

Desafios Contemporâneos da Linguística Aplicada

Metodologias de Pesquisa em Foco

Alan Silvio Ribeiro Carneiro

Antonieta Megale

Maria Eugenia Batista

Orlando Vian Jr

Souzana Mizan

(organizadores)



Desafios Contemporâneos da Linguística Aplicada

PROPOSTA DE
REVISÃO DO
CURRÍCULO
DE LINGUÍSTICA APLICADA
NO BRASIL
E A
RELEVÂNCIA
DO
CURRÍCULO
DE LINGUÍSTICA APLICADA
NO BRASIL
E A
RELEVÂNCIA
DO
CURRÍCULO
DE LINGUÍSTICA APLICADA
NO BRASIL



Reitora

Universidade Federal de São Paulo
Raiane Patrícia Severino Assumpção



Diretora

Editora Unifesp

Mirhiane Mendes de Abreu

Conselho Editorial

Mirhiane Mendes de Abreu (presidente)

André Medina Carone

Arlenice Almeida da Silva

Daniel Campos de Carvalho

Elbert Macau

Fátima Couto

Luiz Mello

Márcia Abreu

Mauro Aquiles La Scalea

Ronaldo Christofolletti

Coleção Letras Contemporâneas

Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) – Campus Guarulhos

Editores

Alan Silvio Ribeiro Carneiro

Anderson Salvaterra Magalhães

Luís Fernando Prado Telles

Pedro Marques Neto

Conselho Científico

Estudos Literários

Ana Maria Machado (Universidade de Coimbra – Portugal)

Gregório Foganholi Dantas (Universidade Federal da Grande Dourados)

Nataniel Ngomane (Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique)

Roberto Acízelo Souza (Universidade Estadual do Rio de Janeiro)

Tania Martuscelli (University of Colorado Boulder – Estados Unidos)

Wilberth Salgueiro (Universidade Federal do Espírito Santo)

Estudos Linguísticos

Ana Paula Duboc (Universidade de São Paulo)

Augusto Soares da Silva (Universidade Católica Portuguesa – Braga)

Beth Brait (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

Juanito Avelar (Universidade Estadual de Campinas)

Luiz Paulo da Moita Lopes (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Maria Clara Keating (Universidade de Coimbra – Portugal)

Maria Lúcia Leitão de Almeida (Universidade Federal do Rio de Janeiro)



Fundação de Apoio à Universidade Federal de São Paulo

Diretora Presidente

Maria José da Silva Fernandes

Conselho de Administração

Flávio Tayra, José Leovigildo de Melo Coelho Filho

Superintendente de Publicações

Mirhiane Mendes de Abreu

Desafios Contemporâneos da Linguística Aplicada

Metodologias de Pesquisa em Foco

Alan Silvio Ribeiro Carneiro
Antonieta Megale
Maria Eugenia Batista
Orlando Vian Jr.
Souzana Mizan
(organizadores)

Coleção Letras Contemporâneas
Volume 4



Copyright © 2025 Editora Unifesp

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Desafios contemporâneos de Linguística Aplicada: metodologias de pesquisa em foco / Organização: Alan Silvio Ribeiro Carneiro, Antonieta Megale, Maria Eugenia Batista, Orlando Vian Jr. e Souzana Mizan. -- São Paulo: Editora Unifesp, 2025.
247 p.; ePub. - (Coleção Letras Contemporâneas; v. 4)

ISBN 978-65-5632-197-4 (e-Pub)

1. Linguística. 2. Linguística aplicada. 3. Linguagem e Línguas. 4. Leitura. I. Carneiro, Alan Silvio Ribeiro. II. Megale, Antonieta. III. Batista, Maria Eugenia. VI. Vian Jr., Orlando. V. Mizan, Souzana. VI. Título.

CDD 418

Elaborado por Creuza Andréa Trindade dos Santos – CRB 8/11.218

Apoio CAPES

As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da CAPES.

Editora associada à  Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Direitos em língua portuguesa reservados à

EDITORA UNIFESP
Universidade Federal de São Paulo
Rua Sena Madureira, 1 500 – 5º andar
Vila Clementino – São Paulo – SP – 04021-001
(11) 5576-4848 ramal 8393
www.editoraunifesp.com.br



@EditoraUnifesp



@EditoraUnifesp



@editoraunifesp

Sumário

1. Múltiplos Modos de Fazer Pesquisa em Linguística Aplicada: Processos de Mudança em Curso, 7

Alan Silvio Ribeiro Carneiro, Antonieta Megale, Maria Eugenia Batista, Orlando Vian Jr. e Suzana Mizan

2. Gestos de Decifração e Engajamento no Antropoceno: O Papel do Modo de Fazer Etnográfico na Linguística Aplicada, 16

Alan Silvio Ribeiro Carneiro

3. Visual Literacy and Applied Linguistics: Implicated Methodologies in Interpreting the Conflict in Gaza in Language Education, 38

Suzana Mizan

4. Perspectivas Feministas para a Pesquisa em Linguística Aplicada, 57

Andreia Sanchez Moroni

5. Methodologies and Methods for Language Education: A Dialogue with Genders, Sexualities and Body Studies, 75

Daniel de Mello Ferraz

6. Análise de Estigmas e de Emoções em Discursos de Inclusão/Exclusão da Pessoa com Deficiência sob a Luz do Sistema de Avaliatividade, 92

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega e Mara Regina de Almeida Griffio

7. As Representações Socioculturais nos Livros Didáticos da Educação do Campo sob as Lentes da Multimodalidade e do Letramento Visual, 108

Wellington Rildo da Silva Marques

8. Cultivating Continuity and Change in Bilingual Education: A Comparative Dialogue on the Monoglossic-Heteroglossic Research-Practice Mismatch, 125

Cristian Aquino-Sterling e Antonieta Megale

9. Retratos Linguísticos de “Professores de Inglês para Crianças” da Rede Pública Municipal de São Paulo, 139

Gabriela Dantas e Antonieta Megale

10. O Arcabouço Teórico-metodológico Sistêmico-funcional como “Linguística Aplicável” no Ensino de Inglês em um Curso Superior Tecnológico, 157

Orlando Vian Jr. e Margarete Castilho

11. ‘We Do, We Watch’: Teacher Preparation as Collective Agency for Genre-based Teaching, 169

Jose David Herazo e Yina Margarita Vega Calao

12. Uma Abordagem Sistêmico-funcional para o Desenvolvimento Linguístico e Pedagógico de Professores de Línguas: Questões Teórico-metodológicas Aplicáveis ao Consumidor, 185

Maria Eugenia Batista, Daniela da Silva Cardoso, Maria Beatriz de Azevedo Ramos e Daniela Ramos de Almeida

Créditos das Imagens, 204

Sobre os Autores, 205

Índice Remissivo, 210

Múltiplos Modos de Fazer Pesquisa em Linguística Aplicada: Processos de Mudança em Curso

Alan Silvio Ribeiro Carneiro, Antonieta Megale,
Maria Eugenia Batista, Orlando Vian Jr. e Souzana Mizan

O campo aplicado dos estudos da linguagem no Brasil é notório pelas suas contribuições no cenário global em relação à interdisciplinaridade necessária para a produção de conhecimento na área ou, ainda, à indisciplinaridade (Signorini; Cavalcanti, 1998; Moita-Lopes, 2006). Partindo de múltiplas linhagens teóricas e metodológicas, as perspectivas aplicadas de estudos da linguagem no cenário brasileiro, mas também internacional, têm interrogado criticamente os estudos linguísticos e a centralidade da linguagem verbal nos processos de significação, denunciando a colonialidade de modelos que tomam como pressuposto a existência de línguas enquanto objetos formais e que ignoram a complexidade dos processos semióticos em curso na vida social (Deumert; Makoni, 2023).

Alguns desses debates podem ser compreendidos a partir da reconfiguração de abordagens conceituais no campo que ocorreram nos últimos vinte anos, como, por exemplo, a clássica discussão sobre alternância de código que se desdobrou nas reflexões sobre práticas transidiomáticas (Jacquemet, 2005) e práticas translíngues (Wei, 2018), ou ainda o conceito de repertório linguístico que se desdobrou no de repertório semiótico (Kusters, 2021). Essas discussões forjadas no âmbito das áreas de sociolinguística, antropologia linguística e Linguística Aplicada (LA) ampliaram o foco das análises do linguístico para o social e têm colocado em questão conceitos-chave como o de multilinguismo.

McKinley, Zavala e Makoe (2024), na introdução do volume organizado sobre essa temática, interrogam como os debates sobre colonialidade e as epistemologias do Sul contribuem para uma revisão dos pressupostos que guiaram as trajetórias de estudo sobre o multilinguismo. Ao multilíngue, adiciona-se o multimodal e o multissemiótico, mas também as dimensões dos mundos materiais que habitamos e nos quais as relações entre humanos e não humanos, com espaços e objetos estão integradas e produzem significação. As viradas recentes do pós-humano (Pennycook, 2018; Buzato, 2019) e do neomaterialismo (Gurney; Demuro, 2021; Keating; Carneiro; Diniz, 2022) e debates

acadêmicos mais amplos sobre decolonialidade (Hilsdorf; Megale, 2023; Deumert; Makoni, 2023) e o antropoceno (Latour, 2014) colocam os linguistas aplicados diante de desafios metodológicos em termos de pesquisa (Vian Jr.; Souza, 2017; Caldwell; Knox; Martin, 2022). O olhar não pode apenas ser dirigido ao linguístico em si, mas para como o linguístico se entrecruza com outras dimensões em contextos situados em complexas configurações emaranhadas de comunicação. Importante também destacar o papel implicado dos pesquisadores na construção de suas investigações e no envolvimento com temáticas e com sujeitos participantes de forma reflexiva (Patiño, 2019), tendo em vista que o sujeito que pesquisa, ao fazer determinados recortes, joga luz em aspectos específicos da vida social, mas não em outros.

A reflexão metodológica constante é uma necessidade de quaisquer campos disciplinares, tendo em vista os processos de mudança que trazem novos desafios em termos teóricos e analíticos. A expansão dos elementos de análise nos estudos da linguagem no século XXI tem implicações para a pesquisa no campo aplicado, tendo em vista os compromissos políticos da área, sobretudo no contexto brasileiro (Moita-Lopes, 2006), mas também no cenário internacional (Mahboob; Knight, 2010). Para além da educação linguística, que envolve temas clássicos como o ensino de línguas adicionais, a educação bilíngue, os estudos de alfabetização e letramento, bem como os processos de escolarização, a Linguística Aplicada brasileira tem se dedicado aos estudos de gênero e sexualidade; relações étnico-raciais e práticas de racialização e interseccionalidade (Jesus; Melo, 2022; Mizan; Ferraz, 2023), entre outros. Com essa amplitude de temáticas torna-se evidente a necessidade de se pensar os modos de fazer pesquisa e de produzir conhecimento, considerando uma multiplicidade de contextos.

Considerando o desafio de formar estudantes de pós-graduação para uma compreensão das mudanças em curso no campo dos estudos da linguagem e da linguística aplicada, o objetivo desta coletânea é propiciar uma reflexão, ainda que modesta, sobre metodologias de pesquisa e o papel do pesquisador, tendo em vista as transformações conceituais e epistemológicas recentes, bem como as demandas políticas e sociais globais e do contexto brasileiro. O volume foi organizado considerando as pesquisas atuais dos docentes do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e de seus colaboradores no cenário nacional e internacional que foram convidados a participar apresentando suas reflexões mais recentes que abordassem ou tangenciassem de forma relevante o tema proposto. É por essa razão que a presente coletânea, refletindo os emaranhados em meio aos quais fazemos pesquisas, é composta por capítulos em inglês e português. Os autores puderam fazer essa escolha considerando as línguas em que se sentem mais confortáveis para essa escrita, mas também a interlocução que pretendem construir tendo em vista as suas redes de colaboração.

Foram convidados também egressos e estudantes do programa com pesquisas que dialogam ou exemplificam aspectos da temática da obra. Assim sendo, os vários capítulos delineiam múltiplos modos de fazer pesquisa em Linguística Aplicada, indicando ou mostrando a relevância de perspectivas metodológicas como as (auto)etnografias, as diversas formas de pesquisa qualitativa e o papel das análises discursivas, multimodais e multissemióticas. Embora partindo de referenciais teóricos diversos, os capítulos têm em comum preocupações “críticas” em relação ao mundo contemporâneo, com destaque para

as reflexões sobre “desigualdade”. Apesar das diferenças de interpretação do que venha a ser o “crítico” e os entendimentos sobre “desigualdade”, as experiências de grupos historicamente subalternizados e suas implicações para repensar práticas de pesquisa e a atuação dos linguistas aplicados, sobretudo em contextos educativos e de ensino de línguas, atravessam toda obra.

Nesse sentido, o volume está estruturado em dois grandes blocos que, embora não estejam divididos, são representativos de ênfases diferentes na obra. Os primeiros cinco capítulos apresentam um paradigma de LA prático ou pragmático, no sentido de investigar temas de relevância social na sua intersecção com diferentes problemáticas, como as questões ambientais, os conflitos que estão na origem de guerras, o feminismo e os debates sobre gênero e sexualidades e a inclusão/exclusão de pessoas com deficiência. Os outros seis capítulos subsequentes apresentam maior ênfase em questões no campo educacional e mostram dimensões do que podemos compreender como o paradigma da linguística aplicável, no sentido de pensar em compreender e solucionar problemas emergentes (Caldwell; Knox; Martin, 2022), no que tange às políticas e às práticas educativas, em particular envolvendo materiais didáticos, a formação de professores e o ensino de línguas.

No texto que abre o volume, “Gestos de Decifração e Engajamento no Antropoceno: O Papel do Modo de Fazer Etnográfico na Linguística Aplicada”, a partir de uma reflexão sobre o capitalismo tardio, Carneiro identifica algumas características dos entendimentos sobre língua e multilinguismo que caracterizaram esse período, para então refletir sobre o desafio colocado pelos debates em torno do antropoceno – articulado também a outras problemáticas contemporâneas – para a pesquisa no campo aplicado das ciências da linguagem. Para tal, o autor retoma a linhagem das pesquisas etnográficas nessa área que emergiram da sociolinguística hymesiana que influenciou de forma significativa a Linguística Aplicada brasileira, traçando o seu desenvolvimento. Em um levantamento das tendências no campo, o autor demonstra o modo como essas pesquisas consolidaram potenciais enquadres interpretativos que, embora sofisticados e politicamente engajados, precisam ser revistos para dar conta dos debates trazidos pelas reflexões sobre os novos materialismos, o pós-humanismo, as epistemologias do Sul e as discussões sobre decolonialidade. Após essa revisão, Carneiro traz um exemplo das suas pesquisas etnográficas e, a partir de um excerto de diário de campo de suas pesquisas em Timor-Leste, apresenta a interpretação habitual que faria, mas discute também outras possibilidades interpretativas que colocam em questão o modo de enquadrar a narrativa recontextualizada no dado. É nesse sentido que o autor argumenta em favor de um reconhecimento das multiplicidades heterogêneas que constituem diferentes mundos e que nem sempre estão visíveis à primeira vista. Por essa razão, o autor defende um reajustamento do olhar e um transbordamento de fronteiras que permita o engajamento com dimensões ainda não cartografadas por formas hegemônicas de pensamento.

No contexto da recente erupção de violência na região de Gaza e Israel, o capítulo “Visual Literacy and Applied Linguistics: Implicated Methodologies in Interpreting the Conflict in Gaza in Language Education”, de Mizan, investiga as narrativas visuais e linguísticas publicadas no Facebook que buscam construir a guerra entre Israel e o Hamas, que eclodiu em 7 de outubro de 2023. A pesquisa explora a intersecção entre os estudos

dos letramentos visuais e a Linguística Aplicada, estudando as narrativas predominantes entre o povo judeu sobre o evento. Utilizando metodologias implicadas e entrelaçadas com o lócus de enunciação da pesquisadora, o capítulo analisa como essas narrativas refletem e moldam percepções sobre o conflito. A abordagem multidisciplinar adotada visa esclarecer as complexidades do processo social em curso, examinando as imagens e discursos que perpetuam narrativas de desumanização dos palestinos, a criminalização de sua luta e a identificação de ilegitimidade de sua propriedade de terras entre grupos judeus e israelenses. O capítulo pretende oferecer uma compreensão mais profunda das dinâmicas em jogo, destacando como as representações visuais e linguísticas contribuem para a construção e perpetuação de narrativas dominantes, e como isso afeta as percepções e atitudes em relação ao conflito.

O capítulo de Moroni, intitulado “Perspectivas Feministas para a Pesquisa em Linguística Aplicada”, enfoca a questão das metodologias feministas e começa destacando como, nas diferentes narrativas da história da ciência, as mulheres foram subalternizadas pelo fato de seu lugar de fala ser considerado menos adequado à produção de conhecimento. A partir dessa reflexão, a autora discorre sobre as correlações entre as perspectivas epistêmicas do feminismo e da LA, apontando para algumas aproximações nas suas agendas de pesquisa, como, por exemplo, o compromisso com as vozes minoritárias; a crítica ao modo positivista de compreender o mundo com suas dualidades interpretativas; a preferência pelas abordagens qualitativas ao invés de abordagens quantitativas; a geração de dados a partir de uma perspectiva situada e implicada na relação do pesquisador com a investigação; o engajamento militante ativo com a temática de pesquisa; e, por fim, o interesse na vida doméstica como um lugar relevante de construção da vida social. Porém, Moroni destaca que ainda há dimensões importantes da pesquisa feminista com as quais a LA pode vir a engajar-se mais, como, por exemplo, as emoções no processo de pesquisa. É nesse sentido que a autora argumenta, por fim, em favor daquilo que denomina como “posicionamento íntimo”, ou seja, o reconhecimento no processo de investigação sobre o papel das relações de afetividade na construção da pesquisa. A partir dessas reflexões, Moroni exemplifica, com seus estudos sobre o Português como Língua de Herança (PLH), na Catalunha, o modo como a dimensão da afetividade é que a fez perceber que os estudos de PLH eram menos sobre a questão de proficiência e mais sobre as questões de identidade e pertencimento.

A necessidade de integrar estudos de gêneros e sexualidades na educação linguística e na formação de professores é amplamente discutida por Ferraz, no capítulo “Methodologies and Methods for Language Education: A Dialogue with Genders, Sexualities and Body Studies”. Ferraz argumenta que, embora esses estudos estejam presentes em debates educacionais de outras áreas do conhecimento, como a Antropologia e a Psiquiatria, eles são frequentemente negligenciados na educação linguística e na formação de professores, tanto no Brasil quanto em contextos transnacionais. O autor destaca que os corpos presentes nas salas de aula possuem gêneros e sexualidades diversas, frequentemente não heteronormativas. Ele aponta que, considerando que os corpos são construídos através de línguas e linguagens dentro do sistema educacional, as teorias sobre gênero e sexualidade deveriam ser integradas ao conhecimento e à prática pedagógica na educação linguística. Além disso, o pesquisador sugere a adoção de

métodos de pesquisa entrelaçados com as teorias *queer*, como a autoetnografia, os letramentos visuais e a metodologia de emergência pós-moderna. Segundo Ferraz, essas abordagens podem enriquecer a formação docente, proporcionando uma compreensão mais profunda e inclusiva das diversidades presentes no ambiente escolar, ao mesmo tempo que promovem a desconstrução de preconceitos e estereótipos.

Estabelecendo um profícuo diálogo entre a linguística aplicada crítica e contemporânea e a linguística sistêmico-funcional, bem como com conceitos advindos da Sociologia e discussões sobre exclusão/inclusão de pessoas com deficiência, Nóbrega e Griffó concebem o capítulo “Análise de Estigmas e de Emoções em Discursos de Inclusão/Exclusão da Pessoa com Deficiência sob a Luz do Sistema de Avaliatividade” para elucidar aspectos léxico-gramaticais e discursivos sobre estigmas e emoções. As autoras analisam o discurso de uma professora e suas percepções sobre exclusão, pois partem da premissa de que “estigmas, emoções e avaliações são criados colaborativamente pelos e nos discursos de interlocutores nos mais diversos ambientes sociais”. A partir dessa premissa, e articulando ao conceito de estigma advindo da sociologia de Goffman e as emoções discutidas por Le Breton, em interface com estudos sobre inclusão/exclusão de pessoas com deficiência, as autoras buscam subsídios nas categorias analíticas oferecidas pelo sistema de avaliatividade, no âmbito da Linguística Sistêmico-funcional, para mostrar como são concretizadas linguisticamente no discurso estigmas, emoções, inclusão e exclusão. O texto desvela as escolhas léxico-gramaticais e os sentidos construídos na interação, unindo o linguístico ao social como forma de fornecer subsídios para a compreensão das realidades de diferenças no mundo atual.

O capítulo intitulado “As Representações Socioculturais nos Livros Didáticos da Educação do Campo sob as Lentes da Multimodalidade e do Letramento Visual” aborda as representações imagéticas nos livros didáticos de língua portuguesa utilizados na educação do campo. Baseado na pesquisa de mestrado de Rildo (2023), este capítulo explora como a multimodalidade e o letramento visual podem ser usados para analisar e compreender as representações dos saberes e fazeres do campo. O objetivo central do estudo é investigar como os livros didáticos representam a infância, as brincadeiras, as instituições escolares e os saberes tradicionais do contexto campesino. A pesquisa está ancorada na Linguística Aplicada Crítica e nas epistemologias do Sul, buscando promover um letramento visual que dialogue com as realidades e experiências dos sujeitos do campo. O capítulo está estruturado em três eixos principais: representação da infância e das brincadeiras no contexto da educação do campo; representação de instituições escolares do território campesino; e implicações das epistemologias do Sul nas representações dos saberes e fazeres do campo. Ao adotar uma abordagem multimodal e de letramento visual, o capítulo enfatiza a importância de um olhar crítico sobre as representações nos materiais didáticos da educação do campo.

Aquino-Sterling e Megale, no capítulo “Cultivating Continuity and Change in Bilingual Education: A Comparative Dialogue on the Monoglossic-Heteroglossic Research-Practice Mismatch”, propõem um diálogo comparativo sobre o cenário da educação bilíngue nos Estados Unidos da América e no Brasil. Esse diálogo focaliza especialmente a incongruência entre práticas pedagógicas em escolas bilíngues e pesquisas realizadas nos respectivos países no que tange às perspectivas de linguagem –

heteroglóssica e monoglóssica – que informam essas ações. Os autores, em seus processos de lidar com os desafios e oportunidades trazidos pela formulação desses conceitos como opostos binários, buscam criar espaços de possibilidade em que essas compreensões conceituais, que informam de maneira diferenciada o currículo e a pedagogia da educação bi-multilíngue contemporânea no Brasil, nos Estados Unidos e no mundo, possam ser entendidas de formas que permitam continuidade e mudança no campo. O capítulo investiga a relevância da disparidade monoglóssica-heteroglóssica para seus respectivos contextos (Brasil e Estados Unidos), além de examinar como acadêmicos que trabalham em contextos nacionais diferentes lidam com essas conceituações em relação às suas próprias filosofias de educação bilíngue e práticas no campo. Por fim, o capítulo explora o valor de engajar-se em um diálogo reflexivo comparativo e internacional para o desenvolvimento contínuo dos acadêmicos-profissionais e suas práticas.

O capítulo de Dantas e Megale, “Retratos Linguísticos de ‘Professores de Inglês para Crianças’ da Rede Pública Municipal de São Paulo”, discute como aspectos específicos das identidades profissionais de seis professoras de inglês dos anos iniciais da rede pública de São Paulo são construídos, focando suas representações sobre as próprias línguas e bilinguismo. Utilizando narrativas multimodais, as professoras participantes da pesquisa criaram retratos linguísticos que revelam como elas vivenciam o contexto social e as políticas linguísticas em que estão inseridas. Os resultados desse estudo fornecem dados que podem ser considerados na concepção de percursos formativos para docentes formados em Letras, cuja prática pedagógica envolve o ensino de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

A articulação entre questões contextuais de um curso superior tecnológico de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, alinhadas aos aspectos linguísticos dos gêneros de textos que circulam nesse curso, determinam o percurso desenvolvido no capítulo “O Arcabouço Teórico-metodológico Sistemico-funcional como ‘Linguística Aplicável’ no Ensino de Inglês em um Curso Superior Tecnológico”, de Vian Jr. e Castilho. Nele, os autores exploram, a partir da perspectiva de uma Linguística Aplicável, os aspectos de um *corpus* de textos em língua inglesa que concretizam o gênero Tutorial de Informática, definindo sua estruturação textual em etapas e fases para construir sentidos e atingir seus objetivos sociocomunicativos, bem como as escolhas linguísticas de imperativo e de modalidade usadas nos textos para criar solidariedade com os leitores. Por meio de uso de *software* para análise textual, os autores apresentam elementos quantitativos em relação às escolhas léxico-gramaticais feitas nos textos para que possam ser usadas e operacionalizadas como material didático para as aulas de língua inglesa em que a leitura desses textos é requerida. Trata-se de um exercício de linguística aplicável, em que uma questão de linguagem do mundo real é tomada para oferecer respaldo baseado em dados para o ensino.

Um modelo alternativo de formação de professores fundamentado na Pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney (Rose; Martin, 2012) é relatado e discutido no capítulo “‘We Do, We Watch’: Teacher Preparation as Collective Agency for Genre-based Teaching”. Herazo e Vega discorrem sobre o projeto Gramática em Contexto (*Grammar in Context Project*), assim nomeado pelos participantes e em andamento na Universidade de Córdoba, na Colômbia. O modelo proposto busca promover uma transformação

coletiva e sistêmica em vez de mudanças unicamente individuais dos professores. O projeto envolve um grupo de professores de inglês como língua estrangeira no contexto de ensino superior e baseia-se fortemente na Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural (TASHC). A recontextualização do ensino de gramática foi um dos primeiros passos para dar forma à nova proposta de prática pedagógica, a partir de estudos dos conceitos-chave da linguística sistêmico-funcional, particularmente os conceitos de língua em uso como texto e de textos como instâncias de determinados gêneros respondentes a determinados contextos de cultura e de situação. Esse capítulo descreve como os professores participantes se envolveram em um conjunto de ações de aprendizagem transformativa durante um ciclo de intervenção formativa, demonstrando agenciamento comprometido com a mudança de suas práticas.

Batista, Cardoso, Ramos e Almeida, no capítulo intitulado “Uma Abordagem Sistêmico-funcional para o Desenvolvimento Linguístico e Pedagógico de Professores de Línguas: Questões Teórico-metodológicas Aplicáveis ao Consumidor”, apresentam o potencial da linguística sistêmico-funcional e da pedagogia com base em gêneros de texto da Escola de Sydney (PGES) para a formação linguística e pedagógica de professores de línguas da rede pública de ensino. As autoras discutem o conceito de linguística aplicável que caracteriza o aporte teórico em questão a partir de recortes ilustrativos das pesquisas de Cardoso (2023), Ramos (2023) e Almeida (2024). Como proposto pelo título do capítulo, percursos teóricos e metodológicos robustos e consistentes são propostos pelo referencial sistêmico-funcional exposto e exemplificados para explicitar seu caráter aplicável (Caldwell; Knox; Martin, 2022) à formação linguística continuada de professores para alicerçar, primeiramente, as análises linguísticas empreendidas para investigar questões relacionadas a seus contextos de atuação no que tange à representação sobre leitura e escrita no discurso de professores, a composição multimodal de infográficos em material didático para o ensino de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental e o propósito sociocomunicativo de crônicas para o ensino de língua portuguesa para o ensino médio. Ademais, a PGES orienta direcionamentos pedagógicos aplicáveis aos contextos de atuação das autoras com a intenção de dinamizar a construção de conhecimentos linguísticos para ambos, professores e alunos, consumidores finais.

Os relatos de pesquisas apresentados pelos onze capítulos que compõem esta coletânea, em resposta a questões emergentes dos contextos de atuação de seus proponentes, apontam para os desafios vivenciados por seus autores e como estes são desdobrados em reflexões de ordem metodológica e teórica. Porém, os retratos apresentados aqui não representam modos homogêneos de fazer pesquisa, e sim uma diversidade de aproximações que mostra como o campo da LA é múltiplo, mas tem uma preocupação em comum em relação ao modo como a linguagem afeta a vida das pessoas. Dessa forma, de modo reflexivo, o panorama oferecido permite vislumbrar como as contribuições para os debates em torno dos modos de fazer pesquisa em curso na LA não somente descrevem uma diversidade de realidades, mas definem também os papéis que os linguistas aplicados podem vir a desempenhar em processos de transformação política e social por meio da pesquisa e da intervenção em contextos situados, considerando as relações entre esse fazer acadêmico e as diferentes realidades com as quais está engajado.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, D. R. *Crônicas e Seus Propósitos Sociocomunicativos em um Material Didático para o Ensino Médio: Um Estudo Sistêmico-funcional*. Dissertação de mestrado em Letras, Guarulhos, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, 2024.
- BUZATO, M. E. K. “O Pós-humano é Agora: Uma Apresentação”. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, vol. 58, n. 2, 2019, pp. 478-495. DOI: doi.org/10.1590/010318135657412822019.
- CALDWELL, D.; KNOX, J. S. & MARTIN, J. R. (eds.). *Applicable Linguistics and Social Semiotics: Developing Theory from Practice*. Londres, Bloomsbury Publishing, 2022.
- CARDOSO, D. S. *Representações de Professores da Educação Básica Pública sobre o Ensino de Leitura e Escrita: um Estudo de Caso Sistêmico-funcional*. Dissertação de mestrado em Letras, Guarulhos, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, 2023.
- DEUMERT, A. & MAKONI, S. (eds.). *From Southern Theory to Decolonizing Sociolinguistics: Voices, Questions and Alternatives*. Bristol, Blue Ridge Summit, Multilingual Matters, 2023.
- GURNEY, L. & DEMURO, E. “Tracing New Ground, from Language to Linguaging, and from Linguaging to Assemblages: Rethinking Linguaging through the Multilingual and Ontological Turns”. *International Journal of Multilingualism*, vol. 19, n. 3, 2022, pp. 305-324. DOI: [10.1080/14790718.2019.1689982](https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1689982).
- JACQUEMET, M. “Transidiomatic Practices: Language and Power in the Age of Globalization”. *Language & Communication*, vol. 25, n. 3, 2005, pp. 257-277. DOI: [10.1016/j.langcom.2005.05.001](https://doi.org/10.1016/j.langcom.2005.05.001).
- KEATING, M. C.; CARNEIRO, A. & DINIZ, L. R. A. “Os Emaranhados do Português como Língua Adicional: Cenários Multílingues de (I)mobilidade e Agenciamento”. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, vol. 61, n. 3, 2022, pp. 609-622. DOI: [10.1590/01031813v61n320228671296](https://doi.org/10.1590/01031813v61n320228671296).
- KUSTERS, A. “Introduction: The Semiotic Repertoire: Assemblages and Evaluation of Resources”. *International Journal of Multilingualism*, vol. 18, n. 2, 2021, pp. 183-189. DOI: [10.1080/14790718.2021.1898616](https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1898616).
- LATOUR, B. “Para Distinguir Amigos e Inimigos no Tempo do Antropoceno”. *Revista de Antropologia*, vol. 57, n. 1, 2014, pp. 11-31. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/87702>. Acesso em: 20 out. 2023.
- MAHBOOB, A. & KNIGHT, N. K. (eds.). *Applicable Linguistics*. Nova York, Continuum, 2010.
- MCKINNEY, C.; MAKOE, P. & ZAVALA, V. (eds.). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. 2. ed. Nova York, Routledge, 2024.
- MELO, G. V. de & JESUS, D. M. (orgs.). *Linguística Aplicada, Raça e Interseccionalidade na Contemporaneidade*. Rio de Janeiro, Mórula, 2022.

- MIZAN, S. & FERRAZ, D. de M. “Who’s Afraid of the Fluidity in Language?: Can the Trans-Subaltern Speak?”. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 23, n. 1, 2023, e22073. DOI: [10.1590/1984-6398202322073](https://doi.org/10.1590/1984-6398202322073).
- MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo, Parábola, 2006.
- PATÍÑO, A. “Reflexivity”. In: TUSTING, K. (ed.). *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*. Oxford/Nova York, Routledge, 2019, pp. 213-228.
- PENNYCOOK, A. *Posthumanist Applied Linguistics*. Oxford/Nova York, Routledge, 2018.
- RAMOS, M. B. A. *Infográficos em Livros Didáticos para o Ensino de Leitura em Língua Inglesa: uma Análise Multimodal e Sistêmico-funcional*. Dissertação de mestrado em letras, Guarulhos, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, 2023.
- ROCHA, C. H. & MEGALE, A. H. “Translinguagem e Seus Atravessamentos: Da História, dos Entendimentos e das Possibilidades para Decolonizar a Educação Linguística Contemporânea”. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, vol. 39, n. 2, 2023. DOI: [10.1590/1678-460X202339251788](https://doi.org/10.1590/1678-460X202339251788).
- ROSE, D. & MARTIN, J. R. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield, Equinox, 2012.
- SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas, Mercado de Letras, 1998.
- VIAN JR., O. & DE SOUZA, M. M. “Linguística Sistêmico-funcional e Suas Contribuições à Pesquisa Linguística no Contexto Brasileiro”. *Revista Odisseia*, vol. 2, 2017, pp. 185-203. DOI: [10.21680/1983-2435.2017v2n0ID12887](https://doi.org/10.21680/1983-2435.2017v2n0ID12887).
- WEI, L. “Translanguaging as a Practical Theory of Language”. *Applied Linguistics*, vol. 39, n. 1, 2018, pp. 9-30. DOI: [10.1093/applin/amx039](https://doi.org/10.1093/applin/amx039).

Gestos de Decifração e Engajamento no Antropoceno: O Papel do Modo de Fazer Etnográfico na Linguística Aplicada

Alan Silvio Ribeiro Carneiro

Quem ouve o fogo queimar ruas perceberá que ele diz sempre a mesma coisa: que o tempo acabou. Não apenas que não temos mais tempo, mas principalmente que não há mais como contar o tempo que está a nascer como uma possibilidade mais uma vez presente. Um tempo que não se conta mais, que não se narra mais tal como até agora se habitou. Este tempo produzirá suas narrativas e seus habitantes e queimará o tempo no qual narrávamos e habitávamos e contará com números que não conhecemos e terá tensões que não saberíamos como deduzir e despossuirá e não será mais medido como instante ou duração e será outro ao fim e ao cabo.

V. Safatle, *Quando as Ruas Queimam: Manifesto pela Emergência*, pp. 5-6.

A época em que começamos a viver é de indivisibilidade, de emaranhamento, de concatenações. Tempos de concatenação pressupõem que nossos corpos se tornaram repositórios de diferentes tipos de riscos, incluindo aqueles tipos de riscos que não faz muito tempo (e para muitos ainda) eram considerados como característicos de certas parcelas da população – ou ainda “raças”, para usar esse termo infame. O que costumava acontecer apenas com alguns, agora está acontecendo para muitos mais. Parece-me que estas novas estruturas de desestabilização expandiram agora o seu alcance e estão a provocar todo um conjunto de deslocamentos que temos que abordar sociologicamente, empiricamente e etnograficamente. O que quero dizer é que as interfaces da vida e as estruturas da provisoriedade expandiram-se muito para além daquilo a que estávamos habituados¹.

A. Mbembe, N. Gilman e J. Blake, “How to Develop a Planetary Consciousness?”.

1. No original: “The epoch we have entered into is one of indivisibility, of entanglement, of concatenations. Times of concatenation presuppose that our bodies have become repositories of different kinds of risks, including those kinds of risks that not so long ago (and in many cases still) were thought to be the peculiarity of certain classes of the population — or “races,” to use that infamous term. What used to only happen to some is now happening to more than just them. It seems to me that these new structures of destabilization have now expanded their reach and are provoking a whole set of displacements that we have to attend to sociologically, empirically and ethnographically. But my point is that the interfaces of life, the structures of provisionality, have expanded well beyond what we have long been used to” (tradução nossa).

Introdução

Fredric Jameson (1991), em sua obra magistral *Postmodernism, or, the Cultural Logic of Late Capitalism*, propôs-se a compreender a complexidade do funcionamento das formas culturais artísticas no capitalismo do período pós-guerra, que, de seu ponto de vista, se caracterizariam de uma forma distinta em relação às formas que emergiram no modo de produção do capitalismo industrial e imperial que se constituiu ao longo dos séculos XIX e XX. O autor filia-se às críticas de Adorno e da Escola de Frankfurt, que identificaram na modernidade tardia um aprofundamento das contradições culturais da modernidade, e à perspectiva do teórico socialista da quarta internacional Ernest Mandel (1975), que compreendeu a reconfiguração do capitalismo no pós-guerra como uma nova etapa de dominação, marcada pela hegemonia dos interesses do capital financeiro. Essa nova etapa do capital ficou configurada pelo crescimento do poder das grandes corporações multinacionais, a construção de uma nova divisão internacional do trabalho, o declínio dos movimentos sindicais, acompanhada também pela explosão do consumo, da destruição dos recursos naturais, o aumento do poder da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa. Essa reconfiguração alterou os modos de regulação dos fluxos de capital, mas também as dinâmicas das relações sociais. A tese de Jameson, a partir da análise de diversas práticas culturais, era que a construção de qualquer posicionamento em relação ao que viria a ser a pós-modernidade, seja de alinhamento ou desalinhamento, em qualquer campo social, seria uma tomada de posição em relação ao capitalismo multinacional contemporâneo (Jameson, 1991, pp. 3).

Embora algumas das periodizações e algumas das teses secundárias de Jameson e Mandel tenham sido questionadas, respectivamente, no campo dos estudos da cultura e dos estudos econômicos, é inegável o valor das análises do primeiro sobre as mudanças na lógica subjacente ao funcionamento das práticas culturais nas últimas décadas e as do segundo em relação ao funcionamento da economia no período do pós-guerra para compreender a transição de regimes globais que afetaram realidades díspares em todo o planeta. As suas análises mostraram também a relevância do pensamento marxista para compreender os processos de reconfiguração do sistema capitalista na estruturação dos processos de globalização nas suas múltiplas escalas temporais e o seu papel nos processos de regulação das práticas sociais, culturais e linguísticas na atualidade. A mobilidade do capital, por exemplo, foi decisiva na organização dos modos de regulação dos diversos fluxos que caracterizam o mundo contemporâneo, determinando as formas pelas quais sujeitos se deslocam e se realocam através de diferentes territórios, transportando diferentes recursos linguísticos, culturais, econômicos e sociais por fronteiras nacionais, trazendo desafios para pensar as dinâmicas sociolinguísticas e os seus modos de teorizar (ver, por exemplo, Blommaert e Rampton, 2011, para os primórdios dessa discussão).

Duchêne e Heller (2011), por exemplo, ao analisar a mudança de valor dos recursos linguísticos nessa configuração globalizada, caracterizada como capitalismo tardio, destacaram que houve um processo de mudança em relação às línguas nacionais. Estas que, para além de seu valor como recursos políticos e culturais, sintetizados nas palavras dos autores em torno da ideia de “Orgulho”, passaram a ser vistas como recursos

econômicos em torno da ideia de “Lucro” em uma nova forma de inter-relação. Na perspectiva de Duchêne e Heller, as línguas, nesse novo contexto, passaram a ser commodificadas e a serem objetos de intervenção gerencial de governos e agências internacionais, e a variabilidade linguística e o multilinguismo passaram a ser valores adicionais e marcas de distinção.

Essa configuração social, econômica e cultural e o papel atribuído a diferentes línguas e ao multilinguismo que caracterizou o capitalismo tardio nessa última fase da globalização e que marcou os tempos que narrávamos e habitávamos, nas palavras da epígrafe de Safatle (2016), estão em mudança nos novos tempos que estão emergindo, de indivisibilidade e de emaranhamento, que são apontados por Mbembe (Mbembe; Gilman; Blake, 2022). Porém, as múltiplas ordenações dos diferentes mundos em que estamos vivendo continuam marcadas pelas desigualdades desse outro tempo, e, como afirma o teórico africano, aprofundam-se e tornam-se cada vez mais complicadas em função da crise ambiental e ecológica, engendrada por diferentes dinâmicas históricas, políticas e sociais sobrepostas que afetam humanos e não humanos, no período recente que vem sendo compreendido como o antropoceno (Latour, 2014; Tsing, 2015; Povinelli, 2016; Haraway, 2016; Verges, 2017; Chakrabarty, 2018; Whyte, 2018; Yussof, 2019, entre outros).

O termo, bastante controverso e objeto de diversas críticas, foi criado como um epíteto para uma nova era geológica, na qual a ação humana se tornou uma força que está afetando a composição biogeofísica do planeta (Crutzen; Stoermer, 2000). Nos últimos anos, porém, o termo desdobrou-se como um campo de reflexão interdisciplinar próprio, com características singulares, que busca compreender as mudanças em escala planetária que têm, desde diferentes passados, afetado o nosso presente e os nossos potenciais futuros (Lewis; Maslin, 2015). A discussão sobre quando teria sido seu início é permeada por debates de ordem ética e política que colocam em questão uma suposta neutralidade do termo, que não especificaria onde, quando, como e por que as mudanças referidas pelo antropoceno começaram (Chakrabarty, 2018). Por essa razão, alguns autores propuseram outros termos como, capitaloceno (A. Moore, 2015; J. W. Moore, 2016) ou ainda capitaloceno racial (Verges, 2017), que, em seu modo de nomear essa nova era, indicariam de forma mais específica o modo como os problemas ecológicos e a crise climática estão intrinsecamente relacionados ao desenvolvimento do capitalismo, do colonialismo, incluindo aí as dimensões históricas do escravismo moderno e a exclusão de uma parte dos seres humanos da humanidade (Mbembe, 2018).

Apesar dessas problematizações, autoras como Tsing (2015) e Haraway (2016) apontaram para a possibilidade de engajamentos críticos, mas também curiosos, pensando no antropoceno como uma chave importante para compreender os múltiplos emaranhados que compõem o mundo contemporâneo. Como afirma Stengers (2014), nomear nos induz a pensar e a sentir de determinadas formas, assim sendo, talvez a ideia de antropoceno deva importar menos como conceito e mais pelo que produz em termos do desordenamento de modos consolidados de pensar e entender o mundo a partir de divisões disciplinares, metodologias de pesquisa específicas e modos de interpretar dados que precisam agora ser repensados. Aceitando o desafio trazido por Tsing, Mathews e Bubandt (2019), o antropoceno propõe que compreendamos como os seres humanos estão

enredados em teias complexas que demandam um olhar multiespecífico, multilocal e multiescalar.

Isto posto, quando analisado pragmaticamente, é possível afirmar que, do ponto de vista de seus efeitos, essas discussões têm tido o mérito de estar reposicionando leituras sobre a ciência moderna e reorientando discussões em múltiplas áreas do conhecimento, de forma criativa e provocadora, e com isso estão indicando a necessidade de novos modos de compreensão e a intervenção nos emaranhados em que estamos implicados, nos quais aquilo que entendemos como linguagem é uma dimensão. Mas essas discussões não têm ocorrido de forma isolada: estão articuladas, invariavelmente, a um conjunto de reflexões sobre o pós-humanismo (Braidotti, 2019) e a sua extensão analítica para as dimensões do não humano e do mais que humano; os novos materialismos (Fox; Alldred, 2018) e a virada ontológica (Holbraad; Pedersen; Viveiros de Castro, 2014), com suas problematizações dos nossos modelos de entendimento e construção de ontologias; as epistemologias do Sul (Santos; Meneses, 2009), com o seu reconhecimento de múltiplos modos de existir e construir conhecimentos e as discussões sobre decolonialidade (Mbembe, 2021), que colocam em questão a colonialidade do poder (Quijano, 2002) do saber (Lander, 2005) e do ser (Maldonado-Torres, 2022). Porém, como afirma Povinelli (2021), não bastam considerações teóricas sobre as múltiplas crises que nos atravessam no mundo contemporâneo; para a autora, a busca por alternativas precisa derivar de um compromisso com o desmantelamento das estruturas que se fazem presentes desde o que ela denomina como catástrofe ancestral, que começou com o colonialismo e o escravismo, os quais, de forma contínua, têm afetado os corpos de populações indígenas, pretas e pardas e de outros grupos subalternizados.

Desse modo, pensar criticamente essa situação envolve a atualização dos nossos gestos de decifração e engajamento em relação a e com essa complexidade que são parte de uma tarefa comum para o pensamento humano, dessa forma sendo também um desafio para o campo aplicado dos estudos da linguagem. Por essa razão, o objetivo principal deste capítulo é pensar como os debates sobre o antropoceno trazem desafios para esse campo, em particular para as pesquisas que têm se filiado às perspectivas etnográficas, considerando sua trajetória política de reflexão teórica e de comprometimento político. Para tal empreitada, primeiramente, procuro caracterizar, de forma didática, a trajetória de configuração de um modo específico de pesquisar a linguagem por um olhar etnográfico constituído a partir da sociolinguística hymesiana² e dos estudos aplicados da linguagem no contexto brasileiro³ – tradições de pesquisa nas quais fui formado –,

2. A sociolinguística hymesiana é entendida aqui como a matriz a partir da qual se desenvolveram múltiplos caminhos de pesquisa etnográfica que por vezes se configuraram em/como espaços disciplinares específicos em diferentes países e em diferentes contextos institucionais (a sociolinguística interacional, a antropologia linguística, a antropologia linguística educacional, a educação linguística, a etnografia linguística, entre outras). Embora reconheça aqui a figura de Hymes e seu papel no campo, compartilho o desconforto e o repúdio de colegas em relação a sua conhecida postura abusiva com estudantes mulheres e o papel que isso teve na marginalização e/ou exclusão de mulheres da produção de conhecimento na área (para essa discussão, ver Heller e McElhinny, 2017).

3. A Linguística Aplicada brasileira tem uma trajetória disciplinar complexa também, como mostram as obras de Moita-Lopes (2013) e Szundy e Barbara (2013) sobre a precursora do campo no Brasil, Maria Antonieta Alba Celani. Nessa direção, o que é apresentado aqui é uma linhagem específica de pesquisa que toma os modelos de pesquisa etnográfica como referência.

apontando alguns debates que estão colocados para essas pesquisas no momento atual. Em seguida, apresento como essa perspectiva se desdobrou em um dos meus trabalhos de investigação que, à guisa de exemplificação, aponta alguns limites e potencialidades desse modo de reflexão. Ao final, de forma articulada, indico como as discussões que emergiram do antropoceno indicam alguns caminhos para a revisão desses modos de fazer pesquisa, tendo em vista aquilo que Glissant (1990, 2009) denomina opacidade.

A Constituição de um Modo de Fazer Etnográfico nas Ciências da Linguagem e na Linguística Aplicada e Alguns Prospectos

Na perspectiva de Hymes (1996 [1973]), um dos primeiros investigadores a refletir sobre as relações entre linguagem e desigualdade de forma sistemática, a linguagem é um recurso humano, o qual pode ser usado de diferentes formas por grupos sociais distintos nos processos de organização social. A ideia da linguagem como um recurso no pensamento hymesiano entende o conjunto de meios linguísticos e semióticos como uma ferramenta constitutiva das práticas sociais que indexicaliza diferenças e ao mesmo tempo constrói as próprias relações sociais, não estando dissociada do funcionamento da construção da história e das restrições políticas e econômicas que estruturam um determinado contexto.

Hymes (1996 [1973]), ao discutir o papel da etnografia no campo educacional, destaca que essa área de investigação não tem uma concepção unificada do que seja etnografia e que a pesquisa etnográfica não pode ser resumida a um conjunto de técnicas que podem ser utilizadas para qualquer pesquisa. Para o autor, a etnografia no campo educacional, em função da relação de confiança que se estabelece entre quem investiga e quem está sendo investigado, pode contribuir para superar a divisão entre os que sabem e os que não sabem (Hymes, 1996 [1973], p. 14). Hymes, em uma descrição sintética do sentido do trabalho etnográfico, afirma que:

Cada um de nós fala (e escreve) em um contexto de entendimentos e convenções tácitas, uma rede de implicação e forma. Se é importante compreender isso corretamente, observação, questionamento e comparação são necessários – em resumo, etnografia. Sem nós mesmos como sujeitos, aqueles que estão a nos observar e comparar têm a possibilidade de nos entender de forma equivocada. Sem eles, como observadores e analistas, nós nos tornamos obscuros para nós mesmos. (Hymes, 1996 [1973], p. XI, tradução nossa)⁴

Para Erickson (1984), outro autor fundamental no campo das pesquisas etnográficas, a etnografia é um processo guiado de interrogação orientado por um ponto de vista. Mais do que um conjunto de técnicas ou um processo intuitivo que não envolve

4. No original: “Each of us speaks (and writes) in a context of understandings and taken-for-granted conventions, a network of implication and form. If it matters to get these right, observation, asking, comparison are needed – in short, ethnography. Without ourselves as subjects, those who observe and compare are likely to get things wrong. Without them, as observers and analysts, we are likely to be obscure to ourselves”.

reflexão, para ele o desenho da pesquisa é determinado por essas questões que, por sua vez, são formuladas a partir de experiências prévias em campo ou a partir de outras pesquisas realizadas. Embora o trabalho seja indutivo, o etnógrafo traz os seus interesses para campo e o que resulta dessas questões é uma descrição de: “(1) regularidades do comportamento social em uma situação social considerada como um todo; (2) como o etnógrafo experienciou essas regularidades estando lá nessa situação social; e (3) como ele ou ela vê a situação e o comportamento social à luz de uma ampla variedade de comportamentos humanos encontrado em outras partes do mundo” (Erickson, 1984, p. 1, tradução nossa)⁵.

Canagarajah (1993), ao abordar os estudos etnográficos sobre o ambiente de sala de aula no ensino de língua inglesa, criticava o enfoque excessivamente descritivo dessas pesquisas. O autor apontava a necessidade de uma etnografia crítica, que fosse ideologicamente sensível e desmistificasse os interesses subjacentes a determinadas culturas, mostrando como isso se relaciona às questões de poder. Ao retomar esse debate para refletir acerca das políticas linguísticas, Canagarajah (2006) sintetiza três orientações em termos de método etnográfico: a primeira, que se preocupa exclusivamente com o caráter êmico, toma um ponto de vista distanciado; a segunda, que é a observação participante, tenta vivenciar a forma como os participantes percebem o seu mundo; por fim, a etnografia crítica aponta as formas como as diferenças entre pesquisador e informantes é negociada na produção dos dados e na sua interpretação. Para o autor, essa perspectiva está atenta também para os vieses e atitudes do pesquisador em relação à comunidade e à forma como elas se modificam ao longo da investigação, bem como para a influência do pesquisador nas atividades e nos comportamentos da comunidade e para as razões dos conflitos e inconsistências no interior dela acerca de suas representações sobre suas línguas e culturas. De acordo com Canagarajah, essa perspectiva crítica faz com que o etnógrafo tenha o potencial de contribuir ativamente para que a comunidade pense o seu futuro linguístico e se interrogue acerca dos pontos de vista conflitantes sobre as relações linguísticas.

Blommaert (2013), ao fazer uma revisão crítica de uma das principais coletâneas recentes sobre política linguística (McCarty, 2011), propõe um realinhamento epistemológico do campo nos termos do projeto hymesiano de “monitoramento etnográfico” (Hymes, 1980, 1996; Van Der Aa; Blommaert, 2011). Isso implicaria um envolvimento longitudinal com o campo, engajamento participativo e generalização etnológica, no sentido de que o etnógrafo possa contribuir para uma intervenção que não reproduza o silenciamento das vozes que estão mais marginalizadas e possa compreender como a linguagem e a reflexão localmente produzida sobre ela são parte de estruturas mais amplas que constituem as tramas do tecido social, ou seja, nos gestos de decifração na etnografia não é somente uma interpretação que é produzida, eles são em si mesmos parte dos processos de constituição do que é interpretado.

5. No original: “(1) regularities of social behavior in a social situation considered as a whole, (2) as the ethnographer experienced those regularities by being there in the social situation, and (3) as he or she views the situation and situational behavior in the light of the wide variety of human behavior found throughout the world”.

No contexto brasileiro, os estudos etnográficos de linguagem, sendo derivados também dessa tradição, têm seguido linhas parecidas de pesquisa, intervenção e engajamento. Nos anos 1990, na Universidade de Campinas (Unicamp), por exemplo, no âmbito da consolidação dos estudos de linguística aplicada, diversos investigadores, partindo de trajetórias acadêmicas diversas, na tradição dos estudos de interação, desenvolveram investigações etnográficas, destacando-se os trabalhos de Maher (1990 e 1996, entre outros) e Cavalcanti (1991 e 1996, entre outros), no campo do bilinguismo e da educação indígena, de Signorini (1992, 1995, entre outros), na comunicação intercultural em língua materna⁶ e nos estudos do letramento, sendo que nessa última área destaca-se também, na mesma instituição, o trabalho de Kleiman (1992, 1993, entre outros). Essas pesquisas para além do interesse na visibilização de vozes marginalizadas propuseram engajamentos múltiplos e diversos com comunidades e com professores em formação e avançaram no sentido do que Cavalcanti (2008), partindo de Tuhiwai Smith (1999), compreende como pesquisas feitas “de dentro”, ou seja, pesquisa que possibilitem que os próprios sujeitos envolvidos nos processos de investigação possam ocupar o lugar do pesquisador e falar de sua própria realidade.

Embora esses exemplos sejam representativos da emergência dos estudos etnográficos desenvolvidos no Brasil, já naquele período pesquisadores de outras instituições e regiões brasileiras também desenvolviam pesquisas que apontavam para caminhos similares e que podem ser vistas em coletâneas como as de Cox e Assis-Peterson (2001), de Cavalcanti e Bortoni-Ricardo (2007), Fritzen e Lucena (2012), entre outras, que mostram o vigor contínuo e crescente dos estudos etnográficos em contextos de língua materna, segundas línguas e línguas adicionais, educação bilíngue e intercultural, entre outras áreas. Caberia um destaque também, entre esses trabalhos pioneiros, para as discussões de Moita-Lopes no campo dos estudos de gênero e sexualidade, por exemplo, no volume monográfico *Identidades Fragmentadas: A Construção Discursiva de Raça, Gênero e Sexualidade em Sala de Aula* (Moita-Lopes, 2002), que contribuiu para a ampliação dos horizontes de pesquisa da Linguística Aplicada brasileira. Na mesma linha de investigação, os trabalhos de Ostermann (2002, 2003, entre outros) tiveram um papel significativo na constituição de um lugar institucional para os estudos de base etnográfica na área de gênero, sexualidade e saúde. Garcez (Garcez, 2006; Garcez; Frank; Kanitz, 2012, entre outros) também contribuiu de forma consistente para a consolidação dos estudos microetnográficos da interação em sala de aula. As obras de Moita-Lopes (2015) e de Cavalcanti e Maher (2018), que contam com a colaboração de vários desses investigadores, além de reafirmar a relevância desses modos de fazer pesquisa, são uma contribuição significativa para a projeção internacional das etnografias da linguagem brasileiras – para utilizar aqui o termo de Garcez e Schulz (2015) – que respondem às questões locais, ao mesmo tempo que se propõem a firmar um diálogo internacional.

Longe de um levantamento exaustivo, essas obras aparecem aqui a título de

6. O termo “língua materna” é bastante problemático quando se consideram os debates sobre multilinguismo e a diversidade de recursos implicados nas diferentes práticas comunicativas na atualidade; no entanto cabe a menção aqui em função de a referência ser ao processo de constituição histórico de estudos no campo.

exemplificação de um conjunto de investigações no campo etnográfico de relevância incontestável no campo de estudos da linguagem no contexto brasileiro. O que não significa que esse programa de pesquisa seja um algo acabado, muito pelo contrário, assim como os estudos etnográficos de base hymesiana contribuíram para uma renovação dos estudos da linguagem no contexto europeu (ver, por exemplo, Rampton, 2007, e Blommaert; Rampton, 2011), a etnografia, pela sua própria perspectiva ontológica e epistemológica, pressupõe uma constante renovação dos seus modos de produção de conhecimento.

Silva (2015), em uma visada ampla sobre a produção de conhecimento no campo dos estudos aplicados da linguagem no Brasil, aponta alguns elementos que indiciam limitações das abordagens na área. Embora não necessariamente aquilo que o autor aponte refira-se especificamente aos estudos etnográficos – uma vez que a LA brasileira, considerando o modo inter-trans-indisciplinar pelo qual se constituiu, faz uso de múltiplas metodologias (Paschoal; Celani, 1992; Cavalcanti; Signorini, 1998; Moita-Lopes, 2006) –, as observações do autor indiciam contradições que apontam para cuidados necessários para pesquisadores do campo. Silva (2015) resume a problemática da sua reflexão no que entende como quatro truísmos inter-relacionados. O primeiro refere-se a uma visão monolítica do dado de linguagem que desconsidera a sua circulação nas redes textuais e sociais que constituem a sua produção; o segundo, a uma perspectiva artefactualizada sobre a linguagem que fragmenta o dado e desconsidera as múltiplas metapragmáticas que o estruturam em diferentes contextos; o terceiro truísmo, de forma complementar, aponta para uma desconsideração dos modelos reflexivos dos usuários sobre a linguagem e a sua correlação com a determinação do perfil dos dados; o quarto e último aponta para os recortes disciplinares que dominam os estudos da linguagem brasileiro e restringem a abordagem em função de problemas.

Tendo essas questões de fundo, Silva (2015) desafia o campo a rever seus modos de produção dos dados, fortalecendo uma perspectiva etnográfica que inclua uma reflexão sobre as múltiplas camadas que envolvem a constituição do dado, com um olhar circunstanciado para o funcionamento das ideologias linguísticas. O autor sugere também observar o caráter híbrido dos fenômenos de significação por um olhar semiótico e, por fim, questionar o lugar contraditoriamente disciplinar que é constitutivo da Linguística Aplicada brasileira. Ao pensar que os truísmos e os desafios que propõe colocam em xeque não somente a linguística aplicada, mas também a própria linguística, na visão do autor caberia perguntar:

[...] e se pensarmos na linguagem não como algo que se investiga somente nos departamentos de linguística ou de linguística aplicada mas como um problema mais amplo que por sinal gerou a “virada linguística” nas ciências humanas? E se alargarmos nossos horizontes e medirmos as escolhas epistêmicas da LA não contra o pano de fundo da linguística disciplinar mas sim da esfera mais ampla do pensamento sobre a linguagem em outras searas, acadêmicas e não-acadêmicas? (Silva, 2015, p. 371)

O desafio proposto por Silva encampa o projeto hymesiano de forma radical, na medida em que realinha o projeto político da linguística aplicada brasileira ao propósito das discussões apresentadas por Hymes na revista *Language in Society (LiS)*, em 1972. Hymes propõe como horizonte para as pesquisas a serem publicadas ali por um “fim na

teoria e na pesquisa em termos de ‘linguagem’ ou ‘línguas’, com uma substituição por uma teoria e uma pesquisa que investigue as verdadeiras formas pelas quais os recursos linguísticos são organizados, mudam e são mudados, nas vidas humanas” (Hymes, 1972, p. 10, tradução nossa)⁷. Como afirma Johnstone (2016, p. 429), ao analisar o desenvolvimento contemporâneo das pesquisas que estão presentes nos volumes mais recentes da revista *LiS*, o fechamento do projeto hymesiano só poderia ser representado por uma imaginação científica na qual a língua não poderia mais ser extraída dos processos de significação.

Se, por um lado, o percurso etnográfico leva necessariamente a esse entendimento, uma vez que em campo é a totalidade do fato linguístico que se impõe (Wortham, 2008), por outro lado, uma vez tendo vivenciado e produzido dados em campo, é necessário interpretá-los. Nessa interpretação, torna-se inevitável buscar diálogos com o arcabouço teórico produzido do campo das ciências da linguagem, mas também das ciências humanas. Esse arcabouço múltiplo e diverso, porém, representa um desafio para o pesquisador no sentido de que na análise dos dados não se perca a sua dimensão local específica e ao mesmo tempo se construam diálogos com debates de agendas translocais mais amplas, reconhecendo os múltiplos emaranhados que são parte da pesquisa.

Windle (2017), em uma análise bastante pertinente sobre os modos de apropriação dos elementos teóricos relacionados à teoria dos multiletramentos no contexto brasileiro, mostra os modos pelos quais a LA no Brasil, em algumas circunstâncias, reproduz uma relação na qual a teoria do norte é construída como global e o sul é apresentado como ilustração dessa globalidade, demandando um olhar atento do investigador no processo de interpretação. Para o autor, em geral, a descrição generalizante do norte sobre as transformações presentes no mundo contemporâneo acaba por dificultar um entendimento das formas específicas de desigualdade, entre outras dimensões da vida social em contextos situados do Sul Global.

Essas críticas e outras que poderão ser produzidas não desqualificam o programa de pesquisa da Linguística Aplicada brasileira, mas sugerem cuidados necessários e rumos para o seu fortalecimento como um lugar de produção de saberes que esteja alinhado com os desafios contemporâneos para a produção de conhecimento. Ao ocupar espaços maiores de reflexão acadêmica, sem perder suas raízes no campo educacional e ao se sobrepor em outros campos de estudo como o de gênero e sexualidade, entre outros, a LA, quando fundada em parâmetros cuidadosos para construção e análise de dados, oferta um lugar interessante para a produção de saberes que desafiam lugares epistemológicos definidos, desde que esteja atenta ao modo como analisa os emaranhados da vida social e seus múltiplos atravessamentos por relações de poder.

Nesse lugar de uma reflexividade profunda é que reside o seu potencial social transformador, na medida em que a pesquisa etnográfica, invariavelmente, surge de problemas identificados pelo pesquisador em contextos em que também existe a necessidade de intervenção (Cavalcanti, 1986). O projeto da LA, dessa forma, não está e nunca estará plenamente configurado, mas, assim como o projeto de sociolinguística

7. No original: “The task is to put an end to theory and research in terms of ‘language’ and ‘languages’, and to replace it by theory and research in terms of the true forms in which linguistic resources are organized, change and are changed, in human lives”.

hymesiana, estabelece balizas para o pesquisador que queira engajar-se e compreender as relações entre linguagem, cultura e sociedade. Mas é preciso atenção ao constante deslocar dessas balizas para que o campo continue sendo um lugar vigoroso de contínua reflexão epistemológica.

As discussões recentes sobre o antropoceno, o pós-humanismo, os novos materialismos, a virada ontológica, as epistemologias do sul e os debates sobre decolonialidade têm demandado a alteração dessas balizas e gerado intensos debates no campo (ver, por exemplo, Deumert e Makoni, 2023). Em uma reflexão recente que produzi sobre a sociolinguística do multilinguismo (Bagga-Gupta e Carneiro, 2021), eu e minha coautora buscamos criticar o operativo linear (que pressupõe a existência de um único lugar de ponta em termos de produção de conhecimento) e os limites da sociolinguística do multilinguismo (com seu imaginário subjacente de linguagem e língua, com extensões para o multimodal e o multissemiótico) e suas perspectivas totalizantes sobre, como diria Hymes, esse recurso humano. Na discussão apresentada no artigo, queríamos destacar o quanto não basta ampliar o debate de repertório linguístico para repertório semiótico; no sentido de compreender melhor o funcionamento das práticas comunicativas, é preciso interrogar o que está por trás das nossas próprias definições de comunicação e compreender a multiplicidade de perspectivas ético-ontoepistemológicas – para recolocar aqui a discussão proposta no artigo nos termos de Barad (2007) – que enquadram diferentes modos de entender comunicação, linguagens, línguas e semioses em mundos específicos, com uma reflexividade sobre a parcialidade de quaisquer enquadramentos e do que fica fora deles.

Relendo o artigo, eu afirmaria que o nosso objetivo ali talvez fosse que o campo revisse seus entendimentos, dando margem para aquilo que Glissant (1990, 2009) defende como a possibilidade da opacidade questionando as pretensões de transparência dos modos hegemônicos de produção de conhecimento. A ideia de opacidade, de um ponto de vista epistemológico, caminha na direção contrária de perspectivas totalizantes ao possibilitar que aquilo que por nós é recortado como objeto de estudo no campo da linguística, da sociolinguística ou da linguística aplicada e é categorizado a partir de determinadas gramáticas de interpretação possa ser compreendido por outros ângulos e outros modos de abstração, considerando diferentes emaranhados, sem querer exaurir, com o retrato acadêmico, a multiplicidade de mundos coexistentes.

Kathleen Stewart (2017), na sua reflexão sobre o afeto, afirma que “o ponto da análise não foi rastrear os *efeitos* pré-determinados de estruturas e lógicas passíveis de serem abstraídas, mas compor um registro dos *afetos* vividos que tem lugar no processo político-material-estético-social de fazer mundos” (pp. 192-193, tradução nossa)⁸. Mais recentemente a autora afirmou que, no processo da pesquisa, trata-se de um “afinar-se elementar com impressões, afetos, corpos, modulações subliminares e intuições sobre onde uma tendência pode ir e provavelmente um tipo estranho de realismo das multiplicidades que estão zunindo umas com as outras como pirilampos em um campo”

8. No original: “the point of analysis was not to track the predetermined *effects* of abstractable logics and structures but, rather, to compose a register of the lived *affects* of the things that took place in a social-aesthetic-material-political worlding”.

