de todo o grupo de pesquisa, inclusive das universidades francesas conveniadas.

Ainda no bojo desse programa, foi publicado em 2006 o volume *Ensino de língua: letramento e representação*, pela editora Mercado de Letras. Trata-se de mais uma obra coletiva, organizada pelos professores Manoel L. G. Corrêa e Françoise Boch, e composto de trabalhos de participantes brasileiros e franceses. E, em 2009, foi publicado um dossiê dedicado

aos resultados da segunda etapa do mesmo projeto na revista *Scripta* (13 (24), 2009), do Programa de Pós-graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC-MG. Tal dossiê foi organizado pelos professores Manoel L. G. Corrêa (USP-SP), Juliana A. Assis (PUC-MG) e Lourenço Chacon (UNESP-Rio Preto) e reuniu trabalhos de participantes brasileiros e franceses.

Duas outras coletâneas foram publicadas em 2008 pela Parábola Editorial, organizadas pela profa. Inês Signorini, com a participação de pesquisadores brasileiros e estrangeiros: *Situando a língua(gem)* e *(Re)discutir texto, gênero e discurso*. Esses dois volumes discutem questões teórico-metodológicas de interesse para a reflexão no campo aplicado, em suas confluências e sinergias com questões de ensino, comunicação intercultural e transdisciplinaridade.

Alguns anos mais tarde, tais temas seriam novamente objeto da Escola de Altos Estudos CAPES sobre *Mobilidade, multilinguismo e globalização*, realizada no IEL e no CCET/UNIRIO de 11 a 21 de agosto de 2015, sob a coordenação da profa. Inês Signorini e a participação de vários pesquisadores do DLA. Esse evento reuniu diferentes linhas de pesquisa em LA da UNICAMP e de mais cinco universidades públicas consorciadas (<https://www2.iel.unicamp.br/altosestudosla/apresentacao/>).

As atividades do evento foram transmitidas via web para os participantes de todo o país. Foram os seguintes os pesquisadores convidados, todos atuando em universidades norte-americanas: Alexandra Jaffe (California State University, Long Beach), Charles Briggs (University of California, Berkeley) e Marco Jacquemet (University of San Francisco, San Francisco). Desse evento, resultou o dossiê temático *Selected papers on language and society: mobility, multilingualism and globalization*, organizado pelas profas. Inês Signorini, Marilda Cavalcanti e Terezinha de Jesus Maher, e publicado pela *Revista da Anpoll* v. 1, n. 40, em 2016.

7. Projeto “Discurso acadêmico na pesquisa e no ensino: questões em torno da apropriação da palavra de outrem” (2014-2018), convênio CAPES/COFECUB (no. 834/15) e PUC-MG/USP-SP/UNICAMP/UNESP-Rio Preto/Université de Lorraine/Université Charles-de-Gaulle – Lille 3/ Université Stendhal Grenoble 3 (França), coordenado pelas professoras Juliana A. Assis (PUC-MG) e Sophie Bailly (Université de Lorraine). Pesquisadores

brasileiros participantes: Daniella L. D. I. Rodrigues (PUC-MG), Fabiana Komesu (UNESP-Rio Preto), Jane Quintiliano Guimarães Silva (PUC-MG), Maria Angela P. T. Lopes (PUC-MG), Manoel L. G. Corrêa (USP-SP) e Inês Signorini (UNICAMP)

No projeto em referência, também relacionado ao convênio CAPES-COFECUB, houve uma expansão significativa do número de universidades francesas conveniadas, bem como de participantes, tanto professores quanto pós-graduandos, em relação aos projetos anteriores relacionados ao mesmo convênio. Em consequência, foram também ampliadas as oportunidades de estágios sanduíche e missões de trabalho nas universidades participantes, tanto de pesquisadores franceses quanto brasileiros.

Dentre as várias publicações relativas a resultados desse projeto, destacam-se os números temáticos abaixo:

- *Scripta* (21 (43), 2017) sobre *Escrita no ensino superior: ensino e pesquisa*, organizado pelos profs. Juliana A. Assis (PUC-MG), Sophie Bailly (Université de Lorraine) e Manoel L. G. Correa (PUC-SP);
- *Revista do GEL* (14 (3), 2017) sobre *Letramentos acadêmicos, internet e mundialização da pesquisa brasileira/Littéracies universitaires, internet et mondialisation dans le processus d'internationalisation de la recherche brésilienne*, organizado pelas profas. Fabiana Komesu (UNESP-Rio Preto), Juliana A. Assis (PUC-MG) e Sophie Bailly (Université de Lorraine).

8. Projeto FAEPEX “Compilação de um corpus anônimo de textos e excertos produzidos no curso Profis” (2018-2020) nos. 2450/18 e 3099/18). Além da responsável, profa. Inês Signorini, participaram desse projeto o prof. Rodrigo Lima Lopes do DLA e 05 graduandos bolsistas FAEPEX-PIBIC e 3 bolsistas SAE-Unicamp.

Através desse projeto, foi possível iniciar a compilação de produções escritas de alunos do curso ProFIS, da Unicamp, no âmbito de disciplina obrigatória para ingressantes “Leitura e produção de textos acadêmicos I”. A disciplina, ministrada pela profa. Inês Signorini desde a criação do curso em 2011 até 2020, teve no período uma orientação clara para o exercício sistemático e extensivo da leitura e produção de textos acadêmico-científicos

e de divulgação científica. A organização e digitalização do material arquivado num corpus de aprendiz (ProCorp) deverá beneficiar pesquisadores do IEL interessados pelo estudo da leitura e escrita de ingressantes que não passaram pelo crivo do vestibular.

Projetos individuais

- Editais CNPq “Metapragmáticas da escrita” (2005-2008 no. 8240567215653022), “Metapragmática e construção social de papéis e identidades” (2008-2011 no. 7451194708116312), “Letramentos hipermidiáticos na escola/letramentos escolares na hipermídia” (2009-2010 no. 2862895122254884; 2011-2014, no. 4821724253820620), “O escolar grafocêntrico e o hipermidiático em práticas letradas contemporâneas” (2011-2014 no. 3617400318866711), “I Ciclo transdisciplinar sobre língua(gem) e sociedade” (2015-2016, no. 3170917235320683), “Metapragmática e escrita acadêmica globalizada” (2015-2018, no. 302816/2015-1), “Metapragmáticas da escrita acadêmica globalizada” (2018-2021, no. 303669/2018-7);
- Auxílios Pesquisa FAPESP (2004-2004, no. 02/11837-4, 2010-2012, no. 010/51597-9).

Aos projetos individuais estão atreladas parte das orientações desenvolvidas no período e conseqüente aprofundamento de temas e discussões de interesse do Grupo de pesquisa coordenado pela profa. Inês Signorini. Dentre esses temas, destacam-se o das metapragmáticas da escrita de modo geral e da escrita acadêmico-científica de modo particular, e o dos desafios e oportunidades trazidos pela digitalização generalizada para a reflexão sobre ensino de leitura e escrita na escola básica e na universidade. Esses são temas focalizados em publicações individuais e em participações em eventos, além de monografias, dissertações e teses desenvolvidas no período.

Pontos de encontro

Os dois percursos descritos nas seções anteriores tiveram dois pontos de encontro significativos para o avanço da reflexão sobre os temas que vinham sendo desenvolvidos pelas duas professoras. O primeiro ponto de encontro foram discussões conjuntas, envolvendo os respectivos grupos de pesquisa, em dois eventos realizados em 2006 e 2007, em duas outras instituições. O segundo foi a promoção conjunta de quatro seminários, envolvendo pesquisadores convidados, filiados a outras disciplinas e atuando no IEL e em outras instituições do país, realizados em 2017 e 2018.

As discussões conjuntas deram-se por ocasião do I Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas-CLAFPL, realizado de 9 a 11 de novembro de 2006, em Florianópolis-SC e por ocasião do 16º. Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada-InPLA, realizado de 30 de abril a 01 de maio de 2007, na PUC-SP.

O I CLAFPL propiciou o encontro dos grupos de pesquisa para a discussão dos trabalhos apresentados na Sessão de Comunicação coordenada intitulada *Os saberes sobre linguagem e a formação do professor de português*, coordenada pela profa. Raquel Salek Fiad, e nos Simpósios *Significados da inovação na formação de professores de língua portuguesa*, e *Significados da inovação no ensino de língua Portuguesa*, ambos coordenados por orientandos da profa. Inês Signorini: a doutoranda Clara Dornelles e o mestrando Robson Santos de Carvalho, respectivamente.

O 16º. InPLA reuniu pesquisadores dos dois grupos numa sessão proposta pelas profas. Inês Signorini e Maria de Lourdes Dionísio (Universidade do Minho-Portugal) e que teve como debatedoras as professoras Raquel Fiad e Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ).

As discussões realizadas nesses eventos levaram à proposta de uma publicação conjunta que reunisse as pesquisas sobre inovações e mudanças no ensino de línguas. O livro *Ensino de língua. Das reformas das inquietações e dos desafios* foi organizado pelas duas pesquisadoras do DLA e publicado pela Editora UFMG em 2012.

Quanto ao segundo ponto de encontro, acima mencionado, foram propostos em 2017 e 2018 quatro seminários intitulados: *Letramento e transdisciplinaridade I, II, III e IV*. Nesses Seminários, pesquisadores de diferentes filiações teóricas e disciplinares, de diferentes universidades brasileiras, reuniram-se para apresentarem suas visões sobre a relevância e os significados atribuídos ao conceito de letramento em suas respectivas áreas dos estudos da linguagem. As profas. Raquel Salek Fiad e Inês Signorini foram debatedoras das contribuições dos colegas.

A motivação inicial para a realização desses Seminários foi justamente a percepção de que o conceito de letramento vinha sendo utilizado sob diferentes perspectivas e com diferentes propósitos, ou seja, era um conceito que já tinha sido apropriado por diferentes disciplinas e áreas de pesquisa no âmbito dos estudos da linguagem.

O objetivo era, pois, o de ver explicitadas essas diferenças e as justificativas para a convergência e articulação - ou não - do conceito de letramento a outros conceitos de interesse para as áreas representadas. As questões iniciais endereçadas aos participantes eram duas: (1) Que contribuições sua perspectiva disciplinar ou de trabalho traria para a conceituação e estudo dos letramentos?; (2) Que outros aportes de natureza teórico-metodológica seriam produtivos para o estudo dos letramentos e suas implicações para o ensino e a pesquisa? A partir dessas questões desencadeadoras, os pesquisadores foram apresentando suas reflexões, geralmente em textos escritos encaminhados aos demais colegas antes de cada evento.

Desde o início, pretendia-se que os textos produzidos e as discussões decorrentes fossem transformados em artigos para serem publicados, o que possibilitaria a divulgação das discussões para uma audiência mais ampla. Os textos publicados no volume temático da *Revista da Anpoll* (v. 1, nº 49), de Jul./Set.2019, apresentam versões finais de elaborações individuais dos participantes. O objetivo do dossiê era dar acesso à comunidade acadêmica interessada no tema - o conceito de letramento em uma perspectiva transdisciplinar - os principais resultados das discussões, com destaque para o fato de que não havia unanimidade nas perspectivas e sim uma diversidade de abordagens suscitando perguntas e hipóteses que se

mostravam relevantes para o avanço de diferentes frentes de investigação nos campos representados.

Considerações finais

Quanto aos Grupos de pesquisa cadastrados no CNPq que deram sustentação aos projetos elencados e aos programas individuais e coletivos de estudo que constituíram os dois percursos acima descritos, destacamos os grupos coordenados pelas professoras Angela Kleiman, desde 1991 (Grupo *Letramento do professor* <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8169>), Inês Signorini (Grupo *Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em diferentes mídias* <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/526938>), desde 2000, e Raquel Salek Fiad (Grupo *Escrita: ensino, práticas, representações, concepções* <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/684793>), desde 2006.

Além de monografias, dissertações, teses e publicações individuais e coletivas, as atividades de pesquisa desses grupos deram origem a sessões coordenadas, simpósios e painéis em eventos nacionais e internacionais, além de sites de divulgação, com destaque para a participação de pós-graduandos e egressos do Programa de pós-graduação em LA do IEL, além de participantes de outras instituições atuando nos diferentes projetos elencados. Sem essa dinâmica de discussões, que extrapolam as dos núcleos internos compostos por um orientador e seus orientandos, dificilmente os grupos de pesquisa adquirem a função de corresponsáveis pela reflexão aprofundada e crítica dos processos de investigação em curso.

Outro aspecto a ser considerado é o do papel dos projetos elencados na criação de vínculos com pesquisadores de outras instituições nacionais e estrangeiras, favorecendo não apenas discussões em bancas e eventos, além de estágios de pesquisa (sanduíche, pós-doc.), mas também a elaboração de convênios que atendam, de fato, aos interesses institucionais.

Alguns exemplos recentes, relacionados ao Grupo de pesquisa *Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em diferentes mídias*, ilustram a importância desses vínculos em termos institucionais. Em 2013, a profa.

Sophie Bailly, da Université de Lorraine, ministrou disciplina de pós-graduação (LP 431-2013-2) e, juntamente com a então pós-doutoranda Eglantine Guely, também da Université de Lorraine, proferiu palestras e coordenou seminários no IEL e em outras universidades públicas no período de setembro a novembro, a convite da profa. Inês Signorini. Tais atividades integraram o Programa Cátedras Franco-Brasileiras no Estado de São Paulo, em parceria com o Consulado Geral da França em São Paulo, a UNESP e a UNICAMP. Ao final de sua estada no IEL, a profa. Bailly foi membro titular de uma banca de doutorado de uma orientanda da profa. Inês Signorini.

Em função dessa visita inicial, a profa. Bailly viria a co-coordenar em 2014-2018 o projeto “Discurso acadêmico na pesquisa e no ensino: questões em torno da apropriação da palavra de outrem”, através do convênio Capes-Cofecub, conforme descrito na seção anterior. Esse projeto possibilitou o intercâmbio de pesquisadores do DLA e do Grupo de pesquisa mencionado, além da participação da profa. Inês Signorini como membro titular da defesa de doutorado de um orientando da profa. Bailly, na Université de Lorraine. Possibilitou também discussões e estágios de pesquisa com a participação do prof. Alex Boulton, então coordenador do Laboratório ATILF (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française - Computer Processing and Analysis of the French Language) de pesquisa em ciências da linguagem, tutelado pelo Centre national de la recherche scientifique (<http://www.cnrs.fr/fr/page-daccueil>) e pela Université de Lorraine. Na sequência, o prof. Boulton, que é também editor da revista ReCALL (<http://journals.cambridge.org/action/displayJournal?jid=REC>), supervisionou estágio sanduíche de uma doutoranda da profa. Inês Signorini, aceitou o convite para co-ministrar com ela um curso de pós-graduação no IEL em 2019 (LP 215 - 2019-2) e, no mesmo ano, aceitou participar do projeto CAPES-PRINT (2018-2022), do Programa de pós-graduação em LA do IEL.

Além dessas, podem ser mencionadas as seguintes parcerias do grupo *Escrita: ensino, práticas, representações, concepções* com outros Grupos de pesquisa do país e de universidades estrangeiras.

A primeira parceria foi com os Grupos de Pesquisa *As (im)possíveis alfabetizações de crianças de classes populares na visão de docentes na escola pública*, coordenado pela Profa. Ludmila T. de Andrade (LEDUC-UFRJ)

e *Práticas de leitura e escrita em português língua materna*, coordenado pelo Prof. Manoel L. G. Corrêa (FFLCH-USP). Esse trabalho conjunto foi coordenado pela Profa. Ludmila T. de Andrade e foi financiado pelo Programa Observatório da Educação (CAPES).

No período de 2012 a 2014, os Grupos de Pesquisa realizaram três encontros com a participação de pesquisadores desses Grupos, estudantes e professores da educação básica: I Seminário Escrita Docente e Discente (2012), II Seminário Escrita docente e discente (2013) e III Seminário Escrita Docente e Discente (2014), todos na UFRJ, RJ. Além desses encontros, onde houve intensa troca entre os grupos de pesquisa, também a participação em bancas de pós-graduação de orientandos dos três docentes possibilitou o trânsito entre os grupos. Essa parceria era voltada principalmente para a formação docente, com a proposta de discutir a escrita docente no processo de formação, tanto inicial como continuada.

Uma segunda parceria foi construída com alguns colegas da Faculdade de Educação da UFMG, incluindo o Prof. Brian Street que, na ocasião, tinha participação nas atividades de pesquisa dessa instituição.

No contexto dessa parceria, uma orientanda de doutorado pode desenvolver o doutorado sanduíche sob supervisão do Prof. Brian Street no King's College em Londres e pudemos contar com a presença dele na banca de defesa de tese na Unicamp, em 2014. Nessa ocasião, Brian Street fez uma palestra no IEL, intitulada *The 'Academic Literacies' approach to writing support in Universities*.

Outros momentos de intercâmbio com essa instituição e seus pesquisadores foram os Colóquios Internacionais sobre letramento e cultura escrita, realizados em 2012, 2014 e 2017, com a presença de Raquel Fiad em mesas-redondas.

Também em 2017, durante o 18º Congresso Mundial de Linguística Aplicada (AILA), realizado no Rio de Janeiro, Raquel Fiad participou do Simpósio *Innovations and challenges in literacies studies in Latin America and beyond: implications for Academic Literacies*, a convite dos organizadores Brian Street (King's College) e Maria Lúcia Castanheira (UFMG).

A terceira parceria foi com as professoras Mary Jane Curry (Universidade de Rochester, EUA) e Theresa Lillis (Open University, Inglaterra), através das seguintes atividades.

Apresentação e discussão de parte da pesquisa em andamento (*Rewriting, dialogism and ethnography*) no *Academic and professional literacies discussion forum*, grupo de discussão do Centre for Research in Education and Educational Technology, Open University, Milton Keynes, UK, em 2014.

Supervisão de doutoranda por MJ Curry, em 2014, na Universidade de Rochester.

Visita acadêmica de Raquel Fiad à Universidade de Rochester, em 2015, dentro do Programa Humanas sem Fronteiras (VRERI-Unicamp) com diversas atividades junto à Profa. Mary Jane Curry (apresentação e discussão de parte da pesquisa em andamento (*Rewriting, dialogism and academic literacy*), participação no seminário de pesquisa *Language, Literacy and Globalization* e discussão da tradução de um artigo de MJ Curry e T. Lillis que foi publicado em livro organizado por Raquel Fiad em 2016 (*Letramentos acadêmicos: Contextos, práticas e percepções*. (org.). São Carlos: Pedro & João Editores, 2016)

Participação de Mary Jane Curry no VI Ciclo de Diálogos em Linguística Aplicada, IEL, em 2017, apresentando a palestra *Global Academic Publishing: Policies, Pressures, Tensions*.

Participação de Raquel Fiad na Research Networks (REN) *Debates and directions for research on academic publishing and presenting in a global context*, durante o 18º Congresso Mundial de Linguística Aplicada (AILA), realizado no Rio de Janeiro, a convite das organizadoras, MJ Curry e T. Lillis.

Referências

ABAURRE, M.B.M.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T; FIAD, R. S. (1997). *Cenas de Aquisição da Escrita: o trabalho do sujeito com o texto*. Campinas, SP: ALB/Editora Mercado de Letras.

BARTON, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.

FIAD, R. S. (2013). Reescrita, dialogismo e etnografia. *Linguagem em (Dis)curso*, v.13, n.3, 2013, p.463-480.

FIAD, R. S. (2016). (org.). *Letramentos acadêmicos: Contextos, práticas e percepções*. São Carlos: Pedro & João Editores.

GEE, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. Londres: Routledge.

GERALDI, J. W. (1981). Subsídios Metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa". *Cadernos FIDENE*, 18.

GINZBURG, C. (1986). *Mitos Emblemas Sinais: Morfologia e História*. F. Carotti (trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

HEATH, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

KATO, M. (1985). *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes.

KLEIMAN, A. (1989a). *Oficina de Leitura*. Campinas, SP: Pontes Editores.

KLEIMAN, A. (1989b). *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas, SP: Pontes Editores.

KLEIMAN, A. (1993). *Leitura: Ensino e Pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (2005). (orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

KLEIMAN, A. B. & ASSIS, J. A. (2016). (orgs.). *Significados e Ressignificações do Letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

LILLIS, T. (2008). Ethnography as method, methodology and Deep Theorizing. *Written Communication*, n. 25, v. 3, p. 353-388.

SIGNORINI, I. (2001). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

SIGNORINI, I. (2006). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial.

SIGNORINI, I. (2007). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

SIGNORINI, I. (2008). *(Re) discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial.

SIGNORINI, I. (2008). *Situar a língua(gem)*. São Paulo: Parábola Editorial.

SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (2012). (Orgs.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

STREET, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Caleidoscópio do ensino de língua portuguesa no Brasil: olhares da pesquisa em Linguística Aplicada na Unicamp

Jacqueline Peixoto Barbosa
Márcia Mendonça

DOI 10.52050/9786586030617.c2

Introdução

Neste capítulo, pretendemos apresentar contribuições dos estudos em Linguística Aplicada (LA) desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da universidade (PPGLA-Unicamp) no que tange ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa como língua materna (ou *primeira língua*) no contexto brasileiro. A partir da nossa formação e atuação como pesquisadoras e, portanto, das nossas identidades profissionais e dos nossos conhecimentos, selecionamos aspectos que marcam o desenvolvimento desses estudos, indicando interesses e linhas de investigação que impactam diretamente não só as discussões acadêmicas sobre os temas, mas, muito especialmente, políticas públicas de *educação linguística* relacionadas com currículos, materiais didáticos e formação docente. Tais desdobramentos visam contribuir, em alguma medida, para o diálogo com o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas na área de linguagens e/ou na disciplina língua portuguesa (que engloba língua e literaturas de língua portuguesa), no âmbito da educação.

Além de apresentar tais contribuições, intentamos tecer comentários e problematizá-las, ainda que brevemente, estabelecendo conexões com

princípios teóricos e campos de estudos que têm exercido influência no desenvolvimento das pesquisas do PPGLA e das ações de seus integrantes em políticas públicas. Ao longo da exposição, remeteremos a metodologias empregadas, sem a intenção de esgotar as múltiplas possibilidades que a LA elabora constantemente, o que caberia a um artigo específico.

Para ilustrar as contribuições do programa no desenvolvimento desse campo de estudos plural e heterogêneo em termos temáticos, epistêmicos e metodológicos que é a LA, o que consideramos um atributo de valor, selecionamos objetos de estudo sobre os quais as pesquisas oriundas do PPGLA têm se debruçado. A perspectiva aqui adotada nada tem a ver com um desfile de méritos e glórias, mas uma tentativa de lançar luz sobre um conjunto de produções científicas e de ações formativas que buscam contribuir para o robusto corpo de conhecimentos elaborado pelas linguistas aplicadas e pelos linguistas aplicados brasileiros que se interessam pelas questões de ensino de línguas (por vezes ignorado ou mal compreendido). Os objetos de estudo relacionados com o ensino de português, que se interceptam em muitas pesquisas, são: currículo, material didático, formação e trabalho docente, eventos e práticas de letramento relacionados com ensino, objetos de ensino e processos de ensino-aprendizagem.

Faremos referência a alguns trabalhos desenvolvidos na nossa pós-graduação, numa seleção que, mesmo lacunar e parcial, intenta divulgar e comentar sucintamente o que investigamos sobre ensino de língua materna, por que e como o fazemos¹.

1 As apreciações sobre os trabalhos desenvolvidos no PPGLA Unicamp refletem a visão das autoras e não tentam apresentar a percepção dos demais pesquisadores do programa que investigam o ensino de língua materna. Outras percepções e perspectivas de trabalho sobre a pesquisa acerca do ensino de línguas em LA encontram-se em capítulos deste livro.

O campo da LA e alguns eixos teóricos basilares na pesquisa em ensino de língua portuguesa

Desde a década de 1990, os estudos da Linguística Aplicada (LA) no Brasil começam a ser compreendidos e apresentados como um *campo de estudos*², com autonomia epistemológica em relação aos estudos linguísticos, área na qual surge a LA e na qual se desenvolve em seu momento inicial. Moita-Lopes (2009) já historicizou as “viradas” pelas quais a LA passou em texto de 2009: “da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada” e “Linguística Aplicada em contextos institucionais diferentes de escolares”, até chegar ao que ele denomina “Linguística Aplicada Indisciplinar”. O autor concebe a LA como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA-LOPES, 2006, p. 14) e essa alegada indisciplinaridade se conecta ao reconhecimento da “necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade” (p. 19).

Esse trajeto em busca da sua afirmação como campo com identidade própria vem sendo visibilizado pela expressiva pesquisa desenvolvida na pós-graduação brasileira, seja em programas próprios de LA ou em programas com linhas de pesquisa em LA. Esses nichos de pesquisa se desenvolvem dialogando com perspectivas teóricas e metodológicas variadas, de modo que a originalidade das produções acadêmicas e sua relevância social se traduzem pelo trabalho de pôr em contato, atritar e, eventualmente, fundir modos de pensar e compreender as questões de ensino de língua portuguesa em seu escopo mais abrangente. A seguir, expomos alguns estudos com os quais nossas pesquisas conversam.

A perspectiva sociocultural dos letramentos

Um dos principais campos de estudo que inspiram as pesquisas do PPGLA Unicamp é a perspectiva sociocultural dos estudos dos letramentos (*New*

2 Para Signorini (1998), a LA é um campo transdisciplinar de estudos que busca construir objetos múltiplos e complexos, estabelecendo conexões transversais à “ordem disciplinar instituída” (p. 97).

Literacies Studies - NLS) tal como vieram desenvolvendo Street e outros pesquisadores desde 1984.

Como é sabido, a perspectiva sociocultural do letramento se baseou inicialmente nos estudos etnográficos de base antropológica de Street (1984, 1995) e outros nomes da tradição anglófona. Tais estudos foram apropriados e reconfigurados em pesquisas brasileiras, tendo alcançado grande desenvolvimento na década de 1990 e 2000, com a contribuição de integrantes do PPGLA à época, como Angela Kleiman, Raquel Fiad, Inês Signorini e de outros que nele ingressaram mais recentemente, como Roxane Rojo (em 2005). Membros de programas de pós-graduação de outras universidades, como Leda Tfouni e Magda Soares, também se dedicaram a divulgar esses trabalhos e a estabelecer relações entre seu potencial elucidativo e os contextos de ensino de língua no Brasil, incluindo-se os históricos desafios da alfabetização e da continuidade dos processos de aprendizagem no âmbito da linguagem, no contexto das escolas públicas. Todas essas produções estão marcadas pelas inflexões próprias às áreas de pesquisa na qual se formaram as pesquisadoras e pelos desafios da realidade educacional com a qual lidavam. Mais detalhes sobre o histórico de pesquisas em LA na Unicamp podem ser conferidos no capítulo “As contribuições de dois percursos individuais para a consolidação dos estudos do letramento no Departamento de Linguística Aplicada (DLA)”, de autoria de Raquel Salek Fiad e Inês Signorini, neste livro.

É fato que os estudos do letramento geraram uma prolífica herança na investigação sobre ensino de leitura e de escrita no Brasil. Desde o momento em que o conceito chega ao Brasil, pesquisadores se esforçam por divulgá-lo, efetuando apropriações ancoradas em seu tempo-espço de trabalho investigativo.

É o caso da produção de Angela Kleiman na década de 1990, após anos de investimento em pesquisas sociocognitivas sobre leitura com obras que marcaram época e que ainda inspiram outros pesquisadores quando se trata de estudar habilidades de leitura a partir de textos autênticos (cf. Kleiman, 1989, 1992).

Nessa mudança de rota, Kleiman expande o alcance do seu olhar de pesquisadora para o grande “cenário” que os estudos dos letramentos

compõem, de modo que sejam visibilizadas, em lentes socioculturais, as práticas sociais de leitura e escrita, as mediações pedagógicas no ensino de linguagem, os materiais usados nesses eventos de letramento, as mídias e tecnologias mobilizadas nesses contextos, os discursos sobre a linguagem, seu ensino e sobre a aprendizagem de línguas, as práticas dos profissionais do ensino no contexto profissional e qualquer outro objeto de pesquisa que viesse a ser configurado. Seu livro “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”, publicado em 1995, permanece como referência fundamental da área.

A difusão do conceito ajudou a consolidar uma proposta de mudança paradigmática para a área de ensino de Língua Portuguesa, de uma “concepção de cunho tradicional, que reduz a aprendizagem de leitura e produção textual a aprendizagem de competências e habilidades individuais” (KLEIMAN, 2007, p. 4), para uma concepção social da escrita que assume o letramento como objetivo do ensino, que parte das práticas discursivas, de forma inseparável dos contextos em que se desenvolvem.

Por mais que essa perspectiva dos letramentos tenha sido bastante difundida por pesquisadores da área e tenha tido uma grande adesão (ao menos teórica), socialmente ela é confrontada constantemente com a perspectiva de cunho tradicional descrita acima, em função do desenho de política pública educacional vigente, que prioriza a avaliação (de habilidades e competência) em detrimento do currículo. Em um movimento invertido, fiel a um viés tecnicista que prima pelo controle da escola, a avaliação de sistema, baseada no desenvolvimento das habilidades, atravessa o cotidiano escolar, que fica, então, voltado para o desempenho dos alunos nas provas e, portanto, para o desenvolvimento (treino) de habilidades, que passam a se colocar como fins últimos do ensino.

Tal tensionamento tem convocado a LA a manter essa pauta em sua agenda de pesquisa, de forma a poder derivar objetos de investigação com impacto social³.

3 A obra “Letramentos em espaços educativos não escolares: os jovens a leitura e a escrita” (MENDONÇA e BUNZEN, 2015), por exemplo, analisa e problematiza práticas de letramento envolvidas em ações formativas promovidas por Ongs que trabalham com jovens. O livro

Novos e Multiletramentos

Assim como aconteceu com os estudos do letramento, o PPGLA tem exercido um papel fundamental na disseminação dos conceitos e teorias relacionados aos multiletramentos e aos novos letramentos. O livro de Rojo e Moura - *Multiletramentos na escola* (2012) assim como o recente *Letramentos*, de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) são exemplos expressivos disso. Esse último, apenas três meses após seu lançamento, passou a ser o livro mais vendido da Editora da Unicamp. Registre-se a feliz empreitada de Petrilson Pinheiro de fazer uma “versão brasileira” do livro *Literacies*, de Mary Kalantzis e Bill Cope de 2012. Nesta perspectiva, também merecem destaque os livros organizados por Rojo, em 2013 - *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*, por Pinheiro, em 2017 - *Multiletramentos em teoria e prática* e por Bunzen e Mendonça, em 2013 - *Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio*, por discutirem gêneros e práticas multiculturais e multimodais que podem ser considerados pela escola e por, de alguma forma, tematizarem questões teóricas e práticas relacionadas aos multiletramentos ou à multimodalidade. Em *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos* (2015), Rojo e Barbosa retomam o conceito de gêneros do discurso e o articulam a outros conceitos bakhtinianos envolvidos em sua compreensão e no seu estudo, aproximando os conceitos de gêneros e esfera de atividade ao de (multi) letramentos.

As pesquisas sobre os novos e multiletramentos desenvolvidas no programa relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua têm se dedicado à descrição e análise de gêneros, produções e práticas de linguagens multissemióticas e multiculturais, sempre a partir de seus contextos sociais e culturais de origem e circulação, em geral, associadas à análise da apropriação desses letramentos em todas as fases de *desenvolvimento curricular*, o que envolve a elaboração e a apropriação crítica dos próprios documentos curriculares, a análise e a proposição de recursos didáticos, a formação de professores e o (re)dimensionamento ou (re)configuração das práticas docentes.

é resultado de uma assessoria a essas instituições, prestada em convênio com a ong Ação Educativa em 2009.

Dada a multiplicidade de semioses e o hibridismo social que constituem os textos contemporâneos, a pesquisa a seu respeito requer uma perspectiva transdisciplinar. Da mesma forma, os novos letramentos, que também são múltiplos, multimodais e multifacetados, envolvem não só novos artefatos digitais, mas uma nova mentalidade, um novo *ethos*, um novo “modo de fazer” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), o que também requer uma multiplicidade de pontos de vista para sua compreensão.

Isso traz um desafio constante: a definição de metodologias de coleta e análise de dados que levem em conta a natureza dos objetos (sem a mera transposição de metodologias usadas para o estudo de outros objetos) e que sejam coerentes com a abordagem teórica proposta⁴.

Rojo, Almeida e Lopes (2017) relatam a busca, nos últimos anos, por aportes metodológicos que deem conta dos novos e multiletramentos e relacionam um conjunto de princípios para a realização de pesquisas, dos quais destacamos: “buscar teorias e metodologias demandadas pelos objetos específicos em seu campo original de elaboração (como artes plásticas, fotografia, cinema, dança, música, games etc.)”; “reconhecer os novos e multiletramentos como um novo universo e com isso buscar não transpor teorias/metodologias à revelia dos objetos e interesses de pesquisa” (p. 32).

Também como parte do desafio de lidar com estes objetos complexos no âmbito da pesquisa (e do ensino), Rojo e Moura publicaram em 2019 o livro *Letramentos, mídias e linguagens*, em que discutem conceitos centrais para a compreensão desses gêneros, práticas e produções a partir de referências de diferentes áreas do conhecimento.

Para a análise de práticas pedagógicas e de materiais didáticos, estes no seu potencial formativo, tem sido útil usar o mapa de multiletramentos referido por Rojo (2012), que define uma perspectiva de formação que visaria um usuário funcional, criador de sentidos, analista crítico e transformador. Como em Schlude (2021), o mapa pode ajudar na percepção dos limites de certas práticas e projetos propostos, no que diz respeito a uma apropriação

4 A exemplo do que acontece com pesquisadores do Reino Unido, Estados Unidos e Austrália, alguns membros do PPGLA vêm adotando a semiótica social de Kress, como referencial teórico metodológico.

crítica de conhecimentos e práticas, situada contextualmente. A depender da situação e dos objetos, diferentes perguntas podem ser feitas, novas dimensões podem ser criadas, ou reorganizadas, o que evitaria que um olhar fixo sobre os objetos pudesse ser forjado.

A interface com estudos de base enunciativa

Os estudos de base enunciativa engendram reflexões sobre concepções de língua(gem) e, portanto, sobre ensino desse objeto denominado “língua”, na esteira da tradição herdada de Bakhtin e seu círculo - mas revozeada e com acentos apreciativos singulares, sabemos.

Nessa perspectiva, parte das pesquisas desenvolvidas no PPGLA sobre produções culturais, práticas pedagógicas, materiais e recursos didáticos ou documento curriculares, tomados como enunciados, tem buscado articular aportes teórico-metodológicos dos estudos sobre (novos e multi) letramentos, com a perspectiva dialógica de Bakhtin e seu círculo (e com estudos transdisciplinares ou das áreas relacionadas aos objetos multissemióticos e multiculturais em questão, quando é o caso). Conceitos como *signo ideológico*, *dialogismo*, *apreciação valorativa*, *plurilinguismo*, *polifonia*, *vozes*, *arquitetônica*, *tema* e *significação*, *gêneros* e *campos de atividade* têm possibilitado uma análise (dialógica) do discurso, pautada pelas regras do método sociológico (Volochínov, 1986, p. 124) ou (mais especificamente, no campo da linguagem) pelo vislumbre de uma metalinguística, tal como proposto por Bakhtin (2002), ao relacionar o extralinguístico (externo) com o linguístico (interno) e prever relações dialógicas entre eles. Qualquer situação de uso da linguagem se dá a partir de um extralinguístico, que ao mesmo tempo que está inserido nessa situação, a constitui. Mas isso, é claro, não significa que o linguístico (e o semiótico) não deva ser igualmente considerado, já que fornece ferramentas para indiciar a heterogeneidade constitutiva dos discursos (Brait, 2006).

Um exemplo desse ponto de vista metodológico, que articula referências de diferentes áreas, incluindo construtos de Bakhtin e do Círculo é o trabalho de Moura (2018), cujos objetivos são descrever os AMV (remix de imagens

em movimento produzidos na cultura Otaku) e “propor metodologia e procedimentos de análise de remix de imagens em movimento que possibilitem a integração de uma perspectiva enunciativo-discursiva, formulada para a linguagem verbal, com um método objetivo de análise de objetos multimodais” (p. 7). Para a análise de dados, os processos próprios do remix (planificação e *cutting*) foram considerados a partir da perspectiva dos gêneros do discurso e do conceito de arquitetura. O arcabouço conceitual para a análise incluía ainda os conceitos de *objeto estético*, *forma arquitetônica*, *forma composicional*, *informação* e *molduragem*.

Objetos de pesquisa em educação linguística e a dimensão da extensão

O PPGLA tem dado contribuições expressivas para todo o processo de desenvolvimento de currículos de Língua Portuguesa. Retomaremos brevemente algumas dessas contribuições em quatro dimensões: a construção de currículos, materiais e recursos didáticos, as práticas docentes e a formação de professores. Merece destaque a criação do TECLE – Centro de Pesquisas sobre Tecnologias, Letramentos e Ensino – em 2018, no âmbito do IEL, cujo objetivo maior é fomentar, por meio da articulação de pesquisadores e grupos de pesquisa diversos, o desenvolvimento de pesquisas sobre a educação linguística na atualidade, em especial sobre os novos e multiletramentos e suas formas de integração aos currículos e às práticas pedagógicas de ensino de línguas (nativa e adicionais)⁵. Um dos projetos em desenvolvimento no TECLE é o *Novos multiletramentos, ensino de línguas e inovações tecnológicas e didáticas*, um projeto guarda-chuva com cinco eixos: análise de produções, objetos e gêneros digitais; análise de materiais e recursos didáticos (sobretudo os que se propõem

5 Site do Tecele: <https://www2.iel.unicamp.br/tecele/>. São pesquisadores do Centro sete professores do PPGLA (Ana Cecília Bizon, Cláudia Hilsdorf, Cynthia Neves, Jacqueline Barbosa, Márcia Mendonça, Petrilson Pinheiro e Roxane Rojo); cinco pesquisadores externos (Maria Elizabeth de Almeida - PUC-SP, Nukácia Araújo – UECE; Orlando Vian Jr. - UNIFESP, Rogério Tílio - UFRJ e Ruberval Maciel - UEMS), além de outros colaboradores e orientandos dos professores mencionados.

como inovadores); análise de currículos; de programas e ações de formação de professores; análise de práticas pedagógicas.

Currículos de Língua Portuguesa: dos objetos às práticas

A articulação entre pesquisa e extensão (e ensino) em relação às diferentes dimensões do desenvolvimento curricular em Língua Portuguesa é bastante presente na vida acadêmica de professores do PPGLA; em muitos casos, as ações extensionistas dizem respeito a algum tipo de participação nas políticas públicas educacionais.

Junto a centenas de envolvidos, Rojo e Barbosa⁶ foram leitoras críticas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, em 1998, o que oportunizou a análise mais detida do documento. Mesmo sem caráter mandatório, a publicação foi um marco na história recente da educação nacional. De forma bastante sintética, as grandes novidades trazidas foram, além da consideração da variação linguística, a organização do currículo a partir das práticas de linguagem (leitura/escuta, produção oral/escrita e análise linguística⁷), o que supunha, a partir de Geraldini (1984, 1991), a consideração das práticas sociais de referência de uso da linguagem, para além das práticas escolares, a assunção de uma nova unidade de análise – o texto – e de novos objetos de ensino – os gêneros do discurso. Os PCN buscavam induzir a concretização de uma proposta enunciativo-discursiva para o ensino de português.

Neste contexto, é digna de nota a publicação, em 2000, do livro organizado por Rojo, “A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs”, que tem o objetivo de discutir a proposta dos PCN, seus marcos conceituais e metodológicos, e possibilidades para a concretização dos PCN em sala de aula (portanto, um mediador curricular), dedicado a professores de

6 Barbosa também foi leitora crítica das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) e das primeiras versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

7 O mesmo já tinha sido proposto em documentos curriculares anteriores, como a Proposta Curricular para o ensino de 1º grau na década de 1980. A novidade é em termos de documento nacional de ampla divulgação.

educação básica. Nesse livro, encontra-se o texto de Barbosa, “Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: seriam os PCNs praticáveis?” que, após assumir (reclamar) como premissa básica a necessária formação de professores que deve acompanhar processos de reforma curricular, vai propor uma discussão do conceito de gêneros do discurso e do trabalho com gêneros do discurso na escola, orientada pelas seguintes questões: Por que gêneros do discurso? Que gêneros selecionar e que critérios de organização adotar para essa seleção? E como trabalhar com os gêneros? As mesmas questões aparecem discutidas de forma detalhada e aprofundada na tese de doutorado de Barbosa (2001), *Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa*⁸, que também defendia que o critério de seleção dos gêneros para a elaboração de propostas curriculares sejam as esferas de atividade/esferas de comunicação, o que explicitaria o vínculo dos gêneros com as práticas sociais e as atividades das esferas, o que não poderia ser perdido de vista no trabalho escolar com o gênero.

Se, por um lado, o trabalho a partir dos gêneros do discurso abriu possibilidades para acesso a aprendizagens mais vinculadas a contextos sociais de uso da linguagem, tal como configurados nos diversos gêneros, por outro lado, muitas vezes, ficou restrito à exploração dos seus aspectos formais, por vezes até de uma forma prescritiva (cf. críticas a respeito em FARACO, 2009; FIORIN, 2006; BRAIT e PISTORI, 2012), uma apropriação deturpada que esvazia a natureza dinâmica e prática do conceito (afinal, como postulam Rojo e Barbosa (2013), são *universais concretos* e não modelos abstratos).

Tomado na sua relação com as esferas de atividade, o conceito de gênero do discurso é facilmente articulável com o conceito de letramentos, o que, como já dito, vem sendo proposto por alguns autores como Rojo e Barbosa (2015); e Rojo (2013).

Nessa perspectiva, mais do que um critério para agrupamento de gêneros, as esferas de atividade/campos de atuação podem/devem ser

8 Em 2012, Barbosa publica o livro *Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas* (FTD, 2012) em que recoloca as mesmas questões, buscando relacioná-las com os multiletramentos na discussão de possíveis respostas.

tomados como critério de organização de currículo, já que contextualizam e situam práticas, atividades, gêneros (que são convocados a partir das práticas e atividades) e possibilitam considerar, de forma mais situada, o extralinguístico e o estabelecimento de relações dialógicas. Todo campo tem agentes, interesses em jogo, forças centrípetas e centrífugas, questões sensíveis e polêmicas, dentre outros elementos, que atravessam as atividades que nele têm lugar e os discursos produzidos. Assim, a seleção de conteúdos/ temas/ objetivos/ aprendizagens, quando da elaboração de um currículo, deve se orientar por questões como: que campos de atividade devem ser considerados e que (novos e multi) letramentos – práticas de linguagem – devem ser privilegiados? Tendo em vista um determinado projeto educativo, cuja construção/definição, também dialoga com e determina essas escolhas, a resposta a essas questões (e a outras delas derivadas) definiriam as aprendizagens a serem garantidas. Este foi, parcialmente, o movimento de construção da BNCC de Língua Portuguesa (BRASIL, 2018), processo do qual Rojo e Barbosa participaram como redatoras do documento⁹. Dos muitos tensionamentos postos na produção do documento, destacamos o embate já mencionado entre as duas visões preponderantes de ensino de português em cena: a que, segundo Kleiman (2007), se pautaria por uma perspectiva mais tradicional, centrada em habilidades de leitura e escrita e no seu domínio em termos funcionais; e a perspectiva de trabalho a partir dos letramentos e dos campos de atuação, que prevê uma apropriação crítica dessas práticas.