(Stewart, 2024, tradução nossa)⁹. Esse modo de operar com as multiplicidades possibilita, a meu ver, que “o direito à opacidade”, pensando agora, de modo a incluir o sentido mais subjetivo, trazido por Glissant (1990), possa ser mantido no encontro com a diferença, possibilitando que os diversos outros com quem interagimos possam simplesmente ser como são, sem uma necessidade de uma compreensão mútua transparente.

A ideia de multiplicidade é importante pois se articula com os movimentos recentes de questionamento das ontologias linguísticas, indicando a necessidade de uma consciência sobre o modo como diferem (Demuro e Gurney, 2021) e como podem eventualmente não ser intertraduzíveis (Hauck, 2023). Essa reflexão alinha-se com uma orientação cosmopolítica que possibilita o reconhecimento da coexistência de diversos mundos ontológicos ou pluriversos (Escobar, 2017) que estão em relação, mas que são sempre parcialmente intercompreensíveis. Como afirmam Robbert e Mickey (2013), relendo Viveiros de Castro,

[...] não há um mundo único revelado pela multiplicidade de perspectivas; ao contrário, há uma multiplicidade de mundos entrelaçados uns com os outros e que se tornam presentes por um diferente conjunto de práticas. Assim, em vez de tentar falar corretamente de um mundo único, à parte de todos os conhecimentos, práticas ou instrumentos, a cosmopolítica assume a posição de uma história coletiva em que a história social e a história cósmica estão profundamente enredadas em ecologias multiespécies que incluem ambientes construídos, tecnologias e conhecimentos. (p. 2, tradução nossa)¹⁰

Entendo assim que um dos papéis dos estudos etnográficos no campo aplicado é justamente compreender a multiplicidade e a heterogeneidade de diferentes mundos, suas (inter)relacionalidades e o nosso papel ético-ontopistemológico nas suas constituições, mas sem pretensões de transparência. É nesse sentido que, na próxima seção, revisito um dos meus campos de pesquisa etnográficos, Timor-Leste, trazendo o modo como construí um enquadramento interpretativo para dados que gerei e como vejo nesse momento a necessidade de repensar as interpretações que produzi, tendo em vista as discussões que estou trazendo ao longo deste capítulo.

Gestos de Decifração e Engajamento no Antropoceno: Repensando Enquadramentos e Interpretações

O fundamento (meta)metodológico e (meta)teórico das pesquisas que desenvolvi desde a minha formação de doutorado partiram do lugar de produção de saberes que emergiu das etnografias linguísticas, no projeto desenhado por Hymes, e que foi, em

9. No original: “elemental attuning to impressions, affects, bodies, subthreshold modulations, intuitions about where a tendency might go, and probably a kind of weird realism of multiplicities pinging off each other like fireflies in a field”.

10. No original: “There is not a single world revealed through a multiplicity of perspectives; instead, there are a multiplicity of worlds each entwined with one another, and made present by different sets of practices. Thus instead of trying to speak correctly of a single world as it is apart from all knowledges, practices, or instruments, cosmopolitics takes the position of a collective history wherein social history and cosmic history are deeply entangled in multispecies ecologies that include built environments, technologies, and knowledges”.

alguma medida, incorporado no âmbito das pesquisas da linguística aplicada brasileira, conforme delineei anteriormente. Nessa direção, o modo pelo qual iniciei o desenvolvimento desses trabalhos partiu também da ideia de que a teoria é sempre marcada ideologicamente por determinados paradigmas e, por isso mesmo, é sempre parcial e contingente (Canagarajah, 2013).

Ao longo dos anos, a orientação teórica das minhas pesquisas estava direcionada para autores que buscavam compreender reflexivamente a interação entre as questões de linguagem e de língua e problemáticas sociais mais amplas, partindo do papel mediador das ideologias linguísticas nos processos de constituição de regimes linguísticos e de políticas linguísticas e educacionais, bem como do seu papel orientador nas práticas de bilinguismo e multilinguismo e nas práticas de ensino de línguas e educação multilíngue na atualidade. Em cada contexto de pesquisa, essas questões se configuravam de formas específicas nos múltiplos cenários de interação das minhas investigações, nos quais me engajei. Apesar de sua dimensão contingente, para decifrar os processos de construção de significados em cada um deles – o que incluía compreender o funcionamento de pragmáticas e metapragmáticas situadas – era preciso analisá-los nas suas cadeias discursivas de constituição mais amplas e o modo como significavam situadamente. Mas não somente; ao reler os dados na atualidade, percebo dimensões específicas que ficavam invisibilizadas e que têm me movimentado em direção a outras perspectivas analíticas no campo dos estudos da linguagem e da LA¹¹, e é nesse sentido que apresento uma das minhas pesquisas aqui.

Tensões e Mediações: Opacidade e Multiplicidade na Construção de Políticas Linguísticas e Educacionais em Timor-Leste

Heller e Martin-Jones (2001), na introdução à coletânea pioneira que organizaram sobre o efeito dos processos de globalização nas dinâmicas sociolinguísticas e em contextos educativos multilíngues situados, destacam, a partir de Bourdieu (2008), que uma das principais questões emergidas nesses contextos como uma problemática são os processos de construção de línguas legítimas como forma de controle e regulação do acesso aos recursos sociais. Esse debate serviu de ponto de partida para que eu pudesse entrar em campo e desenvolver as minhas pesquisas em Timor-Leste. O pequeno país do Sudeste Asiático foi uma colônia portuguesa até 1975, quando foi violentamente ocupado pelo país vizinho, a Indonésia, permanecendo sob sua dominação até 1999. Nesse ano, houve um plebiscito para a independência, mas que viria a se concretizar apenas em 2002, após um período sob administração da Organização das Nações Unidas (ONU). O país tem mais de duas dezenas de línguas autóctones e duas línguas oficiais: o tétum, o qual se constituiu historicamente como uma língua de comunicação entre os diferentes grupos étnicos locais; e o português, a língua historicamente falada pelas elites educadas no sistema colonial e que se transformou ao longo do período de ocupação da Indonésia em um dos símbolos da resistência política dos timorenses. A Constituição concedeu o

11. Para uma síntese dessas discussões, ver Kell e Budach (2024).

estatuto de línguas de trabalho ao indonésio, legado dos 24 anos da violenta ocupação do país vizinho, e ao inglês, que se tornou importante com a chegada de milhares de cooperantes internacionais que estiveram envolvidos no processo de (re)construção do país desde o referendo para a independência (Carneiro, 2013).

Os meus interesses de investigação no território, desde a minha primeira ida em 2008-2009 para atuar como professor cooperante pelo governo brasileiro, estavam relacionados principalmente à reintrodução da língua portuguesa no país e às tensões em torno desse processo e que se evidenciavam nos (meta)discursos, presentes nos debates em torno da formulação e da implementação das políticas linguísticas e educacionais, e nas práticas de ensino de língua(s) adicional(is) e de educação bi/multilíngue no país, que foram ganhando forma ao longo dos anos no país. No campo do meu doutorado, em 2012, investiguei de mais especificamente a trajetória de formação de professores de língua portuguesa timorenses, o que foi objeto da minha tese de doutorado (Carneiro, 2014). Durante esse período ocorreram, como ainda ocorrem até os dias atuais, intensos debates sobre as línguas a serem utilizadas como meio de instrução. Por essa razão, a tensão em torno desses debates políticos teve um papel importante no modelamento das discussões que foram apresentadas no meu doutorado. O excerto do meu diário a seguir revela um pouco dessas tensões:

(1) O Marcelo manifestou suas preocupações com relação ao retardamento da inserção do português e acredita que esse retardamento poderá impossibilitá-los de aprender. Falou que acredita que quanto mais cedo as crianças aprenderem as línguas oficiais melhor será para elas. (2) A Alice chegou e o Marcelo começou a ironizá-la por defender o ensino em língua materna. A Alice defendeu-se dizendo que acha ruim para a criança chegar na escola, tendo de aprender uma língua que não conhece, mas que entende que a questão da padronização ortográfica é um problema, bem como a formação dos professores e a produção de materiais didáticos nas línguas maternas. (3) Eu mencionei que é realmente importante a formação dos professores no sentido de que eles possam trabalhar com as diferentes línguas e mencionei, no sentido de contrapor-me aos colegas portugueses, que a criança não precisa ser completamente alfabetizada na língua materna, que esta pode ser uma língua de apoio na alfabetização inicial, mas que, tendo em vista o contexto multilíngue de Timor-Leste, o país precisa necessariamente construir uma educação multilíngue e multicultural. (4) Os colegas, do meu ponto de vista, têm uma visão muito estreita de língua como uma entidade fechada, e nisso não tivemos acordo, mas tivemos acordo com relação a apontar, como fator central, a formação dos professores.

Em função de um projeto-piloto que estava em curso naquele momento para introdução das línguas maternas nas escolas timorenses, eu era constantemente interpelado a opinar sobre o tema. Embora mantivesse uma postura de certo distanciamento, o que mais me incomodava eram os constructos ideológicos em torno do conceito de “língua” que eu percebia guiar os debates. Na visão dos defensores do ensino da língua portuguesa, ignorava-se o fato de que o sistema de educação local já deveria ser bilíngue (português e tétum); na visão dos defensores do projeto de língua materna, ignorava-se a multiplicidade de práticas transidiomáticas que caracterizam contextos multilíngues como o timorense. A minha fala em (3) vai justamente nesse sentido de produzir um contraponto ao debate bipolar, que ali era configurado entre duas posições essencialistas e antagônicas: uma que defendia o ensino de língua portuguesa e outra que defendia o ensino de línguas maternas. Em (4), demonstro meu incômodo com as

ideologias que hegemonizavam esses debates, nas quais não há espaço para um entendimento flexível das práticas de multilinguismo local (Blackledge; Creese, 2010).

Ao longo dos meus períodos de pesquisa e de escrita sobre a situação de Timor-Leste, o meu olhar sempre esteve direcionado para “tensões” como essas, que eram recorrentes nos debates, no contexto urbano de Díli, e que envolviam processos de (des)construção de línguas legítimas, na linha das discussões de Heller e Martin-Jones (2001). Porém, ao revisitar esse dado, chamaram minha atenção as “mediações” que busco construir no meu posicionamento e o que elas indiciam em relação às dinâmicas próprias de transformação que ocorrem no país e que demandam interrogações: por quais razões os sujeitos que estão recontextualizados nessa entrada do diário posicionam-se dessa forma? O que eu quis dizer quando afirmo que a criança não precisa ser “completamente” alfabetizada em língua materna ou ainda que é preciso, de qualquer forma, uma “educação multilíngue e multicultural” no país? O que estou querendo mediar e para quem estou querendo fazer alguma mediação? Que intuições estão presentes ali e que revelam diferenças entre mundos que demandam traduções e interpretações?

Essas perguntas são importantes porque indiciam questões para além do dado e do enquadre mais evidente para mim, que o analisaria como parte da construção de regimes linguísticos, das economias políticas da linguagem, das hierarquias linguísticas e dos processos de legitimação. Há, nessa reflexão, dimensões de reconhecimento que envolvem repensar enquadramentos consolidados no campo da educação linguística, por exemplo, a interrogação sobre a ideia de uma alfabetização exclusivamente em língua materna, ou ainda o significado do apontamento sobre a necessidade de uma educação necessariamente multilíngue multicultural e que indicia modos de vida no contexto timorense que não estão sendo plenamente reconhecidos em termos de políticas públicas. Nesse caso, ainda que longe de uma pretensão de transparência, vejo nessa interlocução uma mediação que indicia algo que tem ficado opaco nos debates sobre políticas linguísticas e educacionais no país, a saber, a multiplicidade de mundos da vida indígenas que coexistem no território e que demandariam um entendimento mais aprofundado sobre as suas especificidades que ficam apagadas em debates de caráter “nacional”.

Desafios da Pesquisa Etnográfica no Antropoceno no Campo Aplicado: Reajustar o Olhar e Transbordar Fronteiras

No breve relato de pesquisa apresentado na seção anterior, espero ter exposto como a etnografia com/pela linguagem no campo aplicado propicia o engajamento com realidades específicas que possibilitam a compreensão de processos políticos e sociais mais amplos, mas que nesse engajamento emergem também dimensões que demandam olhares por múltiplos ângulos, no sentido de estar atento às multiplicidades heterogêneas que se fazem presentes no encontro etnográfico.

A percepção de mundos ordenados é vivida por meio de alternâncias entre processos de instabilidade e estabilidades, arranjos, desarranjos e rearranjos, e os pesquisadores são (ou podem ser) parte desses processos, desde que reflexivamente reconhecendo as limitações de suas perspectivas e como os caminhos que percorrem são

parciais. Assim sendo, posicionar-se e agir na pesquisa em campo é, conforme afirma Stewart (2017), de algum modo, engajar-se em processos de “fazer mundos”, mas ciente da importância do “direito à opacidade”, da importância do reconhecimento da existência de mundos e de vidas que não podem ser completamente apreendidos. O desafio colocado por uma perspectiva cosmopolítica implica abrir mão de pretensões totalizantes, no sentido de que certos mundos possam simplesmente existir enquanto tais.

Ao propor no título desta última reflexão a ideia de “reajustar o olhar” e “transbordar fronteiras”, penso que o engajamento na prática da pesquisa acadêmica é um exercício constante de analisar o que vemos e o que não vemos em campo e de (auto)reflexão pelas bordas: as nossas enquanto sujeitos humanos, a de outros sujeitos que entendemos como humanos e não humanos e uma multiplicidade de dimensões materiais e imateriais que podem ser recortadas de formas diversas. Como afirma Sewell (2007, p. 37), a principal revelação da antropologia é que a nossa realidade é mais contingente do que necessária, ou seja, os arranjos que identificamos nos gestos de engajamento e decifração etnográficos são circunstanciais, e isso inclui as próprias formas de vida e de mundo que esses gestos espelham e refratam.

As discussões em torno do antropoceno, como bem explicita Povinelli (2016, p. 15), são diagnósticas e sintomáticas de um período geológico e histórico, no qual a existência humana e seus efeitos de destruição sobrepuseram-se a outras forças meteorológicas, biológicas e geológicas no que se refere ao destino do planeta. A reflexão da autora, porém, longe de subscrever a ideia de uma crise que seria unicamente de ordem ecológica, entende sua dimensão política e epistemológica, observando que, subjacente a essa crise, estão justamente os modelos ocidentais de construção da “diferença”, por exemplo, entre vida e não vida, que funcionam como meio para o descrédito de outras formas de entendimento do mundo específicas que não obedecem a essa lógica.

O reconhecimento pleno dessas ontologias tem um papel importante na descolonização dos modos de fazer etnográficos, ao indicar a necessidade de uma desconstrução das suas categorias fundamentais de pensamento, baseadas em um modelo representacional do mundo, da vida e de alteridade. Esses modos de categorizar nem sempre levam em consideração as múltiplas inter-relações com e entre os sujeitos que participam da pesquisa, as suas diferentes formas de ser/estar no mundo, suas relações distintas com as realidades que os circundam, seus modos de conexão e desconexão e o modo como ocorre a formação de realidades únicas e contingentes nas espacialidades dos encontros etnográficos, nos quais a linguagem é um elemento importante, mas não o único.

Maldonado-Torres (2017) afirma que a descolonização é uma primeira filosofia que, em oposição à ideia de colonização, quebra as múltiplas hierarquias que promovem a diferença e desumanizam indivíduos e comunidades. Para o autor, se a colonialidade é a base do mundo onde vivemos, com sua política racista, sexista, homo e transfóbica, conservadora, liberal e neoliberal, para enfrentá-la é necessário um engajamento com possibilidades desconhecidas e com a construção de espaços, nos quais novos modos de relação possam emergir, e, nesses modos, não necessariamente aquilo que historicamente categorizamos como a(s) língua(s), a(s) linguagem(ns), a(s) semiose(s) ou a(s) cultura(s), tais como costumávamos entendê-las, serão o aspecto central, mas, sim, os processos que

se dão no seu entorno e por/entre as suas fissuras e que indiciam modos de compreender ainda não cartografados pelos limites de formas hegemônicas de pensamento.

Referências Bibliográficas

- BAGGA-GUPTA, S. & CARNEIRO, A. S. R. “Nodal Frontlines and Multisidedness. Contemporary Multilingualism Scholarship and Beyond”. *International Journal of Multilingualism*, vol. 18, 2021, pp. 320-335. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1876700>>. Acesso em: 20 set. 2024.
- BARAD, K. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC, Duke University Press, 2007.
- BLACKLEDGE, A. & CREESE, A. *Multilingualism: A Critical Perspective*. Nova York, Continuum, 2010.
- BLOMMAERT, J. “Policy, Policing and the Ecology of Social Norms: Ethnographic Monitoring Revisited”. *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 219, 2013, pp. 123-140. Disponível em: <<https://doi.org/10.1515/ijsl-2013-0007>>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- BLOMMAERT, J. & RAMPTON, B. “Language and Superdiversity”. *Diversities*, vol. 13, n. 2, 2011, pp. 2-21. Disponível em: <https://www.mmg.mpg.de/fileadmin/user_upload/Subsites/Diversities/Journals_2011/2011_13-02_art1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Linguísticas*. São Paulo, Edusp, 2008.
- BRAIDOTTI, R. “A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities”. *Theory, Culture & Society*, vol. 36, n. 6, 2019, pp. 31-61. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0263276418771486>>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- CANAGARAJAH, A. S. “Critical Ethnography of a Sri Lankan Classroom: Ambiguities in Student Opposition to Reproduction through ESOL”. *Tesol Quarterly*, vol. 27, n. 4, 1993, pp. 601-626. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/3587398>>. Acesso em: 14 out. 2018.
- _____. “Ethnographic Methods in Language Policy”. In: RICENTO, T. (ed.). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Malden, Blackwell, 2006, pp. 153-169.
- CANAGARAJAH, S. “Navigating Language Politics: A Story of Critical Praxis”. In: NICOLAIDES, C. et al. (orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, Pontes Editores, 2013, pp. 19-42.
- CARNEIRO, A. S. R. “Conflitos em Torno da (Des)construção da(s) Língua(s) Legítima(s): a Situação da Língua Portuguesa no Contexto Multilíngue de Timor-Leste”. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Português no Século XXI: Cenário Geopolítico e Sociolinguístico*. São Paulo, Parábola, 2013, pp. 192-218.
- _____. *Políticas Linguísticas e Identidades Sociais em Trânsito: Língua (Gem) e Construção da Diferença em Timor-Leste*. Tese de doutorado, Campinas, Unicamp, 2014.

- CAVALCANTI, M. C. “A Propósito de Linguística Aplicada”. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 7, n. 2, 1986, pp. 5-12. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639020>>. Acesso em: 28 jul. 2024.
- _____. “Collusion, Resistance and Reflexivity: Indigenous Teacher Education in Brazil”. *Linguistics and Education*, vol. 8, 1996, pp. 3-16.
- _____. “Interação Guarani/não-Guarani: Etnocentrismo Naturalizado na Questão do Silêncio Inter-turnos”. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 18, 1991, pp. 101-110.
- _____. “Multilinguismo, Transculturalismo e o (Re)conhecimento de Contextos Minoritários, Minoritarizados e Invisibilizados”. In: MAGALHÃES, M. C. C. & FIDALGO, S. S. (orgs.). *Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente*. Campinas, Mercado de Letras, 2011, pp. 171-185.
- _____. “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 Editorial, 2006, pp. 233-252.
- _____. & BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, Mercado das Letras, 2007, pp. 23-43.
- _____. & MAHER, T. J. M. (eds.). *Multilingual Brazil: Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World*. Nova York, Oxon, Routledge, 2018.
- CHAKRABARTY, D. “Anthropocene Time”. *History and Theory: Studies in the Philosophy of History*, vol. 57, n. 1, 2018, pp. 5-32.
- COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. (orgs.). *Cenas de Sala de Aula*. Campinas, Mercado de Letras. 2001.
- CRUTZEN, P. & STOERMER, E. F. “The ‘Anthropocene’”. *Global Change Newsletter*, vol. 41, pp. 17-18, 2000.
- DEMURO, E. & GURNEY, L. “Languages/ Linguaging as World- Making: The Ontological Bases of Language”. *Language and Communication*, vol. 83, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.langsci.2020.101307>>. Acesso em: 24 jul. 2024
- DEUMERT, A. & MAKONI, S. (eds.). *From Southern Theory to Decolonizing Sociolinguistics: Voices, Questions and Alternatives*. Bristol, Blue Ridge Summit, Multilingual Matters, 2023.
- DUCHÊNE, A. & HELLER, M. *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. Nova York, Oxon, Routledge, 2011.
- ERICKSON, F. “What Makes School Ethnography ‘Ethnographic’?”. *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 15, 1984, pp. 51-66. Disponível em: <http://www.indiana.edu/~educy520/sec5982/week_4/erickson84.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.
- ESCOBAR, A. *Designs for the Pluriverse: Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds*. Durham, NC, Duke University Press, 2017.
- FOX, N. J. & ALLDRED, P. “New Materialism”. In: ATKINSON, P. A. et al. (eds.). *The SAGE Encyclopedia of Research Methods*. Londres, Sage, 2018.

- FRITZEN, M. P. & LUCENA, M. I. P. (orgs.). *O Olhar da Etnografia em Contextos Educacionais: Interpretando Práticas de Linguagem*. Blumenau, Edifurb, 2012.
- GAL, S. “Sociolinguistic Regimes and the Management of ‘Diversity’”. In: DUCHÊNE, A. & HELLER, M. *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. Nova York, Oxon, Routledge, 2011, pp. 22-42.
- GARCEZ, P. M. “A Organização da Fala-em-Interação na Sala de Aula: Controle Social, Reprodução de Conhecimento, Construção Conjunta de Conhecimento”. *Calidoscópio*, vol. 4, 2006, pp. 66-80. Disponível em: <<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5988/3166>>. Acesso em: 18 jul. 2024.
- _____. & SCHULZ, L. “Olhares Circunstanciados: Etnografia da Linguagem e Pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil”. *D.E.L.T.A.*, vol. 31 (especial), 2015, pp. 1-34. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00001.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2024.
- _____.; FRANK, I. & KANITZ, A. “Interação Social e Etnografia: Sistematização do Conceito de Construção Conjunta de Conhecimento na Fala-em-Interação de Sala de Aula”. *Calidoscópio*, vol. 10, n. 2, 2012, pp. 211-224. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.102.08>>. Acesso em: 16 jul. 2024.
- GLISSANT, E. *Poétique de la relation*. Paris, Gallimard, 1990.
- _____. *Philosophie de la relation*. Paris, Gallimard, 2009.
- HAUCK, E. A “Linguagem de Outro Jeito: As Naturezas Linguísticas e o Desafio Ontológico”. In: SEVERO, C. G. & BUZATO, M. E. K. *Cosmopolítica e Linguagem*. Araraquara, Letraria, 2023, pp. 41-74.
- HARAWAY, D. *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Durham, Duke University Press, 2016.
- HELLER, M. & MARTIN-JONES, M. “Introduction: Symbolic Domination, Education and Linguistic Difference”. In: HELLER, M. & MARTIN-JONES, M. (eds.). *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*. Londres, Ablex Pub., 2001, pp. 1-28.
- _____. & MCELHINNY, B. *Language, Capitalism, Colonialism: Toward a Critical History*. Ontario, University of Toronto Press, 2017.
- HOLBRAAD, M.; PEDERSEN, M. A. & VIVEIROS DE CASTRO, E. “The Politics of Ontology: Anthropological Positions”. *Theorizing the Contemporary, Cultural Anthropology*, 13 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.culanth.org/fieldsights/462-the-politics-of-ontology-anthropological-positions>>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- HYMES, D. “Editorial Introduction to Language in Society”. *Language in Society*, vol. 1, n. 1, 1972, pp. 1-14. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/language-in-society/article/editorial-introduction-to-language-in-society/E0A19B4C222517E99C1F8FDD86001C76>>. Acesso em: 24 jul. 2024.
- _____. *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice*. Londres, Taylor & Francis, 1996 [1973].

- _____. *Language in Education: Ethnolinguistic Essays*. Washington, DC, Center for Applied Linguistics, 1980.
- JAMESON, F. *Postmodernism, or, the Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham, N-C, Duke University Press, 1991.
- JOHNSTONE, B. “Language Theory in Contemporary Sociolinguistics: Beyond Dell Hymes?”. In: COUPLAND, N. (ed.). *Sociolinguistics: Theoretical Debates*. Cambridge, Cambridge University Press, 2016, pp. 417-432.
- KELL, C. & BUDACH, G. “Materialities and Ontologies: Thinking Multilingualism through Language, Materiality, Post-Humanism and New Materialism”. In: MCKINNEY, C.; MAKOE, P. & ZAVALA, V. (eds.). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Nova York, Oxon, Routledge, 2024, pp. 79-95.
- KLEIMAN, A. “Diálogos Truncados e Papéis Trocados: o Estudo da Interação no Ensino de Língua Materna”. *Alfa: Revista de Linguística*, vol. 37, 1993, pp. 59-74.
- _____. “Misunderstanding and Control: Teacher-Student Interaction in an Adult Literacy Classroom”. In: *13th Forum for Ethnography in Education*. Philadelphia, 2/1992, mimeo.
- KOHN, E. “Anthropology of Ontologies”. *Annual Review of Anthropology*, vol. 44, n. 1, 2015, pp. 311-327. Disponível em: <<https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-anthro-102214-014127>>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- LANDER, Edgardo (org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas Latino-Americanas*. Buenos Aires, Clacso, 2005.
- LATOUR, B. “Para Distinguir Amigos e Inimigos no Tempo do Antropoceno”. *Revista de Antropologia*, vol. 57, n. 1, 2014, pp. 11-31. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/87702>>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- LEWIS, S. L. & MASLIN, M. A. “Defining the Anthropocene”. *Nature*, vol. 519, 2015, pp. 171-180. Disponível em: <<https://www.nature.com/articles/nature14258>>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- MAHER, T. J. M. “*Já que é Preciso Falar com os Doutores de Brasília...*”. *Subsídios para o Planejamento de Curso de Português Oral em Contexto Indígena*. Dissertação de mestrado, Campinas, Unicamp, 1990.
- _____. *Ser Professor Sendo Índio: Questões de Língua(em) e Identidade*. Tese de doutorado, Campinas, Unicamp, 1996.
- MAKONI, S. & PENNYCOOK, A. (eds.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, UK, Multilingual Matters, 2007.
- MALDONADO-TORRES, N. “Outline of Ten Theses on Coloniality and Decoloniality”. *Foundation Frantz Fanon*, 2017. Disponível em: <<http://frantzfanonfoundation-foundationfrantzfanon.com/article2360.html>>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- _____. *Sobre a Colonialidade do Ser: Contribuições para o Desenvolvimento de um Conceito*. Rio de Janeiro, Via Verita, 2022.
- MANDEL, E. *Late Capitalism*. Atlantic Highlands, NJ, Humanities Press, 1975 [1972].
- MCCARTY, T. *Ethnography and Language Policy*. Nova York, Oxon/Routledge, 2011.
- MBEMBE, A. *Crítica da Razão Negra*. São Paulo, N-1 Edições, 2018.
- _____. *Políticas da Inimizade*. São Paulo, N-1 Edições, 2021.

- _____.; GILMAN, N. & BLAKE, J. “How to Develop a Planetary Consciousness?”. *Noema*, 11 jan. 2022. Disponível em: <<https://www.noemamag.com/how-to-develop-a-planetary-consciousness/>>. Acesso em: 24 jul. 2024.
- McKINNEY, C.; MAKOE, P. & ZAVALA, V. (eds.). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Nova York, Oxon, Routledge, 2024.
- MOITA-LOPES, L. P. *Identidades Fragmentadas: A Construção de Raça, Gênero e Sexualidade na Sala de Aula*. Campinas, Mercado de Letras, 2002.
- _____. (ed.). *Global Portuguese: Linguistic Ideologies in Late Modernity*. Nova York, Oxon, Routledge, 2015.
- _____. (org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo, Parábola, 2013.
- _____. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo, Parábola Editorial, 2006.
- MOORE, A. “Anthropocene Anthropology: Reconceptualizing Global Contemporary Change”. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, vol. 22, n. 1, 2015, pp. 27-46. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/1467-9655.12332>>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- MOORE, J. W. (ed.). *Anthropocene or Capitalocene? Nature, History and the Crisis of Capitalism*. Oakland, PM Press, 2016.
- OSTERMANN, A. C. “A Ordem Interacional: A Organização do Fechamento de Interações entre Profissionais e Clientes em Instituições de Combate à Violência contra a Mulher”. *Alfa: Revista de Linguística*, vol. 46, 2002, pp. 39-54. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4222>>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- _____. “Communities of Practice at Work: Gender, Facework and the Power of Habitus at an All-Female Police Station and a Feminist Crisis Intervention Center in Brazil”. *Discourse & Society*, vol. 14, n. 4, 2003, pp. 473-505. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0957926503014004004>>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- PASCHOAL, M. S. Z. & CELANI, M. A. A. *Linguística Aplicada: Da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar*. São Paulo, Educ, 1992.
- POVINELLI, E. *Between Gaia and Ground: Four Axioms of Existence and the Ancestral Catastrophe of Late Liberalism*. Durham, Duke University Press, 2021.
- _____. *Geontologies: A Requiem to Late Liberalism*. Durham, NC, Duke University Press, 2016.
- QUIJANO, A. “Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia”. *Revista Novos Rumos*, vol. 17, n. 37, 2002, pp. 4-28.
- RAMPTON, B. “NeoHymesian Linguistic Ethnography in the UK”. *Journal of Sociolinguistics*, vol. 11, n. 5, 2007, pp. 584-608. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2007.00341.x>>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- ROBBERT, A. & MICKEY, S. “Cosmopolitics: An Ongoing Question”. *The Center for Process Studies, Claremont, CA, Political Theory and Entanglement: Politics at the Overlap of Race, Class, and Gender*, 25 out. 2013. Disponível em: <<https://knowledge-ecology.com/wp->

- [content/uploads/2017/03/claremont_cosmopolitics.pdf](#)>. Acesso em: 24 jul. 2024.
- SAFATLE, V. *Quando as Ruas Queimam: Manifesto pela Emergência*. São Paulo, N-1 Edições, 2016 (série Pandemia).
- SEWELL, W. H. “Geertz, Cultural Systems, and History: From Synchrony to Transformation”. *Representations*, vol. 59, 1997, pp. 35-55. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/2928814>>. Acesso em: 24 set. 2024.
- SIGNORINI, I. “A 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, Parábola Editorial, 2006, pp. 169-189.
- _____. “É Conversando Que a Gente Menos Se Entende: Opacidade e Transparência na Comunicação Intercultural em Língua Materna”. *Investigações*, vol. 2, 1992, pp. 133-144.
- _____. “Letramento e (In)flexibilidade Comunicativa”. In: KLEIMAN, A. *Os Significados do Letramento: Uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita*. Campinas, Mercado de Letras, 1995, pp. 161-200.
- _____. & CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas, Mercado de Letras, 1998.
- SILVA, D. “‘A Propósito de Linguística Aplicada’ 30 Anos Depois: Quatro Truísmos Correntes e Quatro Desafios”. *D.E.L.T.A.*, vol. 31 (especial), 2015, pp. 349-376. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00349.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- SOUZA SANTOS, B. S. & MENESES, M. P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Edições Almedina, 2009.
- STENGERS, I. G. “The Urgency to Think and Feel”. In: *Colóquio Internacional Os Mil Nomes de Gaia: do Antropoceno à Idade da Terra*, Rio de Janeiro, 15 a 19 set. 2014. Disponível em: <<https://osmilnomesdegaia.eco.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- STEWART, K. “In the World That Affect Proposed”. *Cultural Anthropology*, vol. 32, n. 2, 2017, pp. 192-198. Disponível em: <<https://doi.org/10.14506/ca32.2.03>>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- _____. “Writing the Now: Kathleen Stewart. Worldings”. *YouTube*, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UW_a0D4Qkbg>. Acesso em: 24 jul. 2024.
- SZUNDY, P. T. C. & BARBARA, L. (orgs.). *Maria Antonieta Alba Celani e a Linguística Aplicada: Pesquisadores-multiplicadores em (Inter)ações*. Campinas, Mercado de Letras, 2013.
- TSING, A. *The Mushroom at the End of the World: On the Possibility of Life in Capitalist Ruins*. Princeton, Princeton University Press, 2015.
- TSING, A.; MATHEWS, A. & BUBANDT, N. “Patchy Anthropocene: Landscape Structure, Multispecies History, and the Retooling of Anthropology”. *Current Anthropology*, vol. 60, n. 20, 2019, pp. 186-197. Disponível em: <<https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/703391>>. Acesso em: 20 jul. 2024.

- TUHIWAI SMITH, L. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Londres/Otago, Zed Books/University of Otago Press, 1999.
- VAN DER AA, J. & BLOMMAERT, J. “Ethnographic Monitoring: Hymes’ Unfinished Business in Educational Research”. *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 42, n. 4, 2011, pp. 319-333. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/230466692_Ethnographic_Monitoring_Hymes's_Unfinished_Business_in_Educational_Research>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- VERGÈS, F. “Racial Capitalocene: Is the Anthropocene Racial?”. *Verso*, 30 ago. 2017. Disponível em: <<https://www.versobooks.com/blogs/3376-racial-capitalocene>>. Acesso em: 24 jul. 2024.
- WHYTE, K. P. “Indigenous Science (Fiction) for the Anthropocene: Ancestral Dystopias and Fantasies of Climate Change Crises”. *Environment and Planning E: Nature and Space*, n. 1, vol. 1-2, 2018, pp. 224-242. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/251484861877762>>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- WINDLE, J. “Hidden Features in Global Knowledge Production: (Re)positioning Theory and Practice in Academic Writing”. *RBLA*, vol. 17, n. 2, 2017, pp. 355-378. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982017005002102&script=sci_abstract>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- WORTHAM, S. “Linguistic Anthropology of Education”. *The Annual Review of Anthropology*, vol. 37, 2008. Disponível em: <https://repository.upenn.edu/gse_pubs/180>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- YUSOFF, K. *A Billion Black Anthropocenes or None*. Minneapolis, MN, University of Minnesota Press, 2019.

Visual Literacy and Applied Linguistics: Implicated Methodologies in Interpreting the Conflict in Gaza in Language Education

Souzana Mizan

Introduction

I was in Maceio and on my way to a congress in Aracaju, Brazil, when I woke up, on October 8th, 2023, to find out on my social media, that there had been an attack on Israel and Israeli citizens the night before by the Palestinian group Hamas. Several thousand rockets had been launched into Israel, more than 1,200 people in Kibbutzim and the Nova Music Festival at Kibbutz Re'im were killed and more than 300 people were taken hostage. On the media, the armed assault was characterized as a terrorist attack, though Jewish feminist thinker Judith Butler has called it armed resistance¹ while declaring that she opposes the methods used by Hamas. Reactions on this declaration have emerged with people calling the Jewish philosopher a promoter of an anti-Jewish Jewish identity (although she has previously been defined as promoting an anti-Israel Jewish identity).

Immense human suffering, in both the Palestinian and the Israeli sides, has been the outcome of this specific attack. Israel has launched a military assault on Gaza which seeks to give a blow to the Hamas military infrastructure, but has caused the death of some of the Hamas leaders and their families and of more than 39,000 Palestinians, most of them civilians out of whom half were children. Jews around the world are complaining about a rise in anti-Semitism² while Arabs and Muslims report an increase in anti-Arab and Islamophobic feeling³. At elite universities in the United States of America, in England and elsewhere, students have been joining the pro-Palestine movement that calls for an end to the killing of Palestinian civilians and the cutting of

1. <https://unherd.com/newsroom/judith-butler-7-october-was-armed-resistance-not-a-terrorist-attack/>. Accessed 15 May 2024.

2. <https://www.theguardian.com/commentisfree/article/2024/jun/14/when-protests-cross-the-line-into-antisemitism-this-hurts-the-palestinian-cause>. Accessed 15 Jun. 2024.

3. <https://www.aljazeera.com/news/2023/12/21/seen-as-less-human-why-has-islamophobia-surfaced-amid-israels-gaza-war>. Accessed 15 May 2024.

ties of the universities with companies that contribute to Israel's war on Gaza. On the other hand, Jewish students in some of these universities have been reporting that these encampments have been creating a hostile atmosphere for Jews⁴.

Figures 3.1 and 3.2 below were taken during my fellowship in the University of London between March and June 2024 and portray the encampment in the School of Oriental and African Studies (SOAS) of the University of London. The activism of these students all over the world brings to mind the concept of the undercommons, the underground, the maroon community of the university that dares to challenge the colonization of superior education: "How do those who exceed the profession, who exceed and by exceeding escape, how do those maroons problematize themselves, problematize the university, force the university to consider them a problem, a danger?" (Harney & Moten, 2013, p. 30)

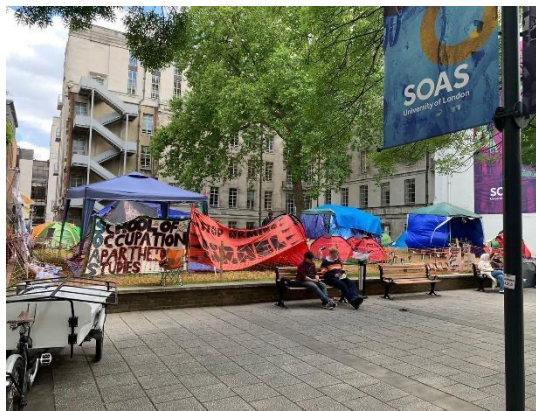


Figure 3.1 SOAS encampment. Source: the author's archive.



Figure 3.2 SOAS has blood on their hands. Source: the author's archive.

In a similar manner, the field of Literacy Studies, inspired by the philosophy of education of Brazilian educator and thinker Paulo Freire, has been involved in the exploration of critical literacy in educational institutions as a form of politics and activism, while professionals in our institutions of higher education historically need to act within a system that perpetuates its own forms of negligence of the epistemologies

4. <https://www.theguardian.com/education/article/2024/may/02/anti-israel-protests-uk-campuses-union-of-jewish-students-condemns>. Accessed 15 May 2024.

of Global South, or, in other words, of disenfranchised groups. According to Grosfoguel (2016), epistemic racism and sexism define the structure of knowledge in westernized universities. The negligence, in the university context, emerges in the content of the curriculum taught in our educational institutions that might exclude knowledge systems and contributions by nonwhite, non-European, non-male, non-Christian and non-heterosexual communities. The decolonial turn, which emerged among Latin American thinkers, insists the thinking and the epistemologies of groups or communities that have historically been invisible and silenced in the classrooms of the Global North and South should be part of the curriculum:

In North America, the ‘decolonial turn’ or the ‘decolonial option’ gained prominence in the 2000s, building on Anibal Quijano’s (2000a: 533) notion of the ‘coloniality of power’. It was shaped by Latin American philosophy, and the work of Walter Mignolo has made it visible across the anglophone world. However, if one takes a longer and broader view, one can see that decolonial thinking has multiple origins. It was also influenced by – and this list is not complete – Chicana feminism, Africana phenomenology, dependency theory, liberation theology, Black studies, queer studies, the New World Group in the Caribbean and Indigenous scholarship in diverse sites across the globe. (Deumert; Makoni, 2023, p. 3)

Some of the freedom and decolonization struggles in the Global South are expressed in movements such as #RhodesMustFall, #BlackLivesMatter, and the Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (Landless Workers’ Movement) in Brazil. (Deumert; Makoni, 2023). In the aftermath of October 7th and the ensuing War on Gaza, we consider that the pro-Palestine encampments in the United States of America, the United Kingdom, Australia, the Netherlands and other parts of the world point to the convergence of the Global South voices and their call for justice:

Among emerging powers, the lesson of Gaza has been that it is time for new voices to join the top table. “This war is hideous but speaks to a bigger problem: the lack of reform of global governance institutions, including and primarily the UN security council,” said Filipe Nasser, a senior adviser at the Brazilian foreign ministry. “This is the point of convergence across the global south. They feel the international order is profoundly asymmetric and detrimental to their interests. The three US vetoes show how the rules are bent.”

This latest chapter of the conflict in the Middle East reiterates the tensions and aspirations that have defined the region for over a century. This sentiment of asymmetries underscores the historical context of the conflict, which formally began in 1917 with the Balfour Declaration. Written by the United Kingdom’s Foreign Secretary Arthur Balfour to Lord Rothschild, a leader of the British Jewish community, the declaration laid the groundwork for the future establishment of the State of Israel in the following words:

His Majesty’s Government view with favour the establishment in Palestine of a national home for the Jewish people, and will use their best endeavours to facilitate the achievement of this object, it being clearly understood that nothing shall be done which may prejudice the civil and religious rights of

existing non-Jewish communities in Palestine, or the rights and political status enjoyed by Jews in any other country.⁵

Although the declaration apparently defends the rights of non-Jewish communities in Palestine, the creation of a nation-state for the Jews in Palestine came “at the expense of the native people of Palestine” (p. 27). Israeli historian Ilan Pappé (2017) defends that the British involvement in the transferring of the Jews from Europe to Palestine because of antisemitism “coincided with the emergence of new cultural and intellectual visions of Zionism in Europe” (p. 27). Many of the first Jewish settlers “were surprised to find people in Palestine at all, having been told the land was empty” (Pappé, 2017, p. 39). Even the Kibbutzim, which promoted a socialist, egalitarian and collectivist form of life and stirred the imagination of many young people around the world that were attracted by the communist ideal, were built on land where Palestinian villages used to be before 1948 and whose inhabitants had been dispossessed and expelled. Moreover, there is religious Zionism that “is a very important movement in contemporary Israel, as the ideological home of the messianic settler movement, Gush Emunim, which colonized the West Bank and the Gaza Strip from 1967 onwards” (Pappé, 2017, p. 35).

Thus, in the context of the latest eruption of violence in the region, this paper researches visual and linguistic narratives published on Facebook that seek to construct the war between Israel and Hamas that erupted on October 7th, 2023. The methodology of research explores the intersection of visual literacy and applied linguistics and studies the prevailing narratives among the Jewish people in relation to the event. By employing implicated methodologies, the paper seeks to explore the entanglement of the locus of enunciation (Grosfoguel, 2007) of the researcher with the results of the research we conduct. By applying a multidisciplinary approach, the paper aims to elucidate the complexities of the conflict by analyzing the images and discourses that perpetuate prevailing narratives of dehumanization of the Palestinians, the criminalization of their struggle and the perceived illegitimacy of their land ownership among Jewish and Israeli groups.

On Implicated Methodologies and the Locus of Enunciation of the Researcher

Being Jewish has never been an easy task. As a child member of the Jewish diaspora and born in Greece in the middle of the junta regime, I learned early in my life what it means to be the Other. Although Greece went on to become a democratic state in 1974, its unmarked identity is marked by the Christian Orthodox religion and the Greek nationality. Speaking the language and having deep family roots to the Greek

5. <https://www.palquest.org/en/highlight/157/balfour-declaration-2-november-1917>. Accessed 15 Jun. 2024.

nation state do not guarantee a full feeling of belonging, since the motto “Greece is of the Christian Greeks”⁶ penetrates the existence.

Moreover, being the daughter of one of the two Rabbis of the Jewish community of Athens formed me in the narratives and foundational myths (Junqueira, 2001, p. 51) of the Jewish people: we are the chosen people and we have the right to return to the promised land. The experience of having lived the identity of being seen as different in my place of birth made me identify afterwards with problematizations in relation to the creation of the ideology of the European modern nation state that relates one language to one people and one territory. The effort to homogenize the differences that have always existed in any territory led me to seek this feeling of belonging by “climbing up”⁷ and moving to Israel to study in the university there. Narratives on the Jewish nation state or the state of Israel are a part of almost every Jewish upbringing, not only in Israel but also in the Jewish diaspora.

These narratives and their historical, political, cultural and religious dimensions form the Jewish identity. This formation is apparently important for the survival of our Jewishness in a world that hasn’t always received this particular identity in a friendly manner, maybe because Jews, in their effort to preserve their identity in “foreign” soil, have stuck together forming communities marked by their difference. This difference can be observed on a linguistic level, with Eskenazi people speaking Yiddish in Eastern Europe and the Sephardi ones using Ladino in parts of the world where other languages were spoken; on a cultural level, with Jewishness prescribing dietary habits and dressing codes; and on a religious level, with Jewish holidays falling out of pace with the holidays celebrated by the nation states where Jews reside, just to mention a few examples.

How surprised I got to figure out that Israel is not only a multicultural Jewish state, a diaspora Kibbutz in the Israeli common saying, but also a multiethnic territory where different religions, different races and different ethnicities meet, but create no or few contact zones (Pratt, 1992) among them. Coexistence in the territory that has come to be called “from the river to the sea” has not led to intercultural contact or learning with the Other while listening carefully to what the Other has to say. Admitting colonization and defending coexistence would demand the decolonial strategy of identifying colonization and injustice, interrogating them and hopefully come to interrupt them (Menezes de Souza *et al.*, 2019).

Although the territory that is disputed as different peoples’ homeland is necessarily one, the histories that are told reveal different stories, contrasting realities, divergent perspectives and unequal chances to be heard. The historical landlessness of the Jewish people and the exclusion they were facing mainly in Europe⁸ led to the desire for the occupation of their “ancestral territories”. This is interpreted as the call for the right of re-existence of the people whose extermination in Europe marked World War II,

6. The phrase Ελλάς Ελλήνων Χριστιανών was one of the political slogans uttered by dictator Georgios Papadopoulos during the seven-year dictatorship (1967-1974) imposed on Greece. The relation between one nation, one people, one religion should be the one that defines the identity of the nation-state.

7. Aliya, in Hebrew, is to ascent to the promised land of Israel.

8. New historian Avi Shlaim narrates the peaceful coexistence of Muslims and Jews in Iraq and other countries in the Arab world before the creation of the state of Israel.

the people who with the Balfour Declaration won the political right for the establishment of a national home for the Jewish people in Palestine. Very much in the style of British colonization that started in the 15th century and considered the local indigenous populations of the colonized lands as not civilized enough, all the discussions that led to the creation of the Jewish state (the definition already excludes the local populations) did not include representation from the Palestinian people. Despite being the majority of the local population inhabiting the territory known as Palestine in 1948, the voices and interests of the Palestinian people were in principle ignored during these discussions.

Very much in the style of European colonization, the Jew as the Other of Europe at that time, the survivor of European cruelty and discrimination, was given political rights while the Palestinian-Arabs who inhabited that territory did not have their political rights recognized or protected. The redeeming of Europe and its willingness to exterminate the Jew was compensated with the uprooting of the local Palestinian Arabs. While in the beginning of the 20th century, the Ottoman Empire gave Jews the same rights Arabs had to buy land in Palestine, Palestinians lost the right to their ancestral lands with the creation of the state of Israel.

The identification of the injustice by Jews and Israelis demands changes in the institutional media discourse in Israel⁹ and in the United States¹⁰, and a critical reading of the material and ideology taught in the Israeli educational system (Peled-Elhanan, 2021). The identification of colonialism and colonality in the territory “from the river to the sea” is researched in this chapter through the investigation of communication in virtual spaces and the “repertoires that include both linguistic and other semiotic resources” (McKinney *et al.*, 2024, p. xxiii). The semiotic repertoires used on Facebook by Jews and Israelis who are Facebook friends of the author reveal a collective approach to the question of Palestine rather than an individual one. Within these repertoires, we identify discourses of the extreme right in the construction of the October 7th event and the unfolding of the war.

As a researcher and author of articles on critical and visual literacy and decolonizing approaches in language education, this chapter is an attempt to “read the word and read the world” (Freire; Macedo, 1987) as a researcher that is implicated ethically in the kind of research that I develop. In the context of conducting qualitative research in Applied Linguistics, “the reflection on author positionality and geopolitical positioning” (McKinney; Makoe; Zavala, 2024, p. xxii) is crucial. Author positionality refers to the ways the identity of the researchers, their social, cultural, religious, sexual backgrounds and their theoretical perspective shape the research questions, the approach to the data and their interpretation. Concurrently, geopolitical positioning takes into consideration the broader social, political and economic context and the place the researcher occupies in relation to this context. In an earlier article, Ferraz and Mizan (2021) defend the development of a dialogical conscience as an approach to research for researchers who, on the one hand, seek to engage with a critique of the dominant

9. <https://www.haaretz.com/opinion/2024-05-19/ty-article-opinion/.premium/israeli-media-has-tears-only-for-israeli-children/0000018f-8ce4-d212-abc4-deed4eb50000>. Accessed 15 Jun. 2024.

10. The most important historical ally of Israel.

knowledges in their social and scientific contexts and, on the other hand, “must learn how to engage with other knowledges” (Sousa Santos, 2018, p. 135): “Necessarily, the *Cogito* reveals a more dialogical conscience when it seeks to know the unknown through the exchange of memories with historians who belong to other peoples who are not Europeans and who suffered from Eurocentric colonialism and anthropocentrism” (Mizan; Ferraz, 2021, p. 438).

Similarly, the approach of “the ecology of knowledges” (Sousa Santos, 2018) prompts us to consider the absences that the abyssal lines create when we find ourselves immersed in discourses that invalidate the struggles of the oppressed because of our belonging to certain social, cultural, racial, religious, gender or sexual groups. For Sousa Santos (2018):

The question of validity emerges from this strong presence. The recognition of the struggle and of its protagonists is an act of preknowledge, and intellectual and political pragmatic impulse implying the need to scrutinize the validity of the knowledge circulating in the struggle and generated by the struggle itself. Paradoxically, in this sense, recognition precedes cognition. (p. 3)

Scientific knowledge, produced in this perspective, forces the researcher to be critical of the “truths” that have formed her as a member of certain social, cultural, religious, sexual and gender groups. In this chapter, I seek to explore the “identification” level of the three-step decolonial strategy of identifying colonization and injustice, interrogating them and hopefully come to interrupt them (Menezes de Souza; Martinez; Figueiredo, 2019). The visual language used in relation to the October 7th event on Facebook by supporters of the Israeli response to the Hamas attack and the visual narratives constructed are characteristic of discourses of the extreme right and demonstrate a European and North-American hegemonic view on the topic that is being contested in this study for reinforcing stereotypes and polarizing the discourse. These discourses have the tendency to frame the conflict in ways that align with agendas of the Far Right, such as nationalism, militarism and the silencing of voices that diverge from the hegemonic view.

On Ideological Police and Other Catastrophes: Multimodal Posts on Facebook

Since October 7th, 2023, the world has been following the unfolding of human barbarity and degradation. As humans, our hearts go to the almost 1,500 people, Israeli Jews but also people from other places around the world, who were brutally murdered, kidnapped, tortured and taken hostage during the Hamas attack on Israel. The fact that more than 300 Israelis and people from other nationalities were kidnapped has been a trigger for strong anti-Palestinian feelings in Israel and around the world. The governments of the United States and the European Community clearly lean to the Israeli side: Palestinians (or Hamas) are terrorists; those terrorists unexpectedly decided to blow up the wall that has been keeping them locked up in an open air prison; they slaughtered civilians without apparent reason; they are animals that hide in tunnels

below the residences of innocent Palestinian civilians; Palestinian victims have no face, no body, no name, no legitimation as human entities that have the right to live peacefully.

But all this is known stuff. Nothing new under the sun. What is new is the way the platformization of our lives and the social media reveal how people position themselves in relation to this conflict. The algorithms, because of their content-based filtering and recommendation of content similar to the one the user has shown interest for, create echo chambers that resonate our own positions imprisoning us in bubbles of political and ethical positions (Cesarino, 2021) that confirm our bias. So as a Jewish person, I have been getting a lot of sorrow, pain and victimhood discourses circulating in my social media since October 7th, 2023. The voices that could oppose the military response to the barbaric acts committed and the calls for negotiation and establishment of a plan for peace have been silenced. Global Israeli voices, such as Yuval Harari, leftist newspapers, such as *Haaretz*, and renowned contemporary literary writers, such as David Grossman, have been supporting the response of Israel to these brutal attacks.

Even worse, there has been a social media pressure to homogenize the voices and openly support the killing of up until now (July 19th, nine months after the initial outbreak) roughly 39,000 Palestinians, the demolishing of their houses and the destruction of the infrastructure of the Gaza Strip. Surprisingly, there are no negotiations for a lasting peace process, just the voices for the extermination of the Other. The questioning of such final solutions by Jewish people turns you into a Jewish antisemitic, an antizionist, a bad Jew...

I was raised amidst the constant pondering of how a nation like Germany, steeped in the rich heritage of philosophers and political theorists, veered so drastically into the extremist ideology of the Nazi regime, meticulously orchestrating the genocide of Jews across Europe and the horrific fact that no one reacted to the Jewish Holocaust during World War II. If the current war continues, probably Jews will need to answer similar questions in relation to the Palestinians in Gaza. Don't let such history repeat itself.

There is no doubt, social media has been playing a major role in the homogenization of the narratives on the Jewish nation-state and its politics. During this latest crisis, Jews around the world have been mobilized in order to condemn visually and verbally the Hamas attack, the taking of hostages into Gaza and the refusal to release them after nine months. Cesarino (2021) claims that visual language on digital platforms is not an invitation to critical thinking and reflection, but mainly mobilizes embedded memory and affections privileging, thus, digital populism:

Visual language itself, which is also the basis of marketing, has now emerged on platforms such as Instagram, YouTube and TikTok. This point reinforces the argument about the “elementary” character of politics in digital populism (Cesarino, 2019) and highlights how the algorithmic architecture of these media is, today, designed to act less in terms of the conscious and analytical reflectivity of users than in the pre-representational plane of embedded memory, habits and affections. (Cesarino, 2021, p. 80, my translation)¹¹

11. In the original: “A própria linguagem visual, que também é a base do marketing, tem se sobressaído atualmente em plataformas como Instagram, YouTube e Tik Tok. Esse ponto reforça o argumento sobre o

I approach this claim on visual language and digital populism by analyzing posts taken from a single Facebook account. The two first posts named “Bring them home” and “Kfir” seek to construct discourses on the grief felt by Israelis, Jews and people all over the world for the victims of October 7th and the hostages taken (figures 3.3 and 3.4). Lots of Facebook accounts of people I know switched their profile pictures to the picture of Kfir (figure 3.4), the youngest hostage or prisoner in the world and a symbol of the suffering. The faces of the hostages in different places, for example in the main hall of Ben Gurion airport and at the “Hostages Square” in Tel Aviv, have become recurring themes and motifs on social media.



Figure 3.3 Bring them home. Source: Pinterest.

caráter ‘elementar’ da política no populismo digital (Cesarino, 2019) e salienta como a arquitetura algorítmica dessas mídias é, hoje, desenhada para agir menos nos termos da reflexividade consciente e analítica dos usuários do que no plano pré-representacional da memória incorporada, hábitos e afetos”.



Figure 3.4 Kfir. Source: Facebook.

Another category of posts portrays Israel as a victim of its neighbors' attempts to eliminate it and depicts Jews as facing prejudice and discriminatory treatment. Israel on figure 3.5 is represented as a small dot being attacked by all of its neighbors: the Hezbollah in Lebanon, Syria, Iraq, Iran, Yemen, West Bank groups and, of course, Hamas. Moreover, Syrian president Bashar al-Assad is pictured in another post (figure 3.6) as saying: "I killed well over 200,000 Arabs and no one cares because I am not a Jew". The statement criticizes the apparent tolerance of the international community towards violence committed by non-Jews and, on the other hand, defends that Jews and the state of Israel are more closely scrutinized and criticized for similar acts of violence. The statement oversimplifies the historical context and the geopolitical circumstances that lead to such criticism and neighboring violence towards Israel. Inevitably, the accusation that the world is being, as always, anti-Semitic and anti-Jewish arises in those posts.



Figure 3.5 Israel being attacked by all sides. Source: Facebook.



Figure 3.6 Bashar al-Assad. Source: Facebook.

A third category of posts targets specific groups of supporters of the Palestinian cause (figures 3.7 and 3.8). The posts scoff at the support LGBTQIAPN+ and college students have shown for the Palestinian citizens' suffering during this latest conflict. Moreover, pro-Israeli Facebook accounts often highlight the bad living conditions of queer communities and women in the Arab world and Gaza, contrasting these with the freedoms enjoyed by the gay community and women in Israel. Caterina Rea (2020) explains this phenomenon through the concept of homonationalism, while comparing it to that of colonial feminism since both movements involve the co-opting of marginalized identities to further nationalistic or imperialistic agendas, often at the expense of the very groups they purport to support:

Just as colonial feminism used the status of women “to justify the domination” of Western powers, similarly, today homonationalism uses the situation of sexual minorities either to justify neo-imperialist policies of interference or intervention in Africa or the Middle East, or to legitimize the limitation of the migratory flow from the South to the countries of the global North. (Rea, 2020, s.p, my translation)¹²

The concept of homonationalism is fundamental to the racialized queer critique, since it highlights the intersections between nationalist and homonormative projects. A critical interpretation of these projects reveals that the inclusion of the LGBTQIAPN+ community can be instrumentalized by nationalist agendas that promote gender and racial hierarchies instead of seeking social justice for these communities and their intersections.

The concept of homonacionalism is thus commonly used in racialized queer criticism for the “convergences and complicities between homonormative projects and nationalist ones,” based on

12. In the original: “Assim como o feminismo colonial usava a condição das mulheres ‘para justificar o domínio’ das potências ocidentais, da mesma forma, hoje o homonacionalismo usa a situação das minorias sexuais ou para justificar políticas neoimperialistas de ingerência ou a intervenção na África ou no Oriente Médio, ou para legitimar a limitação do fluxo migratório do Sul para os países do Norte global”.

processes of nationalization and racialization of sexuality and gender, as well as of genderization and sexualization of nationality and race. (Rea, 2020, s.p)¹³

Butler (2024) in her latest book *Who's Afraid of Gender* affirms that resisting colonization “should be closely allied with the affirmation of queer, trans, and intersex lives” (s.p.) since it is colonialism that enforces gender to act in patriarchal and heteronormative ways:

LGBTQIA+ people should be joining in that struggle against continuing colonization in Puerto Rico, Palestine, and New Caledonia, to name a few such places, and the neocolonial capture of parts of Africa, all of which are also struggles against racism and capitalist exploitation. Those who fail to do so are not seeing that their fate is linked with that of so many others, and that those who oppose one group tend to oppose the rest. It is foolish not to see the divisive strategies for what they are and to refuse alliances against powers that will not only marginalize but also demean and negate a great many interconnected lives. (Butler, 2024, s.p.)

The image of “masked” participants in pride parades that support the Palestinian cause, along with the meme of a hysterical pro-Palestine Barbie, a blonde prototype model, crying out loudly with knitted eyebrows in pro-Palestinian encampments around the world, create biased visual constructions of the groups and communities that oppose the dehumanization of the Palestinians in Gaza.



Figure 3.7 No pride without Palestine. Source: Facebook.

13. In the original: “O conceito de homonacionalismo é, assim, correntemente usado na crítica queer racializada para as ‘convergências e cumplicidades entre os projetos homonormativos e os nacionalistas’, baseados em processos de nacionalização e racialização da sexualidade e do gênero, assim como de genderização e sexualização da nacionalidade e da raça”.



Figure 3.8 Pro-Palestine Barbie. Source: Facebook.

As mentioned earlier, we analyze in this chapter the imagery and discourses of the pro-Israeli posts made by a single Facebook user. They reveal an alignment with the discourses that have given rise to digital populism (Cesarino, 2021). The new post-truth regime, boosted by the architecture of the digital ecosystem, challenges the authority of experts across various fields of knowledge. The digital ecosystem, as such, fosters “the weakening of epistemic structures such as the expert system and the traditional media” (Cesarino, 2021, p. 90). According to Cesarino (2021), digital populism is both neoliberal and anti-modern, aligning with right wing authoritarian forces in many countries.

Different realities seem to proliferate in a context of profound epistemic disorganization, in which the scientific community and the system of experts more broadly no longer enjoy the social trust and credibility they once did, and their negentropic capacity is therefore significantly reduced. (Cesarino, 2021, my translation)¹⁴

The weakening of the epistemic structures and an identity belonging to the antagonistic type (Cesarino, 2021, p. 79) construct the fabricated dehumanization (Bezerra, 2023, p. 58) of the Palestinian people in Gaza in the next category of visual posts. Figure 3.9 compares the humanity of Israeli soldiers to the animality of the Hamas (and in the imaginary/common sense of all Palestinian people). There is no doubt Hamas used excessive brutality in the Operation Al-Aqsa Flood, as it is named in Arabic, also known as Black Saturday in Hebrew and internationally as the October 7th Attacks. However, the destruction in Gaza and the killing of Palestinian children and other civilians were carried out by Israeli soldiers, the executors of state violence. The dehumanization and denial of the Palestinian civilians’ humanity are used to justify the bombing of Gaza. Visually, the Israeli soldier is a loving and caring father (figure 3.9), while Hamas leader Yahya Sinwar shows off the Palestinian child with the gun machine

14. In the original: “Diferentes realidades parecem proliferar em um contexto de desorganização epistêmica profunda, no qual a comunidade científica e o sistema de peritos de modo mais amplo deixam de gozar da confiança social e da credibilidade que antes detinham, tendo, portanto, sua capacidade neguentrópica significativamente reduzida”.

in his hands (figure 3.10) proving that Hamas is creating little terrorists and the uprooting of the problem necessitates the killing of Palestinian children, reinforcing the “depiction of the Palestinians as subhuman and as the eternal enemies of the Jewish people” (Pappé, 2017, p. 42).



Figure 3.9 Caring fathers. Source: Facebook.



Figure 3.10 Children/terrorists. Source: Facebook.

The next post (figure 3.11) reiterates the foundational myth of the “return to the promised land” and uses the Bible as a foundational text that legitimizes the right of Jews to their ancestral land. Supporters of this ideology, fueled by a new stream of Jewish messianic thinking (Pappé, 2017, p. 37), believe that it is a divine prophecy for Jews to re-establish themselves in the biblical land and wait for the arrival of the Messiah. The names that appear in figure 3.11, Abraham, Isaac, Jacob, Joseph, Moses, Joshua, David and Solomon, patriarchs, prophets and kings of the Israelites with Jesus the last in the list, reinforce the historical and religious connections to the land, not only for the Jewish people, but also for Christianity and even Islam. Placing next to this long list only Yasser Arafat’s name, as the only figure Palestinians offered to the world, seeks to erase the roots other people have to the same territory, by overlooking the settlement of other populations in the land and the historical events that took place “in-between”

the biblical phase of Judaism and the recent creation of the state of Israel. Pappé defends that:

The principal scholarly and secular proof for this narrative has been provided in recent years with the help of what is called biblical archeology (in itself an oxymoronic concept, since the Bible is a great literary work, written by many peoples in different periods, and hardly a historical text). After 70 CE, according to the narrative, the land was more or less empty until the Zionist return. (Pappé, 2017, p. 38)

Moreover, it should be mentioned that Theodor Herzl, the father of modern political Zionism, had considered other territories that could become “the promised land” of the Jews:

Herzl was probably more secular than the group of leaders who replaced him. This prophet of the movement seriously considered alternatives to Palestine, such as Uganda, as the promised land of Zion. He also looked at other destinations in the north and south of America and in Azerbaijan. With Herzl’s death in 1904, and the rise of his successors, Zionism homed in on Palestine and the Bible became even more of an asset than before as proof of a divine Jewish right to the land. (Pappé, 2017, p. 37)



Figure 3.11 Biblical Zionism. Source: Facebook.



Figure 3.12 Israel versus Hamas. Source: Facebook.

In the last post (figure 3.12), Israel is portrayed as a nation that protects its citizens by investing in bomb shelters, building defensive anti-missile system and ordering civilians to take shelter. However, Israeli politics, such as the expansion of Israeli settlements in the West Bank and East Jerusalem, Israel's blockade of the Gaza Strip and the constant use of military force against Palestinian civilians, which lead to the need for Israel to protect its citizens from attacks, are not questioned. Hamas is depicted as endangering civilians by investing in attack tunnels, building offensive missiles to attack Israel and ordering civilians to be human shields. The world in this last depiction is still represented as a division between the good guys and the bad guys.

Conclusion

This chapter provides a comprehensive framework for analyzing the visual and linguistic dimensions of the Gaza conflict, emphasizing the importance of critical engagement with social media discourses. I explore the visual and verbal narratives on Facebook of Jewish/Israeli people on the recent War on Gaza and their implications in an attempt to deconstruct biased narratives. Visual literacy, the capacity to analyze and interpret critically visual information and content, promotes the critical reading of social media imagery. In an interdisciplinary manner, the main goal of Applied Linguistics is to analyze discourse and to understand power dynamics in the construction of verbal and visual discourses. Jordão (2023) emphasizes this problematizing aspect of Applied Linguistics:

[...] the main goal of doing Applied Linguistics is not *simply* to present solutions to language problems, solutions to be applied somewhere else by someone else, but instead we seek to problematize the “wor(l)d,” especially in its purportedly universality, linearity, homogeneity, hierarchy, separability, one-dimensionality, single temporality – all features inherited from modernity. (Jordão; Martinez; Figueiredo, 2023, s.p.)

The tendency to develop fundamentalist, nationalistic and dogmatic discourses was identified in the posts discussed in this study. The positionality and identity of the researcher affects the selection and interpretation of corpus. Moreover, the chapter advocates for an activism through language education that is consistent with pedagogies that promote decolonization of our knowledges. Deumert and Makoni (2023) affirm that, although in earlier stages of their career they could separate scholarship from political engagement, “this is no longer possible: it is one of the many lessons that I have learned by living and loving in the Global South” (p. 13). Moreover, Canagarajah (2023) corroborates that “Decolonial work is essentially pedagogic work. Both are intertwined” (p. 285).

In the realm of research in language education and Applied Linguistics, it is crucial to recognize that our interpretations of texts and the world are influenced by our identities and our social, cultural and historical contexts. We, therefore, go along with the notion that doing research in our field involves “working with students and

colleagues to understand how the ways in which they/we read the wor(l)d are permeated by their/our trajectories and identities, which are indissociable from their/our embodied existences” (Jordão; Martinez; Figueiredo, 2023, s.p.).

The British-Australian feminist scholar Sara Ahmed, in her book *Living a Feminist Life* (2017), defends that theoretical work needs to be in touch with the world. She emphasizes that intellectual work should be intertwined with the personal experiences of the researcher, since “The personal is theoretical” (Ahmed, 2017, p. 12). Although Ahmed writes about the experience of leaving heterosexuality as the experience of “leaving a life, leaving a life that is supported; leaving a world where your being is supported” (Ahmed, 2017, p. 48), similarly, leaving other support systems that make you feel accommodated in the world, such as being a pro-Zionist Jew, demands intellectual as well as emotional work.

Ahmed (2017) sees the requirements of a social system as a structure that defines the experiences of the identity. “I learned that you can be hit by a structure; you can be bruised by a structure” (Ahmed, 2017, p. 30). The social system seeks to limit our capacity of critical reading of the structure by threatening to do away with the support system it provides. You become what the feminist philosopher calls “killjoy because you are not properly attuned to the requirements of a social system” (Ahmed, 2017, p. 56). The willingness to understand social systems such as the demand on Jews to support the politics of the state of Israel needs to be eliminated, silenced by the structure and “you come to understand how you are judged as being wrong for pointing out a wrong” (Ahmed, 2017, p. 73).

Referências Bibliográficas

- AHMED, S. *Living a Feminist Life*. Durham/London, Duke University Press, 2017.
- BUTLER, J. *Who's Afraid of Gender?* New York, Farrar, Straus and Giroux/Macmillan, 2024.
- CANAGARAJAH, S. “Decolonization as Pedagogy: A Praxis of ‘Becoming’ in ELT”. *ELT Journal*, vol. 77, n. 3, jul. 2023, pp. 283-293.
- CESARINO, L. “Identidade e Representação no Bolsonarismo: Corpo Digital do Rei, Bivalência Conservadorismo-Neoliberalismo e Pessoa Fractal”. *Revista de Antropologia*, São Paulo, vol. 63, n. 1, 2019.
- _____. “Pós-Verdade e a Crise do Sistema de Peritos: Uma Explicação Cibernética”. *Ilha – Revista de Antropologia*, Florianópolis, vol. 23, n. 1, 2021, pp. 73-96.
- DEUMERT, A. & MAKONI, S. “Introduction: From Southern Theory to Decolonizing Sociolinguistics”. In: _____ & _____ (eds.). *From Southern Theory to Decolonizing Sociolinguistics: Voices, Questions and Alternatives*. Bristol, Blue Ridge Summit, Multilingual Matters, 2023, pp. 1-17.
- FREIRE, P. & MACEDO, D. *Literacy: Reading the Word and the World*. London, Routledge, 1987.
- GROSFUGUEL, R. “The Epistemic Decolonial Turn: Beyond Political-Economy Paradigms”. *Cultural Studies*, vol. 21, 2007, pp. 211-223.

- _____. “A Estrutura do Conhecimento nas Universidades Ocidentalizadas: Racismo/Sexismo Epistêmico e os Quatro Genocídios/Epistemicídios do Longo Século XVI”. *Revista Sociedade e Estado*, vol. 31, n. 1, jan./abr. 2016.
- HARNEY, S. & MOTEN, F. *The Undercommons: Fugitive Planning & Black Study*. Wivenhoe/New York/Port Watson, Minor Compositions, 2013.
- JORDÃO, C.; MARTINEZ, J. & DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. “Narratives of the Invisible: Racism and Anti-racism in the Global South”. In: FRIEDRICH, P. (ed.). *The Anti-racist Linguist: A Book of Readings*. Tonawanda, Multilingual Matters, 2023. Available at: <<https://www.multilingual-matters.com/page/detail/The-AntiRacism-Linguist/?k=9781800412842>>. Accessed: 3 dez. 2024.
- JUNQUEIRA, M. A. *Estados Unidos: A Consolidação da Nação*. São Paulo, Contexto, 2001, vol. 1.
- MCKINNEY, C.; MAKOE, P. & ZAVALA, V. (eds.). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. 2nd ed. New York, Routledge, 2024.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. “Epistemic Diversity, Lazy Reason, and Ethical Translation in Postcolonial Contexts. The Case of Indigenous Educational Policy in Brazil”. In: KERFOOT, C. & HYLSTENSTAM, K. (eds.). *Entangled Discourses: South-North Orders of Visibility*. New York, Routledge, 2017, pp. 189-208.
- MENEZES DE SOUZA, L. M.; MARTINEZ, J. Z. & DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. “‘Eu Só Posso Me Responsabilizar pelas Minhas Leituras, não pelas Teorias Que Eu Cito’: Entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP)”. *Revista X*, vol. 14, n. 5, 2019, pp. 5-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v14i5.69230>.
- MIGNOLO, W. & WALSH, C. *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham, Duke University Press, 2018.
- MISKOLCI, R. “Frankenstein e o Espectro do Desejo”. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento Feminista Hoje: Sexualidades no Sul Global*. Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2020.
- MIZAN, S. & FERRAZ, D. de M. Educating in Times of Pandemic: Images as Micropolitics of Epistemic Disobedience to the Modern and Humanist Epistemologies of the Global North. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. vol. 21, pp. 433-466, 2021.
- PAPPE, I. *Ten Myths about Israel*. London/New York, Verso, 2017.
- PELED-ELHANAN, N. *Palestine in Israeli School Books: Ideology and Propaganda in Education*. London/New York, I. B. Tauris, 2021.
- PRATT, M. L. *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. New York, Routledge, 1992.
- REA, Caterina. “Crítica Queer Racializada e Deslocamentos para o Sul Global”. In: HOLLANDA, H. B. de (org.). *Pensamento Feminista Hoje: Sexualidades no Sul Global*. Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2020.
- SOUSA SANTOS, B. *The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South*. Durham, Duke University Press, 2018.

Perspectivas Feministas para a Pesquisa em Linguística Aplicada

Andreia Sanchez Moroni

Some ways of doing science are more feminist than others.

Joey Sprague e Mary K. Zimmerman, “Overcoming Dualisms”, p. 57.

Como Chegamos até Aqui: Brevíssimo Histórico dos Espaços Acadêmicos e do Feminismo

Este capítulo *não* pretende fazer uma revisão extensiva da teoria feminista ou da história do feminismo, mas sim trazer uma discussão sobre as possibilidades de se trabalhar, na Linguística Aplicada (LA), com o que hoje se reconhecem como metodologias feministas de pesquisa de acordo com o proposto por Sprague e Zimmerman (2004). Assim, retomarei alguns aspectos teóricos e históricos para propor essa reflexão.

Nunca é demais lembrar que o feminismo, como movimento social, surgiu das demandas das mulheres por condições mais equitativas e justas na sociedade. Dentro das ciências sociais e humanas, a teoria feminista (Sprague; Zimmerman, 2004; Ribeiro, 2019) se desenvolveu de forma a gerar conhecimento para entender melhor essas disparidades e promover as mudanças necessárias para uma sociedade mais equitativa.

Entender o que são metodologias femininas de pesquisa ou a proposta de uma epistemologia feminista implica, portanto, revisitar a trajetória das mulheres na história da ciência e em espaços acadêmicos e que lugar puderam ocupar, até hoje, como pensadoras, pesquisadoras ou produtoras de um conhecimento considerado legítimo. Nem sempre houve presença feminina nesses espaços e as regras do jogo do pensar e avançar científico foram forjadas *antes* de que elas participassem de modo significativo na academia.

Seria adequado reconhecer que o espaço ao qual as discussões acadêmicas dizem respeito, embora seja de grande prestígio, é restrito. Pensamos a academia, a produção de conhecimento e o que chamamos de “avanços científicos” dentro de um cânon ocidental, pautado numa tradição escrita, em que as ideias célebres têm autores e donos. Os donos das ideias devem registrá-las por escrito, torná-las públicas (publicar) e ser

mencionados por aqueles que as discutem (citados). Há uma lógica, portanto, relacionada com a propriedade individual (ou privada), com o acesso ao espaço público e também com o próprio sistema capitalista, se pensamos nas patentes resultantes de pesquisa que logo se convertem em insumos, vacinas, produtos, métodos e plataformas de ensino de idiomas, para citar alguns exemplos explorados comercialmente.

Embora possam ser vistos como formas de promover nosso avanço como sociedade, coletivamente, esse sistema e essa lógica são excludentes: excluem os saberes coletivos, o conhecimento detido por sociedades de tradição predominantemente oral (e os linguistas saberão que mais da metade das línguas do mundo não dispõem de um sistema escrito) ou os grupos mais vulneráveis economicamente, que podem não ter meios de participar dessa discussão (ou não chegar a se beneficiar dos avanços e inovações gerados por esse sistema de produção do conhecimento para nos tornar uma “sociedade melhor”). Como em toda estrutura social, da qual a academia não se isenta, há concentração de poder em certos grupos (Foucault, 2004).

A tradição acadêmica ocidental foi, até não muito tempo atrás, um terreno quase exclusivo de cientistas e pensadores homens. Embora o acesso das mulheres à educação superior e sua presença nas ciências venha aumentando ao longo dos anos, não seria descabido pensar que o protagonismo na academia continua a ser exercido por pesquisadores do gênero masculino, mesmo após o século XX. Se temos dúvidas, conhecer o número de homens e mulheres que receberam o Prêmio Nobel pode servir de indicador: o prestigioso prêmio em diferentes áreas das ciências, outorgado desde 1901, premiou 962 cientistas até 2020 – dos quais apenas 57, ou 6%, são mulheres (“Mulheres no Prêmio Nobel 2020”, 2020).

Para entender como e por que uma metodologia de pesquisa feminista chega a ser proposta, e o que essa abordagem reivindica, precisamos nos perguntar qual é o papel das mulheres na ciência, ou, talvez, por que estiveram ausentes por tanto tempo desses espaços. Em linhas gerais e em termos de gênero, até o século XIX as sociedades ocidentais se organizavam de modo que aos homens correspondia o espaço público, político, das decisões econômicas e patrimoniais fora de casa, as quais requeriam objetividade (uma característica atribuída ao que é considerado “masculino”), e às mulheres correspondia o espaço doméstico, do cuidado com os outros de seu entorno, das relações afetivas. Como explica Engel (2015):

Uma das imagens mais fortemente apropriadas, redefinidas e disseminadas pelo século XIX ocidental é aquela que estabelece uma associação profundamente íntima entre a mulher e a natureza, opondo-a ao homem identificado à cultura. Retomada por um “velho discurso” que tentava justificar as teorias e práticas liberais – que, embora comprometidas com o princípio da igualdade, negavam às mulheres o acesso à cidadania, através da ênfase na diferença entre os sexos – tal imagem seria revigorada a partir das “descobertas da medicina e da biologia, que ratificavam cientificamente a dicotomia: homens, cérebro, inteligência, razão lúcida, capacidade de decisão *versus* mulheres, coração, sensibilidade, sentimentos” (Perrot, 1988, p. 177). (p. 332)

Assim, mesmo quando passam a ter maior presença no espaço público – seja na política, no mercado de trabalho, nas escolas e universidades –, às mulheres ou ao modo

de ser e de estar no mundo “feminino” era atribuída uma série de valores e ideologias que qualificavam sua visão de mundo e entendimento – ou seu lugar de fala (Ribeiro, 2019) – como menos válido e menos adequado ao saber científico e à produção de conhecimento.

Enquanto isso, cientistas e pensadores homens continuaram, ao longo do século XIX e boa parte do século XX, a ser os principais responsáveis pelos assuntos acadêmicos. A razão e a objetividade, características atribuídas ao “masculino”, foram as bases de uma das principais correntes e formas de se produzir conhecimento nas ciências sociais até hoje: o positivismo. Nessa escola, as metodologias de pesquisa se inclinam a gerar e coletar dados concretos, mensuráveis, a partir de fatos objetivos e observáveis. Para manter a objetividade, o pesquisador não deve interferir nos fenômenos que observa, assumindo uma postura neutra, não intervencionista e distante dos sujeitos de pesquisa.

Desse modo, as poucas mulheres que chegavam a ter formação suficiente para se inserir no debate científico se encontravam com essas bases epistemológicas positivistas, cunhadas a partir de uma visão de mundo masculina. Antes de que fosse possível fazer uma crítica a essa epistemologia, era necessário inserir-se nela e conhecê-la para construir as bases de um contraponto. Por isso, ao entender o positivismo como uma visão de mundo patriarcal, uma das bases das epistemologias feministas consiste na crítica às abordagens positivistas e em propor alternativas que acolham os aspectos considerados “femininos” nas possibilidades de se fazer pesquisa e produzir conhecimento (Sprague; Zimmerman, 2004).

Além dos possíveis “femininos” que a teoria feminista busca trazer para a discussão acadêmica, outra de suas contribuições fundamentais consiste em reconhecer a pluralidade de condições da mulher a partir da seccionalidade. Em outras palavras: embora as mulheres sejam ainda um grupo minorizado, sua condição individual e lugar de fala diferem de acordo com outros grupos sociais aos quais pertencem segundo sua raça, nacionalidade ou etnicidade, orientação sexual, renda etc. (Ribeiro, 2019).

Assim, eis a mensagem importante da teoria feminista e de sua aplicabilidade na LA: a teoria feminista não é só sobre as mulheres, mas aborda um âmbito mais amplo, dizendo respeito às populações minorizadas em geral. Se a discussão científica foi construída por séculos a partir de uma epistemologia patriarcal, utilizada tanto por homens como por mulheres, seria igualmente absurdo pensar que a teoria ou as perspectivas feministas servem apenas a pesquisadoras mulheres. Como apresento a seguir, diversas correntes de pesquisa dialogam com pressupostos feministas numa série de aspectos.

Nem Tudo é Tão Rompedor: Diálogos das Epistemologias Feministas com a Linguística Aplicada

Já no século XXI, com mais alguns passinhos dados nessa trôpega história da ciência, quando analisamos as contribuições da teoria feminista nas ciências sociais (Sprague; Zimmerman, 2004; Ribeiro, 2019) e, por extensão, na LA, o que encontramos não é exatamente uma proposta de ruptura. Embora não seja por falta de rancor histórico

ou pelas virtudes de perdão das mulheres, ao nos debruçarmos sobre as teorias e metodologias feministas é possível dar-se conta de que diversos pontos de suas reivindicações correspondem a ideias e discussões que vêm ajudando pessoas que pesquisam em LA a entenderem e fazerem seu trabalho. A seguir, listo alguns dos principais pontos em comum que pude identificar.

O Olhar para os Grupos Minorizados, as Margens, as Periferias

Conforme se mencionou, a teoria feminista (Ribeiro, 2019; Sprague; Zimmerman, 2004) advoga por uma participação mais equitativa dos grupos minorizados – não apenas de gênero – nos espaços de poder, como forma de construir uma sociedade mais justa, e está comprometida com o empoderamento desses grupos.

Nesse sentido, está alinhada com a LA brasileira, que busca “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006b, p. 14), e vem produzindo reflexões sobre temas como preconceito linguístico (Bagno, 2007); as especificidades da educação de grupos indígenas (Maher, 1996); novas possibilidades de vitalização de línguas indígenas ameaçadas (Rubim, 2016); a forma de falar das minorias afrodescendentes (Lucchesi; Baxter; Ribeiro, 2009); como ensinar português aos grupos de migrantes internacionais que se estabelecem no país, de modo que possam inserir-se na sociedade, no que se conhece por português como língua de acolhimento (PLA) (Bizon; Diniz; Camargo, 2020; Souza; Silva, 2020); como conciliar as tensões históricas nas políticas internacionais de gestão da língua portuguesa no mundo (Moroni, 2021a); ou como apoiar e assegurar a transmissão linguística intergeracional nos contextos em que o português é língua de herança (logo, minoritária) em diversos pontos do mundo, apenas para citar alguns exemplos.

Essas vertentes da LA brasileira pretendem, ainda, dialogar com outros pensadores e pesquisadores dos países em desenvolvimento. O propósito de tal abordagem está em gerar conhecimento específico sobre a realidade em que atuam. Com isso, buscam propor novos olhares ao posicionamento hegemônico na produção de conhecimento dos países desenvolvidos da Europa e da América do Norte, nas chamadas “Vozes do Sul” (Santos, 2003).

Crítica ao Positivismo

Em termos de metodologia e desenho de pesquisa, um ponto ao qual a teoria feminista dá muita ênfase está na crítica ao dualismo positivista (Sprague; Zimmerman, 2004). Como explicado anteriormente, tal ótica pode ser atribuída a uma visão patriarcal de mundo. A crítica de Sprague e Zimmerman (2004), contudo, não se fundamenta na trajetória sócio-histórica sobre a presença das mulheres nos espaços acadêmicos que abordei, a qual poderia justificá-la. As autoras se centram numa crítica ao dualismo positivista, que trabalha com oposições como as de objeto/sujeito; racional/emocional; abstrato/concreto; qualitativo/quantitativo. Para elas, tais oposições expressam tensões que devem ser integradas na pesquisa, e a pesquisa social, como na LA, deve ser

entendida como um fazer coletivo e processual. Integrá-las é parte do que as metodologias feministas propõem.

A crítica à pesquisa positivista e as afinidades com teorias que dissolvem e se contrapõem aos dualismos, no entanto, não são exclusividade das abordagens feministas ou mesmo de correntes da LA. Os dualismos, aliás, não refletem bem diversos aspectos da pós-modernidade e das sociedades contemporâneas, que se tornaram mais complexas, móveis ou líquidas, como descreve Bauman (2005).

Por exemplo, as discussões de gênero podem ter muito mais gradações para as possibilidades de identificação dos sujeitos do que apenas “homem” ou “mulher”, assim como sua sexualidade: estes são, agora, apenas dois extremos (que podem se tocar) e aos quais se agregam nuances como cisgênero, transgênero, agênero; homossexual, bissexual, assexual etc. As religiões e crenças já não são necessariamente algo com que se nasce e se morre, é possível a conversão ou a desvinculação de grupos religiosos. O casamento deixou de ser “até que a morte os separe”, e o divórcio tem se tornado algo cada vez mais simples – as pessoas se casam, descasam, recasam ou simplesmente não casam. As migrações dão novos significados ao que é a “nacionalidade” – em muitos casos, um trâmite que permite regularizar diversos aspectos da vida administrativa, ao qual não necessariamente corresponde um sentimento de identificação e pertencimento.

Podemos mencionar, como ideias que se opõem aos binarismos, da mesma forma que a teoria feminista, as teorias da pós-modernidade (Bauman, 2005; Hall, 2011), as que visam entender a superdiversidade – caracterizada por mobilidade, complexidade e imprevisibilidade, segundo Blommaert (2013) –, ou a *complèxica* da sociolinguística catalã (Bastardas-Boada; Massip-Bonet, 2013; Massip; Bastardas, 2015). Esta última consiste numa abordagem transdisciplinar que pode ser aplicada aos estudos da linguagem e que, entre outros pontos, se empenha em desconstruir conceitos binários, revê as relações entre parte e todo e considera aspectos cognitivos, os quais incluem percepção, emoção e ação, como parte dos sistemas a serem estudados – estando, portanto, muitíssimo alinhada à teoria feminista.

Dentro da LA, a desconstrução de binarismos pode ser vista, por exemplo, no caso dos cenários plurilíngues e de línguas de herança, que pedem a dissolução de conceitos como “falante nativo” × “falante de língua estrangeira”; no entendimento de que “bilinguismo” não equivale a ter competências iguais em cada língua; de que um sujeito bilíngue não é a soma de dois falantes monolíngues (Maher, 2007); ou no próprio conceito de translinguagem (García, 2009; Canagarajah, 2013), entre outros.

Preferência pelas Metodologias Qualitativas

A teoria feminista (Sprague; Zimmerman, 2004) reivindica, ainda, uma preferência pelas metodologias de pesquisa qualitativas ou mistas em detrimento das metodologias puramente quantitativas. Embora a crítica ao positivismo seja explícita – e pode-se dizer que as abordagens positivistas se inclinam por metodologias quantitativas –, as justificativas para esse posicionamento vão além da possível crítica

ideológica, estando amparadas na própria discussão metodológica sobre como elaborar um desenho de pesquisa (Dörnyei, 2007).

Como se explicou, a teoria feminista busca trazer entendimento sobre as questões enfrentadas pelas minorias numa estrutura de produção de conhecimento que historicamente as deixou às margens. Logo, uma parte significativa dos problemas de pesquisa feministas pode ser entendida como questões novas, sobre as quais ainda não há um conhecimento estabelecido. Nesses casos, quando o estudo pode ser considerado de caráter exploratório ou é necessário aprofundar o entendimento das questões levantadas antes de se partir para a generalização (ou para um desenho de pesquisa e levantamento de dados de caráter quantitativo), uma metodologia qualitativa é considerada mais adequada. Entre elas, destacamos as de cunho etnográfico, que incluem trabalho de campo com observação participante, entrevistas e pesquisa documental, como propõem Ataídes, Oliveira e Silva (2021).

Sprague e Zimmerman (2004) argumentam que as metodologias quantitativas não dão respostas adequadas aos problemas de pesquisa feministas. Por exemplo, um questionário que inclua a pergunta “Você já sofreu violência de gênero?” ou “Você já sofreu violência patrimonial?”, com respostas fechadas de “sim” e “não”, cujo objetivo é, hipoteticamente, identificar em que grupos de mulheres há maior incidência desses problemas, pode não ser capaz de detectar algo fundamental: que talvez haja grupos que não sabem o que é violência de gênero ou violência patrimonial. Em contrapartida, uma metodologia que inclua entrevistas semiestruturadas permitiria chegar a esse diagnóstico anterior. Se considerarmos que tal pesquisa irá fundamentar o desenvolvimento de políticas públicas sobre o combate à violência de gênero, é possível que os grupos mais vulneráveis não estejam mapeados corretamente – pois, ao não saber o que é, a entrevistada pode simplesmente responder “não”.

De modo similar, ao estudar entornos plurilíngues complexos e heterogêneos, ou a transmissão linguística intergeracional familiar, como pessoas que pesquisam na LA, devemos suspeitar do que os dados de metodologias quantitativas irão nos revelar ao elaborar perguntas como “com que frequência você fala a língua X com seu filho?”, ou, no caso de proporcionar alternativas de múltipla escolha como resposta, achar que é possível que uma das alternativas seja “sempre”. Essas perguntas são capazes de dar respostas válidas a nossos problemas de pesquisa? Cabe lembrar que perguntas fechadas, aparentemente “objetivas”, continuam a gerar dados sobre a representação (Hall, 2011) que quem responde tem sobre o uso de línguas, e não sobre como esses usos se dão na realidade.

Em minha pesquisa sobre o português como língua de herança (PLH) na Catalunha (Moroni, 2017), com dados gerados, principalmente, a partir de entrevistas individuais com pais e mães de crianças de origem brasileira, concluo ser impossível que esses adultos plurilíngues (a maioria com alta escolaridade e muito comprometida com a transmissão do português aos filhos) usem apenas o português com as crianças (que costumam ter um repertório plurilíngue mais amplo que o dos pais). Entre outros pontos, os participantes foram incapazes de usar exclusivamente o português num entorno muito controlado e propício para uso dessa língua, como o momento da entrevista. Desconstruir o mito de que a mãe (geralmente) ou o pai deve falar sempre a

sua língua materna com o filho (ou a abordagem “*one parent, one language*” – ver Caldas, 2012), e que irá conseguir fazer isso, foi algo que apenas os dados gerados por abordagem qualitativa puderam me proporcionar.

A partir dessa constatação, a questão se trasladou, com esses e outros resultados de pesquisa, para a arena do ativismo e das políticas linguísticas em ações voltadas para as famílias que mantêm o PLH no mundo. Nesse universo, muitas mães se sentem frustradas e culpadas por não conseguirem falar apenas em português com os filhos – e fracassadas quando as crianças não lhes respondem em português. Sendo o PLH um campo novo no momento que a pesquisa foi realizada, esta era uma questão que não havia sido diagnosticada anteriormente, e que uma metodologia qualitativa permitiu trazer para as discussões posteriores.

Pesquisa Situada

Outro ponto da crítica ao positivismo, reivindicado pela metodologia feminista, embora não seja exclusivo a ela, consiste em se realizar a pesquisa com base em uma *perspectiva situada*. Isso significa deixar para trás a ideia do pesquisador distante, objetivo, que não interfere na realidade pesquisada, e buscar uma observação ou convivência em campo que permitam acompanhar em tempo real, de modo contextualizado e profundo – no sentido de se obter uma riqueza de detalhes para a análise –, as pessoas, ambientes e situações pesquisadas (Garcez; Schulz, 2015).

Quando se trata de fazer pesquisa com pessoas, numa perspectiva de algum modo social, como os usos da linguagem, pode-se argumentar que a não interferência no campo é uma utopia. Afinal, o pesquisador ou pesquisadora é uma pessoa que *está ali junto de outras pessoas*. Como sinaliza Maher (1996), nossa própria presença determina o que os sujeitos participantes da pesquisa nos dizem ou não. Logo, é possível, já há algum tempo, reivindicar o lugar do pesquisador como o de alguém que é parte atuante da realidade pesquisada, buscando inclusive transformá-la (Signorini, 2008) – o que parece ser uma formalidade se entendemos que a não interferência positivista é impossível, mas que, como explico a seguir, pode ter outras várias implicações quanto aos dados gerados e processos de análise.

Por exemplo, caso se opte pela observação de campo como um dos métodos de geração de dados, há uma grande diferença entre estar quieto num canto, olhando o que acontece e tentando passar despercebido, ou participar da situação observada e interagir com quem está ali – no que também se conhece como “observação participante”. No caso das entrevistas semiestruturadas, estabelecer um diálogo e fazer bom uso dos turnos de fala pode ser diferente de apenas fazer as perguntas, esperar que o interlocutor fale e sinalizar os pontos que se desejaria que ele ou ela aprofundasse. Mesmo no caso da aplicação de questionários, quando se deve abordar os participantes nas interações presenciais – o que não é o caso dos questionários online –, pode haver uma grande diferença se, no caso das perguntas sobre violência de gênero mencionadas na seção anterior, o aplicador do questionário for sensível o suficiente para detectar que a pessoa interlocutora não sabe o que é “violência de gênero ou patrimonial” e puder

explicar no que consiste, o que faria com que as respostas coletadas fossem bastante mais exatas.

Em resumo: a perspectiva situada pode ser utilizada com diferentes métodos de geração de dados – questionários, entrevistas, observação – e pode impactar significativamente os dados gerados e os resultados obtidos com a pesquisa. Dependendo do contexto, usar uma perspectiva situada pode ajudar tanto a gerar dados mais fiáveis (como no exemplo do questionário) como a chegar a respostas mais relevantes para nossos problemas de pesquisa, ou nos conduzir a novas perguntas que não havíamos considerado inicialmente.

Ativismo e Militância

Como já dito, diversas correntes mencionadas têm uma preocupação em promover a transformação social, trazendo mais entendimento para nossos problemas sociais e buscando soluções a eles. Além desses grupos de pesquisadores, quem costuma compartilhar tal tipo de preocupações são ativistas. Ainda na linha de desconstruir a objetividade positivista, cada vez é mais comum e possível conciliar os interesses de pesquisa com posicionamentos ideológicos – não necessariamente feministas, mas em relação a causas diversas. A justificativa de que a conciliação é possível está, novamente, em que, na pesquisa qualitativa de cunho social, como na LA brasileira, uma parte importante dos resultados obtidos depende da análise do pesquisador. Ao reconhecer isso, aceitamos que todos temos nossas próprias ideologias e visões de mundo, o que, na prática, torna impossível fazer uma análise objetiva conforme propõem os paradigmas positivistas. Ou, como explica Rajagopalan, “Já é hora de [...] aceitar o fato de que alguma forma de militância na causa daqueles cujas vidas pesquisamos não é algo que talvez possamos abraçar depois de concluir nossos trabalhos como pesquisadores, mas algo que deve ser visto como uma parte e o próprio terreno de nosso trabalho” (Rajagopalan, 2012, p. 86)¹.

A LA brasileira se declara, aberta e claramente, “mestiça e ideológica”: propõe-se a abordar a linguagem em um contexto social, o que só pode ser feito com uma reflexão sobre as questões de poder, as ideologias e hegemonias existentes no cenário que se deseja estudar (Moita Lopes, 2006a) – algo que concorda bastante com a teoria feminista (Sprague; Zimmerman, 2004).

Desse modo, assumir abertamente a militância, ou vincular a pesquisa a ela, não é uma exclusividade feminista, nem exatamente uma novidade para quem pesquisa em LA.

Questões Cotidianas e Vida Doméstica em Foco

1. As citações em língua estrangeira foram traduzidas por mim. No original: “It’s time we [...] accepted the fact that some form of militancy in the cause of those about whose lives we conduct our research is not something we might embark on after we have done our jobs as researchers, but something that must be regarded as part and parcel of our very jobs”.

Por último, dentro daquilo que as metodologias feministas reivindicam – mas que não é exatamente novo – está a vida doméstica: “uma das grandes contribuições da sociologia feminista consiste em trazer à luz e examinar a vida doméstica” (Sprague; Zimmerman, 2004, p. 42)². Se, como foi explicado, o espaço de atuação, de pensar e de criar dos homens tem sido, por excelência, o espaço público, sendo que tudo o que era da esfera doméstica (e feminina) era tido como menos importante, não é de surpreender que tenha havido pouco interesse, ao longo da história da ciência, pelas questões da vida privada.

A importância das questões domésticas, no entanto, já entrou no leque de interesses das ciências humanas há certo tempo. Obras como a coleção *História da Vida Privada* (Ariès; Duby, 1989) ou historiografias dedicadas às mulheres (e, em boa medida, ao entendimento da vida doméstica), como a *História das Mulheres no Brasil* (Priore, 2015), ajudaram a reconhecer a importância do âmbito doméstico na academia.

No caso da pesquisa em LA, o âmbito doméstico é de suma relevância e interesse para os estudos de transmissão intergeracional de línguas minorizadas ou o entendimento das dinâmicas das línguas de herança. Não é uma novidade que pessoas que pesquisam tenham se dedicado a entender o que acontece dentro dos lares plurilíngues, e certamente devemos continuar a fazê-lo. Especificamente, a pesquisa de cunho etnográfico (Ataídes; Oliveira; Silva, 2021) se mostra adequada para elucidar o cotidiano.

Explorar esses seis pontos da teoria e das metodologias de pesquisa feministas, e mostrar como já estão bastante presentes em correntes da LA, proporcionam uma base segura para que quem pesquisa e deseja utilizar um enfoque feminista continue trabalhando a partir dessas perspectivas. Espero que, com esse entendimento, essas pessoas se sintam confiantes para se aventurar também pelos caminhos menos transitados que apresento a seguir.

E Alguns Caminhos Que Ainda Precisam Ser Mais Transitados

Como se viu na seção anterior, nem tudo que a teoria feminista propõe consiste numa ruptura ou inovação. Pessoalmente, considero a possibilidade de estabelecer um diálogo acadêmico – dentro das regras do jogo em voga –, sem maiores dificuldades, com outros campos, como um aspecto positivo (mas não positivista!). Se há coincidências com outras correntes teóricas, isso reforça a validade e a importância dos pontos de vista e teorias feministas e o quanto são necessários para avançar com a discussão acadêmica.

No entanto, também vejo a necessidade de ressaltar alguns aspectos que, embora tenham sido mencionados como parte da agenda feminista (Sprague; Zimmerman, 2004), ainda parecem ser incipientes ou pouco explorados dentro das pesquisas em LA a que tenho tido acesso. Ou talvez o que falta seja reivindicá-los – e muito do que a perspectiva feminista propõe é sobre isso: sobre reivindicar outras vias acadêmicas

2. No original: “a major contribution of feminist sociology has been to uncover and examine domestic life”.

como válidas. Fica, assim, o convite para que mais colegas se aprofundem nesses caminhos ainda menos transitados, mas que podem nos conduzir a novos entendimentos de nossos problemas de pesquisa.

Perder o Medo dos Desenhos de Pesquisa Inovadores e Emergentes

Se nosso problema de pesquisa diz respeito a algo ainda pouco explorado, não deveríamos ter medo de pensar o desenho de pesquisa de uma forma um pouco mais inovadora. Pensar o desenho de pesquisa consiste em definir que métodos serão usados (questionários; entrevistas semiestruturadas; observação participante; grupo focal; análise de textos ou outros materiais produzidos pelos participantes da pesquisa, entre outros), como cada um será aplicado, com que frequência (o número de questionários, entrevistas, grupos focais, sessões de observação participante etc. que se irá realizar) e como essas interações serão registradas. Nessa etapa, definimos os critérios de inclusão dos participantes na pesquisa, as perguntas do questionário, do roteiro de entrevista, do grupo focal, pensamos o cronograma, onde e quando faremos a observação participante, como será feito o registro e a análise de dados. Todos esses detalhes importantes irão determinar o tipo de dados gerados e o material de que iremos dispor para análise. Assim, eles determinam aspectos bastante importantes da pesquisa.

Quando um principiante começa a aventura de um trabalho de campo e se vê diante de todas essas questões, é habitual não se sentir completamente seguro sobre o desenho de pesquisa. Também é normal, nesse processo, espelhar-se nos métodos que colegas mais experientes utilizaram para questões paralelas às nossas de forma satisfatória, ou seguir os passos de pessoas doutoradas cujas teses lemos e gostamos. Além do mais, é possível que essas sejam as recomendações recebidas do orientador ou orientadora. Como inovar ou trabalhar de forma emergente, então, e sentir-se seguro de estar fazendo a coisa certa?

Abertura e adaptabilidade para ouvir as perguntas de pesquisa com novas informações (com parte dos dados gerados, por exemplo) é o que caracteriza o desenho de pesquisa emergente e a própria pesquisa etnográfica, que deve trabalhar com técnicas e procedimentos que não seguem padrões rígidos ou predeterminados (Ataídes; Oliveira; Silva, 2021). Como explica Dörnyei (2007), em sua obra sobre métodos de pesquisa em linguística aplicada, “nenhum aspecto do desenho da pesquisa está estritamente preestabelecido, e o estudo permanece aberto e fluido de modo que novos detalhes ou aberturas possam emergir durante o processo de investigação. Essa flexibilidade se aplica inclusive às perguntas de pesquisa, que podem evoluir, mudar ou ser ajustadas ao longo do estudo” (p. 37)³.

Para pensar inovações no desenho de pesquisa, é necessário, primeiramente, ter abertura para trabalhar de forma emergente – e entender que esse processo é normal e

3. No original: “no aspect of the research design is tightly prefigured and a study is kept open and fluid so that it can respond in a flexible way to new details or openings that may emerge during the process of investigation. This flexibility even applies to the research questions, which may evolve, change, or be refined during the study”.

que não necessariamente estamos fazendo tudo errado porque decidimos mudar as perguntas de pesquisa ou propor ajustes na metodologia com o trabalho de campo já iniciado. Essa abertura, ou aquela voz interior que talvez nos diga que deveríamos realizar um grupo focal para obter dados gerados de outra perspectiva, ou tornar mais amplo o critério de inclusão de participantes para agregar certo perfil que parece, agora, faltar, embasa outro dos pontos que a teoria feminista reivindica na hora de pesquisar: a intuição do pesquisador. Não se trata de uma intuição mística, mas dessa espécie de sexto sentido que, no caso do desenho metodológico, pode sinalizar que algo falta ou sobra e precisa de ajustes – são os *insights* que, no momento da análise, podem nos conduzir a um novo lugar, um novo avanço, uma nova base de argumentação (e dar um nome em inglês, língua hegemônica, a esse processo possivelmente ajudará a validá-lo se for necessário descrevê-lo em sua metodologia). A pesquisa de cunho etnográfico, adequada às questões feministas, também sinaliza a importância da sensibilidade, criatividade, intuição e experiência pessoal de quem pesquisa no momento da análise de dados (Ataídes; Oliveira; Silva, 2021).

Pode-se dizer, assim, que a teoria feminista propõe uma visão da pesquisa mais fluida: como fluxo, o processo da pesquisa pode ser amoldado ao recipiente que lhe oferecemos – o desenho da pesquisa –, mas também com a possibilidade de que haja recipientes mais adequados para aquilo que desejaríamos servir como resultado.

Cabe lembrar, no entanto, que continua sendo necessário respeitar e cumprir com rigor os aspectos éticos da pesquisa. Por exemplo, se houve mudança nos critérios de inclusão de participantes ou metodologias de geração de dados junto aos participantes da pesquisa, faz-se necessário notificar o Comitê de Ética, obter nova aprovação e avaliar se são necessários ajustes no termo de consentimento para participar da pesquisa.

Desconstruir os Binarismos nos Critérios de Seleção de Participantes

Com base nos muitos argumentos teóricos e metodológicos que buscam desconstruir os binarismos, este aspecto merece ser mais explorado no momento de se determinar os critérios de seleção dos participantes de pesquisa. Ou seja: definir, de forma não binária ou não homogênea, com que perfis de sujeitos iremos trabalhar. Utilizar critérios de seleção que permitam as heterogeneidades, dentro de nossos problemas de pesquisa, implica ter um conjunto de dados de outra natureza, possivelmente mais inovador e significativo. Tais heterogeneidades podem ajudar a estabelecer contrapontos e encontrar novas perspectivas de análise, o que pode nos conduzir a resultados diferentes, daí a importância deste novo olhar para os critérios de seleção.

Para ilustrar como isso poderia ocorrer, menciono dois exemplos. O primeiro vem de minha pesquisa de doutorado sobre PLH (Moroni, 2017), que buscava conhecer as representações dos adultos de famílias engajadas em transmitir o português brasileiro aos filhos. Nela, um de meus critérios de seleção de participantes era “ser pai ou mãe de uma criança de origem brasileira”. Esse critério contemplava tanto os e as brasileiras como catalães ou pais e mães de outras origens. É uma perspectiva que rompe com a

ideia de que devemos focar, principal ou exclusivamente, os adultos que têm a língua que estamos estudando como sua língua materna – e no binarismo de “falante” × “não falante” da língua em questão.

No caso de minha pesquisa, os dados gerados pelos participantes não brasileiros me permitiram entender muito melhor as representações e ideologias dos brasileiros e traçar conclusões às quais eu jamais haveria chegado se tivesse entrevistado apenas os pais ou mães brasileiros. Entre elas, sobre a importância do papel dos genitores não brasileiros ao apoiar – ou não – a transmissão de uma língua que não é a sua⁴.

Outro exemplo pode ser dado ao se pensar como problema de pesquisa “entender os usos do inglês por alunos de uma escola com currículo bilíngue em inglês e português”, por exemplo. Se a observação participante for parte dos métodos de geração de dados, uma forma de fugir dos binarismos seria observar não só as aulas dadas em inglês, mas as ministradas em português, bem como outros espaços da escola, como o pátio ou refeitório. Ou, se entrevistar os professores que ministram aulas em inglês for parte da metodologia, não se limitar a eles, mas entrevistar também professores que ministram aulas em português ou funcionários da escola que podem ou não usar o idioma-alvo do estudo.

Nos critérios de seleção dos participantes, devemos ter presente, ainda, se é possível trazer mais para o centro de nossas pesquisas – os sujeitos, sua voz, nossa fonte de dados – aqueles que costumam estar às margens, como os pais e mães não nativos no processo de transmissão de uma língua. As possibilidades, no entanto, se desdobram dentro da seccionalidade dos olhares feministas e da sensibilidade de quem pesquisa. Com critérios menos homogêneos de seleção de participantes, pode-se desconstruir binarismos, inovar e estar alinhados com metodologias de pesquisa feministas.

A Subjetividade do Pesquisador e as Emoções em Foco

Além de dar espaço à intuição – ou *insights* – do pesquisador como parte da pesquisa, como mencionado, a teoria feminista coloca a subjetividade do pesquisador e dos participantes da pesquisa, bem como aspectos emocionais, num lugar de destaque. Colocar o foco na subjetividade e nas emoções é mais uma forma de se distanciar dos paradigmas positivistas de pesquisa – e de um referente de pesquisador objetivo e distante de seu objeto de pesquisa.

Pela via feminista, as emoções podem ser reivindicadas como parte do que nos conduziu a nossos problemas de pesquisa: raiva, frustração e indignação podem, sim, ser pontos de partida para as perguntas de pesquisa e servir de motivação ao longo do caminho, se a pesquisa é entendida como algo capaz de trazer ação e transformação social. E isso pode ser relatado nos resultados – dissertações, teses, artigos – como parte do processo.

4. Em minha pesquisa, o conjunto de dados dos pais e mães não brasileiros foi gerado a partir das entrevistas com dois participantes não brasileiros e dos relatos dos brasileiros sobre o outro genitor de seus filhos (ver também Moroni, 2018). Gabriela Horton (2021) se aventurou em aprofundar a discussão sobre o papel dos genitores não brasileiros na transmissão do PLH num estudo com mais participantes. O estudo de Horton corrobora minhas hipóteses iniciais e amplia o entendimento sobre a questão.

Além desses aspectos, a teoria feminista traz para um lugar de muito mais destaque o posicionamento situado dos pesquisadores ao reconhecer que interagem com os participantes da pesquisa inclusive de forma afetiva e emocional. Dados que dizem respeito aos vínculos entre pesquisador e participantes podem, assim, entrar na análise e ser explorados – ou tais vínculos podem ser incluídos como parte da metodologia, pelo posicionamento íntimo, como se explicará na próxima seção.

Ademais, o direcionamento para a subjetividade e as emoções está relacionado às metodologias qualitativas, que permitem “usar as emoções e a autorreflexão como dados”⁵ (Grant; Ward; Rong, 1987, *apud* Sprague; Zimmerman 2004, p. 44). Como explica Flick (2009), em sua obra sobre metodologias de pesquisa, as reflexões subjetivas dos pesquisadores e seus sentimentos também são dados:

A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, torna-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc. tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa. (p. 25)

Assim, o que a teoria feminista propõe não é transformar a subjetividade e as emoções dos pesquisadores e participantes em dados – isso já está contemplado como uma possibilidade metodológica –, mas dar mais visibilidade a esses dados, muitas vezes silenciados no processo de pesquisa e na redação final dos trabalhos. No processo de análise de dados, por exemplo, de entrevistas semiestruturadas ou grupos focais, pode-se dar mais atenção às informações de aspecto emocional: no caso da pesquisa em LA, selecionar excertos que contemplem emoções positivas e negativas ajuda a entender melhor ideologias, o sentimento de pertencimento ao se usar uma língua, as motivações para usá-la ou não (com as devidas implicações na vitalidade e processos de transmissão intergeracional da língua em questão, entre outros). Autoras como Pavlenko (2005) podem apoiar essas reflexões.

Para aqueles que desejam dar mais destaque à própria interpretação dos dados como um caminho central para se chegar aos resultados apresentados, uma estratégia a ser mais explorada é a redação em primeira pessoa. Ao escrever em primeira pessoa, reivindicamos esse lugar. Embora esta seja uma prática bastante habitual nos trabalhos científicos de ciências humanas dos países anglófonos, ainda somos mais conservadores nesse aspecto nas línguas românicas.

Posicionamento Íntimo: A Proximidade aos Participantes de Pesquisa como uma Vantagem

Com base no que expus, me dedicarei brevemente a apresentar uma técnica que utilizei em minha pesquisa e, a meu ver, foi fundamental para os resultados que obtive. Eu a chamo de “posicionamento íntimo” (Moroni, 2017). Em essência, consiste em assumir uma postura situada como pesquisadora, mas indo mais além no seguinte

5. No original: “use of emotion and self-reflection as data”.

aspecto: utilizo-me de vínculos afetivos já existentes na seleção de participantes e, ao longo da pesquisa, reconheço que relações como pesquisadora e participante de pesquisa podem se aprofundar e evoluir para amizades fora do terreno acadêmico.

Reivindico que essa “empatia” ou capacidade para encontrar afinidades com os participantes são algo que beneficiou minha pesquisa. Por exemplo, compartilhar dos mesmos afetos, como o apreço pela associação de famílias onde a pesquisa se realizou, que tanto eu como os participantes frequentávamos com anterioridade à pesquisa, ou estar na mesma condição de “mãe ou pai engajado na transmissão do PLH aos filhos”, são elementos, no meu caso, que ajudaram a construir o posicionamento íntimo e parte daquilo que, para André (2012), nas entrevistas, cria um clima de confiança para que as informações fluam naturalmente e os participantes se sintam à vontade para manifestar opiniões.

Tal proximidade e conexão permitiram, acredito, que os participantes se sentissem à vontade o suficiente durante as entrevistas semiestruturadas para me fornecer informações que possivelmente não revelariam a um desconhecido. Assim, utilizar o posicionamento íntimo como um método de geração de dados é uma inovação a que cheguei embasada pelas teorias feministas e representa uma parte fundamental de meu desenho de pesquisa, tendo determinado os resultados obtidos.

Cabe lembrar que, como em todos os aspectos da pesquisa, há questões éticas que devem ser consideradas ao se optar pelo posicionamento íntimo. Por exemplo, realizar a correta anonimização de dados e trabalhar apenas com os dados cedidos a você durante a pesquisa. Ao utilizar o posicionamento íntimo, é possível que o pesquisador ou pesquisadora tenha mais informação sobre seu participante que as cedidas nos momentos em que está em campo como pesquisador. Essas informações são parte do conhecimento sobre o contexto da pesquisa e podem guiar os dados a serem selecionados para análise ou uma linha de argumentação. Mas a fronteira sobre os momentos em que se obtêm dados para a pesquisa e aqueles em que se convive com o participante em outros contextos deve ser respeitada: só devem ser considerados como dados aqueles gerados de acordo com o que foi informado ao participante no âmbito de sua pesquisa no termo de consentimento livre e esclarecido.

Em relação a uma ética de relacionamentos, a proximidade com os participantes de pesquisa não deve ser buscada de forma utilitária, ou seja, como uma aproximação deliberada cujo único fim é gerar dados mais adequados. Como pessoas que pesquisam, podemos buscar uma postura mais aberta à empatia e propícia a que vínculos emocionais se desenvolvam. Mas, como seres humanos, caso surjam vínculos, devemos prezar que isso ocorra de modo autêntico, por afinidade entre ambas as partes, e com a possibilidade de se estender no tempo após o término da pesquisa, caso ambos desejem.

Como última observação sobre o posicionamento íntimo, destaco que ele reivindica aspectos silenciados na pesquisa em LA: há mais de cem anos os e as linguistas realizam estudos sobre os próprios filhos (Cruz-Ferreira, 2006; Duff, 2012; Deuchar; Quay, 2001; Wray; Bloomer, 2013). Contudo, relatam suas metodologias como se nesses contextos não operassem vínculos afetivos que favoreceram a obtenção de dados e a análise, e isso é parte do que desejo desconstruir numa perspectiva feminista de pesquisa.

Português como Língua de Herança na Catalunha

Após expor alguns dos principais pontos do que a teoria feminista propõe para metodologias de pesquisa, explicarei um pouco mais sobre até onde elas me permitiram chegar em minha pesquisa.

Quando comecei a investigação, em 2013, minhas perguntas estavam relacionadas a ampliar os conhecimentos sobre o PLH, com a intenção de pesquisar uma associação de famílias na Catalunha. Meu ponto de partida era minha história pessoal: a maternidade me trouxe à LA, me inseriu em meu tema de pesquisa (antes que eu soubesse que ele se tornaria tema de pesquisa), e desse lugar da mãe surgiu o que mais tarde se transformou em perguntas de pesquisa. Além do mais, fui uma das fundadoras da associação de famílias em questão, onde conheci mais gente com dúvidas, inquietações e crianças como as minhas. Foi lá que realizei meu trabalho de campo: entre gente conhecida, esmiuçando o que faziam dentro de suas casas e em momentos bastante íntimos. Tratava-se de uma pesquisa situada, consequência de um ativismo que eu já exercia, com um olhar para o cotidiano e a vida doméstica de famílias que usavam uma língua minorizada em seu contexto e com vivências de imigração – as margens por onde transitei e pesquisei.

Foi utilizado um desenho de pesquisa emergente, e as perguntas foram revistas e reajustadas, inclusive após a geração de dados, até se chegar ao objetivo de conhecer as representações (Hall, 2011) dos adultos membros de uma associação de famílias que trabalha com a promoção e manutenção do PLH sobre as políticas linguísticas familiares próprias e da associação, relacionando-as com as ideologias linguísticas da sociedade de acolhida, a Catalunha. Foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas, após um questionário; um grupo focal; observação participante nos espaços da associação; análise dos discursos institucionais da instituição a partir de documentos e publicações.

Nesse momento, por volta de 2013 ou 2014, a discussão sobre PLH estava centrada em entender as heterogeneidades nas competências linguísticas de seus falantes e o que era necessário para que eles as desenvolvessem o máximo possível. A via feminista me permitiu um aprofundamento nessas questões e a possibilidade de olhar, de forma coletiva, para o que havia de emocional nesse terreno, trazendo a afetividade para o primeiro plano.

Hoje, o PLH é entendido não só como proficiência linguística, mas como um vínculo identitário forjado, principalmente, a partir das relações familiares e afetivas mais próximas – e minha pesquisa trouxe contribuições a isso. As experiências vivenciadas com pais, mães e grupos comunitários nos países de residência mundo afora e as vivências de férias e estadias no Brasil são parte da motivação para que a língua seja usada e o que faz com que as crianças e jovens que têm o PLH como parte de seu repertório linguístico se identifiquem como pertencentes a esses espaços. Olhar para as questões afetivas nos permitiu entender que o PLH, na LA, é agora muito mais sobre pertencimento que sobre proficiência linguística, e que é possível pertencer aos espaços em que a língua portuguesa, em contexto de herança, é usada com graus de proficiência linguística muito heterogêneos, inclusive os mais baixos.

Defendi minha tese em 2017, na Universidade de Campinas (Unicamp). Como muitos doutorandos, fui para a defesa bastante cansada e cheia de dúvidas, mas com a certeza de que, epistemologicamente, aquele era o caminho que eu desejava seguir e no qual acreditava, também para ajudar a construir uma forma de fazer pesquisa válida e possível para mais pessoas, fossem homens, mulheres ou de outro gênero – mas, sim, principalmente para as mulheres.

Ainda tenho algumas dúvidas importantes, por exemplo, entender se realmente é possível chamar a contribuição das mulheres pesquisadoras no PLH, seja como ativistas ou como pesquisadoras, de “protagonismo”, ou se esse é um fator que faz com que o campo ainda seja marginal e disponha, no caso brasileiro, de políticas públicas frágeis, estruturadas com trabalho voluntário de uma maioria feminina (Moroni, 2021b).

Outra dúvida diz respeito a como podemos ampliar a pluralidade de vozes e epistemologias na tradição científica ocidental em que estamos inseridos. Desejo que o conhecimento gerado sobre o PLH possa impactar, por exemplo, na gestão e vitalidade das línguas de herança dos espaços onde o português é majoritário – seja no Brasil, na Europa ou na África.

Espero que a discussão apresentada nestas linhas ajude as novas gerações de pessoas que pesquisam a se apropriar, se assim desejarem, de um enfoque feminista em suas pesquisas, sem medo de trilhá-lo. Como argumentei, embora muitas das teorias utilizadas na LA estejam alinhadas com a teoria feminista, a perspectiva feminista é, em boa medida, um exercício de reivindicação que se concretiza não só nos dados e conclusões apresentadas, mas na voz que narra a pesquisa e em como ela pode assumir, de modo mais explícito, os pontos listados anteriormente.

E, como quem desconfia de um final feliz, deixo o convite para que os relatos e as vozes de pesquisas feministas cheguem até nós com mais frequência. Para isso, concluo estas reflexões com uma fórmula que convida a narrar e ouvir novas boas histórias e celebra a oralidade, os atos de fala onde tudo começa para quem deve ouvir seus participantes: “Entrou por uma porta, saiu pela outra, quem quiser que conte outra”.

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, Papirus, 2012.
- ARIÈS, P. & DUBY, G. (orgs.). *Histoire de la vie privée*. Paris, Seuil, 1989.
- ATAÍDES, F. B.; OLIVEIRA, G. S. & SILVA, A. A. de F. “A Etnografia: Uma Perspectiva Metodológica de Investigação Qualitativa”. *Cadernos da Fucamp*, vol. 20, n. 48, pp. 133-147, 2021,.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: O Que é, Como Se Faz*. São Paulo, Edições Loyola, 2007.
- BASTARDAS-BOADA, A. & MASSIP-BONET, À. (orgs.). *Complexity Perspectives on Language, Communication and Society*. Berlim, Springer, 2013.
- BAUMAN, Z. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005.

- BIZON, A. C.; DINIZ, L. R. & CAMARGO, H. R. *Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento*. Campinas, Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2020.
- BLOMMAERT, J. *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol, Multilingual Matters, 2013.
- CALDAS, S. J. “Language Policy in the Family”. In: SPOLSKY, B. *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge, Cambridge University Press, 2012, pp. 351-373.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Nova York, Routledge, 2013.
- CRUZ-FERREIRA, M. *Three is a Crowd? Acquiring Portuguese in a Trilingual Environment*. Clevedon, Multilingual Matters, 2006.
- DEUCHAR, M. & QUAY, S. *Bilingual Acquisition: Theoretical Implications of a Case Study*. Oxford, Oxford University Press, 2001.
- DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford, Oxford University Press, 2007.
- DUFF, P. *Case Study Research in Applied Linguistics*. Nova York, Routledge, 2012.
- ENGEL, M. “Psiquiatria e Feminilidade”. In: PRIORE, M. D. (org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo, Contexto, 2015, pp. 322-361.
- FLICK, Uwe. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre, Artmed, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 23. ed., São Paulo, Graal, 2004.
- GARCEZ, P. M. & SCHULZ, L. “Olhares Circunstanciados: Etnografia da Linguagem e Pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil”. *DELTA – Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, vol. 31, n. 4, pp. 1-34, 2015.
- GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester, Wiley-Blackwell, 2009.
- HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 2011.
- HORTON, G. “Não é tão simples”: *Perspectives of Non-Brazilian Parents on Family Language Policy in Mixed-Brazilian Families in Catalonia*. Dissertação de mestrado, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2021.
- LUCCHESI, D.; BAXTER, A. & RIBEIRO, I. (orgs.). *O Português Afro-brasileiro*. Salvador, EDUFBA, 2009.
- MAHER, T. J. M. “Do Casulo ao Movimento: A Suspensão das Certezas na Educação Bilíngüe e Intercultural”. In: CAVALCANTI, M. C. & BORTONI-RICARDO, S. M. *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, Mercado de Letras, 2007, pp. 67-96.
- _____. *Ser Professor Sendo Índio: Questões de Língua(gem) e Identidade*. Campinas, Instituto de Estudos de Linguagem, Unicamp, 1996.
- MASSIP, À. & BASTARDAS, A. (orgs.). *Complexica: Cervell, societat i llengua des de la transdisciplinarietat*. Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2015.
- MOITA LOPES, L. P. “Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos Que Têm Orientado a Pesquisa”. In: _____ (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo, Parábola, 2006a, pp. 85-107.

- _____. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo, Parábola Editorial, 2006b.
- MORONI, A. “Desejo de Conciliação e Lugar de Fala: Discutindo Conceitos para a Atuação de Formadores de Português como Língua Não Materna”. *Platô – Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa*, vol. 4, n. 8, pp. 34-57, 2021a.
- _____. “O Papel do Progenitor Não Brasileiro na Transmissão do PLH: Suas Práticas Linguísticas e o Impacto na Proficiência dos Filhos”. *Revista Domínios de Linguagem*, vol. 12, n. 2, pp. 1233-1266, 2018.
- _____. “Políticas Públicas para o Português como Língua de Herança: Política Linguística ou Linguística Política?”. In: *O POLH na Europa: Português como Língua de Herança*. Vol. 3: *Itália*. Almada, Sagarana, 2021b.
- _____. *Português como Língua de Herança na Catalunha: Representações sobre Identificação, Proficiência e Afetividade*. Tese de doutorado, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2017.
- “MULHERES no Prêmio Nobel 2020”. *Isomeria*, 19 out. 2020. Disponível em: <http://www.quimica.ufpr.br/paginas/isomeria/mulheres-no-premio-nobel-de-2020/>. Acesso em: set. 2021.
- PAVLENKO, A. *Emotions and Multilingualism*. Cambridge, Cambridge University Press, 2005.
- PERROT, M. *Os Excluídos da História: Operários, Mulheres e Prisioneiros*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- PRIORE, M. D. (org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo, Contexto, 2015.
- RAJAGOPALAN, K. “Performativity and the Claims of Scientificity of Modern Linguistics”. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, vol. 28, n. 1, 2012, pp. 85-103.
- RIBEIRO, D. *Lugar de Fala*. São Paulo, Pólen, 2019.
- RUBIM, A. C. *O Reordenamento Político e Cultural do Povo Kokama: A Reconquista da Língua e do Território Além das Fronteiras entre o Brasil e o Peru*. Tese de doutorado, Brasília, Universidade de Brasília, 2016.
- SANTOS, B. S. (org.). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente. “Um Discurso sobre as Ciências” Revisitado*. Porto, Edições Afrontamento, 2003.
- SIGNORINI, I. *Investigações sobre Linguagem Situada*. São Paulo, Parábola, 2008.
- SOUZA, A. & SILVA, K. A. (orgs.). *O Ensino de Português do Brasil: Uma Herança, um Acolhimento*. Londres, JNPbooks, 2020.
- SPRAGUE, J. & ZIMMERMAN, M. K. “Overcoming Dualisms: A Feminist Agenda for Sociological Methodology”. In: HESSE-BIBER, S. N. & LEAVY, P. (orgs.). *Approaches to Qualitative Research*. Oxford, Oxford University Press, 2004, pp. 39-61.
- WRAY, A. & BLOOMER, A. *Projects in Linguistics and Language Studies*. Routledge, Nova York, 2013.

Methodologies and Methods for Language Education: A Dialogue with Genders, Sexualities and Body Studies

Daniel de Mello Ferraz

Introduction: For a Transdisciplinary Language (Teacher) Education

The two main interconnected areas I have done research in for the past thirty years are Language Education (LE) and Language Teacher Education (LTE). Language education, as a praxeological expansion of the Teaching and Learning of Languages, comprises contemporary and critical perspectives regarding education through languages, foreign/additional languages more specifically. First and foremost, language education invites us to face the herculean task of revisiting the ways we conceptualize *language* and *education*, terms that might have been taken for granted in many educational contexts. In Ferraz (2024a), I have maintained that “language education means revisiting and expanding the teaching and learning dichotomy” (p. 18), provided that this dichotomy is imbued with “the teacher teaches and the student learns” idea, and, in this sense, a banking education (Freire, 1996) practice. In highly digital connected times, “where the internet has enormously altered social relations, languages are alive, in movement and in constant transformation”, it seems that “language education needs to think about the required repertoires for developing curricula and pedagogical practices” (Ferraz, 2018, p. 18) in contemporary educational contexts.

In relation to Language Teacher Education, I have made an effort to expand the epistemologies that have been the anchors of English Language and Literature courses, historically divided into three main areas: linguistics, literature, and education. It is important to mention that Schools of Languages/Letras in Brazil are usually divided into School of Languages (Bachelor’s degree) and School of Education (Bachelor’s Degree in Education). This is the case in the university I work at, University of São Paulo. There, students can graduate as Bachelors of Arts in Languages by pursuing the language/linguistics and literature undergraduate courses at the School of Philosophy and Languages, and, once they decide to become teachers, it is mandatory for them to continue their education for some more years at the School of Education, and read up on pedagogy (e.g., courses such as Methodology and Psychology of Education, Didactics etc.). In this path, I believe that students are very well prepared to be future language researchers or consultants, and great teachers. However, I also think that this model is – to a certain extent – outdated. It is a traditional, historical and fragmented

model that leaves no room for other possible knowledges. The buildings of these Schools, for example, are usually separated, sometimes far away from each other, and geographical distance turns more difficult in-person projects and collaboration. Obviously, this difficulty could be overcome by digital times; nevertheless, it is likely that each School will design their own curricula, as if each were in opposite sides of the educational process (“you teach them the language, I teach them how to teach the language”). Although I understand that this is a demand from the Ministry of Education, as it is mandatory that every undergraduate course guarantee a basic and universal curriculum (one example of this view is reflected in the BNCC¹), I contend that Language and Literature undergraduate courses would be renewed if they moved towards transdisciplinary dialogues (within the educational fields, but also outside of them).

The path I wish to take to discuss is not exclusionary, but dialogical, and meets the urgency of transdisciplinarity (Ferraz, 2018). In addition to institutionalized education provided by Language and Literature undergraduate courses, I think it is possible to encourage and promote other complementary and challenging educational perspectives from other fields of knowledge. In this sense, it is also possible for students to bring into their education their own other knowledges. Hence, for language teacher education to occur, it needs to connect, in a transdisciplinary movement, to the post-structuralist Philosophy of Language as it reinforces that language is always contextually and historically built; to the critical theories, critical education, and Critical Applied Linguistics premises which question modern, positivistic, neoliberal and individualized education (Ferraz, 2018); and to any other fields of knowledge necessary for the specific context of a course, a project or a class (e.g., Sociology? History? Medicine? Maths? Economy? Biology? Ecology? Indigenous cosmologies? Post-humanist perspectives?).

This stance rests in dialogue with Critical Applied Linguistics (CAL), put forward by Pennycook in the 2000s. According to the author, CAL “presents a way of doing applied linguistics that seeks to connect it to questions of gender, class, sexuality, race, ethnicity, culture, identity, politics, ideology and discourse” (Pennycook, 2010, p. 16.3). Similarly, this view addresses educational research as it “draws extensively on the disciplines of sociology, psychology and philosophy. In this sense, education is not a discrete discipline, although it has been one of the focal sites for the development of social science theory” (Someck *et al.*, 2005, p. 7).

I have used the term Transdisciplinary Language Teacher Education (Ferraz, 2018, 2024b) to expand the traditional language teacher education. Once there are no ready formulas, there is no model of transdisciplinarity either. Teachers, students and contexts will determine which knowledge is required for their educational processes. Ontologically speaking, whereas interdisciplinarity usually proposes the idea of subjects and dialogue (with disciplinary boundaries maintained), transdisciplinarity means the opportunity for teachers and students to get to know the other and visit the other’s knowledges, cultures and identities, so that based on those “visits” they might transform their own space, knowledges, cultures and identities. This is why I do not place the fields of history or sociology as interdisciplinary, but transdisciplinary fields in relation to Languages. If we look at transdisciplinarity as this conspicuous move towards “visiting the Other” and transformation, then the fields in and within humanities should also be visited. Likewise, all of these other fields should visit our research and education epistemologies.

¹. Base Nacional Comum Curricular, or, in English, Common National Curriculum Base.

From the many examples of the transdisciplinary moves I have taken cognizance of, not only from my research projects, but also in my pedagogical practices, the one I would like to discuss in this chapter refers to the project “Language Education Intertwined with Sexualities and Genders Studies”. In a nutshell, this research project has investigated how the field of language education positions itself in relation to the presence of non-heteronormative (LGBTQIAPN+s) bodies, genders and sexualities. My hypothesis is that these themes, although present in educational discussions in several areas (e.g. anthropology, psychology and psychiatry, law, literature etc.), seem to be neglected by languages and language teacher education not only in Brazil, but also in transnational contexts. I have investigated Brazilian and British educational contexts related to these themes by designing ethnographic/narrative research combined with an autoethnographic writing. I believe that the contributions of this research project to the fields of Critical Applied Linguistics and Language Teacher Education in transnational contexts can offer us new perspectives on sexuality and language teacher education, and may be able to construct epistemologies and ontologies that will help us not only understand the attacks that this specific minority has suffered in Brazil and elsewhere, but also design analytical tools and teacher education courses to fight back.

In what follows, I briefly present the key concepts of this research project, so to speak, bodies, genders, sexualities and their intersections. The second section explores some methodologies for Social Sciences and Applied Linguistics, and claims that very rarely has the literature for methodologies and methods of research focused on queer studies or LGBTQIAPN+ communities. Finally, I suggest three possibilities for research on queer/LGBTQIAPN+ studies: autoethnography, visual literacies and postmodern emergence methodology.

Key Concepts: Sexualities, Genders, and Bodies

As I mentioned in the introduction, while there can be several definitions for language education, it is paramount to acknowledge that LE revisits traditional language teaching/learning paradigms and contends that language students should be linguistically educated through sociohistorical and critical perspectives. According to Borelli and Pessoa (2011), “in order to act critically the teacher needs to understand his/her role in society and his/her responsibility as a transformative agent, and try to be aware of the external forces that intervene in education” (Borelli; Pessoa, 2011, p. 23). Building on Giroux’s (1997) notion of the teacher as a transformative intellectual, and given the oppressive context of the current political scenario in relation to LGBTQIAPN+s in Brazil, I corroborate the fact that languages can foster plural identities in classrooms, be they class, gender, sexual, race, language identities, and their intersections.