Assim, como no caso dos PCN, é preciso acompanhar o processo de implementação da BNCC, por meio do desenvolvimento de pesquisas que possam analisar o processo de construção dos currículos dos estados e municípios e de escolas - Como se deu esse processo? Como se deu a participação dos professores e demais educadores? Como se estrutura (ou se articula) a parte diversificada? Como os estudantes foram considerados? Como os campos de atuação são contemplados e como o trabalho com as práticas de linguagem é proposto? Como os novos e multiletramentos

9 Rojo foi redatora da parte destinada aos anos iniciais do ensino fundamental e Barbosa, das partes destinadas aos anos finais do e ao ensino médio. Rojo também coordenou a área de linguagem.

(ênfase nova trazida pela BNCC) estão sendo considerados? Uma grande parte das pesquisas desenvolvidas no PPGLA hoje na linha de Educação Linguística orbita em tornos dessas questões e objetos, a partir de recortes teóricos e metodológicos já explicitados.

Materiais e recursos didáticos

Enquanto mediadores curriculares (PACHECO, 2005), os materiais didáticos constituem o currículo apresentado a partir do horizonte avaliativo que seus autores/editores têm dos documentos oficiais e dos pressupostos e valores que os constituem. No caso de livros didáticos produzidos para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), é preciso considerar ainda o interesse comercial envolvido, já que, depois de aprovados, os livros são submetidos à escolha dos professores. Assim, por mais que os LDs precisem considerar os documentos curriculares, condição para que sejam aprovados no PNLD, eles também precisam ser sustentáveis do ponto de vista mercadológico: precisam agradar o professor, que nem sempre recebe bem mudanças mais significativas não protagonizadas por eles.

Foi exatamente como uma das ações centrais de promoção à melhoria do livro didático que o PNLD passou a contar com a avaliação pedagógica a partir de 1996 (PNLD 1997), sob responsabilidade de uma equipe de especialistas das áreas de conhecimento, pesquisadores e professores universitários.¹⁰

De 2003 a 2006, Rojo coordenou o Projeto Integrado de Pesquisa CNPQ *O Livro Didático de Língua Portuguesa: Produção, Perfil e Circulação*, cujo

10 Rojo foi membro da Comissão Técnica de Avaliação de Livros didático entre 1999-2005, tendo, durante este período, coordenado a equipe de Língua Portuguesa. Ela e Barbosa, como leitora crítica, participaram da discussão do documento *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos*. Antes disso, em 1995, Barbosa participou do Seminário “Livro Didático: Conteúdo e processo de avaliação, promovido pelo MEC que estabeleceu critérios para a análise dos LDs no PNLD 1996. Também integrou a equipe de avaliação de Língua Portuguesa nos PNLDs de 1997 a 2001. Mendonça fez parte desta equipe de avaliadores nos PNLD de 1998 a 2007, tanto de ensino fundamental I quanto de ensino fundamental II.

objetivo era *descrever as características editoriais, pedagógicas e discursivas* dos livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados em diferentes edições do PNLN, de forma a mapear os materiais que circulam nas redes municipais e estaduais, do qual Barbosa e Mendonça eram umas das pesquisadoras integrantes¹¹.

Pesquisas (de mestrado, doutorado, IC e TCC) orientadas por Rojo, Mendonça e Barbosa analisaram o trabalho proposto com as práticas de linguagem nos LDs (leitura, produção de texto e oralidade), com gêneros do discurso (gêneros poéticos, jornalísticos e publicitários) e com gêneros e letramentos multissemióticos. Tal mapeamento é importante, na medida em que possibilita problematizar a cristalização de certas atividades e práticas pedagógicas relacionadas à disciplina, analisar possíveis movimentos de mudança, apontar as limitações dos LD na proposição do trabalho com as práticas de linguagem e levantar necessidades formativas para professores.

Mesmo depois de terminado o referido projeto e ainda que atualizando os objetos, considerando também materiais didáticos de redes públicas ou sistemas de ensino privado, que não passam pelo crivo do PNLN, esses materiais didáticos se mantiveram na ordem de preocupação dos estudos dessas pesquisadoras e de seus orientandos.

Dado seu interesse crescente pelos novos e multiletramentos e a limitação do LD (mesmo em versões digitais) em contemplar essas práticas, dado seu contexto de produção, as pesquisas sobre material didático coordenadas por Rojo foram considerando cada vez mais outros materiais e recursos.

Desde 2014, Rojo vem coordenando pesquisas sobre protótipos de ensino¹², que, segundo a autora seriam “espécie de sequências didáticas para os multiletramentos e novos letramentos, mas com uma arquitetônica vazada e não preenchida completamente com atividades planejadas previamente pelo autor, sem conhecer o contexto de ensino.”

11 Produções relacionadas são Rojo e Batista (2003 e 2005), Rojo e Bunzen (2005), Rojo (2010), Rangel e Rojo (2010) e Barbosa (2010), as duas primeiras envolvendo pesquisadores de todo Brasil.

12 Sobre análise de protótipos produzidos para a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, ver as pesquisas de Marsaro (2020) e Lopes (2021).

Cabe comentar que não é só o fato de poder contemplar os novos e multiletramentos que torna os protótipos um material inovador, mas o fato de fornecer subsídios e referências ao professor, e ser um material aberto. Materiais didáticos fechados, como o livro, não possibilitam que se contemplem os contextos locais e tendem a tomar o professor meramente como executor, algo que não ocorre com os protótipos.

Recentemente os objetos digitais de aprendizagem (ODA) ou objetos educacionais digitais (OED), dentre outras possibilidades de denominação, também têm sido objetos de pesquisa no PPGLA¹³. Em função de seu caráter complementar e granular, do seu caráter hipermidiático e de seus diferentes tipos – videoaula, vídeos e áudios diversos, animação infográfico, aplicativo, simulador, dentre outros – sua análise tem requerido novas metodologias que demandam a definição de critérios técnicos e pedagógicos de outra natureza, critérios relativos às várias linguagens e mídias envolvidas e à interatividade, o que também reclama um tratamento transdisciplinar ou, no mínimo, interdisciplinar. De maneira geral, os resultados das pesquisas mencionadas apontam para a pobreza dos objetos educacionais disponíveis, tanto em relação ao pouco potencial de uso das possibilidades das mídias e dos ambientes digitais, seja pela orientação metodológica das atividades, que, em muitos casos, repetem exercícios mecânicos veiculados em materiais impressos. Ainda que isso possa, em parte, ser explicado pelas limitações técnicas e orçamentárias impostas pelos editais do PNLD (que induz a produção de muitos desses objetos), são necessárias mais pesquisas que mapeiem objetos em domínios brasileiros e de outros países, ampliem as referências metodológicas e possam parametrizar a produção de objetos de melhor qualidade técnica e pedagógica.

Atualmente, no âmbito do TECLE, está em fase de construção um banco de dados dos objetos digitais de aprendizagem analisados nas pesquisas; pretende-se que possa ser constantemente atualizado e disponibilizado publicamente.

13 Chinaglia (2016) analisa objetos educacionais digitais de livros didáticos de língua portuguesa e Bichara (2020) analisa objetos digitais de aprendizagem da Plataforma Escola Digital, que funciona como uma espécie de nave-mãe de repositórios de 20 estados brasileiros.

Também há pesquisas acerca de materiais e propostas de práticas ditos inovadores, como por exemplo, os que envolvem metodologias ativas, gamificação e narrativa transmídia. Além de investigar o potencial catalizador dessas atividades para a promoção dos novos e multiletramentos, cabe investigar os sentidos de *inovação* na área¹⁴.

Trabalho docente, práticas docentes e letramentos profissionais

Um dos interesses de pesquisa da LA é conhecer, compreender e problematizar práticas docentes de ensino de língua ou de outras áreas que envolvam um trabalho com leitura, escrita, oralidade, linguagens. Afinal, o que fazem os professores quando atuam como professores? A pergunta é óbvia, mas pertinente quando se trata de indagar, verdadeiramente, o que acontece nesse fazer profissional (sim, tomar a prática docente como um *trabalho* é uma das perspectivas mobilizadas no contexto do PPGLA Unicamp). O olhar aplicado para essas práticas exige o esforço de deixar de lado vieses normativos ou de vigilância epistemológica sobre o que os professores realizam nas salas de aula e nas atividades de planejamento e de avaliação. As implicações desse ponto de vista são várias e envolvem, essencialmente, um movimento metodológico de *zoom in* e *zoom out* acerca dessas práticas: aproximar-se para captar o singular e distanciar-se para visualizar e compreender as teias de relações de poder, de saberes, de identidades, de artefatos, de gêneros e de discursos que compõem a trama do trabalho docente.

Portanto, há que se perguntar sempre: do que é feita a atividade de professores de línguas? De uma amálgama de saberes e representações sobre o que é língua(gem), o que envolve o ato de ensinar, o que significa aprender línguas, quais são as percepções dos sujeitos envolvidos – professores, gestores, alunos etc. – acerca desse trabalho, que mediações pedagógicas podem ser consideradas pertinentes, consolidadas historicamente,

14 Merecem destaque os trabalhos de Castilho (2018), de Chinaglia (2020), que cunha o conceito inédito de “percurso gamer”, e de Schlude (2021), que discute os sentidos da *inovação* em material didático.

(im)possíveis, (in)desejadas ou impostas, e mais o que o contexto de investigação vier a trazer como relevante para os objetivos delimitados na pesquisa. Nesse último item da lista, destacamos um traço que marca os passos metodológicos de parte das pesquisas em LA, inclusive das que são desenvolvidas na Unicamp: a delimitação processual daquilo que virá a se configurar como o *objeto de pesquisa* e o caráter emergente das *categorias de análise*¹⁵. O processo de delimitação do objeto de pesquisa pode englobar sucessivos cortes e recortes derivados de análise e reanálise de dados. De modo semelhante, as categorias de análise que venham a se revelar pertinentes para o escopo e objetivos da pesquisa costumam emergir de um rigoroso trabalho de garimpo, cotejo e seleção de aspectos que precisem ser investigados, a fim de “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14). Essa característica marca uma LA que não se confunde com a aplicação de teorias linguísticas a contextos de ensino, traço dos momentos iniciais da sua constituição como área distinta da Linguística.

Pesquisas sobre trabalho docente desenvolvidas no programa trouxeram à discussão relações entre essas práticas de *letramento profissional dos professores*¹⁶ e currículo prescrito e realizado, materiais didáticos, relações sociais na cultura escolar, entre outros temas¹⁷.

Um exemplo é a tese de Débora Ferreira (2019), *Letramentos, prática docente e ensino de leitura e de escrita: tensões e resistências em uma escola*

15 Outros percursos metodológicos, com categorias definidas previamente, também são adotados nas pesquisas, sem prejuízo de se contemplar a complexidade de muitos dos contextos e processos em análise e a necessidade de estar atentos ao que os dados podem nos “dizer”.

16 O grupo de pesquisa Letramento do professor existe desde 1991. É coordenado atualmente por Ana Lúcia Guedes Pinto e Angela Kleiman e integra diversos grupos de pesquisa de diferentes instituições, com o objetivo de investigar “as práticas sociais de uso da escrita de agentes de letramento escolar e não escolar, levando em conta seus contextos de atuação e a formação de uma identidade profissional.” (cf. Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq).

17 A descrição das pesquisas é sucinta e seleciona apenas alguns aspectos que as caracterizam, sejam fontes teóricas, passos metodológicos, conclusões etc.

*pública da periferia de Belém (PA)*¹⁸, orientada por Márcia Mendonça. A tese traz os resultados de um estudo de caso que envolveu pesquisa de campo acerca do trabalho docente de uma professora de português em uma escola pública de periferia. A docente tenta desenvolver tanto o currículo prescrito quanto o currículo criado por ela de forma autoral, numa perceptiva emancipatória, que tematiza questões como história local, identidades negras e empoderamento dos jovens da escola. As tensões entre as demandas institucionais e as demandas pedagógicas sensivelmente captadas, refletidas e reconfiguradas pela docente e pelos alunos se revelam em diversos dados coletados e gerados (gravações e transcrições de aula, entrevistas, análise de materiais didáticos, registros fotográficos, acompanhamento de eventos de letramento). A afirmação da professora em entrevista a Ferreira “uma coisa é fazer educação, a outra é atender ao MEC” subsume as referidas tensões e aponta duas polaridades: a da *política linguística* dos programas norteadores da ação docente, da avaliação e da distribuição do material didático; e a da *transgressão* por meio de “um letramento mais crítico ao abordar problemas sensíveis à audiência e que tocam em questões de gênero, violência, desigualdades”:

(...) apesar das inúmeras dificuldades relativas ao contexto de atuação profissional, das possíveis escolhas voltadas a um *modelo autônomo de letramento* (STREET, 2014), a professora tenta contemplar as duas polaridades supracitadas, alcançando assim o dito *paradoxo do acesso* a que faz referência Janks (2010), o que se caracteriza, sem dúvida, como mais uma forma de resistir, sobreviver e transgredir a um sistema voltado a oprimir os menos favorecidos economicamente, inclusive, no sentido de prosseguir aos níveis mais avançados de acesso ao conhecimento formal, historicamente, uma formação de caráter mais propedêutica que foi cerceada às classes populares no Brasil. (FERREIRA, 2019: 234)

18 A tese é uma das repercussões do Grupo de Pesquisa MELP – (Multi) Letramentos e ensino de Língua portuguesa (2016), cujos objetivos são “refletir sobre os modos como o ensino de língua portuguesa se concretiza em práticas de (multi)letramentos (e novos letramentos), considerando as tensões entre os desafios do cotidiano pedagógico e a potência emancipatória que tais práticas podem abrigar em termos de produção de sentidos na área de linguagens. Analisam-se materiais didáticos e práticas docentes, buscando compreendê-las na interface com a formação docente, o currículo efetivado e o prescrito, os materiais didáticos e as TDIC envolvidas.

Remetemos ainda aos trabalhos de Oliveira (2019) e Príncipe (2015), que focalizam práticas docentes nas mediações para o ensino escrito de trabalho acadêmico de conclusão em escola técnica. O primeiro, um estudo de caso, elucida o percurso de práticas docentes de um professor que declara não trabalhar com ensino de escrita, mas que constrói importantes mediações para a elaboração da monografia, em um currículo experimental. O segundo trabalho revelou, com base em fortes evidências empíricas, as “dimensões escondidas” (STREET, 2010) das práticas de letramentos profissionais de avaliação do TCC, como a centralidade de aspectos normativos e estruturais para atribuição de notas, em detrimento do conteúdo dos trabalhos, algo desconhecido pelos alunos e não reconhecido por parte dos professores. Biondo (2015), por sua vez, investiga o uso de fórum online como prática colaborativa em aulas de licenciatura em Letras e verifica que práticas de letramentos não dominantes, como fóruns não avaliativos de uma disciplina, podem propiciar aprendizagens mais relevantes que outros espaços institucionalizados de ensino-aprendizagem. A autora conduz a investigação baseada na epistemologia da prática ou na “lógica da prática”, oriunda das ciências sociais (SANDBERG e TSOUKAS, 2011), a fim de captar, nas interações entre professora e alunos, o que se constitui como relevante de modo situado nas relações

Wladimir Mesko (2017) estuda a prática profissional denominada “descrição de saberes” de professores de Campinas, um tipo de avaliação descritiva que deve embasar o planejamento docente a partir da definição de “grupos de saber”, correspondentes aos “níveis de saberes” dos alunos. Diretrizes extraoficiais e tácitas entre o grupo de professores e coordenadores pedagógicos, como não registrar aquilo que os alunos *não* sabiam (“Não diga não”), revelam impasses e contradições que “confirmam a complexidade da prática de avaliação numa perspectiva sistêmica, particularmente evidente ao se tentar instituir uma avaliação mais formativa que classificatória, alinhada à busca por dispositivos de diferenciação pedagógica.” (p. 11).¹⁹

A investigação desenvolvida acerca do fazer docente no PPGLA busca se assentar, portanto, na complexidade inerente aos contextos e processos

19 Os trabalhos foram orientados por Raquel Fiad (PRÍNCIPE, 2015), Inês Signorini (BIONDO, 2015) e Márcia Mendonça (MESKO, 2017; OLIVEIRA, 2019).

que envolvem tais práticas, assim como as pesquisas dedicadas à formação de professores, que comentaremos a seguir.

Formação de professores e letramentos profissionais

A formação de professores de línguas é também objeto de pesquisa privilegiado do PPGLA. Em muitos casos, a formação docente é posta em cruzamento com outros aspectos, como currículos, materiais didáticos, identidades profissionais, avaliação. Um dos impactos sociais das ações de linguistas aplicadas e linguistas aplicados é, sem dúvida, a formação de professores de língua materna. Para além das ações e programas já mencionados por Fiad e Signorini em capítulo deste livro, merece destaque o RedeFor, Programa de formação no âmbito da especialização, desenvolvido por meio de convênio entre a SEDUC e as universidades estaduais paulistas. Nas duas edições do Programa, desenvolvidas entre 2012 e 2013, formou mais de 25000 professores e gestores.

Além das atividades de extensão/formação, que também podem impulsionar a formação de pesquisadores²⁰, diversas pesquisas desenvolvidas no PPGLA tomam a formação como objeto de reflexão. As teses e dissertações tanto versam sobre os programas e ações de formação em si – concepção e proposta pedagógica, recortes e articulações – quanto em relação ao seu desenvolvimento.

Um dos interesses que marca as pesquisas sobre formação docente é a discussão que se afasta da busca pela eficácia das formações – uma medida impossível tendo em vista a complexidade dos processos envolvidos na própria formação e da sua eventual “chegada” às práticas de sala de aula. A discussão se dirige a observar *se e como* a formação, inicial ou continuada, impacta os saberes docentes, as identidades profissionais, os letramentos profissionais, as práticas pedagógicas de ensino de língua. A resposta, nos dizem as pesquisas, não é uma nem replicável a todos os contextos. E é nisso que reside a importância de realizar investigações que desvendem,

20 Vários professores egressos do RedeFor, por exemplo, ingressaram em programas de pós-graduação *stricto sensu*, ampliando a formação alcançada com a especialização.

para sujeitos, grupos e redes de ensino singulares, os eventuais impactos da formação em desenvolvimento, que podem ser surpreendentes, às vezes, tanto aos olhos do pesquisador quanto de professores e gestores.

Um exemplo é a tese de Claudiomiro Vieira da Silva, “Produção de Material Didático como Espaço de Formação Continuada e Valorização dos Professores: Análise do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná 2007/2008, defendida em 2012 sob a orientação de Rojo. A tese investiga as contribuições da produção de material didático (MD) para a formação continuada dos professores de português no contexto indicado, relacionando aspectos como formação docente, materiais didáticos e produção de conhecimentos profissionais. Metodologicamente Claudiomiro Silva lança mão dos conceitos bakhtinianos de “apreciação valorativa”, “vozes”, “ideologia”, “gênero” para analisar, discursivamente, o *corpus*. Ao elaborar materiais didáticos na formação, os professores estariam também produzindo conhecimentos à medida que relacionassem seus saberes da experiência com os saberes teóricos sobre ensino e aprendizagem e os saberes específicos de sua disciplina, além de estarem exercitando saberes didáticos para a implementação das teorias na prática escolar. A tese se apoiou em arcabouço teórico oriundo da LA, como Rojo (2001, 2005, 2008, etc.) e Rodrigues (2005); da educação, mobilizando reflexões sobre saberes docentes (por ex., TARDIF, 1991; PETITAT, 1994), transposição didática e forma escolar; e do interacionismo sociodiscursivo (ISD) do chamado Grupo de Genebra, que congrega estudiosos da Psicologia da Educação e da Linguística de Texto, para citar alguns (SCHNEUWLY, 2004, 2009, entre outros).

Outro trabalho que enfoca a formação de professores é a tese de Paula Bacarat De Grande, orientada por Angela Kleiman (2015). Ao mapear e investigar diferentes formas de constituir o evento de letramento de formação docente *Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo* (HTPC) da rede estadual de São Paulo, com base na estratégia da observação participante, a pesquisadora pôde constatar que há “diferenças interacionais nas estruturas de participação de cada tipo de evento, nas relações entre as participantes e em suas identidades construídas na interação”, o que se reflete nos gêneros mobilizados e nos temas desenvolvidos, no sentido bakhtiniano.

Como se vê, a formação de professores pode se interceptar com os temas dos letramentos profissionais, dos gêneros do discurso e de outros que se revelem pertinentes para iluminar os objetos de pesquisa delineados.

Considerações finais

Buscamos trazer um painel breve do que tem sido produzido no PPGLA Unicamp na linha de pesquisa *Linguagens e Educação Linguística*, que envolve “estudos da linguagem com ênfase em questões ligadas ao ensino-aprendizagem de línguas”. Esperamos que esse painel permita enxergar contribuições para o campo da LA brasileira, a exemplo do que fazem as linguistas aplicadas e os linguistas aplicados que atuam nos diversos programas de pós-graduação brasileiros. Além da produção acadêmica e das pesquisas desenvolvidas, procuramos dar a conhecer também alguns dos impactos sociais da atuação dos pesquisadores em diversos âmbitos: na formação de professores, na criação de cursos abertos, na elaboração de documentos curriculares, na assessoria a projetos educativos e na criação de materiais didáticos.

Em termos mais abrangentes, a pesquisa em LA focada no ensino de língua materna no Brasil busca contribuir para minimizar a dívida histórica com a aprendizagem escolar do português²¹, o que se liga à responsabilidade social do linguista aplicado que é também um pesquisador *implicado* nos temas do seu tempo. Mas isso não basta. Um dos objetivos mais importantes do trabalho de investigação científica e da atuação acadêmica nos parece ser promover uma cultura de *educação linguística* em que as práticas de linguagem possam ser compreendidas como basilares em todos os momentos da educação básica e posteriormente a ela, e ainda em todas as áreas de atuação.

21 Para Moita-Lopes (2009), o caráter solucionista acompanhou (e ainda acompanha) a pesquisa em LA. Sem supor que temos soluções para as urgentes e complexas demandas de educação linguística no Brasil, nos propomos a elaborar reflexões que, porventura, impactem o debate e a elaboração de políticas públicas.

Já há quem formule a LA como Ciência Social (MOITA-LOPES, 2009), considerando que “a linguagem passou a ser um elemento crucial no mundo, tendo em vista a hiperssemiotização que experimentamos.” (p. 19). Dessa forma, para o autor, é essencial “pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos”. Nessa direção é que defendemos a educação linguística como essencial à formação ética das pessoas. Acreditamos que, quando se passa a compreender que tais práticas são histórica, cultural e subjetivamente configuradas e reconfiguradas constantemente, compondo a complexa dinâmica das arenas sociais, abre-se algum caminho para promover processos educacionais mais justos, inclusivos e sensíveis aos contextos em que ocorrem e aos sujeitos envolvidos. Cria-se ainda alguma fresta para combater discriminação e preconceitos linguísticos ou de outra ordem, mas que são discursivamente manifestados e captados. Isso porque ensinar e aprender língua(s) é sempre mais que ensinar e aprender língua(s).

Referências

- ALMEIDA, E. de M. (2018). *Anime Music Video (AMV), multi e novos letramentos: o remix na cultura otaku*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.
- ALMEIDA, M. E. B. (2014). Integração Currículo e Tecnologias: concepção e possibilidades de criação de *web currículo*. In: Almeida, M. et al. (orgs.). *Web currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Letra Capital, p. 20-38.
- BAKHTIN, M. (2002). *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- BARBOSA, J. P. (2012). *Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas*. São Paulo: FTD.
- BARBOSA, J. P. (2010). Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos. In RANGEL, E.; ROJO, R. (Orgs.). *Língua Portuguesa: Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEB, p. 155-182.
- BARBOSA, J. P. (2001). *Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua, PUC-SP, São Paulo.
- BARBOSA, J. P. (2000). Do Professor suposto pelos PCN ao professor real de Língua Portuguesa: Seriam os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 149-182.

- BICHARA, S. (2020). *Recursos digitais de Língua Portuguesa: análise dos objetos digitais de aprendizagem da Plataforma Escola Digital*. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.
- BIONDO, F. P. (2015). *O fórum online como prática colaborativa de construção de conhecimentos sobre morfologia da língua*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.
- BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. (2012). A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa, rev. linguíst.*, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, dez. 2012.
- BRASIL (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC.
- BRASIL (2002). *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília, DF: MEC.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (2013). *Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola.
- CASTRO, C. C. (2018) *Por novos materiais didáticos digitais: gamificação e elementos de narrativa transmídia no Aventuras Currículo+*. Dissertação de mestrado, Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.
- CHINAGLIA, J. V. (2020). *Um percurso gamer para o ensino de escrita*. Tese de Doutorado, Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.
- CHINAGLIA, J. V. (2016). *Objetos educacionais digitais, multiletramentos e novos letramentos em livros didáticos de Ensino Fundamental I*. Dissertação de mestrado, Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.
- GARCIA CANCLINI, N. (2005). *Diferentes, Desiguais, Desconectados: mapas para a interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- DE GRANDE, P. B. (2015). *Formação continuada no local de trabalho do professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência*. Tese de doutorado, Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.
- FARACO, C. A. (2009). *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola.
- FERREIRA, D. (2019). *Letramentos, prática docente e ensino de leitura e de escrita: tensões e resistências em uma escola pública da periferia de Belém (PA)*. Tese de Doutorado, Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.
- FIORIN, J. L. (2006). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.
- GERALDI, J. W. (1991). *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- GERALDI, J. W. (Org) (1984). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel, PR, Assoeste.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. e PINHEIRO, P. (2020). *Letramentos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- KLEIMAN, A. (2007). Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, A. (1992). *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas, SP: Pontes.

KLEIMAN, A. (1989). *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes.

KLEIMAN, A. (org.) (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. (2007). Sampling “the new” in New Literacies. In Knobel, M. & Lankshear, C. (Eds.). *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang, v. 29.

LOPES, J. G. (2021). *Protótipos de ensino em tempos de novos letramentos*. Tese de doutorado, Linguística Aplicada, Unicamp, Campinas.

MENDONÇA, M. e BUNZEN, C. (2015). *Letramentos em espaços educativos não escolares: os jovens a leitura e a escrita*. São Paulo: Ação Educativa.

MOITA-LOPES, L. P. da (2009). Da aplicação da linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: Pereira, R. C.; Rocca, P. (org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, p. 11-24.

MOITA-LOPES, L. P. da. (org.) (2006). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola.

OLIVEIRA, N. F. de (2019). *Ressignificações para o ensino de escrita no nível médio: práticas docentes em uma escola técnica de Campinas (SP)*. Dissertação de mestrado, Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.

PACHECO, J. A. (2005). *Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto, PT: Porto Editora.

PAVAN, F. M. (2020). *Materiais didáticos no contexto dos novos multiletramentos: uma análise dos protótipos de ensino*. Tese de doutorado, Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.

PETITAT, A. (1994). *Produção da escola/Produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PINHEIRO, P. (org.). (2017) *Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola hoje*. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos.

PRÍNCIPE, G. S. (2017). *A escrita de monografia no ensino técnico integrado ao médio: uma prática dialógica de letramento acadêmico*. Tese de doutorado, Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Org.) (2010). *Língua Portuguesa: Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEB.

RODRIGUES, R. H. (2005). Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: Meurer, J. L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, p. 152-183.

ROJO, R. (2017) *Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um Web currículo*. In: Cordeiro, G. S.; Barros, E. M. D.; Gonçalves, A. V. (orgs.). *Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 189-216.

ROJO, R. (2013). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola.

- ROJO, R. MOURA, E. (2019). *Letramentos, mídias e linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.
- ROJO, R., BARBOSA, J. P. (2015). *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola.
- ROJO, R. ; MOURA, E. (orgs.) (2012). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola.
- ROJO, R. ;ALMEIDA, E. M.; LOPES, J. G. (2015). Novos multiletramentos na era digital: a questão das metodologias de pesquisa. In: Casado Alves, M. P. e Vian Jr., O. (org.s). *Práticas discursivas: olhares da Linguística Aplicada*. Natal: EDUFRN, p. 24-60.
- ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.) (2003). *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- ROJO, R.; BUNZEN, C. (2005). Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: Costa-Val, M. G.; Marcuschi, B. (orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 73-117.
- SANDBERG, J.; TSOUKAS, H. Grasping the logic of practice: Theorizing through practical rationality. *Academy of Management Review*, v. 36, n. 2, p.338-360, 2011.
- SCHLUDE, V. (2021). *Tecnologias, letramentos e educação: práticas pedagógicas inovadoras do programa NAVE*. Dissertação de mestrado, Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.
- SCHNEUWLY, B. (2009). L'objet enseigné. In: Scheneuwly, B. & Dolz, J. (éds.). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, p.17-28.
- SCHNEUWLY, B. (2004). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 19-34.
- SIGNORINI, I. (1998). Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. In: Signorini, I.; Cavalcanti, M. C. (orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 99-110.
- STREET, B. (2010). Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010.
- STREET, B. (1995). *Social Literacies*. Longman: London.
- STREET, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP.
- TARDIF, M. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In.: *Teoria & Educação*, n. 4, p. 215-234.
- VOLOCHÍNOV, V. N. (1986). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Letramentos literários em travessias na Linguística Aplicada: ensino transgressor e aprendizagem subjetiva da literatura

Cynthia Agra de Brito Neves

DOI 10.52050/9786586030617.c3

“Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos.

De um que apanhe o seu grito...”

*“É difícil fingir não ouvir,
pior ainda saber que eu não poderia fugir
Pois EU TAMBÉM ESTAVA CONDENADA!*

Condenada a ser discriminada,

Condenada a me sentir inferior.

O melhor de mim ninguém verá? SERÁ PRECISO GRITAR?”

(João Cabral de Melo Neto e Lahey Monteiro¹)

Introdução

A preocupação com o ensinar e o aprender literatura, seja na educação formal ou não-formal, sempre esteve na agenda de discussões de pesquisadores da área de Estudos Literários, Letras, Pedagogia, Educação, e mais recentemente, também da Linguística Aplicada.

1 Versos da estudante Lahey Monteiro, participante do *Slam Interescolar de São Paulo 2018*, à época com 15 anos.

No Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), na Unicamp, a primeira, mas não única, a sinalizar tal preocupação foi a docente e pesquisadora Marisa Lajolo. Ancorada na História da Leitura e na Teoria da Recepção, Lajolo (2018, 2001, 1982) publicou quantidade significativa de artigos, ensaios e livros diversos sobre leitura e leitores, como também sobre ensino de literatura e leitura literária na escola brasileira, contando com a parceria de Regina Zilberman, com quem organizou diversos livros sobre esses temas. E foi em livros organizados por Zilberman (1982) e por Zilberman e Rösing (2009), que Lajolo publicou dois célebres textos, muito citados em pesquisas da área de ensino: “O texto como pretexto”, em *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, e “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?”, em *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*.

Reza a lenda no IEL/Unicamp que, em meados anos 1980 e 1990 do século passado, os colegas de departamento² da professora Marisa Lajolo não viam com bons olhos essa aproximação que a pesquisadora tecia entre teoria e crítica literárias e questões envolvendo ensino de literatura ou educação literária. Intrigas à parte, Lajolo não foi, àquela época, a única docente do Instituto a criar vínculos com a educação. Haqira Osakabe e Enid Yatsuda Frederico foram, por exemplo, autores da seção intitulada “Literatura” nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM, 2004), e contribuíram, como leitores críticos e consultores, em “Conhecimentos de Literatura”, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006). Osakabe e Frederico são referências recorrentes nesse último documento curricular nacional que durante anos orientou professores de língua e literatura de língua portuguesa no ensino secundário brasileiro.

Na mesma época, essa preocupação também se estendeu aos linguistas do IEL, como comprova *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi, em 1984. No livro – referência obrigatória a todo professor de língua portuguesa – encontramos tanto contribuições de Osakabe para o ensino

2 O Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) está dividido em três departamentos: Departamento de Teoria Literária (DTL), o Departamento de Linguística (DL) e o Departamento de Linguística Aplicada (DLA). Na configuração atual, todos os docentes lecionam na graduação do curso de Licenciatura em Letras (diurno e noturno) e na pós-graduação, mas somente os docentes do DTL lecionam no curso de Bacharelado em Estudos Literários e somente os do DL no Bacharelado em Linguística.

de literatura quanto de Geraldi para a prática de leitura (literária), além de uma proposta do autor para promover um circuito de livro na escola. Ainda dentro desse recorte temático, destacam-se o capítulo escrito por Lilian Lopes Martin da Silva, em que a professora da Faculdade de Educação³ discute a seleção (por vezes autoritária e burocrática) de livros e leituras na escola, e o capítulo de Lígia Chiappini de Moraes Leite, em que a autora aponta os desencontros e esperanças no ensino de literatura.

Como já amplamente sabido, foi justamente a partir desse interesse pelo ensino, em especial pelo *ensino de línguas e/ou de língua materna* – que em minha pesquisa amplo para *ensino de literatura de língua materna* – que nasceu a Linguística Aplicada (LA), deslocando-se do cais da Linguística para se lançar a outros mares das ciências humanas e sociais: sociologia, antropologia, filosofia, psicologia, etnografia, estética e estilística, e na teoria da literatura, como observa Roxane Rojo (2006). Nesse sentido, pode-se dizer que a LA se configura, desde sua gênese, nos anos 1980 e 1990, como a *filha rebelde* que foge de casa para experimentar ser *multi/pluri/inter* e, sobretudo, *transdisciplinar*, como explicaram Inês Signorini e Marilda Calvacanti (1998).

Neste livro, assumo esse caráter *transdisciplinar* da LA para dialogar com os Estudos Literários e as Teorias da Literatura, com as Letras, a Pedagogia e a Educação. Em seguida, dentro dos Estudos dos Letramentos e Multiletramentos, mais pontualmente dos *Letramentos Literários*, esboço algumas trilhas do que a LA do IEL/Unicamp tem produzido em termos de pesquisas (dissertações de mestrado e teses de doutorado) ao longo dos últimos dez anos (2010 a 2020). Por fim, apresento a minha pesquisa atual sobre *slams* – entendidos como *eventos e práticas sociais* de letramentos (STREET, 2014) –, apoiada na perspectiva teórica de uma LA *indisciplinar*

3 Aproveito para registrar que a parceria do IEL com a Faculdade de Educação (FE) da Unicamp sempre foi (e ainda é) muito bem-vinda. Esse vínculo é renovado e fortalecido quando docentes do IEL, sejam do DTL, do DL ou do DLA, compartilham disciplinas, como é o caso de Estágio Supervisionado, ou mesmo quando se envolvem conjuntamente em programas de Residência Pedagógica (RP) ou Programa de Iniciação à Docência (PIBID) com docentes da FE. Ao longo deste capítulo destacarei outras contribuições relevantes de pesquisadores da área da Educação, de outras universidades do país, sobre leitura, literatura, ensino, escola.

(MOITA LOPES, 2006, 2013) e transgressiva (PENNYCOOK, 2006), que defende os Letramentos Literários para um *ensino transgressor* (hooks, 2017) e uma aprendizagem *subjativa da literatura* (ROUXEL; LANGLADE, 2004).

A Linguística Aplicada em diálogos transdisciplinares

É indiscutível o extenso legado (sobretudo bibliográfico) de Lajolo e Zilberman, bem como de Osakabe e Frederico para a LA no que diz respeito às discussões teóricas e didático-metodológicas envolvendo ensino de literatura, leitura literária, letramento literário⁴ e educação literária na escola brasileira. Quando o tema é a literatura nos currículos do ensino médio, as orientações de Osakabe e Frederico são relembradas⁵. Quando o tema é a literatura infantojuvenil, Lajolo e Zilberman são referências indispensáveis nos cursos de Letras e de Pedagogia.

Em concomitância com as pesquisas das autoras, devo destacar também o trabalho realizado pelo *Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita* (Ceale)⁶, da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), responsável pela avaliação anual dos livros de literatura infantojuvenil que concorrem ao selo da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Integrado ao Ceale está o *Grupo de Pesquisas do Letramento Literário* (GPELL), do qual faço parte desde 2017. É o GPELL que organiza o *Jogo do Livro*, evento bienal que, até 2019, aglomerava professores e pesquisadores interessados em interagir com livros, leituras e literaturas. Em 2021, em razão da pandemia da Covid-19, o evento será realizado em formato remoto.

Os membros do GPELL/Ceale são organizadores não apenas do evento do *Jogo do Livro*, como também de uma coletânea publicada pela editora Autêntica. Desde que ingressei no grupo, tenho participado ativamente

4 Aqui grafado propositalmente no singular, conforme justificarei mais adiante.

5 Neide Luzia de Rezende, Maria Zélia Versiani Machado e Lígia Chiappini Moraes Leite dividiram com Haquira Osakabe e Enid Yatsuda Frederico o trabalho de leitores críticos e consultores na OCEM.

6 Site oficial: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 28 mar. 2021.

da organização do *Jogo do Livro*, mas (ainda) não da organização das coletâneas, cujas obras merecem registro: *O jogo do livro infantil: textos selecionados para a formação de professores*. (PAULINO, G. et al., 1997); *Leitura e Letramento: espaços suportes e interfaces* (PAIVA, A. et al., 2006); *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas* (PAIVA, A. et al., 2007); *A escolarização da leitura literária* (EVANGELISTA et al., 2007); *Leituras Literárias: discursos transitivos* (PAIVA, A. et al., 2007); *Leitura: práticas, impressos, letramentos* (GALVÃO, A. e BATISTA, A., 2007); *Literatura: saberes em movimento* (PAIVA, A. et al., 2007); *Escolhas (literárias) em jogo* (MACHADO, M. Z. V. et al., 2009).

O Ceale, que completa 30 anos em 2021, tem em seu currículo nomes como Magda Soares, Graça Paulino, Rildo Cosson, Aracy Alves Martins Evangelista, Maria Zélia Versiani Machado, Aparecida Paiva – para citar apenas alguns, já que não há espaço para todas as referências igualmente importantes. E foi a partir das discussões fomentadas pelos integrantes do GPELL/Ceale que muitos conceitos fundamentais no campo dos Estudos dos Letramentos e Multiletramentos se consolidaram na área da Educação e da Linguística Aplicada no Brasil, como é o caso do conceito de *letramento literário*, inicialmente elaborado por Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p. 67):

propomos definir *letramento literário* como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Aqui convém explicitar, em primeiro lugar, que considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada (...). Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. Depois, trata-se de apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura. (grifos dos autores)

O conceito tem sido aprimorado de 2009 para cá, o que rendeu a Cosson outras publicações sobre o tema, tais como: *Letramento Literário: teoria e prática* (2014), *Círculos de leitura e letramento literário* (2017), e mais

recentemente, *Paradigmas do ensino da literatura* (2020). Embora não totalmente convencida pelos autores, gosto de pensar o letramento literário como “processo de apropriação” ou “incorporação” do texto literário, mas desconfio do que seja uma “construção literária de sentidos”. Sentidos construídos por quem? Pelo autor, pelo texto literário ou pelo leitor?

Além disso, de acordo com os autores, letramento literário é um processo contínuo, que não se esgota na escola; afinal, é uma aprendizagem de vida. Entretanto, nos livros subsequentes (2014, 2017), Cosson propõe atividades que envolvem práticas de leitura – e não de escrita – literária na escola e não para a vida. Por isso considero o letramento literário, no singular, estritamente escolar, e opto por letramentos literários, no plural, como grafado no título deste capítulo, para me referir a práticas sociais de leituras e escritas literárias para além dos muros escolares. Os letramentos literários são multiletramentos (GNL, 1996)⁷ porque são, desde sempre, multiculturais, e porque também podem se caracterizar, sobretudo na sociedade contemporânea, como multimodais ou multissemióticos.

É preciso que se reconheça, porém, que na obra recém-lançada, Cosson (2020, p. 172) revisita a definição do conceito de letramento literário para (re)considerar seu caráter social: “essa apropriação da literatura é (...) um processo simultaneamente social e individual, que nos insere em uma comunidade de leitores (...)”. E apesar de seus livros privilegiarem apenas as práticas de *leitura literária* na escola, no texto escrito com Graça Paulino, há uma crítica à ausência de práticas de *escrita literária* na escola: “a escrita de textos literários é recusada sob o pretexto de que não é função da escola formar escritores”, reforçando, assim, a “visão romântica de dom e talento natural” e a sacralização da literatura. “Não surpreende, portanto, que os alunos associem a literatura ensinada na escola a textos herméticos e bolorentos que pouco ou nada têm a dizer para eles” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 72).

Nessas trilhas literárias, encontro um atalho na aposta teórica de Neide Luzia de Rezende⁸ e seus coautores franceses em *Leitura subjetiva e ensino*

7 Grupo Nova Londres (New London Group).

8 Neide Luzia de Rezende é docente da Faculdade de Educação da USP (FE-USP) e leciona também no curso de Letras da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFLCH) da

de literatura (2013). Organizada por Rezende em parceria com Annie Rouxel e Gérard Langlade – ambos pesquisadores da Universidade de Rennes, na região da Bretanha, na França –, a obra reúne autores⁹ alinhados com uma *teoria da leitura literária subjetiva*, que privilegia, nesse processo de leitura de literatura, a recepção do leitor, sua identificação *subjetiva* com o texto literário: é no ato da leitura literária que o aluno-leitor se torna sujeito-leitor, porque se apropria da literatura que lê e se deixa apropriar por ela de forma singular e subjetiva.

Notadamente orientados em teorias da recepção e psicanálise, os autores franceses defendem uma *didática da literatura* que privilegie a leitura subjetiva, afetiva, singular da obra literária; um ensino de literatura que se preocupe em formar jovens estudantes sujeitos-leitores, bem diferente daquele perfil de aluno-leitor “experto” ou “conceitual” comumente almejado pela escola francesa e/ou brasileira (LANGLADE, 2013). E embora esses teóricos franceses não falem especificamente em *escrita literária subjetiva*, a *didática da literatura* que propõem conduz, sim, a atividades de produção de textos literários, em especial, de textos poéticos (RANNOU, 2010).

Ciente de que a expressão *didática da literatura* incomoda muitos teóricos da Literatura, ou mesmo alguns estudiosos da Educação, o termo não me soa depreciativo, uma vez que, como linguista aplicada, interessa-me, de fato, uma *didática da literatura* em consonância com os pesquisadores franceses docentes do curso de Letras, que tive a oportunidade de conhecer na Universidade Grenoble Alpes, na França, na ocasião do meu doutorado cotutela, em 2011. Em Grenoble, participei dos encontros e eventos promovidos pelo *Centre de Recherche en Didactique de la Littérature*¹⁰ (CEDILIT), que integra a *Équipe de Recherches en Histoire, Théories et Didactique de la Littérature et des Arts du Spectacle*, 19eme, 20eme

mesma universidade paulista.

9 São eles: Bertrand Gervais, Vincent Jouve, Catherine Mazauric, Violaine Houdart-Mérot, Catherine Tauveron, Marlène Lebrun, além dos próprios organizadores, Annie Rouxel e Gérard Langlade. Neide Rezende assina a apresentação da coletânea e é responsável pela tradução dos textos para o português, juntamente com Rita Jover-Faleiros, Gabriela Rodella de Oliveira, Marcelo Bulgarelli, entre outros.

10 Centro de Pesquisa em Didática da Literatura.

*et 21eme Siècles*¹¹ (TRAVERSESES 19-21). As discussões em torno de “propostas para” e “realizações de” uma didática da literatura foram (e são) o mote do CEDILIT, que ainda acompanho a distância.

Jean-François Massol, meu coorientador francês, compartilha as ideias do grupo de Rennes¹², logo, na minha pesquisa de tese (NEVES, 2014) as análises se apoiaram nas teorias da leitura literária subjetiva e da didática da literatura. Recentemente, Nathalie Brillant Rannou, membro da minha banca de defesa e docente da Universidade de Rennes, organizou *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (RANNOU et al., 2020), em parceria com François Le Goff, Marie-José Fourtanier e Jean-François Massol. Outra referência francesa indispensável em se tratando de leituras de literatura e jovens leitores, é Michèle Petit, cujas obras já se encontram publicadas no Brasil. Apesar de não fazer parte desse grupo de Rennes, seguramente Petit (2008, 2009, 2013, 2019) flerta com o teor psicanalítico subjacente à teoria da subjetividade leitora de Rouxel e Langlade (2004).

Nota-se, portanto, que desde meu doutoramento tenho dialogado com essas linhas teóricas. Nessa direção, em 2017, um ano após ter ingressado como docente-pesquisadora no DLA (IEL/Unicamp), criei e cadastrei no CNPq¹³ o *Grupo de Estudos em Didática da Literatura* (GEDLit), do qual meus orientandos de graduação, mestrado e doutorado fazem parte. Em 2019, organizamos o primeiro evento do GEDLit, intitulado: “Ensino de Literatura em Diálogos”. Participaram do encontro Maria Amélia Dalvi (Educação e Letras-UFES), Guilherme Trielli (Educação-UFMG) e Neide L. de Rezende (Educação e Letras-USP). Em 2021, realizaremos o segundo evento do grupo.

Para encerrar os diálogos em torno da temática de nosso interesse na LA, ressalto, por fim, as contribuições de Maria Amélia Dalvi, Rita Jover-Faleiros

11 Equipe de Pesquisas em História, Teorias e Didática da Literatura e das Artes do Espetáculo, séculos XIX, XX e XXI.

12 Grupo de Rennes é como são conhecidos os pesquisadores franceses que defendem a teoria da leitura (literária) subjetiva e uma didática da literatura. Receberam essa alcunha em razão de um Colóquio que organizaram em Rennes, em 1994, em torno dessa temática. Dez anos depois, as discussões desse Colóquio foram sintetizadas e publicadas em forma de artigos em um livro-coletânea organizado por Annie Rouxel e Gérard Langlade (ROUXEL; LANGLADE, 2004).

13 Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

(Letras-Unifesp) e, mais uma vez, de Neide L. Rezende, na organização da obra *Leitura de literatura na escola* (2013). O livro é uma coletânea¹⁴ que, de certa forma, atualiza as discussões do século passado: problematizam o ensino de literatura tal como ainda se realiza nas escolas brasileiras do século XXI¹⁵, apontam novas propostas didático-metodológicas para a literatura na escola e sugerem uma mudança estratégica de direção: do *ensino de literatura* para a *leitura literária*, de modo que o aluno-leitor seja o alvo alcançado. Esse deslocamento coincide com a sugestão didática dos autores franceses supracitados, logo, assino embaixo.

Letramentos Literários na Linguística Aplicada do IEL: travessias

Estão enganados os que pensam que os letramentos literários estão fora de moda na LA do IEL/Unicamp. Em uma pesquisa na página do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA)¹⁶ e nos bancos de teses do Instituto¹⁷, Amorim e Silva (2020) elencaram as dissertações de mestrado e as teses de doutorado acadêmicos defendidos em nosso programa nos últimos dez anos (de 2009-2019). Aproveitei a lista dos autores e atualizei-a, ampliando-a, e modificando o recorte para 2010 a 2020.

14 Além das organizadoras, participam dessa coletânea os autores José Helder Pinheiro Alves, Márcia Cabral da Silva, Vera Teixeira Aguiar e Robson Coelho Tinoco, além da autora francesa Annie Rouxel, traduzida por Rezende para o português.

15 Apesar de Gabriela Rodella de Oliveira não participar dessa coletânea, quero destacar outro livro da autora, *O professor de português e a literatura* (de 2013), que registra justamente isso. O livro é resultado de sua pesquisa de doutorado, realizado na Faculdade de Educação da USP, sob orientação de Neide L. de Rezende. Atualmente, Gabriela é docente da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

16 Disponível em: <https://www.iel.unicamp.br/br/content/o-que-fazemos>. Acesso em: 29 mar. 2021.

17 Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/br/content/disserta%C3%A7%C3%B5es-e-teses_bib. Acesso em: 29 mar. 2021.

MESTRADO			
Ano	Autor/a	Orientador/a	Título
2010	Aline Akemi Nagata	Raquel Salek Fiad	Ensino de literatura: formação, reflexão e prática
2010	Jorge Rodrigues de Souza Júnior	Silvana Serrani	A literatura no ensino de espanhol a brasileiros: o teatro como centro de uma prática multidimensional-discursiva
2012	Thaís Ribeiro Bueno	Viviane Veras	<i>To see through serpent and eagle eyes</i> : tradução e literatura chicana
2014	Mariana Santos de Assis	Roxane Rojo	A poesia das ruas, nas ruas e estantes: eventos de letramentos e multiletramentos nos saraus literários da periferia de São Paulo
2015	Adriana Fiuza Meinberg	Viviane Veras	Tradução e Música: versões cantáveis de canções populares
2015	Amanda Ágata Contieri	Terezinha Maher	As mais tocadas: uma análise de representações da mulher em letras de canções sertanejas
2016	Bruno Cuter Albanese	Petrlson A. Pinheiro da Silva	Trajatórias transmídia de leitura literária na escola
2016	João Reynaldo Pires Junior	Daniela Palma	Ler por labirintos: literatura ergódica e letramentos no game <i>The Legend of Zelda: Ocarina of Time</i>
2016	Julia Rochetti Bezerra	Viviane Veras	Da adaptação de <i>Dom Casmurro</i> : do romance aos quadrinhos e à televisão
2017	Juliana Aparecida Gimenes	Viviane Veras	"Você já reparou nos olhos dela?" – Metáforas do olhar em duas traduções de <i>Dom Casmurro</i> para o espanhol
2018	Eliane Aparecida Zucculin Nucci	Viviane Veras	Dois Cantos da <i>Divina Comédia</i> em traduções para o português
2018	Shellen Grace de Almeida Silva	Érica Lima	A construção de sentidos nas traduções brasileira e portuguesa de <i>Theodore Boone: Kid Lawyer</i> , de John Grisham
2018	Yu Pin Fang	Érica Lima	A tradução da poesia clássica chinesa da dinastia Tang: análise de algumas traduções de Haroldo de Campos e da dupla Portugal e Tan
2018	Karen Dias de Souza	Raquel Salek Fiad	A escrita de narrativas na internet: análise intergenérica do gênero <i>fanfiction</i>
2019	Rita de Fátima Rodrigues Guimarães	Inês Signorini	Estudo da incorporação da realidade aumentada na leitura de poema para turma do sexto ano do Ensino Fundamental II

MESTRADO			
Ano	Autor/a	Orientador/a	Título
2019	Xinwei Zhou	Érica Lima	Um estudo de tradução de <i>Viver</i> , de Yu Hua
2019	Mariana Junia Gouvea dos Santos	Cynthia Agra de Brito Neves	O posicionamento discursivo de internautas nos comentários sobre a animação bíblica <i>The book of Job</i> : um encontro entre literatura, multimodalidades e discurso
2019	Óscar Alexandre Fumo	Cynthia Agra de Brito Neves	O ensino de literatura e a formação de leitores: práticas didático-pedagógicas nas aulas de português em Moçambique
2020	Carlos César da Silva	Érica Lima	Traduções shakespearianas: das falas às mensagens de texto
2020	Douglas Vinicius Souza Silva	Cynthia Agra de Brito Neves	Literatura e identidade nacionais em didáticas escolares e digitais do <i>YouTube</i>
2020	Juliana de Oliveira Palermo	Jacqueline Barbosa	Clica no sininho para receber notificação: análise dos vídeos dos <i>booktubers</i>

DOUTORADO			
Ano	Autor/a	Orientador/a	Título
2010	Rosa Maria Olher	Maria José Faria Coracini	Tradução e representação no ensino de literatura estrangeira: um lugar “entre-línguas”
2010	Ênio de Oliveira	Silvana Serrani	Antologias de literatura negra brasileira e estadunidense, biografias e ensino de língua(s): licenciamentos para formação intercultural/discursiva de professores de inglês do Brasil
2011	Ana Sílvia Andreu da Fonseca	Terezinha Maher	Versos violentamente pacíficos: o rap no currículo escolar
2014	Cynthia Agra de Brito Neves	Viviane Veras e Jean-François Massol	A literatura no ensino médio: os gêneros poéticos em travessia no Brasil e na França
2016	Marly Aparecida Fernandes	Roxane Rojo	Objetos de aprendizagem para ensino de literatura em repositórios públicos brasileiros
2016	Tháís Ribeiro Bueno	Viviane Veras	Literatura chicana e tradução: transbordamentos e aproximações à fronteira
2017	Luís Fernando Protásio	Viviane Veras	A aposta na ficção: apresentação, tradução e comentários de <i>Limbes/Limbo un hommage à Samuel Beckett</i> , de Nancy Huston

DOUTORADO			
Ano	Autor/a	Orientador/a	Título
2018	Lívia Mendes Pereira	Viviane Veras	A tradução criativa de Paulo Leminski do <i>carpe diem</i> horaciano
2018	Yamilka Rabasa Fernández	Silvana Serrani	O cultural e a perspectiva discursiva na formação de hispanistas no Brasil: mulher e trabalho em contos cubanos de autoria feminina
2019	Ana Paula dos Santos de Sá	Daniela Palma	A descolonização da educação literária no Brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2009 ao PNLD 2015
2019	Rafael Salmazi Sachs	Daniela Palma	Incesto e <i>fanfiction</i> : entre o interdito e a transgressão
2019	Rafael Augusto Bonin Bisoffi	Viviane Veras	De Atenas à Etiópia, da Escandinávia a Roma: <i>As Etiópicas</i> de Heliodoro de Emesa e <i>Os trabalhos de Persiles e Sigismunda</i> de Miguel de Cervantes no itinerário de uma tradução cultural

Constatam-se 21 dissertações de mestrado e 12 teses e qualificações de área de doutorados defendidos nessa última década – um total de 33 pesquisas acadêmicas que envolvem letramentos literários: uma média de 3,3 trabalhos por ano em torno da leitura e/ou escrita literária(s). Nessa seleção, há 15 ocorrências, nos títulos, do substantivo “literatura”, do adjetivo “literário/a” e da locução adjetiva “de literatura”, assim distribuídas: “literatura” (2), “literatura chicana” (2), “literatura ergódica” (1), “ensino de literatura” (4), “literatura no ensino” (1), “literatura no ensino médio” (1), “antologias de literatura” (1), “saraus literários” (1), “leitura literária” (1), “educação literária” (1). Já “ensino” (3), “educação” (1) e “leitura” (1) aparecem associados à “literatura” sinalizando nossa preocupação fundante com o ensino de língua e literatura de língua materna, conforme contextualizado na seção anterior.

Mesmo que “literatura” ou “de literatura” ou “literário/a” não apareçam explicitamente no título, a literatura se faz presente nas referências metonímicas (ao autor e/ou à obra) em sete dissertações e três teses, respectivamente: “Dom Casmurro” (2), “Divina Comédia” (1), “Haroldo de Campos” (1), “John Grisham” (1), “Yu Hua” (1), “shakespearianas” (1), “Paulo Leminsky” (1), “Nancy Huston” (1), “Heliodoro de Emesa, Miguel de Cervantes”

(1). Trata-se de pesquisas na área da Tradução, é fato, mas são traduções de obras literárias, logo, envolvem práticas de leitura e de escrita literárias, portanto, são *letramentos literários*. Não à toa veio de minha orientadora o encorajamento a fazer a travessia, também literária, mas sobretudo poética, entre Brasil e França.

Nota-se ainda, nessa seleção de pesquisas acadêmicas da última década, certa variedade de gêneros literários pelos quais os pós-graduandos da LA se interessam: teatro espanhol e shakespeariano, saraus periféricos, canções populares, músicas sertanejas, poema para crianças, *rap*, contos cubanos, *fanctions*. As preferências também são bastante ecléticas: vão do clássico ao *best-seller* (como é o caso de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e *Theodore Boone: Kid Lawyer*, de John Grisham); do impresso ao digital (animação, *game*, transmídia, *YouTube*); do escrito ao oral (música/canções, saraus, falas teatrais, resenhas orais de obras literárias); da literatura ocidental à oriental (poesia clássica chinesa e *Viver*, Yu Hua).

Chama igualmente a atenção a tendência, principalmente nesses últimos cinco anos, de pesquisas da LA voltadas aos *letramentos digitais* (que não são mais tão novos *letramentos* assim...) e aos *multiletramentos*. Com relação ao primeiro, destacam-se os estudos de *letramentos* no *game* *The Legend of Zelda*, na dissertação de João Reynaldo Pires Júnior, orientado por Daniela Palma; e de *letramentos* na *animação* *The book of Job*, na dissertação de Mariana Junia Govea dos Santos, orientada por mim. Ambos compreendidos aqui como narrativas literárias: a narrativa fantástica no *game* e a narrativa bíblica na *animação*. Distinguimos, ainda, os estudos de *letramentos* no gênero *fanfiction*, na dissertação da Karen Dias de Souza, orientada por Raquel Fiad; e na tese de Rafael Salmazi Sachs, orientado por Daniela Palma. Investigações com propósitos bem diferentes, é importante frisar, mas que caracterizam as *fanfictions* como gênero literário por excelência. Por fim, a atração de Douglas Vinícius Souza Silva, orientado por mim, e de Juliana de Oliveira Palermo, orientada por Jacqueline Peixoto Barbosa, pelos *booktubers literários*, que tanto sucesso fazem no *YouTube* atualmente.

Com relação aos *multiletramentos*, sublinho a dissertação de Mariana Santos de Assis, orientada por Roxane Rojo, que no título já explicita que sua pesquisa sobre saraus literários na periferia paulistana se apoia na

perspectiva teórica dos multiletramentos, na qual Rojo (2012) é referência. Outras duas teses orientadas Silvana Serrani também dialogam, de certa forma, com essa perspectiva: a investigação de Ênio de Oliveira, que estuda antologias de literatura negra brasileira e estadunidense, e a pesquisa de Yamilka Rabasa Fernández, que estuda contos cubanos de autoria feminina em livros didáticos para o ensino do espanhol. Yamilka, de cuja banca orgulho-me de ter participado, critica a maneira como esses livros didáticos escamoteiam ou banalizam a relação sofrida da mulher com o trabalho, problematizando questões de gênero.

Aliás, questões de raça e gênero são temas que interessam e muito à LA indisciplinar e à LA na modernidade recente (MOITA LOPES, 2006, 2013), assim como os estudos pós-coloniais (PENNYCOOK, 2006), razão pela qual destaco, por fim, a tese de Ana Paula dos Santos de Sá, orientada por Daniela Palma, que reivindica a ruptura das raízes coloniais em nossos currículos para uma educação literária descolonial.

De fato, a LA do IEL/Unicamp sempre esteve atenta às discussões sobre ensino e educação, de língua e de literatura, desde sua gênese; no entanto, recentemente, no escopo dos estudos dos letramentos e multiletramentos, os *letramentos literários* têm alcançado seu protagonismo, *das ruas para as escolas, das escolas para as ruas*, como gritam os *slams* escolares paulistas, tema da próxima seção e de minha pesquisa atual.

Letramentos Literários e *Slams*: por um ensino transgressor e uma aprendizagem subjetiva

Contextualizando os slams: das ruas para as escolas, das escolas para as ruas

Desde 2017, venho realizando uma pesquisa teórica e de campo envolvendo os *slams*, tanto nas ruas quanto nas escolas. O primeiro artigo sobre o tema, intitulado *Slams – letramentos literários de reexistência ao/ no mundo contemporâneo* (NEVES, 2017), teve a preocupação primeira

de apresentar os *slams* ao mundo acadêmico, tal como o faço novamente, agora neste capítulo de livro.

Os *slams* são campeonatos de poesias faladas (*spoken words*) e apresentadas performaticamente, que ocorrem em várias cidades do Brasil. As batalhas poéticas se realizam de fevereiro a novembro, durante um ano. Os vencedores de seus respectivos estados disputam, em dezembro, o *Campeonato Nacional de Slam (Slam Br)*. De lá sai o representante brasileiro que disputará, no ano seguinte, a *Copa do Mundo de Slam (Grand Poetry Slam* ou *La Coupe du Monde de Poésie*), que acontece anualmente em Paris, na França, e que conta com a participação de poetas-*slammers* de vários países do mundo.

O Brasil participou desse campeonato pela primeira vez em 2011, quando Roberta Estrela D'Alva ganhou o terceiro lugar. Em 2014, foi a vez de Emerson Alcalde garantir o segundo lugar no evento. Há dez anos o Brasil participa do mundial destacando-se sempre entre os cinco primeiros colocados. Nos últimos quatro anos, as representantes brasileiras na *Copa do Mundo de Slam* foram as poetas: Luz Ribeiro (em 2017), Bell Puã (em 2018), Pieta Poeta (em 2019) e Cinthya Kimani (em 2020). Em 2020, a competição mundial foi novamente organizada pelos franceses e aconteceu remotamente: poesia para resistir (à pandemia), poesia para existir (na pandemia) – poesia-reexistência, na expressão de Souza (2011).

Ainda em 2017, tive a oportunidade de entrevistar Emerson Alcalde, fundador do segundo *slam* do Brasil, o *Coletivo Slam da Guilhermina*, criado em 2012, na Zona Leste de São Paulo. Em 2013, Emerson foi o *slampião*¹⁸ do *Slam Br* e, conseqüentemente, o representante brasileiro na *Copa do Mundo de Slam* em 2014, finalizando em segundo lugar. Da entrevista com Emerson Alcalde nasceu meu interesse em pesquisar os *slams* nas escolas de São Paulo, ou melhor, os campeonatos *intra* e *interescolares* de *slams* envolvendo escolas paulistanas. Contextualizo.

Quando participou da *Copa do Mundo de Slam* em 2014, Emerson assistiu, como abertura do mundial, a um *slam* organizado pelas escolas parisienses com crianças e jovens estudantes da educação básica: um projeto educativo

18 Neologismo comumente usado para designar os *slammers* campeões.

do governo francês que associa *slam* e escola. De volta ao país, Emerson compartilhou a ideia com o *Coletivo da Guilhermina*, que decidiu organizar, em 2015, o primeiro *Campeonato Interescolar de Slam de São Paulo*. Foi um começo tímido, que envolveu apenas quatro escolas da Zona Leste de São Paulo, mas que funcionou como um pontapé inicial para um projeto que cresceu sobremaneira ao longo dos anos.

Em 2016, 20 escolas participaram; em 2017, 42 escolas; em 2018, 52 escolas; em 2019, foram 80 escolas participantes. Em 2020, o número de escolas no *Slam Interescolar de São Paulo* passou de uma centena¹⁹. Nesses seis anos de *Slams Interescolares*, é notória a presença de escolas públicas, sobretudo da periferia paulistana: participam Escolas Municipais (EMEF), Escolas Estaduais (EE), Escolas Técnicas (ETEC), Escolas de Aplicação (EA) e Centros Educacionais Unificados (CEU), mas há também escolas da rede privada de ensino, como é o caso do Colégio La Salle, que participa do Interescolar desde 2015.

De modo geral, a proposta educacional subjacente a tais atividades do *Coletivo da Guilhermina* é incentivar jovens estudantes do ensino fundamental e médio a escreverem poesias para apresentá-las em voz alta, performaticamente, nos eventos escolares de *slams*. Os vencedores dos campeonatos *intraescolares* representam suas respectivas escolas no campeonato *interescolar* que ocorre em meados de novembro em algum espaço cultural da capital paulista. A ideia contagiou tanto educandos quanto educadores, e se espalhou por outros estados do Brasil: Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul decidiram fazer o seu Interescolar. Atualmente, há um *Slam Interescolar Nacional*, assim como em outros países de todos os continentes.

O projeto do *Coletivo* conta com o trabalho voluntário de “poetas-formadores”, que nada mais são que poetas-*slammers* atuantes nos *slams* “das ruas”²⁰ na cena paulistana. A tarefa consiste em ir às escolas participantes para realizar *workshops* nos quais os poetas-formadores explicam o que é

19 Em razão da pandemia da Covid-19, os *slams* escolares do ano passado foram realizados no formato remoto. Em 2021, ao que tudo indica, será do mesmo modo.

20 Os *slams* têm essa característica no Brasil: realizam-se em espaços públicos como ruas, praças, etc.

um *slam*, contam um pouco da história dos *slams* no Brasil e no mundo, promovem oficinas de escritas poéticas e dão aulas de performance aos estudantes. Dessa forma, preparam professores e alunos para organizarem o *Slam Intraescolar* em suas respectivas escolas. Nos últimos dois anos, para dar conta da demanda escolar de modo mais planejado e organizado, o *Coletivo* apostou em outras estratégias formativas e materiais didáticos: criou o “Ciclo formativo”, um curso destinado aos poetas-formadores e aos professores interessados em participar do *Interescolar*; e elaborou um zine intitulado “Manual para criação de um *slam* na sua escola” para ser distribuído aos professores das escolas participantes.

Caracterizando os slams como eventos e práticas de letramentos

No artigo que publiquei em 2017, não tive a preocupação de definir os *slams*, como o faço agora, como eventos e práticas sociais e culturais de letramento, tal como sustentados por Street (2014). A urgência nessa conceitualização se deve ao fato de que, lendo alguns trabalhos acadêmicos sobre os *slams*, constatei que estudantes e pesquisadores confundem eventos e práticas de letramentos implicados nos *slams* com o próprio gênero poético *slam*: poema-*slam* ou poesia-*slam* – como tenho me referido a esse gênero emergente.

Como *eventos de letramento*, os *slams* apresentam traços comuns observáveis: há um *slammaster* que chama o poeta-*slammer* ao palco que, por sua vez, apropria-se do microfone (quando há) para declamar, em três minutos, sua poesia em voz alta, às vezes (quase) gritando seus versos, valendo-se do corpo e da voz, em ato performático; há um público que interage com aplausos, gritos, assovios, onomatopeias; há regras que regem a batalha poética; há o jurado escolhido aleatoriamente na plateia presente; há um DJ que toca música nos intervalos das performances; há um *slogan* para emplacar o nome do *slam*; enfim, há um “todo” de regras nesse campeonato de poesias que, explica-nos Street (2014, p. 146):

é maior do que a soma de suas partes e é sustentado por sistemas de ideias e de organização que não ficam necessariamente explícitos no discurso imediato. É aí que considero importante chamar a atenção para o aspecto ideológico: trata-se de todo tipo de convenções que as pessoas interiorizam.

Seguindo a lógica do autor, eu diria que os *slams* se caracterizam como essas convenções interiorizadas, modelos culturalmente construídos marcados por *práticas de letramento*, ou seja, por usos e significados culturais da leitura e da escrita: “Por práticas de letramento vou me referir não só ao evento em si, mas a concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento” (STREET, 2014, p. 147). Ainda de acordo com esse autor, o conceito de práticas de letramento é mais amplo, uma vez que incorpora os eventos de letramento, os modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que o sustentam. Nesse sentido, as práticas de letramento, além de observáveis como os eventos, são analisáveis, por isso é possível dizer que o conceito de práticas de letramento se coloca em um nível mais alto de abstração e se refere a comportamentos sociais e culturais relacionados aos usos da leitura e/ou da escrita.

Logo, ao observar “o todo” dos eventos de *slams* (escolares) é possível analisar algumas das práticas sociais e culturais que envolvem a leitura e a escrita poéticas e a performance (na escola) – eis o meu propósito atual de pesquisa. Ao assistir a alguns *slams* escolares ou ao ler alguns dos poemas-*slams* produzidos pelos estudantes-*slammers*, interessei-me não apenas pela cena poética em performance, na esteira de Zumthor (2007), como também pelos temas abordados e pela linguagem utilizada pelos estudantes-poetas-*slammers*, que imprimem ao gênero poesia-*slam* ou ao poema-*slam* uma ética e estética próprias. Por isso endosso a “invasão” dos *slams* nas escolas brasileiras como práticas de letramentos literários.

Caracterizando o gênero poesia-slam ou o poema-slam

Do ponto de vista formal, a poesia-*slam* se afasta daquela ideia tradicional de poema, com versos metrificados em estrofes. São poesias mais discursivas, mais proseadas, que se preocupam em “mandar o recado direto e reto” ao público ouvinte: “poesia do papo reto”, como bem adjetivou a poeta-*slammer* Luna Vitrolina (KLIEN, 2019, p. 130). São poemas que se aproximam do ritmo do *rap*, já que os eventos de *slams* são heranças da cultura *hip-hop*, por isso também podem ser caracterizados como *letramentos literários de reexistência* (SOUZA, 2011). E assim como o gênero *rap* é apreciado por muitos jovens da periferia, o gênero poesia-*slam* também o é.

Basta ler ou escutar alguns poemas-*slams* nos eventos de *slams* escolares para ficarmos logo impressionados com a qualidade dos textos dos estudantes-*slammers*, seja na criação de neologismos, no uso de anáforas, aliterações, onomatopeias, metáforas; seja na alternância de maiúsculas ou minúsculas para marcar o tom de voz (como nos versos da poesia-*slam* da epígrafe); seja no risco das *punchlines*²¹; enfim, recriam poeticamente a linguagem da periferia. Em cena, gritam seus versos, por vezes decorados, outras vezes lidos pelos celulares; gesticulam com as mãos, movimentam-se de um lado a outro no palco, interagem com o público; são performáticos e agem como verdadeiros protagonistas do espetáculo.²²

Do ponto de vista temático, a poesia-*slam* transcende uma cultura jovem, popular, negra, pobre e periférica, em que o racismo, a violência policial, o tráfico de drogas, a cultura do estupro, o machismo, a homofobia, a transfobia, o feminicídio, a corrupção política etc. são veementemente denunciados. Os estudantes-*slammers* tomam *a vez e a voz* para, em seus textos poéticos, subverterem e transgredirem a ordem escolar e a tradição poética. Além disso, do ponto de vista discursivo, considero esses textos muito mais persuasivos que aquelas propostas de intervenção elaboradas em redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Talvez porque

21 *Punchline*, ou “linhas de soco”, é uma sequência de rimas disparadas, feitas para impressionar o ouvinte.

22 Vale a pena conferir navegando nas páginas sociais em: <https://www.facebook.com/slamintercolarsp> e <https://www.instagram.com/slamintercolar/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

esses jovens estudantes amem ler e escrever poesias e não as façam por/ como mera obrigação escolar.

Slams nas escolas: por um ensino transgressor e uma aprendizagem subjetiva

No mundo contemporâneo, e no Brasil em especial, as vozes do Sul – termo de Boaventura de Souza Santos emprestado por Moita Lopes (2006) – têm urgência na denúncia que fazem. Desconfio que os eventos de *slam*, e as práticas de letramento neles envolvidas, têm sido esse espaço, porque concedem às vozes do Sul o direito ao grito – os gritos que tecem a manhã de João Cabral – para assim se fazerem escutar e resistir. Nesse sentido, considero imprescindível levar os *slams* para as escolas.

Não se trata, nos termos de Street (2014), de uma “pedagogização do letramento”, que reduziria o *slam* a um “letramento escolar” engessado em um “modelo autônomo de letramento”. Ao contrário, a proposta é justamente assumir a noção dos *multiletramentos* para contestar os letramentos colonial, dominante, hegemônico, do Norte. E, dessa forma, desestabilizar o modelo autônomo escolar para fortalecer um “modelo ideológico de letramento” que deseje empoderar os estudantes em práticas letradas críticas (STREET, 2014).

É nesse sentido que defendo uma *pedagogia dos multiletramentos* (GNL, 1996) que inclua, de fato, a multimodalidade e a multiculturalidade, dando ênfase a esse último “multi”. Acredito que trabalhar os *slams* na escola pode ser, sim, uma proposta pedagógica que derrube (talvez) os muros das dicotomias (ou fortaleça?) entre cultura erudita/popular, canônica/de massa, global/local, central/marginal, vernácula/periférica, hegemônica/ contra-hegemônica etc. Em comum acordo com Rojo (2012, p. 16), é preciso instaurar “uma nova ética que, seja na recepção, seja na produção ou *design*, baseie-se nos *letramentos críticos*” – faço meus os grifos da autora. Se o discurso oficial das instituições educadoras (escolas, currículos, BNCC, ENEM) é formar um aluno ético, cidadão, democrático, crítico e plural, por

que não encorajar os *slams*, como (*multi*)letramentos literários na esfera escolar?

Os estudantes que participam dos *slams* paulistas, por exemplo, poetizam criticamente seu mundo (periférico) de acordo com suas vivências sociais, culturais, históricas, mas também, e necessariamente, *subjetivas*. Leem e escrevem poemas autorais e, assim, reagem, rejeitam, revoltam-se, reconhecem-se, resistem e reexistem (NEVES, 2017). Apropriam-se da literatura, de maneira singular e subjetiva, *in-corporando* a poesia-*slam* em cena, também como o sujeito-leitor ou sujeito-escritor literário teorizado pelos autores franceses do grupo de Rennes (ROUXEL; LANGLADE, 2004). É respaldada nessa perspectiva teórico-educacional, ou melhor, nessa *didática da literatura* que endosso o projeto do Coletivo da Guilhermina de levar os *slams* “das ruas para as escolas e das escolas para as ruas”.

A *travessia* tem mesmo um duplo sentido, pois muitos estudantes conhecem os *slams* nas escolas e se tornam *slammers* para além dela. Como linguista aplicada *indisciplinar* (MOITA LOPES, 2006) e *transgressiva* (PENNYCOOK, 2006), identifico-me com tal projeção: *indisciplinada* porque o *slam* causa desconforto, porque incomoda aqueles que vivem dentro de limites disciplinares (mais, ou menos, confortáveis), porque ameaça as verdades eleitas como únicas. Imagino que a “invasão” dos *slams* nas escolas tenha importunado sobremaneira os controladores do poder e da ordem disciplinar. Por extensão, *indisciplinada* também é a poesia-*slam*: “uma poesia diferente, que surpreende, que interpela, irrita, fala o que quer, fala o que sente, o que dói, e se faz ouvir em saraus, na *web*, nas ruas, enfim, onde sua palavra chega mais alto” (KLIEN, 2018, p. 105).

Transgressiva porque se pauta em teorias transgressivas, que transgridem atravessando fronteiras disciplinares convencionais. Uma LA transgressiva caracteriza-se por ser híbrida, dinâmica; por almejar formas alternativas de politização, tematizando uma série de questões que antes não eram “gritadas”, como se faz nos *slams*. Essa LA propõe uma virada linguística (discursiva), uma virada em direção ao corpo (somática) e uma virada na direção da identidade (performática). Nessa LA transgressiva, interessa-me, ainda, a ideia de *pedagogia como transgressão*, ou seja, a de que é preciso transgredir os limites tradicionais da pedagogia opressora e, ensinando

os alunos a transgredir, direcionar nossa práxis para uma educação libertadora, como requerem bell hooks e Paulo Freire, respectivamente. Os *slams* escolares potencializam tal projeto educativo, por isso os encorajo, defendendo-os.

Referências

AMORIM, M. A.; SILVA, M. R. L. da (2019) O ensino de literaturas na Linguística Aplicada brasileira. *Ráido*. vol.14, n. 36, p. 163-189.

BRASIL. (2006). Conhecimentos de Literatura. In: *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, p. 49-83.

COSSON, R. (2014). *Letramento literário: teoria e prática*. 2a. ed. São Paulo: Contexto.

COSSON, R. (2017). *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto.

COSSON, R. (2020). *Paradigmas do ensino de literatura*. São Paulo: Contexto.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de ; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). (2013). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola.

EVANGELISTA et al. (2007). *A escolarização da leitura literária Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica.

GALVÃO, A.; BATISTA, A. (2007). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica.

GERALDI, J. W. (1984). *O texto na sala de aula – leitura e produção*. São Paulo: Ática.

GRUPO DE NOVA LONDRES (GNL) (1996). *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. Harvard Educational Review, v.66, n.1.

hooks, b. (1994). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da Liberdade*. Trad. Marcelo B. Cipolla. 2ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KLIEN, J. (2018) Na poesia. HOLLANDA, H. B. de. *Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 105-137.

LAJOLO, M. P. (2018). *Literatura: ontem, hoje, amanhã*. 1a. ed. São Paulo: Editora UNESP.

LAJOLO, M. P. (2001). *Literatura: leitores e leitura*. 1a. ed. São Paulo: Editora Moderna.

LAJOLO, M. P. (1982). *Usos e abusos da literatura na escola*. Rio de Janeiro: Global.

LANGLADE, G. (2013). O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, p. 25-38.

MACHADO, M. Z. V. et al. (2009). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Autêntica.

MOITA LOPES, L. P. da (2006). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.

MOITA LOPES, L. P. da. (2013). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola.

NEVES, C. A. B. (2014). *A literatura no ensino médio: os gêneros poéticos em travessia no Brasil e na França*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.

NEVES, C. A. B. (2017). Slams – letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. *Revista Linha D'Água (online)*. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92-112.

OLIVEIRA, G. R. de. (2013). *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino*. São Paulo: Alameda.

OSAKABE, H. ; FREDERICO, E. Y. (2004). *Literatura*. In: *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB/DPPEM.

PAIVA, A. et al. (2006). *Leitura e Letramento: espaços suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica.

PAIVA, A. et al. (2007). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica.

PAIVA, A. et al. (2007). *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica.

PAIVA, A. et al. (2007). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica.

PAULINO, G. et al. (1997). *O jogo do livro infantil: textos selecionados para a formação de professores*. Belo Horizonte: editora Dimensão.

PAULINO, G.; COSSON, R. (2009). *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Orgs.) *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, p. 61-79.

PENNYCOOK, A. (2006). *Uma linguística aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 67-84.

PETIT, M. (1998). *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. de Arhtur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, M. (2008). *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Trad. de Arhtur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.

PETIT, M. (2013). *Leituras: espaço íntimo ao espaço público*. Trad. de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, M. (2014). *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. Trad. De Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

RANNOU, N. B. (2010). *Le Lecteur et son poème. Lire en poésie: expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*. Thèse de doctorat présentée à la faculté des Arts, Lettres, Langues de l'Université de Rennes 2.

RANNOU, N. B.; et al. (2020). *Un Dictionnaire de Didactique de la Littérature*. Paris: Honoré Champion Éditeur.

- ROJO, R. H. R. (2006). Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 253-276.
- ROJO, R. H. R. (2012). Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 11-31.
- ROUXEL, A.; LANGLADE, G. (2004). *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. (2013). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda.
- SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (1998). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas-SP: Mercado das Letras.
- SOUZA, A. L. S. (2011) *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola editorial.
- STREET, B. (1995). *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ZILBERMAN, R. (1993). *Leitura em crise na escola*. 11ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (2009) *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global.
- ZUMTHOR, P. (2007) *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

A área de PLE/L2 na Unicamp: pesquisa em diálogo com ensino e extensão

Ana Cecília Cossi Bizon
Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

DOI 10.52050/9786586030617.c4

Introdução

A área de português para estrangeiros, iniciada na década de 1960, vem se consolidando, especialmente nas últimas décadas, com ampliações diversas em seu escopo de pesquisa, antes centrado no ensino, aprendizagem e sala de aula. Com denominações distintas – português como língua estrangeira, português para falantes de outras línguas ou ainda português como língua adicional –, pode-se dizer que esse deslocamento em seu foco não é apenas reflexo de um maior interesse pelo português no mundo, mas também diz respeito às mudanças geopolíticas e ao avanço tecnológico, que colocam em destaque novas questões e novos contextos, cada vez mais complexos e, conseqüentemente, novas demandas sociais (SCARAMUCCI; BIZON, 2020).

A constituição da área na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) deu-se de forma pioneira no início dos anos 1970, praticamente alguns anos após a universidade ter sido criada, em 1966. Desde então, vem oferecendo aportes significativos para o desenvolvimento e consolidação da área em nível nacional e internacional.

Essa longa tradição no ensino, pesquisa e extensão fomentou ambiente propício para a criação, em 2015, da licenciatura em Português Língua Estrangeira e Segunda Língua (PLE/L2), uma Segunda Habilitação no curso

de Letras Língua Materna do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Uma ação amparada na crença de que

a consolidação do ensino de português como língua estrangeira e de sua área de pesquisa depende de professores e pesquisadores bem formados, com acesso a postos oficializados de trabalho e a fomento à investigação científica, de forma a poderem atuar nos vários contextos que hoje se apresentam, refletindo e produzindo conhecimento sobre/com eles” (SCARAMUCCI; BIZON, 2020, p. 80).

A partir de nossa atuação como docentes e pesquisadoras, mas também como alunas egressas do IEL¹, objetivamos registrar, neste artigo, a trajetória da área de PLE/L2 no Departamento de Linguística Aplicada (DLA) do IEL, no que diz respeito às ações relativas ao ensino, pesquisa e extensão. Dividimos essa trajetória em 2 fases: aquela que se inicia com a criação da área, de forma pioneira, no início da década de 1970, com as primeiras dissertações de mestrado e teses de doutorado concluídas nos anos 1990; a segunda fase, a partir de 2009, ano que marca o início das discussões para a criação da licenciatura.

Primeira fase do PLE/L2 no DLA/IEL: 1970 a 2009

Como sabemos, as políticas linguísticas não dependem apenas do Estado, mas também das instituições e atores sociais. Nesse sentido, é importante ressaltar o que Scaramucci e Bizon (2020) identificaram como “o primeiro gesto de política linguística da universidade”: o reconhecimento, por parte de seu fundador, Professor Zeferino Vaz, da necessidade de ensinar português para estrangeiros. Pelo fato de ter contratado um corpo docente composto por pesquisadores experientes de diversas partes do mundo que não tinham proficiência em língua portuguesa, o Professor Zeferino colocou como condição, estabelecida em seus contratos de trabalho, que a partir do segundo ano de sua atuação, todas as aulas deveriam ser dadas

1 Ana Cecília C. Bizon cursou da graduação ao doutorado no IEL. Matilde V. R. Scaramucci fez seu doutorado no IEL.

em português. Essa exigência implicou o desenvolvimento de cursos e a elaboração de materiais didáticos para o ensino – e que eram praticamente inexistentes à época (SCARAMUCCI, 2013; SCARAMUCCI; BIZON, 2020) – que desenvolvessem a competência comunicativa desses professores. Assim, nasceu a área de PLE/L2 na Unicamp.

Em 1974, o primeiro curso de PLE foi oferecido pelo Centro de Linguística Aplicada (CLA) ainda pertencente ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) que, em 1977, veio a se constituir como Departamento de Linguística Aplicada com a criação do IEL. O material didático para o curso foi elaborado pelas professoras Maria do Amparo Barbosa de Azevedo, Daniele Grannier-Rodrigues e Linda El-Dash. As reflexões decorrentes dessa primeira experiência permitiram a teorização sobre as necessidades específicas de falantes de línguas próximas e resultaram na constituição de uma subárea importante em termos de pesquisa (SCARAMUCCI, 2013), assim como no oferecimento do primeiro curso com materiais específicos para falantes de espanhol.

Durante os anos que sucederam à criação da área, as reflexões estiveram centradas na elaboração de materiais didáticos; outros materiais ainda vieram a ser produzidos, de forma experimental, pelo PLE do CLA, que ganhou mais duas docentes: Leonor Lombello e Marisa Baleeiro, num primeiro momento, e um pouco mais tarde, Itacira Araújo Ferreira. Entretanto, desde cedo, a vocação da área para a pesquisa já se manifestava: apenas após treze anos de sua fundação, em 1979, a Unicamp realizou o *I Seminário de Português para Estrangeiros* realizado no Brasil. O evento foi organizado pelas Professoras Ângela Bustos Kleiman, então coordenadora do CLA, e Daniele Grannier-Rodrigues, coordenadora da área de PLE na Unicamp.

Em 1984, as únicas professoras atuantes no grupo eram Leonor Lombello e Marisa Baleeiro, responsáveis pelas aulas de PLE aos estudantes internacionais. A contratação do Professor José Carlos Paes de Almeida Filho, nesse mesmo ano, veio se somar ao grupo, que passou a contar com um doutor, pois ambas as professoras eram mestres. Não podemos deixar de ressaltar o papel importante que Almeida Filho desempenhou na abertura de caminhos e na construção da pesquisa em PLE na Unicamp e

no Brasil, trazendo pessoas de diferentes partes do país e de outros países para o mestrado e o doutorado no IEL. A área passou a ser visibilizada internacionalmente por meio de eventos, publicações e articulações com o Ministério das Relações Exteriores (MRE) para elaboração de políticas de expansão do português organizados pelo Prof. Almeida Filho, passando a contar também com a Professora Eunice Ribeiro Henriques. Contratada originalmente para a área de inglês, Eunice atuou por alguns anos na área de PLE, mais especificamente, oferecendo disciplinas e orientando algumas pesquisas.

Não podemos nos esquecer que também no IEL ocorreu a fundação da *Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)* – um dos antigos anseios dos profissionais da área –, por ocasião do III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, realizado na Unicamp, no período de 31 de agosto a 3 de setembro de 1992. Com uma diretoria composta majoritariamente por membros da universidade, além do importante trabalho de organizar os afiliados e acertar detalhes burocráticos do funcionamento da sociedade, a gestão inicial foi responsável por organizar o I Seminário Siple – O Interculturalismo no Ensino de Português-Língua Estrangeira, realizado no IEL, nos dias 25 e 26 de novembro de 1994.