I argue that queer theory and LGBTQIAPN+ studies, understood in Foucault’s and Butler’s senses, amongst others, are useful lenses for language researchers and educators who wish to explore gender and sexual diversity in their practice (Ferraz; Miquelon, 2022). According to Junqueira (2014, p. 101), the school has become a place which is routinely surrounded by a kind of prejudice that stimulates and promotes discrimination of several orders: classism, racism, sexism, heterosexism, homophobia. Not only in school, such prejudice is spread and brought about by practically every social sphere: family, politics, religion and mass media, to mention a few. These are social domains

where classism, racism, sexism, heterosexism and homophobia are present in various levels.

We could predict, on a macro level, the consequences of a lack of preparation to educate young people: verbal, and physical violence (sometimes leading to death, and suicides of LGBTQIAPN+s). Schools are usually heterosexist institutions in which students who identify themselves or are identified as trans, gay or lesbian, to mention a few, are very frequently silenced or expelled. I have been an English professor and teacher educator for approximately 30 years, and I have raised some hypotheses about the difficulty in dealing with the themes of genders, sexualities and bodies: (1) Students were not educated for sexual and gender diversities and, paradoxically, were repressed (or suffered some kind of bullying) in heterosexist or heteronormative institutions; (2) Provided that the subject is considered a taboo in our society, teachers usually silence their students' voices; (3) Due to the lack of public and educational policies regarding these themes, teachers do not feel capable of dealing with them, or teaching them, in their classes; (4) Due to the secular influence of religious institutions which – in general – preach against non-heteronormative bodies (Ferraz, 2014b), teachers and parents may object to educational practices that seek to educate children for gender and sexual diversity.

Sexualities, genders, bodies. According to Lopes (2004), at the end of the 19th century, sexuality, as Michel Foucault teaches us in his *Histories of Sexuality* (1978, 1985), “becomes increasingly central in the constitution of the modern subject, in a process of valuing sexual intimacy that had been taking place since romanticism” (p. 1). It is important to emphasize that – in the case of homosexuality – sex/sexuality of the same sex is a modern concept and invention. As stated by Naphy (2006), “prior to the widespread acceptance of Judeo-Christian-Islamic sexual mores, much of the world had little or no interest in same sex activities and in many cases had a relatively positive or broadly benign view of them” (Naphy, 2006, p. 13).

Genders and sexualities (especially those which are non-heteronormative) have been taboo topics in recent Brazil as Brazilians witnessed, mostly between 2016 and 2022, a resurgence of authoritarianism, universalism, and homogeneity. Besides these, rights related to respect for any minority – such as the LGBTQIAPN+ communities – were not part of the political agenda. In Ferraz and Miquelon (2022), we affirm that whereas “the governments of Lula da Silva (2003-2010) and Dilma Rousseff (2011-2016) implemented important national policies for the protection and empowerment of women and LGBTQIAPN+ communities” (p. 70), the government that followed them went in the opposite direction as it promoted its indifference and hatred towards these very communities by reaffirming that the Brazilian family should be conservative and heteronormative (Ferraz; Miquelon, 2022). The Far Right in Brazil and elsewhere spread trans-homophobia in order to gain the support of religious voters, as most religious institutions do not “accept” the existence of non-hegemonic/non-heteronormative bodies.

For Naphy (2006), any history of sexuality must begin with questioning the nature versus nurture debate. This debate leads us to try to understand sex as a “preference for the opposite sex or the same sex, the result of a genetic predisposition

or upbringing” (p. 7). If sex is nature, then it is a predisposition, something given by birth, something that cannot be changed. On the other hand, if sex is upbringing, then it can be evolved and transformed throughout someone’s life. This distinction, still quoting Naphy, “leads us to the second and more important debate arising in any discussion of sexuality: essentialism versus constructionism” (Naphy, 2006, p. 9). Whereas essentialism argues that sexual phenomena such as sexual orientation or gender “reside within the individual, in the form of hormones, personality traits, and so on,” constructionism will see sex and sexuality as social construction, external to the individual, defined by social understandings and orientations, discourses, and contexts. In a nutshell, both debates initially showed us that the nature versus nurture debate “seeks to understand what a person is doing while the second debate looks at what that person understands he or she is doing” (Naphy, 2006, p. 10). Hence, “sexuality is not natural, but rather, is discursively constructed. Moreover, sexuality, as we shall see, is constructed, experienced, and understood in culturally and historically specific ways” and we can say that “there can be no true or correct account of heterosexuality, of homosexuality, of bisexuality, and so on” (Sullivan, 2007, p. 1).

But what is sex? Beyond the debates suggested by Naphy and Sullivan above, sex is what people make of it, what people think of it, what people say about it. It can be an act, a practice, a refusal, an abstraction, a discourse, a discursive formation, an image, a sin, a weapon, a profession, a taboo, a multiplicity, violence, revolution, pleasure, nature, nurture. And sexuality is (or should be) each person/body’s choice of experiencing and ethically refusing some of the above. For Preciado (2018), sexuality (and sex) should be defined “as a political and yet sometimes unconscious aesthetics of the body and its pleasure” (p. 8). Still in the words of the author,

Sexualities are like languages: they are complex systems of communication and reproduction of life. As languages, sexualities are historical constructs with common genealogies and biocultural inscriptions. Like languages, sexualities can be learned. Multiple languages can be spoken. As is often the case within monolingualism, one sexuality is imposed on us in childhood, and it takes on the character of a naturalized desire. We are trained into sexual monolingualism. It is the language that we are unable to perceive as a social artifact, the one that we understand without being able to fully hear its accent and melody. (Preciado, 2018, p. 8)

In Ferraz and Miquelon, we discussed Butler’s (1990) work, where she asks “What is sex, anyways?: Would it be pre-cultural and pre-discursive? Would it represent a biological truth?” (p. 7). In her *Gender Trouble*, she claims that “If the immutable character of sex is contested, perhaps this construct called ‘sex’ is as culturally constructed as gender”. Following this line of thought, she questioned: “to what extent is ‘identity’ a normative ideal rather than a descriptive feature of experience?” (Butler 1990, p. 16). Butler proposed that gender is constructed by means of performative acts, that is, it is through the materiality of socially, culturally, and historically shared acts that we construct it. Considering its performative character, we may say we are in a constant process of reconstituting gender. In this sense and resorting to Foucault’s contribution, Butler questioned: “to what extent do regulatory practices of gender

formation and division constitute identity, the internal coherence of the subject, indeed, the self-identical status of the person?” (Butler, 1990, p. 16). The author also asks:

Are there ever humans who are not, as it were, always already gendered? The mark of gender appears to “qualify” bodies as human bodies; the moment in which an infant becomes humanized is when the question, “is it a boy or girl?” is answered. Those bodily figures who do not fit into either gender fall outside the human, indeed, constitute the domain of the dehumanized and the abject against which the human itself is constituted. If gender is always there, delimiting in advance what qualifies as the human, how can we speak of a human who becomes its gender, as if gender were a postscript or a cultural afterthought? (Butler, 1999, p. 142)

I suggest that Butler’s account on gender is an invitation for us to rethink the category of identity to its very core in order to realize that, once gender is produced by means of heteronormativity, a person who fails to conform to this “internal coherence of the subject” is therefore a dehumanized abject (Ferraz; Miquelon, 2022).

Finally, I wish to briefly discuss the importance of body studies when we think of genders and sexualities. DeMello (2014) starts the conversation by asking: “What is the body really? It seems like such an obvious question and yet the answer is much more complicated than what you may think” (p. 5). The author goes on to argue that:

Sure, it is a collection of cells, combined into organs, which themselves operate in systems (like the cardiovascular system, nervous system, or reproductive system) which ultimately make up the whole of the body. In humans, that body typically takes on a form with two arms, two legs a torso, and a head. But is that all there is when we talk about bodies? And can we really speak of bodies without also speaking of society and culture? In other words, is there such a thing as a universal, decontextualized body? A *tabula rasa*, simply awaiting inscription by culture? (DeMello, 2014, p. 5)

We mainly perceive the body in two fashions: it is either something universal/biological, made of cells, or an instance opposed to the mind, and dependent of it. In DeMello’s sociological view, the body is much more than this dichotomy: we do inhabit cultured bodies, constructed and altered bodies, classed bodies, racialized bodies, minoritized bodies, tech bodies.

In schools, for example, it is necessary to think about strategies that discipline the bodies so that learning can happen. In this respect, the body is a tool for acquiring skills and abilities. And what about the LGBTQIAPN+ bodies in schools? In society? It seems that this body acquires the image of the abject, dissonance, difference and indifference. From the perspective of Menezes de Souza, it is important to reminisce the body through decolonial/postcolonial lenses:

The colonial discourse and its theories promoted a fragmentation of the identity of the colonized subject, forcing him to see himself as the Other of himself. This loss of identity is seen by several postcolonial theorists as an almost physical dismemberment, a dispersion of the notion of self as a subject, resulting in the facilitation of its domination by third parties and in the difficulty of resistance to the colonial process. (Menezes de Souza, 1996, p. 61)

According to Butler, “The power of language to work on bodies is both the cause of sexual oppression and the way beyond that oppression. Language works neither

magically nor inexorably: there is a plasticity of the real to language: language has a plastic action upon the real” (Butler, 1990, p. 148). When we think about education, it seems that “the body appears to have been left outside the school. This is usually the first impression when we observe the most established educational theories or teacher education courses” (Louro, 2000, p. 60). Still, according to Louro, we are not surprised by this absence of the discussion of bodies in schools, since our positivistic education led us to believe (and teach) the separation between body and mind, as if we were all “disembodied spirits” (hooks, 1999, p. 115 *apud* Louro, 2000, p. 60). I agree with Mello *et al.* (2012) when the authors contend that

[...] the school is a profoundly significant space for the construction of subjectivities in our society. Secondly, we understand sexuality as a constitutive social construction of the human experience, which in our society is a key element for the formation of subjectivities. Thus, due to the importance of educational processes in the construction of subjectivities, the school must also be prepared to guide students to live in a plural world, where different sexual practices and desires are possible and equally respected. (p. 104)

I hope to have demonstrated so far that talking about sex, sexualities, genders and bodies in language education is something rather complex, however essential. Bodies occupy our classes. Non-heterosexual bodies occupy our classes. Gendered bodies occupy our classes. Classed bodies occupy our classes. And all of these bodies might inhabit a single body. Bodies are constructed through languages in our classes, and perhaps this is why these theories should also be part of them.

Methodologies and Methods for Language Education Intertwined with Genders, Sexualities, and Body Studies

In this section, I would like to explore the research project entitled “Language education, bodies, genders and sexualities” and, from the project, propose three possible methods of research that would acknowledge queer theory and LGBTQIAPN+ studies. Before that, I would like to share three precepts for research in social sciences:

- Research in the social sciences draws on various long-established traditions. Its origins might, for example, be said to lie with the Greek philosophers, Plato and Aristotle, who developed ways of conceptualizing and categorizing knowledge, truth and human experience during the 4th century BC (Somekh; Lewin, 2005, p. 1).
- Empirical social science research – that is research which involves the collection of data about people and their social contexts by a range of methods – draws heavily upon the traditions and practices of disciplines such as anthropology, sociology, psychology, history and creative arts (Somekh; Lewin, 2005, p. 1).
- Inevitably, therefore, educational research has a political dimension. Key organizing concepts for education are those of curriculum and pedagogy. These terms are not always used with the same meanings (Somekh; Lewin, 2005, p. 7).

In these senses, Somekh and Lewin (2005) present two interesting examples that meet these precepts. The first one puts Haraway's (1992, pp. 10-13) research to the fore. By joining biology, science, and anthropology, Haraway "analyses how primatology has been studied and interpreted by 'the interacting dualisms, sex/gender and nature/culture' and how the underlying assumption in both biology and anthropology that 'sex and the west are axiomatic'" is basically a construction (Somekh; Lewin, 2005, p. 2). In the second example, building on Delamont (2005), Somekh showcases how "poststructuralism and postmodernism of Lyotard (1984) and Foucault (1978) and radical ideas from the black, gay and women's movements, namely critical race theory, queer theory and feminism" (p. 2) radically challenged sociological male dominated research since the 19th century.

An initial review of literature in the CAPES (Brazilian National Agency for Research) database, reveals that there are many works about sexuality in the country. When typing the word "sexuality" one can find 6,668 results. Another word that was searched is LGBTQIAPN+ and, in this case, 129 works are reported, mostly from the areas of social sciences, anthropology, homoaffective literature, psychology, psychiatry and medicine. Many works investigate violence, visibility, prejudice, human rights and diversity in the mentioned areas. When refining the search by typing "language education," there are only 279 works. This is one of the reasons why I have developed the aforementioned project:

Rationale

This research would be justified by the need of bringing these themes to language education and teacher education areas in Brazil. Genders and sexualities studies – through the discursive lenses – can foster a philosophical endeavor on the subjects, finding out, for example, that education and language studies have a lot to counter homophobia and transphobia inculcated in many young people and in many families.

Objectives

The main objective of this research is to use the lenses of critical language education (Ferraz 2018) to support reflections on the presence of LGBTQIAPN+ bodies, gender and sexualities in education. With this in mind, seeking continuity of my research in collaboration with the University of London, this research will provide a basis for local knowledge production from both contexts (UoL and USP Master's and PhD students and scholars, and general participants), in a coexistence of knowledge perspective, which is so welcome in decolonial practices. The Centre for Latin American & Caribbean Studies (CLACS) of The University of London is the most appropriate research centre to welcome this kind of research. Another objective of this study is to raise questions about how language education might be able to contribute to a formation of subjectivities, plurality, critique and citizenship, through decolonial lenses.

General Objectives • Carry out a review of literature regarding language education and bodies, genders and sexualities, considering both contexts (Brazil and the UK) as macro level categories; • Generate data through narratives of research participants (LGBTQIAPN+s people, teachers, students, scholars) from both contexts; Specific objectives • Disseminate the results of this research through the publication of two articles, in co-authorship with the supervisor; • Develop workshops (for Brazilians – online; Londoners – in person; Transnational participation – in person and online) about critical literacies, gender and sexuality as part of the Research Training Programme of ILCS • Develop a community course to be taught in person and online, based upon the themes of this research, and its results, to both contexts. Research questions: • How have language education and language teacher education dealt with themes such as LGBTQIAPN+ bodies, genders and sexualities? • What do research participants, their narratives and interviews reveal in terms of their LGBTQIAPN+ experiences in education and language education? • How do I – as a researcher/language teacher educator/citizen – see myself in relation to the theories, practices, narratives and studies developed in this study?

When I look back at the methodology and methods for this research project, I see a great opportunity of self-critique as: (1) the review of literature as the main method for this research project might have been a secondary outcome; (2) narrative research has been extensively registered in literature for research with LGBTQIAPN+ communities. In this process of looking back, I realized that other methods for coping with these communities would be at stake. In this process of rethinking and self-critique, I would like to suggest other methods for research entangled with queer theories and LGBTQIAPN+s:

Autoethnography: According to Geertz (1989), in order to do ethnography, it is necessary to interpret complex structures that can only be interpreted if, somehow, the researcher appropriates them to understand them. In line with the interpretative aspect of the data, Geertz (1989) points out that “what we call our data are really our own construction of other people’s constructions” (p. 7). Ethnographic research can be developed in educational settings that focus on the relationships between student, teacher, school and society, in order to investigate, in detail, aspects of these relationships.

Autoethnography, in the same vein, proposes the investigation of the subjectivity of the researcher (auto) in relation to the data generated (ethnography). Autoethnography can be an epistemological construct for social sciences research and simultaneously a method of investigation. As a method, it enormously alters the style of

academic writing, and demands from the researcher the auto narratives intertwined with theories. It is quite different from narrative research as narrative research methods still consider the relation in which a subject (researcher) analyses an object (someone's narrative). In autoethnography, even if there is data from outside (for example, data from field work), this data is weaved along the subjectivity of the autoethnographer. Autoethnography has been proved to me a breath of fresh air within a still objectivist academy. It lays bare the relationships between identity, image, subjectivity and emotions in a peculiar way, as if mirrors of mirrors, layers and layers of subjectivities revealed.

In the case of queer theory and LGBTQIAPN+ communities research, this opens up for the possibility of bringing the LGBTQIAPN+ bodies back to the conversation; it also opens up for the possibility for queer researchers to tell their stories, along with the theories that have been produced in the field. LGBTQIAPN+ autoethnographies are potent ways of looking at methodologies and methods otherwise.

Visual Literacies: Visual literacies are usually considered “a branch” of the Literacies movements. For more than a decade, though, authors have defended Visual Literacies as an independent and strong field within Literacies. For these authors, Visual Literacies encompass the following perspectives:

- Images are not mimetic representations of reality (Ferraz, 2014a), that is to say, they do not represent realities (which they can do), but they mostly construct realities.
- Images are procedural micropolitics that have the potential to build “new modes of subjectivity” (Guattari; Rolnik 1996, p. 30) and can foster a pedagogy of visual literacy and its micropolitics (Mizan; Ferraz, 2021, p. 2).
- Asserting that images are worth a thousand words, as if they represented an exclusive reality or apart from the physical world (Cotrim Silva, 2017, p. 40), means advocating unique, solid and transparent truths that do not require any process of meaning making by the interpreter, in a given socio-historical context.
- Images construct social reality and are part of civic life (Ferraz, 2014a).
- Images, in the visual turn, are an interdisciplinary (Mizan, 2011) and multicultural field of study that allows the analysis of the ways that images refer to reality.
- Images can contribute to an epistemic turn in relation to the notions of crisis (Mizan; Ferraz, 2021, p. 2).
- Images in visual culture can contribute to a sociology of absences (Sousa Santos, 2002) by decentralizing the gaze and making visible bodies, narratives and languages that modernity has placed beyond its abyssal lines (Ferraz; Mizan, 2019).
- Photographs, for example, can be seen as an instrument of social documentation (Mizan, 2013) that express the fulfilment of a scientific interest on the part of

the photographer and the observer of the photographs, but also a reinforcement of an aesthetic consumerism to which we are all now addicted.

- TV news should be part of the school curriculum (Mizan, 2015) in times of fake news and disinformation by WhatsApp groups. The analysis of the news narratives can make students aware of the ways that the visual mode of meaning making is used by the media to justify its own ideologies.
- Cinema can be seen as a socio-epistemological intervention, usually in complicity with the capitalist order, and needs to be studied in the classroom once it can reveal structures of power, as well as the violence of the representation of non-hegemonic groups, pointing to attempts of less unequal shares of the sensitive (Cotrim Silva, 2017, 2019).
- Through visual literacies, cinema can promote “an interpretative expansion by the individual at the same time it places these interpretations under a productive conflict/dissent; it can also collaborate to the subjective function of education” (Ferraz, 2019, p. 34) (Ferraz; Mizan; Cotrim Silva, 2024, p. 19).

As we can see, Visual Literacies are essential for language education for many reasons: (1) We live in highly visual societies, as Debord once announced in *The Society of the Spectacle*; (2) Many social relations have been altered through digital and visual times (face biometrics for banks, social media, memes, emoticons etc. are some of the examples); (3) Images can be produced and altered by prosumers who produce and consume them in social media and other media; 4. As art, images play pivotal roles in culture; (4) In language education, images have been revisited as powerful tools for teaching, but also for critique (e.g., the work of looking at visual fake news).

However, Visual Literacies haven't been thought of as methods of investigation. There are methods that use images for research (visual document method, digital document method, etc.), and many of them use images as a grammar of the visual design, a visual method coined by Kress and van Leeuwen (1996). The problem with these proposals is that they do not see image as meaning making, as images are always objects to be described by the observer, within pre-established techniques. Thus, here I suggest that images and visual literacies are inserted in Applied Linguistics research as a method of investigation in which images are selected and interpreted by the researcher, along with his/her supporting theories. It seems to be something very simple, but it is very complex as the researcher is invited to assume the ethical responsibility of his/her own interpretation of the images. Visual Literacies can be a method of investigation that defends and gives hands to copyleft and creative commons moves, as LVs acknowledge the world movement of free photographing (in this sense, Visual Literacies confront neoliberal capitalist ideas of ownership and copyrights, with due respect to arts and photographers' works).

In relation to queer theory and LGBTQIAPN+ studies, I believe that Visual Literacies can be essential for bringing LGBTQIAPN+ bodies back to the conversation; at the same time, they can be helpful visual tools for discussions on diversity and an expansion of perspectives, put forward by Monte Mor. For example, the language educator can bring these linguistic landscapes below into class and simply ask: What

kind of linguistic landscapes are they? What do they tell you about the environment? What is your interpretation? How do you feel about them?



Figure 5.1 Trans pedestrian crossing. Source: author's file (Cardiff, Wales).



Figure 5.2 G.A.Y London Pub. Source: author's file (London).



Figure 5.3 Gender neutral toilets. Source: author's file (Barbican Centre London).

Postmodern Emergence Methodology

To sum up, this proposal is in line with the ontology of postmodern emergence by Somerville (2008), for whom a contemporary research methodology emphasizes “the irrational, messy, and embodied process of making-the-other-for-oneself in research,” as “any process of building new knowledge needs the opening of the self in this process” (p. 209). This leads us to the question: “How can I open up to what I don’t yet know?” (p. 210) and, at the same time, admit that there are shadows that frighten us in the writing process. According to Somerville (2008), they are shadows that must become present so that we can “recognize their contribution in the spaces and silences of its production”: “This exploration necessarily begins with waiting in the chaotic place of unknowing. It is a very different place from research that aims to prove a hypothesis, for which the answer is known or predicted, or that can be channeled through the forms and regulations of doctoral thesis production” (p. 212).

In terms of a methodology and methods of investigation for bodies, genders and sexualities studies, I think this could be the most innovative perspective as it paves the way for the inclusion of LGBTQIAPN+ arts, cinema, music, slams, poetry, and literature as forms of investigation, besides recognizing the value of the unknown, the chaos, the shadows, the messiness of the research process. There is no formula for this kind of method, however, this methodology of emergence reminded me of the pedagogy of walking proposed by the reading of Walsh (Mignolo; Walsh, 2018) from one of her

encounters with Freire: it is by walking, and talking, and going with the flow, that methodologies and method should actually explain our research projects.

Conclusion

In her most recent work, Butler (2024) unpacks the concept of gender by asking: “Who’s afraid of gender?,” and shows us that gender has been a coopted term – by the extreme rights in many nation states politics and sociability, Brazil included – that causes fear and panic in lay people. Unfortunately, these citizens believe in the manipulation/fear spread by the Right. For Butler, the urgent task before us is

[...] to try to understand this rapidly accelerated inflation and combination of potential and literal dangers, and to ask how we can possibly counter a phantasm of this size and intensity before it moves even closer to eradicating reproductive justice, the rights of women, the rights of trans and non-binary people, gay and lesbian freedoms, and all efforts to achieve gender and sexual equality and justice, not to mention the censorship targeting open public discourse and the academy. (Butler, 2024, p. 4)

Who’s afraid of gender in Brazil? In São Paulo? In your city? In your district? In your family? Who’s afraid of sex/sexuality? Who’s afraid of education? Who’s afraid of critical language education? I hope to have emphasized that we, language educators and language teacher educators, are not afraid, and will not run away from the conversation. If many people call us indoctrinators, many others will see great value in this kind of education now, and in the future. It is through academia that we pave the way for discussing the themes of non-heteronormative genders and sexualities in language teacher education, and in the case of this chapter, it is through academia that we are able to search for methodological and methodical perspectives to better approach and dialogue with these bodies.

References

- BORELLI, J. D. V. P. & PESSOA, R. R. “Linguística Aplicada e Formação de Professores: Convergências da Atuação Crítica”. In: ____ & _____. *Reflexão e Crítica na Formação de Professores de Língua Estrangeira*. Goiânia, Editora UFG, 2011.
- BUTLER, J. *Gender Trouble*. London/New York, Routledge, 1990.
- _____. *Who’s Afraid of Gender?* New York, Farrar, Straus and Giroux/Macmillan, 2024.
- COTRIM SILVA, A. “Letramento Crítico (Visual e Racial): Desconstruindo Representações Unívocas e Suas Violências”. Dossiê Especial FICCLA. *Revista X*, Curitiba, vol. 14, n. 5, pp. 168-180, 2019. Available at: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/68452/39807>>.
- _____. *O Sensível (não) Partilhado: A Violência Poética e Política da (Ir)representação do Negro em Hollywood*. PhD Dissertation, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Available at:

- <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-10042018-122248/pt-br.php>>.
- CUSICANQUI, S. R. *Sociología de la Imagen: Miradas Ch'ixi desde la Historia Andina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Tinta Limón, 2015.
- DEMELLO, M. *Body Studies: An Introduction*. London/New York, Routledge, 2014.
- FERRAZ, D. de M. “Language, Education, and Language Education”. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 24, n. 2, pp. 1-24, 2024a. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202430979>
- _____. *Língua-linguagem, Educação e Educação Linguística*. Vol. 3. São Paulo, Pimenta Cultural, 2024b. (Coleção GEELLE USP)
- _____. “Educação Linguística e Transdisciplinaridade”. *Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: Trajetórias e Práticas de Professoras(es) Universitárias(os) de Inglês*. São Paulo, Parábola Editorial, 2018, pp. 103-117.
- _____. “Letramento Visual: As Imagens e as Aulas de Inglês”. In: MACIEL, R. F. & N. H. TAKAKI (eds.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, Pontes Editores, 2014a.
- _____. “Sexualidade, Homossexualidade e Homofobia: Desafios e Contribuições das Línguas Estrangeiras”. In: III SEMINÁRIO de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos. Vol. 3. Vitória, GEPS, 2014b.
- _____. & MIQUELON, L. “Queering Bolsonaro’s Mediatic Discourse: Strengthening Brazilian LGBTQIA+ Communities through Language Education”. *Linguistic Frontiers*, vol. 5, n. 2, 2022. DOI: [10.2478/lf-2022-0015](https://doi.org/10.2478/lf-2022-0015).
- _____. & MIZAN, S. “Visual Culture Through the Looking Glass: Vision and Re-vision of Representation through Genealogy and Cultural Translation”. *Trab. Linguist. Apl.*, vol. 58, n. 3, pp. 1375-1401, 2019. e-pub Dec. 9, 2019. ISSN 2175-764X. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318135765115832019>.
- _____. & COTRIM SILVA, A. A. *Letramentos Visuais/Visual Literacies*. São Paulo, Pimenta Cultural, 2024.
- FOUCAULT, M. *The History of Sexuality*. London, Penguin Books, 1985.
- _____. *The History of Sexuality: An Introduction*. Vol. 1. New York, Pantheon Books, 1978.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Vol. 2: *The Use of Pleasure*. 28th ed., São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- FONSECA, L. C.; SILVA, L. R. & SILVA-REIS, D. “Apontamentos Basilares para os Estudos da Tradução Feminista na América Latina”. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, vol. 13, n. 2, pp. 210-227, 2020. DOI: <https://doi.org/10.27533/udea.mut.v13n2a01>.
- GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro, LTC, 1989.
- GIROUX, H. *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GRIGERA, J.; WEBBER, J. R. “The Long Brazilian Crisis: A Forum”. *Historical Materialism*, pp. 1-63, 2019.
- GUATTARI, F. & ROLNIK, S. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

- JUNQUEIRA, R. D. “Currículo Heteronormativo e Cotidiano Escolar Homofóbico”. *Espaço do Currículo*, vol. 2, n. 2, pp. 208-230, 2009.
- KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London/New York, Routledge, 1996.
- LOPES, D. “Desafios dos Estudos Gays, Lésbicos e Transgêneros”. *Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, ESPM, vol. 1, n. 1, 2004.
- LOURO, G. L. “Gender and Sexuality: Contemporary Pedagogies”. *Pro-Posições*, vol. 19, n. 2, pp. 17-23, 2008. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>.
- MELLO, F. *et al.* “Para Além de um Kit Anti-homofobia: Políticas Públicas de Educação para a População GLBT no Brasil”. *Revista Bagoás*, UFRN, vol. 6, n. 7, Jan.-Jun. 2012.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. “Re-membrando o Corpo Desmembrado: A Representação dos Sujeito Pós-colonial na Teoria”. *Itinerários*, Araraquara, n. 9, 1996.
- MIGNOLO, W. & WALSH, C. *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham/London, Duke University Press, 2018.
- MIZAN, S. “CNN’s Construction of the Reality of September 11th: Unveiling in the cCassroom the Ideology behind Words and Images”. *Revista Diálogos Interdisciplinares*, vol. 1, pp. 126-138, 2015.
- _____. “Representações Visuais de Grupos Indígenas no jornal *Folha de S. Paulo*: Educando por Meio do Letramento Crítico Visual”. *Revista X*, vol. 2, pp. 264-278, 2013.
- _____. & FERRAZ, D. de M. “Educating in Times of Pandemic: Images as Micropolitics of Epistemic Disobedience to the Modern and Humanist Epistemologies of the Global North”. *Rev. Bras. de Linguística Aplicada*, 2021.
- NAPHY, W. *Born to Be Gay: A History of Homosexuality*. Gloucestershire, Tempus Publishing, 2006.
- PENNYCOOK, A. “Critical and Alternative Directions in Applied Linguistics”. *Australian Review of Applied Linguistics*, vol. 33, n. 2, 2010.
- PETERS, M. A. *et al.* (eds.). *Post-Truth, Fake News. Viral Modernity & Higher Education*. Singapore, Springer Nature Singapore, 2018.
- PRECIADO, P. *Countersexual Manifesto: Subverting Gender Identities*. New York, Columbia University Press, 2018.
- SOMEKH, B. & LEWIN, C. (eds.). *Research Methods in the Social Sciences*. London, Thousand Oaks/New Delhi, Sage, 2005.
- SOMERVILLE, M. J. “‘Waiting in the Chaotic Place of Unknowing’: Articulating Postmodern Emergence”. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 21, n. 3, pp. 209-220, 2008. DOI: [10.1080/09518390801998353](https://doi.org/10.1080/09518390801998353).
- SOUSA SANTOS, B. “Para uma Sociologia das Ausências e das Emergências”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, pp. 237-280, 2002.
- SULLIVAN, N. *A Critical Introduction to Queer Theory*. New York, New York University Press, 2007.

Análise de Estigmas e de Emoções em Discursos de Inclusão/Exclusão da Pessoa com Deficiência sob a Luz do Sistema de Avaliatividade

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega
Mara Regina de Almeida Griffo

Considerações Iniciais

A discussão da questão da inclusão/exclusão de pessoas com deficiência em diferentes contextos torna-se relevante para a problematização da relação entre exclusão e estigmas que, por séculos, tem mantido pessoas à margem da sociedade (Silva, 1987; Figueira, 2021; Sassaki, 2009). Uma investigação dessa natureza dialoga com a proposta da Linguística Aplicada Crítica e Contemporânea, que tem como objetivo “produzir conhecimentos e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem” (Moita Lopes, 2006a, p. 86). Além disso, tal área de estudos aponta para a importância de investigações com relevância social e política, como a que será aqui compartilhada.

Alinhadas à perspectiva in/transdisciplinar proposta pela linguística aplicada em seu viés contemporâneo, temos como horizonte em nossas vidas a busca pelo comprometimento “com a transformação de situações de exclusão social em diversas áreas, causadoras de sofrimento humano” (Fabrício, 2006, p. 52). Desse modo, entendemos que pessoas com deficiência integram grupos estigmatizados pela sociedade de forma geral, sendo apartados daqueles considerados não desviantes da norma (Goffman, 2004).

Tomando por base o conceito de estigma como uma “situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”, conforme definido por Goffman (2004, p. 4), podemos dizer que os sujeitos estigmatizados são avaliados por aqueles que os consideram desviantes da norma, havendo, assim, a normatização de experiências sociais. Nessa rede de julgamentos que estigmatizam, emoções encontram-se tecidas ao serem capazes de “demarcar e reforçar micro hierarquias articuladas a contextos culturais e históricos mais amplos” (Rezende; Coelho, 2010, p. 83). Segundo Le Breton

(2019), emoções nascem das avaliações dos fatos, o que, em nosso caso, relaciona-se a situações de inclusão/exclusão de pessoas com deficiência. Portanto, as emoções são “emanações sociais ligadas a circunstâncias morais e à sensibilidade particular do indivíduo” (Le Breton, 2019, p. 149).

Nossos alinhamentos direcionam-se à premissa de que estigmas, emoções e avaliações são criados colaborativamente pelos e nos discursos de interlocutores nos mais diversos ambientes sociais. Por conseguinte, a arquitetura teórica por nós proposta lança o seu olhar para a construção de sentidos por meio da observação da linguagem nos mais variados contextos de uso. O discurso é entendido como coparticipação social, em interface com uma visão de linguagem a partir de seu uso e de avaliação como recurso relacional e de solidariedade, que organiza posicionamentos, valores e atitudes de falantes/escritores e ouvintes/leitores (Halliday; Matthiessen, 2014; Oteíza, 2017). Além disso, a abordagem sistêmico-funcional, especificamente o seu Sistema de Avaliatividade, embasa a análise da prática discursiva avaliativa (Martin; Rose, 2007), bem como a interpretação dos significados acerca da temática da inclusão/exclusão de pessoas com deficiência.

Neste capítulo, trazemos fragmentos de uma interação entre a autora Mara e sua colega Livia¹, na qual conversam sobre aspectos relacionados à inclusão e à estigmatização de pessoas com deficiência. Inicialmente, a intenção era a de gerar uma conversa sobre o tema da inclusão no contexto escolar, uma vez que ambas atuam como professoras da educação básica em uma escola privada no estado do Rio de Janeiro. Livia mudou o rumo da conversa para falar sobre seus filhos, um deles diagnosticado, ainda bebê, com a síndrome de West².

Em suas palavras,

eles têm uma diferença de idade de onze meses. Olha que loucura, eu descobrindo toda enfermidade do Caio; eu tava com Theo na minha barriga. Eu falava “como que eu vou fazer?” Deu pra fazer, eu fui presenteada, né? O Caio luta muito pra viver, eu acho que é um guerreirinho. E o Theo que é de uma aceitação, de uma hombridade, porque aceita sem reclamar e segue em frente... porque não adianta você reclamar e ficar triste.

A carga emocional que emerge nesse relato perpassa todos os momentos interacionais da conversa gravada. Como veremos adiante, na análise dos fragmentos, questões sobre estigmas, inclusão/exclusão e emoções são temas centrais à fala da participante. Diante disso, nossa proposta neste estudo é refletir sobre as experiências e os entendimentos compartilhados por Livia acerca da inclusão/exclusão e da estigmatização de pessoas com deficiência, assim como sobre as emoções que decorrem de suas vivências. Nosso objetivo desdobra-se em ações mais específicas: (i) observar a

1. Todos os nomes mencionados são fictícios.

2. Segundo Silva *et al.* (2023), a síndrome de West pode causar grandes limitações físicas, mentais e motoras na vida da criança, causando impacto significativo na qualidade de vida dos pacientes e de seus tutores.

construção de estigmas e de emoções nos relatos elaborados por Livia; (ii) identificar as marcas de avaliação que emergem em seu discurso; e (iii) analisar microdiscursivamente os trechos selecionados com base no Sistema de Avaliatividade.

Para dar conta de tais objetivos, a seguir, compartilhamos a arquitetura teórica e analítica e, posteriormente, explicamos os percursos metodológicos adotados para que o/a leitor/a possa conhecer nossa colaboradora Livia e os caminhos que trilhamos no desenrolar da pesquisa. Na sequência, apresentamos os fragmentos selecionados e realizamos sua análise e interpretação. Por fim, tecemos algumas considerações parciais acerca da relação entre inclusão/exclusão, estigmas e emoções.

Caminhos Teórico-analíticos

Ao teorizar acerca da questão dos estigmas, o sociólogo Erving Goffman nos convida a olhar para a situação social e para os elementos que compõem a interação, que é definida por ele como aquilo que ocorre em diferentes ambientes, nos quais duas ou mais pessoas encontram-se juntas. Visto que “cada participante entra em uma situação social carregando uma biografia já estabelecida de relações anteriores com os outros participantes” (Goffman, 2019, p. 578), o encontro só ocorre se existir engajamento dos atores sociais, o que se configura como uma ordem social microssituada. Já a ordem macrosocialmente situada diz respeito a fatos como idade, gênero, classe social e raça, nos quais o indivíduo pode ser localizado em virtude das marcas do seu corpo.

Levando-se em conta que estigmas derivam “não de uma característica em si mesma desonrosa, mas da violação das expectativas normativas sustentadas culturalmente sobre a apresentação social de um indivíduo nos diferentes contextos de interação” (Nascimento *et al.*, 2016, p. 10), o sujeito estigmatizado é considerado desviante. Isso o marca negativamente por um “atributo que o torna diferente de outros”, o que implica um “efeito de descrédito muito grande” (Goffman, 2004, p. 6), uma espécie de desvantagem, defeito ou fraqueza. O processo de estigmatização ocorre no que o sociólogo propõe como “contatos mistos”, ou seja, em momentos em que os estigmatizados e as pessoas com aceitação social plena se encontram e “um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode se impor [...] e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus” (Goffman, 2004, p. 7). Ainda de acordo com o autor, existem três tipos de estigma, um deles relacionado às deficiências físicas, motoras e sensoriais e que será o foco da reflexão aqui desenvolvida.

Achamos pertinente informar nossa afinidade com perspectivas que compreendem a deficiência como uma temática multidisciplinar e que entendem a experiência “do cuidado, da dor, da lesão, da dependência e da interdependência como temas centrais à vida do deficiente” (Diniz, 2007, p. 99). A respeito do sofrimento, Le Breton (2013) afirma que “a dor é íntima, certamente, mas é também impregnada de social, de cultural, de relacional, é fruto de uma educação. Ela não escapa ao vínculo

social” (p. 14). Logo, é importante considerar cada pessoa em suas mais variadas singularidades.

Tal como os estigmas, as emoções também são geradas colaborativamente nas interações, como já dito. Enquanto os estigmas são negativos, as emoções podem ser positivas ou negativas. Em uma perspectiva antropológica, as emoções são descritas pelos seus aspectos sócio-histórico-culturais, estando enraizadas na cultura afetiva (Le Breton, 2019), e possuindo “potencial para dramatizar/alterar/reforçar a dimensão macrosocial em que [...] são suscitadas e vivenciadas” (Rezende; Coelho, 2010, p. 75).

Inseridas numa teia de significados, atitudes e valores, as emoções são ações ou práticas ideológicas que criam concepções de mundo, não sendo estados internos, mas sim sobre a vida social, e “nascem de uma avaliação mais ou menos lúcida de um acontecimento” (Le Breton, 2019, p. 12). Os posicionamentos que carregam as emoções são elaborados discursivamente em encontros sociais, o que faz com que possam ser entendidos como uma prática discursiva, o que para nós é um ponto fundamental, uma vez que iremos investigar as emoções e os estigmas que emergem no discurso da participante Livia.

No que concerne aos estudos da prática discursiva avaliativa, Bednarek (2008) afirma que o recurso da avaliação na linguagem somente pode ser compreendido, interpretado e analisado em referência ao contexto. Em alinhamento às ideias da autora, Alba-Juez e Thompson (2014) afirmam que a avaliação é essencialmente interpessoal, criada primeiramente para estabelecer solidariedade com o interlocutor. Ela pode ser expressa de forma explícita ou implícita, positiva ou negativamente, sendo sempre negociada entre falante/escritor e ouvinte/leitor. Nessa perspectiva, para os autores, a avaliação tem as funções de: (i) expressar opiniões de falantes/escritores e a compreensão de seus sistemas de valores e do contexto no qual se inserem; (ii) construir e manter as relações entre falante/ouvinte e escritor/leitor; e (iii) organizar o discurso.

Para Thompson (2014), “o modelo de avaliação mais desenvolvido é o Sistema de Avaliatividade, integrante da Linguística Sistêmico-funcional” (p. 48)³. A avaliatividade é definida como um sistema da semântica do discurso (Martin; White, 2005), sendo também compreendida como o uso avaliativo da linguagem. Enquanto a avaliação localiza-se no nível do texto, a avaliatividade encontra-se no nível do sistema (Vian Jr., 2009, p. 109). Em outras palavras, a avaliação insere-se na prosódia do discurso, ou seja, está no texto inteiro, ao passo que o Sistema de Avaliatividade situa-se na interface entre a semântica do discurso e a léxico-gramática, permitindo observar as escolhas linguísticas e a forma como ocorrem.

Para dar conta da microanálise da interação gravada entre Mara e Livia, optamos pelo uso do Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005), que permite observar as escolhas linguísticas em seus três domínios inter-relacionados: atitude, engajamento e

3. A Linguística Sistêmico-funcional (LSF) (Halliday; Matthiessen, 2014) é uma teoria semântica de linguagem que permite a análise de textos e seus contextos de uso, sendo “uma abordagem interpretativa e descritiva que possibilita entendermos a linguagem como um recurso estratégico e criador de sentidos” (Eggins, 2004, p. 2). Por uma questão de espaço, neste texto não apresentaremos em detalhes a conceitualização da LSF. Sugerimos a leitura de Fuzer e Cabral (2014, 2023) para o aprofundamento dos pressupostos sistêmico-funcionais.

gradação. A atitude lida com os sentimentos e reações emocionais, o engajamento com as vozes em relação a opiniões, e a gradação busca situar os fenômenos avaliativos de acordo com a intensidade em que ocorrem no texto. Nesta pesquisa, por nos debruçarmos sobre a análise das emoções e dos estigmas, iremos nos ater ao subsistema de atitude, que se divide nos campos do Afeto, do Julgamento e da Apreciação e envolve a linguagem da emoção, da ética e da estética, respectivamente.

O Afeto dirige-se à expressão de in/felicidade, de in/segurança e de in/satisfação, indicando o estado emocional em relação às pessoas, às coisas ou aos acontecimentos (Martin; White, 2005). Portanto, lida com os recursos léxico-gramaticais usados para a construção discursiva das emoções. O Julgamento é dividido em estima social e sanção social. A estima social diz respeito às avaliações de (des)prestígio e (des)crédito social, ou seja, julgamentos de normalidade (quão a/normal, in/comum alguém é), de capacidade (quão in/competente, in/capaz alguém é) e de tenacidade (o quão im/persistente alguém é). A sanção social refere-se a aspectos de veracidade (quão des/honesto alguém é) e de propriedade (quão ético/não ético alguém é). O Julgamento volta-se para os elementos avaliativos referentes ao comportamento humano e depende da posição ideológica do avaliador por estar relacionado à moralidade, à legalidade, à capacidade e à normalidade, em conformidade com a cultura, as experiências individuais e coletivas, as crenças, as suposições e as expectativas de quem avalia.

A Apreciação é dividida em três domínios – reação, composição e valor. A primeira está relacionada ao impacto emocional provocado na pessoa, compreendido pelas perguntas: “o quão isto chama minha atenção?” ou “isto me agrada?” A segunda refere-se à percepção da proporcionalidade e dos detalhes, entendida com as perguntas: “isto articula-se entre si?” ou “é difícil entender/acompanhar?” A terceira está ligada à avaliação do significado social, com as perguntas: “vale(u) a pena?”, “é vantajoso?”. Dessa forma, a Apreciação permite “construir avaliações dos produtos do trabalho humano, tais como artefatos, edificações, obras de arte, e de fenômenos naturais e estados de coisas” (White, 2004, p. 191). Baseadas nos pressupostos apresentados, a seguir, traçamos o caminho metodológico para a realização da pesquisa.

Percursos Metodológicos

Questões sociais e críticas abraçadas pela Linguística Aplicada Crítica e Contemporânea (Moita Lopes, 2006a) sempre motivaram nossas investigações. No caso do estudo que ora apresentamos não foi diferente, e nossa inquietação em relação à inclusão/exclusão de pessoas com deficiência motivou o convite para que Livia participasse, o que aconteceu em um encontro com Mara, realizado e gravado pelo Google Meet®, no dia 4 de setembro de 2021⁴. A gravação foi feita somente em áudio,

4. Em relação aos aspectos éticos da pesquisa, informamos que este estudo está de acordo com a Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016, e está alicerçado no respeito aos participantes de pesquisas científicas envolvendo seres humanos, bem como no comprometimento ético, base do desenvolvimento científico e tecnológico. Ressaltamos que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi lido e assinado por Livia e que o projeto de pesquisa da autora Adriana, ao qual este capítulo se vincula, possui

com uma duração de cerca de 47 minutos, e a transcrição foi realizada de acordo com as convenções sugeridas em Bastos e Biar (2015), apresentadas no quadro 6.1. Atentas aos procedimentos éticos, eliminamos informações que poderiam facilitar a identificação da Lívia, bem como de pessoas e locais por ela mencionados.

Quadro 6.1 Convenções de transcrição sugeridas em Bastos e Biar (2015)

.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
<u>grifo</u>	ênfase
°palavra°	palavra em voz baixa
>palavra<	fala mais baixa
<palavra>	fala mais lenta
: ou ::	alongamentos
(())	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	fala relatada, reconstrução de um diálogo

As perguntas feitas por Mara no início da conversa foram “o que é inclusão para você? como você entende inclusão?”. Ao responder, Lívia se posiciona dizendo: “Mara, eu tenho duas situações, né, eu tenho um filho e eu sou professora”. Diante disso, ela parece indicar que não vai separar aspectos da vida pessoal e da profissional. Nesse sentido, acreditamos que o seu relato pode nos ajudar a gerar entendimentos acerca da inclusão/exclusão de pessoas com deficiência, bem como provocar em nós muitos questionamentos e reflexões.

O paradigma qualitativo e interpretativo (Denzin; Lincoln, 2006) orienta o desenvolvimento do estudo, e foram selecionados quatro fragmentos da conversa. Após leituras do material transcrito, tomamos por base a proposta metodológica sugerida por Macken-Horarik e Isaac (2014) para a análise da atitude, fazendo marcações dos momentos avaliativos. Posteriormente, detivemo-nos nas realizações de Afeto, Julgamento ou Apreciação e observamos uma maior incidência de recursos de Afeto e de Julgamento acerca da inclusão/exclusão de pessoas com deficiência. Por fim, retornamos ao *corpus* com o intuito de ressaltar as avaliações que contribuíram para a construção dos estigmas e das emoções sobre o tema abordado.

Análise e Interpretação de Trechos da Conversa

Nesta seção, damos início à apresentação da análise microdiscursiva das escolhas léxico-gramaticais realizadas por Livia, ancoradas no subsistema da Atitude. Já no contexto macrodiscursivo, identificamos os momentos avaliativos (Thompson, 2014) e observamos como eles carregam em si a presença de estigmas (Goffman, 2004) e de emoções (Le Breton, 2019). Vejamos o primeiro excerto:

Fragmento 1 – “ela ficava dentro de um quarto”

Livia 1 veja bem é:: quando eu era pequena meus pais
 2 foram nascidos e criados em fazenda né e eu
 3 lembro que quando eu ia na casa da minha avó dos
 4 meus avós paternos eu sabia que eu tinha uma tia
 5 que era especial, eu não conhecia, ninguém via
 6 e ela ficava dentro de um quarto ela já era
 7 adulta e ela gritava, aquilo dava um medo na
 8 gente, a gente desconhecia eu só via que minha
 9 avó saía correndo e ia pra dentro daquele
 10 quarto, ninguém toca:va no assunto, meu pai não
 11 falava, ninguém sabia de nada e: aí depois né
 12 enfim ela faleceu ninguém tocou eu não tenho
 13 recordação de ninguém comentando o falecimento
 14 >não tenho essas lembranças<

Neste recorte, Livia constrói um relato que é uma memória de infância sobre um membro de sua família (“eu tinha uma tia que era especial” – linhas 4-5). A escolha do adjetivo “especial” já estigmatiza a pessoa com deficiência. Sobre sua tia, diz: “eu não conhecia, ninguém via e ela ficava dentro de um quarto ela já era adulta” (linhas 5-7), o que marca uma visão estigmatizante que não permitia nem aceitava que ela participasse do convívio familiar e social. O relato de Livia sugere que a interação de seus familiares em contatos mistos (Goffman, 2004), quando sua tia se encontrava em situação de descrédito diante dos demais. Isso nos leva a interpretar que muitos estigmas classificam as ações de sua família, a ponto de manter sua tia isolada em um cômodo da casa.

Quando diz “ela gritava” (linha 7), Livia avalia o comportamento de sua tia no campo negativo da normalidade em um Julgamento de estima social, pois não é esperado que um adulto grite a ponto de provocar medo em uma criança. Em referência aos gritos que ouvia, Livia recorda que “aquilo dava um medo na gente” (linhas 7-8), o que pensamos ser um Afeto de insegurança diante do desconhecido. O temor e a vulnerabilidade relatados por Livia parecem corroborar que sua tia era considerada desviante, em desvantagem social diante do grupo familiar.

Na sequência, Livia reforça a presença do estigma em “a gente desconhecia eu só via que minha avó saía correndo e ia pra dentro daquele quarto, ninguém toca:va no

assunto, meu pai não falava, ninguém sabia de nada” (linhas 8-11). Apoiada em suas lembranças, avalia as atitudes de seus familiares de forma negativa, realçando o aspecto misterioso da existência da tia que não conhecia. Assim, o estigma ditava o modo de agir da família, associando a deficiência a algo negativo e tornando sua tia “inabilitad[a] para a aceitação social plena” (Goffman, 2004, p. 4). Os recursos avaliativos de alongamento de vogal e de ênfase empregados por ela reforçam o Afeto de insatisfação no que tange às atitudes de sua família de acordo com sua concepção de adulta.

A negação da deficiência é mais uma vez confirmada em “aí depois né enfim ela faleceu ninguém tocou eu não tenho recordação de ninguém comentando o falecimento >não tenho essas lembranças<” (linhas 11-14). A estigmatização parece ter colocado sua tia à margem da família em vida e após a morte. Sua existência foi silenciada, o que mostra que a estigmatização estava enraizada no entendimento da deficiência como algo negativo que deveria ser escondido. A esse respeito, Silva (1987) e Figueira (2021) apontam que as pessoas com deficiência estiveram à margem ao longo da história, pois foram condenadas à morte, internadas, encarceradas, isoladas em casas e abrigos, abandonadas à própria sorte, discriminadas, rejeitadas, desrespeitadas e excluídas.

Lívia traz à tona emoções de insegurança e medo experienciados na infância, bem como de insatisfação e indignação diante da situação vivenciada por sua tia. Essa história familiar nos leva a refletir criticamente sobre o processo de estigmatização das pessoas com deficiência em nossa sociedade e sua consequente exclusão do convívio social de forma mais ampla. No próximo excerto, Lívia conta sobre o nascimento de seu primeiro filho.

Fragmento 2 – “voltei pra casa chorei chorei chorei por dias”

Lívia 1 eu sofri muito por que? porque: eu via que tinha
2 alguma coisa errada sabe mas a síndrome de West
3 é uma síndrome muito má que você vê, cê imaginou
4 que uma criança com três meses fazendo esse
5 movimento aqui ((movimento repetitivo de
6 levantar e abaixar os braços)) em cada crise
7 eram <cem vezes> esse movimento ((movimento
8 repetitivo de levantar e abaixar os braços))
Mara 9 °nossa°
Lívia 10 era dia e noite dormia cansado porque esgotava,
11 acordava tinha novamente porque tinha dormido
12 então eu sabia que tinha alguma coisa errada mas
13 a gente precisava de um exame pra provar >por
14 quê? porque< o único remédio que poderia ajudar
15 no controle das convulsões tinha como efeito
16 colateral >perda parcial ou total da visão<
17 então nenhum médico poderia simplesmente dar o
18 remédio né eu fui graças a deus amparada por um
19 médico humano, um médico, um especialista mas
20 que sempre falava pra mim, lógico a primeira
21 vez quando ele me falou o diagnóstico aí que eu
22 falei pra ele assim “você tem outros pacientes
23 assim?” ele “tenho” “anda?” “não” “fala?” “não”
24 “enxerga?” “não” “escuta?” “um sim, outro não”
25 eu levantei chorando e falei assim “eu não quero
26 mais falar sobre isso” aí ele me falou “o dia
27 que você quiser você volta e a gente conversa”
28 voltei pra casa chorei chorei chorei por dias e
29 voltei “vamos lá o que que a gente pode fazer?”
30 sabe <mal sabia eu> que mais tarde meu filho não
31 iria nem comer pela boca e nem respirar sozinho
32 mas aí já tinha perdido, ele já tinha perdido
33 tantas coisas mas quando ele dá um sorriso Mara
34 parece que ele enxerga come ouve tu:do >então<
35 entendeu?

No segundo fragmento, Lívia verbaliza seu sofrimento em “eu sofri muito” (linha 1). A ênfase colocada no advérbio “muito” indica a intensidade da emoção por ela vivenciada no processo da confirmação do diagnóstico de seu filho, realizado em um Afeto de infelicidade. Sua intuição já apontava que algo não estava bem, ao trazer uma avaliação de Julgamento negativo de normalidade: “eu via que tinha alguma coisa errada” (linhas 1-2). Quando diz que a “síndrome de West é uma síndrome muito má” (linhas 2-3), tenta dar a dimensão da seriedade e da gravidade da síndrome com a escolha do adjetivo “má”. Neste ponto, ao avaliar a síndrome desta forma, ela parece justificar seu sofrimento inicial.

Nas linhas 3-8, Lívia tenta demonstrar com movimentos de ambos os braços como eram os espasmos musculares de seu filho, verbalizando: “cê imaginou que uma

criança com três meses fazendo esse movimento aqui ((movimento repetitivo de levantar e abaixar os braços)) em cada crise eram <cem vezes> esse movimento ((movimento repetitivo de levantar e abaixar os braços))”. A gesticulação serve para elucidar e exemplificar o que queria compartilhar, ou seja, trazer mais expressividade para sua fala. O emprego de recursos corporais para enfatizar que os movimentos se repetiam “cem vezes” leva ao entendimento da gravidade da síndrome e ilustra sua preocupação.

Ao recriar a interação com o médico, Livia o avalia positivamente e o julga em sua capacidade de ser “humano” (linha 19). Sobre o diagnóstico, no momento em que ele tentou informá-la acerca da situação do Caio (linhas 21-24), o diálogo reportado é usado como um recurso avaliativo (Linde, 1997) e tem o efeito de nos aproximar e nos envolver na história contada. Nesta fala reportada é criada uma assimetria no encontro médico-paciente, no qual o médico, detentor do conhecimento, tem as respostas para Livia e ilustra como os discursos das emoções “criam, afirmam, desafiam ou reforçam diferenças ou status de poder” (Abu-Lughod; Lutz, 1990, p. 14). Isso fica materializado quando o médico diz “o dia que você quiser você volta e a gente conversa” (linhas 26-27), o que indica que o profissional sabia sobre o diagnóstico do Caio e estaria à disposição para maiores esclarecimentos. Além disso, em avaliações implícitas de ambos os interlocutores, há a elaboração de emoções em oposição e conflito: enquanto o médico constrói sua segurança por meio de um Afeto positivo, Livia traz a sua vulnerabilidade e insegurança, geradas por avaliações implícitas de Afeto negativo. Tais emoções, portanto, são elaboradas interacionalmente no aqui e agora, evidenciando o caráter discursivo, social e relacional das emoções.

Ainda fazendo referência à conversa com o médico, Livia reporta que chorou – “eu levantei chorando” (linha 25) –, mostrando que sua primeira reação foi de negação “eu não quero mais falar sobre isso” (linhas 25-26), expressando-se por meio de um Afeto de infelicidade. De novo, ela faz referência ao choro como expressão física de suas emoções em “voltei pra casa chorei chorei chorei por dias” (linhas 28-29). Somente então retornou ao consultório disposta a discutir com o médico rotas e caminhos. Nesse ponto do seu relato, compartilha suas emoções com base em suas vivências como mãe em um contexto de medos, inseguranças e dúvidas, todos Afetos negativos que transbordam infelicidade. De um primeiro momento de negação e fragilização, ela passa para uma etapa de agentividade – “vamos lá o que que a gente pode fazer?” (linha 29). Reconhecemos a aceitação no relato como uma emoção ligada a valores éticos e morais. Aceitar em seu filho as possíveis dificuldades e ao mesmo tempo aceitar nela mesma uma trajetória diferente da imaginada ou sonhada. A aceitação a que Livia se refere não é passiva, mas sim uma emoção que impulsiona e que a faz tomar partido, agir, mover-se, fazer algo no mundo. Isso veremos no próximo excerto.

Fragmento 3 – “era medo era tudo”

Lívia 1 é: sabe eu lembro que numa convulsão muito feia
 2 que o Caio teve que eu nunca tinha visto que
 3 nós tivemos que sair correndo com ele enrolado
 4 numa toalha e chegamos no hospital e eu estava
 5 sem voz eu perdi a voz sabe era medo era tudo e
 6 ele ali totalmente desmaiado e a médica quando
 7 aplicou o diazepam na veia dele a médica ficava
 8 >assim< “volta Caio volta Caio” e eu assim “Caio
 9 mamãe tá aqui” e eu rouca minha voz era um fiapo
 10 e aí o Caio foi abrindo os olhos e tal aí o meu
 11 compadre que nos levou para o hospital nesse
 12 dia falou assim “ele reconhece sua voz mesmo
 13 rouca” e ele reconhece sabe então a nossa
 14 ligação é assim então hoje em dia eu falo pras
 15 médicas que acompanham o Caio agora ele tá com
 16 uma médica muito boa graças a deus eu sempre
 17 tive médicas boas me dão esse apoio mas eu
 18 sempre falei “me escuta um pouco eu conheço ele
 19 do <avesso> então eu sei quando ele não está
 20 bem”

Lívia inicia esse fragmento relatando um momento em que teve que levar seu filho para a emergência devido a uma convulsão. Segundo Silva *et al.* (2023), “a síndrome de West é uma encefalopatia epiléptica caracterizada por convulsões do tipo espasmos musculares” (p. 21571). Em sua avaliação, “era uma convulsão muito feia que o Caio teve que eu nunca tinha visto” (linhas 1-2). Suas escolhas lexicais apontam a gravidade do episódio, considerando que, provavelmente, seu filho já havia tido convulsões anteriormente. Ainda para mostrar a urgência, diz que “nós tivemos que sair correndo com ele enrolado numa toalha” (linhas 3-4). Lívia constrói os detalhes dessa contextualização para explicar seu estado emocional de desespero, que foi materializado na perda da voz – “eu estava sem voz eu perdi a voz” (linha 5). Isso nos leva a imaginar suas emoções negativas, no campo do Afeto, de medo e aflição, vivenciadas naquela situação de emergência.

Seu relato gera a oportunidade de revisitar o acontecimento e, com isso, suas emoções, as quais passam a ser impregnadas com outras tonalidades, pois o tempo e a memória podem levar “à modificação da forma como um acontecimento é experimentado [...] A emoção não é fixa, ela é diluída nas malhas do tempo, as quais a acentuam ou amenizam, alterando seu significado de acordo com as vicissitudes da vida pessoal” (Le Breton, 2019, pp. 146-147). Nesse sentido, falar sobre o que aconteceu anos depois é diferente de vivenciar a situação. Ao reelaborar suas emoções, Lívia verbaliza: “era medo era tudo” (linha 5), sendo o medo a nossa reação emocional diante de ameaças e de perigos. Em seu papel de mãe que cuida e protege, o item lexical “tudo” seria uma complicação no quadro da síndrome ou a possível perda de seu filho. Também, o desespero de ver ele ali totalmente desmaiado (linha 6) naquele momento.

Mais uma vez, Livia faz uso da fala reportada para criar um maior envolvimento com quem ouve o seu relato: “a médica ficava >assim< ‘volta Caio volta Caio’ e eu assim ‘Caio mamãe tá aqui’” (linhas 7-8). O fato de trazer a fala da médica também aumenta a carga emocional da situação, uma vez que seus interlocutores podem se sentir mais próximos das malhas do tempo. Livia traz da memória esse episódio difícil que exemplifica a sua ligação afetiva com Caio, a qual ela enfatiza pela fala reportada de seu compadre “ele reconhece sua voz mesmo rouca” (linhas 12-13) e confirma ao dizer “ele reconhece sabe então a nossa ligação é assim” (linhas 13-14).

Sobre a relação médico-paciente, Livia desconstrói a assimetria reportada anteriormente no fragmento 2, uma vez que em seus contatos com as médicas atuais ela diz “me escuta um pouco eu conheço ele do <avesso> então eu sei quando ele não está bem” (linhas 18-20). Essa fala traduz sua participação ativa na vida de Caio, mais uma vez avaliando sua postura agentiva de mãe cuidadora e construindo um Afeto positivo de segurança. Com isso, Livia quis dizer que conhece o filho por dentro e com profundidade – “do avesso” – e que o seu conhecer extrapola a relação assimétrica médico-paciente, assim, seus posicionamentos e suas observações têm que ser levados a sério pelos(as) médicos(as).

A seguir, o último fragmento ilustra uma situação em que Caio foi cruelmente estigmatizado e apartado do convívio com outras crianças.

Fragmento 4 – “as famílias tiraram as crianças”

Lívia 1 <lógico> mas ô Mara é: você ainda encontra
 2 pessoas cruéis em relação a isso, eu lembro que
 3 uma vez a gente tava num hotel fazenda e:: a
 4 gente viajava normalmente só que eu só ia pra
 5 lugares que tivessem assim um suporte pra Theo
 6 e um suporte pra Caio que fosse pla:no que eu
 7 pudesse andar com a cadeirinha dele, eu não ia
 8 sair daqui: pra me enfiar dentro de um quarto
 9 com Caio e sair só com Theo pra passear e: aí
 10 um dia me chocou muito sabe e aí tinha um hotel
 11 fazenda lá em ((nome da cidade)) que eu ia muito
 12 porque eles me davam um suporte fora de série
 13 sabe toda equipe é: muito legal os <garçons>
 14 eles tinham um carinho com o Theo sabe iam pegar
 15 os ovos no galinheiro levavam o Theo uma graça
 16 e: eu fui passar um ano novo lá porque tinha que
 17 fugir das queimas de fogos porque o Caio não
 18 suportava ele tinha horror do barulho e aí lá
 19 teria uma queima de fogos numa figueira longe
 20 enfim e: não teria problema nenhum aí eu lembro
 21 que quando eu cheguei lá eu já cheguei na parte
 22 da tarde e já tinha um grupo uma família com
 23 amigos né lá tinham três piscinas uma de adulto
 24 uma de crianças e uma menor que tinha um
 25 toboágua e aí tinha até um grupo lá que era até
 26 de uma pessoa da televisão famosa e tal e aí
 27 quando eu cheguei tinha crianças nessa
 28 piscinhinha do toboágua o Caio nunca teve nada
 29 que impedisse de usar uma piscina né depois que
 30 ele fez a gastro que eu evitei porque poderia
 31 entrar água com cloro né enfim e aí as famílias
 32 tiraram as crianças sabe Mara

Neste relato, Lívia reforça a presença do estigma que a pessoa com deficiência carrega, dizendo “você ainda encontra pessoas cruéis em relação a isso” (linhas 1-2). Pela escolha do léxico “cruéis”, identificamos um Julgamento de sanção social no campo da ética em relação ao comportamento das pessoas diante da deficiência. Para explicar seu posicionamento, Lívia conta uma história. Primeiro, contextualizando o hotel em que ficou hospedada, avaliando a equipe positivamente com elogios nos seguintes trechos: “porque eles me davam um suporte fora de série sabe toda equipe é: muito legal os <garçons>” (linhas 12-13), e também em “os <garçons> eles tinham um carinho com o Theo sabe iam pegar os ovos no galinheiro levavam o Theo” (linhas 13-15). Os itens lexicais avaliativos positivos são “suporte”, “fora de série”, “muito legal” e “carinho”, pois conferem um Julgamento de estima social em relação às ações das pessoas que provocaram sua admiração.

Em relação ao espaço físico do hotel fazenda, manifesta-se positivamente no que diz respeito à acessibilidade em: “que fosse pla:no que eu pudesse andar com a cadeirinha dele, eu não ia sair daqui: pra me enfiar dentro de um quarto com Caio e sair só com Theo pra passear” (linhas 6-9). De acordo com Martin e Rose (2007, p. 40), existe uma fronteira tênue entre Julgamento e Apreciação e o que distingue uma escolha em detrimento da outra é a observação do co-texto, especialmente em contextos em que a ética e não a estética está sendo levada em consideração. Alicerçadas pelos autores, observamos que as questões de acessibilidade são conectadas à prática da equipe do hotel de forma geral, em um Julgamento de estima social de capacidade de proporcionar espaços físicos que busquem a inclusão de pessoas com deficiência.

Segundo, contextualizando a época do ano em que o evento reportado ocorreu: “eu fui passar um ano novo lá porque tinha que fugir das queimas de fogos porque o Caio não suportava ele tinha horror do barulho” (linhas 16-18). A justificativa tem a ver com o desconforto que o barulho causava para seu filho. As escolhas lexicais “fugir”, “suportava” e “horror” conferem a dimensão emocional e sensorial do incômodo e mal-estar que ela queria evitar, na materialização de um Afeto negativo de insegurança do Caio e de insatisfação dela.

Terceiro, contextualizando sua chegada ao hotel, já na piscina: “tinha um grupo uma família com amigos” (linhas 22-23) e “aí tinha até um grupo lá que era até de uma pessoa da televisão famosa e tal” (linhas 25-26). Ao mencionar a presença de uma atriz famosa, parece confirmar os elogios feitos à estrutura do hotel e, ao mesmo tempo, mostrar que o ponto central de seu relato não diz respeito à classe socioeconômica, uma vez que Caio foi estigmatizado pelo grupo de pessoas que lá se encontravam. Também, esclarece que seu filho não tinha nenhuma restrição para usar a piscina, porque isso aconteceu antes que ele tivesse feito a gastrostomia⁵, conforme ela explica – “depois que ele fez a gastro que eu evitei porque poderia entrar água com cloro” (linhas 29-31).