Esta primeira fase por nós delimitada, que abarca 39 anos de atividades, pode ser considerada um período bastante longo. Entretanto, as ações e os desenvolvimentos foram diversos, a ponto de podermos dizer que esse período, além da criação da área, também compreende o que Scaramucci e Bizon (2020) denominaram de “o segundo gesto de política linguística”, ou as ações para a consolidação do ensino, da pesquisa e de políticas públicas e de línguas.

Embora Matilde V. R. Scaramucci tenha sido contratada pelo DLA em 1982, ainda como mestre, para atuar no ensino e pesquisa em língua estrangeira – mais especificamente em inglês –, somente por volta de 1992 passou a se envolver com a área de PLE. Isso ocorreu graças a um convite do Professor Almeida Filho para que participasse de um projeto envolvendo, entre outras ações, a elaboração de um exame de proficiência em português para estrangeiros a ser utilizado na Unicamp. Nessa época, Matilde fazia seu doutorado no Departamento de Linguística, com pesquisa

que envolvia questões relacionadas ao ensino da leitura em inglês e avaliação. As reflexões na área de avaliação, iniciadas durante o mestrado nos Estados Unidos, e retomadas em dois estágios na Inglaterra, por ocasião do doutorado, foram a principal motivação para o convite para participar do projeto do colega e, logo em seguida, da Comissão Celpe-Bras, na medida em que o exame da Unicamp foi utilizado como embrião para esse exame. Sua participação nessa Comissão até os dias de hoje tem sido importante por colocar o DLA e o IEL na agenda do exame e, conseqüentemente, torná-los corresponsáveis pela gestão de uma política de língua de alcance internacional. Por essa participação, a Unicamp foi a primeira universidade estadual a ser incluída nos 8 primeiros postos aplicadores do exame em 1998. Destaque-se, além disso, que suas publicações, cursos e conferências têm oferecido contribuições significativas para a área de avaliação em contextos de línguas em nível nacional e internacional. Suas pesquisas referentes ao desenvolvimento do exame e a outros tópicos na área de avaliação têm interessado muitos alunos e inspirado monografias, teses e dissertações.

Com a aposentadoria da Professora Eunice, em 2004, e do Professor Almeida Filho, em 2005 (lembrando que a Professora Leonor já havia falecido), a área de ensino de PLE contou, por muitos anos, com a Professora Matilde, a única responsável pelas duas disciplinas, oferecidas aos alunos do curso de Letras Língua Materna, que visavam apresentar um panorama sobre a pesquisa na área de PLE, e possibilitar, através da prática, uma reflexão sobre o ensino nessa área. Somente em 2013 e 2015, tendo em vista a criação da licenciatura, é que foram realizados concursos públicos com editais especialmente voltados à área – ocasiões em que foram contratadas as Professoras Cláudia Hilsdorf Rocha e Ana Cecília Cossi Bizon, respectivamente.

Ressaltamos que o ensino das línguas estrangeiras na universidade, no início a cargo do então Centro de Linguística Aplicada (CLA), passou a ser desenvolvido pelo DLA. Em 1986, entretanto, com a criação do Centro de Ensino de Línguas (CEL), unidade ligada administrativamente à Pró-reitoria de Graduação e academicamente ao DLA, as disciplinas de línguas estrangeiras passaram a ser ministradas nesse centro, por professores

contratados em carreira especial (Docente de Ensino de Línguas)². Isso fez com que as aulas de PLE para estudantes internacionais e comunidade universitária se deslocassem para o novo centro, ficando o DLA responsável pelas disciplinas sobre o ensino de português para estrangeiros, ou de formação de professores anteriormente mencionadas.

Vale pontuar que o trabalho nessas disciplinas era orientado pela teorização sobre a prática por meio de metarreflexão, oferecendo aos alunos a oportunidade de se envolverem com estudantes internacionais, planejar aulas, desenvolver materiais de ensino e enfrentar os desafios da prática. Muitos estudantes, embora desconhecessem a área de PLE, acabaram se envolvendo com ela, a ponto de desenvolverem monografias e, posteriormente, mestrado e doutorado. Panoramas sobre pesquisa, publicações, ensino e avaliação na área de PLE foram traçados pelos estudantes dessas disciplinas em diversas ocasiões, resultando em dois sites que têm sido frequentemente consultados por pessoas de diferentes partes do mundo: (1) <https://www.unicamp.br/~matilde> e (2) [http://www2.iel.unicamp.br/matilde³](http://www2.iel.unicamp.br/matilde3).

Os quadros⁴ que trazemos a seguir elencam as pesquisas orientadas pelo corpo docente do DLA, tanto em nível de graduação⁵, quanto de pós-graduação (mestrado e doutorado). A maioria das pesquisas foi orientada por docentes vinculados à então linha de pesquisa *Ensino de Língua Estrangeira* do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA) e, mais especificamente, ao que poderia ser considerada uma “área de

2 Vale ressaltar que isso significa que as disciplinas para alunos estrangeiros na Unicamp, oferecidas pelo CEL, não são disciplinas de extensão, como frequentemente ocorre em outras instituições, mas fazem parte do currículo da graduação – o que valoriza o oferecimento dessa língua e a atuação do profissional da área, uma vez que ele é contratado por concurso.

3 Para um histórico mais detalhado dessa época, ver Scaramucci e Bizon (2020).

4 Nossos agradecimentos à Verônica Carvalho de Deus e Ahmed Freij, pelo levantamento das monografias, dissertações e teses defendidas, assim como pela elaboração dos quadros com essas pesquisas.

5 Esclarecemos que, no Quadro 1, incluímos não apenas monografias defendidas – uma obrigatoriedade estabelecida apenas em 2005 – e que constam dos registros da biblioteca do IEL, mas também algumas que conseguimos compilar de arquivos da Professora Matilde, muitas delas anteriores a 2005.

PLE”, composta por pesquisadores que participavam ativamente de eventos e comissões responsáveis por políticas de expansão do português como língua transnacional. Contudo, algumas dessas pesquisas foram orientadas por professores que, embora fossem da linha *Ensino de Língua Estrangeira*, não se identificavam com a área de PLE, como é o caso das Professoras Carmen Zink Bolognini, Silvana Mabel Serrani, Elza Taeko Doi e Maria José Coracini. Registramos, também, as orientações das Professoras Marilda do Couto Cavalcanti e Terezinha Machado Maher, ambas pertencentes à então linha *Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue*, cujos trabalhos são de grande relevância, dado que oferecem interfaces e pontos de contato com a área, visibilizando a complexidade de contextos de L2. Outra razão para a inclusão desses trabalhos entre as pesquisas listadas está nas contribuições oferecidas para a licenciatura, na medida em que seu projeto e disciplinas também incluem contextos de segunda língua (indígenas e surdos). Amplia-se, assim, a área de PLE, em que o foco era a língua estrangeira, mais especificamente, o seu ensino.

Primeira fase: 1970 - 2009

Monografias defendidas			
Ano	Autor(a)	Título	Orientadora
2008	Cury, Daniel Lemos	A construção da identidade em alunos migrantes na sala de aula	Coracini, Maria José
2008	Maia, Mariana Guillard da Silva	Observação participante em um contexto educacional de surdez: um olhar focalizado em uma escola pública bilíngue	Cavalcanti, Marilda do Couto
2009	Menali, Daniela da Silva	Considerações sobre o comportamento discursivo de uma professora surda bilíngue	Maher, Terezinha Machado

Quadro 1 - Monografias desenvolvidas entre 1970-2009

Monografias			
Ano	Autor(a)	Título	Orientadora
2000	Silva, Karla Tenório Correia da	O exame Celpe-Bras e o ensino de português LE/L2 (Monografia I)	Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi
2001	Rodrigues, Meirélen Salviano	O exame Celpe-Bras: subsídios para a elaboração de material didático para o ensino de português LE (Monografia I)	Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi
2002	Rodrigues, Meirélen Salviano	Potencializando o efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino: subsídios para a elaboração de material didático (Monografia II)	Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi
2002	Rodrigues, Meirélen Salviano	Potencializando o efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino: subsídios para a elaboração de material didático (Monografia III)	Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi
2002	Sakamori, Lieko	Interação face a face no exame Celpe-Bras (Monografia II)	Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi
2002	Sakamori, Lieko	Interação face a face no exame Celpe-Bras (Monografia III)	Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi
2003	Ferrari, Maira Viganó	O exame Celpe-Bras: percepção dos professores de PLE (Monografia I)	Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi
2003	Ferrari, Maira Viganó	O exame Celpe-Bras: percepção dos professores de PLE (Monografia II)	Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi
2005	Germino, Adriana de Luca	Análise de dados sobre o exame Celpe-Bras (Monografia I)	Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi
2008	Cândido, Marcela Dezotti	Materiais para ensino de PLE para hispanofalantes (Estudos monográficos I)	Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi
2008	Gimenez, Juliana Aparecida	Materiais para ensino de PLE para hispanofalantes (Estudos monográficos I)	Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi
2008	Salomão, Roberta Caroline Silva	Materiais para ensino de PLE para hispanofalantes (Estudos monográficos I)	Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi
2009	Araújo, Juliana Peres	"Bonitinho é um feio arrumado": questões discursivas para o aprendizado de português por falantes de espanhol	Carmen Zink Bolognini
2009	Menali, Daniela da Silva	Considerações sobre o comportamento discursivo de uma professora surda bilingue	Maher, Terezinha Machado

Quadro 2 - Monografias desenvolvidas entre 1970-2009

Dissertações			
Ano	Autor(a)	Título	Orientador(a)
1990	Maher, Terezinha de Jesus Machado	Já que é preciso falar com os doutores de Brasília: subsídios para o planejamento de um curso de português oral em contexto indígena	Cavalcanti, Marilda do Couto
1990	Rodea, Marisela Colín	Você não é brasileiro? Um estudo dos planos pragmáticos na relação português-espanhol	Almeida Filho, José Carlos Paes de
1991	Lim, Eun Suk	Aquisição da preposição “de” por um falante de língua posposicional	Henriques, Eunice Ribeiro
1993	Morita, Marisa Kimie	Diálogo a distância no processo de aquisição da oralidade em língua estrangeira	Almeida Filho, José Carlos Paes de
1993	Patrocínio, Elizabeth Fontão do	Repensando o conceito de competência comunicativa no “aquecimento” da aula de português-língua estrangeira: uma perspectiva estratégica	Cavalcanti, Marilda do Couto
1994	Bizon, Ana Cecília Cossi	Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português-língua estrangeira	Almeida Filho, José Carlos Paes de
1994	Leiva, Myriam Jeannette Serey	Falsos cognatos em português e espanhol	Henriques, Eunice Ribeiro
1995	Mendes, Jackeline Rodrigues	Descompassos na interação professor-aluno na aula de Matemática em contexto indígena	Cavalcanti, Marilda do Couto
1995	Naddeo, Maria Lucia Mercante	O processo de construção da aula de segunda língua	Henriques, Eunice Ribeiro
1996	Ferreira, Itacira Araújo	O processo de ensino/aprendizagem de português-língua estrangeira no contexto de Mercosul: uma análise de abordagem e metodologia	Almeida Filho, José Carlos Paes de
1996	Goldstein, Maria Suely Oliveira	Interação entre professores (alemães e brasileiros) em situações de macro- e micro-imersão	Henriques, Eunice Ribeiro
1996	Sani, Fanca	O lugar e as relações do português como língua oficial na escola de Guiné-Bissau	Almeida Filho, José Carlos Paes de
1996	Sternfeld, Liliana	Aprender português-língua estrangeira em ambiente de estudos sobre o Brasil: a produção de um material	Almeida Filho, José Carlos Paes de
1999	Flores Pedroso, Sergio	A carga cultural compartilhada: a passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira	Almeida Filho, José Carlos Paes de

Dissertações			
Ano	Autor(a)	Título	Orientador(a)
1997	Jung, Neiva Maria	Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngue (alemão/português)	Cavalcanti, Marilda do Couto
2000	Fonseca, Ana Silvia Andreu da	Além da “inadequação gramatical”: visão discursiva das instabilidades do “eu” em aprendizes de português L2	Serrani, Silvana Mabel
2003	Pessini, Marcia Palharini	A aquisição do português escrito por Alex, entre o Paraguai e Brasil: um estudo de caso	Doi, Elza Taeko
2005	Gorete Neto, Maria	Construindo interpretações para entrelinhas: cosmologia e identidade étnica nos textos escritos em português, como segunda língua, por alunos indígenas Tapirapé	Cavalcanti, Marilda do Couto
2006	Rodrigues, Meirélen Salviano Almeida	O exame Celpe-Bras: reflexões teóricas para o professor de português para falantes de outras línguas	Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi
2006	Sakamori, Lieko	A atuação do entrevistador na interação face a face do exame Celpe-Bras	Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi
2006	Patel, Samima Amade	Olhares sobre a educação bilíngue e seus professores em uma região de Moçambique	Cavalcanti, Marilda do Couto
2006	Santos, Vanderlei dos	Vocabulário e leitura: a elaboração de uma lista de palavras de uso acadêmico em português do Brasil	Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi
2007	Araújo, Katia da Silva	A perspectiva do examinando sobre a autenticidade de avaliações em leitura em língua estrangeira	Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi
2008	Furlan, Cássia Cristina	Povos no Brasil: quem são eles nos livros didáticos de Português como língua estrangeira?	Carmen Zink Bolognini
2008	Pereira, Maira Zamproni	“Cada surdo tem um jeito diferente, igual o professor”: a interação entre surdos e ouvintes em contexto de apoio pedagógico	Cavalcanti, Marilda do Couto
2009	Coelho, Veronica Maria de Gouveia	Casais interétnicos - Filhos bilíngues? Representações como indícios de políticas de (não) transmissão da língua minoritária da família	Maher, Terezinha Machado

Quadro 3 - Dissertações defendidas entre 1970-2009

Teses			
Ano	Autor(a)	Título	Orientador(a)
1996	Maher, Terezinha de Jesus Machado	Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade	Cavalcanti, Marilda do Couto
1999	Pereira, Maria Ceres	Naquela comunidade rural, os adultos falam “alemão” e “brasileiro”. Na escola, as crianças aprendem o português: um estudo do continuum oral/escrito em crianças de uma classe bisseriada	Cavalcanti, Marilda do Couto
2000	Ortiz Alvarez, Maria Luísa	Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira.	Almeida Filho, José Carlos Paes de
2001	Mendes, Jackeline Rodrigues	Ler, escrever e contar: práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores índios no Parque Indígena do Xingu	Cavalcanti, Marilda do Couto
2001	Rottava, Lúcia	A leitura e a escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português como L2 para hispano-falantes	Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi
2002	César, América Lúcia Silva	Lições de abril: construção de autoria entre os pataxó de coroa vermelha	Cavalcanti, Marilda do Couto
2003	Freitas, Deborah de Brito Albuquerque Pontes	Escola Makuxi: identidades em construção	Cavalcanti, Marilda do Couto
2004	Lima, Maria do Socorro Correia	Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito	Mayrink-Sabinson, Maria Laura Trindade
2004	Santos, Maria Elena Pires	O cenário multilíngue, multidialetal, multicultural de fronteira e o processo identitário brasiguai na escola e no entorno social	Cavalcanti, Marilda do Couto
2005	Silva, Ivani Rodrigues	As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da “deficiência”	Cavalcanti, Marilda do Couto
2006	Favorito, Wilma	O difícil são as palavras: representações de / sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos	Cavalcanti, Marilda do Couto

Teses			
Ano	Autor(a)	Título	Orientador(a)
2007	Fritzen, Maristela Pereira	“Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta Schreiben”: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil	Cavalcanti, Marilda do Couto
2007	Gottheim, Liliana	A gênese da composição de um material didático para ensino-aprendizagem de português como segunda língua	Almeida Filho, José Carlos Paes de
2008	Felix, Ademilde	Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidades	Maher, Terezinha Machado
2008	Nincao, Onilda Sanches	Koho Yoko Havovo/O Tuiuiu e o Sapo: biletamento, identidade e política linguística na formação continuada de professores Terena	Maher, Terezinha Machado
2009	Goldstein, Maria Suely Oliveira	Contos populares compilados e discurso no currículo da educação bilíngue alemão-português, no Brasil	Carmen Zink Bolognini
2009	Gorete Neto, Maria	As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia: implicações para a formação de professores	Cavalcanti, Marilda do Couto

Quadro 4 - Teses defendidas entre 1970-2009

Uma breve análise desses quadros nos deixa antever não apenas a época em que as primeiras pesquisas foram defendidas, mas também a variedade das temáticas que predominaram nesse primeiro período, geralmente vinculadas aos projetos de pesquisa de seus orientadores. Questões relacionadas a abordagem de ensinar, materiais didáticos, planejamento de ensino, interação em sala de aula, identidade, avaliação (com foco no exame Celpe-Bras), efeito retroativo, ensino de línguas próximas, formação do professor, para mencionar algumas, predominaram nesse período, deixando claro os interesses e as perspectivas teóricas, ou seja, a agenda de pesquisa predominante na área de PLE da Unicamp, no período em questão.

A segunda fase do PLE/L2 no DLA/IEL: a partir de 2009

Esta fase tem como marco o início das discussões sobre a criação de uma segunda habilitação no curso de Letras Língua Materna do IEL, que Scaramucci e Bizon (2020) identificaram como “terceiro gesto de política linguística” do DLA para a área de PLE/L2. A proposta do projeto, idealizada pela Professora Matilde V. R. Scaramucci, diretora do IEL a partir de 2010, foi apresentada ao DLA em 2012, tendo sido aprovada por unanimidade. Em 2015, teve sua aprovação nas demais instâncias e, em 2017, iniciou-se o oferecimento das disciplinas. O projeto curricular da habilitação, que contou com a importante colaboração da professora Terezinha Machado Maher, então coordenadora da graduação, indica que:

O objetivo da habilitação é formar profissionais reflexivos, com base sólida de conhecimentos e competências para atuar em contextos públicos e privados de ensino de português (língua, literatura e cultura) e de promoção e gestão da língua portuguesa tanto no Brasil como no Exterior. Dentre esses contextos, (...), [destacam-se os de] ensino-aprendizagem de português: (i) como L2 para alunos que não dominam a língua portuguesa em diferentes contextos bilíngues (contexto de imigração, de surdez, indígena, de fronteira etc.) e que estão cursando o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio em escolas da rede oficial de ensino do país; (ii) como LE em países estrangeiros cuja língua oficial é o espanhol (contextos de proximidade tipológica), em especial nos países que compõem o Mercosul; (iii) como LE em outros países estrangeiros; (iv) como L2 para alunos estrangeiros de convênios em universidades brasileiras e (v) como L2 em países que têm o português como uma de suas línguas oficiais, i. e., em países da CPLP – Comunidades de Países de Língua Portuguesa (Projeto Curricular, 2013, p. 2).

Estruturado pelo DLA como um projeto transdepartamental, o currículo da segunda habilitação contempla disciplinas dos três departamentos do Instituto, sendo possível que o licenciando(a) desenvolva pesquisa sob a orientação de docentes tanto do DLA, quanto dos departamentos de Linguística (DL) e de Teoria Literária (DL). O currículo busca, assim, contemplar uma educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013) na formação discente, comprometida com a (co)construção de conhecimentos

em uma perspectiva crítica, transgressiva e transdisciplinar da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; CAVALCANTI, 2006; SIGNORINI, 2006). Faz parte dessa perspectiva reconhecer que, estando cada vez mais complexas as sociedades contemporâneas (altamente impactadas pelas tecnologias digitais, por uma globalização neoliberal e pela geopolítica mundial), não é mais possível “criar inteligibilidade sobre problemas sociais” (MOITA LOPES, 2006, p. 14) sem acionar os conhecimentos produzidos em diferentes áreas. Além disso, conforme nos ensina Cavalcanti (2013, p. 212), é preciso considerar que

[...] um curso de licenciatura neste mundo de diáspora, imigração e migração, de mobilidade social cada vez mais emergente, preci[sa] enfatizar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade linguística e pluralidade cultural, social e linguística etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou de rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas assim como as construções identitárias na sala de aula. Ou seja, as exigências s[ão] para uma formação complexa que focaliz[e] a educação linguística de modo sócio-histórico e culturalmente situado, que focaliz[e] também as relações intrínsecas e extrínsecas da língua estrangeira e da língua do professor em formação (CAVALCANTI, 2013 p. 212).

Essa formação plural e comprometida politicamente com pesquisas que considerem problemas sociais emergentes têm fomentado importantes projetos de ensino, pesquisa e extensão. Ainda que sucintamente, passamos, agora, a destacar alguns deles.

Em 2016, sob a coordenação das professoras Cláudia Hilsdorf Rocha e Denise Bértoli Braga, foi disponibilizado o MOOC-Curso Aberto Massivo Online *Pluralidades em Português Brasileiro*⁶. Fruto do Grupo de Pesquisa *E-lang*, coordenado pelas docentes, o curso é dirigido a estudantes com nível intermediário-avançado de proficiência, e busca trabalhar de forma integrada o ensino de PLE e o desenvolvimento da consciência crítica sobre

6 Disponível em: <https://pt.coursera.org/learn/brasileiro-portugues>. Acesso em: 29 mar. 2021.

a pluralidade linguística e cultural. Registre-se que, até a data do fechamento deste artigo, o curso contava com mais de 27.500 acessos.

Em 02 de outubro de 2017, realizou-se o evento *Diálogos sobre as Licenciaturas em Português Língua Estrangeira/Segunda Língua*, organizado pelas Professoras Matilde V. R. Scaramucci e Ana Cecília C. Bizon. Com o objetivo de discutir os currículos das licenciaturas, bem como os desafios de sua implementação e perspectivas futuras, estiveram presentes as representantes das quatro licenciaturas em PLE/L2 do Brasil: Professora Márcia E. Niederauer, da Universidade de Brasília (UnB), Professora Edleise Mendes, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professora Tatiana Carvalhal, da Universidade da Integração Latino Americana (UNILA) – além das Professoras Matilde V. R. Scaramucci, Cláudia H. Rocha e Ana Cecília C. Bizon, da Unicamp. Desse encontro, surgiu a coletânea *Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil*, organizada por Scaramucci e Bizon (2020). Reunindo artigos que trazem os históricos das quatro licenciaturas, e ações promovidas em programas de graduação e pós-graduação de outras universidades brasileiras, a coletânea visibiliza políticas educacionais e de línguas importantes para a institucionalização da área.

Ainda em 2017, registramos a implantação do Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras na Unicamp, com oferecimento de aulas de inglês e de português para estrangeiros. O NuLi IsF/Unicamp esteve sob a coordenação geral da Professora Matilde Scaramucci até 2018, quando esta se aposentou⁷, e assumiu a coordenação pedagógica desse Núcleo. A coordenação geral ficou, então, a cargo da Professora Ana Cecília C. Bizon até 2020, quando o Programa IsF encerrou suas atividades.

Vale esclarecer que o Programa IsF oferecia bolsas CAPES, com valor de uma bolsa de mestrado, para os professores de inglês em formação. As universidades, por sua vez, tinham, como contrapartida, a criação de bolsas para os professores em formação das outras línguas oferecidas pelos NuLi, com valor compatível à da CAPES. Consideramos relevante sublinhar que,

7 Mesmo aposentada, a Professora Matilde continua contribuindo para a área e orientando pesquisas como pesquisadora colaboradora voluntária no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada na Unicamp.

enquanto esteve em funcionamento na Unicamp, várias ações relacionadas ao Núcleo contribuíram para a consolidação da licenciatura. Uma delas foi a criação da Bolsa PLE, específica para professores em formação, em nível de graduação e de pós-graduação, com duração de até dois anos.

Essa política foi importante para (i) oficializar e fortalecer o lugar de atuação desse professor; (ii) ampliar a oferta de disciplinas de PLE/L2 na instituição; (iii) criar espaços para o estágio dos licenciandos em PLE/L2; (iv) valorizar e reconhecer a importância da formação específica do professor. Com isso, de 2017 a 2019, os três bolsistas (um mestrando, uma doutoranda e uma licencianda em PLE/L2) fizeram parte de uma equipe que propôs novas disciplinas – com ementas e programas – para o catálogo de oferecimentos do IsF, dentre as quais destacamos *Familiarização com o exame Celpe-Bras* e *Leitura e produção para falantes de línguas asiáticas*. Além disso, elaboraram materiais didáticos para os cursos e produziram um corpus de dados para pesquisas, tanto em nível de graduação, quanto de pós-graduação, que geraram monografias e publicação de artigos (ver quadro de monografias, mais adiante).

Em 2018, segundo ano de funcionamento da licenciatura, as Professoras Matilde V. R. Scaramucci e Ana Cecília C. Bizon deram início ao ciclo *Diálogos em PLE*, que, naquele ano, contou com as seguintes palestras: *Integração de habilidades no exame Celpe-Bras* (Matilde V. R. Scaramucci, Unicamp, 19/04/2018); *Ensino de português para reterritorialização: um relato de experiência no contexto de migração de crise* (Helena R. S. de Camargo, 15/05/2018); *Entre histórias globais e projetos locais: o processo de implementação de um leitorado brasileiro na África do Sul* (Alan S. R. Carneiro, UNIFESP, 17/05/2018) e *A política linguística exterior do Estado brasileiro em diferentes condições de produção: algumas características constitutivas* (Leandro R. A. Diniz, UFMG, 28/06/2018).

Merece destaque o fato de esse evento ter sido retomado em 2020, sob o título de II DIAPLE - *Diálogos em PLE/PL2* e no formato *online*, tendo em sua organização, além da Professora Ana Cecília C. Bizon, uma comissão composta por estudantes veteranas da licenciatura: Ana Cláudia Conceição Pereira, Angélica Costa, Gabriela Antunes Marques, Mariana Godoy Martins e Simonice Chaves da Rosa. A ideia é que essa iniciativa tenha continuidade,

sempre envolvendo uma comissão de estudantes para que a experiência na organização de eventos faça parte de sua formação.

Voltando à ordem cronológica das ações desenvolvidas, evidenciamos uma ação empreendida em 2019. Em parceria com a Direção de Relações Internacionais (DERI) da Unicamp, as Professoras Matilde V. R. Scaramucci e Ana Cecília C. Bizon, juntamente com duas doutorandas – Bruna Elisa Frazatto e Tatiana Martins Gabas – e uma licencianda em PLE/L2 – Verônica Carvalho de Deus –, propuseram o programa de imersão em língua portuguesa *Vivências em Português*. Com seu primeiro oferecimento para um grupo de estudantes da Massey University⁸, Nova Zelândia, o curso ocorreu no IEL, no período de 18 a 29 de novembro de 2019, com o patrocínio da Education New Zealand. Ressaltamos que ações como essa, que visam a contribuir para a internacionalização da Universidade, igualmente criam um significativo espaço de formação, prática docente e pesquisa para nossos licenciandos e pós-graduandos.

Cabe ainda frisar que o currículo da licenciatura, bem como seu corpo docente, alinhados com uma perspectiva teórico-epistemológica comprometida com o desenvolvimento de pesquisas que respondam às novas e urgentes demandas sociais, tem fomentado também o diálogo com diferentes atores sociais, e, conseqüentemente, com ações de extensão e com políticas públicas. Além da natural conexão acadêmica com pesquisadores de universidades brasileiras e internacionais, a licenciatura tem buscado se consolidar por meio de parcerias com diferentes instâncias da sociedade (Ministério Público de São Paulo, prefeitura de Campinas, governo do Estado de São Paulo, Ministério das Relações Exteriores), responsáveis por políticas públicas locais, nacionais e internacionais, e com a sociedade civil, representada por diferentes agentes de micropolíticas públicas.

Nesse âmbito, não podemos deixar de mencionar o que consideramos ser outro importante espaço de formação de professores e pesquisadores em PL2/PLE: o *Banco de Tradutores e Intérpretes – IEL/Unicamp* (BTI-IEL/Unicamp), idealizado a partir do projeto de pesquisa *Políticas de*

8 Ver reportagem da TV Unicamp sobre o programa *Vivências em Português* em: https://www.youtube.com/watch?v=B75lct_jVIM. Acesso em: 28 mar. 2021.

línguas e de (re)territorialização para estudantes internacionais, migrantes e refugiados, coordenado pela Professora Ana Cecília C. Bizon. Considerando seu particular interesse no ensino de PLE para grupos minoritarizados (migrantes de crise, indígenas, surdos e estudantes internacionais oriundos de países em desenvolvimento), bem como a necessidade de políticas públicas específicas para essas populações, em 2019, a Professora deu início a esse projeto. Conforme afirma, em artigo em que discute a implementação do Banco, o objetivo do BTI/IEL é “ser um coletivo de tradutores e intérpretes voluntários – em diálogo com a linha de pesquisa *Linguagens, Transculturalidade e Tradução* do DLA, no IEL/Unicamp – para atuar em políticas de acolhimento e (re)territorialização/inserção de migrantes de crise na cidade de Campinas e região (BIZON, 2020, p. 591).

Após um ano e meio de sua implantação, ainda em caráter experimental, o BTI conta com quatro bolsas-trabalho financiadas pelo Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da Unicamp, atualmente endereçadas a dois estudantes refugiados – um da Síria, cursando Letras/Segunda Habilitação em PLE/L2, e outro da República Democrática do Congo, cursando Ciências Sociais – e a duas estudantes do IEL, sendo uma delas da Letras/Segunda Habilitação em PLE/L2. Ademais, o Banco congrega um corpo de tradutores voluntários composto por estudantes do IEL e de alguns estudantes internacionais, notadamente refugiados, e beneficiários dos convênios PEC-G (Programa Estudante-Convênio de Graduação), PEC-PG (Programa Estudante-Convênio de Pós-Graduação) e do antigo Programa Emergencial Pró-Haiti⁹. Atualmente, em parceria com as professoras Érica Lima e Viviane Veras, docentes do DLA que desenvolvem pesquisas em *Tradução*, o projeto busca refinar seu funcionamento, estipulando parâmetros para o voluntariado e trabalhando na criação de uma plataforma digital para melhor atender às demandas de seus diferentes parceiros: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” (NEPO/Unicamp), Secretaria Municipal de Assistência Social, Pessoa com Deficiência e Direitos Humano da Prefeitura Municipal de Campinas (SMASDH/PMC), Ministério Público de São Paulo (MP-SP),

9 Sobre o Programa Emergencial Pró-Haiti, ver: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/instituido-programa-emergencial-pro-haiti-em-educacao-superior>. Acesso em 28 mar. 2021.

Hospital das Clínicas da Unicamp, escolas municipais de educação infantil de Campinas-SP, dentre outros.

Das diversas ações do BTI¹⁰, destacamos sua primeira atuação no evento *Campinas de Todos os Povos*, promovido, em 2019, pela Prefeitura Municipal de Campinas. Com o objetivo de ser um mutirão para atendimento de diferentes necessidades de migrantes e refugiados (regularização de documentos, orientação jurídica, informação sobre direito à saúde e educação, dentre outras), o evento contou com a ação dos participantes do BTI como (i) tradutores, produzindo materiais informativos para o evento, em árabe, crioulo haitiano, espanhol, inglês e francês – as línguas de migrantes com maior circulação na Região Metropolitana de Campinas; (ii) como intérpretes, durante o evento, mediando interações entre funcionários da prefeitura e migrantes, quando estas não eram possíveis em língua portuguesa.

Desde 2020, com o início da pandemia de COVID-19, o trabalho do BTI vem se destacando, por sua capacidade de ação em políticas públicas que precisam ser planejadas e efetivadas com celeridade – dado o frequente caráter de crise que as motiva. Em resposta à demanda da Prefeitura de Campinas, em uma política multilíngue, diferentes materiais informativos sobre a pandemia foram produzidos, incluindo informações precisas sobre a doença e sobre direitos das populações migrantes e refugiadas a programas de auxílio por parte do governo federal. Essas produções foram realizadas em 7 línguas, adicionando ao elenco inicial a língua warao, de uma etnia venezuelana bastante presente no Brasil desde a grave crise política e econômica (e agora, sanitária) enfrentada pela Venezuela nos últimos anos.

Outras ações a serem mencionadas são a parceria do BTI com o NEPO/Unicamp, Observatório das Migrações de São Paulo e MPT-SP. Ainda em relação ao enfrentamento da pandemia, foi produzida uma série de materiais informativos, como cartazes, folderes e vídeos para o projeto *Abrace esta causa, use máscara*¹¹, nas 7 línguas mencionadas, ensinando a

10 Para uma descrição mais detalhada das ações do BTI/Unicamp entre 2019 e 2020, ver Bizon (2020).

11 Vídeos disponíveis em: <https://www.youtube.com/channel/UCA9EvVOGyEhKcC09VFh65Ow>. Demais materiais informativos disponíveis em: <https://www.nepo.unicamp>.

utilizar adequadamente as máscaras e sensibilizando para a importância de seu uso.

De muita relevância e impacto social é também o trabalho do BTI na tradução para o árabe da cartilha *Prevenção da Violência Doméstica e Familiar contra as Mulheres com a Estratégia de Saúde da Família*¹², produzida pelo Ministério Público do Trabalho de São Paulo (MPT-SP), pela Secretaria de Saúde do Município de São Paulo, pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) e pela Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS). O trabalho de tradução, que durou cerca de 8 meses, foi realizado pelos estudantes sírios, membros do BTI, Ahmed Freij (também licenciando em PLE/L2) e Sameh Brghlah (Odontologia, Campus Piracicaba), sob a supervisão da Professora Ana Cecília C. Bizon. Acrescentamos, ainda, que, mesmo com pouco tempo de funcionamento, o BTI já gerou uma monografia (MACHADO, 2020).

Em relação a publicações, duas merecem especial destaque, justamente por marcarem o lugar da produção transdisciplinar e da pesquisa em diálogo com o ensino e com ações de extensão na interface de políticas públicas.

A primeira delas é uma produção acadêmica. Em 2020, em parceria com o MPT, NEPO/Unicamp, Observatório das Migrações em São Paulo e Observatório das Metrôpoles-SP, licenciandos em PLE/L2 e pós-graduandos, vinculados ao citado projeto de pesquisa da Professora Ana Cecília C. Bizon, participaram da publicação do *Atlas Temático Migrações Internacionais – Macrometrópole Paulista, Regiões Metropolitanas e Regiões Administrativas*¹³. Esse atlas foi (co)coordenado pela Professora Rosana Baeninger (NEPO/Unicamp) e (co)organizado por Ana Cecília C. Bizon. Com essa parceria, estudantes da licenciatura e da pós-graduação, notadamente os que desenvolvem pesquisas voltadas ao contexto de migração de crise e de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), têm, no diálogo com estudos da demografia e das ciências sociais, um espaço privilegiado

br/covid19/coronavirus.pdf. Acesso em: 28 mar. 2021.

12 Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Cartilhas>. Acesso em: 28 mar. 2021.

13 Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/_atlas2020.php. Acesso em: 28 mar. 2021.

transdisciplinar de (co)construção de conhecimentos, de práticas de extensão e de políticas públicas que visem à diminuição de desigualdades sociais.

A segunda publicação é uma produção didática, e vem sendo concretizada no âmbito do grupo de pesquisa *IndisciPLAr – Português Língua Adicional em uma Perspectiva Indisciplinar* (CNPq)¹⁴, liderado e coliderado, respectivamente, pela Professora Ana Cecília C. Bizon e pelo Prof. Leandro Rodrigues Alves Diniz (UFMG). Trata-se do desenvolvimento de uma coleção de materiais didáticos para o ensino da língua portuguesa para migrantes e refugiados: *Coleção Vamos Junto(a)s! Curso de Português como Língua de Acolhimento*. Essa produção também tem o apoio do NEPO/Unicamp e do MPT-SP. A coleção, composta por 4 livros, teve sua produção iniciada em maio de 2020, por uma equipe composta por dois coordenadores (Ana Cecília C. Bizon e Leandro R. A. Diniz), quatro organizadoras (Ana Paula Araújo Lopez, Bruna Pupatto Ruano, Helena Regina Esteves de Camargo e Renata Franck Mendonça de Anunciação) e uma equipe de 50 autores, dentre os quais pesquisadores e docentes de universidades, graduandos em Letras e licenciandos em PLE/L2, e mestrandos e doutorandos em Linguística Aplicada. Com uma proposta multinível, que busca atender às especificidades do contexto ao qual se dirige, a coleção conta com livro do aluno, livro do professor e caderno de autoestudos. O primeiro livro *Vamos Junto(a)s! Curso de Português como Língua de Acolhimento – Trabalhando e estudando*, lançado em dezembro de 2020 e disponível para download no site do NEPO/Unicamp¹⁵, já conta com mais de 1500 acessos. Os demais livros serão lançados e disponibilizados para download até agosto de 2021: *Vamos Junto(a)s! Curso de Português como Língua de Acolhimento – Organizando minha vida*; *Vamos Junto(a)s! Curso de Português como Língua de Acolhimento – Me virando no dia a dia*; *Vamos Junto(a)s! Curso de Português como Língua de Acolhimento – Cuidando da minha saúde*.

14 Para mais informações sobre o Grupo de Pesquisa IndisciPLAr, consultar o site: <https://www2.iel.unicamp.br/indisciplar/>.

15 Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/_vamosjuntos.php. Acesso em: 30 mar. 2021.

Finalizamos trazendo duas produções igualmente significativas, que aliam a formação de professores e a produção teórico-acadêmica. Uma delas é uma coletânea que se encontra em fase de finalização, organizada por Cláudia H. Rocha e Ana Cecília C. Bizon. Com o título *Diálogos em Português Língua Estrangeira/Língua Adicional/Língua Segunda: questões emergentes na contemporaneidade*, trata-se da reunião de entrevistas com pesquisadores da área, realizadas por licenciando(a)s como parte de da disciplina LA910-*Introdução ao Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua*. São os seguintes os tópicos abordados e as entrevistadas: Matilde V. R. Scaramucci/Unicamp (exame Celpe-Bras), Margarete Schlatter/UFRGS (formação de professores de PLE/L2), Terezinha M. Maher/Unicamp (ensino de PL2 para universitários indígenas), Ivani Rodrigues Silva/Unicamp e Wilma Favorito/INES (ensino de PL2 para surdos) e Rosane Amado/USP (ensino de PLAc para migrantes de crise).

A outra produção é uma série de podcasts sobre a Segunda Habilitação em PLE/L2 e suas produções de pesquisa e de extensão. Também organizada pelas Professoras Cláudia H. Rocha e Ana Cecília C. Bizon, a série foi produzida por Gabriel Botim, graduando da Unicamp em Comunicação Social-Midialogia, como parte de sua monografia orientada pelo professor André Luís O. Vasconcellos, do Instituto de Artes da Unicamp. Em mais uma parceria que aciona ações e conhecimentos transdisciplinares, a série conta com a coordenação das licenciandas Angélica Costa e Simonice Chaves, e seus dois episódios exploram os seguintes temas: *O histórico da Licenciatura na Unicamp* (1º episódio que conta com a participação da Professora Matilde V. R. Scaramucci) e *A licenciatura hoje e suas produções* (2º episódio, com a participação das Professoras Cláudia H. Rocha e Ana Cecília C. Bizon). Essa série encontra-se disponível no recém-produzido site da licenciatura (https://www2.iel.unicamp.br/lic_ple), desenvolvido pelas licenciandas Francisca Elisa Carvalho Rosa e Verônica Carvalho de Deus, cujo objetivo é ser um espaço de visibilização da perspectiva teórico-epistemológica que subsidia a formação de professores de PLE/L2 na Unicamp, bem como das pesquisas e ações de extensão (co)construídas pelo curso em suas múltiplas parcerias.

O histórico das produções nesta fase, incrementadas pela implantação da licenciatura, é bastante considerável, principalmente se levarmos em conta o exíguo tempo em que foram desenvolvidas, por um corpo docente reduzido. Uma produção ainda com forte potencial de crescimento, dado que, a cada ano, a licenciatura tem recebido um contingente maior de estudantes. Paralelamente a esse histórico, não podemos deixar de trazer as pesquisas orientadas e defendidas no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do IEL. Juntamente com aquelas apresentadas na primeira fase, estas atualizam os interesses da área até o presente momento, marcada fortemente por problemas sociais emergentes na atualidade e por um “compromisso com o desenvolvimento de pesquisas que contribuam para a construção de uma área de PLA responsiva às demandas sociais contemporâneas” (BIZON; DINIZ, 2018, p. 03).