Lívia lançou mão de um conjunto de recursos e de descrições detalhadas do cenário para que pudéssemos entender a essência da mensagem: “quando eu cheguei tinha crianças nessa piscinhinha do toboágua” (linhas 27-28) “e aí as famílias tiraram as crianças” (linhas 31-32). Dessa forma, reflete sobre a crueldade das famílias hospedadas no hotel por meio de um Julgamento no campo da sanção social, relacionado à moral e à ética. Fundamentadas em Goffman (2004), compreendemos que as biografias dos participantes foram expostas no contato misto e que, desde a perspectiva de Lívia, Caio foi marcado negativamente pelos outros hóspedes, considerado desviante e em desvantagem social.

Retomando Nascimento *et al.* (2016), “a violação das expectativas normativas [são] sustentadas culturalmente sobre a apresentação social de um indivíduo nos diferentes contextos de interação” (p. 10), e parece ter sido isso o que Caio provocou ao quebrar as expectativas do grupo de hóspedes que estava no local. Aos nossos olhos, com base no relato de Lívia, a deficiência do Caio foi considerada em si uma

5. Gastrostomia é um procedimento cirúrgico para a colocação de uma sonda através da pele da barriga diretamente até ao estômago, o que permite a alimentação e o fornecimento de nutrientes para a pessoa que não consegue se alimentar pela boca.

característica desonrosa, e a sanção que sofreu foi expressa por meio da retirada das outras crianças que possuíam aceitação social plena.

Observamos, não apenas neste excerto, mas também nos anteriores, a estreita relação entre estigmas e emoções que emerge no discurso da Lívia. Na seção a seguir, teceremos nossas considerações finais.

Considerações Finais

No panorama reflexivo apresentado, foi possível que identificássemos a construção de estigmas e de emoções nos relatos elaborados por Lívia. A partir das marcas avaliativas que emergiram em seu discurso, com base no Sistema de Avaliatividade, observamos que instâncias de Julgamento e de Afeto evidenciaram questões voltadas à inclusão/exclusão de pessoas com deficiência. Dessa forma, a participante conferiu maior relevância às avaliações negativas dos fazeres e dos dizeres estigmatizantes de diferentes atores sociais, assim como às emoções que daí decorrem.

Por sua relevância social e política, acreditamos que esta pesquisa contribui para reflexões e provoca questionamentos acerca das complexidades das relações humanas, marcadas por atravessamentos emocionais, culturais, históricos e sociais nem sempre pautados em posturas éticas. Isso sinaliza a necessidade de pensarmos em formas mais plurais de ser e de estar no mundo.

Após a análise e a interpretação dos fragmentos, faz-se urgente pontuar a urgência de enfrentarmos, resistirmos e denunciarmos estigmas e discriminações experienciados por pessoas com deficiência, bem como emoções ligadas às suas dores e aos seus sofrimentos. Nesse sentido, os estigmas que emergiram nos relatos de Lívia sobre as situações vivenciadas por seu filho e por seus familiares encontram-se diretamente relacionados a discursos mais amplos que envolvem pessoas com deficiência na nossa sociedade. Esta pesquisa, portanto, pode ser uma contribuição para o debate sobre a necessidade de se olhar para a questão da deficiência e dos estigmas que nascem nas mais diversas interações interpessoais.

Referências Bibliográficas

- ABU-LUGHOD, L. & LUTZ, C. "Introduction: Emotion, Discourse, and the Politics of Everyday Life". In: ____ & _____. *Language and the Politics of Emotion*. Nova York, Cambridge University Press, 1990, pp. 1-23.
- ALBA-JUEZ, L. & THOMPSON, G. "Introduction". In: THOMPSON, G. & ALBA-JUEZ, L. (eds.). *Evaluation in Context*. Amsterdã/Filadélfia, John Benjamins, 2014, pp. 3-26.
- BASTOS, L. C. & BIAR, L. A. "Análise de Narrativa e Práticas de Entendimento da Vida Social". *D.E.L.T.A.*, São Paulo, vol. 31, n. spec., pp. 97-126, ago. 2015.
- BEDNAREK, M. "Analyzing Language and Emotion". In: BEDNAREK, M. *Emotion Talk Across Corpora*. Londres, Palgrave Macmillan, 2008, pp. 1-26.

- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens*. 2. ed., Porto Alegre, Artmed, 2006.
- DINIZ, D. *O Que é Deficiência*. São Paulo, Brasiliense, 2007.
- EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Londres, Continuum, 2004.
- FABRÍCIO, B. F. “Linguística Aplicada como Espaço de ‘Desaprendizagem’: Redescritção em Curso”. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Indisciplinar*. São Paulo, Parábola Editorial, 2006.
- FIGUEIRA, E. *As Pessoas com Deficiência na História do Brasil: Uma Trajetória de Silêncios e Gritos!* 4. ed., Rio de Janeiro, Wak Editora, 2021.
- FUZER, C. & CABRAL, S. R. S. *Introdução à Gramática Sistêmico-funcional em Língua Portuguesa*. Campinas, Mercado de Letras, 2014.
- _____. & _____. *Discurso pela Perspectiva Sistêmico-funcional: Os Significados Além da Oração*. Santa Maria, UFSM, 2023.
- GOFFMAN, E. “A Ordem da Interação: Discurso Presidencial da American Sociological Association, 1982”. *Dilemas, Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 3, pp. 571-603, set.-dez. 2019.
- _____. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. 4. ed., Rio de Janeiro, LTC, 2004.
- HALLIDAY, M. A. K. & MATTHIESSEN, C. *An Introduction to Functional Grammar*. 4. ed., Londres/Nova York, Arnold, 2014.
- LE BRETON, D. *Antropologia da Dor*. São Paulo, Unifesp, 2013.
- _____. *Antropologia das Emoções*. Petrópolis/Rio de Janeiro, Vozes, 2019.
- LINDE, C. “Evaluation as Linguistic Structure and Social Practice”. In: GUNNARSSON, B. L.; LINELL, P. & NORDBERG, B. *The Construction of Professional Discourse*. Londres/New York, Routledge, 1997, pp. 151-172.
- MACKEN-HORARIK, M. & ISAAC, A. “Appraising Appraisal”. In: THOMPSON, G. & ALBA-JUEZ, A. (eds.). *Evaluation in Context*. Amsterdã/Filadélfia, John Benjamins, 2014, pp. 67-92.
- MARTIN, J. R. & ROSE, D. *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. 2. ed., Londres, Continuum, 2007.
- _____. & WHITE, P. R. R. *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. Nova York, Palgrave/Macmillan, 2005.
- MOITA LOPES, L. P. “Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: Interrogando o Campo como Linguista Aplicado”. In: _____. (org.). *Por uma Linguística Indisciplinar*. São Paulo, Parábola Editorial, 2006a, pp. 13-44.
- _____. (org.). *Por uma Linguística Indisciplinar*. São Paulo, Parábola Editorial, 2006b.
- NASCIMENTO, C. V. P. S.; FRANÇA, A. C. & BIAR, L. A. “A Neutralização do Estigma em Narrativas de Entrada para o Tráfico: Adesão e Resistência a Estereótipos de Feminilidade”. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, Itapetininga, vol. 3, n. 7, 2016.
- OTEÍZA, T. “The Appraisal Framework and Discourse Analysis”. In: BARTLETT, T. & O’GRADY, G. *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. Londres, Routledge, 2017, pp. 457-472.

- REZENDE, C. B. & COELHO, M. C. *Antropologia das Emoções*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2010.
- SASSAKI, R. K. “Inclusão: Acessibilidade no Lazer, Trabalho e Educação”. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, ano XII, mar./abr. 2009.
- SILVA, O. M. *A Epopéia Ignorada: A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje*. São Paulo, Cedas, 1987.
- SILVA, J. F. *et al.* “Síndrome de West: Uma Abordagem Diagnóstica, Evolução Clínica e Revisão”. *Brazilian Journal of Health Review*, vol. 6, n. 5, pp. 21567-21575, 2023.
- THOMPSON, G. & ALBA-JUEZ, L. (eds.). *Evaluation in Context*. Filadélfia, John Benjamin, 2014.
- VIAN JR., O. “O Sistema de Avaliatividade e os Recursos para Gradação em Língua Portuguesa: Questões Terminológicas e de Instanciação”. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, vol. 25, n. 1, pp. 99-129, 2009.
- WHITE, P. “Valoração – a Linguagem da Avaliação e da Perspectiva”. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, vol. 4, n. esp., pp. 178-205, 2004.

As Representações Socioculturais nos Livros Didáticos da Educação do Campo sob as Lentes da Multimodalidade e do Letramento Visual

Wellington Rildo da Silva Marques

Introdução

Este capítulo constitui-se como um recorte da minha pesquisa de mestrado¹, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), consubstanciada à linha de pesquisa Linguagem em Novos Contextos, cujo título é “Representações Socioculturais Imagéticas nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa da Educação do Campo: por um Letramento Visual em Diálogo com as Epistemologias do Sul”. A escrita deste capítulo emerge de uma parceria, cuja produção conjunta foi empreendida pela supervisão e contribuição da orientadora da pesquisa de mestrado².

O objetivo central da pesquisa acadêmica concentrou-se no campo da Linguística Aplicada “crítica” e transgressiva, sob o olhar de profícuos debates empreendidos pelo pensamento decolonial. A pesquisa buscou contribuir para a produção de estudos relacionados à língua(gem) como um fenômeno sociocultural e político que caracteriza e define o ser humano e permeia todas as suas atividades situadas historicamente.

A “periferia” é o lócus de enunciação privilegiado, e, portanto, pensado como um lugar de fala estabelecido como ponto crucial, do qual me apropriei para mobilizar as análises socioculturais imagéticas e verbais, e por meio deste “reivindica-se a inclusão de todas as histórias que marcam o sujeito, inclusive as histórias locais dos atores sociais agindo *na* periferia e *a partir* da periferia” (Kleiman, 2013, p. 46). O sentido do termo “periferia”, no âmbito da perspectiva alinhada às reflexões propostas nesta escrita, não se restringe exclusivamente ao conceito geográfico, conforme o

1. A dissertação de mestrado intitulada *Representações Socioculturais Imagéticas nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa da Educação do Campo: Por um Letramento Visual em Diálogo com as Epistemologias do Sul* foi defendida no segundo semestre de 2023.

2. Pesquisa realizada sob a orientação da profa. dra. Suzana Mizan.

significado literal; do contrário, o termo cunhado tem implicações baseadas no sentido “político”.

Dado o fato de que o processo de representação dos padrões estabelecidos pela modernidade, de certa forma, continua fortemente regulado pela lógica do *continuum* e pelo delineamento dos resquícios coloniais, devido ao seu caráter hegemônico e ideológico, busquei desenvolver uma reflexão, a partir de textos escritos e visuais propostos pelos livros didáticos da educação do campo, ancorada numa perspectiva SULEada com implicações baseadas nas epistemologias do Sul. Essa abordagem contempla diferentes modos de conhecimento que se complementam concomitantemente, enfatizando a importância de “aprender que existe o Sul, aprender a ir para o Sul, aprender a partir do Sul e com o Sul” (Sousa Santos; Meneses, 2010).

Dito isso, reitero que as categorias de análise que mobilizei para desenvolver as interpretações ao longo desta seção foram cuidadosamente selecionadas “com os olhos do *Sul*, para o *Sul*” (Kleiman, 2013, p. 40), como possibilidade de resgatar identidades, corpos, vozes, culturas e saberes campestres que por séculos a fio foram suprimidos pelas epistemologias do norte global (Sousa Santos; Meneses, 2010) “sob as lentes da uniformização, do silenciamento e do daltonismo atinente às desigualdades étnico-culturais, [...] beligerante, opressora, negacionista, colonizadora e preconceituosa que, a rigor, sedimenta modos estatizantes de ser e agir” (19º SePLA, 2023).

Nesse sentido, trazer à baila a interpretação das representações socioculturais verbais e visuais, orquestradas pelo paradigma da multimodalidade e da batuta do viés epistemológico SULEado, significa, para mim, fomentar um diálogo, a partir de um fluxo de debate contínuo, de discussões crítico-reflexivas, cujo interesse eminente focaliza o desvelamento da dinâmica colonialista, patriarcal e capitalista e da reversão estruturante das desigualdades e injustiças sociais capitaneadas pelo processo colonizador.

Retomando a afirmação contida no parágrafo anterior, quando me referi à multimodalidade, com a qual mobilizei um diálogo na pesquisa, nesta ocasião quero ressaltar que a multimodalidade, de um modo geral, pode ser compreendida como um fenômeno regido pela diversidade e diferentes artifícios semióticos, em que a multiplicidade de linguagens perpassa pelas interações entre os sujeitos situados, gerando com isso significados através dos signos construídos nas mais diversas práticas de letramento.

Ainda nessa toada, pretendo difundir o conceito de multimodalidade, ancorado no que diz Pinheiro (2016), quando afirma que “muitas formas de linguagem escrita contemporânea não podem ser adequadamente entendidas se não considerarmos, também, imagens, *layout*, tipografia, cor, além da linguagem escrita” (p. 577). Buscando ainda contribuir com esse posicionamento, Pinheiro (2016) considera que toda forma de comunicação é multimodal, porque, nos contextos sociais concretos, ou seja, nas práticas sociais com o objetivo de se comunicar, as pessoas se utilizam de formas de comunicação em que diversos modos semióticos se integram e dialogam.

Desse modo, no que concerne à comunicação multimodal, nos contextos sociais concretos e situados, trago a perspectiva de multimodalidade, entendida como uma perspectiva teórica baseada nos estudos linguísticos e na semiótica social, que afirma que os significados comunicativos são construídos, compartilhados, desafiados por meio do uso de vários modos, dentre os quais a escrita, a fala, a imagem, o som, o gesto, a tipografia, a imagem em movimento. (Callow, 2014, *apud* Pinheiro, 2016, p. 577)

Dada a importância, portanto, dos mais diversos e variados recursos capazes de viabilizar tanto a comunicação quanto a interação no âmbito da esfera das práticas sociodiscursivas, o deslocamento das imagens destacadas na pesquisa, vista atualmente como uma proposta renovada para os estudos da linguagem como prática sociocultural situada, teve como propósito considerar “o ápice de um conjunto de letramentos necessários para a participação na sociedade contemporânea, cada vez mais permeada por tecnologias, imagens e novos gêneros discursivos” (Kummer; Hendges, 2020, p. 80).

O recorte desta escrita refere-se ao quarto capítulo da dissertação, estruturado em torno de três eixos principais: “Representação da infância e das brincadeiras no contexto da educação do campo: um olhar sobre natureza e cultura”; “Representação de instituições escolares do território campesino: um diálogo baseado no pensamento hegemônico ocidentalizado”; e, por último, as “Implicações das epistemologias do Sul nas representações dos saberes e fazeres do campo nos livros didáticos da educação do campo”.

Representação da Infância e das Brincadeiras no Contexto da Educação do Campo: Um Olhar sobre Natureza e Cultura

As reflexões que inauguram esta seção são fundamentadas no conjunto de representações apresentadas na figura 7.1. A partir dela, pretendo mobilizar um diálogo vinculado à função sociocomunicativa de linguagem, com a intenção de promover fins comunicativos a partir de situações reais, concretas, situadas e, portanto, corporificadas. Esse diálogo está relacionado às representações de infância e brincadeiras, provenientes da leitura interpretativa e dos dados informativos colhidos a partir da materialidade do texto verbo-visual.

Em primeiro lugar, chamo a atenção para algumas brincadeiras representadas na imagem; são elas bolinha de gude, balanço, futebol e amarelinha. Destarte, não seria vão dizer que tais brincadeiras provocam em nossas mentes múltiplas imagens, histórias e memórias dos tempos passados, em que a fase da infância nos pertenceu. Aliás, há necessidade de frisar que a temática que envolve a infância e as brincadeiras pode ser ressignificada a partir do cruzamento de “diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada[s] ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança” (Borba, 2007, p. 38).

Trazendo para o tabuleiro da discussão a perspectiva relacionada entre natureza e cultura, em se tratando do *lôcus de enunciação* dos sujeitos representados nas fotografias, o propósito de reunir figuras de exemplares didáticos distintos visa estabelecer uma comparação através das análises com o intuito de verificar possíveis percepções e diálogos sobre as representações de infância e brincadeiras, vistas sob as

lentes das práticas de linguagem, verbais e visuais, elucidadas pelos livros didáticos pertencentes às coleções Campo Aberto e Girassol: Saberes e Fazeres do Campo.

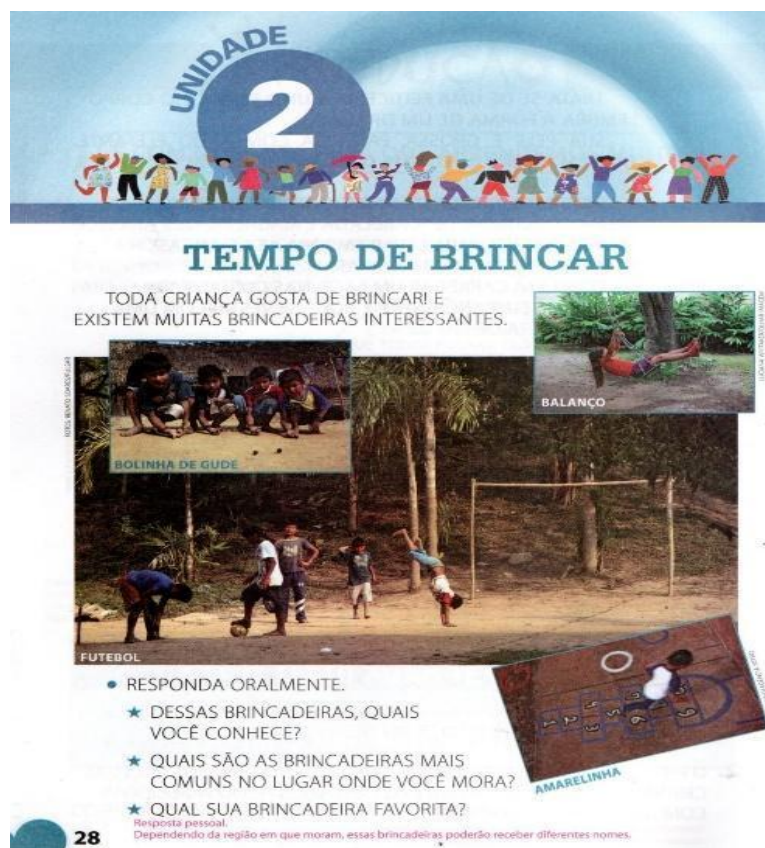


Figura 7.1 Infância e brincadeiras. Fonte: Carpaneda e Bragança (2012, p. 28).

À guisa de arcabouço teórico, a discussão envolvendo a imagem como veículo de comunicação, como recurso didático no ensino de línguas e, mais além, como possibilidade de leituras “outras”, reflexão e interpretação, ancorada pelo mantra do letramento visual, nos possibilita pensar da seguinte forma:

[...] trabalhar com imagens é articular idas e vindas no tempo, inventando mundos e narrando histórias. É escolher e organizar fluxos imagéticos que se espalham no tempo, realidades múltiplas que se constroem, ficções que se tornam realidades. Ao pensar com imagens, buscamos possibilidades de promover outros espaços e ideias, extraindo dos fluxos do tempo oportunidades de ensinar, aprender, socializar, politizar, educar e criticar nos contrapondo a homogeneidades históricas, artísticas e educacionais. Graças às temporalidades, construímos, recuperamos, revisamos, disputamos, atualizamos e renovamos sentidos e significados. As temporalidades da imagem nos permitem frequentar espaços inventados, mundos imaginados, rememorar experiências, associar, encadear, organizar e criar narrativas. As imagens proporcionam uma experiência de tempo que não sugere apenas a duração, mas possibilita a imersão em uma temporalização de mundos. (Martins; Picosque, 2013, p. 85)

Sob o viés do letramento visual, que “permite que o indivíduo reúna as informações e ideias contidas em um espaço imagético colocando-as no seu contexto, determinando se são válidas ou não para a construção do seu significado” (Silvino, 2014, p. 168), a partir dessa imagem, faço algumas leituras atreladas a outros modos de combinação multissemiótica; em outras palavras, recorro a outras *práticas de linguagem*

consubstanciadas à imagem em questão, lançando luz tanto nos aspectos verbais quanto visuais.

Esta importante consideração me possibilitou olhar as representações visuais mediadas pela figura 1, e através dela pude fazer diversas leituras, no que concerne a uma série de materialidade desenvolvida pela “capacidade de ver, compreender e, finalmente, interpretar e comunicar o que foi interpretado através da visualização” (Silvino, 2014, p. 168). Dito isso, a figura 7.1 me possibilitou as seguintes observações:

- a presença de formas geométricas (retângulo, círculo, a trave do gol, demarcada pelo delineamento geométrico de estrutura horizontal e vertical);
- grafias (letras e números) em diversos formatos e cores (letras em caixa-alta, variação de tamanho e cores das letras, na cor azul, preta e branca);
- todas as crianças representadas na imagem apresentam traços étnico-raciais e se percebe que as crianças têm traços indígenas; o colorido das vestimentas das crianças também realça a imagem que traz outras formas de contrastes em relação à presença de diversas cores;
- corpos infantis envolvidos com diversas brincadeiras (bolinha de gude, balanço, futebol, amarelinha) e posicionados de diversas formas em movimentos estáticos (agachados, inclinados, plantando bananeiras, pulando), potencializando com isso o direito de “viver, brincar, participar, explorar e conhecer-se” (Brasil, 2017, p. 40), e, reafirmo, explorar o espaço, a fantasia, a imaginação, o lúdico e o tempo que lhes permite ser crianças;
- o coletivo de crianças, de diversos gêneros, acima do título da imagem, cada uma dessas representações humanas com vestimenta de diversas cores, modelos e tamanhos, sendo possível também perceber questões raciais pelas cores dos corpos representados;
- o ambiente no qual as crianças estão se divertindo é predominantemente natural, pois, além da presença de várias árvores, as crianças mantêm contato direto com o chão.

Arrisco-me, ainda, a descrever os registros fotográficos da figura 7.1, destacando que, de modo geral, a paisagem que compõe as cenas assume um caráter bucólico e campestre, aspectos bem peculiares e relacionados ao contexto cultural do território no qual essas crianças estão imersas. Ainda nesse sentido, pude observar que o cenário representado na imagem é essencialmente caracterizado como natural, onde a existência de plantas e a terra são elementos nitidamente visíveis, sendo que o contato das crianças com esses elementos naturais sugere uma conexão afetiva e cultural. Essa relação imbricada entre a natureza e a sociedade, envolvendo, neste contexto, as crianças, dialoga diretamente com o pensamento do antropólogo e filósofo Bruno Latour, quando menciona que “natureza e sociedade, separados em duas ontologias, não são mais os termos explicativos, mas, ao contrário, carecem de uma explicação conjunta e simétrica entre humanos e não humanos (Latour, 2004, p. 135).

Sob a ótica da antropologia cultural, a ligação direta, estreita e mística com a natureza e, portanto, com a terra, segundo as epistemologias indígenas, implica nas vibrações que vêm dela, que fazem os povos indígenas sentirem as energias que a natureza proporciona e, com isso, os tornam pertencentes ao conjunto de elementos traduzidos pela natureza: terra, rios, mata, ar, mares, pássaros, flores, bichos. Isso implica que essas crianças não se veem separadas desse contato natural; os pés nus, por exemplo, conforme vemos na imagem, fazem parte do seu cotidiano. Diferente da

cultura urbanocêntrica, em que os pés descalços são frequentemente associados à pobreza, neste contexto, as crianças brincando descalças refletem uma questão cultural.

Em relação aos aspectos linguísticos mencionados paralelamente à imagem, pude perceber que as autoras fazem alusão e, portanto, ratificam que “Toda criança gosta de brincar! E existem muitas brincadeiras interessantes” (Carpaneda; Bragança, 2012, p. 28). Essa provocação, incitada por uma série de problematizações, é apresentada para provocar um momento de reflexão no que se refere às brincadeiras representadas na imagem. Nesse sentido, vale ressaltar que, “assim como as frases da língua carregam mensagens abertas à interpretação, que variam de acordo com o seu leitor e as lentes culturais e ideológicas que o constituem” (Miguel, 2022, p. 26), as brincadeiras representadas na figura 7.1, mantidas vivas no contexto atual e perpetuadas pela geração atual, também dão margem para possíveis interpretações, possibilidades de leitura, ressignificando, dessa forma, o passado.

O futebol, por exemplo, enquanto modalidade esportiva, é uma das brincadeiras muito atrativas para as crianças, que desde muito cedo são despertadas para esse esporte considerado tão popular em escala mundial. Do ponto de vista sociolinguístico, essa modalidade esportiva, que em outras regiões do Brasil também é conhecida como *pelada ou peladinha, racha ou rachão, baba*, tem se destacado há muito tempo, em diversos espaços, sejam eles rurais ou urbanos. O futebol serve como uma forma de entretenimento, especialmente para as crianças que residem nos territórios campestres. Isso porque, com a expansão e propagação do capitalismo, que deu início ao surgimento de novas invenções e outras brincadeiras, estas mais antigas cederam espaço, principalmente, para os jogos cibernéticos e digitais facilitados pelos celulares (*smartphones* e iPhones) e computadores, entre outros dispositivos que oferecem entretenimento e se popularizaram com o avanço da modernização e do mundo digital.

Considerando esses traços de observação analítica advindos da liberdade com que essas visualidades e representações visuais me proporcionaram, resalto que o raciocínio provocado a partir dessa imagem confirma que as *interações e brincadeiras* (eixos que estruturam as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, segundo a BNCC) entre as crianças resultam em “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2017), pois, de acordo com a perspectiva de Vygotsky (1987), “o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças”.

As ilustrações no material didático podem trazer para discussão na sala de aula como as brincadeiras possibilitam “novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos” (Vygotsky, 1987, p. 37). De forma ainda mais específica, é relevante refletir sobre as relações das crianças com a natureza, considerando que “as brincadeiras infantis no campo estão frequentemente ligadas às coisas da natureza, com as quais elaboram uma série de conhecimentos, aprendem a distinguir uma infinidade de plantas, árvores, pequenos insetos e animais” (Brasil, 2017, p. 27).

Representação de Instituições Escolares do Território Campeño: Um Diálogo Baseado no Pensamento Hegemônico Ocidentalizado

A perspectiva da linguagem como prática social enfatiza o papel mediador da linguagem nas interações dos sujeitos e nos problemas relacionados à vida em sociedade, considerando que é esta faculdade, central na vida humana, que permite aos homens representarem o mundo e agir sobre/no mundo, praticando ações/atos que não realizariam sem a linguagem e agindo sobre os tantos outros, sujeitos sociais situados historicamente (Bakhtin [Volochínov], 1988 [1929]).

À guisa desses pressupostos, considero importante ressaltar que o enfoque desta seção, mobilizada pela funcionalidade crítica da linguagem, é promover uma reflexão dialógica sobre a representação das instituições escolares, utilizando duas imagens extraídas de fontes documentais diferentes, embora pertencentes ao mesmo *corpus* analítico congregado na pesquisa de mestrado. Seguem os dois excertos a seguir:

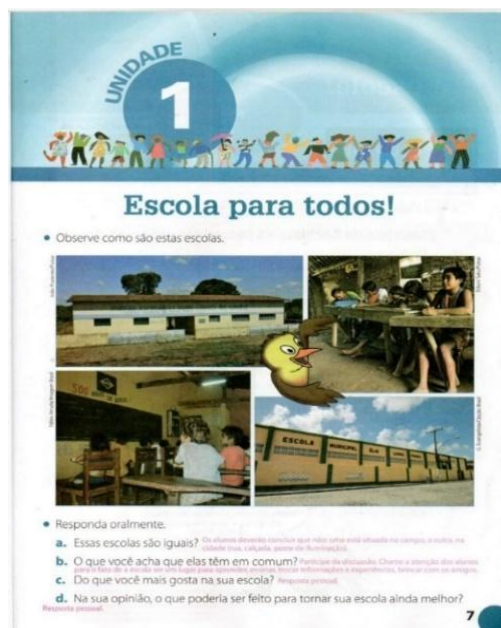


Figura 7.2 Escola para todos. Fonte: Carpaneda e Bragança (2012, p. 7).

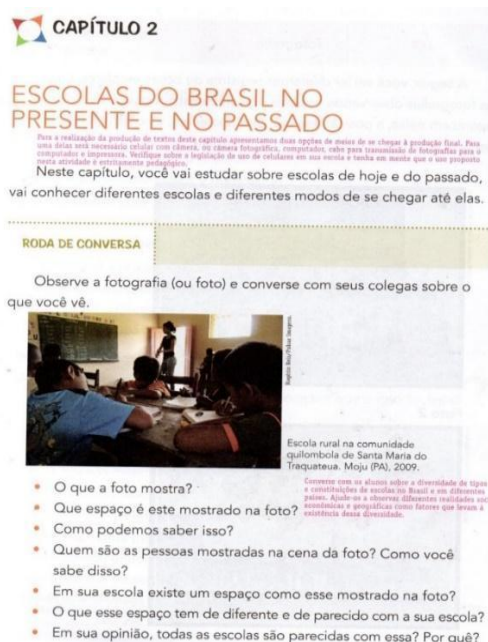


Figura 7.3 Escolas do Brasil no presente e no passado. Fonte: Biruel *et al.* (2014, p. 37).

Ao analisar as figuras 7.2 e 7.3, é inevitável reconhecer que, se fosse necessário noticiar a situação das escolas do campo no Brasil, especialmente estas ilustradas nos livros didáticos, seria com pesar. As transformações sociais e tecnológicas trazidas pela modernidade, em vez de promoverem melhorias nas escolas do campo, muitas vezes têm acentuado as dificuldades que essas instituições enfrentam por causa da falta de infraestrutura adequada e políticas públicas efetivamente implementadas.

Não à toa, infelizmente, insisto em dizer que suas características ainda são preponderantemente rurais. Isso porque a escola denominada do campo, forjada pelos moldes dos ideais impostos pela Coroa portuguesa, época escravocrata do Brasil Império, foi desenhada, ou melhor, rabiscada por determinados traços puramente ruralistas, estanques a esse modo, e que não se desenvolveram em relação aos valores e princípios da arquitetura moderna.

À medida que o tempo foi passando, as transformações no cenário social, político, econômico e cultural sofreram interferência das mais drásticas e salutares possíveis, entretanto, a “escolinha da roça”, aquela denominada “escola rural”, cujo objetivo de “ensinar as primeiras letras, de fazer com que o aluno aprendesse a escrever o nome e a fazer os primeiros cálculos matemáticos” (Carpaneda; Bragança, 2012, p. 5), mesmo com o passar do tempo, se viu imersa por um truculento silenciamento e descaso absoluto com suas bases fincadas “do lado de lá das linhas abissais” (Sousa Santos, 2007), tornando-se invisível e inexistente.

O que rapidamente me prendeu a atenção nessas representações escolares foram os diversos modelos de escola, os diferentes aspectos arquitetônicos ou infraestruturais e a organização das salas de aula. Em face dessas observações, suscitei alguns questionamentos: para que servem essas escolas? Para quem elas são construídas? Quais as especificidades dessas instituições escolares? Os paradigmas sociopolíticos e filosóficos de educação ou escolarização dessas unidades educacionais são “suleados” (e não norteados)? Não faço esses questionamentos à toa, nem os faço buscando

respostas prontas, imediatas e verdadeiras, aliás, penso que problematizar pode nos levar a uma melhor compreensão da realidade.

Penso que, em relação às escolas representadas (figura 7.2), do ponto de vista arquitetônico, apesar de a primeira imagem estar situada no contexto do campo e a segunda no contexto urbano, notei que ambas são parecidas pelos traços da construção, sendo elas de alvenaria – ao menos a fachada exterior demonstra uma estrutura mais organizada e adequada. Destaco também semelhanças quanto à cor das escolas, o formato do muro, relativamente baixo, e o telhado. Já em relação à representação das escolas do campo (figuras 7.2 e 7.3), as desigualdades são claramente evidenciadas, especificamente levando em consideração o fator estrutural e, portanto, arquitetônico.

Ao me referir às representações presentes na figura 7.2, pretendo, em um primeiro momento, ressaltar que, do ponto de vista infraestrutural e organizacional, ambas apresentam características de pouco investimento relevante. Alguns exemplos desses aspectos são: (1) as paredes são de barro na escola do campo, enquanto são de alvenaria na escola urbana; (2) as carteiras e mesas na escola do campo se encontram em estado deficitário, por exemplo, as carteiras não têm apoio para se encostar, e o chão é de barro, sem nenhuma forma de acabamento. Infelizmente, o ângulo da fotografia não permite ao leitor se debruçar de forma mais detalhada sobre a imagem, pois o recorte limita essa possibilidade de alcance maior.

Nas duas imagens, o modo como as crianças estão organizadas lado a lado e em fileiras remeteu-me ao modelo das escolas modernas, bem aderente ao paradigma positivista, propedêutico, àquele modelo disciplinar, em caixinhas, engessado. Os sujeitos posicionados um do lado do outro apresentam traços étnico-raciais que me levaram a pressupor que são crianças indígenas – leitura esta a partir da imagem que remete à escola do campo. A reprodução do modelo ocidental de sala de aula, com sua abordagem rígida, aplicado à educação indígena, torna a leitura da imagem ainda mais significativa, quando consideramos como a história hegemônica (re)produziu em seus ensinamentos “a negação do pertencimento, as diversas formas de discriminação, o silenciamento e o escamoteamento da violência histórica contra os povos indígenas” (Kayapó; Brito, 2008, p. 40).

Levando em consideração as diversas possibilidades de leitura, interpretações e observações analíticas por intermédio das imagens, o professor e pesquisador Daniel de Mello Ferraz faz a seguinte ponderação:

[...] refletirmos sobre as imagens e sobre as construções de sentidos que realizamos a partir delas. Imagens produzidas de leituras memoráveis, imagens inesquecíveis. Vindas de livros, de filmes, de fotografias, elas nos desafiam a pensar possibilidades dentro e fora da sala de aula. Por meio dos estudos sobre a imagem e de minhas experiências como professor que as utiliza constantemente nas aulas, convido as leitoras (e leitores) a adentrarem o mundo imagético pelas palavras e, a partir daí, vislumbrar possibilidades pedagógicas que se iniciem na sala de aula e que continuem na vida. (Ferraz, 2014, p. 256-257)

Considerando as possibilidades que a linguagem imagética e/ou verbal dispõe aos sujeitos para se representar e representar o mundo, Grosfoguel (2007) advoga que a hegemonia do pensamento ocidentalizado ao longo dos séculos desqualificou outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais

que regem o sistema-mundo. Admitindo tal perspectiva, endosso que, da mesma forma, tensões e exclusões em relação aos territórios campestres, aos sujeitos pertencentes a esse contexto, aos seus princípios, aos saberes e às culturas intrinsecamente ligadas a esse território (SULeado) foram fortemente alvo desse processo de subalternização, silenciamento e invisibilidade.

Retomando as figuras 7.2 e 7.3, em se tratando dos indícios fomentados pela materialidade linguística, pode-se dizer que uma sequência de perguntas organizadas em uma estrutura verbal tem em vista provocar nos alunos a possibilidade da realização de uma leitura comparativa dos registros fotográficos que compõem a figura 7.2. A proposta da atividade foi organizada com os seguintes questionamentos: “Essas escolas são iguais?”, “O que você acha que elas têm em comum?”, “Do que você mais gosta na sua escola?”, “Na sua opinião, o que poderia ser feito para tornar a sua escola ainda melhor?”.

Do mesmo modo, na figura 7.3 os autores apresentam uma série de questionamentos para que os alunos possam conversar com seus pares a respeito das proposições. Uma das perguntas que merece destaque é a última questão: “Em sua opinião, todas as escolas são parecidas com essa? Por quê?” Cabe aqui refletir e problematizar algumas possibilidades que atravessam tais questionamentos.

Sobre o levantamento de possíveis implicações acerca dos questionamentos, poderia dizer que, desde quando o pensamento dominante se constituiu, impôs dualidades sobre os fenômenos, já estabelecidos naquela ocasião. Convém assinalar que a dualidade campo $\times$ cidade logo se desenvolveu, e a polarização entre a diversidade socioeconômica, política e cultural também foi constituída entre esses dois territórios, de maneira que, até os dias de hoje, a “periferia” e o centro se consolidaram, de forma assimétrica, por vias de descompassos acentuados, marcados por tamanha desigualdade e instabilidade.

Nessa direção, vale salientar que de certo modo, as escolas do campo, de uma forma ou de outra, receberam (e ainda recebem) tratamentos diferenciados e desiguais em relação às escolas situadas no contexto urbano, especialmente no que diz respeito aos investimentos econômicos, culturais e tecnológicos, que as tornam menos assistidas. A constatação desse ponto de vista vem sendo discursivamente ratificado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), quando afirma que “o meio rural ainda padece com os piores indicadores, não somente na educação, mas também em outras variáveis sociais”, sendo que “o acesso às instituições de ensino e a qualidade do serviço não são uniformes no território brasileiro” (Pereira; Castro, 1990, p. 7).

Implicações das Epistemologias do Sul nas Representações dos Saberes e Fazeres do Campo nos Livros Didáticos da Educação do Campo

A proposta sociodiscursiva que busco delinear nesta seção está sustentada pelos fundamentos das epistemologias do Sul, cujo intuito visa dar visibilidade à memória e à história do acervo multicultural dos saberes e fazeres das comunidades ancestrais consideradas milenares, que, sob a luz dessa episteme, “visam, portanto, à recuperação

dos saberes e práticas dos grupos sociais que foram historicamente e sociologicamente postos na posição de serem objetos ou matéria-prima para os saberes dominantes, considerados os únicos válidos” (Germani, 2020, p. 29). O excerto a seguir tem como objetivo promover, por meio das diversas práticas culturais representadas, uma reflexão dos saberes e fazeres camponeses.

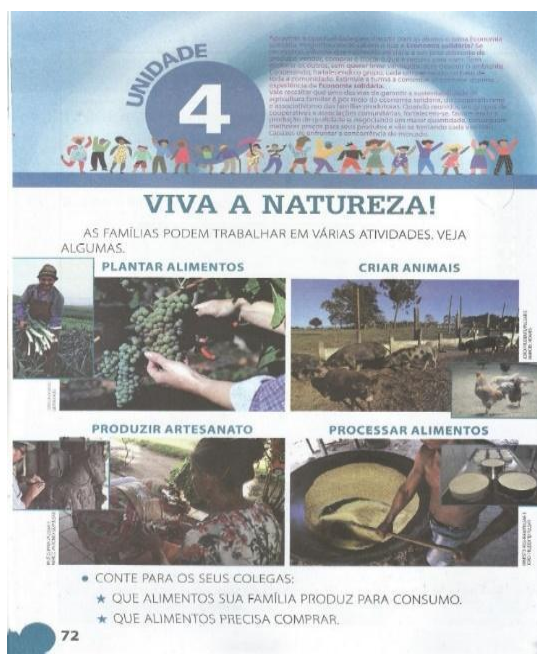


Figura 7.4 Saberes e fazeres tradicionais. Fonte: Carpaneda e Bragança (2012, p. 72).

Ao analisar essa página da unidade didática intitulada “Viva a natureza”, percebo que as quatro fotografias dialogam diretamente com o campo como espaço socioterritorial, em que os saberes e fazeres estão consubstanciados à experiência da *economia solidária*³, desenvolvida pelas famílias locais como meio de sustentabilidade, pautando-se nos modos de produção da agricultura familiar, de maneira que a prática de cooperativismo e associações comunitárias auxiliam tanto no modo de subsistência quanto na conscientização sobre a importância da preservação do meio ambiente.

Levando-se em conta essas premissas, considero importante destacar que a criação de animais, a produção de artesanato, a plantação e o processamento de alimentos, conforme explicitados na figura 7.4, se traduzem como modo de sobrevivência atrelado ao sistema agrícola tradicional vivido e experienciado por milhares de famílias agricultoras, sobretudo aquelas que (sobre)vivem no/do campo. Sobre esse entendimento, visando à necessidade de ampliar esse debate, me baseei no discurso de Donazzolo (2012), que faz a seguinte observação:

3. Na procura de uma prática contra-hegemônica, o texto se afilia ao pensamento de Paul Singer, para quem a economia solidária se orienta por um conjunto de princípios, entre os quais o reconhecimento da construção de autonomia e de emancipação das classes trabalhadoras subalternas invisibilizadas pelos setores dominantes do modo de produção capitalista da existência. A discussão de forma mais ampla sobre o assunto pode ser verificada na escrita de Rampi (2013).

[...] o manejo local da biodiversidade efetuado pelas comunidades tem pelo menos dois objetivos claros: uso momentâneo, pela necessidade de produtos para a sobrevivência e a conservação, elucidando o fator temporal, em que a dependência daquele recurso transcende o tempo presente. Em grande medida, muitas práticas usadas por comunidades locais baseadas em seus sistemas de conhecimento, objetivam manejar a diversidade de espécies, criar heterogeneidade de habitats na escala da paisagem e regular a intensidade de uso, desse modo aumentando a diversidade de recursos biológicos disponíveis. Assim, se conserva o que tem uso, direto ou indireto. (p. 67)

A descrição de Donazzolo (2012) está dialogicamente conectada à representação dos saberes e fazeres campestres na figura 7.4. Entretanto, é inevitável reconhecer que plantar, criar, (re)produzir e vender, no contexto campestre, têm se tornado cada vez mais desafiador aos pequenos agricultores, que têm a necessidade de desenvolver suas práticas, como meio de subsistência e modo cultural. Esse cenário é agravado pela crescente ameaça representada pelo agronegócio, pela grilagem de terras, pelo desmatamento florestal, pelo desmonte de órgãos que lidam diretamente com a terra, pela falta de incentivo ao pequeno produtor, entre outros fatores, que têm enfraquecido fortemente a economia solidária. Isso ocorre porque “ela se apresenta como uma alternativa ao modelo econômico vigente, ou seja, ao modelo capitalista, que produz riquezas gerando desigualdade para a maioria da população, e destruição do meio ambiente” (Brasil, 2010, pp. 16-17).

Ainda nessa toada, é possível notar que os bens de capital que intermedeiam outros bens de serviços, como é o caso do agronegócio, em contraste com os meios de produção agroecológicos, consolidaram-se até os nossos dias como cultura dominante, impondo uma condição da hegemonia da monocultura com “a difusão internacional das técnicas da pesquisa agrícola, marca uma maior homogeneização do processo de produção agrícola em torno de um conjunto compartilhado de práticas agrônomicas e de insumos industriais genéricos” (Goodman; Sorj; Wilkinson, 2008).

Dando continuidade à discussão: na figura 7.5, intitulada “Artistas da Nossa Terra”, extraída do livro do 3º ano da coleção Campo Aberto, é visivelmente notado um artesão esculpindo um carro de bois, cuja finalidade é transportar pessoas e/ou objetos, como é de costume fazer. Nesse sentido, paralelamente à imagem, os autores propõem uma série de atividades pedagógicas, construídas pelo arcabouço linguístico, ou seja, verbal, baseando-se numa reflexão, conforme é possível perceber na imagem.

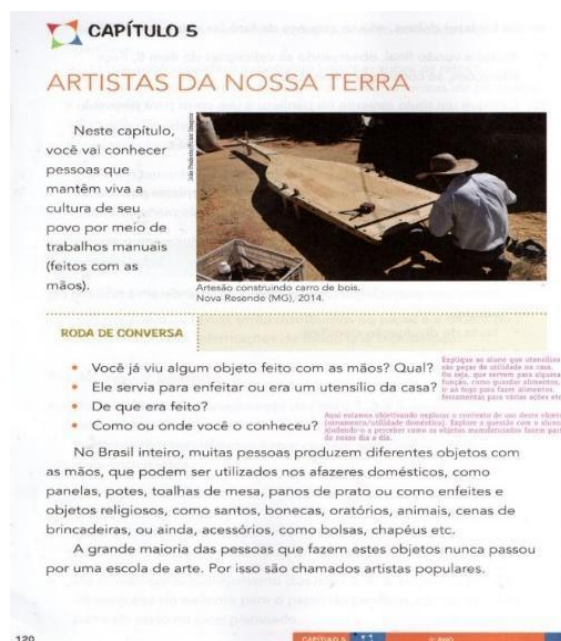


Figura 7.5 Saberes e fazeres artesanais. Fonte: Biruel *et al.* (2014, p. 121).

Com base nessa proposta didática, mediada por uma roda de conversa, os alunos discutem sobre quatro perguntas relacionadas aos objetos produzidos à mão, o que sinaliza a manutenção da cultura de um povo ou comunidade. As perguntas são: 1. Você viu algum objeto feito com as mãos? Qual?; 2. Ele servia para enfeitar ou era utensílio de casa?; 3. De que era feito? e 4. Como ou onde você o conheceu? Dito isso, de acordo com o entendimento de Biruel *et al.* (2014), “no Brasil inteiro, muitas pessoas produzem diferentes objetos com as mãos, que podem ser utilizados nos afazeres domésticos, como panelas, potes, toalhas de mesa, panos de prato, ou como enfeites e objetos religiosos, como santos, bonecas, oratórios, animais, cenas de brincadeiras, ou ainda, acessórios, como bolsas, chapéus etc.”.

Os elementos linguísticos, advindos por meio da problematização posta em exercício oral, aguçam o potencial do repertório cultural dos alunos, ao mesmo tempo que elucidam tais saberes e fazeres, como resgate de certas práticas socioculturais milenares, ainda tão presentes na memória e história, dos sujeitos e comunidades tradicionais do campo. Assim, com base no que propõem Batista e Euclides (2020, p. 18), o fomento dessas discussões visa a “garantir o não desperdício da diversidade sociocultural, visto que sua principal função é apresentar outros modos de vida e produção material distintos do hegemônico em modelos sociais eurocentrados, substituindo a monocultura do saber pela ecologia dos saberes”.

Nesse sentido, “as lógicas ou modos de produção de não existência de saberes e práticas, construídas fora do âmbito técnico-científico” (Sousa Santos, 2010), por meio dessas representações, apontam para uma postura e atitude de um pensamento descolonizado e mentes descravizadas, proporcionando, com isso,

[...] refletir ainda sobre a importância de garantirmos o direito à cultura, tão marginalizada nos currículos escolares, e resgatarmos vínculos entre os saberes culturais e o conhecimento escolar. Nela, a diversidade e as diferenças que marcam a formação social e cultural de um povo e de uma região são

apresentadas como fator positivo e liberadas de olhares preconceituosos, exemplificando com simplicidade a articulação de conhecimentos e saberes culturais. (Melo, 2022)

Considerações Finais

Neste capítulo, analisamos as representações socioculturais presentes nos livros didáticos da educação do campo, revelando como essas narrativas visuais e verbais constroem, discursivamente, sentidos e significados, a partir de vivências e experiências dos povos e comunidades tradicionais do campo. Nesse sentido, no que se refere ao contexto situado, tomamos como base o lócus enunciativo desses sujeitos, uma vez descrito e analisado socioculturalmente à luz do lócus epistêmico, cuja perspectiva é calcada nas orientações de linguagem e nos postulados dos estudos decoloniais.

À guisa desses pressupostos, vale ressaltar que no presente trabalho mobilizamos três categorias analíticas de representação: representação de infância e das brincadeiras, representação de instituições escolares e representações dos saberes e fazeres do campo. Foi possível perceber que tais representações veiculadas por meio das práticas enunciativas legitimam a relação entre o lócus enunciativo dos sujeitos camponeses e os modos de subjetivação deles, de certo modo figurados por traços socioculturalmente construídos.

As primeiras impressões (in)conclusivas nos permitiram compreender como a linguagem visual, sobretudo, pode deslocar, denunciar e legitimar possibilidades interpretativas do cotidiano dos sujeitos historicamente situados e como seus saberes, fazeres e práticas culturais podem contribuir para o acúmulo de saberes geracionais. No que tange às representações mencionadas na primeira imagem, por exemplo, identificamos a relação das crianças com a natureza, e a maneira como elas interagem com seus pares por meio de determinados tipos de brincadeira, todas elas envolvidas por um cenário evidenciado por elementos naturais: terra, ar e flora, aliás, a floresta, compreendida pelos povos do campo pela sua diversidade e riqueza ecológica.

Oportunamente, as imagens dois e três congregam uma série de percepções interpretativas, sendo que focalizamos em nossa análise a perspectiva de diferentes instituições escolares marcadas por características arquitetônicas e infraestruturais que diferem uma (escola urbana) das outras (escola do campo), ao passo que, vistas sob a lógica ancorada pelo viés crítico, essas representações apresentam traços distintos, em que corpos e espaços foram marcados pela inferência de ambientes e condições de desigualdades e distanciamento assimétricos.

Em relação às observações patenteadas pela figura 5, a categoria analítica na qual nos debruçamos para observar os saberes e fazeres do campo de alguma maneira está relacionada ao modo de subsistência e manutenção cultural de determinados grupos sociais, cujas práticas socioculturais são desenvolvidas e repassadas de geração a geração com a finalidade de preservá-las ao longo da história. Tal concepção remonta a uma postura e atitude de pensamento descolonizados; em outras palavras, pretendemos afirmar que a preciosidade dos mais diversos e variados saberes elaborados e mantidos

por grupos sociais merece ser legitimada como parte da história e identidade dos povos e comunidades campesinas em especial.

Valendo-se dessas prerrogativas, consideramos reafirmar a relevância e contribuição que possuem os espaços de (des)aprendizagem, sejam eles formais ou informais, os materiais (para)didáticos, os currículos escolares, ocultos, formais e/ou reais, e, além disso, ressaltamos a importância da práxis pedagógica, enviesada pelas vivências, experiências e escrevivências de povos e culturas milenares permeadas pelo processo contínuo e dialógico de aprendizagem. Que possam ainda ser (des)constituídos e (des)legitimados como lugares e territórios de fomento à cultura, aos saberes e às práticas tradicionais milenares, desenvolvidas e reinventadas por vozes, corpos e atitudes decoloniais.

Referências Bibliográficas

- 19^o SEMINÁRIO de Pesquisa em Linguística Aplicada: O Papel das Linguagens na Leitura Crítica do Mundo. Universidade de Taubaté, 2023. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/19sepla/>>. Acesso em: 7 dez. 2024.
- BAKHTIN, M. [VOLOCHÍNOV, Valentin Nikoláievitch]. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 4. ed., São Paulo, Hucitec, 1988 [1929].
- BATISTA, O. A. & EUCLIDES, M. S. “Os Sujeitos da Educação do Campo e a Questão de (Re)conhecimento”. In: SILVA, A. L. dos S. et al. (orgs.). *Educação do Campo: Sujeitos, Saberes e Reflexões*. Teresina, Picos, 2020. Disponível em: <https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/LIVRO_EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO_-_ALEXANDRE20200914110244.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2024.
- BIRUEL, A. M. da S. et al. *Letramento e Alfabetização: 3^o ano*. 2. ed., São Paulo, Global, 2014 (coleção Campo Aberto).
- BORBA, A. M. “O Brincar como um Modo de Ser e Estar no Mundo”. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D. & NASCIMENTO, A. R. do. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensifund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2024.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2024.
- _____. *Economia Solidária*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo-Saberes da Terra)

- CARPANEDA, I. P. de M. & BRAGANÇA, A. D. *Alfabetização e Letramento: 1º ano*. São Paulo, FTD, 2012. (Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo)
- DONAZZOLO, J. *Conservação pelo Uso e Domesticação da Feijoa na Serra Gaúcha-RS*. Tese de doutorado em Recursos Genéticos Vegetais, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.
- FERRAZ, D. de M. “Letramento Visual: As Imagens e as Aulas de Inglês”. In: TAKAKI, N. H. & MACIEL, R. F. (orgs.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, Pontes Editores, 2014.
- GERMANI, A. R. M. *Saberes Sociais e Tradicionais na Educação do Campo*. Santa Maria, RS, UFSM/NTE, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/26148/MD_Saberes-sociais-etradicionais-na-Educacao-do-Campo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 7 dez. 2024.
- GOODMAN, D.; SORJ, B. & WILKINSON, J. *Da Lavoura às Biotecnologias: Agricultura e Indústria no Sistema Internacional*. Rio de Janeiro, Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/zyp2j/pdf/goodman-9788599662298.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2024.
- GROSFUGUEL, R. “The Epistemic Decolonial Turn Beyond Political-Economy Paradigms”. *Cultural Studies*, vol. 21, n. 2-3, Mar./May 2007, pp. 211-223.
- KAYAPÓ, E. & BRITO, T. “A Pluralidade Étnico-Cultural no Brasil: O Que a Escola Tem a Ver com Isso?”. *Mneme – Revista de Humanidades*, Caicó, vol. 15, n. 35, pp. 38-68, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445/5817>>. Acesso em: 7 dez. 2024.
- KLEIMAN, A. D. C. B. R. de. “Agenda de Pesquisa e Ação em Linguística Aplicada: Problematizações”. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo, Parábola, 2013, pp. 39-48.
- KUMMER, D. A. & HENDGES, G. R. “Mecanismos para o Desenvolvimento do Letramento Crítico (Visual) no Livro Didático de Inglês”. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, vol. 73, n. 1, pp. 79-107, jan./abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2020v73n1p79>.
- LATOUR, B. *Políticas da Natureza: Como Fazer Ciência na Democracia*. Trad. C. A. M. de Souza. Bauru, Edusc, 2004.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. *Mediação Cultural para Professores Andarilhos na Cultura*. São Paulo, Intermeios, 2013.
- MELO, R. A. “Educação do Campo: Como Articular os Conhecimentos Escolares aos Saberes da Cultura”. *Saberes e Práticas*, 5 dez. 2022. Disponível em: <<https://saberesepraticas.cenpec.org.br/acervo/educacao-do-campo>>. Acesso em: 7 dez. 2024.
- MIGUEL, M. D. *Educação Linguística em Língua Inglesa e Letramentos Visuais – Um Olhar Decolonial sobre Paisagens Linguísticas da Cidade de São Paulo*. Dissertação de mestrado em Letras, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências

- Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07062022-144216/publico/2022_MarianaDantasMiguel_VCorrigida.pdf> Acesso em: 7 fev. 2025.
- PEREIRA, C. N. & CASTRO, C. N. de. *Educação no Meio Rural: Diferenciais entre o Rural e o Urbano*. Brasília/Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1990. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10501/1/td_2632.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2024.
- PINHEIRO, M. S. “Multimodalidade e Letramento Visual na Sala de Aula de Língua Portuguesa Espanhola: Análise de uma Atividade de Produção Escrita”. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, vol. 16, n. 4, pp. 575-593, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820159956>.
- RAMPI, A. P. *A Inserção da Economia Solidária na Educação do Campo*. [S.l.], 2013. Disponível em: <<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/2-educacao-do-campo-e-trabalho/b04-a-insercao-da-economia-solidaria-na-educacao.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2024.
- RODRIGUES, R. H. & CERUTTI-RIZZATTI, M. E. *Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna*. Florianópolis, LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: <https://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/PT_Linguistica_Aplicada_WEB.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2024.
- SILVINO, F. F. “Letramento Visual”. *Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, vol. 7, n. 1, pp. 167-170, 2014. DOI: [10.17851/1983-3652.7.1.167-170](https://doi.org/10.17851/1983-3652.7.1.167-170).
- SOUSA SANTOS, B. de. “Os Direitos Humanos na Zona de Contato entre Globalizações Rivaís”. *Cronos*, vol. 8, n. 1, pp. 23-40, 2007.
- _____. “Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, vol. 63, pp. 237-280, out. 2002. DOI: [10.4000/rccs.1285](https://doi.org/10.4000/rccs.1285).
- _____ & MENESES, M. P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo, Cortez, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

Cultivating Continuity and Change in Bilingual Education: A Comparative Dialogue on the Monoglossic-Heteroglossic Research-Practice Mismatch

Cristian Aquino-Sterling
Antonieta Megale

Introduction

Although Bilingual Education as a field of advocacy, research, and practice has been characterized by wide ranging definitions and varieties of logistical approaches worldwide, a central aspect of the field remains constant across time and geographical, socio-political, and socio-educational contexts: the mismatch between research and practice. With the advent of new conceptual lenses promoting broader understandings on the nature of language, bi-/multilingualism, the bi-/multilingual learner-subject, and bi-/multilingual curriculum and pedagogy (García, 2009, 2014), the field has gained unique opportunities to acknowledge the continued relevance of cutting-edge historical advancements (Cummins, 2017; MacSwan, 2017, 2022), while affirming and promoting the conclusive value of current ground-breaking visions and approaches. However, even a cursory review of the most influential US scholarship in bilingual education published since the second half of the 20th century signals deep conceptual and pedagogical ruptures between historical and contemporary research and evidences the preponderance of polarizing discourses and marked onto-epistemological divides. Is it possible for us, scholar-practitioners in bilingual education, to bridge these chasms? It is our contention that, in order to move forward as a consequential field of advocacy, research, and practice at both national and international levels, we must welcome a new sense of shared responsibility: that of creating and sustaining conditions for cultivating continuity and change in the field in ways that build on hard-earned historical strengths. We must continue to draw on the historical and developmental trajectory of the field while being responsive to the call to advance educational and social change through new forms of bi-/multilingual education (García, 2009). Thus, as mindful academic actors, we are poised “to do scholarship” beyond the workings of totalizing and polarizing

“master narratives” and “regimes of truth,” and to courageously seize new opportunities as we respond to the call of bilingual education for a radically diverse, multidimensional, and increasingly interconnected and interdependent “world on fire” (Delpit, 2021).

Considering the above contextual dynamics, as scholars respectively situated in the Global North (the USA) and the Global South (Brazil), and aware of our convergent and divergent positionalities (Ruggiero, 2011) and visions for bi-/multilingual education, in this article we engage in a critical comparative dialogue evidencing our own process of working through some of the ruptures and epistemological divides we have encountered and even produced/reproduced in our own work. We engage in this exercise from the view of the self as “dialogic” (Bahktin, 1981; Taylor, 1991), and writing as a “method of inquiry” (Richardson; St. Pierre, 2005) and a “knowledge making activity” (Estrem, 2015). We consider this reflexive thought process across cultural, linguistic, and geographical contexts as a way to continue to understand and co-construct our own multidimensional identities as scholars in bi-/multilingual education seeking to make sense of contemporary proposals for constructing new “grammars of [bilingual] schooling” (Tyack; Tobin, 1994). As we make explicit our own process of trying to grapple with epistemological lenses that are often framed as diametrically opposed and irreconcilable, our hope is to demonstrate how engaging in such a reflexive activity could contribute to creating and sustaining conditions for cultivating continuity and change in bilingual education.

Although in bilingual education scholarship across national contexts there are a multitude of topics that could be analyzed from the perspective of the mismatch between research and practice – socio-emotional learning (Heineke; Vera, 2022; Staehr Fenner; Teich, 2024); culturally-linguistically relevant assessments (Ascenzi-Moreno; García; Lopez, 2023); inclusion of non-dominant languages (Morita-Mullaney, 2023), to name a few. To date, none has been as influential and provocative as the mismatch between “monoglossic” and “heteroglossic” perspectives in bilingual education curriculum and pedagogy. Educational models based on a monoglossic view of language operate under the assumption that monolingualism is the norm (Flores; Beardsmore, 2015). These models are divided into additive and subtractive types. Additive educational models aim to produce balanced bilingual students, meaning students who would develop equal linguistic competencies in both languages. According to García (2009), these models are based on the idea that a bilingual individual is essentially two separate monolinguals with control over two distinct and separate languages. Furthermore, these models “insist on complete separation of the languages during instruction” (Wright *et al.*, 2015, p. 7), disregarding the fact that bilingual individuals’ language practices are fluid and not compartmentalized. In contrast to monoglossic bilingual education programs, Wright *et al.* (2015) describe heteroglossic programs. In these, bilingualism is viewed as the norm, and the structure acknowledges “the fluid language practices of multilinguals in all their complexity” (p. 7). García (2009) explains that heteroglossic programs can be either recursive or dynamic. Recursive programs focus on the revival of ancestral languages,

while dynamic programs involve the development of an additional named language¹ alongside the community's language. The development of the additional named language is based on the principle that "language use in the 21st century requires differentiated skills" and is multifaceted, as "citizens cross physical or virtual borders" (García, 2009, p. 54).

Given its timely relevance, we take the "monoglossic/heteroglossic" nexus as a case in point in the reflexive and comparative dialogue we present here. In our respective processes of grappling with the challenges and opportunities brought about by the framing of these concepts as binary opposites (Lévi-Strauss, 1975), we aim at creating a space of possibility where these conceptual understandings – differentially informing contemporary bi-multilingual education curriculum and pedagogy in Brazil, the USA, and the world – might be understood in ways that allow for continuity and change in the field. We see our dialogic engagement as a way of using a form of comparative and international education inquiry (Phillips; Schweisfurth, 2010; Wolhuter; Wiseman, 2019) to understand a significant international issue in bi-multilingual education "at a higher epistemological level" (Nóvoa, 1998, p. 53), and to model comparative dialogic inquiry as valuable tool in our quest to amplify perspectives. Three questions guide our inquiry: (a) What is the relevance of the monoglossic-heteroglossic mismatch for our respective contexts (Brazil and the USA)?; (b) How do we, as scholars working across national contexts, grapple with these conceptualizations in relation to our own philosophies of bilingual education and practices in the field?; (c) What is the value of engaging in a reflexive comparative and international dialogue for our own continued development as scholar-professionals and scholarly-professional practices?

To address these questions, we organized this paper into four sections, in addition to the introduction. In the following section, we describe the scenario of bilingual education in Brazil and examine the research-practice mismatch regarding heteroglossic and monoglossic perspectives. The third section provides a similar analysis for the USA. In the fourth section, we engage in a reflexive and comparative dialogue to address the posed questions, examining how we, as scholar-researchers in bilingual education, navigate these varied perspectives and how these understandings influence our approach to advancing the field while avoiding the pitfalls of dominant narratives. In the final section, we offer our concluding reflections and outline potential future directions for research and practice.

1. Blommaert and Rampton (2011, p. 4) explain that named languages are ideological constructions historically linked to the establishment of nation-states in the 19th century. They constituted "an ideological artifact with considerable power" used to support the emerging state model. Otheguy, García, and Reid (2015) explain that the two named languages of a bilingual individual exist only in an external view of their multilingualism. From the internal perspective of the speaker, there is only their repertoire, which belongs solely to the speaker, not to any named language.

Bilingual Education in Brazil and the Research-Practice Mismatch

Brazil is characterized by significant cultural and linguistic diversity, with the 2010 Census reporting 274 indigenous languages, alongside languages spoken by immigrant communities. Enslaved Africans brought languages that persist in religious rituals and certain Quilombos, communities that resisted slavery. These languages, used daily by Brazilian citizens, must now be considered Brazilian languages. Additionally, beyond Brazil's official sign language, Libras, other sign languages are used in rural and indigenous areas (Soares; Fargetti, 2022).

Brazil's extensive border with ten South American countries creates a multilingual environment in around 500 border cities, inhabited by approximately 10 million people, who engage in intense cross-border interactions (Morello, 2018). Amidst this linguistic abundance, Brazil grapples with the overshadowing of its multilingual essence, often referred to as the "myth of monolingualism", a deeply ingrained ideology within society (Cavalcanti, 1999). Historical repressive language policies have reinforced the narrative of Brazil as a monolingual nation. The 1988 Constitution, known as the "Citizen's Constitution", initiated a more democratic era. Indigenous peoples were granted the right to use their languages within the educational system, leading to the establishment of differentiated, bilingual and intercultural schools. Libras was also recognized at the federal level, resulting in the later official recognition of Libras-Portuguese bilingual schools.

More recently, the number of English-Portuguese bilingual schools has rapidly increased, particularly within the private sector, aiming to attract wealthy families seeking enhanced educational opportunities for their children (Liberali; Megale; Vieira, 2022). This movement of bilingual education has begun infiltrating the public sector, with some regions implementing public bilingual school initiatives, such as in Santa Catarina, Alagoas, Maranhão, Paraná, and Rio de Janeiro (El Kadri; Passoni; Megale, 2024).

Understanding the historical suppression of linguistic diversity alongside the adoption of bilingual education is essential to understand the phenomenon of English-Portuguese bilingual schools in Brazil. Moita-Lopes (2005) describes English as a "commodity like any other" and a symbol of status and power, despite its widespread use.

As the number of English-Portuguese bilingual schools has continued to increase, in June 2020, Brazil introduced a Proposal for National Curriculum Guidelines for Plurilingual Education, which was approved on July 9, 2020. Although not yet ratified, this document defines bilingual schools as institutions that promote a unified, integrated curriculum taught in two instructional languages to develop students' competencies in both languages. These guidelines, criticized for their neoliberal tendencies, mandate that teachers and students demonstrate proficiency according to the Common European Framework certified by international exams.