Segunda fase: 2010 - atual

Monografias			
Ano	Autor(a)	Título	Orientador(a)
2010	Vicentini, Mônica Panigassi	Evidências de estudos de validade em exames de língua portuguesa (Iniciação Científica II)	Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi
2015	Prado, Verônica Zandona	Livro didático de PLE para hispano-falantes: interculturalidade e criticidade	Rocha, Cláudia Hilsdorf
2020	Machado, Taís Maria Angelini	AM076-Estágio Humanitário: perspectivas sobre acolhimento a migrantes de crise em uma disciplina transdisciplinar da Unicamp	Bizon, Ana Cecília Cossi
2020	Jean, Dieumette	Cartografando ações realizadas por expatriados haitianos em Campinas-SP: reflexões em torno de políticas de inserção e de línguas	Bizon, Ana Cecília Cossi
2020	Behr, Nina Müller Carioba	Deslocamento Criativo: representações sobre migrantes de crise e seus agenciamentos em tempos de pandemia de COVID-19	Bizon, Ana Cecília Cossi
2020	Godoy, Mariana	Implantação de um Núcleo de Línguas do Idiomas sem Fronteiras na Unicamp: (re)pensando políticas linguísticas e internacionalização	Bizon, Ana Cecília Cossi

Monografias			
Ano	Autor(a)	Título	Orientador(a)
2020	Marques, Gabriela Antunes	Uma política de inserção para ingressantes indígenas da Unicamp: a constituição de uma disciplina de português acadêmico	Bizon, Ana Cecília Cossi

Quadro 5 - Monografias orientadas entre 2010 - atual

Dissertações			
Ano	Autor(a)	Título	Orientador(a)
2010	Braz, Evódia de Souza	Línguas e identidades em contexto de fronteira Brasil/Venezuela	Maher, Terezinha Machado
2010	Nogueira, Aryane Santos	Representações acerca do trabalho da leitura e da escrita em grupo de apoio a crianças surdas	Cavalcanti, Marilda do Couto
2010	Sakaguchi, Noemia Fumi	Alfabetizar letrando em português como língua estrangeira: as histórias não contadas por um grupo de crianças coreanas	Fiad, Raquel Salek
2015	Cândido, Marcela Dezotti	Avaliação da interação face a face no exame Celpe-Bras: as características dos elementos provocadores e a atuação dos examinadores-interlocutores	Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi
2015	Fonseca, Dayse Farias	A prática reflexiva do professor de português: língua estrangeira	Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi
2015	Pileggi, Maria Gabriela Silva	Tarefas integradas nos exames de proficiência Celpe-Bras e TOEFL iBT	Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi
2016	Gabas, Tatiana Martins	O valor das línguas no mercado linguístico familiar: políticas e ideologias linguísticas em famílias sul-coreanas transplantadas	Maher, Terezinha Machado
2016	Schmid, Helena Karla Isoppo	O ensino de português como língua adicional em contexto de plurilinguismo: perspectivas de uma cooperante docente em Timor-Leste	Maher, Terezinha Machado
2017	Anuniação, Renata Franck Mendonça de	Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento	Maher, Terezinha Machado
2017	Dorta, Jéssica Vasconcelos	Palavreando: uma proposta de aplicativo educacional para a aprendizagem de português escrito pelos surdos	Rocha, Cláudia Hilsdorf

Dissertações			
Ano	Autor(a)	Título	Orientador(a)
2018	Silva, Naiara Siqueira	"Eu falo boliviano e brasileiro": a educação linguística de filhos de imigrantes bolivianos em uma instituição de educação infantil da rede pública do município de Carapicuíba, região metropolitana de São Paulo	Maher, Terezinha Machado
2019	Alencar, Tiêgo Ramon dos Santos	Para além das fronteiras: narrativas de professores universitários sobre o lugar do Português como Língua Adicional no Amapá	Bizon, Ana Cecília Cossi
2019	Dangió, Gabriel Vinicius	Vozes do Pró-Haiti: narrativas sobre reterritorialização em contexto brasileiro	Bizon, Ana Cecília Cossi
2019	Santos, Daniel dos	Formação docente em um site de rede social para professores de PLE: da organização e dos indícios de identidades	Rocha, Cláudia Hilsdorf

Quadro 6 - Dissertações defendidas entre 2010- atual

Teses			
Ano	Autor(a)	Título	Orientador(a)
2011	Abram dos Santos, Lilian	Modos de escrever: tradição oral, letramento e segunda língua na educação escolar wajãpi	Maher, Terezinha Machado
2012	Diniz, Leandro Rodrigues Alves	Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior	Zoppi-Fontana, Mônica <i>Co-orientadora:</i> Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi
2012	Patel, Samima Amade	Um olhar para a formação de professores de educação bilíngue em Moçambique: foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação	Cavalcanti, Marilda do Couto
2013	Bizon, Ana Cecília Cossi	Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização	Cavalcanti, Marilda do Couto
2013	Fernandes, Elaine Botelho Corte	"Aqui é o lugar do surdo. E põe essa imagem mais pra lá": línguas, representações e territórios em práticas de letramento de uma comunidade surda em contexto religioso ouvinte	Cavalcanti, Marilda do Couto
2013	Furlan, Cássia Cristina	A materialização de políticas de governo em sites de embaixadas do Brasil no exterior e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa	Bolognini, Carmen Zink

Teses			
Ano	Autor(a)	Título	Orientador(a)
2014	Carneiro, Alan Sílvio Ribeiro	Políticas linguísticas e identidades sociais em trânsito: língua(gem) e construção da diferença em Timor-Leste	Maher, Terezinha Machado
2015	Nogueira, Aryane Santos	"O surdo não ouve, mas tem olho vivo": a leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais	Cavalcanti, Marilda do Couto
2016	Castanho, Eli Gomes	Entre a tradição e a tradução: representações sobre identidades e línguas da fronteira Brasil/Paraguai	Maher, Terezinha Machado
2016	Nora, Andreza Barboza	"Igual ao biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte": línguas, identidades e representações em um curso superior bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa)	Cavalcanti, Marilda do Couto
2017	Moroni, Andreia Sanchez	Português como língua de herança na Catalunha: representações sobre identificação, proficiência e afetividade	Maher, Terezinha Machado
2019	Camargo, Helena Regina Esteves de	Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise	Bizon, Ana Cecília Cossi
2020	Sá, Rubens Lacerda de	Internacionalização, hospitalidade e ideologia: por um protocolo de acesso, acolhimento e acompanhamento	Lima, Érica L. A.

Quadro 7 - Teses defendidas entre 2010 - atual¹⁶

Ao revisarmos o caminho do desenvolvimento da área de PLE/L2 no DLA do IEL da Unicamp, buscamos (re)conectar os gestos daqueles que, de maneira pioneira e à frente de seu tempo, abriram caminhos para os gestos dos que, hoje, seguem comprometidos com projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados ao fortalecimento e à expansão da área.

Referências

BIZON, A. C. C. (2020). Acolhimento e solidariedade em contexto de pandemia: a experiência do Banco de Tradutores e Intérpretes da Unicamp. In: MAGALHÃES, L. F.; VON ZUBEN, C.; PARISE, P.; DEMÉTRIO, N.; DOMENICONI, J. (orgs.). *Migrações internacionais e a pandemia de Covid-19*. Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó", p. 584-608.

¹⁶ Não fazem parte desses quadros as pesquisas ainda em andamento.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. (2018). Apresentação do dossiê especial “Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens”. *Revista X*, Curitiba, vol. 13, n 1, p. 1-5.

CAVALCANTI, M. (2006). Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Ed.

CAVALCANTI, M. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (org.), *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.

MOITA LOPES, L. P. (2006). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Ed. Parábola.

SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. (2020). O PLE na Unicamp: da implantação da área à formação de professores. In _____. *Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil*. Araraquara: Letraria.

SCARAMUCCI, M. V. R. (2013). A área de Português para Falantes de Espanhol no Brasil. Entrevistada por Lyris Wiedemann, Fernanda Consoni e Michael Ferreira. *Portuguese Language Journal*, V. 7, Fall. Disponível em https://www.portugueselanguagejournal.com/plj-7-pn_fall_2012_online.pdf. Acesso em: 25 out.2019.

SIGNORINI, I. A (2006). Questão da Língua Legítima na Sociedade Democrática: um Desafio para a Linguística Aplicada Contemporânea. In MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Ed. Parábola.

Educação Linguística e Tecnologias: Perspectivas e Desafios

Denise Bértoli Braga
Petrlson Pinheiro
Cláudia Hilsdorf Rocha

DOI 10.52050/9786586030617.c5

Introdução

O objetivo deste capítulo é discutir questões atinentes à área de educação linguística e tecnologias, as quais foram foco de interesse de pesquisas do Departamento de Linguística Aplicada (DLA) do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP, em diálogo com colaboradores. Para tanto, o capítulo retoma brevemente as especificidades da sociedade da escrita e da sociedade digital, com o intuito de refletir sobre os impactos epistemológicos dessas particularidades.

Na sequência, o texto se volta para uma discussão mais detalhada acerca da Pedagogia dos Multiletramentos, mais especificamente no que se refere a estudos que hoje apresentam uma visão renovada sobre conceituações nesse campo e que impactam a não somente educação linguística contemporânea, como também a formação docente.

Por fim, são tecidas considerações a respeito da gênese dos estudos realizados no DLA no âmbito da educação linguística e tecnologias. Assim sendo, são brevemente debatidas iniciativas que se preocupavam com propostas mais colaborativas, ensino independente, aprendizagem mediada por computadores no contexto de educação a distância e construção de materiais e ambientes digitais. São também citados trabalhos e iniciativas

recentes, que se ocupam de reflexões sobre os avanços das tecnologias e mídias e seus impactos para uma educação linguística orientada por uma ética colaborativa, descentrada, além de transformadora e socialmente justa.

Sociedade da escrita e sociedade digital: atravessamentos e movimentos de ruptura nos estudos da linguagem

Ao discorrerem sobre o processo de produção de sentidos e de conhecimentos em diferentes momentos na história da humanidade, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) discutem três movimentos que, por meio de suas particularidades, provocaram mudanças radicais nos modos de socialização e comunicação. A esses períodos, que representam transições de maior ou menor duração, os referidos autores denominam *três globalizações*. A primeira globalização remonta o início da espécie humana e, de modo bastante sucinto, caracteriza-se pelo surgimento das primeiras línguas em todo o mundo, as quais, em sua pluralidade, complexa mutabilidade e ampla dinamicidade, apresentavam modos muito diversos e sofisticados de representação multimodal e gráfica de significados. Epistemologicamente, a complexidade dessas línguas conectava-se intimamente às filosofias de determinados grupos ou povos indígenas, o que também impulsionava as diferenças que as línguas apresentavam entre si. Como pontua Braga (2013, p. 25), “no início e na sua forma mais natural, a linguagem foi construída explorando os recursos do corpo como meio de expressão e recepção de informações”.

O início da escrita, por sua vez, marca a emergência da segunda globalização, cuja propagação ocorreu devido ao deslocamento em massa das línguas que caracterizaram o primeiro movimento de globalização (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Novas demandas comunicativas, aliadas à crescente necessidade de formas de registro mais permanentes das memórias dos povos, a fim de garantir a transmissão cultural dos diversos grupos, demandaram novos padrões comunicativos e de organização social, nesse momento histórico (BRAGA, 2013).

As marcas da Modernidade emergiram ao final dessa segunda onda globalizadora, por volta de 1500, com mudanças ligadas ao surgimento de novas tecnologias de manufatura, à importância atribuída à ciência e à razão, e ao início da forma de trabalho urbano e industrial, como explicitam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Esses autores também ressaltam que essa época favoreceu a estabilização, padronização, homogeneização e generalização dos sistemas de significação, além de acelerar a produção de diferenças, não somente em termos socioculturais, mas também linguísticos, uma vez que a escrita passa a representar um dos mais potentes instrumentos de poder.

Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a escrita afeta a vida humana radicalmente, pois, ao longo da maior parte de sua existência, ela se revela um instrumento que possibilita a manutenção da propriedade e da riqueza, como também uma ferramenta a serviço da burocracia estatal e um meio para o exercício do poder religioso. Nesse contexto, cresce fortemente o nacionalismo moderno, na medida em que igualmente se intensifica a força do Estado-Nação homogêneo e impositivamente monolíngue. Para Canagarajah (2013), na égide de uma ideologia monolíngue, segue fortalecida a noção de que língua, comunidade e território representam uma unidade isomórfica. Nessa linha de pensamento, a comunidade se define a partir de um lugar geograficamente determinado e de sua natureza culturalmente homogênea. Por sua vez, aos habitantes desse espaço rigidamente delimitado, é outorgada a posição de membros da comunidade e proprietários da língua falada nesse território.

Ao assumir o controle das fronteiras, o nacionalismo, como processo político e como pensamento hegemônico, impõe efeitos devastadores à pluralidade social, linguística e cultural, mostrando-se terra fértil para visões reducionistas e segregadoras, nos mais variados âmbitos sociais, entre eles, no campo das linguagens e da educação linguística. O nacionalismo, característico da sociedade da escrita (CASTELLS, 1999), insiste, sem trégua,

[...] na padronização (como, por exemplo, ensinar um único idioma nacional) e nos fenômenos relacionados de assimilação, em que se deve abrir mão de língua(s) e cultura(s) próprias para se ajustar à língua e à cultura nacionais, e de homogeneização, em que busca

tornar todos os cidadãos mais ou menos “iguais”. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 45, ênfase no original)

Com a invenção da imprensa e com a fabricação do papel, ocorre a disseminação massiva da aprendizagem da escrita, ou seja, da alfabetização, conforme reflete Monte Mór (2017). A autora recupera o conceito de *mente tipográfica*, proposto por Castells (1999), a fim de destacar um entendimento de mundo marcado por uma lógica linear, compartimentada e uniforme, bem como um processo de construção de conhecimento orientado por uma dinâmica centralizadora, assimilacionista e simplificadora. Para Monte Mór (2017), a segunda globalização, conforme proposto por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), reflete também um momento linguístico e cultural muito particular ao minar o predomínio da oralidade e da heterogeneidade que caracteriza o período anterior à constituição da sociedade da escrita.

O pensar tipográfico, característico dessa sociedade e balizado pela lógica alfabética e ocidentalizada, preserva o privilégio da palavra escrita, impõe uma epistemologia monomodal e mantém padrões opressores de correção linguística (MONTE MÓR, 2017; CASTELLS, 1999). Por consequência, como destaca Braga (2013), a língua, nesse momento histórico, é prioritariamente vista como um sistema autônomo e abstrato. Da mesma forma, a escrita segue ocupando um lugar de prestígio social crescente e acaba sendo demandada tanto nas práticas sociais oficiais e dominantes, como também nas educacionais, as quais mantêm um padrão mimético, transmissivo e assimétrico.

A terceira globalização surge a partir do final do século XX, na medida em que a escrita perde seu lugar de privilégio, devido a uma ampla gama de transformações nas formas de produção de significados e conhecimentos, resultantes do impacto das tecnologias de comunicação presentes nessa época histórica (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Observa-se, nesse momento, um retorno à valorização da multimodalidade e da pluralidade social, linguística e cultural. As tecnologias digitais e novas mídias, típicas da sociedade digital, revelam-se mais potentes que tecnologias anteriores, de natureza mecânica e analógica e afetam profundamente os modos de significação, de disseminação de informação e de construção de conhecimento, porque integram, de modo dinâmico, as linguagens

e modalidades, em uma rede complexa, interativa e descentralizada (CASLTELLES, 1999; MONTE MÓR, 2017). Uma outra lógica emerge, rompendo com o pensamento dualista, estático e unificador. Conseqüentemente, essa nova mentalidade favorece o descentramento e a heterogeneidade, além de uma produção e disseminação de informação e conhecimento de ordem mais democrática, colaborativa, aberta e participativa (BRAGA, 2013).

Para Rojo e Moura (2019), os princípios que regem a sociedade digital demandam a ruptura com modos reducionistas de compreensão do texto e dos processos de leitura e escrita, como também pedem uma maneira renovada de abordar a linguagem. Apoiados nas discussões propostas pelo Grupo de Nova Londres (1996), ou *The New London Group*, originalmente, como iremos abordar mais adiante, os autores advogam em favor de uma visão ressignificada e suficientemente ampliada, que possa refletir a variabilidade contemporânea da produção de significado em uma multiplicidade de contextos culturais e sociais, como também valorizar o caráter multissemiótico dos atuais padrões de significação. Nesse horizonte, torna-se mais fortemente visível a diversidade de práticas de criação de significado e conhecimento e, assim, passa a fazer sentido a noção de (multi/novos) letramentos (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007). Rojo e Moura (2019, p. 26), destacam que, ao refletirem uma nova mentalidade ou *ethos*, “os novos letramentos maximizam relações, diálogos, redes e dispersões” e, assim, representam “o espaço da livre informação” e “inauguram uma cultura do remix e da hibridação”.

A sociedade digital é também uma sociedade que sofre as pressões do neoliberalismo e do capitalismo destrutivo. Nesse sentido, a educação linguística é fortemente impactada por ideologias monolíngues e colonizadoras, as quais reproduzem, em um movimento centrípeto, o pensamento dominante, que valoriza o nacionalismo, impõe a homogeneização, segue a lógica de mercado e mantém desigualdades estruturais

Assim sendo,

Obviamente, é fundamental que se compreenda que as transformações de ordem social, política e cultural são também o corolário

de mudanças no mundo do trabalho, decorrentes de processos de globalização, incluindo nesse bojo a ubiquidade das TIC. Todavia, se essa relação for levada a ferro e fogo, sem consideração de seus matizes, corremos o risco de ser guiados por uma perspectiva que se enquadra exclusivamente na dinâmica de reestruturação do capitalismo, que se consolida no modelo vigente neoliberal. Tal perspectiva pode conduzir (e, em muitos contextos, já conduz!) à criação de modelos de ensino que se enquadram em lógicas mercadológicas, sugeridas e até, em alguns casos, impostas por grandes conglomerados e corporações internacionais. (PINHEIRO, 2016, p. 528)

Da mesma forma, em sua fluidez e volatilidade, a sociedade digital sofre os efeitos avassaladores do dadocentrismo e do capitalismo digital. Nessa linha, a tecnologia digital revela-se “um emaranhado confuso de geopolítica, finança global, consumismo desenfreado e acelerada apropriação corporativa de nossos relacionamentos [e informações] mais íntimos” (MOROZOV, 2018, p. 7). O mundo digital rompe com as bases de uma sociedade disciplinar, para produzir modos mais potentes de controle a partir do imperativo do desempenho, promovendo a autoexploração e provocando esgotamento psíquico (HAN, 2017).

Conforme argumenta Pinheiro (2018), na sociedade atual, regida pelas redes e fluxos, parece mais adequado que as formas de controle e vigilância sejam representadas pela ótica complexa, multidimensional e glocalizada do multissinóptico. Nesse contexto, Han (2018) alerta que o indivíduo da sociedade digital move-se pela ótica do exame e, como tal, pode agir organizadamente em grupo, mas nunca se orienta ou se interessa pelo coletivo. Nas palavras de Han (2018, p. 29, ênfase no original), “o habitante digital da rede não se reúne. Falta a ela a *interioridade da reunião* que produziria um Nós”.

Nessa sociedade, principalmente pelos impactos das tecnologias digitais e das novas mídias, atravessadas pelo poder do hipercapitalismo, vivemos momentos de radical transformação, que nos aproximam as pessoas e do mundo, ao mesmo tempo em que nos afastam da pluralidade e do interesse na (re)construção de um espaço de convivência mais genuinamente coletivo e menos alimentado pelo Antropoceno (KRENAK, 2019). Ao

refletir sobre os efeitos do exame digital e do desempenho neoliberal na educação linguística contemporânea, Rocha (2019a) argumenta em favor de explorarmos o caráter político-ideológico das práticas translíngues, a fim de que possamos enfrentar uma noção reducionista e colonizadora de língua e de saberes, e criar formas alternativas e comunais de experiências de linguagens e aprendizagem.

Alinhados à noção de “significar multiletrando”, proposta por Liberali e Megale (2019, p. 68-69), entendemos que, na sociedade digital, é crucial que repensemos os modos de significação produzidos na e pela complexa e dinâmica imbricação de linguagens, mídias e culturas. Nesse horizonte, defendemos que, por meio dessas reflexões, seja possível redesenhar práticas sociais e educativas a partir de novas éticas e estéticas (ROJO; MOURA, 2019), em uma ótica afetivamente resistente e transformativa (ROCHA, 2019b), além de democratizadora e potencializadora de uma globalização multicultural e humanizadora (SOUSA SANTOS, 2008).

Tecnologias, multiletramentos e formação docente no âmbito da educação linguística contemporânea

Desde o final do século passado, as tecnologias da informação e da comunicação vêm crescentemente impactando a vida social e cultural, possibilitando transformações nas práticas de letramentos grafocêntricas, colocando em xeque o papel preponderante que a escrita exerce em certas instâncias da vida social. Isso vem acontecendo em virtude não apenas da complexidade multimodal cada vez maior, mas também da possibilidade de dar mais visibilidade à diversidade linguística, cultural e social, o que, por sua vez, nos permite questionar e rever conceitos relacionados a identidades, valores, crenças e atitudes.

Procurando, então, argumentar que letramento grafocêntrico, embora importante, já não era suficiente para dar conta das mudanças constantes tanto local quanto globalmente, e buscando repensar, conforme apontamos na primeira seção deste capítulo, modos de significação produzidos na e pela complexa e dinâmica imbricação de linguagens, mídias e culturas,

característicos da terceira globalização, ainda em meados da década de 1990, um grupo de pesquisadores provenientes da Austrália, Inglaterra e Estados Unidos, que se autodenominaram The New London Group¹ (NLG), lançou um manifesto chamado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (1996), cujo interesse comum era discutir uma pedagogia direcionada para os Multiletramentos². As propostas de trabalho do NLG estavam voltadas para os estudos semióticos dos textos, envolvendo as diferentes formas de produzir, veicular e consumir textos, expandindo, assim, o conhecimento sobre letramento. Tais estudos, no entanto, passaram a ter seu escopo ainda mais ampliado em decorrência do uso de novas tecnologias da informação e da comunicação.

Foi nesse contexto, então, que se propalou a ideia de uma nova pedagogia, cujo interesse comum era discutir uma proposta que pudesse repensar textos e práticas, movendo o campo do *letramento* (no singular) para *letramentos* (no plural), ao “reconhecer múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos, incluindo os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 64). Assim, para expandir a compreensão sobre tal pedagogia, o grupo procurou desenvolver uma proposta baseada em três eixos, que se dividem em “porquê”, “o quê” e “como” dos multiletramentos.

Em relação ao “porquê”, o NLG se apoiou em dois argumentos que já se enquadravam dentro de uma então nova ordem global, cultural e institucional emergente: “a multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente saliência de diversidade linguística e cultural” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 63). O primeiro argumento relacionava “à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental, etc. Isso é particularmente importante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 64), uma vez

1 O grupo se reuniu, pela primeira vez, em 1994, na cidade de New London, Connecticut (EUA), daí terem escolhido a autodenominação “New London Group”.

2 O NLG era composto pelos seguintes membros: Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels.

que, “em um sentido profundo, toda construção de significado é multimodal” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 29).

O segundo argumento, por sua vez, se ancorou nas diferenças culturais e linguísticas de uma sociedade cada vez mais globalizada, em que lidar com as “diferenças linguísticas e culturais se tornou central para a pragmática de nossas vidas profissionais, cívicas e privadas. Uma efetiva cidadania e um trabalho produtivo requerem que possamos interagir efetivamente usando múltiplas linguagens, em múltiplos ingleses e padrões de comunicação que cruzam fronteiras nacionais, culturais e comunitárias” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 64).

Com base nesses dois argumentos, o grupo chamou, então, a atenção para o fato de que as vivências dos estudantes, em geral, já estavam se tornando cada vez mais globais, o que já lhes possibilitava lidar com uma imensa diversidade linguística e cultural. Nesse sentido, o NLG defendia um ensino voltado para projetos que considerassem as diferenças multiculturais existentes, dando visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica. Uma maneira que o grupo encontrou em seu manifesto para contemplar essas três dimensões da vida social – que, por sua vez, se relaciona ao “o quê” dos multiletramentos – foi através de um conceito-chave da pedagogia dos multiletramentos: o *design*. O conceito de *design* é reapropriado do mundo do trabalho (dimensão profissional) para as dimensões pessoal e de participação cívica, na tentativa de colocá-las também sob escrutínio de interpretações e ressignificações possíveis em diferentes contextos da vida social (PINHEIRO, 2016; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Para o NLG, o *design* se constitui não como algo fixo, mas como elementos que estão sempre em processo de construção de sentidos, cuja constituição se dá pela inter-relação de três componentes básicos: *available* (designs disponíveis) *designs*, *designing* e *redesigned*³. Os *designs*

3 O termo *design* (em inglês), na concepção com a qual estamos lidando nesta introdução, engloba tanto um sentido mais restrito, isto é, uma instanciação de convenções e recursos construídos e reificados socioculturalmente, como também apresenta um sentido mais amplo, que se constitui por meio de um processo de retrabalho, que leva à sua própria ressignificação/transformação. Dada a ambivalência do termo, decidimos, portanto, não

disponíveis são aquilo que é disponibilizado pelas formas de representação, os recursos do contexto, da cultura e das convenções; o *designing*, por sua vez, se caracteriza pela capacidade de uso de um conteúdo conhecido para desenvolver, transformar e apropriar-se dele convenientemente; já o *redesigned* se realiza por meio do que pode ser reorganizado pelo sujeito e reconfigurado para o seu mundo, abarcando, por assim dizer, a própria ação durante o processo de construção de significados (COPE; KALANTZIS, 2000, 2009).

Por fim, o “como” dos multiletramentos se divide, segundo a proposta do NLG, em quatro movimentos: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. A prática situada envolve experiências de mundo e significados situados em contextos do mundo real. Nela, são priorizados *designs* criados pelos alunos e/ou professores, envolvendo simulações de seus contextos locais, que se relacionam ao mundo do trabalho ou a situações que ocorrem em espaços públicos. Na instrução explícita, trabalha-se a metalinguagem usada por alunos e professores em favor de uma compreensão sistemática, analítica e consciente das instruções e dos conteúdos, vislumbrando sua aplicabilidade em situações específicas de aprendizagem, de modo a explicitar diferentes modos de significação. O enquadramento crítico, por sua vez, trata da análise e interpretação críticas do contexto social e cultural, de políticas, ideologias e valores explícitos ou implícitos, tendo como referência os *designs* desenvolvidos. Por último, a prática transformada seria, então, o resultado da transferência e a recriação de sentidos consolidados por meio da transposição/intervenção inovadora em diferentes contextos. Nesse movimento, torna-se explícita a construção de um novo sentido, tendo por referência um contexto inicial ou uma prática situada (PINHEIRO, 2016).

A proposta e a dinâmica desses quatro movimentos da pedagogia dos multiletramentos procura trazer à tona para o processo de ensino e aprendizagem, mormente, os interesses dos sujeitos envolvidos, buscando,

traduzi-lo (incluindo seus componentes básicos) para o português, visto que a tradução poderia não contemplar ou ainda distorcer, de alguma forma, a própria ambivalência que se pretende justamente salientar.

com isso, valorizar o papel da agência na construção de sentidos, conforme destacam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 177):

As implicações pedagógicas dessa mudança na concepção que subjaz o significado são enormes, pois uma pedagogia dos multiletramentos requer que reconheçamos o papel central da agência no processo de construção de significado. Por meio desse reconhecimento, busca-se, assim, criar uma pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa e até emancipadora. Nesse sentido, o trabalho com letramentos na escola não se reduz a habilidades e competências, mas visa contribuir para formar alunos que sejam *designers* ativos de significado, com sensibilidade aberta às diferenças, à solução de problemas, à mudança e à inovação. A lógica da pedagogia dos multiletramentos reconhece, portanto, que a construção de significado é um processo ativo e transformador, o que parece ser mais apropriado para o mundo atual de mudanças e diversidades.

Pode-se, assim, dizer que a perspectiva dos multiletramentos se mostra bastante relevante, no campo da linguística aplicada, para pensar, mais especificamente, a formação de professores (inicial e continuada), que se configura como um tema em que interesses sociais variados se encontram em constante disputa e sob permanente tensão. Um desses interesses está relacionado à lógica mercadológica, que fomenta, entre outras coisas, políticas de competitividade, produtividade e utilitarismo, que estão na base do discurso neoliberal, e podem, em última instância, transformar a formação docente em uma *commodity*, cujo papel seria mais direcionado e dimensionado de acordo com a utilidade e a função que desempenharia no/para o mercado (PINHEIRO, 2016).

Para tentar se desvencilhar dessa visão mercadológica, é preciso, antes de tudo, diferenciar a expressão “formação de professores” de “treinamento de professores” ou de “atualização de professores”, baseando-se na ideia de que “formação” é um conceito que concerne um todo indivisível pessoal e profissional. Enquanto as palavras “treinamento” e “atualização” lidam com a ideia neoliberal de conhecimento e técnica corretos, oferecendo os dados e métodos (corretos) e invocando práticas de competitividade, produtividade e utilitarismo, a palavra “formação” oferece aos (futuros) professores apoio

para discernir criticamente sobre sua identidade e integridade no processo de ensino e aprendizagem.

Essa concepção crítica sobre a expressão “formação de professores” se alinha à perspectiva dos multiletramentos, que, entre outras coisas, busca reconhecer a multiplicidade de práticas de letramentos, tanto aquelas valorizadas na escola, típicas de práticas de letramentos grafocêntricas; passando por aquelas não valorizadas no contexto escolar, que envolvem diferentes práticas e culturas não hegemônicas; àquelas mediadas por tecnologias digitais de comunicação e informação. Nesse sentido, pensar a formação docente à luz da perspectiva dos multiletramentos não é algo que envolve uma mera mudança metodológica, mas sim, como apontamos no começo deste capítulo, uma ontoepistemológica, pois opera com uma visão de conhecimento que busca construir sentidos com base na multimodalidade e nas diferenças étnicas, culturais, linguísticas e sociais, perpassadas, de alguma forma, pela presença e uso de novas tecnologias.

Educação linguística, letramentos e tecnologias no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA): revisitando trajetórias e desafios

A preocupação com o uso das tecnologias digitais em intervenções educativas, atreladas a uma preocupação mais específica sobre a natureza dos textos que circulavam nas práticas comunicativas digitais, passou a instigar pesquisas do PPG-LA a partir de meados da década de 90. Seguindo uma tradição do DLA de explorar de forma dialética teoria e prática, a gênese dessas pesquisas foi inicialmente atrelada ao surgimento de iniciativas de ensino a distância que passaram a ganhar maior interesse dados os avanços das tecnologias digitais. A disponibilização de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) abriu perspectivas novas para as iniciativas de EAD, na medida em que permitiu superar as dificuldades de interação entre professor e alunos ou dos alunos entre si, um grande entrave nas iniciativas tradicionais de ensino a distância mediadas por correspondência ou contatos telefônicos. Os diferentes canais de comunicação síncrona ou

quase síncrona permitiram reduzir a distância transacional existente no processo pedagógico (MOORE, 1993)⁴ e promoveram uma atenção renovada às propostas de ensino norteadas pelas teorias sociointeracionistas (GARISSON, 1993). Em âmbito nacional, surgiram iniciativas específicas que exploraram AVA no ensino de língua estrangeira, como a proposta do curso *Surfing and Learning* criado por docentes da PUC-SP. Em escopo mais amplo as iniciativas de EAD surgiam em discussões acadêmicas e iniciativas que buscavam, através desse recurso, ampliar o acesso ao ensino, uma promessa que norteou a iniciativa da Universidade Aberta do Brasil no início da década de 2000⁵. Esse cenário indicava a necessidade de uma compreensão mais informada que permitisse identificar as possibilidades e os problemas existentes nessa nova forma de ensino e aprendizagem. Os estudos iniciais desenvolvidos nessa direção buscavam entender estratégias discursivas que ofereciam andaimes para os alunos nessas interações mediadas pela tecnologia digital.

No âmbito interno à UNICAMP, desde 1994, docentes do DLA e do Centro de Línguas (CEL), da Unicamp, preocupavam-se em encontrar formas de ampliar o acesso ao conteúdo das disciplinas de Inglês Instrumental para os alunos pós-graduandos da Instituição que não eram atendidos pelas poucas vagas existentes. A exploração dos recursos de intranet parecia uma alternativa promissora para ampliar o acesso aos materiais produzidos por esses docentes. A proposta inicial era construir um banco de materiais com os textos e atividades criadas para o uso em sala de aula de modo que os alunos pós-graduandos pudessem estudar de forma independente. Essa alternativa, inicialmente pensada como uma solução prática adequada para ampliação de acesso à educação linguística e a materiais para a aprendizagem de línguas, revelou-se muito mais complexa, já que o material produzido para o

4 Moore (1993) define “distância transacional” como sendo a distância cognitiva que existe entre o conhecimento prévio do aprendiz e o conteúdo explorado no programa de cursos e disciplinas. O diálogo que se estabelece entre o professor e o aprendiz ou entre os aprendizes entre si desempenha um papel fundamental na superação da “distância transacional”.

5 A Universidade Aberta do Brasil, inserida No Plano Nacional de Educação 2001-2010 com a meta de favorecer o acesso ao ensino superior de 30% da população entre 18 e 24 anos, ilustra esse movimento mais amplo que ocorreu em âmbito nacional.

ensino presencial pressupunha a mediação facilitadora e contextualizadora de um docente. Essa experiência evidenciou a necessidade de estudos específicos sobre autonomia, estudo reflexivo automonitorado, que em um momento inicial norteou a proposta pedagógica do primeiro curso digital para estudo independente desenvolvido no DLA -- *Read in Web* – oferecido de forma gratuita aos alunos a partir do ano 2000. O processo de criação da versão digital desse curso apontou particularidades da natureza da interação com textos em meio digital que não estavam contempladas nos estudos tradicionais do letramento já bastante desenvolvidos no âmbito do Departamento.

O confronto direto com esses problemas de ordem prática instigou o surgimento de um conjunto de estudos, ainda na década de 2000, sobre a produção e leitura de hipertextos e construtos hipermodais. Alguns estudos iniciais buscavam delinear as especificidades das práticas interativas no meio digital através de análises contrastivas entre as formas de construção de sentidos nas leituras de textos impressos e digitais. Questões específicas sobre letramento digital, um termo ainda usado no singular, passaram a se fazer presentes priorizando o foco no professor ou nos alunos, ou refletindo sobre a interação de sujeitos, oriundos de grupos periféricos, com interfaces digitais. No âmbito do ensino de língua materna, as investigações passaram a explorar a pesquisa da internet ou o uso de ambientes específicos oferecidos pela internet como *blogs*, por exemplo, para trazer novas possibilidades para a prática de produção de textos na situação de sala de aula, uma tendência que posteriormente ganhou maior projeção dentro da orientação de ensino híbrido. No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, a Internet e os diferentes ambientes digitais mudaram radicalmente as possibilidades de insumo e prática da língua alvo. Surgiram nessa década, no departamento, pesquisas que buscam entender o potencial pedagógico de ambientes específicos no processo de ensino e aprendizagem. Braga (2013), em um livro direcionado ao público docente, retoma algumas dessas questões em um contexto em que os avanços da tecnologia de suporte e das redes sem fio tornaram a presença dos dispositivos digitais muito mais presentes nas práticas cotidianas.

Por sua vez, no âmbito da aprendizagem independente, a iniciativa pioneira e bem sucedida do curso *Read in Web* motivou um conjunto de estudos sobre autonomia do aprendiz (BRAGA, 1999, 2004a) e integração de uma metodologia reflexiva ao design de navegação proposto para cursos dessa natureza (BRAGA, 1997, 2004b, 2004c).

Ainda nessa década, iniciaram-se reflexões sobre a necessidade de leitura crítica de construtos hipertextuais (BRAGA, 2003, 2005, 2007). O desenvolvimento desses estudos, atrelados ao Grupo de pesquisa E-Lang (CNPq/UNICAMPP), criado em 2001 sob a coordenação da professora Denise Bértoli Braga, geraram a criação, no PPG-LA, de uma área específica voltada para Linguagens e Tecnologias. Essa área passou a contar com a participação de outros docentes do programa, contribuindo para que os estudos realizados na UNICAMP participassem ativamente, em contexto nacional e internacional, da produção teórica sobre educação linguística e tecnologias, vinculados a uma visão social e crítica e aos Multiletramentos, como ilustram algumas das reflexões apresentadas no presente texto.

Nessa direção, nos anos posteriores, ampliaram-se estudos sobre educação linguística e participação social (BRAGA, 2015; BRAGA; VÓVIO, 2015), com o propósito de aprofundar reflexões sobre os possíveis efeitos das tecnologias contemporâneas para práticas de letramentos e para o empoderamento de grupos sociais minoritarizados e socioeconomicamente desfavorecidos. Ganham também proeminência reflexões voltadas às tecnologias móveis e à educação linguística e de professores, em um viés político, discursivo e orientado para a formação cidadã e democrática em tempos de globalização e internacionalização (ROCHA; MACIEL, 2015; ROCHA; BRAGA; CALDAS, 2015). Nesse viés, foram também concretizadas iniciativas interessadas nas articulações entre tecnologia educacional, mobilidade e práticas translíngues na contemporaneidade (ROCHA, EL KADRI; WINDLE, 2017).

Mais recentemente, têm ganhado espaço estudos sobre o desenvolvimento de cursos virtuais, massivos e abertos no campo da aprendizagem de línguas (*Massive, Open, Online, Language Courses* – LMOOCs) e sobre os desafios, nos âmbitos ontológico, epistemológico e metodológico, para a construção de propostas dessa natureza, que busquem responder, de forma

mais transgressiva e preocupada com a justiça social e cognitiva (SOUSA SANTOS, 2018), aos desafios sociais, culturais, linguísticos e educacionais contemporâneos (ROCHA, 2018; ROCHA, 2019b; ROCHA; BRAGA, 2020).

Referências

BRAGA, D. B. (1997). Ensino de língua via leitura: uma reflexão sobre a elaboração de material didático para auto-instrução. *Trab. Ling. Aplic., Campinas*, v. 30, p. 5-16.

BRAGA, D. B. (1999). Self-Tutoring Processes: The Role of Subjective Factors in Readiness for Autonomous Learning of Foreign-Language Reading. *The ESPecialist*, v. 20, n.1, p. 58-75.

BRAGA, D. B. (2003). A natureza do hipertexto e suas implicações para a liberdade do leitor e o controle do autor nas interações em ambiente hipermídia. *Revista da ANPOLL*, São Paulo - USP, v. 1, n.15, p. 65-86.

BRAGA, D. B. (2004a). Digital Literacy for Autonomous Learning: Designer Problems and Learner Choices. In: SANYDER, I.; BEAVIS, C. (Org.). *Doing literacy online: teaching, learning, and playing in an electronic world*. New Jersey: Hampton Press, INC., v. 1, p. 45-68.

BRAGA, D. B. (2004b). A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e Gêneros e Digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, v. 1, p. 144-162.

BRAGA, D. B. (2004c). Linguagem Pedagógica e Materiais para Aprendizagem Independente de Leitura na WEB. Em: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs.). *Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. Campinas: Mercado de Letras. p. 157-184.

BRAGA, D. B. (2005). A construção de sentidos em hipertextos: questões de autoria e leitura relevantes para a interação crítica com hipertextos. In: FREIRE, M; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. 1ed.Campinas: Pontes, 2005, v. , p. 247-268.

BRAGA, D. B. (2007). Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e reflexão social Crítica. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). *Internet & Ensino - Novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 181-195.

BRAGA, D. B. (2013). *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez.

BRAGA, D. B. (Org.). (2015) *Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social*. São Paulo: Cortez.

BRAGA, D. B; VÓVIO, C. (2015). O uso de tecnologias e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdades. Em: BRAGA, D. B. (Org.). *Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social*. São Paulo, Editora Cortez, 2015. p. 33-67.

BYUNG-CHUL HAN. (2017). *Sociedade do Cansaço*. Petrópolis: Vozes.

BYUNG-CHUL HAN. (2018). *No Exame: Perspectivas do Digital*. Petrópolis: Vozes.

CANAGARAJAH, S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London/New York: Routledge.

CASTELLS, M. (1999). *Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (2000). Designs for social futures. In B. COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge. p. 203-234.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning, Pedagogies: *An International Journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195. http://blogs.ubc.ca/lled3602015/files/2015/08/CopeKalantzis_Multiliteracies.pdf.

GARRISON, D. R. (1993). A cognitivist view of distance education: an analysis of teaching-learning assumptions, *Distance Education*, p. 199-211.

KALANTZIS, M.; COPE, B. (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. A. (2020). *Letramentos*. Campinas: Editora da UNICAMP.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (2007). *A New Literacy Sampler*. New York: Peter Lang.

KRENAK, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.

LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. H. (2019). Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência: por que importa? In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (Orgs.). *Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência*. Campinas: Pontes. p. 59-74.

MONTE MÓR, W. (2017). Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: MONTE MÓR, W.; TAKAKI, N. H. (Orgs.). *Construções de sentido e letramento digital crítica na área de línguas/linguagens*. Campinas: Pontes. p. 267-286.

MOROZOV, E. (2018). *Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política*. São Paulo: UBU.

MOORE, M. (1993). Theory of Transactional Distance. In: KEEGAN, D. (Ed.), *Theoretical principles of distance education*. New York: Routledge. p. 22-29.

PINHEIRO, P. A. (2016). Sobre o Manifesto: A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures. 20 Anos Depois, *Trab. Ling. Aplic.*, v.55, n. 2, p. 525-530.

PINHEIRO, P. A. (2018). The age of multisynopticon: what does it mean to be (critically) literate today? In: MACIEL, Ruberval Franco et al (Orgs.). *Linguística aplicada para além das fronteiras*. Campinas: Pontes. p. 237-260.

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

ROCHA, C. H. (2018). Foreign language MOOCs design: challenges to provide meaningful learning, *The ESPecialist*, v. 39, n.3, p. 1-25.

ROCHA, C. H. (2019a) Language education in the fluidity of the burnout society: the decolonial potential of the translingual approach, *D.E.L.T.A.*, v. 35, n. 4, p. 1-39. e2019350403

ROCHA, C. H. (2019b). MOOCs em língua estrangeira: desafios para a construção de ecologias de aprendizagens situadas e transgressivas. In: FINARDI, Kyria Rebeca e colaboradores (Orgs.). *Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada*. Campinas: Pontes. p. 139-178.

ROCHA, C. H. (2020). Escute com seu corpo: o potencial subversivo do afeto em tempos sombrios. *Revista X*, v. 15, n. 4, p. 115-125.

ROCHA C. H.; BRAGA, D. B. (2000). Pluralidades em Português Brasileiro: uma proposta de aprendizagem virtual de línguas atrelada à reflexão crítica sobre diversidade cultural. In: ZACCHI, J. V.; ROCHA, C. H. (Orgs.). *Diversidade e tecnologias no Ensino de línguas*. São Paulo: Blucher. p. 31-58.

ROCHA C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Orgs.). (2020). *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempo de globalização e internacionalização*. Campinas: Pontes.

ROCHA, C. H.; EL KADRI, M. S.; WINDLE, J. A. (Orgs.). (2017). Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues. Campinas: Pontes.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (2015). Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: Ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Edição ampliada. Campinas: Pontes Editores. p. 13-30.

SOUSA SANTOS, B. (2008). *Globalizations, Theory, Culture & Society*, 23 (2-3), p. 393-399.

SOUSA SANTOS, B. (2018). *The end of the cognitive empire: the coming of age of epistemologies of the south*. Durham/London: Duke University Press.

THE NEW LONDON GROUP. (1996). "A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures", *Harvard Educational Review*, n. 66, p. 60-92.

Pós-humanismo e humanidades digitais: Novos marcos epistêmicos para a pesquisa em Linguagens e Tecnologias na Linguística Aplicada da Unicamp

Marcelo E.K. Buzato
Rodrigo E. de Lima-Lopes
Denise Bértoli Braga

DOI 10.52050/9786586030617.c6

“A tecnologia, embora muitas vezes aparente ser complexa e opaca, na verdade tenta comunicar o estado da realidade. A complexidade não é uma situação a ser domada, mas uma lição a ser aprendida.”

(James Bridle em “A nova idade das trevas”, 2019).

Introdução

O PPG-LA foi um dos programas de pós-graduação pioneiros em âmbito nacional a preocupar-se com a teorização específica sobre linguagens e tecnologias digitais. Em meados da década de 1990, a professora Denise Bértoli Braga participou da formação do primeiro grupo de pesquisa voltado especificamente para esse tema no âmbito da Linguística Aplicada, o grupo Edulang, sediado na PUC-SP, liderado por Heloisa Collins e Anise Ferreira. As pesquisas iniciais nessa área foram balizadas por questões oriundas de um curso colaborativo a distância oferecido pela PUC-SP – *Surfing and Learning* – que apontava desafios a serem suplantados pelas interações pedagógicas no contexto de EAD – e por uma iniciativa na Unicamp centrada na criação de um material digital para aprendizagem automonitorada online de leitura

de textos acadêmicos em inglês – *Read in Web*. O interesse específico pelo estudo autônomo e pela criação de materiais digitais apontou a premência de uma compreensão mais aprofundada sobre a integração e hibridização de recursos expressivos na hipermídia.

Essas questões de ordem prática deram origem a dois vetores de pesquisa no PPG-LA, um mais voltado para questões pedagógicas e outro mais focado em questões semióticas e práticas comunicativas emergentes, geradas por um novo tipo de mediação técnica. Seguindo a tradição das pesquisas vinculadas aos estudos de letramentos, já privilegiada no Departamento de Linguística Aplicada desde sua implantação, tal vetor, naturalmente, foi ampliado para abarcar questões relativas às mudanças culturais e sócio-estruturais oriundas dessas novas práticas. O Grupo de Pesquisa E-Lang, criado na Unicamp em 2001, buscou estimular pesquisas nesses vetores. Em 2001, aparece a primeira dissertação de mestrado focalizando o “letramento eletrônico” no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unicamp – o PPG-LA (BUZATO, 2001), que abordou as barreiras enfrentadas por uma professora tecnofóbica para acessar e utilizar hipertextos, e ainda, o tipo de interação com um par mais competente que promovia a aquisição do letramento necessário para isso. As pesquisas na área foram também estimuladas com a criação de uma nova disciplina de pós-graduação intitulada Letramento Digital, um termo que, na época, ainda era empregado de forma genérica e no singular no âmbito da linguística aplicada.

Entre o final da década de 2000 e início da década de 2010, com o ingresso de Marcelo Buzato como docente no Departamento de Linguística Aplicada, em 2008, e a continuidade das pesquisas do E-lang por novos pesquisadores orientados por Denise Braga, inclusive Rodrigo Lima Lopes (2012), começam a emergir três vertentes de pesquisa na linha: (i) a dos materiais e interações pedagógicas no contexto do ensino-aprendizagem online ou do uso de tecnologias digitais na escola - vertente abordada no capítulo de Braga, Pinheiro, Rocha, neste volume; (ii) a dos impactos socioculturais e conceituais da crescente apropriação das mediações digitais por grupos sociais periféricos ou minoritários (BUZATO, 2007; BOTOSSO, 2008; MAIA, 2013) e (iii) a dos estudos sobre multimodalidade no meio digital e trabalhos sobre processamento de linguagem natural e

linguística do corpus orientados às mídias sociais, no viés da semiótica social (LIMA-LOPES, 2012).

Alguns desdobramentos importantes dessas pesquisas, no que tange a segunda e terceira vertentes, se seguiram até a segunda metade da década de 2010, a partir dessas dissertações e teses e dos projetos de pesquisa coordenados por Buzato e Lima Lopes, paralelamente às teses de Maia (2018) e Botosso (2020), orientadas por Braga.

Já a partir de 2016, quando Buzato retorna de um pós-doutorado com Jay Lemke na Universidade da Califórnia (BUZATO, 2015), e Rodrigo Lima Lopes transfere-se da Universidade Federal da Paraíba para a Unicamp, as assim chamadas vertentes (ii) e (iii) começam a tomar novos rumos por dois motivos, um estratégico e o outro sociotécnico.

Do ponto de vista estratégico, a linha de linguagens e tecnologias se reconfigurou a partir da reforma feita nas áreas de concentração do PPG-LA, que, por sua vez, visou reorganizar as pesquisas de forma condizente com as competências e interesses dos docentes que vinham sendo contratados em meados daqueles anos, para substituir docentes da geração anterior do PPG-LA que iam se aposentando. Assim, um projeto de pesquisa na linha de “Linguagens e Tecnologias” passou a poder estar vinculado às áreas de “Linguagem e Educação Linguística” (que abrigou a vertente i) ou “Linguagem e Sociedade” (que abrigou as vertentes ii e iii). Essa divisão, que durou até 2020, quando o PPG-LA voltou a fundir suas áreas de concentração, nunca foi estanque, de qualquer modo. Assim como Braga orientou os doutorados de Maia (2017) e Botosso (2020), ambos voltados para apropriações sociais das TIC, Buzato orientou trabalhos voltados para inovações em educação linguística baseadas em TICs (COSER, 2012; GALLARDO, 2013; KHATCHADOURIAN, 2019; SCHEIFER, 2014).

O segundo motivo da reconfiguração foi a mudança qualitativa na relação linguagem-tecnologia-sociedade que ganhou aceleração na segunda década do século, em relação ao que se pesquisava anteriormente na linha, como um conjunto de novas práticas e objetos que exigiam novas metodologias e novos arranjos epistemológicos. Para além das pesquisas sobre o funcionamento do hipertexto, da multimodalidade e da interação pedagógica no ambiente digital, passaram a demandar pesquisas

os efeitos, na linguagem e nos letramentos, de coisas como o acesso massivo da população a smartphones com internet, redes e mídias sociais transformadas em principal infraestrutura pública de produção de sentidos, e, a partir disso, as novas formas de relacionamento entre as audiências, os produtores e a infraestrutura midiática que surgiram com a produção digital (remix, memes, fanfics e outros) e a ascensão dos influencers na política e no consumo.

Os grupos de pesquisa Linguagem Tecnologias e Pós-humanismo/humanidades – LiTPOs, coordenado por Buzato, e Mídia, Discurso, Tecnologia e Sociedade – MíDiTeS, coordenado por Lima Lopes, se engajaram com essas mudanças por meio de diferentes temas, tais como a cultura de fãs, a produção e o remix (BUZATO et al., 2013; SACHS, 2012; SILVA, 2012), no grupo de Buzato, e inteligência artificial (MORO, 2018) e análise do discurso baseado em dados (SILVA, 2017), e análise de mídias sociais (FRATINE, 2021) no grupo de Lima-Lopes. Para além dos novos temas e práticas enfocados na tradição de pesquisa fundada por Braga, aparecem, desde esse ponto, desenvolvimentos significativos nos campos filosófico e metodológico, com aportes interdisciplinares importantes que, em seguida, abriram uma perspectiva para os anos que ainda virão.

Já na segunda metade da década de 2010, mais claramente a partir das chamadas jornadas de junho de 2013, e de forma já muito evidente na campanha eleitoral de 2018, ficou claro que não bastava à linha de pesquisas de linguagem e tecnologia estudar novos tipos de textos e novas formas de apropriação social das TIC. Era preciso encontrar caminhos para pesquisar mais forte e explicitamente os efeitos de uma então “nova” infraestrutura sociotécnica dos discursos e das relações humanas no meio digital, que incluía, mas não se limitou a isso, as práticas e epistemologias do Big Data, os algoritmos sociais e de mídias sociais, os robôs de internet e sistemas de detecção e reconhecimento de textos, imagens e comportamentos dos falantes por inteligência artificial baseados em aprendizagem de máquina, as fake news, os linchamentos e cancelamentos virtuais, entre outros aspectos. Todos esses mecanismos, como sabemos, são focalizados na construção de um modelo cibernético-informacional dos sujeitos, dos discursos, dos comportamentos, das emoções e dos sentidos. Utilizam-se esses modelos,

em geral, para gerar previsões, intenções, afinidades, estados de espírito e disposições dos que produzem e interpretam textos/enunciados no ambiente digital, em geral para fins comerciais, mas também eleitorais, de vigilância do estado e outros.

Abrem-se então, para a pesquisa em linguagem e tecnologias na Linguística Aplicada da Unicamp, dois caminhos de renovação e reorientação. Um desses focos é o de como aproveitar essa nova infraestrutura sociotécnica instalada para obter dados linguístico-discursivos que permitam explicitar o funcionamento ideológico da sociedade com o auxílio do processamento de linguagem natural, da ciência de redes e do Big Data. O outro foco é menos metodológico do que filosófico: a partir do momento em que os sujeitos, os contextos, as representações e os estados de coisas são todos (praticamente) traduzidos em dados e encaixados numa grade cibernética que os redefine no mesmo nível de quaisquer agentes caracterizados por dadificações, já não se trata apenas de tirar proveito desses modelos para fazer avançar o conhecimento sobre os sujeitos e as sociedades no sentido de combater o preconceito, a desigualdade, a ignorância etc.: trata-se de repensar a própria ideia da relação humanos-TICs fora do binômio sujeito-objeto. Isso não para substituir as epistemologias da linguística, da sociologia, da psicologia, da antropologia etc. pelas da cibernética e das ciências da computação, mas justamente para propor modos de inteligibilidade para os problemas sociais em foco que permitam fazer frente ao reducionismo determinista que, de outra forma, a nova infraestrutura tem implantado silenciosamente. É nosso entendimento que esses dois caminhos se alinham em grande medida com dois campos de investigação relativamente novos nas ciências humanas, os quais talvez sejam uma referência nova para a pesquisa em linguagem e tecnologias na Linguística Aplicada da Unicamp: as humanidades digitais e o pós-humanismo.

Da linguística do corpus e estudos funcionais à ciência de redes e os algoritmos sociais

O Grupo de Pesquisa MíDiTeS (Mídia, Discurso, Tecnologia e Sociedade) surgiu em 2016 na Unicamp como resultado de pesquisas realizadas por Rodrigo Esteves de Lima-Lopes. O nascimento deste grupo teve como objetivo coadunar algumas teorias e abordagens, na ocasião, pouco desenvolvidas no PPG-LA. Entre elas estariam 1) abordagens neo-firthianas à linguagem, especialmente a semiótica social (ou estudos funcionalistas da linguagem) e a linguística do corpus; 2) os estudos de filosofia da tecnologia; 3) a ciência das redes e 4) a educação para os meios.

A primeira auxilia na compreensão da linguagem como um bem social. De acordo com Halliday (1978), a linguagem é resultado de suas funções que realiza em um determinado contexto de cultura (abstrato e difuso) e de situação (momento imediato de produção e interação). Esta estruturação social da linguagem tem a escolha (BACHE, 2013; HALLIDAY, 2013) enquanto traço paradigmático e base para construção de sentido. A linguística do corpus, por seu turno, tem papel decisivo no estabelecimento de um cabedal metodológico de base computacional. Em especial, destacam-se trabalhos com os de Baker (2006), que mostram como os dados quantitativos podem ser utilizados como base de compreensão discursiva e os de Biber (1988), que discute como escolhas podem caracterizar diferentes registros da linguagem.

Os estudos de filosofia da tecnologia partiram da percepção do lugar da linguagem enquanto processo tecnológico. Nesse sentido, os trabalhos do filósofo Villém Flusser (2007, 2010) foram essenciais para que, inicialmente, fossem questionados alguns cânones dos estudos da linguagem, especialmente discussões sobre o inatismo (CHOMSKY, 1969), e, posteriormente, se pudesse refletir de forma mais crítica sobre a questão da multissemiótica (FLUSSER, 2002; KRESS, 2005). Dentro deste contexto, as atenções da linha de linguagem e tecnologias, especialmente no Grupo MíDiTeS, voltam-se para as interações nos diferentes ambientes tecnológicos, sendo que os algoritmos sociais ganham destaque. Esta perspectiva ganha força à medida que tais algoritmos são percebidos como

determinantes das experiências vivenciadas (BRIDLE, 2019; RIEDER, 2020) nos espaços de interação digital.

Tais reflexões levam ao natural questionamento de como os padrões de linguagem e de interação em rede poderiam refletir esta realidade. A ciência das redes pressupõe que os indivíduos estejam conectados tanto por motivações aleatórias como pelo seu ambiente social (BARABÁSI, 2002; SCOTT, 2013). Os primórdios de uma teoria de rede estão nos trabalhos do matemático Euler, responsável pela criação do primeiro teorema dos grafos (WATTS, 2003), que, reinterpretado, permite a análise das conexões entre indivíduos em seu contexto. As discussões sobre as aplicações da teoria dos grafos aos estudos comunicacionais são importantes não apenas para que compreendamos o fluxo informacional nas redes online e off-line (GABARDO; LIMA-LOPES, 2018; LIMA-LOPES, 2017; MERCURI; LIMA-LOPES, 2020), como também na observação de padrões discursivos, tanto no que diz respeito às escolhas lexicogramaticais (LIMA-LOPES, 2018, 2020a; LIMA-LOPES; GABARDO, 2019, LIMA-LOPES; PIMENTA, 2017) como as que caracterizam a indexação na rede (LIMA-LOPES, 2019; LIMA-LOPES; MERCURI; GABARDO, 2020). O ativismo é um dos temas de trabalhos nessa linha; um exemplo seria Lima-Lopes e Câmara (2019), que refletem de forma qualitativa sobre questões LGBTQ+ no YouTube.

Como já colocado anteriormente, os caminhos analíticos tomados pela vertente social da linha de linguagens e tecnologias do PPG-LA não se desconectaram dos processos de ensino, especialmente da escola em sua situação formal de aprendizagem. Ao encarar a língua como um princípio tecnológico (FLUSSER, 2010) e criador de conexões sociais, estamos valorizando seu importante papel dentro dos ecossistemas comunicativos e reconhecendo sua função na construção de significados. Assim, a educação para os meios (BUCKINGHAM, 2012, 2016) assume uma importante função: ela traz à baila a inserção de produções midiáticas como parte do processo de ensino. Tais produções seriam responsáveis por inserir os aprendizes em ações comunicativas efetivas, construindo identidades e cidadania. Foi neste espírito que Buzato e Lima-Lopes (2017) produziram o curso de

extensão universitária MDEL (Mídias Digitais e Ensino de Línguas)¹. Entre trabalhos que estão nesta seara podemos também destacar Lima-Lopes, Câmara e Oliveira (2021) que discutem o papel da produção midiática na formação de professores durante a pandemia de COVID-19.

Destacam-se também, entre as pesquisas vinculadas a essa abordagem atualmente, no âmbito do MíDiTeS, os seguintes temas: 1) Ativismo e mídias sociais (CÂMARA, 2021; ARRUDA, 2021); 2) linchamentos virtuais (MERCURI, 2021); 3) Multimodalidade e Divulgação científica (MACIEIRA, 2021); 4) Linguística de Corpus e Linguística Sistêmico-Funcional (ANDRADE, 2021; SOUZA, 2021; PIMENTA, 2019; 2021; SILVA JÚNIOR, 2021); 5) Análise crítica e políticas públicas (BOTASSO, 2021); 6) Transliteracias, Recursos educacionais abertos e Educação para os Meios (LASSALVIA; 2021, BIAZI, 2021, GABARDO, 2021).

Dos letramentos híbridos aos estudos pós-humanistas em linguagem e tecnologia

A tese de Buzato (2007), a pretexto de investigar letramentos digitais de um grupo periférico no contexto de um centro comunitário de informática, tinha como mote desmontar a ideia de inclusão como circunscrição e/ou homogeneidade social, identitária, linguística etc., assim como o discurso determinista de que ter ou usar computador significaria tornar-se incluído digital. Surgia aí a chave das pesquisas realizadas e orientadas por Buzato nos anos seguintes: o hibridismo. O hibridismo, ao menos um certo tipo (BUZATO, 2008), desmonta a ideia de inclusão como circunscrição porque ninguém é uma coisa só, nem pode deixar de ser o que é enquanto se torna outra. Assim, se alguém é letrado digital, também é letrado alfabético, mas nenhum desses letramentos permanece imune ao vínculo entre eles estabelecido por quem os pratica. Usar letras no computador é diferente de usá-las no papel. Ter o computador pode permitir mudar completamente

1 Atualmente, as videoaulas referentes a este curso encontram-se disponíveis no canal do MíDiTeS do Youtube. Disponível em <<https://youtube.com/playlist?list=PLCd5DrFoMCEfPCXwZFC-QWQG8RfLx9Wiw>>, acesso e 25 mar. 2021.

a maneira de ler (parando para consultar fontes, buscando resumos para pular partes chatas etc.). Essas duas tecnologias, mas também essas duas práticas, esses dois espaços, essas duas linguagens, esses dois modos de pensar se hibridam e se transformam em função do vínculo estabelecido na prática.

Esse insight de Buzato não havia ainda encontrado um método adequado para nortear suas pesquisas, apenas um conceito operativo: rede. Rede, porém, não é método. E, ademais, há vários tipos de rede que, como conceito, implicam pressupostos e consequências distintas. A proposta que animou as pesquisas nessa vertente entre 2009 e 2012, aproximadamente, era essa. Letramentos como uma rede, de linguagens, de tecnologias, de conhecimentos, de práticas, de discursos etc. Não se tratava de redes como as que, mais tarde, Lima-Lopes introduziu na linha de linguagens e tecnologias, ou seja, redes sociais na Internet, redes de enunciados nessas redes e assim por diante, pois essas são redes homogêneas. Vai-se de uma a outra em estratos ou camadas, por assim dizer. Da rede técnica se chega à rede textual, mediante uma *query* de dados. Da rede textual vai-se à social, mediante a ligação do texto/enunciado ao autor. Da rede de textos/enunciados vai-se aos sentidos e ideologias, mediante uma teoria de linguagem e de sociedade, e assim por diante.

Redes de práticas, por sua vez, são heterogêneas, mobilizam máquinas que movimentam corpos que modificam disposições que promovem ideias e assim sucessivamente, mas todas essas redes num mesmo plano, com seus participantes definindo-se mutuamente por suas próprias agências e vínculos (BUZATO, 2013). Para redes desse tipo, é preciso uma manobra radical: tudo tem que ser pensado como linguagem, relacionalmente, como se pensa um texto em que cada elemento é o que é porque está ligado a outro, de modo que ambos produzam um sentido que não é privativo nem de um nem de outro. E isso independe de substância e de categoria ontológica: os elementos nesse texto performativo chamado prática, e igualmente nas redes chamadas de tecnologias, têm todos o mesmo status ontológico, são todos apenas “atores”. A busca de uma formulação para os letramentos digitais como redes (BUZATO, 2009) nesses moldes, trazidos da Teoria Ator-Rede de Bruno Latour (LATOURE, 2005), de forma pioneira na Linguística Aplicada

brasileira, redundou em diversas pesquisas no grupo LiTPos – Linguagem Tecnologias e Pós-humanismo/humanidades, coordenado Buzato. Com elas, vieram para a linha novos métodos e ferramentas de análise, tais como o uso de software de gravação contínua de atividade em notebooks e celulares de participantes de pesquisa por longos períodos (BUZATO, 2012), o desenvolvimento de técnicas de cartografia semiótica para estudar a espacialização de letramentos escolares (SCHEIFER, 2014), e as amarrações da Teoria Ator-Rede como teorias do remix e da multimodalidade para enredar processos de agitação política nas ruas a processos de produção de remixes políticos (SACHS, 2015). No campo educacional, a Teoria Ator-Rede foi combinada a uma metodologia de ensino de língua estrangeira para dar conta da agência de um telefone celular numa sala de aula de educação básica em uma comunidade carente (KHATCHADOURIAN, 2019).

Ao concluir sua pesquisa sobre a reconstrução da vida cidadã de uma vítima de assalto que se viu instantaneamente privada do acesso a todas as tecnologias que a constituíam (BUZATO, 2016a), Buzato entende que esses arranjos entre uma teoria que simetriza as identidades e os processos de humanos e não-humanos, para explicar o funcionamento de práticas sociodiscursivas, tinham um potencial interessante para o estudo da gênese e do tratamento dos novos tipos de atitudes e faltas éticas apoiadas na implantação de uma infraestrutura computacional, que passava a filtrar as interações entre pessoas, e dessas com as instituições, ocultando, por meio desse circuito cibernético automatizado, muito sofrimento e injustiça. A pergunta que anima as pesquisas do LiTPos, depois das que até então nortearam o grupo (BUZATO, 2016b), é: como essa modelação cibernética e a delegação de papéis e “responsabilidades” sociais às tecnologias afetam as relações éticas entre as pessoas, e como se pode pesquisar e eventualmente reivindicar que essas relações tenham mais qualidade a partir de trabalhos em Linguística Aplicada?

Com isso em mente, Buzato parte para um estágio pós-doutoral (BUZATO, 2015) com Jay Lemke, na Universidade da Califórnia em San Diego. Ali buscou, inicialmente, correlacionar a teoria dos modos de existência (LATOURETTE, 2013) com a semiótica ecossocial de Lemke (LEMKE, 2000), para propor formas de pesquisa interdisciplinar sobre ética das TIC a partir das

trajetórias de sentido ético adquirido por enunciados humanos mediados por máquinas e vice-versa (BUZATO, 2016c, 2017). A partir dos resultados dessas pesquisas, passam a ingressar na linha de linguagem e tecnologias doutorandos interessados em revisitar os conceitos de subjetividade (KAWANISHI; LOURENÇÃO, 2019) e letramento (RIBAS, 2019) na perspectiva do pós-humanismo, pesquisas em curso no presente momento, que deverão trazer novas contribuições metodológicas e filosóficas para a linha. No âmbito mais geral da Linguística Aplicada no mundo, surge, nessa mesma época, o trabalho de Alastair Pennycook (PENNYCOOK, 2018) sobre pós-humanismo, que convoca os linguistas aplicados do mundo a construir uma Linguística Aplicada pós-humanista, algo que vários autores brasileiros, além dos do grupo LiTPos, já vinham investigando (BUZATO, 2019).

A linguística aplicada na Unicamp e as pós-humanidades

O pós-humanismo é um campo vasto, por vezes confuso e mesmo contraditório (FERRANDO, 2013). Uma de suas alas, por assim dizer, exacerba, em vez de relativizar, idealizações humanistas e antropocêntricas que as outras alas buscam desmontar. Há, nessa primeira vertente, divulgada por pessoas como Erlon Musk e Ray Kursweil, uma visão trans-humanista/ultra-humanista de futuro em que nossos corpos seriam totalmente integrados a máquinas, tornando-nos imortais, e uma inteligência artificial suprema tomaria o papel de divindade onisciente a regular o planeta e garantir uma economia que só produza felicidade (BOLSTROM, 2003; TEGMARK, 2017). Do lado oposto está um pós-humanismo crítico, capitaneado por filósofos e militantes pós-colonialistas, feministas, ecológicos e LGBTQ+, que convoca as ciências humanas como um todo a repensarem-se em tempos de capitalismo cognitivo, universidade neoliberal, mudanças climáticas, xenofobia e comoditização da vida biológica no planeta. Isso para refundarem as humanas a partir de uma concepção não antropocêntrica do sujeito humano, e para pensarem o ser humano como um sujeito coletivo e transversal, cujas identidades se definem num contínuo humano-máquina-animal-ambiente (BRAIDOTTI, 2013).

As consequências disso para a universidade em geral, e para as pesquisas em ciências humanas em particular, são imensas, embora diferentes para cada disciplina. Está em jogo justamente o que definia a área em que a Linguística Aplicada se insere como humanas, mas, ao mesmo tempo, a revisão dessa pedra fundamental é urgente para que as humanas possam sobreviver e atuar politicamente na universidade neoliberal hipertecnológica. Isso não como mera resistência antropocêntrica, pois é justamente o antropocentrismo que vem dificultando o papel das humanas de falar sobre ética, identidade, subjetividade, direitos humanos, justiça social e outras bandeiras com o peso epistemológico e político necessário hoje, um peso que passa por uma visão holística e pós-disciplinar do mundo. Braidotti (2019) propõe, então, o conceito de pós-humanidades, ou seja, novas disciplinas que são transversais às humanas e aos outros dois membros do triângulo cibernético: as máquinas e a natureza. Entre elas, estão as humanidades digitais.

Superficialmente, as humanidades digitais podem ser caracterizadas como um campo de pesquisa híbrido em que acadêmicos das humanas e das ciências da computação e outros ramos das ciências exatas estão dedicados a aplicar métodos digitais para a organização, armazenamento, investigação, autenticação ou reinvenção de questões, acervos ou práticas reservadas às humanidades. Nesse movimento, as metodologias qualitativas, quase artesanais, que predominam nas humanas, são substituídas, ou complementadas, por métodos computacionais não tão diferentes dos que se usa em atividades de pesquisa básica nas ciências exatas e da vida. Resultam, dessa prática, coisas muito interessantes e inovadoras, por exemplo: obras de artes baseadas em dados; visualizações de dados que revelam padrões composicionais ou estilísticos de toda uma escola literária; programas de inteligência artificial capazes de “completar” textos ou partituras antigas deterioradas pelo tempo; linhas de tempo do uso de certas palavras ou expressões baseadas em corpora de milhões ou bilhões de frases e assim por diante. Das pós-humanidades, esta seria a que tem maior chance de vingar na universidade em tempos de capitalismo cognitivo, diz Braidotti (2019), de modo que é importante aproveitar a brecha para direcionar o trabalho em humanidades digitais para questões que tocam as humanas

profundamente, não questões que idealizam o humano do humanismo liberal, mas as que atacam a dignidade humana e o planeta aqui e agora.

Muito do que vem sendo feito na linha de linguagens e tecnologias do PPG-LA, sobretudo por Lima-Lopes e seus alunos (LIMA-LOPES, 2018, 2019, 2020; LIMA-LOPES; MERCURI; GABARDO, 2020), cabe perfeitamente nessa versão de humanidades digitais, no que diz respeito ao método e aos propósitos, embora essas pesquisas tenham como horizonte e principal referência a linguagem, em específico. Neste campo, observa-se também uma forte tendência em direção ao movimento de ciência aberta e ao uso de métodos mistos. O primeiro, definido, tradicionalmente, como o livre compartilhamento de dados estruturados nas diversas áreas da ciência, tem por objetivo possibilitar discussões e intersecções com outras áreas, de forma a possibilitar a replicação de pesquisa, algo raro no âmbito da Linguística Aplicada. Entre suas principais consequências, estariam a transparência, responsável por ampliar os processos de comunicação científica e engajamento da sociedade civil. Isso porque o acesso aos dados e aos métodos de pesquisa podem tornar o processo mais democrático e colaborativo, à medida que a caixa de pandora é aberta para replicação, refutação, apropriação e assim por diante (MEIE, 1995). Nesse sentido, os participantes do MiDiTeS estão sistematicamente disponibilizando *scripts* e rotinas de programação na Internet. Já os métodos mistos são definidos como a utilização de processos metodológicos tanto de caráter qualitativo como quantitativo, e visam a viabilizar a incorporação do crescente montante de dados oriundos das diversas plataformas digitais. Tal abordagem tem se mostrado importante para compreensão de como os diferentes algoritmos constituem redes de linguagem e de interação nos diferentes contextos (LIMA-LOPES, 2020b).

Já as pesquisas sobre dadificação e ciborguismo em andamento no LiTPos trazem um contraponto à questão dos métodos digitais, no sentido de explorar as consequências éticas, políticas e epistêmicas do uso desses métodos quando se toma o humano como padrão informacional e suas práticas e laços modelados com base em correlações a serviço de um gerencialismo negativo ou mesmo do descompromisso ético com o fluxo da experiência vivida por esses sujeitos. O desafio que se coloca

para os grupos, a partir desses desenvolvimentos, aí pensando com Pennycook (2018) em uma LA pós-humanista, é integrar a esse trabalho de transversalização crítica e cruzamento de métodos uma reflexão e prática voltadas para o próprio conceito de língua e linguagem, um conceito que abarque a transversalidade humanos-animais-máquinas, mas que ainda se possa pensar como linguagem, não como código ou padrão informacional pura e simplesmente.

Em suma, a linha de linguagens e tecnologias da linguística aplicada da Unicamp, na sua vertente mais social do que educacional, acredita que, de um lado, o pós-humanismo e, de outro, as humanidades digitais são faróis que podem indicar caminhos a partir de agora para quem pesquisa as interfaces linguagem-tecnologia-sociedade numa LA contemporânea. Mas a proposta não é estabelecer uma filiação com esses autores e campos ou importar suas ideias. Interessa ao futuro da linha estar em diálogo constante com esses marcos epistêmicos, do mesmo modo como os linguistas aplicados que estudaram a escrita, no final do século XX, permaneceram atentos ao que se fazia em antropologia, sociologia e psicologia para pensar sobre leitura, escrita e letramento a seu modo. Dessa forma, naturalmente, continuará acontecendo na linha o que aconteceu desde que Braga acolheu, para orientar, pesquisas que ampliavam seu foco inicial em hipertexto e interações pedagógicas em outras direções, que tomaram caminhos próprios, mas fortaleceram-se todos mutuamente.

Referências

ANDRADE, Cleovia. *O papel do verbo ser nos livros de Pedagogia Hellinger*. Tese de doutorado em andamento (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2021.

ARRUDA, Carolina Palma de Sousa. *Mulheres streamers na Twitch: uma análise de comentários sexistas no contexto brasileiro*. Dissertação de Mestrado em andamento (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2021.

BACHE, C. Grammatical choice and communicative motivation: a radical systemic approach. In: FONTAINE, L.; BARTLETT, T.; O'GRADY, G. (Eds.). *Systemic Functional Linguistics: Exploring Choice*. [s.l.] Cambridge University Press, 2013. p. 72-94.

BAKER, P. *Using corpora in discourse analysis*. London ; New York: Continuum, 2006.

BARABÁSI, A.-L. *Linked: the new science of networks*. Cambridge: Perseus Pub, 2002.

BIAZI, Terezinha Marcondes Diniz. *Recursos Educacionais Abertos (REA) para o ensino de Inglês: potencialidades e obstáculos*. Início: 2017. Tese de doutorado em andamento (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2021.

BIBER, D. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BOLSTROM, Nick. Human Genetic Enhancements: A Transhumanist Perspective. *The Journal of Value Inquiry*, v. 37, p. 493-506, 2003.

BOTASSO, Vanessa. *Vinte anos de políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil: perspectiva crítica sobre os discursos oficiais e públicos dos PCN+ à BNCC*. Dissertação de Mestrado em andamento (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2021.

BRAIDOTTI, Rosi. *Posthuman knowledge*. Medford, MA: Polity, 2019.

BRAIDOTTI, Rosi. *The posthuman*. Cambridge, UK ; Malden, MA, USA: Polity Press, 2013.

BRIDLE, J. *A nova idade das trevas: A tecnologia e o fim do futuro*. [s.l.] Todavia, 2019.

BUCKINGHAM, D. A evolução da educação midiática no Reino Unido: algumas lições da história. *Comunicação & Educação*, v. 21, n. 1, p. 73-84, 2016.

BUCKINGHAM, D. Precisamos realmente de educação para os meios? *Comunicação & Educação*, v. 17, n. 2, p. 41-60, 2012.

BUZATO, Marcelo El Khouri. *Entre a Fronteira e a Periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada, IEL, UNICAMP, 2007.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Cidadania pós-social e encontros pós-humanos: integrando sentido, informação e emoção. In: BUZATO, Marcelo El Khouri (Org.). *Cultura Digital e Linguística Aplicada: travessias em linguagem, tecnologia e sociedade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016a. p. 173-204.

BUZATO, Marcelo El Khouri.(Org.). *Cultura Digital e Linguística Aplicada: travessias em linguagem, tecnologia e sociedade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016b.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Cultural Perspectives on Digital Inclusion. *International Journal on Multicultural Societies*, v. 10, n. 2, p. 262-80, 2008.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e Inclusão: Do Estado-Nação à Era Das TIC. *DELTA: Documentação de Estudos Em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 25, n. 1, p. 01-38, 2009.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Mapping Flows of Agency in New Literacies: Self and Social Structure in a Post-social World. In: JUNQUEIRA, Eduardo S.; BUZATO, Marcelo El Khouri (Org.). *New Literacies, New Agencies: a Brazilian perspective*. New Literacies and Digital Epistemologies. New York: Peter Lang, 2013. p. 22-49.

BUZATO, Marcelo El Khouri. *O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores*. 2001. 241 f. Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil, 2001.

BUZATO, Marcelo El Khouri. O pós-humano é agora: uma apresentação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, n. 2, p. 478-495, ago. 2019.

BUZATO, Marcelo El Khouri. *Postsocial life, post-human ethics and material semiotics: how language matters*. San Diego, CA, jul. 2015.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Práticas de letramento na ótica da Teoria Ator-Rede: casos comparados. *Calidoscópico*, v. 10, n. 1, p. 65-82, abr. 2012.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Remix, mashup, paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 13, n. 4, p. 1191-1221, dez. 2013.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Towards a Theoretical Mashup for Studying Posthuman/Postsocial Ethics. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, v. 15, n. 1, p. 74-89, 13 mar. 2017.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Towards an interdisciplinary ICT applied ethics: language matters. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 3, p. 493-519, set. 2016c.

CÂMARA, Marco Túlio Pena. "Mais do que uma conversa, uma convocação": a (re)configuração do midiativismo no YouTube. Tese de doutorado em andamento (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2021.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge/Mass: M.I.T. Press, 1969.

COSER, Débora Secolin. Galanet verus Busuu: um estudo comparativo de duas comunidades de aprendizagem colaborativa online. 2012. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil, 2012.

FERRANDO, Francesca. *Posthumanism, Transhumanism, Antihumanism, Metahumanism, and New Materialisms: Differences and Relations*. *Existenz*, v. 8, n. 2, p. 26-32, 2013.

FLUSSER, V. *A escrita: há futuro para a escrita?* São Paulo: Annablume, 2010.

FLUSSER, V. *Filosofia da Caixa Preta*. São Paulo: Sinergia/Singular, 2002.

FLUSSER, V. *O mundo codificado*. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

FRATINE, Varela Renan. *Interações e a Face: um estudo sobre reações, postagens e comentários no LinkedIn*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2021.

GABARDO, M. *Os hábitos midiáticos dos estudantes do ensino médio do IFPR e seus aportes para a inserção da educação para os meios no currículo de espanhol como língua estrangeira*. Tese de doutorado em andamento (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2021.

GABARDO, M.; LIMA-LOPES, R. E. DE. Ni una menos: ciência das redes e análise de um coletivo feminista. *Humanidades & Inovação*, v. 5, n. 3, p. 44-58, 2018.

GALLARDO, Bárbara Cristina. *Comunicação transnacional no Facebook: uma análise discursiva das identidades digitais de professores de língua estrangeira em formação*. 2013. 254 f. Doutorado (Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil, 2013.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: University Park Press, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. Meaning as choice. In: FONTAINE, L.; BARTLETT, T.; O'GRADY, G. (Eds.). *Systemic Functional Linguistics: Exploring Choice*. [s.l.] Cambridge University Press, 2013. p. 15–36.

KAWANISHI, Paulo Noboru de Paula; LOURENÇÃO, Gil Vicente Nagai. *Humanos que queremos ser: Humanismo, ciborguismo e pós-humanismo como tecnologias de si*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, n. 2, p. 658–678, ago. 2019.

KHATCHADOURIAN, Luana de França Perondi. *O uso do smartphone em uma sala de aula de língua estrangeira em escola pública na ótica da teoria ator-rede*. 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil, 2019.

KRESS, G. *Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning*. *Computers and Composition*, v. 22, n. 1, p. 5–22, 2005.

LASSALVIA, Cátia Silene Câmara. *Transliteracias: produção de sentidos nas travessias entre linguagens, tecnologias e sociedade*. Tese de doutorado em andamento (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2021.

LATOUR, Bruno. *An Inquiry into Modes of Existence*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2013. Disponível em: <<http://site.ebrary.com/id/10759467>>.

LATOUR, Bruno. *Reassembling the Social*. Oxford; New York: Oxford University Press, 2005.

LEMKE, Jay L. *Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems*. *Mind, Culture, and Activity*, v. 7, n. 4, p. 273–290, 2000.

LIMA-LOPES, R. E. DE. Análise de registro e ciência das redes estudando um grupo de whatsapp dedicado à produção de cerveja artesanal. *Hipertextus Revista Digital*, v. 16, p. 134–161, 2017.

LIMA-LOPES, R. E. DE. Artes, Militância e Ciência das Redes. *Letras em Revista*, v. 10, n. 01, p. 141–156, 2019.

LIMA-LOPES, R. E. DE. Immigration and the Context of Brexit: Collocate network and Multidimensional Frameworks Applied to Appraisal in SFL. *Muitas Vozes*, v. 9, n. 1, p. 410–441, 2020a.

LIMA-LOPES, R. E. DE. O Conservadorismo como ideologia: Contribuições da ciência das redes para a Linguística Sistêmico Funcional. *Letras*, v. 28, n. 56, p. 43–69, 2018.

LIMA-LOPES, R. E. DE. Reactions to Social Quotas: a study of Facebook comments in Brazilian Portuguese. *Revista da ABRALIN*, v. 19, n. 3, p. 211–239, 17 dez. 2020b.

LIMA-LOPES, R. E. DE; CÂMARA, M. T. Arco-íris na cruz: a multimodalidade no midiativismo em vídeos no YouTube. *Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som*, v. 4, n. 2, p. 78–102, 2019.

LIMA-LOPES, R. E. DE; CÂMARA, M. T.; OLIVEIRA, M.L.T. Reflexões sobre formação de professores, linguagem e tecnologias. *Artigo Aceito para publicação na revista comunicação e educação*, 2021.

LIMA-LOPES, R. E. DE; GABARDO, M. *Ni una menos: A luta pelos direitos das mulheres na Argentina e suas representações no Facebook*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 4, p. 801–824, 2019.

LIMA-LOPES, R. E. DE; MERCURI, K. T.; GABARDO, M. Avaliatividade em comentários em postagens dedicadas à verificação de notícias falsas nas eleições presidenciais de 2018. *CadLin*. V 1, n.4, p. 4-25, 2020. Doi: 10.25189/2675-4916.2020.v1.n4.id233

LIMA-LOPES, R. E. DE. *Sociosemiótica da Produção Audiovisual: Uma Proposta Metodológica para Análise Multimodal da Comunicação em Vídeo*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada, IEL, UNICAMP, 2012.

LIMA-LOPES, R. E. DE; PIMENTA, I. #Mulheresnofutebol: transitividade e avaliatividade na identificação de padrões sexistas. *Humanidades & Inovação*, v. 4, n. 6, p. 116-132, 2017.

MACIEIRA, Luana. *Multiplicidade semiótica: a criação de identidades multimodais no jornalismo científico*. Tese de doutorado em andamento (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2021.

MAIA, Junot Oliveira. *Apropriação dos letramentos digitais para participação social mais ampla: um estudo de caso*. 2013. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, IEL, UNICAMP, 2013.

MAIA, Junot Oliveira. *Fogos Digitais: letramentos de sobrevivência no Complexo do Alemão*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada, IEL, UNICAMP, 2017.

MERCURI, K. T. *Estudo discursivo da construção do significado em casos de linchamentos virtuais*. Tese de doutorado em andamento (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2021.

MERCURI, K. T.; LIMA-LOPES, R. E. DE. Discurso de ódio em mídias sociais como estratégia de persuasão popular. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 59, n. 2, p. 1216-1238, ago. 2020.

MORO, Luana. *Treinamento linguístico de software na pós-edição de transcrição e tradução automática em cursos de educação a distância*. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas. 2018.

MOURA, Carolina Bottosso. *As vozes da periferia: uma análise de produções audiovisuais de segmentos sociais desfavorecidos*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, IEL, UNICAMP, 2008.

MOURA, Carolina Bottosso. *Diversidade na informação em mídias sociais: contraste entre jornalismo tradicional e alternativo por meio de experimentações metodológicas* Tese de doutorado, IEL, UNICAMP, 2020.

PENNYCOOK, Alastair (Org.). *Posthumanist Applied Linguistics*. New York, NY: Routledge, 2018.

PIMENTA, Izadora Silva. (2017) *O discurso do combate ao racismo no futebol: estudo sobre a campanha "Somos Todos Macacos"*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Fundo de Apoio ao Ensino Pesquisa e Extensão da UNICAMP.

PIMENTA, Izadora Silva. *Football, racism and media discourse: a corpus-based Systemic-Functional Linguistics approach for identifying representation patterns*. Tese de doutorado em andamento (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2021.

RIBAS, Mario Marcio Godoy. Repensando os letramentos pela perspectiva pós-humanista. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, n. 2, p. 612-636, ago. 2019.

RIEDER, B. *Engines of order: a mechanology of algorithmic techniques*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2020.

SACHS, Rafael S. *O texto digital como processo e a política como regime de enunciação: um estudo de mashups multimodais nas Jornadas de Junho*. 2015. 151 f. Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

SACHS, Rafael S. *Travessias hipermodais em letramentos dos fãs de Glee: da produsagem à reflexão metadiscursiva*. 2012. 126 f. Monografia – UNICAMP, 2012.

SCHEIFER, Camila Lawson. *Espaço-temporalidade, Ressemiotização e Letramentos: Um estudo sobre os movimentos de significação no terceiro espaço*. 2014. 250 f. (Doutorado em doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil, 2014.

SCOTT, J. *What is social network analysis?* London; New York: Bloomsbury Academic, 2013.

SILVA, Dáfnie Paulino da. *Práticas de letramento em um mundo virtual de construção colaborativa baseado em texto*. 2012. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil, 2012.

SILVA JÚNIOR, A. *Representações linguísticas e ideológicas sobre mulheres transexuais no programa jornalístico Cidade Alerta*. Tese de doutorado em andamento (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2021.

SOUZA, V.G.M. *A representação dos refugiados na mídia: Um estudo à luz dos Sistemas de Transitividade e Avaliatividade*. 2021. Dissertação de Mestrado em Andamento (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

WATTS, D. J. *Six degrees: the science of a connected age*. New York: Norton, 2003.

Linguagens, Transculturalidade e Tradução: tramas e trânsitos entre linhas de pesquisa

Daniela Palma
Érica Lima
Viviane Veras

DOI 10.52050/9786586030617.c7

Nas tramas da Linguística Aplicada

Passados 50 anos da abertura do primeiro programa de pós-graduação, a nomeação *Linguística Aplicada* ainda reproduz alguns embaraços. De início, o processo de adjetivação reserva à linguística *aplicada* um terreno aparentemente delimitado como um campo de testes para teorias linguísticas. Contudo, foi precisamente esse vínculo ao ensino de línguas nacionais e estrangeiras, às interações em salas de aula, à formação docente que levou suas pesquisadoras, em um primeiro momento, a problematizarem essa transposição de conhecimentos para formatos metodológicos adequados às análises de casos e, em seguida, a recorrerem a diferentes áreas de investigação que lhes permitissem tramar sua rede de rumos e suas próprias cartas de marear.

Neste capítulo de apresentação de uma linha de pesquisa – “Linguagens, Transculturalidade e Tradução”¹ –, como sistematizar criticamente sua

1 Este texto apresenta a proposta das autoras para a linha “Linguagens, Transculturalidade e Tradução” e a maneira como organizam suas pesquisas e práticas de orientação e ensino. Em outros capítulos deste volume, podem aparecer direcionamentos epistemológicos e metodológicos distintos para o trabalho dentro dessa linha de pesquisa.

trajetória sem fazer dela o relato do que (se) acumulou com o passar do tempo? Como evitar a exposição de produtividade institucional que ao mesmo tempo em que fomenta os resultados serve também para empobrecê-los, uma vez que a listagem os descontextualiza? Em que ponto do relatório dos sucessos dar lugar às falhas, às contingências, precisamente aquelas que podem trazer – e trouxeram e trazem – algo de novo para as linhas de pesquisa? Em que escala projetar uma cartografia que não caia no mapa dos geógrafos borgianos e que seja apenas “suficientemente boa”?