In this scenario, research on elective bilingual education has started gaining traction in academia. At the Pontifical Catholic University of São Paulo, Liberali has

supervised research on agency development in bilingual schools, critical collaboration in teacher training, and the affective-cognitive teaching-learning process in these contexts. Research at the State University of Londrina, led by El Kadri, includes projects on public bilingual schools and teacher education. El Kadri has also organized three books related to the theme: *Building Horizons in Public Bilingual Education: Reflections and Utopias for Equity* (El Kadri; Passoni; Megale, 2024); *Bilingual Schooling: Transforming Knowledge in Teacher Education* (Megale; El Kadri, 2023); *Teacher Education for Bi/Multilingual Contexts: Perspectives and Practices* (El Kadri; Saviolli; Molinari, 2022). At the Federal University of São Paulo, Megale's research focuses on translanguaging, interculturality and decolonial practices. Megale has organized books in this area, such as *Building Horizons in Public Bilingual Education: Reflections and Utopias for Equity* (El Kadri; Passoni; Megale, 2024); *Bilingual Schooling: Transforming Knowledge in Teacher Education* (Megale; El Kadri, 2023); *For an Insurgent Bi/Multilingual Education* (Liberali; Megale; Vieira, 2022); *Bilingual Education: How to Do It?* (Megale, 2021); *Challenges and Practices in Bilingual Education* (Megale, 2020); and *Bilingual Education in Brazil* (Megale, 2019). Maher at the State University of Campinas, among her many contributions to multilingualism research, supervised studies on English-Portuguese bilingual education as well.

In the cognitive field, Finger from the Federal University of Rio Grande do Sul has supervised research projects, including the development of a language history questionnaire for bilinguals, the development of metalinguistic awareness in bilingual contexts, and bilingual schooling in prestigious languages. Similarly, at the Federal University of Rio Grande do Norte, Weissheimer has supervised research on reading processing by bilingual learners, aspects of working memory in children from bilingual schools, cognitive functions of learners in a bilingual context. While other important research has been conducted within various graduate programs, these studies have typically been supervised by faculty members whose primary research interests lie in other areas.

Despite the heteroglossic view present in most current research in Brazil, recognizing the dynamic and interconnected nature of languages, bilingual education practices in Brazil often reflect monoglossic views, with a strict separation of languages (Liberali; Megale, 2016). This traditional approach maintains distinct boundaries between languages, treating them as isolated systems to be learned and used separately. This includes using one language for instruction and viewing the use of multiple languages as a potential problem rather than a resource. As a result, students often face an educational environment that does not fully utilize or value their bilingual repertoires (Busch, 2014; 2017). This approach can limit students' ability to develop proficiency in both languages and restrict their cognitive and academic growth.

One way to address the unique context of Brazilian English-Portuguese bilingual schools, which differs significantly from research in multilingual or minoritized linguistic group settings, is through what Cenoz and Gorter (2014) call "focus on multilingualism." According to the authors, this approach shares the heteroglossic nature of multilingualism with concepts like flexible bilingualism and translanguaging, as it centers on language users rather than on the languages themselves. Cenoz (2012)

explains that “focus on multilingualism” is rooted in multilingual education, defined as the use of two or more languages in schools aiming at multilingualism and multiliteracy. Cenoz and Gorter (2014) explain that this approach is based on Hornberger’s (1989) “Continua of Multilingual Education” and it, therefore, serves as an analytical tool to compare multilingual education’s complex reality, considering factors like linguistic distance, language status, and curriculum usage. By using Hornberger’s idea of continua, *Focus on Multilingualism* examines languages in the curriculum as linguistic systems and acknowledges multilingual practices where speakers utilize their diverse linguistic resources. However, according to Cenoz and Gorter (2014), it recognizes that languages can be seen as distinct entities because social actors in educational contexts treat them as such. For instance, in some Brazilian schools, English, Portuguese and Spanish are compulsory subjects. Portuguese is the primary instructional language, but Spanish and English are also used. These languages are treated as separate entities in the school timetable. According to Cenoz and Gorter (2014), this approach seeks to bridge this gap, enabling multilingual students to leverage their linguistic resources more fully in formal education.

Bilingual Education in the USA and the Research-Practice Mismatch

In the 21st century, in the United States of America (USA) – a nation characterized by ethnic, racial, cultural, and linguistic diversity since its origins –, the United Nations Children’s Fund’s call to “instill in the child respect for their own cultural identity, language, and values, for the national values of the country in which they live, of the country of origin, and of civilizations different from their own” (Unicef, 2006, p. 23) remains unquestionably relevant. Respect for the cultural and linguistic identity of the child – particularly for that of the often racialized and minoritized emergent bilingual immigrant child – have yet to be fully realized in US education and society. To understand the political and legislative frameworks that historically have conditioned the provision of bilingual education in the USA, it is necessary to consider the role that “linguistic ideologies” – “cultural representations, whether explicit or implicit, of the intersection between language and human beings in a social world” (Woolard, 1998, p. 3) – have played in every act of proposing, issuing, and/or ratifying educational legislative mandates that, in their aim to regulate schooling subjects, seek to implicitly or explicitly recognize or reject the linguistic diversity that unquestionably have characterized schools classrooms since the inception of the US nation (Baker; Wright, 2021).

Due to the workings of nationalist language ideologies in a country where dominant societal segments continue to view allegiance to English-only as a true testament of US unity and patriotism, the emergence of political pendulum swings advancing restrictive language policy have led to devastating consequences for the education of minoritized multilingual learners (Gándara; Hopkins, 2010). Against this backdrop, the relationship that has generally existed between educational policy and bi-

/multilingual education in the United States is characterized by continuities and discontinuities in federal and state language policies governing educational linguistic planning and the mis/recognition of the linguistic and educational rights of an increasingly diverse student population (Baker; Wright, 2021). Particularly, the discontinuities between the reality of multilingual American society and restrictive language policies imposing subtractive education through cultural assimilation and monolingualism, undermine strategic efforts to advance transformative educational programs for US multilingual learners.

The above scenarios illustrate the relevance of Ruiz (1984) orientations in language planning for understanding the complexity of bilingual education in the US. The conception of “language seen as a problem” arises from the assumption that linguistic diversity in the school setting functions as a barrier to academic achievement and discourages student assimilation into the dominant culture and language. Within the orientation of “language seen as a resource,” the linguistic profile of immigrant-origin students is viewed as both a personal and educational and social asset that fosters interaction between cultures and the economic and political development of multilingual nations. Thinking of linguistic diversity as a “resource” allows each member of society to play a more participatory role within and beyond the community without their cultural and linguistic identity acting as a barrier limiting such participation. Lastly, “language seen as a right” refers to the idea that every human being has certain personal, human, and constitutional rights regarding the use of their mother tongue or heritage language.

In the 21st century, bilingual education has emerged as a well-established field of research and practice characterized by a diverse array of programmatic approaches aimed at teaching and learning in multiple languages. These can be broadly classified as “subtractive-transitional” and “additive-developmental” programs. Subtractive-transitional programs offer students initial support in their native language but gradually transition them to English-only instruction, with the primary goal of achieving linguistic assimilation into English. In contrast, additive-developmental programs focus on fostering bilingualism, biliteracy, and academic achievement in both the native language and English. Programs such as Two-Way Immersion or Dual Language Immersion are examples of additive-developmental approaches, which emphasize the simultaneous development of bilingualism and biliteracy, as well as academic success in both languages. With the advent of new conceptualizations of bi-/multilingualism, contemporary scholars have differentiated between traditional bilingual education models and those aligned with modern perspectives.

Monoglossic and heteroglossic ideologies have given rise to a multitude of programmatic approaches to educating bilingually. Thus, multiple competing visions of what counts as “solid teaching theory-learning” and “effective pedagogical methodologies” for educating emergent bilingual learners compete for relevance. This is the topic of Cummins’ timely article titled “Teaching Minoritized Students: Are Additive Approaches Legitimate?” In building upon García’s (2009) and Flores and Rosa’s (2015) critiques of “additive bilingualism,” Cummins writes:

Use of the term [additive bilingualism] by researchers or educators does not imply endorsement of a two solitudes conceptualization of bilingual proficiency and bilingual instruction (Cummins, 2007). Furthermore, far from marginalizing bilingual students and communities, as Flores and Rosa (2015) claim, additive approaches to language education have explicitly challenged historical and current patterns of societal power relations that devalue, disparage, and exclude from schooling the language and cultural accomplishments and practices of minoritized communities. I aim not simply to critique the arguments of García (2009) and Flores and Rosa (2015) but to build on the important insights these researchers have advanced regarding the nature of bilingualism and multilingualism and the operation of societal power relations in education contexts. (Cummins, 2017, p. 405)

Cummins' contribution to "synthesizing" or building bridges between these conceptual divides is centered on the value of using the term "active" rather than "additive bilingualism." I quote:

I propose a synthesis of perspectives that replaces the term additive bilingualism with the term active bilingualism; that endorses the legitimacy of dynamic heteroglossic conceptions of bi/multilingualism, or the understanding that languages are intertwined in complex ways in the minds of multilingual individuals, in ways that reinforce the importance of teaching for two-way transfer across languages; and that highlights the necessity for schools to challenge the operation of raciolinguistic ideologies, and societal power relations more broadly, as an essential condition for reversing patterns of underachievement among minoritized students. (Cummins, 2017, p. 406)

Cummins' approach to working through the ruptures and ideological divides emerging out of the monoglossic-heteroglossic mismatch in our field demonstrates not only a critical, reflexive, and thoughtful way of working through the challenges associated with what seem to be diametrically opposed conceptual visions, but also evidences a viable approach at creating conditions for advancing continuity and change in the field. Ultimately, our ideas about language and bi-/multilingualism are about bi-/multilingual subjectivities and identities. The "d/Discourses" (Gee, 2015) we employ to speak about the bi-/multilingual person either limit or expand possibilities for ways of being human in this world.

In our continued process of scholarly identity development as scholar-researchers in bilingual education, how do we grapple with these varied perspectives? How do these understandings influence our approach to advancing the field in ways relevant to advancing continuity and change? How can we do this without falling into the trap (or biting the hook!) of enticing "master narratives" and "regimes of truth"? In the next section we engage in a reflexive and comparative dialogue to address these very questions and to use dialogic writing as a method of inquiry as we construct new worlds of possibility beyond "either/or" perspectives.

Learning from the Research-Practice Mismatch: A Comparative and International Dialogue

Aquino-Sterling: As a field of advocacy-activism, bilingual education in the US has had to make ruptures with histories that no longer serve to advance equity in the education of emergent bilingual learners. I wonder if these much-needed ruptures and

discontinuities are also necessary when working across monoglossic/heteroglossic (additive/dynamic) notions of bi-multilingualism in education and society? Given that “a multiple identity developed in different communicative networks gives children the possibility of developing more broadly, of drawing from many multiple perspectives” (García, 2009, p. 100), could a *both/and*, rather than an *either/or*, perspective serve as viable logics for bridging ideological divides in the struggle for language pedagogies in our field (Aquino-Sterling; Gort; Flores, 2022)?

Megale: The necessity of ruptures and discontinuities in bilingual education, particularly when navigating monoglossic/heteroglossic notions of bi-multilingualism, must be evaluated according to the specific sociolinguistic and educational context. For instance, in the context of minoritized language groups transcending rigid, monoglossic paradigms and adopting a dynamic, heteroglossic approach can engender more effective and equitable pedagogical practices. This approach not only aligns with the multilingual realities of these communities but also promotes a more just and inclusive educational system. Conversely, in contexts where students are speakers of Portuguese and are enrolled in Brazilian bilingual schools to become speakers of English, a nuanced approach might be warranted. In such scenarios, the framework proposed by Cenoz and Gorter (2014) of “focus on multilingualism” can be particularly pertinent. While acknowledging the students’ bilingualism, there will be specific instances where the pedagogical objective necessitates the exclusive use of the target language, given that these students typically lack opportunities to engage with the target language outside the school environment. This approach does not entail disregarding the students’ home language, Portuguese (or other languages). Deliberate moments will be incorporated where students are encouraged to utilize their entire linguistic repertoire. Additionally, the home language can be strategically employed to scaffold and facilitate the acquisition of the target language. The key lies in striking a balance between the focus on the target language and the acknowledgment of the students’ multilingual realities, thereby tailoring the pedagogical approach to the specific objectives of the class and the broader educational goals.

When discussing heteroglossic practices, we often focus on the use of named languages. I consider that it is crucial to broaden our understanding of heteroglossia, as Busch (2014) suggests, to encompass the multifaceted and multilayered plurality inherent in living languages, as per Bakhtin’s perspective. Thus, we must consider not only named languages but also multidiscursivity and multivoicedness. Multidiscursivity refers to the co-presence of specific speech types or discourses associated with various temporal periods and social contexts, such as nations, professions, age groups, families, and other social circles. Multivoicedness specifies that multidiscursivity is manifested through the diverse individual voices thriving in these contexts. This implies that learning and teaching occur in a dialogic, multidirectional manner, where roles are not fixed but situationally negotiated. Teachers can adopt the position of learners, and learners can take on teaching roles, fostering a dynamic and reciprocal educational environment. How do you perceive the implementation of multivoicedness and multidiscursivity within bilingual schools in the United States, and what impact do these concepts have on the pedagogical practices and language development of students in these educational settings?

Aquino-Sterling: As I read your response to the “*either/or* – *both/and*” question, and the thoughtful distinctions you make in relation to the necessity of ruptures or discontinuities relative to the difference in sociolinguistic and socio-educational contexts, I am left with a sense of curiosity. I wonder if when speaking about linguistically minoritized bilingual student populations within a US context, we are also

to be held pedagogically and ethically responsible for making provisions for the exclusive and strategic use of the target language? Although García and Otheguy (2019) indicate that “still, there can be no question that an important aspect of translanguaging pedagogical practices is to get students to gain access to the ways of using named languages that dominant groups and schools uphold, while raising students’ critical consciousness about the ways in which language dominance has been established” (p. 11), the rightful call of “translanguaging” as a pedagogy for affirming dynamic linguistic identities has produced unintended totalizing narratives devaluing the uses of the target language as separate linguistic practice. As Martínez-Roldán (2022) writes: “[...] such calls have made visible a tension and ambivalence in the field of bilingual education regarding the need to acknowledge and support both students’ and teacher candidates’ linguistic repertoires as well as the need to equally support children’s and pre-service teachers’ development of competence in the target ‘languages’, one of the goals of dual-language programs” (p. x). As I continue to promote the value of Spanish proficiencies for teaching academic content in bilingual teacher education (Aquino-Sterling, 2016, 2022), I see the pedagogical relevance of implementing “additive” pedagogies within “dynamic” classroom spaces, as well as the importance of a *both/and* approaches to our work. Although striking a balance, as you rightly suggest, is not an easy task.

The view of expanding notions of heteroglossia – from “named languages” to “multidiscursivity” and “multivoicedness” – is fascinating! Although, to the best of my knowledge, such concepts are not dominant in contemporary US bilingual education scholarship, these are relevant to the idea of “d/Discourses” as “identity kits” (Gee, 2015) and that of “communities of practice” (Wenger, 1998). Bi-/multilingual learners are generally understood as multidimensional agents who live in and through multidiscursivity and multivoicedness: performing and co-constructing identities as they relate to other multidimensional selves within specific situational contexts. Bilingual dual language education classrooms, as well as those where teaching and learning occurs in English-only, are characterized by a plurality of beingness that is realized through complex communicative discursive practices. One of the most promising approaches I have seen in bilingual schools in the US is that of fostering the development of “disciplinary biliteracies,” where teachers and students foster multidiscursivity and multivoicedness (d/Discourses) as they engage as readers and writers across communities of disciplinary practices. However, this asset-based approach is not generally reflected in so-called “mainstream” or “ESL” programs where the goal is to advance language competencies and academic achievement in English-only.

Conclusion and Future Directions

In conclusion, the ongoing dialogue between continuity and change in bilingual education underscores a profound opportunity to reconcile the historical richness of the field with its dynamic future. The persistence of the monoglossic-heteroglossic research-practice mismatch highlights a critical area where theoretical advancements and practical applications often diverge. However, this tension is not merely a challenge but a call to action for scholars and practitioners alike. By reflecting on our own positionalities and engaging in cross-cultural, interdisciplinary dialogues, we are better equipped to address these divides constructively. As we move forward, it is imperative to build upon the historical strengths of bilingual education while embracing innovative

approaches that accommodate the fluid realities of contemporary multilingual societies. In bridging epistemological divides, we have the potential to foster more inclusive and effective bilingual education models. By adopting a “both/and” approach that values heteroglossic perspective while at the same time fosters strategic pedagogical spaces for the development of the target language, we can move beyond rigid paradigms and support the development of learners who are not merely bilingual but genuinely multilingual, adept at navigating diverse linguistic landscapes. Ultimately, the journey of bilingual education is not just about adapting to change but about actively shaping it. Through mindful scholarship and practice, we can ensure that our efforts contribute to a more nuanced, equitable, and forward-looking educational landscape. The future of bilingual education hinges on our ability to harmonize continuity with innovation, building bridges between past insights and future possibilities to better serve our increasingly diverse global communities.

References

- AQUINO-STERLING, C. “El Desarrollo de Competencias en Español Pedagógico. Hacia una Visión Multidimensional del Quehacer Lingüístico del Docente en Educación Bilingüe”. In: ____; GORT, M. & FLORES, B. (eds.). *Innovative Curricular and Pedagogical Designs in Bilingual Teacher Education: Bridging the Distance with School Contexts*. Information Age Publishing, 2022, pp. 97-118.
- ____. “Responding to the Call: Developing and Assessing Pedagogical Spanish Competencies in Bilingual Teacher Education”. *Bilingual Research Journal*, vol. 39, n. 1, pp. 50-68, 2016.
- ____; GORT, M. & FLORES, B. (eds.). *Innovative Curricular and Pedagogical Designs in Bilingual Teacher Education: Bridging the Distance with School Contexts*. Information Age Publishing, 2022.
- ASCENZI-MORENO, L.; GARCÍA, O. & LOPEZ, A. “Latinx Bilingual Students’ Translanguaging and Assessment”. In: MELO-PFEIFER, S. & OLLIVIER, C. (eds.). *Assessment of Plurilingual Competence and Plurilingual Students: Educative Issues and Empirical Approaches*. London/New York, Routledge, 2023, pp. 48-61.
- BAHKTIN, M. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press, 1981.
- BAKER, C. & WRIGHT, W. E. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol, UK/Jackson, USA, Multilingual Matters, 2021.
- BLOMMAERT, J. & RAMPTON, B. “Language and Superdiversity”. *Diversities*, vol. 13, n. 2, 2011.
- BUSCH, B. “Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of Spracherleben-The Lived Experience of Language”. *Applied Linguistics*, vol. 38, n. 3, pp. 340-358, 2017.

- _____. “Building on Heteroglossia and Heterogeneity: The Experience of a Multilingual classroom”. In: BLACKLEDGE, A. & CREESE, A. (eds.). *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. New York, Springer, 2014, pp. 21-40.
- CAVALCANTI, M. “Estudos sobre Educação Bilingue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil”. *DELTA*, n. 15 (spe), pp. 385-417, 1999.
- CENOZ, J. “Multilingualism”. In: _____ & GORTER, D. (eds.). *Bilingual and Multilingual Education. The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Applied linguistics*. Hoboken, Wiley, 2012.
- _____ & GORTER, D. “Focus on Multilingualism as an Approach in Educational Contexts”. In: CREESE, A. & BLACKLEDGE, A. (eds.). *Heteroglossia as practice and pedagogy*. New York, Springer, 2014, pp. 239-254.
- DELPIT, L. *Teaching When the World Is on Fire: Authentic Classroom Advice, from Climate Justice to Black Lives Matter*. New York, The New Press, 2021.
- EL KADRI, M.; PASSONI, T. & MEGALE, A. (eds.). *Construindo Horizontes na Educação Bilingue Pública: Reflexões e Utopias para a Equidade*. São Paulo, Tikinet, 2024.
- EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. B. & MOLINARI, A. (eds.). *Educação de Professores para o Contexto Bi/multilíngue: Perspectivas e Práticas*. Campinas, Pontes Editores, 2022.
- ESTREM, H. “Writing is a Knowledge-making Activity”. In: ADLER-KASNER, L. & WARDLE, E. (eds.). *Naming What We Know: Threshold Concepts of Writing Studies*. Denver, University Press of Colorado, 2015, pp. 19-20.
- FLORES, N. & BEARDSMORE, H. B. “Programs and Structures in Bilingual and Multilingual Education”. In: WRIGHT, W. E.; BOUN, S. & GARCÍA, O. (eds.). *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. John Wiley & Sons, 2015, pp. 205-222.
- GÁNDARA, P. & HOPKINS, M. (eds.). *Forbidden Language: English Learners and Restrictive Language Policies*. New York, Teachers College Press, 2010.
- GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford, Basil/Blackwell, 2009.
- _____. “Countering the Dual: Transglossia, Dynamic Bilingualism and Translanguaging in Education”. In: RUBDY, R. & ALSAGOFF, L. (eds.). *The Global-local Interface, Language Choice and Hybridity*. Bristol, UK/Jackson, USA, Multilingual Matters, 2014, pp. 100-118.
- _____ & OTHEGUY, R. “Plurilingualism and Translanguaging: Commonalities and Divergences”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 23, n. 1, 2019, pp. 17-35.
- _____ & WEI, L. *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. London, Palgrave Macmillan, 2014.
- GEE, J. P. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London/New York: Routledge, 2015.
- HEINEKE, A. & VERA, E. “Beyond Language and Academics: Investigating Teachers’ Preparation to Promote the Social-emotional Well-being of Emergent Bilingual Learners”. *Journal of Teacher Education*, vol. 73, n. 2, pp. 145-158, 2022.

- HORNBERGER, N. H. "Continua of Biliteracy". *Review of Educational Research*, vol. 59, n. 3, pp. 271-296, 1989.
- LÉVI-STRAUSS, C. *The Raw and the Cooked*. New York, Harper & Row, 1975.
- MARTÍNEZ-ROLDÁN, C. M. "Foreword". In: AQUINO-STERLING, C. R.; GORT, M. & FLORES, B. B. *Innovative Curricular and Pedagogical Designs in Bilingual Teacher Education*. Charlotte, IAP, 2022.
- MEGALE, A. H. "Como Promover Práticas Interculturais na Educação Bi/Multilíngue?". In: EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. B. & MOLINARI, A. (eds.). *Educação de Professores para o Contexto Bi/multilíngue: Perspectivas e Práticas*. Campinas, Pontes Editores, 2022, pp. 155-178.
- _____. *Desafios e Práticas na Educação Bilingue*. Richmond, 2020.
- _____. *Educação Bilingue: Como Fazer?* Richmond, 2021.
- _____. *Educação Bilingue no Brasil*. Richmond, 2019.
- _____. & EL KADRI, M. *Escola Bilingue: (Trans)formando Saberes na Educação de Professores*. São Paulo, Fundação Santillana, 2023.
- _____. & HILSDORF, C. "Translinguagem e Seus Atravessamentos: Da História, dos Entendimentos e das Possibilidades para Decolonizar a Educação Linguística Contemporânea". *D.E.L.T.A.*, vol. 39, n. 2, pp. 1-32, 2023.
- MOITA-LOPES, L. P. "Inglês no Mundo Contemporâneo: Ampliando Oportunidades Sociais por Meio da Educação". Texto básico apresentado no simpósio Inglês no Mundo Contemporâneo: Ampliando Oportunidades Sociais por Meio da Educação, Patrocinado pela TESOL International Foundation. Centro Brasileiro Britânico, 2005.
- MORELLO, R. Uma Política Pública e Participativa para as Línguas Brasileiras: Sobre a Regulamentação e a Implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). *Gragoatá*, vol. 32, pp. 31-41, 2012.
- MACSWAN, J. "A Multilingual Perspective on Translanguaging". *American Educational Research Journal*, vol. 54, n. 1, pp. 167-201, 2017.
- _____. (ed.). *Multilingual Perspectives on Translanguaging*. Bristol, UK/Jackson, USA, Multilingual Matters, 2022.
- NÓVOA, A. *Historie and comparaison. Essais sur l'Éducation*. Lisboa, Educa, 1998.
- OTHEGUY, R.; GARCÍA, O. & REID, W. "Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics". *Applied Linguistics Review*, vol. 6, n. 3, pp. 281-307, 2015.
- PHILLIPS, D. & SCHWEISFURTH, M. *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method, and Practice*. London, Continuum, 2010.
- RICHARDSON, L. & ST. PIERRE, E. "Writing: A Method of Inquiry". In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3rd ed., Sage Publications, 2005, pp. 959-978.
- RUIZ, R. "Orientations in Language Planning". *Journal of the National Association for Bilingual Education*, vol. 8, n. 2, pp. 15-34, 1984.
- RUGGIERO, V. *Beyond Feelings: A Guide to Critical Thinking*. New York, McGraw Hill, 2011.

- STAEHR FENNER, D. & TEICH, M. *Social Emotional Learning for Multilingual Learners: Essential Actions for Success*. Thousand Oaks, Corwin, 2024.
- SOARES, P. A. S. & FARGETTI, C. M. “Línguas Indígenas de Sinais: Pesquisas no Brasil”. *Liames*, vol. 22, pp. 1-14, 2022.
- TAYLOR, C. “The Dialogical Self”. In: HILEY, D. R.; BOWMAN, J. & SHUSTERMAN, R. (eds.). *The Interpretive Turn*. Ithaca, NY, Cornell University Press, 1991, pp. 304-314
- MORITA-MULLANEY, T. “Recentring Multiple Minoritized Languages in Dual Language Bilingual Education”. In: FREIRE, J.; ALFARO, C. & DE JONG, E. (eds.). *The Handbook of Dual Language Bilingual Education*. London/New York, Routledge, 2023, pp. 154-172.
- TYACK, D. & TOBIN, W. “The ‘Grammar’ of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?”. *American Educational Research Journal*, vol. 31, n. 3, pp. 453-479, 1994.
- UNICEF. *Convention on the Rights of the Child*, 2006. Retrieved from <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>. Accessed Jul. 2024.
- WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- WOOLARD, K. A. “Introduction: Language Ideology as a Field of Study”. In: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. & KROSKRITY, P. (eds.). *Language Ideologies: Practice and Theory*. Oxford, Oxford University Press, 1998, pp. 3-50.
- WOLHUTER, C. & WISEMAN, A. (eds.). *Comparative and International Education: Survey of an Infinite Field*. Bingley, Emerald Publishing, 2019.

Retratos Linguísticos de “Professores de Inglês para Crianças” da Rede Pública Municipal de São Paulo

Gabriela Dantas
Antonieta Megale

Introdução

A idade na qual as crianças começam a aprender inglês está diminuindo em todo o mundo (Lima; Margonari, 2010). Em alguns países da União Europeia, África e Ásia, como destaca Rocha (2006), o ensino de francês ou inglês para crianças já é implementado há bastante tempo, com objetivos bem definidos e referenciais teóricos sólidos. Contudo, de acordo com Barbosa (2017), em outros países da Europa e na América do Sul, a expansão do ensino de línguas estrangeiras, em particular do inglês, ocorreu de maneira menos organizada, ou seja, sem políticas linguísticas claramente estabelecidas para a implementação do ensino de línguas.

No Brasil, o ensino do inglês é regulamentado por diversas instâncias, em um modelo altamente descentralizado. Duas principais instâncias são responsáveis pelas decisões e normas para a educação básica no país: a esfera federal, que inclui a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e as esferas estaduais e municipais, que estabelecem as diretrizes por meio das Secretarias de Educação dos estados e municípios. A BNCC tornou o ensino de inglês obrigatório apenas a partir do 6º ano do ensino fundamental, contrariando o que já acontece em muitas escolas no Brasil, principalmente no setor privado, que oferecem aulas de inglês desde a educação infantil. No ensino público brasileiro, alguns municípios também ofertam aulas de inglês para crianças; um exemplo é a Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP), que implantou o Programa Língua Inglesa nos Ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar em 2012, inserindo o ensino de inglês no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Diante desse cenário, a busca pelo aprimoramento da formação acadêmica e profissional dos professores de inglês para os anos iniciais tem ocupado, de forma crescente, discussões nos fóruns acadêmicos. Essa situação ocorre devido ao fato de que os professores de inglês, que têm sua formação em cursos de licenciatura em letras, são

preparados para lecionar nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e no ensino médio. Normalmente, esses professores não recebem formação em didáticas específicas para o ensino de línguas para essa faixa etária, tampouco relativos à alfabetização ou ao processo de sistematização da escrita em duas línguas. Desse modo, compreender como são forjadas as identidades desses profissionais e seus percursos como docentes é fundamental para estruturarmos ações formativas e políticas educacionais que estejam alinhadas com as necessidades dos educadores.

De acordo com Garcia, Hypolito e Vieira (2005), a identidade profissional dos professores também inclui as posições de sujeito que a eles(as) são atribuídas por diferentes discursos presentes em contextos concretos de ensino e, além disso, o “conjunto de representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais” (p. 48). Dessa forma, a identidade profissional dos professores engloba tanto a percepção que eles têm de si mesmos quanto às percepções das outras pessoas em relação a esse profissional. Nesse sentido, os autores explicam que:

A identidade profissional dos docentes é, assim, entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, fato que estabelece, consciente e inconscientemente, negociações das quais seguramente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão. (Garcia; Hypolito; Vieira, 2005, p. 54)

Em consonância com essa necessidade de compreendermos como são forjadas as identidades profissionais de professores de inglês que trabalham com os anos iniciais, apresentamos, neste capítulo, parte de um estudo de mestrado cujo objetivo foi investigar como aspectos específicos das identidades profissionais de seis docentes de língua inglesa, atuantes nesse segmento da rede pública da cidade de São Paulo, são construídos e configurados. Em particular, analisamos, neste capítulo, as representações dessas docentes sobre as línguas que compõem seu repertório linguístico e seu bilinguismo em suas identidades profissionais.

Para Busch (2015), a respeito do repertório linguístico, a extensão das escolhas acessíveis para um falante não é limitada apenas por normas gramaticais e conhecimentos das convenções sociais; opondo-se a isso, línguas ou modos de falar particulares podem ter fortes conotações emocionais ou ideológicas que não estão disponíveis ou estão parcialmente disponíveis em momentos específicos. Nesse sentido, acreditamos que a compreensão das representações das docentes sobre seu próprio repertório linguístico nos permite entender melhor quem são e como suas trajetórias foram delineadas. Com esse entendimento, podemos conceber de maneira mais adequada caminhos para a formação docente e para a implementação de políticas públicas.

Em consonância com a noção de repertório linguístico, a base teórico-metodológica empregada neste estudo foram as narrativas multimodais (Busch, 2006, 2010, 2015, 2017, 2018, 2021). Nesse sentido, Busch (2006) afirma que essa abordagem revela como “os sujeitos experimentam o contexto social mais amplo e as políticas

linguísticas nas quais se desenvolvem as práticas linguísticas, as ambições e os desejos relacionados às imagens de si como sujeito falante de determinadas línguas” (p. 9, tradução nossa)¹.

Nessa perspectiva, para a geração de dados deste estudo, as seis docentes participantes da pesquisa foram convidadas a criar seus retratos linguísticos, seguindo as orientações de Busch (2006, 2010, 2015). Por fim, as narrativas orais foram registradas a partir dessa produção e analisadas posteriormente.

Este texto está organizado em cinco seções. Na sequência desta introdução, na seção 2, apresentamos a noção de repertório linguístico do sujeito bilíngue (Busch, 2010, 2012, 2015, 2017, 2018, 2021; García, 2009). Na terceira seção, descrevemos os procedimentos metodológicos e de geração de dados para esta pesquisa. Na quarta seção, apresentamos a análise e interpretação das narrativas. Por fim, nas considerações finais, tecemos nossas reflexões sobre os caminhos percorridos nesta investigação e os resultados obtidos com a análise dos dados.

O Repertório Linguístico do Sujeito Bilíngue

A partir das críticas à separação entre línguas nomeadas² nas visões tradicionais de bilinguismo, García (2009) propõe o conceito de bilinguismo dinâmico, que se refere a práticas linguísticas múltiplas e ajustáveis ao terreno multilíngue e multimodal do ato comunicativo. A autora enfatiza que o bilinguismo dinâmico se relaciona com variados graus de habilidade e usos de práticas linguísticas necessárias para cruzar fronteiras físicas e virtuais. Nesse sentido, Busch (2012) destaca a necessidade de focar as práticas linguísticas dos indivíduos bilíngues, argumentando que a distinção entre primeira e segunda língua não é mais necessária, pois não explica adequadamente as experiências identitárias e práticas linguísticas desses sujeitos na atualidade.

Busch (2012), inspirada pelos estudos de Gumperz (1964) sobre comunidades de fala, propõe a noção de repertório linguístico em substituição às divisões tradicionais entre primeira e segunda língua. Gumperz (1964) define o repertório verbal como todas as formas linguísticas usadas em interações socialmente significativas, limitadas por convenções sociais e gramaticais. Por sua vez, Busch (2012, 2015) redefine o conceito de repertório verbal na condição de superdiversidade (Vertovec, 2007), que contribuiu para o debate crítico em torno do multiculturalismo, destacando o aumento nas categorias de imigração e suas complexidades. Busch (2012, 2015) argumenta que, devido à superdiversidade, as comunidades de fala se tornaram temporárias e sujeitas a

1. No original: “The biographic account can offer insights into how an individual experiences the broader social context and the language regimes in which she develops her language practices, her ambitions and desires in terms of imagining herself as a speaker of a certain language or code”.

2. As línguas nomeadas são percebidas como construções sociais em vez de entidades linguísticas. Elas são criações ideológicas que surgiram em conjunto com a formação dos Estados nacionais no século XIX. Dessa forma, uma língua nomeada, segundo Otheguy, García e Reid, é definida pela afiliação social, política e étnica de seus falantes. Esses autores explicam que as duas línguas nomeadas de uma pessoa bilíngue existem apenas de uma perspectiva externa de seu multilinguismo. Do ponto de vista interno do falante, há apenas seu repertório, que é exclusivo dele e não pertence a nenhuma língua nomeada (Otheguy; García; Reid, 2015).

rápidas mudanças. A autora sugere uma perspectiva biográfica, vinculando o repertório linguístico do indivíduo à sua trajetória de vida e às ideologias linguísticas. As ideologias linguísticas são influenciadas pelo valor atribuído à língua em um espaço social, afetando o reconhecimento dos falantes. Por sua vez, a experiência vivida da língua enfoca a dimensão biográfica do repertório linguístico, considerando como experiências emocionais e corporais moldam o repertório ao longo da vida.

O conceito de experiência vivida da língua é fundamentado na fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (2002), que compreende a língua como um fenômeno corpóreo e um posicionamento do sujeito em relação ao mundo. Busch (2015) reivindica que, ao conceber a língua como parte da memória corpórea, o repertório pode ser entendido como uma estrutura que carrega traços de experiências passadas de interações situadas e práticas linguísticas cotidianas.

Busch (2015) desconstrói a ideia de que o repertório é um conjunto de competências fixas, argumentando que escolhas linguísticas são influenciadas por conotações emocionais e ideológicas, tornando o repertório do sujeito um domínio heteroglóssico de limites e potencialidades. A autora destaca que o repertório reflete a coexistência de diferentes espaços sociais e níveis temporais, direcionando-se tanto para o passado quanto para o futuro. Nessa perspectiva, a linguagem se move com os sujeitos pelo tempo e espaço, tornando-se uma ferramenta essencial para a mobilidade e adaptação em contextos sociolinguísticos complexos.

Diante dessa noção de repertório linguístico, Busch (2012), com base em pesquisas anteriores realizadas por García (2009), considera necessário reexaminar o conceito de repertório linguístico a partir da noção de translanguagem. A esse respeito, García (2009, p. 45) defende que essa denominação é coerente quando “descrevemos as práticas linguísticas do sujeito bilíngue a partir da perspectiva dos usuários, e não simplesmente descrevemos o uso das línguas ou o contato linguístico a partir da própria língua”. Para a autora (2009, p.45), a translanguagem refere-se “às múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam para que seu mundo bilíngue faça sentido”. Dessa forma, García (2009) enfatiza que a translanguagem vai além da prática de “alternância de código” e “do uso híbrido das línguas”, embora eles façam parte desse fenômeno. Para a autora, a translanguagem é uma abordagem (linguística, educativa e pedagógica) que desafia o pensamento autoritário, buscando criar condições propícias para o surgimento de movimentos contra-hegemônicos. Em outras palavras, favorece a presença de “alternativas frente ao parâmetro hegemônico de pensar, de sentir e de viver a realidade” (Lima, 2013, p. 205), se configurando em uma oportunidade para decolonizar a educação linguística contemporânea (Rocha; Megale, 2023).

Na seção seguinte, apresentamos os procedimentos metodológicos, consoantes a nossa concepção de sujeito bilíngue, empregados para a geração de dados neste estudo.

Procedimentos Metodológicos de Geração de Dados

Narrativas multimodais, como o retrato linguístico (Busch, 2006, 2010, 2012, 2015), empregado neste estudo, oferecem uma maneira mais imersiva de contar histórias

e podem ajudar a comunicar informações complexas de maneira mais objetiva. Em vez de depender exclusivamente de palavras escritas, as narrativas multimodais usam uma variedade de recursos comunicativos para enriquecer a experiência do sujeito ao relatar sua trajetória biográfica. Busch (2012) explica que as narrativas multimodais são capazes de colocar em primeiro plano as questões emocionais, relações de poder e desejo, que são determinantes na construção do repertório de um indivíduo. A autora salienta também que o trabalho com retratos linguísticos pode fazer com que o falante se conscientize do potencial de seus recursos linguísticos.

Esta mudança na forma de representação – da palavra oral/escrita para o visual – altera o foco de atenção, dessa maneira contribuindo para uma desconstrução de categorias internalizadas, para ponderar sobre práticas personalizadas e produzir narrativas que se libertam das amarras das expectativas sociais. Enquanto a lógica verbal segue uma sequência linear e temporal, a representação visual distingue-se por sua organização espacial e simultânea, exigindo consideração das interações entre os diversos elementos da imagem (Busch, 2010).

Os retratos linguísticos, propostos e aplicados por Busch (2006) em seus trabalhos, são fundamentalmente constituídos pela criação de representações multimodais dos repertórios linguísticos, que são feitas por indivíduos usando um esboço de silhueta corporal previamente elaborado (figura 9.1) com o escopo de elaborar a representação do repertório linguístico de cada um.



Figura 9.1 Silhueta para retratos linguísticos. Fonte: Busch (2012).

A relevância do uso da representação visual do corpo humano como metodologia de pesquisa tem-se destacado no conjunto de abordagens qualitativas, precisamente por possibilitar que os participantes elaborem, interpretem e deem sentido para suas experiências de vida, fornecendo, assim, novas dimensões para um determinado fenômeno, em uma perspectiva multimodal.

Busch (2021) explica que observar repertórios semióticos além de uma compreensão logocêntrica da comunicação exige uma atenção especial aos corpos e à corporificação; e essa atenção deve ser dedicada a diferentes níveis: (i) o nível da interação situada, na qual os corpos estão envolvidos na construção (dialógica) de significados; (ii) o nível dos discursos e ideologias que vinculam expectativas registradas sobre práticas comunicativas e aparências físicas a personas sociais tipificadas; e (iii) o nível dos sujeitos que experimentam e avaliam seu ser corporal em relação aos outros.

Neste estudo, convidamos as seis docentes participantes a desenharem seu retrato linguístico, representando suas línguas. Fornecemos também o material necessário para a produção do desenho: folha de sulfite com a silhueta de um corpo, caixa de lápis de cor, canetinhas e giz de cera de cores sortidas. Após o desenho, solicitamos às professoras que narrassem oralmente seu retrato linguístico. Essas narrativas foram gravadas para posterior transcrição, análise e interpretação.

Professoras Participantes do Estudo

O presente estudo contou com seis professoras de língua inglesa da rede pública do município de São Paulo que atuam nos anos iniciais – 1º ao 5º ano – do ensino fundamental. Para facilitar a visualização, sistematizamos no quadro 9.1 as informações referentes a idade, formação, tempo de atuação na rede e tempo de experiência como professora de inglês nos anos iniciais.

Quadro 9.1 Perfil dos professores participantes

<i>Participante</i>	<i>Idade</i>	<i>Formação</i>	<i>Há quanto tempo atua na rede municipal de ensino de São Paulo</i>	<i>Há quanto tempo atua como professora de inglês dos anos iniciais</i>
A1	36	Jornalismo e letras	6 anos	6 anos
A2	43	Letras e pedagogia	25 anos	10 anos
A3	42	Letras	14 anos	12 anos
A4	57	Letras e pedagogia	10 anos	10 anos
A5	42	Letras e pedagogia	10 anos	10 anos
A6	43	Letras e pedagogia	13 anos	2 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados coletados.

Apresentamos, a seguir, a análise e interpretação das narrativas geradas a partir do retrato linguístico produzido pelas participantes a fim de compreendermos como representam seus repertórios linguísticos e seu bilinguismo.

Análise e Interpretação dos Dados

A análise e interpretação das narrativas produzidas estão organizadas em três dimensões: (i) o sujeito bilíngue; (ii) caminhos linguísticos; e (iii) conexões com a língua inglesa.

(i) O Sujeito Bilíngue

Ao considerar as narrativas geradas pelas participantes da pesquisa a respeito do sujeito bilíngue, notamos a caracterização desse sujeito a partir de sua competência linguística em pelo menos duas línguas nomeadas, como percebemos nos excertos que seguem:

Excerto 1 A1: Eu acho que ser bilíngue é você ter competência linguística suficiente em duas línguas, geralmente sua língua materna e mais uma. E você ser capaz de [...] transitar naturalmente, facilmente entre essas línguas. Para mim, ser bilíngue é isso.

Excerto 2 A2: Ser bilíngue para mim é a conexão da língua materna com outra língua, seja ela qual for.

Excerto 3 A3: Ser bilíngue é ser capaz de falar dois idiomas com habilidade e competência linguística para interação.

Nos excertos 1 e 3, as participantes parecem caracterizar seu bilinguismo a partir de uma visão monoglóssica, enxergando o bilíngue como alguém que usa suas duas línguas com desenvoltura. Estudos mais recentes (García, 2009; Busch, 2017, 2018, 2021; García; Wei, 2014, entre outros) contestam essa visão, propondo uma concepção heteroglóssica de linguagem. Busch (2012) sugere que a distinção entre L1 e L2 não explica mais as identidades e práticas linguísticas contemporâneas, afirmando que o repertório linguístico é heteroglóssico e entrelaça várias línguas e modos de falar, como define a participante A2.

Na narrativa da professora A5, observa-se talvez a tentativa de alinhar sua resposta ao que acredita que a pesquisadora espera, associando o conceito de bilinguismo ao contato ou vivência em países cuja língua principal é o inglês. Essa visão reforça a centralidade do falante nativo, com base em uma perspectiva monoglóssica, que tende a enxergar o bilíngue como um “duplo monolíngue” (García, 2009). Nessa perspectiva, seria importante o contato com esses falantes nativos para a aprendizagem e prática do que seria um inglês “correto” ou “padrão”. Em seguida, porém, a professora valoriza sua própria trajetória de vinte anos para legitimar seu bilinguismo.

Excerto 4 A5: [...] só não viajei ou fiz intercâmbio, o que acredito ser, se não essencial, muito importante para ser bilíngue, mas estou na estrada a quase 20 anos e sei que isso também conta muito.

A participante A6, por sua vez, parece reproduzir padrão semelhante ao das demais participantes:



Figura 9.2 Retrato linguístico da participante A6. Fonte: base de dados da pesquisa.

Excerto 5 A6: Eu sinto que tanto o português quanto inglês me compõem quase que por total, pois posso dizer que sou fluente em inglês, bem como em português, a proporção acaba sendo equivalente.

A professora A6 parece reconhecer que ambas as línguas compõem seu repertório linguístico e constituem sua identidade. Essa participante também reproduz a ideia de que o bilíngue é aquele que possui conhecimentos equivalentes em ambas as línguas, o que nos remete ao conceito de bilinguismo balanceado (Hamers; Blanc, 2000). O problema dessas classificações é que, em primeiro lugar, elas sugerem a possibilidade de existir bilíngues com um conhecimento linguístico equivalente em ambas as línguas, ignorando que, devido às diferentes demandas comunicativas dos contextos sociais nos quais o indivíduo circula (como família, escola, trabalho, igreja e vizinhança), ele sempre desenvolverá habilidades diferentes em cada língua do seu repertório. Como o bilíngue não utiliza suas línguas para os mesmos propósitos nem com os mesmos interlocutores, é improvável que alcance o mesmo nível de proficiência em ambas (Wei, 2000). Em segundo lugar, essas classificações remetem à noção de “bilíngue perfeito” defendida por Bloomfield (1935), que pressupõe competências equivalentes e altas em ambas as línguas, comparáveis às de um falante nativo. Aqui, mais uma vez, a competência do falante nativo é usada como parâmetro para avaliar o domínio das línguas entre bilíngues.

A professora A2, por outro lado, oferece um retrato de sua trajetória linguística, afirmando que sua língua materna está profundamente entrelaçada em toda a sua formação linguística, permitindo que todas as suas línguas coexistam. Nesse contexto, A2 exemplifica o conceito de translanguagem, que sugere que as línguas não são entidades separadas dentro do sujeito bilíngue, mas sim partes interligadas de uma mesma experiência comunicativa.



Figura 9.3 Retrato linguístico da participante A2. Fonte: base de dados da pesquisa.

Excerto 6 A2: O amarelo representa o português, que é minha língua mãe, que permeia toda a minha composição linguística, e eu escolho amarelo porque representa luz, alegria e criatividade que são bem características dos falantes do português, principalmente português brasileiro. Então, o amarelo está presente aí para iluminar, a minha língua mãe. E é dentro dela que todas as outras estão guardadas ou ligadas.

A narrativa do retrato linguístico da professora A1 sugere uma concepção que se aproxima da noção heteroglóssica de linguagem.

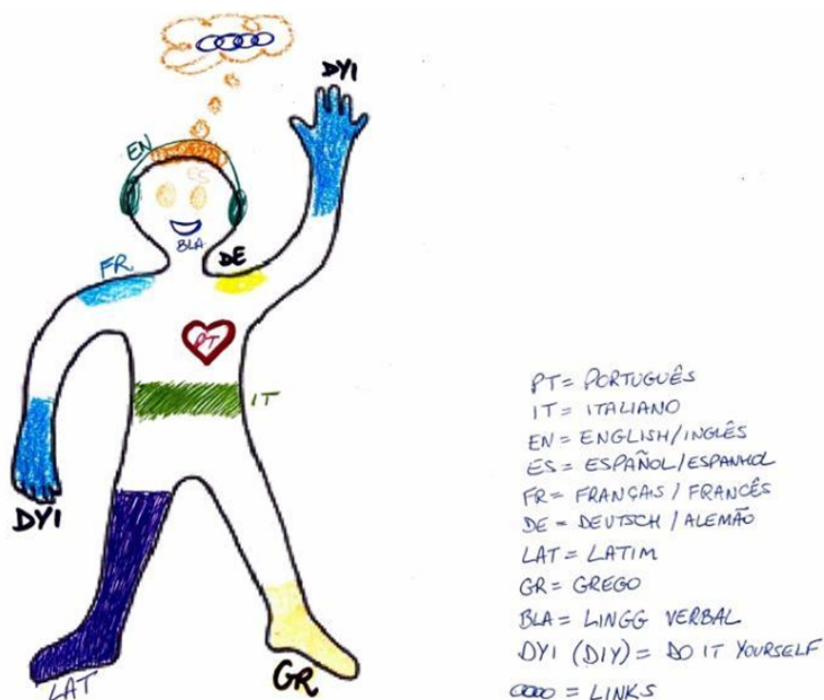


Figura 9.4 Retrato linguístico da participante A1. Fonte: base de dados da pesquisa.

Excerto 7 A1: Pinte o cérebro com um balãozinho de pensamento e as correntinhas para fazer a ligação, porque eu acredito muito nessa aprendizagem de uma maneira que você consiga linkar as coisas, aquilo que você sabe, aquilo que você está aprendendo fazer, sentido fazer isso virar uma cadeia de fato.

Percebemos aqui que a professora A1 parece ilustrar as conexões entre as línguas que compõem seu repertório, afirmando que as línguas não são entidades independentes e autônomas, como sugere a perspectiva monoglóssica de linguagem. Nesse sentido, a representação da professora parece se aproximar da noção de repertório não como um aglomerado de sistemas monolíngues de domínio do falante, mas como um conjunto de recursos de semióticos distintos que podem ser mobilizados de forma conjunta e relacionada.

Outro aspecto relevante que emerge em uma das narrativas acerca do repertório linguístico de sujeitos bilíngues é que aspectos gramaticais não são os únicos considerados ao definir o que é ser bilíngue, como podemos notar a seguir:

Excerto 8 A4: Para mim, ser bilíngue é poder se comunicar de forma que você seja compreendida em 2 línguas, né? É [...] ser bilíngue não é só falar gramaticalmente correto, mas uma forma de você ser compreendida, que as pessoas compreendam o que você está falando e que você também é, compreenda o que as pessoas respondem para você, né? É uma comunicação.

A narrativa da participante A4 parece se aproximar da perspectiva de Busch (2014), que vincula o repertório do sujeito ao seu contexto sócio-histórico, mediado por escolhas lexicais e simbólicas. Busch (2015) descreve o repertório linguísticos como um conjunto de recursos para selecionar a linguagem adequada em cada contexto a partir dos sentidos que se intencionam construir. Nesse ponto, a autora destaca que o repertório linguístico vai além das regras gramaticais e normas sociais. A narrativa produzida pela participante A4 se aproxima da visão heteroglóssica de linguagem, e sua narrativa sugere que ser bilíngue conecta o sujeito ao mundo, tema que será abordado na subseção seguinte.

(ii) Caminhos Linguísticos

Influenciada pela crítica pós-estruturalista, Busch (2021) amplia o conceito de repertório linguístico, destacando a importância de considerar o sujeito falante não apenas na dimensão linguística, mas também corporal, envolvendo percepção, experiência, emoção e desejo. A autora (Busch, 2015) propõe que o conceito de repertório linguístico inclua tanto as ideologias linguísticas quanto a vivência pessoal da língua, argumentando que o sujeito é moldado na e pela linguagem. Nessa perspectiva, é possível identificar nas narrativas declarações que se aproximam da dimensão da experiência vivida com a língua nas interações com o outro. As participantes entendem seu bilinguismo por meio de uma lente cultural e social, que coloca em foco sua interação com o mundo.

Excerto 9 A2: Ser bilíngue para mim é a conexão da língua materna com outra língua, seja ela qual for. É a conexão da linguagem com o mundo, com outro mundo cultural, social, histórico.

Excerto 10 A6: Ser bilíngue pra mim é poder ter a possibilidade de adentrar e interagir em dois universos diferentes, que envolvem pessoas, hábitos, costumes e culturas. Falar duas línguas, para mim, é mais do que apenas poder comunicar-se.

Em ambos os excertos, a definição de ser bilíngue é profundamente enraizada nas experiências do sujeito com o mundo. As participantes destacam como seu repertório linguístico não apenas possibilita a comunicação, mas também as conecta a diferentes vivências culturais, sociais e históricas. A2 ressalta a interconexão entre a língua materna e outra língua como uma ponte para diferentes mundos, enquanto A6 amplia essa visão ao descrever o bilinguismo como a capacidade de acessar e interagir em “universos” distintos, que envolvem pessoas, hábitos, costumes e culturas, transcendendo a simples habilidade de falar duas línguas.

Nessa linha, apoiamo-nos em Busch (2012), que parte de uma visão ampla e inclusiva da linguagem, considerando a complexidade dos cenários em que as línguas são usadas e a pluralidade de identidades dos falantes. A experiência vivida na língua, relacionada a questões sociais e culturais, é concebida a partir do conceito de superdiversidade (Vertovec, 2007). Esse conceito se relaciona com as narrativas das participantes, que associam o bilinguismo às relações com culturas diferentes das de origem, como observamos na narrativa da participante A5:

Excerto 11 A5: Eu acredito que ser bilíngue nos permite conhecer melhor outras culturas, pois, nossa, enriquece nossa formação ao associarmos o domínio da língua ao respeito às diferenças e ainda interagir com outros povos. Sendo assim, contribuí para redução da discriminação e crescimento na carreira, tendo em vista que este profissional poderá atuar tanto no setor público, quanto no setor privado.

Nos excertos 9, 11 e 10, as narrativas das professoras A2, A5 e A6 convergem e remetem-nos à dimensão de experiência vivida com a língua que nos proporciona um enfoque nos aspectos biográficos do repertório linguístico a fim de reconstruir como o repertório se desenvolve e modifica-se ao longo da vida (Busch, 2015, 2021).

Ainda nos debruçando sobre o relato da professora A5, destaca-se como o repertório do sujeito bilíngue se relaciona socialmente com os outros e consigo mesmo. Ela aponta que, ao aprender outras línguas e culturas, o falante acessa oportunidades profissionais e passa a respeitar as diferenças, reduzindo a discriminação. Essa perspectiva também parece se alinhar à noção de Busch (2015) de que a linguagem é uma experiência vivida e intrinsecamente corpórea: assim como gestos e sentimentos, a língua é uma forma pela qual o sujeito se relaciona com o outro e se posiciona no mundo. Tal aspecto também está presente na narrativa da professora A1:

Excerto 12 A1: Falta falar das mãos (figura 9.4), as mãos eu coloquei a linguagem do *do it yourself*³. Eu acredito muito na questão de você fabricar as coisas, uma linguagem não verbal, poder fazer uma coisa e com as suas próprias mãos. Isso também faz parte de você.

Ao considerar, como parte de seu repertório, a linguagem não verbal como forma de interação com o mundo, a professora A1 discorre sobre como o corpo e outros elementos estruturam seu repertório e expandem-no para além do que pode ser expresso verbalmente. Assim, as narrativas das participantes A1 e A5 parecem se vincular ao conceito de repertório proposto por Busch (2015), na medida em que revelam diferentes formas de posicionamento do sujeito no mundo. É a partir desse posicionamento que a língua se constitui como um ato cognitivo de representação e simbolização (Busch, 2015). Essa perspectiva reforça a ideia de que, por meio da língua(gem), o sujeito pode encontrar distintas formas de expressão – como exemplificado pela professora A5 – e contribuir para a superação de discriminações, conforme apontado em sua própria narrativa.

Na próxima subseção, discorreremos sobre como as participantes da pesquisa representam a língua inglesa ao discorrer sobre sua condição de sujeito bilíngue.

(iii) Conexões com a Língua Inglesa

Nesta subseção, analisamos as narrativas das participantes produzidas a partir de seus retratos linguísticos no que diz respeito à relação que estabelecem com a língua inglesa. A professora A1, por meio da ideia do fone de ouvido (figura 9.4), narra como a língua inglesa conecta-se à sua biografia e identidade:

Excerto 13 A1: A língua inglesa nos fones de ouvido por conta dessa ligação que eu tenho com música e a maioria das músicas que eu consumo estão em inglês desde sempre foi o que me despertou para a língua inglesa e eu acho que isso é importante de ser representado assim, com os fones e também porque eu gosto de usar música nas minhas aulas.

Percebemos como o elemento fone de ouvido faz parte de sua história por trazer à tona a memória de como a língua inglesa entrou em sua vida, ou seja, por meio da música, e, assim, permanece como constituinte de seu repertório e suas práticas como professora. Esse relato corrobora a visão de Busch (2015) no que tange à influência do repertório sobre a trajetória de vida/linguística do sujeito, uma vez que elementos que fizeram parte de seu passado convergem em ações futuras, como percebemos na narrativa da professora A1. Ao desenhar os fones e narrar como a música já faz parte de sua didática profissional, a professora reconhece as circunstâncias que balizaram seus caminhos tanto em âmbito social quanto profissional (Bragança, 2012).

3. Em português, “Faça você mesmo”.

Por sua vez, a professora A5, ao narrar seu retrato linguístico (figura 9.5), refere-se a uma antiga professora de inglês como sua inspiração tanto na aprendizagem da língua como na prática docente.



Figura 9.5 Retrato linguístico da participante A5. Fonte: base de dados da pesquisa.

Excerto 14 A5: Nossa língua portuguesa é a maior parte aí do corpo, né? Proporcionalmente, eu coloquei a língua inglesa que, aos 14 anos comecei a estudar por conta de uma professora, as aulas dela me deixaram apaixonada pelo idioma. E por isso uma grande parte eu pinte de azul escuro representando o inglês.

Nesse sentido, Bragança (2012) destaca que a memória guarda o registro vívido de várias vivências sociais no ensino, que se acumularam ao longo da jornada não apenas histórica da carreira, mas também na esfera pessoal de cada professor(a).

Ao analisar o retrato (figura 9.3) e a narrativa da professora A2 (excerto 15), seu relato parece materializar o que Busch (2012) propõe relativo à explicitação de emoções, relações de poder e principalmente desejos com relação ao seu julgamento sobre sua competência linguística em inglês:

Excerto 15 A2: Nessa minha composição tem uma base tão forte o vermelho, para representar o meu inglês, porque eu gosto muito. Acho que vermelho representa uma grande energia e como eu escolhi aprender inglês, portanto representa bem essa língua, e está também numa grande parte da composição linguística na minha silhueta, mas não o suficiente como eu gostaria, eu quero aprimorar a língua inglesa, quero estudar mais, quero ter um contato mais próximo!

A2 relata seu desejo em se aperfeiçoar na língua inglesa e em estudar mais. Nesse sentido, podemos tecer uma relação com o que Busch (2015) preconiza de que o repertório de cada falante não é determinado apenas pelos recursos linguísticos que possui, mas também por aqueles que não tem. De acordo com a autora, os recursos

linguísticos que não se tem podem tornar-se visíveis em determinadas situações como uma lacuna, uma ameaça ou um desejo. No caso de A2, os recursos linguísticos que pertencem à categoria denominada língua inglesa apresentam-se como uma lacuna, que a narradora traduziu como não suficiente.

O mesmo tipo de relação com o inglês emerge das narrativas da participante A3 (figura 9.6).

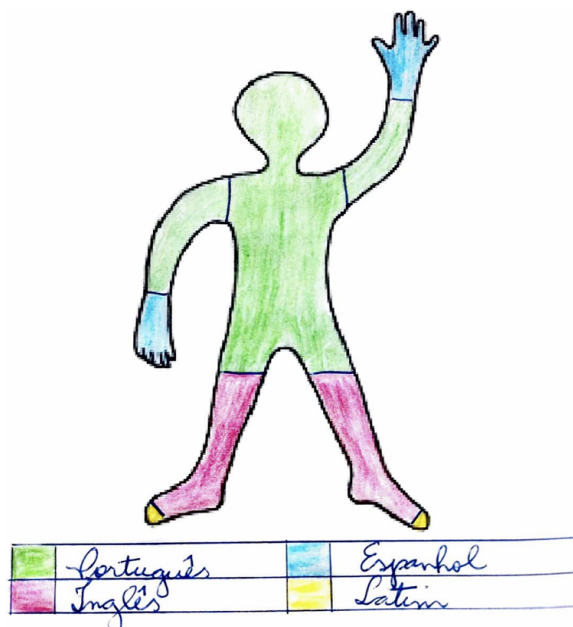


Figura 9.6 Retrato linguístico da participante A3. Fonte: base de dados da pesquisa.

Excerto 16 A3: Nas pernas, coloquei a língua inglesa porque é meu segundo idioma, né? Por ser professora, porque eu fiz curso de inglês, então eu tenho um domínio da língua, mas que não sei se equipara-se à língua portuguesa.

A professora A3 também expressa uma relação de ambivalência em relação ao domínio do inglês: ao mesmo tempo que reconhece seu conhecimento da língua, questiona se este é equivalente ao seu domínio do português. Esse sentimento de incerteza reforça a noção de que o repertório linguístico não é estático ou pleno, mas sim fluido e situado em contextos específicos, como aponta Busch (2015). O fato de A3 situar o inglês “nas pernas” em sua narrativa visual sugere uma base de apoio, mas não central, indicando que, embora a língua inglesa seja uma parte importante de sua identidade profissional, ela não ocupa o mesmo espaço central que o português, língua de maior conforto e domínio. Essa relação de distanciamento em relação ao inglês, combinada com o reconhecimento de seu valor, reflete as complexidades dos repertórios linguísticos e como eles são negociados em diferentes contextos e experiências pessoais.

Em sua narrativa, a professora A4 (figura 9.7) também reflete sobre sua dificuldade em aprender a língua inglesa. É importante destacar que, apesar de ser uma professora de inglês, ela admite não se sentir suficientemente competente na língua. Essa declaração revela uma tensão entre sua identidade profissional e sua autopercepção de habilidades linguísticas, evidenciando que, mesmo em contextos de ensino, a

sensação de inadequação pode persistir, reafirmando a ideia de que o domínio de uma língua é um processo contínuo e permeado por inseguranças.

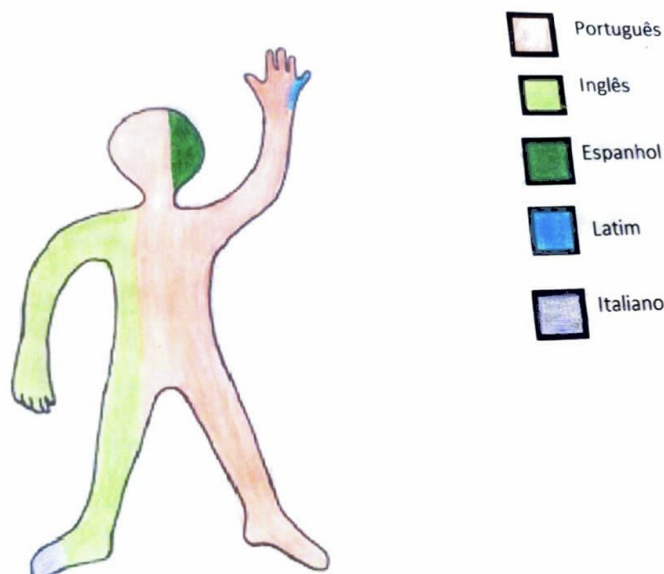


Figura 9.7 Retrato linguístico da participante A4. Fonte: base de dados da pesquisa.

Excerto 17 A4: Na faculdade [...] não foi suficiente o contato com o inglês, sempre tive muita dificuldade, sendo assim, continuei estudando inglês até os dias de hoje para poder lecionar.

Os excertos 15, 16 e 17 das participantes A2, A3 e A4 revelam uma constante busca pelo aprimoramento da língua inglesa, acompanhada de uma sensação de insuficiência no domínio da língua, ainda que todas sejam professoras. A2 expressa um desejo intenso de melhorar seu inglês, associando a língua a uma “grande energia”, mas reconhecendo que seu nível atual ainda não é o que gostaria. A3, por sua vez, posiciona o inglês como um “segundo idioma”, que, apesar de dominado, ainda parece não estar à altura de seu conhecimento do português. Já A4 reflete sobre as dificuldades enfrentadas ao longo de sua trajetória de aprendizagem, reconhecendo que seu contato com o inglês na faculdade não foi suficiente, o que a motivou a continuar estudando até o presente. Esses relatos reforçam uma percepção comum entre as três participantes: o desejo de alcançar uma equivalência de competência entre o inglês e o português, o que remete à ideia de um possível bilinguismo balanceado, ao mesmo tempo que lidam com a sensação de que essa meta ainda não foi plenamente atingida.

Considerações Finais

O principal objetivo desta pesquisa foi investigar a construção e a configuração de aspectos específicos das identidades profissionais de seis professoras de língua inglesa que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas de São Paulo, em particular compreendendo suas representações sobre seus repertórios

linguísticos e seu bilinguismo. Para isso, analisamos as narrativas geradas a partir da produção de seu retrato linguístico.

Em relação às representações construídas pelas docentes sobre as línguas que compõem seu repertório linguístico e seu bilinguismo em suas identidades profissionais, identificamos três dimensões principais: (i) o sujeito bilíngue; (ii) caminhos linguísticos; e (iii) conexões com a língua inglesa.

Observamos que as representações do sujeito bilíngue incluem uma tendência a comparar níveis de desenvoltura para interagir entre as línguas como critério para definir bilinguismo, refletindo um viés monoglótico que compreende que o verdadeiro bilíngue é o balanceado, ou seja, aquele que possui competências equivalentes em ambas as línguas. Quanto aos caminhos linguísticos percorridos pelas participantes, as professoras resgataram suas memórias de forma a ilustrar a visão de Busch (2015), que considera a linguagem como algo corpóreo e intrinsecamente ligado ao posicionamento do sujeito no mundo. As narrativas das professoras também convergem e remetem-nos à dimensão de experiência vivida com a língua que nos proporciona um enfoque nos aspectos biográficos do repertório linguístico a fim de reconstruir como o repertório se desenvolve e se transforma ao longo da vida (Busch, 2015, 2021). A conexão com a língua inglesa é expressa pelas participantes pelo desejo de se aperfeiçoarem na língua. É relevante mencionar que, embora sejam professoras de inglês, elas reconhecem não se considerarem plenamente capacitadas na língua. Essa afirmação expõe uma tensão entre as identidades profissionais e as percepções que têm de seu conhecimento linguístico, demonstrando que, mesmo em ambientes de ensino, a sensação de insuficiência pode persistir. Isso reforça a noção de que o aprendizado de uma língua é um processo constante, marcado por incertezas e desafios.