Por ora, parece-nos um bom ponto de partida fazer ressoar a convocação de Luiz Paulo da Moita Lopes (2006) à guinada *indisciplinada*, à aventura da pesquisa... apesar dos *tempos sombrios*. A proposta de uma aventura, convém sublinhar, não autoriza a ausência de rigor, o abandono do saber sistemático, o diálogo necessário com os saberes da tradição. E é na trama desses saberes que essa nova linha de pesquisa se insere como acontecimento, ou seja, não em função de uma teleologia, mas como uma possível forma de fabular outros dispositivos de acolhimento e abertura para a alteridade como um passo fundamental para a sobrevivência do pensamento crítico, para novas leituras do mundo.

“Linguagens, Transculturalidade e Tradução” dispõe-se a repensar o que se articula com esse *trans-* que atravessa linhas, transpõe fronteiras, traduz diferenças, transita entre linguagens e culturas, transforma-se, traveste-se. Se, por um lado, a exigência desse *trans-* estabelece um fundamento, uma partilha, por outro lado, obriga-nos a pensar esse fundo comum como aquilo que jamais se escreve como *em comum*, precisamente porque tais relações implicam sempre a tensão das assimetrias.

Trânsitos históricos

A linha “Linguagens, Transculturalidade e Tradução” é resultado, principalmente, da fusão de duas linhas que vinham sendo desenvolvidas paralelamente desde a criação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA). Credenciado no mestrado em 1987 e no doutorado em 1993, o programa tem passado por reformulações e reinvenções,

sempre com o intuito de desenvolver pesquisas que abordam diferentes usos da linguagem, de acordo com perspectivas teórico-metodológicas socialmente relevantes para o momento histórico. As principais linhas que deram origem à atual foram: “Linguagem, Cultura e Interação em Contextos Institucionais” e “Teoria e Ensino de Tradução” (de 1991 a 2004); “Língua, Tradução e Cultura”, “Escolarização em Contextos Bilíngues/bidialectais” e “Subjetividade e Identidade, Desconstrução e Psicanálise (de 2005 a 2011); “Linguagem e Tradução” e “Linguagens, Culturas e Identidades” (de 2012 a 2020).

Na linha “Linguagem, Cultura e Interação em Contextos Institucionais” (1991-2004) foram desenvolvidos projetos, dissertações e teses que abrangiam desde questões de interação em contextos diversos de sala de aula até estudos de/sobre identidades sociais, envolvendo diferentes espaços de linguagens híbridas, tais como comunidades indígenas, surdas, rurais, contextos bilíngues incluindo línguas diversas, como alemão, espanhol, francês, guarani, inglês. Também foram trabalhadas questões transculturais e/ou interétnicas, antologias bilíngues, memória discursiva, currículo e práticas letradas, pedagogias críticas no ensino de línguas e na formação de professores, em pesquisas desenvolvidas e orientadas por vários docentes do programa, em especial por Carmen Zink Bolognini, Joanne Marie Busnardo, John Schmitz, Linda El-Dash, Maria José Coracini, Marilda do Couto Cavalcanti, Silvana Serrani, entre outros das demais linhas do programa.²

Uma das linhas de maior diálogo com essa foi “Teoria e Ensino de Tradução”, que trazia pesquisas sobre teorias de tradução diversas em campos então pouco explorados no Brasil, destacando a importância do questionamento e investigação de aspectos que ultrapassavam os clássicos modelos de análise técnica ou dados quantitativos a partir de cotejos de traduções. O programa foi pioneiro em escrever a “Tradução” como área de concentração da Linguística Aplicada, como lembra Cristina

2 Este capítulo não enfocará os trabalhos desenvolvidos por esses docentes pois estão contemplados em outros capítulos desta coletânea. As teses e dissertações desenvolvidas desde a criação do PPG-LA podem ser consultadas no acervo digital do IEL: <https://www.iel.unicamp.br/br/content/biblioteca-digital-iel>.

Carneiro Rodrigues (2013, p.59), acrescentando que apenas a partir de 2000 houve a institucionalização da pós-graduação em tradução no país. Foram desenvolvidos trabalhos que não se furtavam à discussão de temas polêmicos de diversas áreas, abrangendo desde literatura até psicanálise, passando por tradução audiovisual até tecnologia, sempre sustentados em análises críticas que expõem a influência da tradução em qualquer leitura, bem como o envolvimento inevitável do tradutor no processo de tradução. Os estudos desenvolvidos foram considerados de ponta, sobretudo com o trabalho de Rosemary Arrojo (1986; 1992; 1993) e Paulo Roberto Ottoni (1998; 2000), docentes do programa.³

A linha foi substituída por “Língua, tradução e cultura” (2005-2011), que deu prosseguimento ao trabalho iniciado anteriormente, com ênfase em dissertações e teses que estudaram tanto a tradução de/em Derrida quanto teorias de tradução e análises de práticas tradutórias, enfocando múltiplos aspectos da área (tradução e transformação; tradução e transferência; tradutor-autor; texto original e texto traduzido). Entre os trabalhos desenvolvidos no período, destacamos o projeto “Traduzir Derrida”, que deu origem a uma coletânea de mesmo nome (OTTONI; FERREIRA, 2006, p.9), com a contribuição de renomados estudiosos e pós-graduandos do programa, e o dossiê “Tradução/Desconstrução: enigma e apropriação da língua”, publicado na revista *Trabalhos em Linguística Aplicada* (2007), com a última tradução de Derrida assinada por Paulo Ottoni e artigos sobre a tradução como lugar de reflexões sobre a língua, autoria e constituição de sentidos⁴. Nas palavras de Marcos Siscar (2013, p.188), “diferentemente de situações teóricas de outros países, onde a leitura de Derrida se estabeleceu sobretudo em departamentos de literatura, no Brasil, é a tradução que mais recentemente parece ter tomado em mãos essa tarefa”.

Também na reformulação de 2005, os estudos concentrados anteriormente na linha “Linguagem, Cultura e Interação em Contextos

3 De 1991 a 2004, foram defendidos mais de 30 trabalhos na linha de pesquisa, por pesquisadores que atuam ou atuaram em várias universidades no país e no exterior, alguns dos quais foram transformados em livros, como Frota (2000) e Rodrigues (2000).

4 De 2005 a 2012, houve uma queda na quantidade de dissertações e teses devido à aposentadoria da professora Rosemary Arrojo (2003) e ao falecimento do professor Paulo Ottoni (2007).

Institucionais” foram desmembrados em outras linhas, das quais destacamos “Escarlarização em contextos bilíngues/bidialetais” e “Subjetividade e identidade, desconstrução e psicanálise”, que reuniam pesquisas de caráter transdisciplinar, também retomando trabalhos anteriores, como o projeto Antologias, Discurso e Práticas Letradas, da professora Silvana Serrani⁵. A primeira linha abrangia sobretudo estudos sobre cultura e identidade em contextos transculturais (bi-pluri-multilíngues e bidialetais), políticas linguísticas e contextos sociolinguisticamente complexos (indígenas, imigrantes, fronteira), além de representações de gênero, raça, surdez. A segunda linha englobava projetos e pesquisas sobre construção de sentidos na literatura, artes e música, psicanálise, estudos interculturais, discurso, inclusão, identidade e memória, além de investigações sobre formação e atuação de professores em contextos e para grupos diversos.

Em 2012, o programa passou por nova reformulação, e as linhas “Linguagem e Tradução” e “Linguagens, culturas e identidades” substituíram as anteriores e permaneceram até 2020. A primeira tinha como ênfase o estudo de teorias de tradução e análises de práticas tradutórias e a segunda enfocava questões culturais e identitárias.

O próprio título “Linguagem e Tradução” reflete a multiplicidade de perspectivas em um movimento e reafirma a tradução como acontecimento. As pesquisas de quase uma década abrangem desde a importância da tradução para viabilizar o acesso a conhecimentos em geral até a análise da intervenção transformadora do tradutor como agente de mediação cultural. Há um entrecruzamento explícito entre prática e reflexão teórica e é enfatizada a concepção do traduzir como transitar por territórios (de) outros, revelando as diferenças e o transbordamento de línguas e culturas. Nessa esteira, de um lado são desenvolvidas pesquisas sobre lugares de visibilidade do tradutor mais e menos tradicionais, como paratextos e ciberespaço (por exemplo, LIMA, 2018b; 2019); de outro, são estudadas questões de bilinguismos, hibridismos e fronteiras, dando lugar a dissertações e teses que examinam a tradução de e para línguas até então não contempladas no programa, como romeno, sânscrito e chinês.

5 Disponível em: <http://www.antologiasediscurso.iel.unicamp.br/index.html>

Apesar da amplitude de temas e autores que fundamentam as análises, algumas características continuam a perpassar os estudos da área: a resistência a uma suposta metodologia de pesquisa que desconhece os limites impostos pelo processo tradutório a determinadas sistematizações, e à definição de tradução como transposição de informações. Não se trata de controlar o que ocorre com a tradução; pelo contrário, o que se busca mostrar é pontualmente o que escapa, o que sobra e como as escolhas (de teóricos, de dados, de trajetos) determinam cada pesquisa, articulando epistemologicamente os estudos da tradução e estudos de literatura, antropologia, ciências sociais, etnografia, filosofia, psicanálise, para citar alguns. Respondendo a demandas sociopolíticas emergentes, são incentivadas e desenvolvidas pesquisas que mostram a relação da tradução com os problemas contemporâneos⁶.

Esse diálogo entre diferentes áreas acaba por mostrar o cruzamento com a linha “Linguagens, culturas e identidades”, responsável, no período, pelo desenvolvimento de trabalhos que examinam diversidades étnicas e linguísticas, trazendo à tona questões ideológicas e de direitos humanos⁷. As investigações voltam-se para minorias linguísticas e formas de resistência à ideologia linguística hegemônica, trazendo conceitos como identidade cultural (HALL, 2002; BHABHA, 1998) e questionando concepções monolíngues nas quais se baseiam muitas políticas linguísticas. Além disso, a linha engloba análises de narrativas e de objetos de expressão artística variados, sobretudo com o objetivo de dar voz a grupos desprivilegiados, respeitar as diferenças e contribuir para o diálogo intercultural e plural (por

6 Com a contratação de Viviane Veras, em 2007, e Érica Lima, em 2015, a área volta a ser procurada e no período de 2012 a 2020 são defendidas 34 dissertações e teses, duas a mais que no período de criação da área, demonstrando a representatividade e importância da pós-graduação na área de estudos da tradução no país. Todos os trabalhos estão disponíveis em formato digital no Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp.

7 Destacamos, aqui, os trabalhos desenvolvidos e orientados pelas professoras Marilda do Couto Cavalcanti (aposentada em 2013 e, desde então, professora colaboradora do PPG-LA), Terezinha de Jesus Maher (aposentada em 2020) e Daniela Palma (admitida em 2013) pela aderência com os trabalhos da linha Linguagem e Tradução. No período de 2012 a 2020, foram defendidas nessa linha 37 dissertações e teses, que estão disponíveis em formato digital no Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp.

exemplo, PALMA, 2015; 2017; 2020). Assim, de um lado, são desenvolvidas pesquisas que enfatizam a interculturalidade, o plurilinguismo, as diversidades linguísticas em contextos indígenas (por exemplo, MAHER, 2016; 2018a; 2018b); de outro, fica cada vez mais evidente o diálogo entre essas questões e a tradução, especialmente com o estudo de contextos bilíngues, migratórios e de fronteiras e o papel do intérprete de LIBRAS. Alguns exemplos dessa preocupação social e desses entrelaçamentos podem ser observados em Veras (2011; 2013; 2018) e Silva e Palma (2018).

Dessa forma, com o passar dos anos, passou-se considerar a fusão das duas linhas, que ocorreu em 2020, surgindo a linha “Linguagens, Transculturalidade e Tradução”, cujo objetivo é explorar caminhos para abordagens transculturais dentro da pesquisa em linguística aplicada, por meio do estímulo ao diálogo entre diversos saberes sobre as linguagens e suas práticas.

Entre linhas: Transculturalidade e Tradução

A linha de pesquisa funda-se na compreensão da transculturalidade como a dinâmica que explica a produção da diversidade e a chave-mestra para a compreensão de fenômenos e processos sociais na contemporaneidade e no entendimento da tradução como um campo de investigação cuja complexidade revela uma série de conflitos gerados não só pela diferença de línguas e culturas, mas também de identidades e perspectivas nelas envolvidas.

O sentido de transculturalidade estabelece uma ruptura com visões homogeneizantes e separatistas sobre culturas – como categorias “puras” em termos simbólicos, linguísticos e epistemológicos –, e permite pensá-las como *misturas* e *permeações* (WELSCH, 1999) capazes de criar lugares de circulação de desejo. Para Wolfgang Welsch, os modos de vida não são contidos pelas fronteiras nacionais, mas se constituem nos atravessamentos resultantes das migrações e das interpenetrações dos sistemas de comunicação materiais e imateriais por todo o mundo, assim como são

várias as identidades culturais que nos perpassam e atuam na constituição de nossos *selves*.

A abordagem da tradução também rompe com temas que se repetem: fidelidade, equivalência, aculturação, estrangeirização, transparência, invisibilidade e traz para a discussão a pluralidade linguística e cultural interligada com o poder e a influência da tradução, além questões de identidade, subjetividade, responsabilidade e criatividade constituintes de cada tarefa do tradutor. A tradução, nesse sentido, também é caracterizada por intervenções e subversões, contribuições e trocas que ocorrem em diferentes contextos político-ideológicos.

A linha de pesquisa Linguagens, Transculturalidade e Tradução propõe, nesses caminhos, um fazer epistemológico marcado por conexões, montagens e interpenetrações de fontes múltiplas, entendendo a linguística aplicada como uma *transdisciplina*. Esse hibridismo disciplinar opera a partir de teorias e conceitos tramados e tensionados entre estudos culturais, intermedialidades, memória, antropologia cultural, antropologia linguística, estudos de narrativa, literaturas, filosofia da linguagem, semiótica, psicanálise, gênero e discursos. Também se apoia no incentivo a atitudes epistemológicas que promovam a circulação entre saberes canônicos e não canônicos que permitam que as pesquisadoras e os pesquisadores interpelem e ao mesmo tempo se deixem interpelar por seus objetos e sujeitos de pesquisa.

Nesta proposição geral do trabalho investigativo sobre as dinâmicas de fabricação da diversidade sociocultural, a linha prioriza parâmetros teórico-metodológicos que enfatizem os processos de mobilidades e trânsitos e se disponham à complexidade nos usos da linguagem e em suas implicações na vida social. Entre as texturas e as práticas do multilinguismo – atentas aos fluxos migratórios coloniais na compreensão da produção da diversidade linguística e cultural – e os desdobramentos que amplificaram o sentido dos trânsitos no contexto de globalização contemporânea, projetam-se “ambientes sociocomunicativos complexos e redes de mobilidades de pessoas, de formas e modalidades semióticas e de significados” (BLOMMAERT, 2014, p. 245). A transculturalidade pede abordagens que considerem a dinâmica das mobilidades (como um gesto de atenção aos

fluxos migratórios “entre culturas”), e que também perceba a diversidade como “consequência de diferenciações internas e da complexidade das culturas modernas” (WELSCH, 1999, p. 197). Essa marca de uma passagem epistemológica da mobilidade para a complexidade, como propõe Blommaert (2014), pode ser entendida como uma busca metodológica por caminhos ou itinerários de interpretação que permitam ler, em textos e em práticas discursivas, trânsitos entre sistemas culturais instáveis e incompletos, em constantes transformações por forças internas e externas, como também por movimentos históricos situados (pensados em diversas historicidades e temporalidades).

As ênfases, dentro da linha descrita neste texto, sinalizam as perspectivas do trabalho que se pretende estimular. A divisão em três blocos, dispostos a seguir, mais do que demarcar separações temáticas ou subcampos disciplinares, pretende apresentar caminhos possíveis de pesquisa, entre os quais espera-se observar diversos tipos de trânsitos e fusões.

Na organização das pesquisas que se pretende acolher e estimular nesta linha, podemos pensar em um primeiro bloco em que a transculturalidade é entendida pelo estudo de entrelaçamentos, misturas, permeações e trânsitos entre línguas, linguagens e mídias na constituição de produtos e práticas culturais contemporâneas. As múltiplas dinâmicas de hibridizações e mobilidades nas formações de recursos comunicativos são o interesse dentro desta ênfase. O estudo das atividades de derivação e mescla linguística, semiótica, textual e midiática pode ser descrito por meio de diferentes enquadramentos conceituais como intertextualidade (SAMOYAULT, 2008), transtextualidade (GENETTE, 1982), dialogismo (BAKHTIN, 1997), intermedialidades (RAJEWSKY, 2010), práticas transidiomáticas (JACQUEMET, 2005), entre outros construtos. Todas essas noções guarda-chuva acionam compreensões dos processos que produzem híbridos em linguagem, seja por confluências de vozes, cadeias citacionais, dinâmicas translíngues, relações de adaptação e imitação, transformações e deformações, comentários, explicações, exercícios composicionais e de montagem, referências, remediações etc.

A tradução alinha-se à transculturalidade e é estudada como uma prática que responde às tentativas de estabelecer equivalências entre culturas ou

línguas com a proposta de um movimento transcultural complexo e sempre inacabado de construção de significações.

Em perspectiva pós-colonial, Homi Bhabha (1998, p. 241) observa que o sentido de cultura só pode ser compreendido como transnacional e tradutório, pois “os discursos pós-coloniais contemporâneos estão enraizados em histórias específicas de deslocamento cultural”, juntamente como as “ambições territoriais das tecnologias ‘globais’ de mídia”. Assim, abre-se um campo que propõe tanto refletir teoricamente sobre as dimensões da tradução, como estudar suas práticas e produtos em diversas esferas da produção discursiva, indo além das clássicas relações categorizadas como intralinguísticas, interlinguísticas e intersemióticas (JAKOBSON, 1995). Possibilita, portanto, pensar a tradução para além dessas marcações estritas de línguas ou linguagens, no interesse de abordar as circulações entre experiência e discurso, trauma e narrativa, masculino e feminino, entre outros trânsitos que projetam o tradutório em espectro político e/ou psicanalítico. Como foi colocado desde a criação do Centro de Pesquisa Em Tradução,

Nesse contexto, não obstante ser possível remeter a Cícero (séc. I a.C.) a discussão sobre o que é preciso levar em conta no ato tradutório (traduzir com “palavras adequadas a nossos costumes”), mostrando que a relação domesticação e estrangeirização já estava presente há dois mil anos (o que faz dela algo banal), é pertinente perguntar a razão do interesse cada vez maior e, por que não dizer, onipresente, de pôr em cena projetos que trabalham a natureza híbrida das culturas, ao mesmo tempo em que se tornam necessárias tentativas de redefinir culturas nacionais frente às prementes solicitações do mercado globalizado e de sua ação normalizadora.⁸

Na questão das políticas da diferença, é importante ainda destacar o interesse por pesquisas em práticas tradutórias socialmente orientadas, que buscam compreender a complexidade linguística e semiótica nas

8 Em 2007, foram criados os Centros de Pesquisas (Deliberação. N. 122/2007 da Congregação do IEL). A criação do Centro de Pesquisa *em tradução* foi aprovada na 165ª Reunião da Congregação, em 2010. Documentação disponível em <http://www.iel.unicamp.br/pesquisa/arquivos/CIPTraducao.pdf>

diversas formas de construção de acesso cultural e sensorial voltado a grupos minoritários ou desprestigiados, como a interpretação comunitária e os estudos em acessibilidade comunicacional.

A pesquisa em intermedialidades assinala o interesse na pesquisa sobre cruzamentos midiáticos, articulando a linguística aplicada com as áreas da comunicação, dos estudos interartes e da literatura comparada. Dentro da proposta nesta linha, os fenômenos em intermedialidades são abordados para o estudo dos processos de hibridização comunicativa em culturas contemporâneas, considerando as esferas produtivas, de circulação e de recepção. O midiático contemporâneo, nesta proposta, não se fixa a compreensões de “novas mídias” ou “novas tecnologias”, mas a fusões e processos em que materialidades semióticas e tecnológicas são estudadas além da dimensão discursiva, abrangendo relações de combinação intracomposicional, transposição de mídias e referenciação (simulações) em sentidos sincrônico e diacrônico.

Um segundo bloco de interesses de pesquisa dentro desta linha propõe se debruçar sobre o estudo das dinâmicas transculturais no plano de construções subjetivas e de identidades sociais. Welsch explica que a percepção de nossa transculturalidade interna nos torna mais aptos a lidar com a externa; assim pensar, por exemplo, em compreender que o “ódio dirigido a estrangeiros (...) é basicamente ódio projetado a si mesmo” (WELSCH, 1999, p. 201) permite ler processos de misturas e permeações nas formações das subjetividades e das alteridades. Esses trânsitos entre internalidades e externalidades são transpassados e alinhavados por textos de diversas naturezas discursivas, antropológicas e semióticas, sobre os quais o olhar de pesquisa pode ser capaz de construir itinerários interpretativos para ler movimentos de estranhamentos e familiaridades.

Uma concepção transcultural de sujeito trabalha com a ideia da multiplicidade em si (NIETZSCHE, 2005), das possibilidades de fabulação do *eu* (DERRIDA, 1992), dos descentramentos identitários (HALL, 2002) e da capacidade de se formar pragmaticamente das/nas interações (WITTGENSTEIN, 1953), entendendo que a subjetividade é um processo de construção ativa. A memória é uma das atividades principais a atuar nesse processo e se configura como um dos interesses dentro desta ênfase de

pesquisa. Seu terreno principal é o da narrativa que, como aponta Barthes (1971), seja talvez a mais transcultural das formas de pensamento, dando indexação temporal – como confluência de tempos – às identidades individuais e coletivas (ASSMANN, 2008). Assim, é interesse acolher e promover estudos sobre as práticas e os produtos memorialísticos individuais (de texturas mais autobiográficas) e coletivos – tanto em termos comunicativos (em dinâmicas mais difusas, formadas nas interações e no cotidiano), quanto institucionais (de caráter usualmente mais diglósico, mas entendendo a complexidade dentro dos processos de institucionalização) – ou, o mais esperado, em entrelaçamentos desses diferentes níveis (ASSMANN, 2008). Destacam-se, nesse eixo de abordagem, os processos de memória, interdição e reinscrição de indivíduos e grupos sob constantes ameaças de esquecimento e silenciamento. É também incentivada a pesquisa que explore as potencialidades pedagógicas do exercício da narrativa e da memória, não apenas no âmbito escolar, mas em diferentes contextos e agências de letramento.

O olhar para a formação de subjetividades pede uma postura interpretativa ativa das pesquisadoras e dos pesquisadores, atenta às formas da reflexividade dos sujeitos (individuais e coletivos) pela observação de seus modos de enunciação e performatividade, das práticas e interações envolvidas, das mobilidades entre textos e discursos sociais (por cadeias citacionais, derivações ou confluências), das feições fragmentárias das narrativas cotidianas, das percepções temporais e espaciais, das ideologias que atravessam as formações subjetivas, da reprodução de modelos persistentes e das novas criatividades.

O caminho de compreensão das subjetividades é também o que permite refletir sobre as construções de representações de alteridade e as práticas de hospitalidades. Assim, as relações eu-outro(s), em suas várias materializações, compõem o tecido dos estudos que se propõem a ler os processos de construção discursiva da subjetividade como tópico do estudo da diversidade cultural.

O terceiro bloco que demarcamos dentro da linha de pesquisa tem como interesse estudar temas de política contemporânea na interface da linguagem. Welsch aponta que alguns problemas contemporâneos

– sintetizados, por exemplo, em “debates sobre os direitos humanos, [n] os movimentos feministas ou [n]a consciência ecológica” (1999, p. 197) – espriam-se e passam a funcionar como elementos de mobilização que transpassam fronteiras culturais. Assim, mais do que meros recortes temáticos, a proposta é compreendê-los como ordens discursivas que funcionam como forças de engajamento para a transformação social e política. Essas forças têm abrangência global, mas, por meio delas, é possível também olhar para o que é local, em toda a sua complexidade.

Os direitos humanos são, assim, enfatizados como uma dessas ordens discursivas, de consistência transcultural, que condensa em si uma multiplicidade de temas e proposições referentes a questões de universalidade e de políticas da diferença. Os direitos humanos funcionam como uma chave para pensar o contemporâneo, principalmente, no tocante à ideia de que as formulações institucionais irrompem, de maneira bastante abrupta, na vida cotidiana. Essa ênfase de pesquisa teria, então, o interesse em estudar a produção discursiva em âmbitos do direito, das textualidades oficiais, dos dispositivos institucionais que atuam na disciplinarização dos corpos e na construção dos preconceitos e da exclusão. Por dentro das esferas institucionais, é também possível buscar ler as demandas e os embates que provocam movimentações em busca de construir políticas de inclusão e acolhimento, de justiça de transição e de processos de reinscrição, entre outros instrumentos de reparação e democratização. Os direitos humanos podem também ser pensados fora das esferas institucionais, como um sistema de significação mais amplo, não formalizado, que atuam em práticas e produtos culturais dispersos. De forma abrangente, a proposta é refletir sobre essa ordem discursiva no plano se sua formalização temática (na verdade, de um amplo conjunto de temas de direitos humanos) e, também, na sua dimensão imaginária, em formas culturais que afetam e são afetadas por sentimentos sociais de reconhecimento e estranhamento e por feixes de temporalidades.

Pretende-se, então, por meio de pesquisas nesse recorte de linha, pavimentar caminhos transdisciplinares para pensar os processos de produção de imaginários que operam, no plano das linguagens, nos movimentos de estabilização e desestabilização identitária, nas lógicas de

formalização institucional, nos sentimentos sociais, nas políticas sobre os corpos e nas estratégias e táticas resistentes. O estudo dos direitos humanos no “tecido das linguagens” apontaria não para a leitura de enunciados como organismos fechados e acabados em si, mas na mobilidade por sistemas sociais e culturais complexos, tomando as formas textuais como ato e potência. Desfolha-se também o interesse em tentar observar como as linguagens calam: as questões de direitos humanos observadas na dimensão do implícito, do não dito, das línguas não ouvidas, das vozes emudecidas. Metodologicamente, abre espaço para buscar possibilidades de deixar as instâncias formuladas e não-formuladas que sustentam (ou violam) os direitos humanos se penetrem, mutuamente, esgarçando seus próprios limites.

Atualmente, a linha conta com dois grupos de pesquisa que funcionam como espaços de contato e interação de pesquisadores da Unicamp e de outras universidades brasileiras e do exterior. O grupo “E por falar em tradução” tem por foco de interesse o trabalho com teorias e práticas de tradução de diversas áreas, abrangendo tradução audiovisual, textos especializados, textos literários, entre outros, além do trabalho com a formação de tradutores e educadores de tradução. Desde 2010, o grupo promove eventos bianuais que são oportunidades de discussão e de formação, por meio de mesas, palestras e oficinas com convidados nacionais e internacionais. O grupo “Nós-Outros: Linguagem, Memória e Direitos Humanos” propõe reunir “pesquisadores que estudam a linguagem nas dimensões das subjetividades, das identidades sociais e da política, por uma perspectiva intercultural e transdisciplinar”. Ambos estimulam o desenvolvimento de pesquisas coletivas e de ações de extensão em tradução, na produção de materiais voltados à educação e em outros tipos de atividades atuação comunitária (LIMA, 2018a; LIMA e PIMENTEL, 2020; PALMA, 2019)⁹. Desde o início (e até hoje), as produções de pós-graduandos do programa encenam na linguística aplicada o caráter entredisciplinar das pesquisas em transculturalidade e tradução.

9 Mais informações em: <https://www2.iel.unicamp.br/eporfalaremtraducao/> e <https://www2.iel.unicamp.br/nosoutros/>.

Referências

- ARROJO, R. *Oficina de tradução*. (1986/2007). A teoria na prática. São Paulo: Ática.
- ARROJO, R. (org.) *O signo desconstruído*. (1992) Campinas: Pontes.
- ARROJO, R. *Tradução, Desconstrução e Psicanálise*. (1993) Rio de Janeiro: Imago.
- ASSMANN, J. (2008). Communicative and Cultural Memory. In: ERLI, Astrid; NÜNNING, A. (ed.). *Cultural memory studies: an international and interdisciplinary handbook*. Berlin: Walter de Gruyter. p. 109-118.
- BAKHTIN, M. (1997) *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Emsantina G.G.Pereira. São Paulo: Martins Fontes.
- BARTHES, R. (1971). Introdução à análise estrutural da narrativa. In: _____ et al. *Análise estrutural da narrativa: pesquisas semiológicas*. Petrópolis: Vozes. pp 19-60.
- BHABHA, H.K.(1998) *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: UFMG.
- BLOMMAERT, J. (2014). From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. *Tilburg Papers in Culture Studies*, Tilburg, n. 103, p. 242-259.
- DERRIDA, J. (1992) Il faut bien manger ou Le calcul du sujet. In: *Points de ususpension: Entretien*. Paris: Galilée.
- FERREIRA, E.P. (org) (2007). Homenagem a Paulo Ottoni. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas: São Paulo, Especial.
- FROTA, M. P. (2000) *A singularidade na escrita tradutora: linguagem e subjetividade nos estudos da tradução, na linguística e na psicanálise*. 1. ed. Campinas e São Paulo: Pontes e FAPESP.
- GENETTE, G. (1992) *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- HALL, S. (2002) *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A.
- JACQUEMET, M. (2005). Transidiomatic practices: language and power in the age of globalization. *Language & Communication*, San Francisco, v. 25, p. 257-277. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2005.05.001>
- JAKOBSON, R. (1995) Aspectos linguísticos da tradução. In: *Linguística e Comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix.
- LIMA, E. (2018a) *Diversas Faces da Tradução na Contemporaneidade*. vol.1, 1. ed. Campinas: Pontes Editores.
- LIMA, E. (2018b). Teaching Translation in Brazilian Universities: A Study about the Possible Impacts or Translator's Comments on the Cyberspace about Translator Education. *International Journal of Cognitive and Language Sciences*, v. 12, p. 1571-1754. Disponível em: https://zenodo.org/record/2022061#YHw_cu9KjoA

LIMA, Érica. A web faz diferença: uma análise de recursos de visibilidade para o tradutor. In: Gasparini Bastos, S. D.; GALLI, Fernanda C. S.. (Org.). *Pesquisas em Linguística: questões epistemológicas e políticas*. 1ed. Araraquara: Letraria, 2019, v. 1, p. 55-71. Disponível em: <https://www.lettraria.net/pesquisas-em-linguistica/>

LIMA, E.; PIMENTEL, J. (coord.) (2020) *Our bodies, ourselves transformado mundialmente*: uma coleção de prefácios com traduções culturalmente adaptadas de *Our bodies, ourselves*. Campinas: Setor de Publicação do Instituto de Estudos da Linguagem. Disponível em: <https://www.iel.unicamp.br/sites/default/files/iel/publicacoes/OBOS.pdf>

MAHER, T. M. (2016). Do étnico ao pan-étnico: negociando e performatizando identidades indígenas. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* (Online), v. 32.2, p. 719-733.

MAHER, T. M.. (2018a) Políticas linguísticas e políticas de identidade em contexto indígena ? uma introdução. *TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA*, v. 57, p. 1297-1312.

MAHER, T. M. (2018b). Shifting Discourses about Language and Identity Among Indigenous Teachers in Western Amazonia in the Wake of Policy Change. In: CAVALCANTI, M. C e MAHER, T. M.. (Org.). *Multilingual Brazil: Language resources, identities and ideologies in a globalized world*. 1ed. New York/London: Routledge, p. 41-56.

MOITA LOPES, L.P. (org.) (2006). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.

NIETZSCHE, F. (2005). *Além do bem e do mal ou Prelúdio a uma filosofia do futuro*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.

OTTONI, P. R. (org) (1998) *Tradução. A Prática da Diferença*. Campinas: editora da Unicamp e FAPESP.

OTTONI, P. (2000) A tradução da *différance*: dupla tradução e double bind. *Alfa. Revista de Linguística*. São Paulo: UNESP, v.44 (n.esp.), p.45-58. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4278>

OTTONI, P. R. (2005) *Tradução Manifesta - double bind & acontecimento*. 1. ed. Campinas: Editora da UNICAMP.

OTTONI, P. R.; FERREIRA, E. P. (2006) *Traduzir Derrida. Políticas e Desconstruções*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras.

PALMA, D. (2015). O arquivo de Didier: autobiografia, humanitarismo e imagem em *Le Photographe*. *Aletria*, Belo Horizonte, v.25, n.3, p. 181-204. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17851/2317-2096.25.3.181-204>

PALMA, D. (2017). As casas de Carolina: espaços femininos de resistência, escrita e memória. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.51. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201700510016>

PALMA, D. (coord.) (2019) *Oficinas de imaginação e escrita para a educação em direitos humanos*. Campinas (SP): Nós-Outros/Unicamp. Disponível em: <http://www2.iel.unicamp.br/nosoutros/wp-content/uploads/2020/01/Oficinas-de-imaginac%CC%A7a%CC%83o-e-escrita-para-a-educac%CC%A7a%CC%83o-em-Direitos-Humanos.pdf>

PALMA, D. (2020). O cotidiano, a quebrada e o sonho: a resistência pelo olhar na ação de um fotocoletivo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 59, n. 3, pp. 1862-1883.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031813816891620201014>

RAJEWSKY, I.O. (2010) Border Talks: The Problematic Status of Media Borders in the Current Debate about Intermediality. In: ELLESTRÖM, L. (org.). *Media Borders, Multimodality and Intermediality*. London: Palgrave MacMillan, p. 51-68.

RODRIGUES, C. C. (2000) *Tradução e diferença*. São Paulo: Editora UNESP.

RODRIGUES, C. C. (2013) Os Estudos de Tradução nos programas brasileiros de pós-graduação. In: GUERINI, A.; TORRES, M.-H. C.; Costa, Walter Carlos (org). *Os Estudos da tradução no Brasil nos séculos XX e XXI*. Tubarão: Copiart, Florianópolis: PGET/UFSC, p. 51-69.

SAMOYAULT, T. (2008) *A intertextualidade*. Tradução de Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rotschild.

SILVA, D. N.; PALMA, D. (2018) Direitos Humanos: perspectivas, mediações, práticas comunicativas - uma apresentação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 57, n. 2, p. 601-615. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/010318138652964411831>.

SISCAR, M. (2013) *Jacques Derrida*. Literatura, Política e Tradução. Campinas: Autores Associados.

VERAS, V. (2011). Verdade em tradução: um testemunho da dor das palavras. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 50, p. 459-478. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132011000200014>

VERAS, V. (2013) Quando traduzir é (re)escrever (um)a história: o papel dos intérpretes na Comissão da Verdade na África do Sul. *TradTerm*, São Paulo, v.21, p.257-282. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/59429>

VERAS, V. (2018). O corpo das mulheres em cenas de tradução e perdão na Comissão da Verdade na África do Sul. In: LOPES, A. C.; SISCAR, M.(org) *Pensando a política com Derrida. Responsabilidade, tradução, porvir*. São Paulo: Cortez Editora, p. 261-282.

WELSCH, W. (1999) Transculturality - The Puzzling Forms of Cultures. In: FEATHERSTONE, M.; LASH, S. (ed.). *Spaces of Culture: City, Nation, World*. London: Sage, p. 194-213.

WITTGENSTEIN, L. (1953) *Philosophical Investigations*. Trad. G. E. M. Anscombe. Oxford: Blackwell.

Semiótica Francesa: panorama e possibilidades na Linguística Aplicada

Dayane Celestino de Almeida

DOI 10.52050/9786586030617.c8

Introdução

O intuito deste capítulo é apresentar uma visão panorâmica da Semiótica francesa¹, e demonstrar que ela pode ter um lugar em meio às pesquisas de Linguística Aplicada. Nesta Introdução e na seção 1, faço uma breve apresentação da disciplina e seu modelo teórico-metodológico; a seção 2 se dedica a mostrar alguns dos diferentes domínios sobre os quais a Semiótica pode incidir. Por fim, a seção 3 informa sobre meus trabalhos, em andamento, embasados pela Semiótica, realizados no Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp.

Desde que, em meados do século XX, os estudos linguísticos ultrapassaram a dimensão da frase e passaram a se ocupar também da dimensão textual e discursiva, teorias do texto e do discurso vêm sendo desenvolvidas para dar conta deste rumo de investigação no âmbito das ciências da linguagem. A Semiótica francesa (ou greimasiana²) é uma dessas teorias.

Herdeira da Linguística saussuriana, a Semiótica francesa (GREIMAS e COURTÉS, 2008 [1979]) destaca-se por ser concebida, em primeiro lugar, como uma *teoria da significação*, que busca desvendar a construção do

1 Iniciada por Algirdas Julien Greimas, na França, onde foi inicialmente proposta. Atualmente, é desenvolvida em outros países, inclusive no Brasil.

2 Uma revisão detalhada da teoria semiótica e seu modelo de análise pode ser vista em Barros, D. (2000; 2003), Fiorin (2005; 2008) e Greimas e Courtés (2008 [1979]).

sentido (ou “geração do sentido”) nos diversos tipos de texto. A Semiótica indaga como o sentido se produz e como ele se apreende; sua empreitada vincula-se à análise dos mecanismos e estratégias linguístico-discursivas da produção dos textos. Em segundo lugar, a Semiótica é uma *metodologia de análise*. O modelo de geração do sentido proposto (apresentado mais adiante) consolidou-se também como um modelo analítico.

Esclareço que existem outras disciplinas intituladas “Semiótica”, sendo que pelo menos duas são de grande reconhecimento do público em geral, a saber: a semiótica “peirciana” (cujo fundador foi o americano Charles Sanders Peirce) – uma teoria dos signos (e não da significação), baseada em um modelo de signo diferente do signo de Saussure; e a semiótica “russa” ou “da cultura” (iniciada por Yuri Lotman). Essas disciplinas têm objetivos ou pressupostos diferentes da Semiótica que ora apresento. Assim, doravante, sempre que o termo “Semiótica” for empregado sem qualquer modificador, estarei referindo-me à Semiótica greimasiana – também conhecida como “Semiótica da Escola de Paris”, ou “Semiótica discursiva”, ou, por fim, “Semiótica francesa”, como já venho empregando desde o título deste capítulo – e alguns de seus desdobramentos, pós estruturalismo³.

Uma característica importante da Semiótica diz respeito aos objetos sobre os quais ela incide. Pelo fato de ter surgido com forte base na Linguística, algumas pessoas, antes de um contato mais aprofundado, supõem que ela trate apenas de textos verbais; no entanto, ela também considera textos as manifestações não verbais (e, por conseguinte, as sincréticas). É que a Semiótica postula que texto é qualquer todo de sentido formado por uma expressão que manifesta um conteúdo – um desenvolvimento proposto pelo linguista dinamarquês Louis Hjelmslev (2005 [1943]) da conhecida dicotomia “significante e significado”, de Saussure (2002 [1916]). Ou seja, não importa que “substâncias” estão na expressão, não importa se o que está manifestando os conteúdos são os sons e palavras de uma língua ou as cores e sombras da pintura, ou os movimentos da dança: as manifestações

3 Bertrand (2020) apresenta as cinco perspectivas contemporâneas mais proeminentes da Semiótica francesa, a ver: 1) A Semiótica das práticas, de Jacques Fontanille; 2) A Semiótica tensiva, de Claude Zilberberg; 3) A Semiótica das instâncias, de Jean-Claude Coquet; 4) A Semiótica das interações, de Eric Landowski; 5) A Semiótica da estesia, de Jean-François Bordron.

de conteúdos em diversas linguagens são, para a Semiótica, textos. A Semiótica também se interessa pela análise das práticas e formas de vida (Fontanille, 2008) e das interações sociais (Landowski, 2005).

Outra característica de destaque da Semiótica é que ela não se ocupa da gênese do texto, mas da geração do sentido. Para o semioticista-analista, em primeiro lugar vem uma análise imanente do texto, isto é, de suas relações internas, para, só então, ir em busca das suas conexões intertextuais ou contextuais, num movimento “de dentro para fora”. Note-se que foi dito aqui “só então”. Isso significa que nada impede que o semioticista considere em seus trabalhos o contexto externo, mas as conclusões a respeito deste devem *partir do texto*. Então, sim, a semiótica também considera o texto como objeto social e historicamente situado (veja, por exemplo, GREIMAS, 1976, p.237-239); o que ela *não* faz é levar em conta *a priori* e isoladamente os dados sócio-históricos, biográficos, psicológicos, etc. como justificativa para a emergência de certos efeitos de sentido.

Uma vantagem de uma disciplina como a Semiótica, ao mesmo tempo uma teoria e um método rigoroso, para análises de textos e discursos está em afastar o simples comentário ou a paráfrase interpretativa, bem como possíveis acusações de que determinada interpretação ou apreensão de sentidos e conteúdos seja subjetiva, já que um método tão bem “amarrado” e definido leva a resultados objetivos.

Nas próximas seções, pretendo adentrar um pouco mais o universo desta disciplina, apresentando brevemente seu modelo teórico “de base” ou “primeiro”, para, em seguida, mostrar a variedade de domínios sobre os quais a Semiótica pode incidir, o que a coloca em uma posição de destaque nos estudos da linguagem, justamente por sua capacidade de aplicação em análises e propostas que vão da poesia ao cinema, da educação ao discurso jurídico, dos textos visuais aos discursos políticos.

Semiótica: breve incursão pelas categorias de análise

Como dito na Introdução, a Semiótica é, ao mesmo tempo, uma teoria do sentido e um método de análise de textos e discursos. Para dar conta de revelar como o sentido é gerado, entrou em cena a ideia de um “Percurso Gerativo do Sentido” (GREIMAS; COURTÉS, 2008 [1979]). Esse percurso é, então, um modelo que simula a geração do sentido e que pode ser empregado como modelo analítico. Esta seção o apresenta brevemente.

Também foi dito na Introdução que a Semiótica considera o texto uma união entre expressão e conteúdo. Na verdade, um conteúdo é *manifestado* por uma expressão; fala-se em “plano da expressão” e “plano do conteúdo”. Independentemente da linguagem de manifestação (do plano da expressão), a geração do sentido no conteúdo funciona da mesma maneira (num “Percurso Gerativo do Sentido”, doravante PGS). Note-se, portanto, que o PGS é um simulacro metodológico que diz respeito apenas ao plano do conteúdo e que independentemente da linguagem (pintura, cinema, literatura, dança, etc.) as categorias de análise são as mesmas.

Os estudos semióticos em torno do PGS povoaram o início da Semiótica, que deixou de lado temporariamente o plano da expressão. Isto porque buscava-se um denominador comum, ou seja, um modelo de análise que fosse extensivo às diferentes linguagens; como o plano da expressão tem uma natureza diferente de linguagem para linguagem, esse denominador comum só poderia estar no plano do conteúdo. Um mesmo conteúdo pode ser manifestado por diferentes linguagens. Veja-se, como exemplo, o conteúdo do conto maravilhoso “Cinderela”. Ele pode ser manifestado por um conto literário, ou por um filme, ou por um ballet, ou por uma pintura, etc. Isso não significa que o plano da expressão em si não tenha papel na produção “global”, do sentido. Em textos de caráter mais utilitário, é comum que o plano da expressão seja geralmente apenas um veículo do conteúdo. No entanto, em textos de caráter estético, diversos tipos de relação entre expressão e conteúdo colaboram para adensar, reforçar, criar sentidos. Os estudos semióticos atuais reconhecem que para vários tipos de textos, a expressão *significa*, importa. Portanto, cabe ao analista inteirar-se sobre as especificidades de cada linguagem de manifestação.