Essas descobertas sobre as identidades profissionais e os repertórios linguísticos das professoras de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental em São Paulo podem ter implicações significativas para os cursos de formação de professores e reforcem dados já revelados por outros pesquisadores da área. Primeiramente, revelam a necessidade de uma abordagem formativa que reconheça e valorize a heterogeneidade dos repertórios linguísticos dos futuros docentes, incorporando práticas que vão além do modelo monolíngue tradicional e que, dessa forma, possibilitem a construção de novos posicionamentos em relação à linguagem e às práticas linguísticas de sujeitos bilíngues emergentes. Além disso, evidenciam a importância de contextualizar a formação docente dentro de uma perspectiva sócio-histórica, considerando as experiências vividas e as interações culturais dos professores em formação.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, D. M. *O Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental 1 da Rede Municipal de São Paulo: Um Estudo da Formação Docente*. Dissertação de mestrado em Educação, História, Política, Sociedade, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

- BLOOMFIELD, L. "Linguistic Aspects of Science". *Philosophy of Science*, vol. 2, pp. 499-517, 1935.
- BRAGANÇA, I. F. S. *Histórias de Vida e Formação de Professores: Diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EduERJ, 2012.
- BUSCH, B. "Building on Heteroglossia and Heterogeneity: the Experience of a Multilingual Classroom". In: BLACKLEDGE, A. & CREESE, A. (eds.). *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Nova York, Springer, 2014, pp. 21-40.
- _____. "Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: on the Concept of *Spracherleben* – The Lived Experience of Language". *Applied Linguistics*, vol. 38, n. 3, pp. 340-358, 2017.
- _____. "Language Biographies – Approaches to Multilingualism in Education and Linguistic Research". In: BUSCH, B.; JARDINE, A. & TJOUTUKU, A. *Language Biographies for Multilingual Learning*. Cape Town, PRAESA Occasional Papers, n. 24, pp. 5-17, 2006.
- _____. "Linguistic Repertoire and *Spracherleben*, the Lived Experience of Language". *Urban Language & Literacies*, paper 148, pp. 2-16, 2015.
- _____. "School Language Profiles: Valorizing Linguistic Resources in Heteroglossic Situations in South Africa". *Language and Education*, vol. 24, n. 4, pp. 283-294, 2010.
- _____. "The Body Image: Taking an Evaluative Stance Towards Semiotic Resources". *International Journal of Multilingualism*, vol. 18, n. 2, pp. 190-205, 2021.
- _____. "The Language Portrait in Multilingual Research: Theoretical and Methodological Considerations". *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 2018, pp. 1-11.
- _____. "The Linguistic Repertoire Revisited". *Applied Linguistics*, Oxford, vol. 33, n. 5, pp. 1-22, 2012.
- GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M. & VIEIRA, J. S. "As Identidades Docentes como Fabricação da Docência". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 31, n. 1, pp. 45-56, jan./mar. 2005.
- GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford, Wiley-Blackwell, 2009.
- _____. & WEI, L. *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. Londres, Palgrave Macmillan, 2014.
- GUMPERZ, J. "Linguistic and Social Interaction in Two Communities". *American Anthropologist*, vol. 66, n. 6, 1964, pp. 137-153.
- HAMERS, J. & BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
- LIMA, A. & MARGONARI, D. "A Prática de Ensino e a Formação de Professores de Inglês para Crianças". In: ROCHA, C.; TONELLI, J. & SILVA, K. *Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente*. 7. ed., Campinas, Pontes, 2010.
- LIMA, J. G. S. A. "O Pós-colonialismo e a Pedagogia de Paulo Freire". *Revista Inter-Legere*, vol. 1, n. 11, 2013.

- MERLEAU-PONTY, M. *Phenomenology of Perception*. Trad. C. Smith. Londres, Routledge, 2002.
- OTHEGUY, R.; GARCÍA, O. & REID, W. “Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics”. *Applied Linguistics Review*, vol. 6, n. 3, pp. 281-307, 2015.
- ROCHA, C. H. *Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes*. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- & MEGALE, A. H. “Translinguagem e Seus Atravessamentos: Da História, dos Entendimentos e das Possibilidades para Decolonizar a Educação Linguística Contemporânea”. *D.E.L.T.A.*, vol. 39, n. 2, pp. 1-32, 2023.
- VERTOVEC, S. “Super-diversity and its Implications”. *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30, n. 6, pp. 1024-1054, 2007.
- WEI, L. “Dimensions of Bilingualism”. In: WEI, L. *The Bilingualism Reader*. Londres/Nova York, Routledge, 2000.

O Arcabouço Teórico-metodológico Sistêmico-funcional como “Linguística Aplicável” no Ensino de Inglês em um Curso Superior Tecnológico

Orlando Vian Jr.
Margarete Castilho

Introdução

Em texto sobre o desafio para a Linguística Aplicada, Halliday reforça o fato de vivermos em uma sociedade da informação e, pelo fato de a informação ser construída por meio de linguagem, trata-se, assim, de “um mundo de linguística aplicada, em que mesmo números e dados numéricos tornam-se significativos somente no contexto das construções discursivas” (Halliday, 2003, p. 161).

Em sua prolífica carreira, o autor sempre enfatizou a importância de uma teoria de linguagem que atenda a seus usuários e que traga soluções para questões práticas. O aspecto teórico-metodológico é enfatizado por Eggins (2004), ao afirmar que o que distingue a teoria de Halliday como uma abordagem semântico-funcional à linguagem fundamenta-se em quatro pontos, quais sejam: que a língua é funcional, semântica, contextual e semiótica, uma vez que empreende esforços em pesquisas e teorias para definir como as pessoas usam a língua em suas atividades cotidianas e como a língua é estruturada para uso. A autora enfatiza que o aspecto distintivo da linguística sistêmica é que esta “procura desenvolver tanto uma teoria sobre a linguagem como processo social quanto uma metodologia analítica que permite a descrição detalhada e sistemática dos padrões linguísticos” (Eggins, 2004, p. 21)¹.

No âmbito desse arcabouço teórico-metodológico insere-se o que Halliday propõe como uma “linguística aplicável” (*appliable linguistics*): uma abordagem à linguagem “que toma como ponto de partida problemas da vida real relacionados com

1. Esta e as demais traduções de originais em inglês apresentadas no decorrer do texto são de responsabilidade dos autores. Optou-se, neste capítulo, por não indicar os originais em rodapé para evitar o excesso de notas.

a linguagem – tanto teóricos como práticos – em diversos contextos sociais, profissionais e acadêmicos” (Mahboob; Knight, 2010, p. 1).

A partir dos preceitos de uma linguística aplicável nos modelos hallidayanos, posteriormente expandido por outros autores (Mahboob; Knight, 2010; Matthiessen, 2012; Caldwell; Knox; Martin, 2022), discutimos uma experiência em que as necessidades linguísticas de um contexto de ensino de inglês foram analisadas a partir do gênero textual que mais circula na área, o tutorial de informática, e quais sentidos são construídos nos textos por meio das estruturas neles predominantes.

Como forma de atender às necessidades de um contexto específico e buscar resultados reais e baseados em dados, este texto está estruturado de modo a apresentar, além desta introdução, uma contextualização do que seja uma “linguística aplicável”, que possa atender às necessidades locais de prática e que possam oferecer soluções linguísticas para possíveis problemas vivenciados por profissionais no ensino de inglês. Na seção seguinte, são discutidos os tutoriais de informática e seu papel em um curso superior de tecnologia. São apresentados, em seguida, os aspectos metodológicos para estudo dos tutoriais e como os dados foram gerados e analisados. Finalmente, lançamos um olhar analítico sobre a estrutura textual dos tutoriais analisados, bem como sobre as escolhas léxico-gramaticais que os caracterizam, seguidas das nossas considerações sobre os achados em relação a esses aspectos e seu possível uso no ensino de inglês em cursos superiores em que esses textos circulam.

Uma “Linguística Aplicável” para Atender Necessidades Locais

São estabelecidas, em texto anterior (Vian Jr.; Souza, 2017), algumas considerações acerca de uma “linguística do consumidor” a partir de um panorama do uso do termo. Partiu-se da proposta de Halliday (1964) e do pressuposto de que “uma teoria de linguagem devesse ser essencialmente direcionada ao consumidor” (Halliday, 1994, p. 7), posteriormente ampliada por outros autores no campo da linguística sistêmico-funcional (LSF) que também abordaram o tema, tais como Martin (1998), Gouveia (2006) e O’Donnel (2011).

Os termos *appliable* e *applicable* da língua inglesa podem ser traduzidos para o português por aplicável, mas, em inglês, Halliday (2006) justifica que “a palavra ‘*applicable*’ se refere a um propósito particular, enquanto ‘*appliable*’ significa possuir a propriedade geral que pode ser usada em diferentes contextos operacionais” (p. 19).

Uma linguística aplicável, ou uma linguística do consumidor, como referido em Vian Jr. e Souza (2017), portanto, “é um tipo de linguística em que a teoria é planejada para ter o *potencial* de ser aplicada para resolver problemas que emergem em comunidades ao redor do mundo”, conforme claramente definida por Matthiessen (2012, p. 436, grifos do original). Esse autor ainda reforça o fato de que uma linguística aplicável representa “uma forma de relacionar teoria e aplicação como atividades complementares e não como um par tese-antítese destinado a estar em constante oposição (e muitas vezes alojados em diferentes departamentos universitários): a

linguística aplicável constitui a posição de síntese que reúne teoria e aplicação em diálogo” (Matthiessen, 2012, p. 436).

Esse mesmo autor ainda reforça o fato de que, “para ser aplicável, uma abordagem à linguagem deve ser poderosa – deve capacitar seus praticantes; e o poder de aplicar deriva de teoria holística e de descrições abrangentes” (Matthiessen, 2012, p. 437).

Em coletânea sobre uma linguística aplicável, Mahboob e Knight (2010) reforçam na introdução à obra que a essência dessa abordagem está na “adaptação constante à medida que nos movemos entre a teoria e o uso, em alinhamento com a natureza da própria língua” (Mahboob; Knight, 2010, p. 11).

Desse contexto, emerge o problema de pesquisa focado neste texto: quais aspectos linguísticos devem ser abordados com os alunos em um curso superior de análise e desenvolvimento de sistemas (ADS) para atender às suas necessidades de leitura. A pesquisa de Castilho (2022) partiu da premissa de que é preciso analisar, descrever e compreender como se organizam tanto do ponto de vista de sua estrutura textual quando de seus aspectos linguísticos os tutoriais de informática, leitura mais comum e frequente para o aluno e futuro profissional da área de ADS, como descrevemos na próxima seção.

Tutoriais de Informática e Seu Papel em Cursos Superiores de Tecnologia

Os cursos superiores de tecnologia são regidos pela Resolução CNE/CP n. 1 (Brasil, 2021), de 5 de janeiro de 2021, que estabelece os princípios a serem seguidos pelas instituições educacionais públicas ou privadas, no que concerne à organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação da educação profissional e tecnológica, nas modalidades presencial e a distância.

De acordo com o disposto no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), o curso de ADS, focado neste texto, pertence ao eixo tecnológico de informação e comunicação, o qual “compreende tecnologias relacionadas à infraestrutura e aos processos de comunicação e processamento de dados e informações”. Dentre as diversas tarefas relacionadas aos sistemas expostos no referido catálogo, enfatizamos aquele que, a nosso ver, diferencia o uso na disciplina de ensino de língua inglesa em um curso superior dessa natureza, que envolve “procedimentos de instalação e configuração”, dentre várias outras tarefas que o profissional deverá desempenhar (Brasil, 2016, p. 50).

É nítida a importância do uso adequado da linguagem e da comunicação pelo profissional de ADS, pois, dentre as várias atribuições que lhe são conferidas, consta a realização de procedimentos de instalação e configuração de equipamentos ou processos, sejam eles em língua materna ou estrangeira.

Para Muniz da Silva (2015, p. 32), “Textos de procedimentos incluem procedimentos que instruem como realizar uma tarefa ou atividade, a realização de algo” e, por essa razão, é de extrema importância o trabalho com textos do gênero

factual/procedimentos no curso de ADS, o que vai ao encontro do estabelecido no eixo tecnológico da Informação e Comunicação, no qual o curso está inserido, uma vez que o objetivo é realizar várias atividades, entre elas os procedimentos de instalação e configuração. No que se refere à leitura e produção de textos técnicos, Muniz da Silva (2015, p. 32) sinaliza que o trabalho em sala de aula com textos informativos (factuais) cria condições para os alunos desenvolverem habilidades de leitura, a fim de identificar informações principais, anotá-las e utilizá-las na escrita de novos textos.

Nesse sentido, de acordo com a pesquisa de Castilho (2022, p. 64), os tutoriais de informática constituem-se em ferramentas de ensino e aprendizagem, podendo ser tanto um programa de computador quanto um texto, contendo ou não imagens, que auxiliam o processo de aprendizagem, exibindo passo a passo o funcionamento de algo. São textos muito comuns na área da informática, utilizados para ensinar de forma didática como os programas ou aplicativos funcionam.

Santiago (2013) afirma que o tutorial é um gênero textual que visa à instrumentalização de qualquer indivíduo envolvido em uma atividade que demande determinada prática para operacionalizar uma ferramenta informatizada, como, por exemplo, as redes sociais. Ainda segundo o autor, ao considerarmos os tutoriais como um gênero, fica explícita sua característica de “textos instrucionais que são elaborados propendendo à utilização de um sistema baseado nas indicações nele mostradas. Para tanto, é utilizada uma linguagem permeada de termos” (Santiago, 2013, p. 37). Para o autor (Santiago, 2013), o principal objetivo de quem produz um tutorial é a apresentação da interface principal de um sistema computacional, suas funcionalidades e operações básicas de gerenciamento, sem as quais é improvável que os usuários consigam acessá-lo e utilizá-lo.

O estudo de Castilho (2022, p. 95) designa os textos do gênero tutorial de informática como textos de procedimentos que fornecem instruções para que seus usuários consigam realizar operações técnicas da área da informática. Segundo a autora, é por meio da leitura de textos desse gênero que os alunos do curso de ADS interagem e atuam no contexto cultural, social, acadêmico e profissional para atingir seus propósitos comunicativos, o que lhes permite uma compreensão mais profunda de questões relativas à inteligência artificial, à programação e o desenvolvimento de aplicativos, dispositivos, *softwares* e *games*, por exemplo.

Para que os textos atinjam seus objetivos comunicativos é necessária sua organização em etapas, ou seja, o gênero representa um processo orientado por motivações sociais e realizado pelo registro. O registro, por sua vez, descreve as três dimensões sociais do uso da linguagem: o Campo, as Relações e o Modo, que identificam o ambiente social do texto e os significados que estão sendo trocados.

Ao analisarmos os tutoriais componentes do *corpus*, é possível afirmar que, quanto ao Campo, trata-se de textos escritos em língua inglesa com instruções ou procedimentos passo a passo para a compreensão da linguagem de programação *C*, *Java* e *Python*. Quanto à variável Relações, estão envolvidos os autores, os leitores e demais usuários interessados em seus conteúdos. Finalmente, em relação à variável Modo, trata-se de textos escritos disponíveis em formato impresso ou em formato digital acessados em redes *on-line*.

O conhecimento dos elementos relacionados ao gênero e ao registro, dois conceitos sistêmico-funcionais, possibilitam aos alunos a leitura dos tutoriais de informática de modo mais informado e embasado.

Aspectos Metodológicos para Estudo dos Tutoriais

Para a geração de dados, delimitação do *corpus* da pesquisa e os passos subsequentes, Castilho (2022) utilizou seis textos do gênero tutorial de informática, em inglês, pertencentes à família dos procedimentos, escritos nas linguagens de programação *C*, *Java* e *Python*. Tais textos representam aspectos e práticas sociais utilizadas pelos alunos do curso de ADS, ao recorrerem à interação promovida pelos usuários desse procedimento.

Para manuseio dos dados e uso do *software* AntConc² de análise textual, os seis textos receberam um código identificado por três itens: a letra T, remetendo a Tutorial; a inicial de cada linguagem: C, J ou P, para *C*, *Java* e *Python*, respectivamente; e um número sequencial. Desse modo, temos para os seis textos: TC1, TC2, TJ1, TJ2, TP1 e TP2.

Os textos do gênero tutorial de informática se concretizam na família dos gêneros factuais, cujo propósito é informar aos leitores sobre algo, pois, segundo Muniz da Silva (2018), eles “incluem procedimentos para fazer experimentos e observações, usando tecnologia ou fazendo coisas” (p. 315). Pode-se afirmar, portanto, que a família do gênero procedimentos apresenta informações para a realização de atividades de leitura e compreensão de texto em língua inglesa, uma necessidade dos alunos no curso de ADS.

Os dados gerados a partir dos seis textos que compõem o *corpus* foram salvos em PDF, convertidos para o modo txt, ou seja, somente texto, sem formatação, e separados em arquivos. Em seguida, com o uso do *software* AntConc, foi feita a análise quantitativa da pesquisa, apresentando, primeiramente, as especificações do *software* e a utilização de suas funções, com destaque para duas delas: *Word List* e *Concordance*. A primeira lista todas as palavras presentes no *corpus* em ordem de frequência, ao passo que a segunda permite explorar os contextos das orações em que as palavras ocorrem e como concordam com os demais elementos textuais.

Um Olhar Analítico para os Tutoriais, Sua Estrutura Textual e Escolhas Linguísticas

Uma vez definidos os passos metodológicos para a geração de dados a partir dos tutoriais de informática, procedemos à análise do *corpus* tomando por base dois princípios analíticos: (i) a organização da estrutura dos textos de tutorial como um gênero e, em seguida, (ii) sua descrição do ponto de vista léxico-gramatical, a partir dos quais estão organizadas as duas subseções a seguir.

2. Disponível em: <<https://www.laurenceanthony.net/software.html>>. Acesso em: 10 jul. 2024.

(i) Organização Estrutural dos Textos: Suas Etapas e Fases

Para melhor compreendermos como se caracterizam os tutoriais de informática, do ponto de vista de sua estrutura e organização da linguagem, que atua como mediadora do processo comunicativo entre os usuários no contexto de produção desse gênero, Vian Jr. (2009), apoiado nos estudos de Hasan (1989), apresenta-nos a definição de configuração contextual (CC): um conjunto de valores por meio dos quais se pode fazer considerações sobre as estruturas textuais que realizam o Campo, as Relações e o Modo. O autor ainda afirma que “é a partir da CC que poderemos fazer predições sobre que elementos da estrutura textual são obrigatórios, bem como quais são opcionais ou recursivos, além de considerações sobre como se estruturam no texto de forma a transmitir os significados que transmitem” (Vian Jr., 2009, p. 391).

Assim, segundo esse autor, a partir da CC e da organização do texto em etapas, que funcionam como uma “moldura” para o texto, pode-se obter “uma estrutura, a partir da qual as demais funções se inserem” (Vian Jr., 2009, p. 391).

As etapas, portanto, com base em Hasan (1989), configuram-se como obrigatórias, opcionais ou recursivas. Para melhor entendermos as etapas, relativamente estáveis e previsíveis nos textos de tutoriais de informática e suas fases variáveis, apresentamos a estrutura esquemática (EE) dos textos utilizados no *corpus* da dissertação de Castilho (2022), conforme demonstrado no quadro 10.1.

Quadro 10.1 Etapas e fases dos tutoriais de informática

ETAPA	FASE	TC1	TC2	TJ1	TJ2	TP1	TP2
Contextualização	Título	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Autor	✓		✓	✓	✓	✓
	Data	✓		✓	✓	✓	✓
	E-mail		✓	✓	✓	✓	✓
	Página internet	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Conteúdo/ sumário	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Capítulos		39	30	36	22	13	25
Conclusão	Encerramento				✓	✓	
	Apêndices					✓	
	Índice					✓	✓

Fonte: Castilho (2022, p. 97), com base nos dados da pesquisa.

A partir dos elementos demonstrados no quadro 10.1, é possível depreender que a estrutura dos tutoriais de informática é composta por três etapas: contextualização, capítulos e conclusão, e, inseridas nelas, ocorrem fases.

A etapa de contextualização compreende os itens (a) título, (b) autor, (c) data, (d) e-mail, (e) página da internet e (f) conteúdo, que se caracteriza pela função comunicativa de situar o leitor em relação ao texto com o qual ele está prestes a interagir. Ao ter acesso ao (a) título do material, aos (b) dados do autor, à (c) data da publicação, ao (d) e-mail, à (e) página da internet e ao (f) conteúdo do que vai ser abordado, o leitor

tem a opção de interagir posteriormente com o autor do texto, caso tenha alguma dúvida sobre o conteúdo.

Um diferencial da etapa (f), o conteúdo, é que esta oferece ao leitor uma visão geral do que esperar do material a ser lido. Assim, o leitor pode ler capítulo por capítulo ou ir direto àquele que lhe interessar e ter acesso imediato ao texto de forma interativa, simultânea e síncrona. O texto pode ainda ser lido num ambiente virtual, pois alguns autores disponibilizam o *link* para a página de interação.

A segunda etapa, conforme propõe Castilho (2022), envolve o item (2) capítulos, e contém os elementos que caracterizam os Tutoriais de Informática; são as regras para cada uma das linguagens *C*, *Java* e *Python*, o que parece dialogar com a estrutura proposta por Martin e Rose (2008) de objetivo-equipamento-passos para os procedimentos.

Os capítulos são, portanto, etapas obrigatórias e que se repetem no texto, a depender do foco do tutorial e das informações a serem compartilhadas com os usuários, e revelam a motivação da criação do texto tutorial de informática, que se dá numa sequência de procedimentos.

Assim como todos os gêneros textuais, conforme Emilia e Christie (2013), os procedimentos também se constituem de várias etapas e fases e, ainda de acordo com as autoras, cada etapa tem um papel na organização e no significado do procedimento, sendo preciso aprender a reconhecê-las para, então, lê-las e escrevê-las.

No *corpus* analisado por Castilho (2022), observamos que as fases título (a), autor (b), data (c), *e-mail* (d), página da internet (e) e conteúdo (f), da etapa contextualização, caracterizam-se como opcionais, pois podem ser omitidos do texto não comprometendo sua compreensão nem tampouco descaracterizando o gênero (Vian Jr., 2009, p. 399). Prova disso é que a fase *e-mail* não ocorre no TC1 e as fases autor e data não ocorrem no TC2, conforme o quadro 10.1.

A discussão do estudo em Castilho (2022) concentra-se na etapa capítulos (2), classificada como etapa recursiva e obrigatória, pois é a etapa que se repete; é o momento em que o autor fornece várias vezes o passo a passo para a realização de um procedimento, ora de modo formal, ora de modo informal. Emilia e Christie (2013) assim definem essa etapa: “Direcionam o comportamento, dizendo às pessoas como realizar alguma tarefa” (p. 2).

A etapa de conclusão (3), e suas fases encerramento (a), apêndices (b) e índices (c) também são consideradas opcionais, uma vez que a presença ou ausência desses elementos não comprometem a compreensão textual nem descaracterizam o gênero. Como é possível verificar no quadro 10.1, somente o TJ2 possui encerramento, ao passo que somente o TP1 tem apêndices, e TP1 e TP2 apresentam a etapa índice.

A descrição da EE dos tutoriais de informática demonstrou como se configuram os textos de procedimentos/tutoriais e como se estabelece a alternância do processo comunicativo entre os interlocutores, ora de maneira formal, ora informal.

Após análise da EE dos tutoriais de informática, suas funções sociocomunicativas, etapas e fases, Castilho (2022) propõe sua inclusão no gênero/família dos procedimentos, uma vez que as etapas e fases apresentadas nos tutoriais de informática têm como propósito guiar os usuários para atingir determinados

objetivos ou realizar determinada tarefa, por meio de um tutor, um especialista no assunto. O resultado é a conclusão/realização do que foi proposto. Dessa forma, os passos dos tutoriais de informática contêm um objetivo, um método e um resultado, encaixando-se nas etapas propostas por Rose (2020).

(ii) *Aspectos Léxico-gramaticais nos Textos: Imperativo e Modalidade*

Levando-se em consideração os aspectos da estrutura dos textos de tutoriais de informática e suas etapas e fases, passamos ao estudo das marcas linguísticas, que demonstram a ocorrência de itens léxico-gramaticais que utilizam o imperativo e a modalidade, cuja seleção foi feita a partir de um índice de relevância acima de cem ocorrências reveladas pelo *software* AntConc.

O quadro 10.2 apresenta a ocorrência dos trinta primeiros itens léxico-gramaticais, que possuem acima de cem ocorrências nos textos do *corpus* relativos à estrutura de modo no imperativo.

Quadro 10.2 Itens léxico-gramaticais e sua frequência no imperativo

ITENS ANALISADOS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	ITENS ANALISADOS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	ITENS ANALISADOS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS
1- <i>is</i>	3 601	11- <i>produces</i>	185	21- <i>do</i>	132
2- <i>be</i>	1 425	12- <i>run</i>	177	22- <i>print</i>	129
3- <i>are</i>	1 362	13- <i>read</i>	175	23- <i>let</i>	126
4- <i>use</i>	540	14- <i>create</i>	171	24- <i>define</i>	121
5- <i>see</i>	523	15- <i>import</i>	170	25- <i>support</i>	121
6- <i>have</i>	366	16- <i>write</i>	157	26- <i>provides</i>	119
7- <i>return</i>	311	17- <i>start</i>	156	27- <i>contains</i>	118
8- <i>has</i>	305	18- <i>does</i>	156	28- <i>crates</i>	111
9- <i>call</i>	249	19- <i>open</i>	153	29- <i>produce</i>	110
10- <i>access</i>	198	20- <i>try</i>	134	30- <i>control</i>	104

Fonte: Castilho (2022, p. 87), a partir de dados fornecidos pelo *software* AntConc.

A quantificação das ocorrências de imperativo nos textos apresentada no quadro 10.2 desvela um aspecto importante para o ensino, pois é essencial ao professor ministrando aulas em um curso em que esse tipo de texto circule abordar pedagogicamente essas estruturas linguísticas, por meio de atividades que discutam os usos linguísticos típicos desses textos, uma vez que são de suma importância para a leitura e compreensão dos tutoriais.

Para análise da modalidade, foram selecionados os modais com ocorrência superior a cem para a realização da análise no *corpus*, e, a partir desse parâmetro, foram selecionados, por ordem de ocorrência, os modais apresentados no quadro 10.3.

Quadro 10.3 Itens léxico-gramaticais de modalidade e sua frequência

ITENS ANALISADOS	FREQUÊNCIA
<i>Can</i>	1 094
<i>May</i>	362
<i>Must</i>	210
<i>Should</i>	149

Fonte: Castilho (2022, p. 130), a partir de dados fornecidos pelo AntConc.

Identificamos que a função da modalidade nos tutoriais analisados representa o papel de equilíbrio nos textos, alternando, com o imperativo, as instruções ou comandos. Ressaltamos, no entanto, que não discutiremos, aqui, as diversas funções da modalidade no *corpus*, pois nosso objetivo está focado em mostrar como se configura uma metodologia de trabalho para o uso de textos autênticos na pesquisa linguística para o ensino de língua que os alunos realmente necessitam em seu cotidiano profissional, além da possibilidade do uso de ferramenta computacional para quantificação dos dados. De todo modo, é relevante sinalizar que os usos dos modais nos textos a ser trabalhados em sala de aula devem ser abordados a partir das funções que esses operadores podem exercer em textos (aconselhamento, ordem, obrigação, habilidade, possibilidade etc.) e, assim, é possível ao professor tomar decisões em relação ao que será ensinado. Nosso foco foi apontar o potencial da LSF como uma possível teoria da linguagem e que, associada a ferramentas computacionais, como foi demonstrado, possibilita integrar a teoria linguística a aplicações em contextos de uso para fins de ensino de língua.

Os resultados apontam que, nos tutoriais de informática analisados, a língua é utilizada de duas maneiras: (a) quando os autores/tutores querem interagir com os usuários de uma forma mais solidária, o uso da modalidade e do imperativo se fazem presentes; porém, (b) quando os autores/tutores fornecem as instruções ou comandos para a realização de procedimentos precisos, isso não ocorre, pois devem ser diretos e objetivos nos comandos que querem que o usuário execute, havendo, portanto, uma relação saudável de autoridade.

De acordo com os dados apresentados, há, portanto, uma diferença entre o uso do imperativo e da modalidade. Quando os autores se dirigem aos seus interlocutores/leitores sem instruções específicas para a realização de algum procedimento, há alternância no uso do imperativo e da modalidade, estabelecendo-se uma relação de solidariedade. Porém, quando a instrução não é dialogada, é mais precisa e pontual para a realização de procedimentos ou passos para a realização de uma tarefa, ocorre a presença marcante do imperativo.

Considerações Finais

Neste texto, apontamos a relevância e o papel de uma “linguística aplicável” em contextos de ensino de inglês como língua estrangeira em cursos superiores, isto é, uma abordagem que utilize textos que realmente circulem no contexto educacional e profissional dos alunos, bem como a análise das características léxico-gramaticais e do

ponto de vista de sua estrutura textual e como estes podem ser usados em contextos de prática.

Apresentamos como se caracteriza a “linguística aplicável” proposta por Halliday e colaboradores, que se caracteriza por tomar um problema de linguagem da vida real. Neste caso, analisamos os tutoriais de informática, leitura necessária a alunos em cursos de ADS, e os exploramos a partir de sua organização textual e as estruturas linguísticas mais comuns neles utilizadas.

No contexto analisado, ora o produtor textual (ou tutor do texto) está numa posição de comando, ora transfere ou alterna esse comando, quando se coloca na mesma posição social de seu interlocutor. Nossos resultados corroboram o exposto por Eggins (2004), sobre o imperativo: embora este se concretize por orações imperativas, é necessário considerar outras alternativas, quando interagimos para atingir nossos propósitos comunicativos. Esses índices caracterizam os textos de tutoriais de informática como textos de procedimentos em que o leitor recebe instruções diretas para executar ou não uma tarefa, um comando ou uma ação.

As características linguísticas presentes nos tutoriais de informática demonstram como a presença do imperativo e da modalidade podem criar determinados efeitos de sentido para o leitor quanto às instruções de procedimento, do que ele pode ou não pode, deve ou não deve fazer.

À guisa de conclusão, retomamos Halliday, que encerra seu texto sobre o potencial da LA afirmando que não sugere “nem por um momento que teríamos a chave. Mas deveríamos ser capazes de escrever as instruções para seu uso” (Halliday, 2003, p. 172) e, neste texto, nosso intuito foi o de corroborar a afirmação do autor, apontando como os estudos de uma linguística aplicável podem fornecer subsídios potentes para o ensino utilizando dados reais de uso, embasados em textos que circulam nos contextos em que os alunos, futuros profissionais, deverão atuar e, assim, oferecer possíveis caminhos para trilharmos na elaboração de instruções para o uso da língua em contextos específicos de ensino.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. *Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia*. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 5 jul. 2024.
- _____. Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <<https://tinyurl.com/48w562ww>>. Acesso em: 5 jul. 2024.
- CALDWELL, D.; KNOX, J. S. & MARTIN, J. R. *Applicable Linguistics and Social Semiotics: Developing Theory from Practice*. Londres, Bloomsbury Academic, 2022.
- CASTILHO, M. *O Imperativo e a Modalidade na Construção da Solidariedade em Textos em Inglês do Gênero Tutorial de Informática: Um Olhar Sistêmico-funcional*. Dissertação de mestrado em Letras, São Paulo, Universidade Federal de São

- Paulo, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.unifesp.br/items/b7c119e9-744b-457e-8012-b2054a540327>>. Acesso em: 29 set. 2024.
- EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Londres, Continuum, 2004.
- EMILIA, E. & CHRISTIE, F. *Factual Genres in English: Learning to Write, Read and Talk about Factual Information*. Bandung, Rizqi Press, 2013.
- GOUVEIA, C. A. M. “A Linguística e o Consumidor: Teoria, Política e Política da Teoria”. In: *Actas do XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa, APL, 2006, pp. 427-433.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2. ed., Londres, Edward Arnold, 1994.
- _____. “New Ways of Meaning: The Challenge to Applied Linguistics”. In: _____. *On Language and Linguistics*. Londres/Nova York, Continuum, 2003, pp. 139-174 (Collected Works of M.A.K. Halliday, vol. 3)
- _____. “Some Theoretical Considerations Underlying the Teaching of English in China”. *The Journal of English Studies*, Chongqing, China, vol. 4, 2006, pp. 7-20.
- _____. “Syntax and the Consumer”. *Monograph Series in Language & Linguistics*, Washington, DC, vol. 17, 1964, pp. 14-23.
- HASAN, R. “Part B”. In: HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford, Oxford University Press, 1989.
- MAHBOOB, A. & KNIGHT, N. K. (eds.). *Applicable Linguistics*. Londres/Nova York, Continuum, 2010.
- MARTIN, J. R. “Linguistics and the Consumer: The Practice of Theory”. *Linguistics and Education*, vol. 9, n. 4, 1998, pp. 411-448.
- _____. & ROSE, D. *Genre Relations: Mapping Culture*. Londres, Equinox, 2008.
- MATTHIESSEN, C. M. I. M. “Systemic Functional Linguistics as Applicable Linguistics: Social Accountability and Critical Approaches”. *D.E.L.T.A.*, vol. 28, n. especial, 2012, pp. 435-471. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/delta/a/SdyRsHQk4WsDCZnVTmD6YDx/?lang=en#>>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- MUNIZ DA SILVA, E. C. “Ciclo de Aprendizagem Baseado em Gêneros”. *Linguagem – Estudos e Pesquisas*, vol. 19, n. 2, pp. 19-37, jul./dez. 2015. DOI: [10.5216/lep.v19i2.41251](https://doi.org/10.5216/lep.v19i2.41251). Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/lep/article/view/41251/21092>>. Acesso em: 5 jul. 2024.
- _____. “Gêneros na Teoria Sistêmico-funcional”. *D.E.L.T.A.*, vol. 34, n. 1, pp. 305-330, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450297878862629695>>. Acesso em: 5 jul 2024.
- O’DONNELL, M. “Syntax and the Consumer Revisited: an SFL for EFL”. In: *International Systemic Functional Linguistics Congress (ISFC)*. Universidade de Lisboa, 25-29 jul. 2011.
- ROSE, D. “Building a Pedagogic Metalanguage II: Knowledge Genres”. In: MARTIN, J. R.; MATON, K. & DORAN, Y. J. *Accessing Academic Discourse – Systemic*

- Functional Linguistics and Legitimation Code Theory*. Londres/Nova York, Routledge, 2020, pp. 268-302.
- SANTIAGO, M. S. *Unidades Fraseológicas Especializadas em Tutoriais de Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Proposta de um Sistema Classificatório com Base na Valência Verbal*. Tese de doutorado em Letras, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/72745>>. Acesso em: 5 jul. 2024.
- VIAN JR., O. “Estruturas Potenciais de Gêneros na Análise Textual e no Ensino de Línguas”. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, vol. 9, n. 2, pp. 387-410, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n2/08.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2024.
- ____ & SOUZA, M. M. “Linguística Sistêmico-funcional e Suas Contribuições à Pesquisa Linguística no Contexto Brasileiro”. *Revista Odisseia*, vol. 2, 2017, pp. 185-203. DOI: [10.21680/1983-2435.2017v2n0ID12887](https://doi.org/10.21680/1983-2435.2017v2n0ID12887). Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/12887>>. Acesso em: 29 set. 2024.

‘We Do, We Watch’: Teacher Preparation as Collective Agency for Genre-based Teaching

José David Herazo
Yina Margarita Vega Calao

Introduction

Teacher preparation has been essential for disseminating genre-based pedagogy around the world. From the onset of the pedagogy in the 1980s to this day, numerous professional development programs have taught teachers systemic functional linguistics (SFL) and key sociocultural principles as basis for reshaping their teaching (Accurso; Gebhard, 2020). These programs have covered concepts such as text and genres, language as system, lexicogrammar as choice, scaffolding and joint learning, among others (Derewianka; Jones, 2016). Although this preparation keeps to key principles and practices of the pedagogy, there has also been considerable variation in how they have been modelled to suit local needs. Most programs have been longitudinal, spanning even over 10 years (e.g., Brisk; Tian; Ballard, 2021), whereas a minority of them have taken place over a few months or less (e.g., Aguirre-Muñoz *et al.*, 2009). They have also taken place in many parts of the world (e.g., Benítez *et al.*, 2018; Emilia; Sujatna; Kurniasih, 2022; Whittaker; García-Parejo, 2018), though most of them have occurred in the United States (see Accurso; Gebhard, 2020 for a review). Some of these programs have involved only one teacher (e.g., Acevedo, 2020; Carpenter *et al.*, 2015; Gonzalez, 2022; Herazo *et al.*, 2021), while others a large number of them (e.g., Barbeiro, 2020; Jones; Chen, 2012; Schleppegrell *et al.*, 2004; Whittaker; García-Parejo, 2018). Teacher preparation activities have included mainly workshops, text analysis, classroom implementation, and expert coaching in the form of school visits (e.g., Accurso *et al.*, 2023; Barbeiro, 2020; Humphrey; Feez, 2016). Less common activities include study groups (e.g., Blecua Sánchez; Sánchez Garrido, 2017; De Freitas; Zolkower, 2011), professional learning communities (e.g., Philippakos; MacArthur; Rocconi, 2023), or peer coaching (e.g., Moreno Prens, 2019).

Despite such variety, most of these programs share an individualistic orientation according to which their main task has been to help particular teachers learn the

pedagogy and use it in *their own* classrooms (Richardson, 2003). To be true, it is already very rare that these programs disclose their underlying conceptualizations of teacher learning and change, much less advocate for a collective orientation to teacher preparation and development. Although many of these programs involve groups of teachers, these teachers more often than not are affiliated to different institutions or different content areas (e.g., Acevedo, 2010; Barbeiro, 2020; Gebhard; Harman; Seger, 2007; Macnaught *et al.*, 2013; Whittaker; García-Parejo, 2018) or work in the same content area but come from different institutions (e.g., Achugar, 2009; Adams; Lim, 2020; Emilia; Sujatna; Kurniasih, 2022; Humphrey, 2018; Kerfoot; Van Heerden, 2017; Sagre *et al.*, 2021). Only a few have set as goal to build institutional and collective change by involving all teachers from the same content area (e.g., Buxton *et al.*, 2019; Rosa; Hodgson-Drysdale, 2023; Shi; Baker, 2022) or from the same school level (e.g., Brisk; Tian; Ballard, 2021; Jones; Chen, 2012) in one particular institution.

The rationale underlying this dominant orientation is that individual teachers can irradiate their gains from professional development to the whole school, disseminating SFL concepts and pedagogy from the ground up (Whittaker; Löfstedt, 2017). The problem with such thinking is that, on the one hand, it may take quite a long time for the desired change in literacy teaching to spread to a whole institution (Hargreaves; Fullan, 2015). On the other, it leaves individual teachers to their own fate in the struggle against the complexities of school systems, which usually impose constraints and resistance to attempts of change, risking even any progress individual teachers may have made during professional development (Gebhard; Accurso; Chen, 2019; Smagorinsky; Rhym; Moore, 2013). In this chapter I explore an alternative model for teacher preparation in genre-based pedagogy that seeks to develop systemic collective transformation rather than solely individual teacher change. I illustrate the model with one example involving a group of English as foreign language (EFL) teachers in a higher education context. The model draws heavily on the principles of cultural historical activity theory (CHAT) for conceptualizing teacher learning and change in context, as well as for designing a teacher preparation model that is owned and led by teachers themselves. By adopting such a perspective, my aim is to take a more decided and radical sociocultural orientation to teacher professional development, one that ensures the sustainability of change over time as well as fulfills the foundational subversive and transformational spirit of genre-based pedagogy (Martin, 1999).

Teacher Preparation in Genre-based Pedagogy: Current Models

As may be apparent from the previous short review, there have been many genre-based teacher preparation programs over the years, addressed to both pre- and in-service teachers (Accurso; Gebhard, 2020). This variety, however, contrasts with how infrequently these programs disclose their underlying views about teacher learning and teacher change. To my knowledge, only a few of them make such disclosures. For instance, de Oliveira (2008) proposed a language-based approach to content instruction (LACI) to address the challenges of North American pre- and in-service teachers in their

work with linguistically diverse students. The approach targets teacher awareness of how academic language works as the stepping stone for ensuring changes in their teaching. To that end, LACI follows learning-by-doing principles based on which teachers are engaged in setting goals, identifying and analyzing texts, and planning and delivering instruction. This model emphasizes the need for teachers to practice the pedagogy as the way for learning it and for developing metalanguage.

Glisan and Donato (2020) also propose a model of teacher preparation in genre-based pedagogy that follows a practice-based view of teacher development. This view advocates for a strong focus on practice, understood as knowledge in action in particular disciplinary contexts, as the backbone for organizing teacher learning (McDonald; Kazemi; Kavanagh *et al.*, 2013). The model follows a situated and social perspective for which teacher learning is a process of becoming, shaped by teachers' identities, histories, and contexts. Also based in the United States, this model suggests a five-step cycle for teacher preparation: (1) Developing theoretical understanding of genre-based pedagogical practice; (2) deconstructing how experienced teachers do genre-based teaching, including the sub-practices of selecting and analyzing target texts, as well as planning instruction; (3) rehearsing these sub-practices during professional development sessions in micro-teaching, peer teaching or any other form of collaborative rehearsal; (4) enacting genre-based pedagogy in their own classrooms; and (5) collaboratively assessing their enactment of genre-based teaching with other teachers. To date, however, very little research has documented how this model may work in specific teaching contexts, pre-service or otherwise.

Dreyfus *et al.* (2016) developed yet another model for preparing teachers for genre-based pedagogy during the Scaffolding Literacy in Academic and Tertiary Environments (SLATE) project. In this model, teachers are apprenticed into SFL knowledge and genre-based teaching by having them experience the pedagogy themselves as learners. The model is based on four workshops designed to walk teachers, called language coaches, through the different strategies and practices of genre-based teaching including building field, deconstruction, joint construction and independent construction. The ultimate goal of the model is not only to engender change in teachers' classroom literacy teaching but, most importantly, to ensure long lasting change in their language views, from a bottom-up view focusing on grammar to a top-down one addressing genre and register. The SLATE model also emphasizes teacher learning of metalanguage as a toolkit for both developing language knowledge and reshaping their own teaching. Several studies have documented how this model has resulted in changes in teachers' praxis, especially in teachers' appropriation of metalanguage as a toolkit for preparing and delivering instruction (Mahboob; Devrim, 2011).

Finally, Rose and Martin (2012) also proposed a literacy program called Reading to Learn (R2L). This program adopts a scaffolded three-phase model of teacher preparation that mirrors the sociocultural view of learning underlying the teaching-learning cycle (Acevedo, 2010). The first phase occurs as off-site professional development, away from teachers work settings, and serves to model the pedagogy to teachers during workshops led by R2L experts. In the second phase, teachers work in

school-based teams to design genre-based lessons, teach them, and reflect on their teaching. This phase also involves school visits by R2L experts who engage teachers in watching their own teaching videos as a springboard for analyzing their own practice. The final stage of the model requires teachers to implement R2L independently, but with different forms of mentoring and coaching by colleagues. The program is designed in such a way that teachers become school-based R2L experts who can disseminate the pedagogy by enlisting and coaching other colleagues in their own schools. The R2L model has been widely used, as well as adapted, as a way to prepare teachers for genre-based teaching all over the world (Acevedo, 2020; Benítez *et al.*, 2018; Herazo *et al.*, 2021; Whittaker; García-Parejo, 2018; Whittaker; Löfstedt, 2017).

As noted above, one feature these programs share is their implicit focus on developing individual teachers' SFL knowledge and ability to enact genre-based lessons. Even when they seek to promote institutional change, as in the R2L program, they usually do so by relying on individual teachers' ability to spark transformations at the institutional level. In addition, these programs keep to an expert-led view of teacher development, usually realized by a workshop format, a view that more often than not positions teachers as practitioners whose main task is to faithfully implement genre-based teaching. Very rarely do these programs show any awareness of the fact that individual teachers are part of complex school systems whose transformation is tightly linked to exercising their own agency in changing themselves and the school systems they inhabit. The cultural-historical perspective on teacher professional development discussed next offers a principled way to strengthen professional development in genre-based teaching by imbuing it with a collectivist and self-agented orientation. At the same time, it capitalizes on the key important lessons learnt from current preparation programs, namely their concern for developing teacher SFL knowledge, their scaffolded view of teacher learning, and their strong focus on teacher appropriation of metalanguage for understanding language and mediating student learning.

A Cultural-historical Perspective on Teacher Preparation

The teacher preparation model I propose in this chapter draws heavily on cultural-historical activity theory (CHAT). Inspired by the works of Lev Vygotsky, CHAT is a framework for understanding how individuals inter-act in sociocultural contexts, both reshaping and being reshaped by those contexts as a result of those interactions (Yamagata-Lynch, 2010). This framework emerged from Vygotsky's views that understanding and promoting human development requires an analysis of the historical, social, and cultural roots of their practical activity and how this activity is mediated by tools (Barrs, 2022). The reason for this is that humans never act in isolation, but always as part of complex systems of activity that involve the culturally defined reasons for acting or a motive/object, the participants acting or subjects and their histories and identities, the various tools they use for reaching their motives, the particular roles and responsibilities they adopt when acting, the rules and conditions that constrain their actions, and the community of people with whom they act and who share the same

motive. All these components form what CHAT calls an activity system, represented as a pyramid where they interact in complex ways, dialectically influencing one another and usually giving rise to contradictions or tensions whose resolution moves the activity system forward (Engeström, 2015; Roth; Lee, 2007). Teacher genre-based praxis can be viewed as one such activity system, since it involves teachers acting in the pursuit of student literacy mediated by SFL concepts and practices and regulated by the norms and division of roles that are common to school communities.

Based on these views, Engeström (2015) proposed a model for research and development of activity systems that he called formative interventions. Also known as change laboratory, formative interventions offer a principled way of engineering a transformation of complex systems that is owned and made possible by participants themselves. The view of teacher preparation proposed in this chapter sees formative interventions as a powerful professional development model for engendering transformation at both the individual and the institutional collective levels. Formative interventions follow the Vygotskian principle of double stimulation where contradictions become a compelling first motive for participants to act on their activity system or context, both individually and collectively, and thus change it in their attempt to resolve those contradictions. The way such change is designed or modeled becomes the second stimulus, which serves as a tool for mediating participants' transformative actions.

Formative interventions follow a cycle of seven activities, called learning actions, that involve participants in thinking and acting about their activity system in order to transform it (figure 11.1).

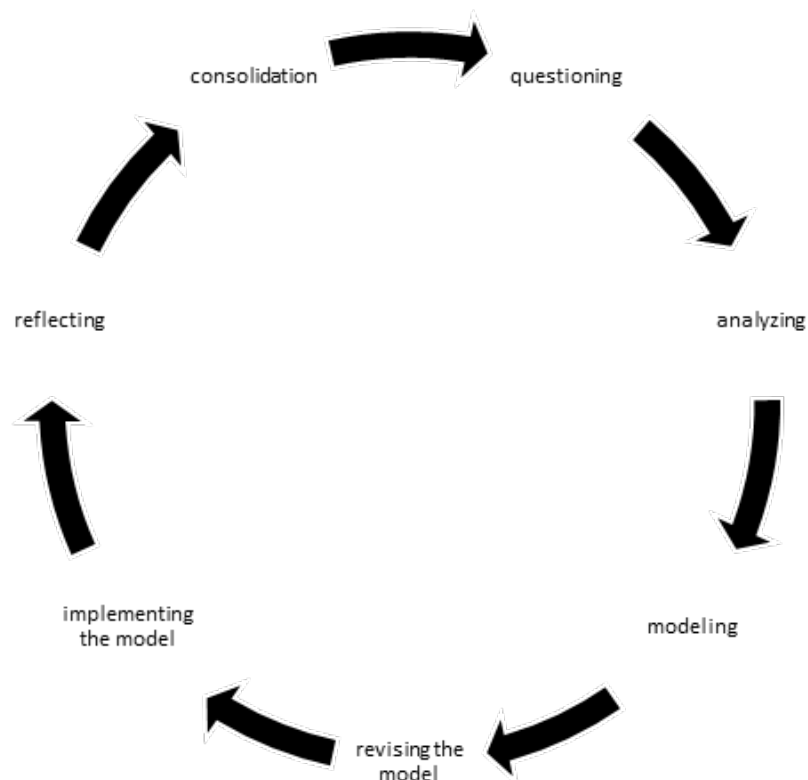


Figure 11.1 Cycle of learning actions in Formative Interventions.

Some of my colleagues and I have used this cycle of learning actions to promote transformation in EFL teachers and institutional praxis. These actions have occurred as part of our collaborative thinking and discussion during in-person or virtual meetings where EFL teachers and some of us – acting as researchers or “interventionists” in CHAT terms, analyze the teachers’ praxis and make decisions to transform it. The first learning action is called questioning because it involves participants in critically reviewing or criticizing their own praxis. Key to this moment is the use of mirror data, that is data showcasing participants’ current praxis, to inquire into its characteristics and identify possible tensions or conflicts in need of resolution. These conflicts become a first stimulus that motivates participants for acting in pursuit of changing their system of praxis. In the second learning action, called analysis, the group unravels the historical origins of the conflict, as well as its current characteristics or manifestations as a way to gain a deeper understanding before doing any attempts to change it. The group uses key CHAT concepts and the pyramidal representation of activity systems as heuristics to analyze the conflictual situation, gaining thus a theoretical understanding of it. Participants then collaboratively design a change in their praxis which becomes a new model of their activity. This model becomes a second stimulus in their attempts to reshape their praxis. Participants next revise the model in order to fine-tune it before implementing it in their own teaching, corresponding to the fourth and fifth learning actions. The sixth learning action involves participants in reflecting on implementation, using again the theoretical and situational understanding gained during previous actions. These reflections lead into consolidation of the transformation in participants’ praxis if the new model turned out to help resolve the conflictual situation or, instead, lead to new cycles of redesign, implementation, and reflection, if the model did not meet the group expectations, completing thus the final learning action.

At this point, participants have already gained an enhanced theoretical understanding of their praxis and have exercised both individual and collective agency to transform it, particularly in terms of its object. These three transformations, i.e., a new pattern of activity oriented to a new object, a new form of individual and collective agency, and an increased theoretical understanding of their praxis, correspond to what CHAT scholars know as expansive learning and are the ultimate goal of formative interventions (Engeström, 2001). Below I tell the story of a current formative intervention cycle seeking to transform the praxis system of a group of grammar teachers in an EFL teacher preparation program. At some points I will pay close attention to how Yina, one of the participating teachers, exercised her agency to transform her praxis fueled by collaborative collective work. I will use data excerpts coming from sessions with the whole group of teachers, individual sessions with Yina, and Yina’s reflective narratives to tell the story of her transformation during the formative intervention. The intention of this telling is to provide a first-hand account of how formative interventions work as a professional development model that may enable teachers to transform their praxis, both at the individual and collective levels.

Teacher Development of Collective Agency: The Grammar in Context Project

The Grammar in Context project started in July 2022 as a way to rethink grammar teaching in the EFL teacher preparation program at Universidad de Córdoba (Colombia). The project emerged out of concerns by faculty and department leaders regarding the little grammatical knowledge that pre-service teachers seemed to achieve at the completion of their degree. This was visible in how difficult it had become for learners to achieve advanced levels of EFL proficiency as well as by how little grammatical knowledge they seemed able to mobilize in planning and delivering EFL lessons during their practicum. Rather than designing teacher preparation in the project following the usual workshop-based, expert-led approach, another leading colleague and myself decided to map it along the lines of a formative intervention. Our thinking underlying this choice was that sustainable transformation of teachers' praxis was only possible if it was directed and realized by teachers themselves. In addition, to have any chance of buy-in and sustainability, the project had to target the transformation of the collective activity system of grammar teaching in our teacher preparation program, rather than solely helping individual teachers learn SFL and its pedagogy. We started thus by inviting all grammar teachers to an initial informal meeting where we presented the program's intention to discuss and rethink grammar teaching and the importance of engaging in collaborative work to reach that end. Five grammar teachers attended this initial meeting as well as a similar number of teachers from communication courses. When the formative intervention started, however, only six of these teachers remained, three appointed to grammar courses and the other three to communication ones. These teachers have continued up to the wiring of this manuscript, two years later, and our meetings have occurred both online and in person. We have recorded almost all of these meetings for later analysis and have also collected Yina's reflective accounts. As a researcher, I have also kept an informal diary during the formative intervention process.

Questioning and Analyzing Current Praxis

As is common in formative interventions, we started with an exploratory ethnographic phase whose purpose was to become familiar with teachers' thinking and practice of grammar teaching. We thus held several group discussions focused on grammar teaching and learning in our program. This set the scene for open discussion and critique of the current state of affairs regarding their planning, teaching, and assessment. Our discussions at this stage of questioning were fueled by questions like "how do you usually teach and assess grammar?", "how come our learners know little grammar after five courses?" and "what has been the role of grammar teaching in promoting EFL proficiency for our students?". In search for answers to these questions, teachers shared their views on grammar teaching and learning as well as described their current practices. We also used the grammar syllabi teachers followed and teachers' materials as mirror data to dig more deeply into these practices. Our discussions

revealed that indeed there were enough grounds for the program's concerns regarding our pre-service teachers' grammar knowledge. We also concluded that, as a teacher preparation program, we had been aiming too low in terms of the grammatical knowledge we expected students to learn. This was reflected, for example, in the contents the syllabi suggested for each instructional unit, which focused on too basic topics such as "my family and me," or "verb to be and personal information." The groups' conclusion was succinctly put by one of the participating teachers who noted there was little difference between these contents and what she taught in the high school where she also worked.

Our analysis showed that the historical reasons for such a state of affairs were several. For example, the grammar courses had been defined, and mandated, as part of the official syllabi and therefore teachers had to follow them as they were. In addition, it had become accepted practice that these contents had to be subservient to the topics and contents that appeared in communication courses, which students took parallel to grammar ones. That is, grammar contents and lessons were meant to contribute to develop students' ability to communicate, that is to read, write, speak, or listen as defined in communication courses. This also meant that grammar courses focused on the formal aspects of such communication and thus lessons emphasized a focus on clauses and sentences, through common grammar activities such as fill in the blank, writing tasks to display grammatical knowledge, and controlled practice of grammatical rules. Although the program had recently advocated for a systemic and functional view of language in official documents, it was clear that this view rarely permeated teachers' current practices. Our analyses up to this point had clearly shown that our current collective pedagogical praxis needed a radical redefinition, one more consistent with a functional orientation to language and that aimed at equipping students with a knowledge of language to serve their communication and pedagogical needs.

Modeling and Revising the New Praxis

One of the first decisions we made to model the new praxis system was to reconceptualize the object of grammar teaching. Unlike the initial object targeting pre-service teachers' basic communication ability, we agreed that grammar teaching had to be oriented to developing a more advanced students' awareness and language proficiency. Similarly, it needed to provide a metalinguistic knowledge base that could enable pre-service teachers to more efficiently plan, deliver, and assess meaning-oriented EFL instruction. To achieve such object and to be consistent with the program's espoused view of language, we also decided to adopt a systemic-functional, text-based approach to grammar teaching. It was at this stage of the project that our group decided to call itself the "Grammar in Context Project". Equipped with these decisions and with a developing identity implied by our new name, we decided to start studying key concepts of SFL, particularly its conceptualization of language in use as text and of texts as instantiations of particular genres that respond to cultural and situational contexts. Over a period of six months, we read key chapters from Derewianka and Jones (2016)

and had group discussions about them. We also started making decisions concerning the contents of the grammar courses and choosing and sequencing the kinds of texts these courses should target. One example of those decisions can be appreciated in table 11.1, which shows the contents for Grammar 1 and 2, the first two grammar course in our EFL teacher preparation program.

Table 11.1 Collective planning of grammar courses

	Genre – Register	Language knowledge	Critical language awareness
1 st Term	<u>Descriptive reports (written):</u> - Field: specialized and everyday - Tenor: Neutral, formal tenor - Mode: Written multimodal Sample texts: Search and rescue dogs Search and Rescue Dogs Artificial Intelligence	<u>Word classes:</u> nouns, verbs, adjectives, adverbs, prepositions, articles, conjunctions, pronouns Simple present of be and other relating verbs Simple present of action verbs Simple nouns groups; Classifiers, describers	Decentering stereotypes, generalizations, inequalities, sexism, violence or racial discourses
2 nd Term	<u>Breaking news report (spoken + dialogical)</u> - Field: everyday non-technical - Tenor: neutral formal - Mode: spoken language accompanying actions Sample texts: Texts for BReaking News re...	<u>Groups and phrases:</u> verb group, noun group, adverbial group Simple present: action and relating verbs. Present continuous: actions Wh-questions	Decentering stereotypes, generalizations, inequalities, sexism, violence or racial discourses

The first and second columns of the table show our decisions regarding the types of texts that should be the focus of each instructional term. We also identified specific authentic texts that could serve to model each genre, inserting hyperlinks to those texts. These texts, however, were suggested as examples only, that is teachers could opt for using them or for using other texts that they deemed better suited for their particular instructional context. The third column suggests the linguistic concepts that students were expected to learn in each instructional unit and that were typical of those texts. The fourth column points to key critical issues that could be addressed through the texts and which teachers could emphasize depending on the specific contents of the texts. As can be implied, to be able to make these decisions, we had to collaboratively analyze different examples of these texts so as to make sure they were consistent with the genre of each unit as well as they displayed the lexicogrammar we wanted to teach.

Our next step to model the new praxis was to define the specific pedagogic details of the text-based approach we had chosen for teaching grammar. We decided thus to focus on the pedagogical chapters of Derewianka and Jones (2016), paying close

attention to the principles underlying the pedagogy as well as to specific teaching activities and strategies described for each stage of the teaching learning cycle. Consistent with the focus on grammar of our courses, we decided to emphasize the deconstruction stage of the cycle, including text analysis activities, teacher explanations of grammar, as well as traditional grammar exercises of the type reported by teachers. We also revised excerpts from Humphrey, Love and Droga (2011) to ground our understanding of lexicogrammar as well as to select examples of activities we could use during teaching. This modeling stage resulted in the outline of a novel teaching unit focused on descriptive report texts and their typical lexicogrammar, following the specifications that appear in table 11.1.

Revising and Implementing the New Model

For revising the new model, we decided to pilot the unit on descriptive reports during the final term of students' first academic semester, currently taught by Yina. To this end, Yina was tasked with designing the unit in detail. She also kept a reflection journal to describe her experience and one of the researchers observed two of her lessons. We discussed Yina's lessons in the group, suggesting instructional activities and materials she could use. This pilot implementation took about a month, involving continuous discussion between Yina and the two researchers, as well as one report to the group at the end. As has also been reported in research, from this pilot implementation we learned that a text-based approach to grammar teaching was especially suitable for designing contextualized grammar lessons that sparked student interest. As Yina also reported in one of the curriculum committees of our program, the approach facilitated students' understanding of complex grammar topics and authentic texts, as well as their EFL production, even though students were just beginning their teaching preparation degree. In one of my observations, I wrote how excited Yina looked in this meeting and the sense of expertise she seemed to be developing.

Following Curriculum Committee approval, we embarked in the implementation of this new model for a full academic semester. The implementation covered the three units shown in Table 1 during a period of four months and was also in charge of Yina. My colleague researcher and I also engaged her in dialogic sessions after each unit, using her reflective accounts to spark our discussions. It was during these sessions that we learned about a variety of tensions Yina was experiencing as she attempted to reshape her praxis. One tension in particular became very salient in Yina's accounts: When delivering instruction, she tended to separate students' understanding of the texts that were the focus of study from her explanations of grammar, which she did in isolation from the text using decontextualized examples. Thinking back on this issue, in one of our dialogic sessions she explained: "I didn't know how to teach grammar aligned with the text, it also makes me feel overwhelmed. Like how to join those two big parts, but it was more because I was still isolating each part of the learning process, grammar vs the text." This realization was also spurred by our group's conceptualization of the new model of praxis as "grammar in context", which Yina used as a way out of her "text vs

grammar” dilemma during the breaking news report unit (my translation): “[...] to stay in that mood... like... [talking to herself] ‘remember that is *grammar in context* and *meaning*’ and I can’t detach [grammar explanations] again from the breaking news report we were creating”.

As may be inferred from my account up to this point, our attempts to change praxis required consistent study of SFL and its applications in text selection, text analysis, and instructional planning – a demanding task imposing an additional load on teachers’ already burdensome responsibilities. This was especially true for Yina, who reflected at the end of implementation: “It was difficult to sit down for many hours, every time I needed to plan my lessons, I remember that I sit down for a whole day trying to search and read for information that could help me to develop my classes”. To our surprise, however, not only did Yina persist in the intention to change her grammar teaching praxis and overcome the tensions she was experiencing during implementation, but also started to study on her own, devoting still more time and energy to learning SFL and its pedagogical practices.

The reasons for Yina’s committed agency, leading to consolidation of the transformation of her praxis, derived from her increasing realization that a focus on texts, a more robust view of lexicogrammar, and a scaffolded cycle, was really paying off. She commented: “I think big changes are happening. After all, they [students] don’t see grammar as an exercise to fill just in the gap, but they are understanding the intention of the texts, and how they are meant to express a particular idea or information. They are more aware of the use of the structure not just learned as a pattern but learn with a purpose and use”.

And also: “My students made comments such as ‘These kinds of texts [sequential explanations] are different from descriptive texts because they are characterized by the use of verbs to describe actions to explain how the process work and the descriptive texts are full of adjectives to describe the thing’ Wow, I can say that this made feel happy, overjoy and proud as a professor.”

What these comments suggest is Yina’s development of a motive/object for transforming her praxis derived from the sophisticated learning students displayed during the text-based, grammar lessons.

Discussion and Conclusions

This chapter has shown how professional development in genre-based pedagogy may be conceived and designed to seek the transformation of individual teacher’s praxis as well as systemic collective change. Unlike common professional development in this pedagogy (see Accurso; Gebhard, 2020 for a review), the chapter showed how participating teachers engaged in a variety of transformative learning actions during a formative intervention cycle, showcasing their committed agency to change their praxis system. The case of Yina is telling, revealing how formative interventions may contribute to develop teachers’ buy-in as well as engage them in the agentive transformation of their praxis. Though initially hesitant, Yina embraced a text-based

approach to teaching grammar, fueled by her conviction that this approach was leading to sophisticated student learning. This shift in her praxis, from decontextualized grammar teaching to teaching grammar through texts, was also a result of a collective effort to rethink grammar teachers' pedagogical practice. That is, shifting towards a text-based approach became not also Yina's goal but the group's, whose collaborative activity became material for Yina's emerging transformative agency. One lesson to be learned from this experience is that individual transformation of praxis is enhanced when teachers are part of a group who seeks similar ends and who engages in dialogue to reach those ends. There are examples in the literature that lend additional support to this claim (Brisk; Tian; Ballard, 2021; Moreno Prens, 2019; Postholm, 2020).

Though still a work in progress, the Grammar in Context Project has also revealed that the transformation of teachers' praxis is usually fueled by motives to which they adhere and which provide the impetus for change (Sagre *et al.*, 2021). This was especially true for Yina, who found in students' progress a powerful reason to act and devote time and effort in reshaping her teaching, engaging even in studying such a complex theory as SFL on her own. This runs counter to popular belief that the complexity of SFL may be too intimidating for teachers (Bourke, 2005), who may run away from professional development in genre pedagogy because of this. What Yina's case shows is that, despite the complexity of SFL, teachers may exercise agency in learning and implementing it when they develop powerful motives for doing so, especially if they are part of a group that seeks the same motive. Exploring and constructing motives is thus an important feature that professional development in genre-based pedagogy should pay attention to.

This chapter has also shown that mapping professional development in genre-based pedagogy along CHAT principles holds promise for promoting the transformation of teachers' individual and collective praxis. There is a long tradition of formative intervention and change laboratory research (Engeström; Nuttall; Hopwood, 2020; Engeström; Sannino, 2010). However, little of this research has been focused on educational settings (Postholm; Vennebo, 2020), let alone explore professional development along the lines of SFL and its pedagogy. More research is thus needed towards those ends, particularly in terms of how teachers develop individual and collective agency as part of the expansive transformation of their praxis.

Referências Bibliográficas

- ACCURSO, K. & GEBHARD, M. "SFL Praxis in U.S. Teacher Education: A Critical Literature Review". *Language and Education*, 2020, pp. 1-21. Doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1781880>
- _____. *et al.* "Implications of Genre Pedagogy for Refugee Background Youth with Limited or Interrupted Formal Education". In: GEBHARD, M. & ACCURSO, K. (eds.). *In Pursuit of a Multilingual Equity Agenda: SFL Teacher Action Research*. London/New York, Routledge, 2023, pp. 185-209.