Embora não haja ainda um consenso sobre um modelo único de análise da expressão (e das relações entre expressão e conteúdo), pelo menos três caminhos podem ser seguidos nas análises. O primeiro, bastante consolidado, é a observação de categorias do plano da expressão que estejam correlacionadas a categorias do plano do conteúdo, o chamado semissimbolismo⁴. Por exemplo, imagine-se um poema em que uma predominância de vogais abertas se oponha à predominância de vogais fechadas em passagens específicas e, ao mesmo tempo, cada uma dessas predominâncias esteja correlacionada a um dos pólos de uma categoria semântica que permeia todo o texto, digamos, “Identidade” versus “Alteridade”. O segundo é a observação de tentativas de se recriar ou simular no plano da expressão o que se diz no plano do conteúdo⁵. Por exemplo, no poema “Os Sapos”, de Manuel Bandeira, na quarta estrofe, o sapo-tanoeiro (parnasiano aguado) diz: “Vede como primo / Em comer os hiatos”. Justamente no verso em que diz que prima em comer os hiatos, ele “come” o hiato da palavra “hiato”, se considerarmos a métrica do poema todo (cinco sílabas). O terceiro, é valer-se da chamada semiótica tensiva (ZILBERBERG, 2006; FONTANILLE e ZILBERBERG, 2001) – um desdobramento da semiótica greimasiana que vê o sentido articulado em termos de continuidades e descontinuidades, relaxamento e tensão, “explicando as oscilações afetivas e cognitivas no processo de significação” (TATIT, 2019) –, sendo que seus princípios, por serem bastante abstratos, podem dar conta tanto das questões do plano do conteúdo, quanto do plano da expressão.

Voltemos ao PGS. Como provavelmente já ficou claro, o plano do conteúdo é a “profundidade” do texto, é o que não se vê “logo de cara”. A já conhecida analogia com um *iceberg* vem bem a calhar aqui. O texto materializado é somente a ponta do bloco de gelo; muita coisa “existe” por debaixo dela, “escondida” em profundidade. Esse conteúdo profundo é, para a semiótica, o *discurso*, e, segundo seus preceitos, ele pode ser estruturado em patamares, em níveis, cada nível contando com um conjunto de categorias de análise.

4 Para aprofundamentos sobre a questão do plano da expressão na Semiótica, ver Lopes e Souza (2018), uma coletânea de trabalhos sobre o tema.

5 Para exemplos de análises das diversas relações entre expressão e conteúdo em poesia, incluindo relações semissimbólicas, ver Almeida (2007 e 2009).

Quanto mais próximo do plano da expressão (da ponta do iceberg) um nível estiver, mais complexo (no sentido quantitativo) e concreto ele é, com relação ao nível anterior, sempre mais simples e mais abstrato (isso vai ficar mais claro quando eu expuser um exemplo, mais adiante). São três níveis em que se organiza o PGS, chamados de nível discursivo, nível narrativo e nível fundamental. Vejamos a Figura 1, a seguir:

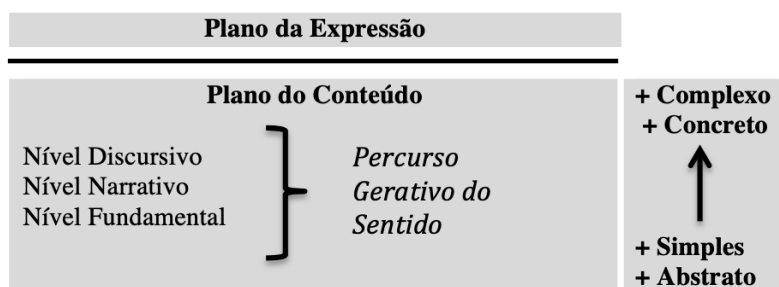


Figura 1: Plano da expressão e plano do conteúdo com o percurso gerativo do sentido

Cada um dos três níveis do PGS apresenta muitas categorias e não teria como apresentar todas elas no curto espaço deste capítulo, mas vou tentar mostrar ao menos o seu funcionamento com breves exemplos, incluindo um pequeno texto que compus apenas para esta tarefa⁶. Vamos ao exemplo:

Ana não aguentava mais as picadas de pernilongo, nem o galo cantando às 4:30. Queria mesmo o barulho das sirenes e das buzinas de São Paulo, seus companheiros há tanto tempo que já não a incomodavam; pelo contrário: traziam o alento de estar na civilização. Queria seu apartamento sem insetos, sem nenhum tipo de animal. Aquele cheirinho de Veja Multiuso e não esse de estrume do sítio da avó. Arrumou as malas, deu uma desculpa para os parentes e caiu na estrada rumo à selva de pedra, o paraíso.

Como já dito, um dos níveis do PGS é o nível narrativo. Não se trata de “narrativa” ou “narratividade” no sentido de “um texto narrativo”, uma história contada, mas sim de uma *organização narrativa que está “por trás”*

6 O leitor que desejar se aprofundar pode ver cada um dos níveis do PGS em Barros, D. (2000; 2003) e Fiorin (2005). Para ver a incorporação da análise tensiva, ver Tatit (2001).

(ou, para manter a metáfora da profundidade, “*por baixo*”) de todos os tipos de textos.

Esse nível costuma ser formulado em termos de transformações, envolvendo o ponto de vista de um *Sujeito* que está em busca de um *Objeto*. Se um *Sujeito* está em *disjunção* com um *Objeto*, a narrativa só começa quando este *Sujeito* “caminha” em direção a este *Objeto* para entrar em *conjunção* com ele (*transformando* seu estado). Dito de outro modo, quando um sujeito está em disjunção com um objeto, é essa “falta” que faz “andar” o texto.

Sujeito e Objeto são apenas “posições” gramaticais que serão preenchidas diferentemente em cada texto, assim como acontece na gramática da frase. Por exemplo, uma das estruturas de frase canônicas, em Português, é “Sujeito + Verbo + Objeto” e essas posições (Sujeito, Verbo e Objeto) estão sempre lá, em diversas frases diferentes. A diferença, então, está no que as preenche, no que as *figurativiza*, as reveste (pensemos, como exemplo, nas frases “O professor ensina matemática” ou “Maria gosta de bolo”).

Na gramática do texto⁷, tem-se ainda a posição de um *Destinador* que age sobre um *Sujeito* para que este entre em *conjunção* com um *Objeto*. Essas posições, num filme como *Karatê Kid* (1984), são revestidas por “Senhor Miyagi” (*Destinador*) agindo para que “Daniel san” (*Sujeito*) vença o campeonato de karatê (*Objeto*). Vejamos um exemplo na esfera jurídica: na Decisão Judicial de julho de 2018, do desembargador Rogério Favreto, que mandava soltar o ex-presidente Lula após a defesa deste ter entrado com pedido de habeas corpus (para detalhes, ver Venâncio, 2021⁸), temos que a defesa de Lula (*Destinador*) age sobre o desembargador Favreto ao entrar com o pedido de habeas corpus. Favreto aceita os argumentos da defesa (passa a *Sujeito*) e se põe a emitir a decisão que deveria culminar com a liberdade de Lula (*Objeto*). Voltemos um momento à história de Ana, longe de casa; nela, a posição de *Sujeito* é revestida por “Ana” e seu “*Objeto*” é voltar para casa.

7 Nem todas as etapas e posições do nível narrativo precisam estar sempre explícitas em um texto, mas elas estão sempre logicamente pressupostas.

8 Apesar desta decisão, o ex-presidente Lula não foi solto na ocasião; para detalhes do imbrólio jurídico que se sucedeu, ver Venâncio (2021).

Esses revestimentos (“Ana”, “Daniel san”, “Favreto”; “voltar para casa”, “campeonato”, etc.) estão no nível discursivo; eles são mais concretos do que simplesmente “Sujeito”, “Destinador”, “Objeto”. Vale ressaltar que não são apenas essas posições que podem ser concretizadas, mas também outros elementos do nível narrativo; pensemos na relação “Sujeito em disjunção com um Objeto” e em como ela pode ser revestida; em certo texto, ela pode aparecer como “alguém que quer uma mansão e não a tem”; em outro, como “um gato de rua que quer um lar e não o tem”; e num terceiro, “uma princesa que deseja se casar”, e assim por diante.

E qual é a importância de se saber essa correspondência? É que o nível discursivo é a chave para entendermos os temas e os valores que o texto põe em circulação, bem como os valores que ele exalta. E isso é melhor entendido se temos clareza do que o Sujeito quer. Se fizermos a pergunta “O que Ana quer?”, esse “Objeto” (nível narrativo) que é “voltar para casa” (nível discursivo), em conjunto com outras figuras presentes no texto, nos revela que por trás desse querer, por trás dessa vontade de Ana, está uma valorização do “urbano”, em detrimento aos valores do “rural”. Como sabemos disso? Pelas escolhas de palavras que aparecem no texto, relacionadas a dois espaços específicos — o sítio e o apartamento —, aliadas ao fato de Ana valorizar as coisas do “urbano”. Do lado do “rural” temos tudo de que ela não gosta (pernilongos, cheiro de estrume, o galo cantando, etc.). Do lado do “urbano”, tudo o que ela deseja (o paraíso, o apartamento com cheiro de produto de limpeza, etc.).

No texto sobre “Ana”, a oposição “rural” x “urbano” e a euforização de um desses pólos em detrimento do outro é a “base”. “Rural” e “Urbano” são temas cujo germe é uma oposição ainda mais abstrata que seria “Natureza x Cultura”. Essa oposição semântica (ou categoria semântica) mais abstrata é o que está no chamado “nível fundamental”. Para a Semiótica, os objetos que os sujeitos buscam no nível narrativo (que, como já mencionado, são “revestidos”, “concretizados” no nível discursivo) estão investidos de valores correspondentes aos termos de uma categoria semântica⁹ que se instaura nesse nível mais profundo (o nível fundamental) que acabei de apresentar.

9 Exemplos de outras categorias fundamentais seriam “Vida x Morte”, “Liberdade x Opressão”, “Identidade x Alteridade”. Ou, seguindo uma orientação tensiva, categorias

Tal categoria semântica, diferente a cada texto, articula-se em termos de negação ou afirmação de seus polos. Ademais, as relações entre os pólos – contrariedade, contradição ou complementaridade – representam-se por um modelo lógico, o célebre “quadrado semiótico”.

Obviamente, o texto só surge quando efetivamente enunciado. Então, é preciso, logicamente, que haja um enunciador, assumindo e selecionando valores através dos níveis. Vale ressaltar também que as relações entre enunciação e enunciado e as múltiplas estratégias de que se vale o enunciador para engendrar efeitos de proximidade ou distância enunciativa também foram incorporadas pela semiótica¹⁰.

O leitor pode estar pensando “eu chegaria na mesma resposta para o texto sobre Ana, sem nenhum modelo de análise”. A minha resposta é: sim, provavelmente, mas note-se duas coisas: 1) o texto sobre Ana é apenas um exemplo simples; certamente, a análise de textos mais complexos se beneficia sobremaneira do emprego de um método; 2) mesmo que qualquer leitor consiga analisar textos curtos ou extensos, simples ou complexos, sem método algum, o emprego de um certamente confere objetividade à análise, afastando possíveis acusações de serem estas análises e as pesquisas que as englobam “apenas uma interpretação pessoal”.

Semiótica e seus objetos: aproximações com os objetos da Linguística Aplicada

A Linguística Aplicada se interessa pelos usos e papéis da linguagem em contextos reais. É frequente o pensamento de que ela se ocupa apenas da linguagem num contexto educacional, sobretudo relacionado ao ensino e aprendizagem de línguas. Contudo, este é apenas um dos contextos que interessam os linguistas aplicados. Onde quer que a linguagem seja uma questão central, há espaço para a Linguística Aplicada, como este volume deve deixar claro.

com bem menos investimentos semânticos como “Parada x Continuação” ou “Relaxado x Tenso”.

10 Sobre Semiótica e Enunciação, ver Fiorin (2016).

Na medida em que a Semiótica é, como vimos, além de uma teoria da significação, uma metodologia de análise de textos de toda ordem, ela pode ser uma aliada do linguista aplicado, na análise de seus objetos; em outras palavras, pode ser mais um recurso na “caixa de ferramentas” do pesquisador. Assim, nesta seção, apresentarei, como exemplo, alguns estudos e análises desenvolvidos por semioticistas em contextos que interessam à Linguística Aplicada, tais como as relações entre a linguagem e o ensino, a linguagem e a política, a linguagem e cultura, a tradução intersemiótica, a linguagem e o direito, a linguagem e as novas tecnologias, etc. Obviamente, o capítulo não se aprofunda nestes estudos, já que a sua intenção é apenas fornecer uma visão panorâmica acerca dos objetos sobre os quais a Semiótica incide¹¹, bem como deixar “migalhas” que conduzam o leitor interessado em um tal aprofundamento aos textos e pesquisadores correspondentes.

Linguagem e Sociedade

Muitos são os trabalhos que empregam o modelo semiótico como fio condutor¹² de suas análises em temas que podem ser agrupados sob o guarda-chuva “Linguagem e Sociedade”. Tal guarda-chuva é também empregado na Linguística Aplicada, abarcando trabalhos que se interessam sobre questões de linguagem das mais diversas, que envolvam os mais variados domínios, como linguagem e Direitos Humanos, linguagens e transculturalidades, linguagem e identidades, e muitos outros.

Os trabalhos de Semiótica que escolhi apresentar, tanto nesta quanto nas próximas subseções, são apenas alguns dos que julgo relevantes e cujos

11 Neste sentido, conferir Lopes e Hernandes (2005), coletânea com análises de textos em diferentes domínios, tais como música, literatura, dança, publicidade, etc. e Pietroforte (2004) sobre textos visuais.

12 Frequentemente como modelo principal, mas também aliado a outras disciplinas/teorias, como AD Francesa ou a Linguística Textual, entre outros. Também é preciso esclarecer que outros desenvolvimentos da Semiótica francesa, para além do modelo que delineei anteriormente são frequentemente empregados, sendo que, no Brasil, especial atenção tem sido dada à semiótica tensiva de Zilberberg (2006, 2007) à teoria das práticas semióticas (Fontanille, 2008).

objetos/*corpora* poderiam igualmente ser aqueles de uma pesquisa em Linguística Aplicada, ao menos se pensarmos nas linhas e pesquisas deste departamento na Unicamp.

Começo com Barros, M. (2019), que analisou alguns “memes” que circularam em 2018, durante a campanha do então candidato à presidência Jair Bolsonaro. Ela mostrou como esses textos se edificaram a partir de uma estratégia enunciativa de atenuação e minimização da tortura, e como eles funcionam em termos de “acontecimento” *versus* “exercício” (conceitos chave na semiótica tensiva de Zilberberg, e.g. 2006, 2007).

Já Fulaneti (2010), analisou a estrutura e o funcionamento do discurso da Ação Libertadora Nacional (ALN) e da Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), organizações da esquerda armada brasileira nas décadas de 1960 e 1970, principalmente conjugando conceitos da Semiótica e da Retórica, com centralidade para os conceitos de *éthos* e *páthos*.

Barros, D. (e.g. 2014, 2016) tem estudado discursos preconceituosos e intolerantes, inclusive na internet, procurando demonstrar como esses discursos se constroem “mais profundamente”, quais são seus mecanismos de funcionamento, “sejam eles discursos racistas, homofóbicos, puristas, etc., manifestados em diferentes esferas de ação, gêneros e tipos discursivos” (BARROS, 2014, p. 3660).

Fiorin (2016b) analisou, em termos de operações de triagem e mistura (Cf. ZILBERBERG, 2004), romances do século XIX, como evidência de que a ideia, infelizmente muito difundida, de que no Brasil não há racismo por sermos uma sociedade miscigenada na verdade “encobre um racismo profundamente arraigado na formação social brasileira” e de que “nossa sociedade se organizou sobre as bases da exclusão e não da participação racial” (FIORIN, 2016, p. 63). Ainda sobre racismo, vale citar o trabalho de Schwartzmann (2020) sobre discurso, racismo e sentimento de classe, e o de Farias (2019), que mostra as contribuições da semiótica para as investigações sobre o tema.

Schwartzmann e Portela (2015) analisaram as ocorrências do termo “LGBT” em resultados dos mecanismos de busca das revistas on-line *Veja.com* e *CartaCapital.com.br*, e descrevem o processo de construção dessa

identidade nas duas revistas, para entender como a mídia “trata a dimensão social da homoafetividade e da diversidade de gênero” (SCHWARTZMANN e PORTELA, 2015, p. 222).

A Semiótica também volta seu olhar para os textos jornalísticos. Por exemplo, Araújo (2009) analisa uma edição do telejornal *Jornal Nacional* demonstrando como ele faz para captar a adesão do telespectador e mantê-la durante a transmissão. Ele mostra, através da Semiótica, que o telejornal direciona o fluxo de atenção do público a partir de uma dimensão sensível (passional).

Diversos outros aspectos de nossa sociedade têm sido examinados sob a perspectiva da Semiótica. Como exemplo, trago Costa (2017), com um exame da construção da significação do discurso ecológico, focando em como circula a questão da “sustentabilidade”, unindo a Análise do Discurso francesa e a Semiótica greimasiana. Outro exemplo, que também poderia ser colocado ao lado dos estudos semióticos de manifestações artísticas, é o de Corrêa (2016) sobre inscrições urbanas. O autor propôs um estudo dessas inscrições, considerando-as quanto à sua história, sob o viés da prática, do texto e do objeto, mobilizando diversos autores e conceitos da Semiótica “tradicional” e da contemporânea. Por fim, o trabalho de Stange (2021) aproxima a Semiótica francesa dos Estudos Culturais e toma como objeto de estudo as narrativas do coletivo *Historias Desobedientes. Familiares de genocidas por la memoria, la verdad y la justicia*, surgido na Argentina, em 2017, e constituído por descendentes de crimes contra a humanidade, como os cometidos pelas ditaduras latino americanas.

Infelizmente, como já mencionei, o espaço aqui é curto para tantos temas e objetos que eu gostaria de mostrar, mas quero, ainda, deixar uma pequena lista de referências para exemplos de diferentes aplicações dentro do “guarda-chuva” de Linguagem e Sociedade: Silva (2020) e Barros, M. (e.g. 2011, 2019b), para Semiótica e Memória; Lemos (2010) e Floch (1990), para Semiótica e Publicidade; Gomes (2020), para a questão da desvalorização do discurso científico na sociedade atual; Bevidas (2006, 2020) e Zerbinatti (2019), para Semiótica e Psicanálise; Barros, D. (e.g. 2020), para uma abordagem semiótica das *fake news*; e Hernandez (2005) e Mendes (2010, 2013) para aspectos do discurso jornalístico.

Linguagem e Educação

As contribuições da Semiótica à Educação podem se dar em diferentes domínios, tais como o exame de livros didáticos, as propostas para ensino de interpretação e produção de textos, os estudos sobre o ensino à distância e, menos óbvio, o estudo de discursos e práticas discursivas que revelem aos estudantes os mecanismos de criação de sentidos dos textos aos quais são expostos dentro e fora da sala de aula, contribuindo para uma educação cidadã.

Em 2019, a revista *Estudos Semióticos*¹³ publicou o dossiê *Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino*, em que se notam diversas dessas possibilidades. Na apresentação, as organizadoras destacam que tanto a Semiótica quanto outras teorias do texto e do discurso “vêm mudando a forma de abordagem do texto na escola, que passa a ser explorado em propostas que vão muito além de uma tradição parafrástica de interpretação” (Barros, D. et al, 2019). Nesse sentido, um bom exemplo de como ensinar leitura e produção textual a estudantes reside no livro *Para entender o texto: leitura e redação*, de Fiorin e Savioli (2007). Trata-se de um “livro-texto” para o ensino médio que tem como grande mérito apresentar conceitos e análises que se baseiam sobremaneira em teorias bem estabelecidas do texto de discurso, dentre elas e, em grande parte, na semiótica greimasiana, sem, no entanto, empregar de modo hermético a metalinguagem dessas teorias. Todo o raciocínio por trás da Semiótica está ali, mas em linguagem clara e direta, que permite ao aluno enxergar os mecanismos de construção dos sentidos, apropriando-se de um método de análise.

Numa aproximação mais clara com um tema caro à Linguística Aplicada, Sousa e Teixeira (2019) apresentam uma proposta, baseada na Semiótica, para o ensino de leitura e produção de textos, considerando a noção de multiletramentos¹⁴, sobretudo para análise de textos multimodais (ou

13 *Estudos Semióticos* (ISSN 1980-4016). Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/esse/index>>. Acesso em 23/02/2021.

14 Segundo Rojo e Moura (2019, p. 20), a ideia de multiletramentos “aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos

sincréticos). Para as autoras “A atenção à configuração semiótica desses objetos verbovisuais favorece o multiletramento, ao permitir que se compreenda a articulação entre as diferentes linguagens e a estratégia enunciativa que as reúne numa totalidade de sentido” (SOUSA e TEIXEIRA, 2019, p. 55).

Outras ideias trazidas pelas autoras são os letramentos enquanto práticas sociais, os sentidos que emergem dos próprios suportes em que os textos são veiculados, as especificidades dos hiperlinks e hipertextos, e a criticidade necessária para atuar no mundo em que os textos circulam, como por exemplo, de que modo lidar com questões comportamentais e de segurança na Internet. Tudo isso costurado por uma proposta em torno da semiótica francesa que considera também desenvolvimentos mais recentes do campo, a saber os de Fontanille (2008) que trata de práticas semióticas, níveis de pertinência e uma ampliação da ideia imanência.

Pereira (2019) apresenta a problemática da aproximação entre Semiótica e Ensino, trazendo os resultados de uma pesquisa bibliográfica sobre teses e artigos que se debruçaram sobre a questão, focalizando justamente a ideia de que a formação de professores se beneficiaria de uma formação em Semiótica, de modo que, no futuro, estes professores empregassem seus conhecimentos enquanto mediadores a ensinar estudantes a ler mais crítica e aprofundadamente textos de variada natureza. Este é também o tema de artigo de Bruning e Limoli (2010) com reflexões sobre a importância da semiótica nos cursos de formação de professores. Pereira (2019) traz também uma resenha sobre dois textos do próprio Greimas (um artigo e uma entrevista) com mais foco na caracterização do discurso didático (GREIMAS, 1979; GREIMAS e FONTANILLE, 1984 apud PEREIRA, 2019), isto é, com a semiótica enquanto ferramenta de análise desse tipo de discurso.

Terra (2019) faz uma análise da construção de sentido em enunciados de atividades em livros didáticos de disciplinas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Segundo o autor “Os resultados mostram que nos vários tipos de atividades há um efeito de sentido de proximidade, revertendo

letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.)”.

a assimetria aluno/professor característica dos livros didáticos mais antigos” (TERRA, 2019, p. 262). Gomes e Gomes (2013) também analisam livros didáticos, desta vez os de inglês, desnudando as estratégias de figurativização destes manuais, numa análise de elementos verbais e não verbais. Felicíssimo (2009), por sua vez, faz um estudo das representações da leitura em manuais didáticos de Língua Portuguesa.

Ressalto, ainda, o trabalho de Barros, D. (1985) sobre redações de vestibulandos da FUVEST, ressaltando as relações entre discurso e contexto sócio-histórico, a partir de uma análise semiótica.

Por último, gostaria de trazer o trabalho de Pereira (2012) que analisou enunciados encontrados na mídia sobre o tema “Educação a Distância” como um fenômeno no limiar entre o velho e o novo, entre práticas escolares tradicionais e inovadoras. A autora procurou entender qual imagem de EaD surgia da totalidade desses enunciados, também empregando o modelo teórico da Semiótica.

Linguística Forense

A Linguística Forense é considerada uma subárea da Linguística Aplicada em diversas Universidades mundo afora. Ela não é simplesmente a análise linguística do discurso jurídico, mas, majoritariamente, a aplicação de conhecimentos dos estudos linguísticos e discursivos à resolução de problemas de ordem mais “prática” na esfera criminal ou judicial. Uma tarefa comum é analisar textos de modo a descobrir alguma coisa sobre aquele que o escreveu. Assim, a pergunta “Quem escreveu este texto?” pode surgir porque os textos são anônimos, assinados por pseudônimos ou porque há uma disputa ou dúvida com relação a sua autoria. Em trabalhos anteriores (ALMEIDA, 2015; 2016; 2018), empreguei a Semiótica, em conjunto com a Sociolinguística (LABOV, 2008; ECKERT, 2012) para tratar de duas questões relativas ao problema de atribuição de autoria no que diz respeito aos estilos linguísticos e discursivos individuais ou de grupo em contextos forenses.

A primeira delas (ALMEIDA, 2015; 2018) era “como depreender de um conjunto de textos algum grupo social não demográfico ao qual pertence

o seu autor?” (questão primordial em várias situações criminais e judiciais em torno da autoria textual). Para respondê-la, analisei alguns textos encontrados pela polícia durante a investigação do que ficou conhecido como “Massacre de Realengo” (ocorrido no Rio de Janeiro em 2011), focalizando a recorrência semântica na figurativização (nível discursivo) como “criadora” do efeito de sentido de pertencimento do enunciador a um determinado “grupo social”¹⁵. Ali, mostro que em contextos investigativos, suspeitos poderiam ser eliminados ou incluídos pela polícia com base na diferença ou semelhança figurativa e axiológica de seus textos.

A segunda questão era “como depreender estilos individuais, marcas recorrentes de autoria, em casos com textos de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sabendo-se que existe variação intrafalante?”. Demonstrei (ALMEIDA, 2015; 2016), por meio de análise qualitativa e quantitativa, que categorias semióticas, sobretudo as de nível narrativo e fundamental, bem como as tensivas realmente são capazes de distinguir autores, oferecendo assim um método alternativo de depreensão de autoria que preenche a lacuna apresentada pela pergunta que motivou o estudo.

Os trabalhos de Harkot-de-la-Taille (2020) e de Barros e Fiorin (2020) também demonstram a aplicabilidade da semiótica em perícias forenses, relatando, inclusive, casos reais em que atuaram como peritos.

Tradução intersemiótica

Grosso modo, a tradução intersemiótica é adaptação ou transposição dos conteúdos totais ou parciais de um texto de uma linguagem (na qual foi originalmente composto) para outras. Estudar estes processos tem sido do interesse de linguistas aplicados, como foco em diferentes aspectos. Do ponto de vista da Semiótica, cabe analisar, dentre outras coisas: a)

15 Especificamente sobre indivíduos como parte de grupos que se constituem linguístico-discursivamente, Greimas (1981 [1976], p.42) afirma que as pessoas podem participar “não de grupos sociais propriamente ditos, mas de ‘comunidades de linguagem’ restritas, de grupos semióticos caracterizados pela competência que possuem [...] os indivíduos que deles fazem parte para emitir e receber certo tipo de discurso”.

Que elementos do plano do conteúdo da obra de origem são selecionados para serem “carregados” para a obra de destino e o que orienta essas escolhas?; b) Como e em que medida se preservam ou não os efeitos de sentido intencionados pelo enunciador da obra de partida?; c) Qual o papel das coerções do plano da expressão nessa manutenção ou ruptura dos significados e efeitos originais?

Na Semiótica brasileira, Mancini e colaboradores (e.g. 2016, 2017, 2019, 2020) têm sido destaque neste âmbito de investigação. Em termos de análises práticas, dentre muitos possíveis exemplos, cito Coutinho e Mancini (2016), que cotejam o ballet *O Lago dos Cines* com o filme *Cisne Negro*, de Darren Aronofsky (de 2010); destaco também Guimarães-Silva e Mancini (2016), analisando o filme *Apocalypse Now* (de Francis Ford Coppola, 1979) baseado no livro *Coração das Trevas*, de Joseph Conrad.

Meus trabalhos em andamento

Três são os meus trabalhos em andamento no Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp, tendo como base a Semiótica francesa. O primeiro tem a ver com formação de leitores e vídeo-resenhas de livros no YouTube. “Booktubers” são os influenciadores digitais que possuem canais sobre Literatura nesta plataforma. São importantes difusores da leitura, principalmente entre o público jovem, atuando como instrumento de formação de leitores. As resenhas literárias que produzem são textos claramente avaliativos e que condensam elementos de determinadas obras, instaurando nos seguidores-leitores um *querer-fazer* ou um *crer* sobre os livros comentados. Assim, minha pesquisa tem por objetivo realizar uma análise que desvende como a condensação, avaliação e persuasão se apresentam/constroem nesses textos, comparando resenhas de pelo menos dois *booktubers* sobre um mesmo romance. Procuo verificar que elementos da sintaxe ou semântica do plano do conteúdo (fundamentais, narrativos, discursivos) e tensivos dos romances são recuperados ou enfatizados nas resenhas. Numa fase futura, serão realizadas análises comparativas *interbooktubers* para verificar se um mesmo *booktuber* emprega os

mesmos recursos semióticos para construir resenhas de diferentes livros, o que poderia apontar para um determinado estilo desses enunciadores. Adicionalmente, será realizada uma pesquisa com questionário destinado a potenciais leitores das obras e/ou espectadores das resenhas, procurando correlacionar certos *modos de dizer*, isto é, certas estratégias de construção do sentido dos vídeos ao interesse despertado nesses indivíduos.

O segundo trabalho em meu horizonte, ainda numa fase bastante inicial, é a análise de traduções de poemas da Língua Portuguesa para a Libras, o que se configura como uma tradução *interlínguas* e ao mesmo tempo, *intersemiótica*.

O terceiro é uma investigação dos chamados “Crimes de Linguagem”¹⁶, que são crimes cometidos *por meio* da linguagem, como, por exemplo, injúria, difamação, assédio, suborno, ameaça, extorsão, etc. Meu intuito é investigar esses crimes em busca de sua caracterização em termos semióticos, bem como analisar a axiologia e os mecanismos linguístico-discursivos de decisões judiciais sobre processos reais.

Considerações Finais

Em todas as áreas e objetos aqui mencionados, poderia ainda haver muito mais exemplos de aplicação da Semiótica. E todos os exemplos aqui citados poderiam também ser analisados por outras teorias do texto e do discurso. A vantagem da Semiótica está em ser uma ferramenta consolidada de análise, com um modelo, um método analítico robusto e bem estruturado, que tem se provado, década após década, eficaz na análise de vários tipos de textos e discursos, manifestados por diferentes linguagens.

Muitos linguistas aplicados, interessados em diferentes domínios da linguagem no seio da vida social podem se beneficiar em contar com a Semiótica francesa no rol de teorias e modelos que podem lhes servir de norte ou, ao menos, de auxílio, em suas empreitadas.

16 Para uma revisão de tais crimes, ver Solan e Tiersma (2005) e Shuy (2005).

Referências

- ALMEIDA, D. C. (2007). Análise semiótica de ‘Nova poética’, de Manuel Bandeira. *Todas as letras: revista de língua e literatura*, v.9, n.1.
- ALMEIDA, D. C. (2009). *Semiótica da poesia: estudo de poemas de Paulo Henriques Britto*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ALMEIDA, D. C. (2015). *Análise forense de autoria textual: estilos sociais e individuais*. Tese (Doutorado) – FFLCH-USP.
- ALMEIDA, D. C. (2016). Semiótica greimasiana na atribuição de autoria textual: contribuição à linguística forense. *Estudos semióticos*, v. 12, n. 2, p. 67-81.
- ALMEIDA, D. C. (2018). Universo discursivo dos textos do “Massacre de Realengo”: por uma ampliação da noção de perfil sociolinguístico em contextos forenses. *Estudos semióticos*, v. 14, n. 2, p. 118-138.
- ALMEIDA, D. C. et al. (Orgs.) (2020). *Perspectivas em Linguística Forense*. Campinas: Publicações do IEL-Unicamp.
- ARAÚJO, J. J. (2009). Práticas de direcionamento do fluxo de atenção no telejornalismo. In: DINIZ, M. L. V; PORTELA, J. C. *Semiótica e mídia: textos, práticas, estratégias*. UNESP/FAAC.
- BERTRAND, D. (2020). *Chemins sémiotiques, entre linguistique et anthropologie*. Conferência no “Abralin ao vivo”. Disponível em <<https://youtu.be/pFwZr6i8wfc>>. Acesso em 27/03/2021.
- BARROS, D. L. P. (1985). *A festa do discurso: teoria do discurso e análise de redações de vestibulandos*. Tese de Livre- Docência, FFLCH-USP, São Paulo.
- BARROS, D. L. P. (2000). *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. 2a. ed. São Paulo: Humanitas.
- BARROS, D. L. P. (2003). Estudos do discurso. In: FIORIN, J. L. (Org) *Introdução à Linguística II: princípios de análise*. São Paulo: Contexto.
- BARROS, D. L. P. (2011). A construção discursiva dos discursos intolerantes. In: *Preconceito e intolerância: reflexões linguístico-discursivas*, p. 255-270.
- BARROS, D. L. P. (2014). O discurso intolerante na internet: enunciação e interação. In: *XVII Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina - ALFAL*, 2014, João Pessoa-PB. João Pessoa - PB - Brasil: UFPB/Ideia. v. 1. p. 3660-3671.
- BARROS, D. L. P. (2016). Estudos discursivos da intolerância: o ator da enunciação excessivo. *Cadernos de estudos linguísticos*, v. 58, n. 1, p. 7-24.
- BARROS, D. L. P. (2020). As fake news e as anomalias. *Verbum: cadernos de pós graduação*, v. 9, p. 26-41.
- BARROS, D. L. P. et al. (2019). Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino. *Estudos semióticos*, v. 15, p. I-IX.
- BARROS, D. L. P; FIORIN, J. L. (2020). A autoria na Linguística Forense: questões de enunciação. In: ALMEIDA, D. C. et al (Orgs.). *Perspectivas em Linguística Forense*. Campinas: Publicações do IEL-Unicamp.

BARROS, M. L. P. (2019). Os sentidos da tortura: uma análise semiótica das eleições presidenciais de 2018. *Discurso & Sociedad*, v. 13, p. 495-514.

BARROS, M. L. P. (2019b). Pequena semiótica da memória. *Estudos semióticos*, v. 15, p. 122-135.

BARROS, M. L. P. (2011). *O discurso da memória: entre o sensível e o inteligível*. Tese (Doutorado) – FFLCH-USP.

BEIVIDAS, W.; RAVANELLO, T. (2006). Identidade e identificação: entre semiótica e psicanálise. *ALFA: Revista de Linguística*, v. 50, n. 1.

BEIVIDAS, W. (2020). Psicanálise e Semiótica: situação em 2020. *Estudos semióticos*, v. 16, n. 1, p. 11-29.

BRUNING, K.; LIMOLI, L. (2010). Reflexões sobre a importância da semiótica nos cursos de formação de professores. VIII SEPECH - *Seminários de pesquisas em ciências humanas*. Londrina: UEL. p. 1123-1142.

CORRÊA, T. M. (2016). *Inscrições urbanas: abordagem semiótica*. Tese (Doutorado) – FFLCH-USP.

COSTA, J. L. (2017). *Sustentabilidade e semiótica: entre ética e estética*. Tese (Doutorado) – FFLCH-USP.

COUTINHO, M. S.; MANCINI, R. C. (2019). Django livre: do cinema para os quadrinhos, uma tradução intersemiótica. *Revista do GEL*, v. 16, p. 143-163.

ECKERT, P. (2012). Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of variation. *Annual review of Anthropology*, v. 41, p. 87-100.

FELICÍSSIMO, M. (2010). Uma análise semiótica e discursiva do discurso da leitura nos manuais didáticos de língua portuguesa. *Signum: estudos da linguagem*, v. 13, n. 1, p. 139-159.

FARIAS, I. R. (2019). Investigações sobre o racismo: contribuições da semiótica francesa. *Estudos semióticos*, v. 15, p. 184-195.

FIORIN, J. L. (2005). *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto.

FIORIN, J. L. (2008). *Em busca do sentido: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto.

FIORIN, J. L. (2016). *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Contexto.

FIORIN, J. L. (2016b). Identidade nacional e exclusão racial. *Cadernos de estudos linguísticos*, v. 58, n. 1, p. 63-75.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. (2007). *Para entender o texto: leitura e redação*. p. 431-431.

FONTANILLE, J.; ZILBERBERG, C. (2001). *Tensão e significação*. São Paulo: Discurso Editorial/Humanitas.

FONTANILLE, J. (2008). *Pratiques sémiotiques*. Paris: PUF.

FONTANILLE, J. (2008). Práticas semióticas: imanência e pertinência, eficiência e otimização. In: DINIZ, M. L.; PORTELA, J. C. (Orgs.). *Semiótica e mídia: textos, práticas, estratégias*. São Paulo: Unesp/Faac, p. 15-74.

FULANETI, O. N. (2010). *Utopias em rotação: análise do discurso da esquerda armada brasileira*. 2010. Tese (Doutorado). FFLCH-USP.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. (2008). *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix. [1979].

GOMES, R. S; GOMES, M. S. (2013). Sincretismo na figurativização da aula de inglês: análise de um livro didático. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, v. 11, n. 1.

GOMES, R. S. (2021). A crise do valor da ciência: entre a exclusão e a participação. Apresentação oral na mesa redonda on-line *Brasil em crise: desafios semióticos*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=e_vyE_Q5g18.2020>. Acesso em 20/02/2021.

GREIMAS, A. J. (1976). *Maupassant. La sémiotique du texte: exercices pratiques*. Paris, Seuil.

GREIMAS, A. J. (1981). *Semiótica e Ciências Sociais*. São Paulo: Cultrix. [1976].

GUIMARÃES-SILVA, L. G; MANCINI, R. (2014). Apocalypse Now e Coração das Trevas: o embate entre indivíduo e sociedade. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, v. 12, n. 1, p. 233-257.

Harkot-de-la-Taille, E. (2020). Ethos e autoria: estudo de caso. In: ALMEIDA, D. C. et al. (Orgs.). *Perspectivas em Linguística Forense*. Campinas: Publicações do IEL-Unicamp.

HERNANDES, N. (2005). *Semiótica dos jornais: análise do Jornal Nacional, Folha de São Paulo, Jornal da CBN, Portal UOL, Revista Veja*. Tese (Doutorado) – FFLCH-USP.

HJELMSLEV, L. (2005). *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva.

LABOV, W. (2008). *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola.

LANDOWSKI, E. (2005). *Les interactions risquées*. Limoges: Pulim.

LOPES, I. C.; HERNANDES, N. (Orgs.). (2005). *Semiótica: objetos e práticas*. São Paulo: Contexto.

LOPES, I. C.; SOUZA, P. M. (2018). *Estudos semióticos do plano da expressão*. São Paulo: FFLCH-USP.

LEMOS, C. L. (2010). *Entre expressões e conteúdos: do semissimbolismo às categorias tensivas*. 2010. Dissertação (Mestrado). FFLCH-USP.

MANCINI, R. (2019). *Fronteiras fluidas: da tradução intersemiótica às linguagens híbridas projeto de pesquisa*. Projeto de Pesquisa.

MANCINI, R. (2020). A tensão entre tradução intersemiótica e linguagens híbridas. In: MANCINI, R; GOMES, R. (Orgs.). *Semiótica do sensível: questões do plano de expressão*. São Paulo: Editora Mackenzie, v. 1, p. 69-89.

MENDES, C. M. (2010). O conteúdo da fala do jornal nacional à luz da semiótica discursiva. *EntreLetras*, v. 1, n. 1.

MENDES, C. M. (2013). *Semiótica e mídia: uma abordagem tensiva do fait divers*. Tese (Doutorado). FFLCH-USP

PEREIRA, D. (2012). Limiar e limite no percurso de constituição da educação a distância. *Educação & Tecnologia*, v. 17, n. 1.

PEREIRA, D. (2019). Semiótica discursiva na Educação: caminhos possíveis. *Estudos Semióticos*, v. 15, n. 2.

PIETROFORTE, A. V. (2004). *Semiótica visual: os percursos do olhar*. São Paulo: Contexto.

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

SAUSSURE, F. (2002). *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix [1916].

SCHWARTZMANN, M. N.; PORTELA, J. C. (2015). Das ferramentas de busca ao texto: a construção da identidade LGBT em revistas digitais. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, v. 13, n. 2, p. 221-251.

SCHWARTZMANN, M. N. (2020). Semiótica e vida social: discurso, racismo e sentimento de classe. Apresentação oral. In: ABRALIN. *Semiótica da quarentena: crise dos espaços, das identidades e dos afetos*.

SHUY, R. (2005). *Creating language crimes*. Oxford; New York: Oxford University Press.

SILVA, L. H. O. (2020). Em tempos de crise: a resistência do sentido. Apresentação oral na Mesa Redonda On-Line Brasil em crise: *desafios semióticos*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=e_vyE_Q5g18.2020>. Acesso em 20/02/2021.

SOLAN, L; TIERSMA, P. M. *Speaking of crime: the language of criminal justice*. Kindle edition. Chicago; London: The University of Chicago, 2005.

SOUZA JÚNIOR, P.; MANCINI, R. (2017). Contar e participar: análise da tradução intersemiótica do videogame Assassin's Creed II para romance. *Caderno de Letras da UFF*, v. 27, p. 23-40.

SOUSA, S.; TEIXEIRA, L. (2019). Contribuições da Semiótica às práticas de multiletramento. *Estudos Semióticos*, v. 15, n. 2. p. 46-62.

STANGE, V. (2021). Semiótica y Cultural Studies: cuando no se puede no tomar posición. Apresentação oral no Fórum de Atualizações em Pesquisas Semióticas.

TERRA, E. (2019). A construção de sentido em enunciados de atividades em livros didáticos. *Estudos Semióticos*, v. 15, n. 2, p. 262-279.

TATIT, L. (2001). *Análise semiótica através das letras*. São Paulo: Ateliê Editorial.

TATIT, L. (2019). *Passos da semiótica tensiva*. São Paulo: Ateliê Editorial.

VENÂNCIO, R. (2021). *Da problemática do discurso à semiótica discursiva: uma análise das decisões judiciais do caso Lula*. Dissertação (Mestrado) – UFPB.

ZERBINATTI, B. (2019). Semiótica tensiva e psicanálise: o andamento na sessão analítica. *Estudos Semióticos*, v. 15, p. 146-155.

ZILBERBERG, C. (2004). As condições semióticas da mestiçagem. In: CAÑIZAL, E.; CAETANO, K. O. *Olhar à deriva: mídia, significação e cultura*. São Paulo: Annablume.

ZILBERBERG, C. (2006). *Eléments de grammaire tensive*. Limoges: Pulim.

ZILBERBERG, C. (2007). Louvando o acontecimento. *Revista Galáxia*, São Paulo, n. 13, p. 13-28, jun.