- ACEVEDO, M. C. *Bringing Language to Consciousness: Teacher Professional Learning in Genre-Based Reading Pedagogy*. PhD Dissertation, The Open University, 2020.
- _____. *A Report on School-based Action Research: Will the Implementation of Reading to Learn in Stockholm Schools Accelerate Literacy Learning for Disadvantaged Students and Close the Achievement Gap?* Stockholm, Multilingual Research Institute, 2010.
- ACHUGAR, M. "Designing Environments for Teaching and Learning History in Multilingual Contexts". *Critical Inquiry in Language Studies*, vol. 6, n. 1-2, pp. 39-62, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/15427580802679377>
- ADAMS, J. & LIM, F. V. "Towards a Functional Literacy Approach to Teach the Language of Science in the Singapore Classroom". *Pedagogical Linguistics*, vol. 1, n. 2, pp. 125-148, 2020. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/pl.19008.ada>
- AGUIRRE-MUÑOZ, Z. *et al.* "Developing Teacher Capacity for Serving ELLs' Writing Instructional Needs: A Case for Systemic Functional Linguistics". *Bilingual Research Journal*, vol. 31, n. 1-2, pp. 295-322, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/15235880802640755>
- BARBEIRO, L. F. "Da Leitura à Reescrita: Propostas e Percursos da Pedagogia Baseada em Gêneros". *Educação e Pesquisa*, vol. 46, pp. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046218410>
- BARRS, M. *Vygotsky the Teacher: A Companion to His Psychology for Teachers and Other Practitioners*. London/New York, Routledge, 2022.
- BENÍTEZ, T. *et al.* "Reading and Writing Across the Curriculum". In: SELLAMI-BAKLOUTI, A. & FONTAINE, L. (eds.). *Perspectives from Systemic Functional Linguistics*. London/New York, Routledge, 2018, pp. 249-268.
- BLECUA SÁNCHEZ, I. & SÁNCHEZ GARRIDO, C. "Cambios de Enseñanza-aprendizaje Tras la Implementación del Modelo Reading to Learn/Leer para Aprender en las Aulas de Educación Secundaria de un Centro Bilingüe". *Lenguaje y Textos*, vol. 0, n. 46, pp. 55-68, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4995/lyt.2017.8724>
- BOURKE, J. "The Grammar We Teach". *Reflections on English Language Teaching*, n. 4, 2005, pp. 85-97.
- BRISK, M. E.; TIAN, Z. & BALLARD, E. "Autobiography Writing Instruction: The Journey of a Teacher Participating in a Systemic Functional Linguistics Genre Pedagogy Professional Development". *System*, vol. 97, 102429, 2021. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102429>
- BUXTON, C. *et al.* "Understanding Science and Language Connections: New Approaches to Assessment with Bilingual Learners". *Research in Science Education*, vol. 49, n. 4, pp. 977-988, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11165-019-9846-8>
- CARPENTER, B. D. *et al.* Developing Teachers' Critical Language Awareness: A Case Study of Guided Participation. *Linguistics and Education*, vol. 32, pp. 82-97, 2015. DOI: <https://doi.org/doi:https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.03.016>
- DE FREITAS, E. & ZOLKOWER, B. "Developing Teacher Capacity to Explore Non-Routine Problems through a Focus on the Social Semiotics of Mathematics

- Classroom Discourse". *Research in Mathematics Education*, vol. 13, n. 3, pp. 229-247, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/14794802.2011.624705>
- DE OLIVEIRA, L. C. "A Linguistic Approach in Culturally and Linguistically Diverse Classrooms: A Focus on Teacher Education". *Linguistics & the Human Sciences*, vol. 4, 2, pp. 101-133, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1558/lhs.v4i2.101>
- DEREWIANKA, B. & JONES, P. *Teaching Language in Context*. Oxford, Oxford University Press, 2016.
- DREYFUS, S. *et al. Genre Pedagogy in Higher Education: The SLATE Project*. London, Palgrave Macmillan, 2016.
- EMILIA, E., SUJATNA, E. T. S. & KURNIASIH, N. "Training Teachers to Teach PISA-like Reading: A Case in Indonesia". *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, vol. 12, n. 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.17509/ijal.v12i1.46534>
- ENGESTRÖM, Y. "Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization". *Journal of Education and Work*, vol. 14, n. 1, pp. 133-156, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- _____. *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. 2nd ed., Cambridge, Cambridge University Press, 2015.
- _____. & SANNINO, A. "Studies of Expansive Learning: Foundations, Findings and Future Challenges". *Educational Research Review*, vol. 5, n. 1, pp. 1-24, 2010. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- _____. NUTTALL, J. & HOPWOOD, N. "Transformative Agency by Double Stimulation: Advances in Theory and Methodology". *Pedagogy, Culture & Society*, pp. 1-7, Aug. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1805499>
- GEBHARD, M., ACCURSO, K. & CHEN, I. "Paradigm Shifts in the Teaching of Grammar in K-12 Contexts: A Case for a Social Semiotic Perspective". In: DE OLIVEIRA, L. C. (ed.). *The Handbook of TESOL in K-12*. Hoboken/Chichester, Wiley, 2019, pp. 249-263.
- _____. HARMAN, R. & SEGER, W. "Reclaiming Recess: Learning the Language of Persuasion". *Language Arts*, vol. 84, n. 5, pp. 419-430, 2007.
- GLISAN, E. W. & DONATO, R. *High Leverage Teaching Practices*. American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), 2020.
- GONZALEZ, E. *Exploring Changes in Teachers' Praxis when Learning Reading to Learn (R2L)*. Universidad de Córdoba, Córdoba (Colombia), 2022.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, Teachers College Press, 2015.
- HERAZO, J. D. *et al.* "Reading to Learn and EFL Students' Construction of Spoken Biographical Recounts". *Íkala*, vol. 26, n. 1, pp. 41-60, 2021. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n01a06>
- HUMPHREY, S. "'We Can Speak to the World': Applying Meta-Linguistic Knowledge for Specialized and Reflexive Literacies". In: HARMAN, R. (ed.). *Bilingual Learners and Social Equity Critical Approaches to Systemic Functional Linguistics*. New York, Springer, 2018, pp. 45-69.

- _____. & FEEZ, S. "Direct Instruction Fit for Purpose: Applying a Metalinguistic Toolkit to Enhance Creative Writing in the Early Secondary Years". *Australian Journal of Language & Literacy*, vol. 39, n. 3, pp. 207-219, 2016.
- _____, LOVE, K. & DROGA, L. *Working Grammar: An Introduction for Secondary English Teachers*. Richmond, VIC, Pearson Australia Group Pty Ltd., 2011.
- JONES, P. & CHEN, H. Teachers' Knowledge about Language: Issues of Pedagogy and Expertise. *The Australian Journal of Language and Literacy*, vol. 35, n. 2, pp. 147-172, 2012.
- KERFOOT, C. & VAN HEERDEN, M. "Testing the Waters: Exploring the Teaching of Genres in a Cape Flats Primary School in South Africa". In: KERFOOT, C. & SIMON-VANDENBERGEN, A.-M. (eds.). *Language in Epistemic Access*. London/New York: Routledge, 2017. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315229744>
- MACNAUGHT, L. *et al.* "Jointly Constructing Semantic Waves: Implications for Teacher Training". *Linguistics and Education*, vol. 24, n. 1, pp. 50-63, 2013. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.008>
- MAHBOOB, A. & DEVRIM, D. Y. "Supporting Independent Construction Online: Feedback in the SLATE Project". *Linguistics & the Human Sciences*, vol. 7, n. 1-3, pp. 101-123, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1558/lhs.v7i1-3.101>
- MARTIN, J. "Mentoring Semogenesis: 'Genre-based' Literacy Pedagogy". In: CHRISTIE, F. (ed.). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness*. London, Continuum, pp. 123-155, 1999.
- MCDONALD, M., KAZEMI, E. & KAVANAGH, S. S. "Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity". *Journal of Teacher Education*, vol. 64, n. 5, pp. 378-386, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487113493807>
- MORENO PRENS, C. "La Pedagogía de Géneros Textuales como Opción Didáctica Transversal para el Mejoramiento de la Comprensión Lectora en el Ciclo Media de la IED Villanueva". Master Thesis, Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia), 2019.
- PHILIPPAKOS, T. Z. A., MACARTHUR, C. A. & ROCCONI, L. M. "Effects of Genre-Based Writing Professional Development on K to 2 Teachers' Confidence and Students' Writing Quality". *Teaching and Teacher Education*, vol. 135, 104316, 2023. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104316>
- POSTHOLM, M. "Schools Conducting Research in Collaboration with Researchers". In: _____ & VENNEBO, K. (eds.). *Applying Cultural Historical Activity Theory in Educational Settings: Learning, Development, and Research*. London/New York, Routledge, 2020, pp. 12-25.
- _____, & VENNEBO, K. (eds.). *Applying Cultural Historical Activity Theory in Educational Settings: Learning, Development, and Research*. London/New York, Routledge, 2020.
- RICHARDSON, V. "The Dilemmas of Professional Development". *Phi Delta Kappan*, vol. 84, n. 5, pp. 401-406, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172170308400515>

- ROSA, H. & HODGSON-DRYSDALE, T. "Becoming Scientists: Scaffolding Multilingual Learners' Science Literacy Practices with SFL". In: GEBHARD, M. & ACCURSO, K. (eds.). *In Pursuit of a Multilingual Equity Agenda: SFL Teacher Action Research*. London/New York, Routledge, 2023, pp. 109-135.
- ROSE, D. & MARTIN, J. R. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield, Equinox, 2012.
- ROTH, W.-M. & LEE, Y.-J. "'Vygotsky's Neglected Legacy': Cultural-Historical Activity Theory". *Review of Educational Research*, vol. 77, n. 2, pp. 186-232, 2007. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654306298273>
- SAGRE, A. *et al.* "Contradictions and Critical Praxis in Foreign Language Teachers' Implementation of Reading to Learn". *Teaching and Teacher Education*, vol. 108, 103516, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103516>
- SCHLEPPEGRELL, M., ACHUGAR, M. & OTEIZA, T. "The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction through a Functional Focus on Language". *TESOL Quarterly*, vol. 38, n. 1, pp. 67-93, 2004.
- SHI, L. & BAKER, A. "Innovations in Teaching L2 Writing: How Changes in Teachers' Sck and Pck Impact Learners' Perceptions and Writing Outcomes". *System*, vol. 106, 102788, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102788>
- SMAGORINSKY, P., RHYM, D. & MOORE, C. J. "Competing Centers of Gravity: A Beginning English Teacher's Socialization Process within Conflictual Settings". *English in Education*, vol. 45, pp. 147-183, 2013.
- WHITTAKER, R. & GARCÍA-PAREJO, I. "Teacher Learning for European Literacy Education (TeL4ELE): Genre-Based Pedagogy in Five European Countries". *European Journal of Applied Linguistics*, vol. 6, n. 1, pp. 31-57, 2018. DOI: <https://doi.org/doi:10.1515/eujal-2017-0021>
- & LÖVSTEDT, A.-C. "Un Proyecto Europeo para la Mejora de Competencias Discursivas en Europa: Reading to Learn en TeL4ELE". *Lenguaje y Textos*, vol. 46, pp. 29-23, 2017. DOI: <https://doi.org/doi:http://doi.org/10.4995/lyt.2017.8712>
- YAMAGATA-LYNCH, L. C. *Activity Systems Analysis Methods Understanding Complex Learning Environments*. New York, Springer, 2010.

Uma Abordagem Sistêmico-funcional para o Desenvolvimento Linguístico e Pedagógico de Professores de Línguas: Questões Teórico-metodológicas Aplicáveis ao Consumidor

Maria Eugenia Batista
Daniela da Silva Cardoso
Maria Beatriz de Azevedo Ramos
Daniela Ramos de Almeida

Considerações Iniciais

Neste capítulo, discutiremos aspectos teórico-metodológicos da linguística sistêmico-funcional (Halliday; Matthiessen, 2014; Fuzer; Cabral, 2014) e da pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney (Rose; Martin, 2012) que podem impulsionar o desenvolvimento linguístico e pedagógico de professores de línguas por meio de direcionamentos teóricos e analíticos aplicáveis em diferentes contextos educacionais da educação básica pública e privada.

O fio condutor que orienta nosso debate é o conceito de *linguística aplicável* desenvolvido por Mahbood e Knight (2010) como “uma abordagem à linguagem que considere problemas – teóricos e práticos – do dia a dia da vida real relacionados ao uso da língua em diversos contextos sociais, profissionais e acadêmicos como ponto de partida para então desenvolver e contribuir para um modelo teórico de linguagem que possa responder e ser aplicável ao contexto” (p. 1, tradução nossa)¹.

Os autores destacam que o conceito se fundamenta em Halliday (1985), que concebe uma teoria de linguagem que possa ser orientada ao *consumidor* e, portanto, definem que “o valor de uma teoria consiste no uso que pode ser feito dela” (p. 7). Assim, recorremos aos estudos de Cardoso (2023), Ramos (2023) e Almeida (2024),

1. Por restrições de espaço, e para evitar o excesso de notas de rodapé com os textos originais em inglês, informamos que todas as traduções são de responsabilidade das autoras.

para as discussões no que se refere à aplicabilidade da linguística sistêmico-funcional (LSF) e da pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney (PGES) à formação continuada linguística e pedagógica das autoras. Atribuímos, assim, às professoras-pesquisadoras e indiretamente aos seus alunos o papel de consumidores finais das questões teóricas e metodológicas oferecidas pela LSF e pela PGES para tratar de questões educacionais no que tange ao ensino de línguas.

Inicialmente, abordamos o conceito de linguística aplicável a partir do conceito de Linguística Aplicada. Na sequência, apresentamos a LSF como referencial teórico e metodológico basilar para a pesquisa e para a formação linguística continuada das professoras-pesquisadoras. Em seguida, a PGES é também abordada como aporte teórico-metodológico orientador das análises e sua aplicabilidade à prática pedagógica docente para o ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Por fim, apresentamos nossas considerações finais acerca da dimensão aplicável dos aspectos teórico-metodológicos em diferentes contextos da educação básica.

Por uma Linguística Aplicável à Formação de Professores-pesquisadores

É nosso entendimento que uma teoria linguística que se propõe a lidar com questões que atravessam nossas práticas sociais de modo aplicável não pode servir exclusivamente a propósitos acadêmicos e a eles ficar restrita. Faz-se necessário que estudos linguísticos aplicados possam repercutir para além da academia, viabilizando que seu alcance no âmbito educacional possa envolver os professores e seus alunos, como consumidores de ferramentas teórico-metodológicas inestimáveis para o desenvolvimento linguístico e pedagógico. Desse modo, ao proporcionarmos a professores de línguas da rede pública o acesso a um quadro teórico-metodológico que permite propor intervenções críticas em seus contextos, entendemos que possibilitamos a promoção de justiça social, promovendo formação continuada de qualidade a professores, fato este que pode repercutir em um ensino de leitura e escrita substancialmente informado aos estudantes das camadas desprivilegiadas da sociedade, em condições de igualdade com contextos educacionais privilegiados. Por essa razão, fundamentadas em Gouveia (2005), Mahbood e Knight (2010), Matthiessen (2012), Vian Jr. e Souza (2017) e Caldwell, Knox e Martin (2022), trataremos da discussão do conceito de *linguística aplicável* nesta seção.

Como ponto de partida, remetemo-nos a Moita Lopes (1996), que nos conduziu à reflexão sobre uma distinção entre Linguística e Linguística Aplicada (LA). A primeira mais centrada na aplicação da linguística, por meio de descrição de aspectos linguísticos, e a LA buscando estabelecer interface com outras áreas do conhecimento, em especial com a educação, a fim de resolver questões relacionadas ao ensino de língua estrangeira e formação de professores.

Passados dez anos, Moita Lopes (2006) propõe uma LA mestiça e ideológica, apontando novos direcionamentos para essa área de pesquisa que, cada vez mais, se configura a partir de um paradigma complexo constituído de “um arcabouço teórico

interdisciplinar”. O autor chama a atenção para o fato de que uma LA mestiça e ideológica “precisa considerar, inclusive, os interesses a que servem os conhecimentos que produz” (Moita Lopes, 2006). Nessa direção, Vian Jr. (2013), ao estabelecer a interface entre a LSF e a LA, pontua que “[a] LSF insere-se no Brasil já com um caráter eminentemente interdisciplinar, uma vez que passa a fazer parte de trabalhos que estudam diversos aspectos da linguagem em uso e, da mesma forma, auxilia na descrição de aspectos tipológicos da língua portuguesa” (p. 131). Cabe-nos frisar que as descrições linguísticas propostas pela LSF estabelecem uma relação intrínseca com os contextos de uso e aspectos sociais imbricados, distanciando-se, portanto, de uma proposta de manutenção de normatizações linguísticas que denotam relações de poder verticalizadas a partir de um padrão hegemônico. Assim, a partir dessa interface, passamos a abordar seu caráter aplicável ao consumidor.

Ao discutir a LSF como Linguística Aplicável, Gouveia (2005) critica a forma atual com que o ensino de linguística é organizado dentro dos saberes, enfatizando que uma abordagem interdisciplinar é necessária para o entendimento de que a linguagem se faz por meio de eventos discursivos, possibilitados por práticas sociais.

Nesse sentido, seja no contexto educacional ou social mais amplo, é importante analisar de forma crítica e interdisciplinar a linguagem e suas implicações para a prática social, uma vez que a linguagem pode, muitas vezes, estar relacionada à manutenção de estruturas de poder. E, nesse sentido, estudantes e professores podem ser empoderados pelo estudo linguístico crítico que, de modo informado, promova práticas que favoreçam transformações sociais por meio do ensino-aprendizagem de línguas. A linguística aplicável busca estruturar uma teoria para que seja aplicada para solucionar problemas sociais, de forma reflexiva e ativa (Halliday, 1985, 2002, *apud* Gouveia, 2005). A LSF propõe uma teoria de linguagem orientada pelo uso de seu consumidor, uma vez que “o valor de uma teoria está no uso que pode ser feito dela” (Halliday, 1985, p. 7, *apud* Gouveia, 2005). Assim, pode ser considerada uma linguística aplicável na medida em que possibilita o estudo de questões sobre a linguagem (Mahboob; Knight, 2010) por meio de orientações teóricas, aplicadas e sociais que se revelam a partir do uso dos consumidores de uma língua.

Nesta direção, Matthiessen (2012, p. 436) ressalta que, mesmo antes de a LSF emergir como uma teoria distinta, a responsabilidade social tem sido uma preocupação central nos trabalhos de Halliday e seus seguidores. Portanto, uma “linguística aplicável é também uma linguística socialmente responsável” (Halliday, 1975, 1984, *apud* Matthiessen, 2012). Nas palavras de Matthiessen (2012), “para ser aplicável, uma abordagem à linguagem deve ser potente – deve empoderar seus usuários; e o poder para ser aplicável provém de uma teoria holística e descrições detalhadas” (p. 437, tradução nossa). Desse modo, a LSF apresenta essas características e habilita pesquisadores a lidar com questões atravessadas pela linguagem em diferentes áreas do conhecimento com crescente interface interdisciplinar.

De acordo com a figura 12.1, uma linguística aplicável apresenta-se como a síntese de um movimento pendular entre uma linguística teórica e a linguística aplicada. À vista disso, uma linguística aplicável constitui a síntese que reúne e propõe o diálogo

entre uma teoria linguística e sua aplicação a outras áreas do conhecimento, como a educação no nosso caso.

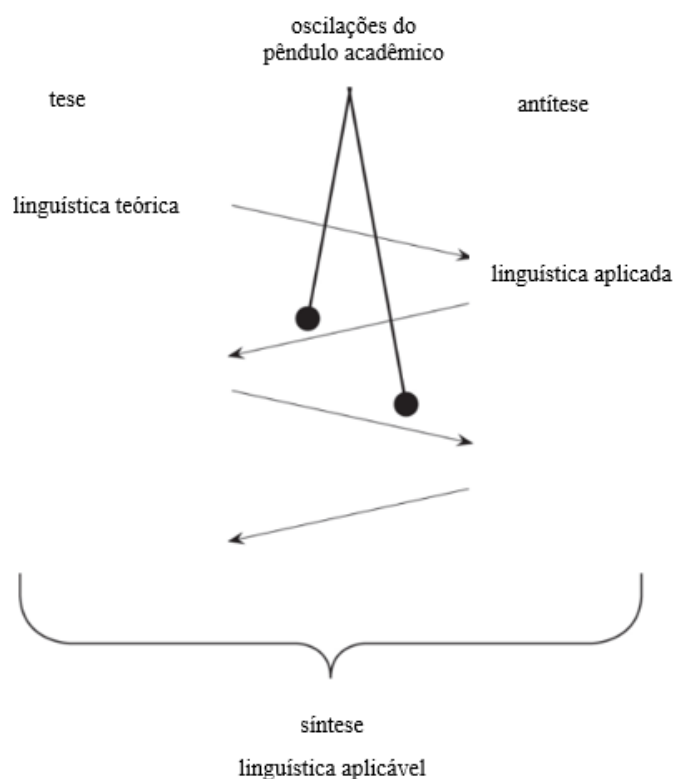


Figura 12.1 Linguística Aplicável como síntese da Linguística Teórica e da Linguística Aplicada. Fonte: Matthiessen (2012, p. 437, tradução nossa).

Matthiessen (2012) apresenta um detalhado histórico do perfil aplicável da LSF ao longo do tempo e da relação entre LSF e o desenvolvimento da linguística crítica e da análise de discurso crítica. Uma linguística teórica e a LA se entrelaçam para gerar uma linguística aplicável ao consumidor. Professores-pesquisadores reflexivos, a partir de problemas reais de seus contextos, podem e devem gerar movimentos de intervenção e reflexão teoricamente informadas.

Vian Jr. e Souza (2017), respaldados por Halliday (1964, 1994) e outros pesquisadores, descrevem a linguística do consumidor, ou aplicável, como abordamos neste capítulo, como a teoria que valoriza o uso que podemos fazer dela, ou seja, a ideia de linguística de consumo possui estreita ligação com a ideia de adquirir um produto ou serviços colocados à disposição do consumidor. Nesse sentido, no âmbito educacional, podemos apreender o consumidor em três dimensões: escola, professor e professor pesquisador-reflexivo. A linguística do consumidor pode ser compreendida como um delineamento teórico por meio do qual as questões relacionadas à linguagem são exploradas a partir de seus destinos de consumo: escola, professor e aluno.

Mais recentemente, Caldwell, Knox e Martin (2022) organizaram um conjunto de artigos, ancorados na LSF e em teorias que dela derivam, que apresentam descrições inovativas, práticas inovativas, uma teoria em evolução e estudos sistêmico-funcionais em andamento, retratando uma linguística aplicável. Todos os autores são influenciados

pela visão hallidayana sobre o papel que a linguística desempenha na vida social. Para os organizadores da coletânea (Caldwell; Knox; Martin, 2022, p. 2), uma linguística aplicável deve: (i) ser uma teoria do significado; (ii) envolver-se com o fato de que significados são construídos no texto; (iii) trabalhar com um modelo totalmente articulado de contexto; (iv) adotar uma perspectiva multimodal sobre o texto em contexto; e (v) ser fractal, tendo em vista a complexidade de modelos que abordam a relação entre significado, texto, contexto e multimodalidade.

Na sequência, delineamos os aspectos teórico-metodológicos da LSF e da PGES como fundantes de uma linguística aplicável à sistematização de conhecimento linguístico e pedagógico de professores, respectivamente.

O Referencial Teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-funcional na Construção do Conhecimento Linguístico de Professores de Línguas

Inicialmente, remetemo-nos a Eggins (1994, p. 23), que apresenta a dimensão teórico-metodológica da LSF. A autora elucida que, ao exploramos textos por meio de um modelo sistêmico e funcional que nos permite investigar como a língua funciona e sua relação com o contexto social de uso, desenvolvemos, ao mesmo tempo, uma série de técnicas analíticas que compõem a dimensão metodológica proposta por Halliday. Por ser de um quadro teórico-metodológico de orientação social (Gouveia, 2009, p. 18), torna-se necessária a introdução a termos técnicos que levam ao aprendizado de tais técnicas para a condução das análises.

Nesta seção, por conseguinte, destacamos conceitos-chave que nortearam as pesquisas de Cardoso (2023), Ramos (2023) e Almeida (2024) e explicitam aspectos teórico-metodológicos da LSF que serviram de base para o desenvolvimento linguístico continuado de cada uma delas no que se refere às análises linguísticas e às potencialidades para o trabalho linguístico e pedagógico em sala de aula. Para começar, destacamos a visão de linguagem sistêmico-funcional, de estratificação e o conceito de metafunções. A metafunção ideacional e o sistema de TRANSITIVIDADE² têm proeminência focal, tendo em vista o fato de serem aspectos estruturantes das análises nos trabalhos das autoras.

Para a LSF, a perspectiva sistêmico-funcional de linguagem reside em seu complexo sistema para gerar significados a partir de padrões sistemáticos de escolhas (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 22), norteados pelo uso, pela sua função, em determinado contexto de cultura e de situação (pp. 32-33). O *contexto de cultura* é o ambiente mais amplo onde diversos sistemas semióticos operam, a língua, por exemplo, para gerar significados por meio de textos. O *contexto de situação*, por seu turno, está relacionado ao ambiente imediato no qual um texto se manifesta a partir de três variáveis

2. Halliday e Matthiessen (2014, p. ix) apresentam as convenções para a descrição sistêmica e estabelecem o uso de versaletes (*small caps*) para os nomes dos sistemas.

de registro: campo (sobre o que), relações (quem participa da interação) e modo (como o texto é organizado, qual o papel da linguagem).

Reconhecendo o complexo sistema semiótico que contém vários níveis, Halliday e Matthiessen (2014, p. 24) apresentam a noção de *estratificação* e as relações entre os estratos, isto é, o processo de ligação entre um estrato e outro ao qual denominamos *realização*. A linguagem, portanto, é organizada em dois níveis e cada um deles desdobra-se em dois estratos, totalizando quatro estratos. O nível do conteúdo desdobra-se nos estratos da *semântica* e da *léxico-gramática* e o nível da expressão em *fonologia* e *fonética*.

Diferentes tipos de significado estão presentes em um dado tipo de contexto de situação, a saber: significados (a) ideacionais – sobre a representação da experiência; (b) interpessoais – sobre as relações estabelecidas no texto; e (c) textuais – sobre a organização da mensagem. Tais significados constituem metafunções da linguagem e configuram-se como ângulos para análises linguísticas. As pesquisas às quais recorreremos para exemplificar a propriedade distintiva aplicável da LSF fazem uso do prisma ideacional, por meio do sistema de TRANSITIVIDADE, para investigar a representação da experiência em seus respectivos *corpora* de pesquisa. Por essa razão, descrevemos apenas a Metafunção Ideacional com mais detalhes.

Sob o ponto de vista da Metafunção Ideacional, podemos interpretar as experiências representadas no texto. Para tanto, o sistema de TRANSITIVIDADE nos apresenta um modelo analítico por meio do qual podemos identificar as experiências representadas por *processos* (grupos verbais), *participantes* (grupos nominais) e *circunstâncias* (grupos adverbiais).

O ponto de partida das análises são os processos, que podem ser de três tipos básicos: materiais (processos da esfera do fazer físico), mentais (processos do sentir, do mundo da consciência) e relacionais (de identificação e atributivos, das relações abstratas). Na interface entre os processos materiais e mentais, temos os processos *comportamentais*, entre os mentais e relacionais temos os *verbais* e entre os materiais e relacionais temos os *existenciais*.

À luz da LSF, Cunha e Souza (2011) explicitam que a interação entre os três elementos (processos, participantes e circunstâncias) ultrapassa os limites do verbo, levando-nos a considerar o contexto de produção do discurso. Nesse sentido, a TRANSITIVIDADE é um recurso gramatical incumbido de construir as experiências de mundo, permitindo aos participantes representar suas experiências e opiniões em contextos comunicativos. Tendo apresentado sucintamente conceitos-chave da LSF, passamos a exemplificar sua aplicabilidade.

Nas investigações de Cardoso (2023),³ notam-se as contribuições do sistema de TRANSITIVIDADE para investigar a representação de professores de línguas da rede pública sobre o ensino de leitura e escrita. A autora mapeou as representações de professores da educação básica pública sobre o ensino de leitura e escrita e discutiu tais representações coletadas após a oficina proporcionada pela formação continuada, que

3. A pesquisa envolveu seres humanos e foi apreciada e aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Unifesp. CAAE: 53601221.9.0000.5505

desafia o professor-consumidor a ressignificar suas práticas pedagógicas. Evidenciou-se também que a formação continuada pode contribuir para a transformação do ensino de leitura e escrita nos contextos nos quais os professores estão inseridos, pois estes podem recontextualizar os aspectos teórico-metodológicos apresentados para as necessidades de cada contexto educacional.

Tendo os processos como ponto de partida e foco central das análises, Cardoso identificou representações construídas linguisticamente pelos professores de línguas da educação básica, participantes da oficina intitulada *Introdução à Pedagogia Baseada em Gêneros da Escola de Sydney: O Ciclo de Aprendizagem de Leitura e Escrita*. As representações emergem de três *corpora*: questionário diagnóstico (pré-oficina), diários reflexivos (durante a oficina) e questionário reflexivo (pós-oficina).

A análise das representações dos professores evidenciou a frequência dos processos mais recorrentes na construção das representações, sendo os materiais com maior destaque no questionário diagnóstico e reflexivo, pois trazem representações da prática, do fazer, na formação inicial e continuada. Eles constroem a representação das percepções dos participantes quanto às potencialidades práticas do fazer pedagógico por meio do CEA e a PGES e os processos relacionais, atributivos na maioria, concedem valor à oficina e aos novos conhecimentos e saberes construídos coletivamente durante tal momento de formação. A partir de recortes das reflexões dos professores obtidas por meio do questionário reflexivo, observamos as representações sobre a oficina no excerto 1 por meio do processo material *ajudar* e nos excertos 2 e 3 pelo processo relacional atributivo *ser*:

Excerto 1 A oficina *ajuda-nos* a repensar a educação e a valorizar o estudo de gênero como prática social do uso sistêmico da língua e sua funcionalidade, com consciência social e política dentro da proposta de Paulo Freire. [Professor 1]

Excerto 2 A oficina *foi* muito boa, trouxe para mim novos saberes, novas possibilidades de pensar o ensino. [Professor 3]

Excerto 3 A oficina *foi* uma enriquecedora. [Professor 4]

Verificou-se o entrelaçamento dos processos materiais transformativos, mentais cognitivos e relacionais atributivos na construção das representações. Tais processos constroem a representação dos participantes sobre o fazer pedagógico – processos materiais (questionário diagnóstico) –, sobre o experienciar fenômenos cognitivos – processos mentais – relacionados a esse fazer (diários reflexivos) e atribuem valor – processos relacionais – às experiências vividas na formação continuada oferecida sobre a prática pedagógica para o ensino de leitura e escrita, durante a oficina (diários reflexivos) e na reflexão após a oficina (questionário reflexivo).

Ramos (2023), por sua vez, analisou elementos multimodais e semióticos em infográficos e instruções para sua leitura em livros didáticos por meio da PGES, da LSF e

da gramática do *design* visual⁴. A autora constatou que a análise das escolhas léxico-gramaticais que estruturam os sentidos nos infográficos pode levar os estudantes a desconstruir o texto e a identificar seu propósito sociocomunicativo. O excerto 4 foi extraído de um dos infográficos analisados, que trata de segurança de dados na internet (Next Advisor, 2008, p. 152). Criado originalmente para compor uma pesquisa independente realizada pela organização Next Advisor, seu propósito sociocomunicativo é fornecer explicações fatorias. Observamos um recorte do componente verbal do infográfico, no qual identificamos o uso de processo material (*create*) e mental (*know*). Esses tipos de processos ocorreram com maior frequência nos *corpora* analisados em seu trabalho, como apresenta o excerto 4:

Excerto 4 (YOU) *Create* strong passwords: Most popular passwords of 2011; (YOU) *Protect* your smartphone: Smartphone users; (YOU) *Know* what info you share: People with public profiles.

No próximo recorte, nas instruções para a leitura do infográfico, o participante *you/você* está associado a ações cognitivas e criativas materializadas em processos mentais (*match*) e materiais (*go back*), destacados no excerto 5, extraído de uma das atividades propostas para a leitura:

Excerto 5 (YOU) *Answer* in your notebook. (YOU) *Go back* to the previous page 95 and *read* the pink section of the infographic, Education reduces poverty and increases income. Based on the text, (YOU) *match* the columns.

Ramos identificou a potencialidade de desenvolvimento linguístico e cognitivo por meio das instruções nas atividades de leitura de infográficos. Em vista disso, observou também que o livro didático poderia abordar mais aspectos multimodais que dizem respeito a elementos composicionais de infográficos e considerou necessária a intervenção do professor para substanciar o desenvolvimento de letramento multimodal com base em infográficos (Ramos, 2023; Ramos; Batista, 2024).

Em um estudo sobre crônicas em um material didático digital, a pesquisa de Almeida (2024) revela o papel da léxico-gramática na construção do propósito sociocomunicativo de nove crônicas e sua adaptabilidade em diferentes contextos. As análises explicitam que as crônicas que compõem o *corpus* instanciam majoritariamente gêneros da família das *estórias*, com o propósito sociocomunicativo de *envolver* o leitor, mas foram identificadas duas crônicas cujo propósito é *avaliar* por meio de exposição de argumentos, de ponto de vista, e uma crônica caracterizada no âmbito da macrofamília *informar*, que narra as diferentes fases na vida de uma pessoa. Apresentamos, a seguir, trechos de duas crônicas que ilustram as análises empreendidas.

Primeiramente, na crônica “Não parta”, de Antonio Prata, foram evidenciadas ocorrências de orações materiais e mentais e de circunstâncias de localização no tempo, por

4. Ramos (2023) utiliza a abordagem da gramática do *design* visual (GDV) para investigar a multimodalidade em infográficos. Contudo, devido à delimitação do enfoque teórico tratado neste capítulo, a GDV não será abordada.

exemplo, “*durante meses*” e “*No próximo jantar, [...]*”, bem como de lugar “*no paraíso*”, recursos essenciais para envolver o leitor. Foram evidenciados processos materiais, relacionais, mentais e verbais, destacados nos excertos 6, 7, 8 e 9, respectivamente:

Excerto 6 Você *boia* num líquido morninho [...]

Excerto 7 que ‘a forma correta de dar à luz’ *era* um tema tão controverso

Excerto 8 Eu, do fundo de minha desprezível condição masculina, não *sabia* [...]

Excerto 9 Mas eis então que alguém *pergunta*: “e aí, vai ser parto normal ou cesárea?”

No caso das *estórias*, essa variação de processos contribui com as experiências emocionais e a representação de eventos, essenciais para a instanciação do gênero episódio e, assim, *envolver* o leitor.

Ao examinar as escolhas léxico-gramaticais na *Crônica d’El-Rei D. Fernando*, de Fernão Lopes (1895), um relato biográfico que informa os feitos e experiências do participante central, observa-se a recorrência de processos materiais e relacionais, como nos excertos 10 e 11:

Excerto 10 *Reinou* infante [...]

Excerto 11 *Foi* grande creador [...]

Destaca-se a presença de circunstâncias de localização no tempo para representar a temporalidade dos eventos marcantes que estruturam as etapas do gênero, como no uso do grupo adverbial “*depois de sua morte*”. Assim, os componentes da TRANSITIVIDADE, processos, participantes e circunstâncias constroem a representação narrativa com o propósito de *informar* o leitor sobre a história de D. Fernando.

A partir dos estudos de Cardoso, Ramos e Almeida, verificamos que a LSF pode contribuir para ampliar o conhecimento linguístico das professoras-pesquisadoras por meio da formação continuada proporcionada pelo mestrado. Além disso, o referencial teórico em questão pode também ser transposto para a sala de aula por meio de metalinguagem, que torna a teoria aplicável às práticas de linguagem para o ensino-aprendizagem de língua inglesa e portuguesa. Destacamos contribuições para o ensino de leitura, em especial para a desconstrução do texto por meio de análise linguística das escolhas léxico-gramaticais e suas implicações na construção de sentido no contexto educacional e social mais amplo.

Aspectos Teórico-metodológicos da Pedagogia com Base em Gêneros para a Construção do Conhecimento Pedagógico de Professores

Nesta seção, delineamos a interação entre a PGES e a LSF para a construção do conhecimento pedagógico de professores de línguas. Destacamos que a abordagem aos

gêneros de texto, suas famílias e macrofamílias mapeadas pela Escola de Sydney e o ciclo de ensino e aprendizagem (CEA) derivam da visão sistêmico-funcional hallidayana. Dessa forma, um mapeamento de gêneros de texto e famílias sob o prisma da PGES não pode ser dissociado de uma análise linguística pormenorizada.

A metodologia de letramento nomeada Ler para Aprender (*Reading to Learn*), terceira fase da PGES (Rose; Martin, 2012), consolida-se a partir dos dois projetos que a antecederam. Na primeira fase, o Projeto de Escrita e Linguagem como Poder Social (*Writing Project and Language as Social Power*), nos anos 1980, mapeou os tipos de escrita na escola primária, correspondente ao nosso ensino fundamental, e, na segunda fase, expandiu a pesquisa nos anos 1990, por meio do projeto Escreva Corretamente (*Write it Right*).

O mapeamento dos gêneros de texto identificou três macrofamílias e os propósitos dos textos que circulam no currículo escolar: *envolver*, *informar* e *avaliar*. Cada um deles organiza famílias de gêneros com propósitos sociocomunicativos específicos. O quadro 12.1 sintetiza apenas as famílias e os oito⁵ gêneros de textos exemplificados neste capítulo.

Quadro 12.1 Sistema de famílias de gêneros de texto

MACRO FAMÍLIA/ PROPÓSITO	FAMÍLIA	GÊNERO DE TEXTO	PROPÓSITO SOCIOCOMUNICATIVO	ESTRUTURA (ETAPAS)
Envolver	Estórias	Relato	Relatar eventos	Orientação/registro de eventos
		Narrativa	Resolver uma complicação em uma estória	Orientação/complicação/resolução
		Conto Exemplar	Julgar caráter ou comportamento em uma estória	Orientação/incidente/interpretação
		Episódio	Compartilhar uma reação emocional em uma estória	Orientação/evento marcante/reação
Informar	Histórias	Relato Biográfico	Relatar etapas da vida do biografado	Orientação/registro das Etapas
	Explicações	Explicações Condicionais	Explicar causas e efeitos alternativos	Fenômeno/explicação
		Explicações Fatoriais	Explicar múltiplas causas	Fenômeno: resultado Explicação: fatores
Avaliar	Argumentos	Exposição	Discutir um ponto de vista	Tese/argumentos/reiteração

Fonte: Traduzido e adaptado pelas autoras de D. Rose e J. R. Martin, *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*, p. 130.

5. Rose e Martin (2012, p. 130) mapearam 22 gêneros de texto.

A fim de dinamizar metodologicamente o trabalho com os gêneros de texto, Rose e Martin (2012), a partir do ciclo inicialmente proposto por Rothery (1994), propõem o ciclo de ensino e aprendizagem (CEA) conforme ilustra a figura 12.2.

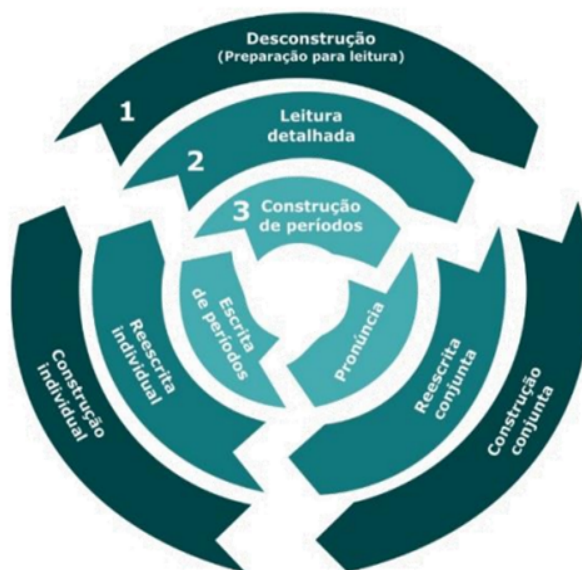


Figura 12.2 Ciclo de ensino e aprendizagem. Fonte: Fuzer e Cabral (2014).

No primeiro conjunto de estratégias, abordam-se a desconstrução do texto, a leitura detalhada e a construção de períodos no texto por meio de análise e prática das escolhas léxico-gramaticais. A construção conjunta, segundo conjunto de estratégias propostas pelo CEA, propõe um trabalho coletivo de escrita e reescrita conjunta. Por fim, no terceiro conjunto, os estudantes escrevem e reescrevem seus textos e partes menores dele (períodos e orações) individualmente, porém de forma colaborativa.

A PGES é entendida como uma pedagogia visível (figura 12.3) por buscar tornar explícitos os processos de ensino e aprendizagem de leitura e escrita por meio do CEA. Seu foco está nas mudanças que afetem o coletivo (intergrupar), descrita como subversiva por desafiar as estruturas educacionais em diversos contextos educacionais.

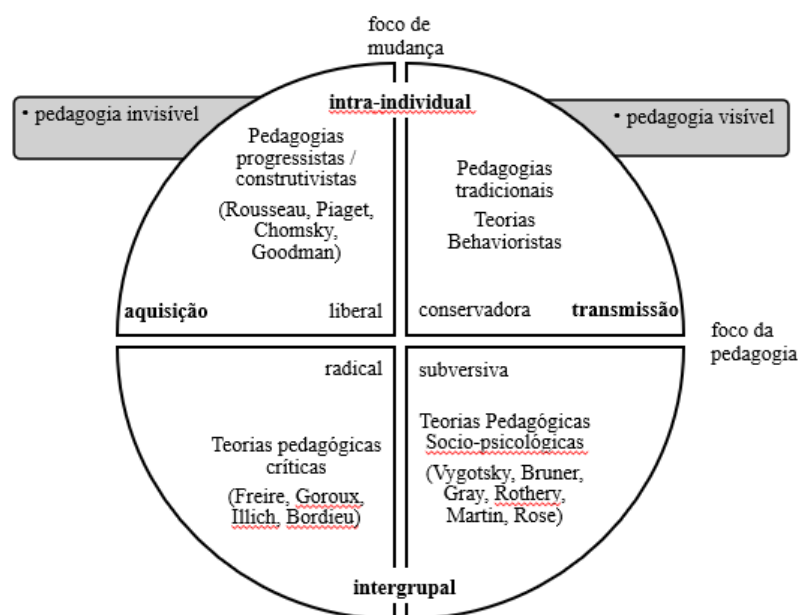


Figura 12.3 Tipos de pedagogia. Fonte: Rose e Martin (2012, p. 319, tradução nossa).

Passamos a exemplificar o trabalho de análise proposto pela PGES integrado com o aparato para descrição linguística da LSF, com excertos das pesquisas de Cardoso, Ramos e Almeida.

Da pesquisa de Cardoso (2023), destacamos, nos depoimentos dos professores obtidos por meio do questionário reflexivo, menções a oportunidades de proporcionar um novo olhar para o ensino integrado de leitura e escrita a partir da PGES, como uma perspectiva de formação continuada e de construção de conhecimentos que podem potencializar suas práticas pedagógicas em sala de aula de maneira informada e reflexiva, como mostram os excertos 12 e 13.

Excerto 12 Me instigou a usar novas metodologias para a prática pedagógica. [Professor 8]

Excerto 13 Pensando na prática do dia a dia, mais do que mudar, o momento de discutir e refletir nos leva a repensar e autoavaliar nossa prática em sala ou formativa. [Professor 9]

De acordo com os excertos 12 e 13, a formação continuada estimulou a reflexão sobre o ensino, pois foi por meio dela que o professor pôde conhecer, apropriar-se e aprofundar seus conhecimentos. Nesse sentido, é desejoso que uma formação continuada caminhe lado a lado com a atuação profissional do docente, isto é, que seja o mais próxima possível da realidade e das necessidades da sala de aula.

Os pressupostos teóricos da PGES evidenciaram sua aplicabilidade no contexto dos participantes da oficina, de acordo com eles, possibilitando diminuir a desigualdade entre os alunos ao promover o letramento por meio da leitura e da escrita como prática social, com ênfase na família de gêneros, seus propósitos sociocomunicativos e na construção conjunta, conforme verificamos nos excertos 14 e 15.

Excerto 14 Trabalhar os gêneros possibilita trazer um repertório diferente para nosso aluno, contribui para o letramento, para a inserção social, diminuição da desigualdade... [Professor 3]

Excerto 15 Por essa abordagem, é possível identificar os padrões característicos de um texto e as combinações de gêneros que o constitui. [Professor 2]

Os participantes também relataram que, por meio do CEA, tiveram a oportunidade de desenvolver conhecimento linguístico para a leitura e produção de gêneros de textos de modo a usar apropriadamente recursos linguísticos para atingir fins sociocomunicativos. É importante ressaltar que materiais didáticos no contexto brasileiro não foram produzidos à luz da PGES. Por essa razão, cabe ao professor, consumidor reflexivo da LSF e da PGES, um olhar sensível para a utilização e adaptação do material, bem como a ressignificação de sua prática pedagógica, visto que o aporte teórico-metodológico em questão lhe permite abordar a leitura e a escrita a partir de gêneros de texto relevantes para o aluno e para o currículo escolar, com o intuito de promover o letramento crítico e minimizar lacunas de aprendizagem configuradas como desigualdades na escola, conforme vemos nos excertos 16, 17 e 18.

Excerto 16 É sim possível aplicar a PG no material. [Professor 4]

Excerto 17 Gostei muito de aprender sobre a construção conjunta aliada às outras etapas. [Professor 4]

Excerto 18 Esse encontro trouxe para mim uma grande reflexão(s): a importância da leitura, da escrita, do letramento; da relevância de estudar sempre; da necessidade da transposição didática e de entender leitura e escrita como prática social e de inclusão. [Professor 3]

Para a autora, o processo de ensino de leitura e escrita a partir da proposta da Escola de Sydney promove reflexões que podem levar o professor a revisitar, ressignificar e reconstruir as relações tecidas entre leitura e escrita por meio da desconstrução e construção conjuntas. Cardoso assevera que, como professora consumidora da PGES, passou a não ter mais o olhar ingênuo para o contexto no qual está inserida, para o material didático e para a própria prática pedagógica. Sinaliza, ainda, o desafio de desenvolver leitura e escrita tendo em vista os distintos perfis de estudantes em diferentes níveis de letramento em uma mesma sala de aula, cabendo ao professor lançar um olhar atento e sensível para as práticas pedagógicas, assim como para os materiais didáticos, como discutiram Cardoso, Ramos e Batista (2021). Diante de tal cenário, a possibilidade de a PGES ser aplicável nos contextos públicos de ensino no Brasil vislumbra caminhos para mitigar desigualdades no que se refere a uma integração de leitura e escrita que leve à emancipação linguística de estudantes das camadas desprivilegiadas da nossa sociedade.

Em um estudo sobre infográficos em um material didático para o ensino de língua inglesa, os resultados das análises de Ramos (2023) revelaram que os infográficos analisados estão relacionados ao propósito sociocomunicativo de *informar*.

A noção de estrutura esquemática da PGES guiou a identificação do gênero, possibilitando a identificação de estágios obrigatórios nos três textos analisados, que foram: “I – O título que apresenta o fenômeno por meio de verbiagem⁶; II – As imagens ou composição intermodal de imagem + verbiagem para representar o fenômeno tratado no infográfico; III – As verbiagens para apresentar as explicações por meio do modo verbal” (Ramos, 2023, p. 75).

Dadas as complexidades de leitura diferentes entre os infográficos, foi observado que esses textos buscam *explicar* e o fazem principalmente com explicações condicionais e fatoriais por meio dos modos verbal (conjunções e ordem semântica), visual ou intermodal (quando os dois primeiros modos se articulam para implicar o sentido proposto). Os excertos 19 e 20 apresentam, no modo verbal, excertos do *corpus* contendo uma explicação condicional e uma fatorial, respectivamente.

Excerto 19 Explicação condicional:

If all children left school with basic reading skills, 171 million people could be lifted from poverty.

Explicação condicional

Fenômeno

No excerto 20, a explicação fatorial é implicada pelo uso das conjunções destacadas. Nesse caso, as explicações são compostas por dois fatores que se complementam: uma pelo sentido de causalidade (*due to*) e outra pelo sentido de adição (*and*).

Excerto 20 Explicação fatorial:

Understand data-based reasoning (Survive in 2020)	<u>Due to the continuous increase of data-related tasks,</u>	<u>more companies will look for workers with excellent computational thinking skills that can analyze, utilize and make use of raw information.</u>
---	--	---

Fenômeno

Explicação fatorial

Explicação fatorial

O tipo de explicação fatorial busca expor as causas motivadoras (a necessidade de profissionais que sejam capazes de lidar com tarefas que envolvem dados) de forma a definir parâmetros que levaram a um efeito (o aumento dessas tarefas) que explica o fenômeno (dominar o raciocínio baseado em dados).

Nos textos analisados, a pesquisadora identificou que o modo mais recorrente nos infográficos foi o verbal. Já nas instruções de leitura, o aspecto intermodal entre os

6. Componente verbal escrito.

modos visual e verbal teve mais ocorrências. Isso revela que, para atingir o potencial de leitura multimodal de infográficos apresentados pelos livros didáticos analisados, é necessário que o professor proponha outras atividades que voltem o olhar dos estudantes para as formas não verbais.

O trabalho de Ramos enfatiza a perspectiva de Serafini (2013) sobre a adoção de modelos linguísticos que considerem os estudos da língua a partir de perspectivas que sejam adequadas para atingir os objetivos linguísticos pretendidos dos consumidores – no caso da pesquisa realizada, o objetivo de leitura crítica de elementos multimodais para o consumidor aluno. Retomando Gouveia (2005), uma abordagem crítica e interdisciplinar é necessária para entender o funcionamento da linguagem em eventos discursivos, como a leitura de um infográfico, e para as práticas sociais e linguísticas que porventura emergirem como reação a esses textos.

O aparato teórico-metodológico da PGES permitiu que Almeida (2024), ao investigar nove crônicas em um material didático para o ensino médio, em um contexto privado de ensino, identificasse as macrofamílias e famílias de gêneros nelas instanciadas. Nessa pesquisa, as etapas da estrutura potencial de cada crônica foram identificadas e, dentre as nove crônicas do *corpus*, constatou-se que seis delas materializam gêneros de texto da macrofamília cujo propósito sociocomunicativo é *envolver*, realizados por meio de *estórias*, sendo a maioria narrativas, um episódio e um conto exemplar (*exemplum*). Identificaram-se também duas crônicas cujo propósito comunicativo é *avaliar* por meio de argumentos, e uma crônica com o propósito de *informar* por meio de relato biográfico. Para analisar a macroestrutura desse conjunto de crônicas, buscou-se compreender as variáveis *campo*, *relações* e *modo* que impulsionam as crônicas em direção ao seu propósito sociocomunicativo.

Ao examinar a *Crônica d'El-Rei D. Fernando*, de Fernão Lopes (1895), observou-se que há etapas imprescindíveis para o gênero relato biográfico, como o início da história, que apresenta uma orientação, que traz descrição típica do início de sua vida, mas que se refere a momentos que marcam sua importância histórica, e continua com o propósito de *informar* os momentos de sua vida ou etapas que destacam cada momento. Posteriormente, a crônica “Das Vantagens de Ser Bobo”, de Clarice Lispector (1970), que pertence à família das *estórias*, cujo macropropósito sociocomunicativo é *envolver* o leitor, apresenta a estrutura de um *conto exemplar*, evidenciando o propósito de julgar o caráter ou comportamento de uma pessoa, contendo as etapas de orientação, *exemplum*, incidente, julgamento, interpretação e reorientação.

Na crônica “Eu Sei, mas não Devia”, de Marina Colasanti (1972), instancia-se o gênero de texto exposição, pertencente à macrofamília do avaliar, com o propósito de argumentar sobre um ponto de vista. A exposição estrutura-se a partir de uma tese (*Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia*), uma série de argumentos e diversas reiterações. A título de ilustrar a análise das variáveis de registro, para esta última crônica, temos que o *campo* enfoca questões comportamentais, especificamente ao fato de nos acostumarmos à rotina estéril e repetitiva da vida, destacando a beleza ao redor que muitas vezes nos passa despercebida. No que diz respeito às *relações*, os

participantes da interação incluem os articulistas, responsáveis pela produção do texto, e os leitores. Em relação à variável *modo*, o texto constitui-se no modo verbal escrito.

Os resultados das análises das estruturas potenciais das crônicas e seus múltiplos propósitos sociocomunicativos configuram-se como aplicáveis para o desenvolvimento de estratégias de desconstrução dos textos à luz do CEA, que visa identificar suas estruturas, relações semânticas e intenções comunicativas. Essa desconstrução pode promover uma leitura crítica e reflexiva, estimulando os estudantes a entenderem as estruturas complexas da crônica, bem como os significados que são construídos, por meio das escolhas léxico-gramaticais.

Considerações Finais

Retomamos nosso objetivo central de abordar os aspectos teóricos e metodológicos da LSF e da PGES dentro do escopo de uma linguística aplicável, socialmente comprometida, e alcançável para o consumo direto de professores de línguas no que se refere ao desenvolvimento teórico no campo linguístico e pedagógico que possa direta e indiretamente impactar suas práticas pedagógicas com seus alunos, especialmente no contexto da educação básica.

Os três estudos (Cardoso, 2023; Ramos, 2023; Almeida, 2024) referenciados para ilustrar o caráter aplicável da LSF e PGES partem do contexto profissional de atuação das professoras-pesquisadoras, fazem uso do referencial teórico em questão para investigar as representações presentes em seus *corpora* de estudo e discuti-las à luz de uma pedagogia para o ensino-aprendizagem de leitura e escrita, estabelecendo a conexão de aplicação e incorporação de ambas às suas esferas de atuação educacional. Queremos ressaltar que todo o percurso teórico-metodológico foi feito *com* as professoras de modo a emancipá-las a transpor tais conhecimentos para suas práticas pedagógicas, como defende Freire (1968/2005).

Ressaltamos que os recortes e discussões do estudo de Cardoso (2023) apresentados neste capítulo estão limitados à representação dos professores e não configuram dados de suas práticas de ensino. Nesta mesma direção, as análises realizadas por Ramos (2023) e Almeida (2024) limitam-se ao material didático e não envolvem investigação de suas práticas pedagógicas em sala de aula. Todavia, os resultados dos estudos apontam para o real potencial de os conhecimentos linguísticos e pedagógicos serem aplicáveis aos contextos das pesquisadoras.

Em síntese, uma teoria linguística, a LSF no nosso caso, e uma proposta pedagógica para ensino de leitura e escrita linguisticamente informada e socialmente comprometida podem e devem ser recursos para promover justiça social no que diz respeito ao ensino de leitura e escrita para as camadas desprivilegiadas da nossa sociedade, como preconiza Rose (2018), ao afirmar que esta tem sido a motivação que subjaz a PGES. Tais recursos para a construção de conhecimentos linguísticos e pedagógicos devem ser disponibilizados aos consumidores finais, em particular aos professores da rede pública e seus alunos, “independentemente de sua origem social ou histórico de letramento” (Rose, 2018, p. 28, tradução nossa).

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, D. R. de. *Crônicas e Seus Propósitos Sociocomunicativos em um Material Didático para o Ensino Médio: Um Estudo Sistêmico-funcional*. Dissertação de mestrado em Letras, Guarulhos, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, 2024.
- CALDWELL, D.; KNOX, J. S. & MARTIN, J. R. (eds.). *Applicable Linguistics and Social Semiotics: Developing Theory from Practice*. Londres, Bloomsbury Publishing, 2022.
- CARDOSO, D. da S. *Representações de Professores da Educação Básica Pública sobre o Ensino de Leitura e Escrita: Um Estudo de Caso Sistêmico-funcional*. Dissertação de mestrado em Letras, Guarulhos, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, 2023.
- _____. & RAMOS, M. B. de A. & BATISTA, M. E. “Leitura e Escrita em um Material Didático para o Ensino de Língua Portuguesa: Um Olhar sob o Prisma da Pedagogia com Base em Gêneros de Texto da Escola de Sydney”. *Revista CBTECLE*, vol. 5, n. 3, pp. 184-202, 2021. Disponível em: <<https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/380>>. Acesso em: 30 set. 2024.
- COLASANTI, M. “Eu Sei, mas não Devia”. 1972. Disponível em: <<https://www.escritas.org/pt/obra/20439/eu-sei-mas-nao-devia>>. Acesso em: 5 abr. 2025.
- CUNHA, M. A. & SOUZA, M. M. *Transitividade e Seus Contextos de Uso*. São Paulo, Cortez, 2011.
- EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Londres, Pinter Publishers, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Paz e Terra, 2005 [1968].
- FUZER, C. *Produção Textual na Escola: Subsídios para a Formação do Professor*. Santa Maria, UFSM/CAL/DLV, 2016.
- _____. & CABRAL, S. R. S. *Introdução à Gramática Sistêmico-funcional em Língua Portuguesa*. Campinas, Mercado de Letras, 2014.
- _____. & CECCHIN, A. S. “Desconstrução e Construção Conjunta de Relato Biográfico: Ideação e Avaliatividade na Perspectiva Sistêmico-funcional”. *Signo*, vol. 46, n. 86, pp. 23-41, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.17058/signo.v46i86.15891>>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- GOUVEIA, C. A. M. “A Linguística e o Consumidor: Teoria, Política e Política da Teoria”. In: *Actas do XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Porto, 2005, pp. 427-433.
- _____. “Texto e Gramática: Uma Introdução à Linguística Sistêmico-Funcional”. *Matraga*, vol. 16, n. 24, 2009.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 1. ed., Londres, Longman, 1985.
- _____. *An Introduction to Functional Grammar*. 2. ed., Londres/Nova York, Edward Arnold, 1994.

- _____. “Linguistics in the University: The Question of Social Accountability”. In: COPELAND, J. E. (ed.). *New Directions in Linguistics and Semiotics*. Houston, Rice University Studies, 1984, pp. 51-67.
- _____. *On Grammar*. Londres, Continuum, 2002, vol. 1.
- _____. “Syntax and the Consumer”. *Monograph Series in Language & Linguistics*, n. 17, pp. 14-23, 1964.
- _____. “Systemic Background”. In: BENSON, J. D. & GREAVES, W. S. (eds.). *Systemic Perspectives on Discourse*. Vol. 1: *Selected Theoretical Papers from the 9th International Systemic Workshop*. Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation, 1985, pp. 1-15.
- _____. “The Context of Linguistics”. In: DINNEEN, F. P. (ed.). *Report of the Twenty-fifth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Study*. (Monograph Series in Languages and Linguistics 17).
- _____. & MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday’s Introduction to Functional Grammar*. 4. ed., Abingdon, Routledge, 2014.
- LISPECTOR, C. “Das Vantagens de Ser Bobo”. *Jornal do Brasil*, 12 set. 1970. Disponível em: <<https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/12665/das-vantagens-de-ser-bobo>>. Acesso em: 4 abr. 2024.
- LOPES, F. *Crônica d’El-Rei D. Fernando*. Lisboa, Escritório da Empresa, 1895. Disponível em: <<https://literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?id=222341>>. Acesso em: 4 abr. 2024.
- MAHBOOB, A. & KNIGHT, N. K. (eds.). *Applicable Linguistics*. Londres, Continuum, 2010.
- MATTHIESSEN, C. M. I. M. “Systemic Functional Linguistics as Applicable Linguistics: Social Accountability and Critical Approaches”. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, vol. 28, pp. 435-471, 2012.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas, Mercado de Letras, 1996.
- _____. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo, Parábola, 2006.
- NEXT ADVISOR. “Tips to Protect Your Identity Online”. In: RICHMOND EDUCAÇÃO (org.). *English and More! 7º Ano: Manual do Professor*. São Paulo, Richmond Educação, 2018, p. 152. Disponível em: <<https://www.calameo.com/read/002899327e05e1fb8d3e4?authid=HrMUwGdHJgdy>>. Acesso em: 13 dez. 2024.
- RAMOS, M. B. de A. *Infográficos em Livros Didáticos para o Ensino de Leitura em Língua Inglesa: Uma Análise Multimodal e Sistêmico-funcional*. Dissertação de mestrado em Letras, Guarulhos, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, 2023.
- _____. & BATISTA, M. E. “Infográfico Didatizado e Seu Propósito Sociocomunicativo no Ensino de Leitura em Inglês: Um Olhar Multimodal e Sistêmico-funcional”. *Entretextos*, vol. 24, n. 2, pp. 120-145, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2024v24n2p120-145>.

- ROSE, David. "Languages of Schooling: Embedding Literacy Learning with Genre-Based Pedagogy". *European Journal of Applied Linguistics*, vol. 6, n. 1, pp. 59-89, 2018.
- ____ & MARTIN, J. R. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield (UK)/Bristol (USA), Equinox, 2012.
- ROTHERY, J. *Exploring Literacy in School English (Write it Right Resources for Literacy and Learning)*. Sydney, Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, 1994.
- SERAFINI, F. *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. Nova York, Teachers College Press, 2013.
- VIAN JR., O. "Linguística Sistêmico-funcional, Linguística Aplicada e Linguística Educacional". In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo, Parábola, 2013.
- ____ & SOUZA, M. M. de. "Linguística Sistêmico-funcional e Suas Contribuições à Pesquisa Linguística no Contexto Brasileiro". *Revista Odisseia*, vol. 2, pp. 185-203, 2017.

Créditos das Imagens

- Figure 3.1 SOAS encampment. Source: the author's archive.
- Figure 3.2 SOAS has blood on their hands. Source: the author's archive.
- Figure 3.3 Bring them home. Source: Pinterest.
- Figure 3.4 Kfir. Source: Facebook.
- Figure 3.5 Israel being attacked by all sides. Source: Facebook.
- Figure 3.6 Bashar al-Assad. Source: Facebook.
- Figure 3.7 No pride without Palestine. Source: Facebook.
- Figure 3.8 Pro-Palestine Barbie. Source: Facebook.
- Figure 3.9 Caring fathers. Source: Facebook.
- Figure 3.10 Children/terrorists. Source: Facebook.
- Figure 3.11 Biblical Zionism. Source: Facebook.
- Figure 3.12 Israel versus Hamas. Source: Facebook.
- Figure 5.1 Trans pedestrian crossing. Source: author's file (Cardiff, Wales).
- Figure 5.2 G.A.Y London Pub. Source: author's file (London).
- Figure 5.3 Gender neutral toilets. Source: author's file (Barbican Centre London).
- Figura 7.1 Infância e brincadeiras. Fonte: Carpaneda e Bragança (2012, p. 28).
- Figura 7.2 Escola para todos. Fonte: Carpaneda e Bragança (2012, p. 7).
- Figura 7.3 Escolas do Brasil no presente e no passado. Fonte: Biruel *et al.* (2014, p. 37).
- Figura 7.4 Saberes e fazeres tradicionais. Fonte: Carpaneda e Bragança (2012, p. 72).
- Figura 7.5 Saberes e fazeres artesanais. Fonte: Biruel *et al.* (2014, p. 121).
- Figura 9.1 Silhueta para retratos linguísticos. Fonte: Busch (2012).
- Figura 9.2 Retrato linguístico da participante A6. Fonte: base de dados da pesquisa.
- Figura 9.3 Retrato linguístico da participante A2. Fonte: base de dados da pesquisa.
- Figura 9.4 Retrato linguístico da participante A1. Fonte: base de dados da pesquisa.
- Figura 9.5 Retrato linguístico da participante A5. Fonte: base de dados da pesquisa.
- Figura 9.6 Retrato linguístico da participante A3. Fonte: base de dados da pesquisa.
- Figura 9.7 Retrato linguístico da participante A4. Fonte: base de dados da pesquisa.
- Figure 11.1 Cycle of learning actions in Formative Interventions.
- Figura 12.1 Linguística Aplicável como síntese da Linguística Teórica e da Linguística Aplicada. Fonte: Matthiessen (2012, p. 437, tradução nossa).
- Figura 12.2 Ciclo de ensino e aprendizagem. Fonte: Fuzer e Cabral (2014).
- Figura 12.3 Tipos de pedagogia. Fonte: Rose e Martin (2012, p. 319, tradução nossa).

Sobre os Autores

Alan Silvio Ribeiro Carneiro

Professor adjunto de Políticas Linguísticas na graduação e na pós-graduação, na área de Letras e no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, 2014), na área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue. Foi professor na Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL) e na Universidade da Cidade do Cabo (UCT). Seus interesses acadêmicos envolvem o desenvolvimento de políticas linguísticas e educacionais, com destaque para os contextos de ensino de português como língua adicional, de educação bilíngue e de formação de professores para atuação em contextos multilíngues e/ou interculturais.

Adriana N. Nóbrega

Professora assistente na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Doutora em Letras/Estudos da Linguagem pela PUC-Rio (2009). Seus interesses de pesquisa alinham-se à Linguística Aplicada contemporânea, em interface com os estudos sobre emoções, estigmas e crenças, com proposta de análise discursiva de base sistêmico-funcional. Coordenadora do GrPesq. Análise Sistêmico-funcional e Avaliação do Discurso.

Andreia Sanchez Moroni

Professora na Universidad Internacional de La Rioja (Unir), na Espanha. Doutora (2017) em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e em Estudos Linguísticos, Literários e Culturais pela Universitat de Barcelona. Atua com português como língua de herança, plurilinguismo e letramentos. É membro da Rede IsF – Idiomas sem Fronteiras e do Observatório de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua.

Antonieta Megale

Professora no programa de pós-graduação do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Doutora em linguística aplicada pela

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Realizou estágio doutoral na Universidade de Viadrina (Alemanha). É participante do Grupo de Trabalho (GT) da ANPOLL: Formação de educadores na linguística aplicada. Fundadora e codiretora – com o dr. Cristian Aquino-Sterling (Texas Tech University) e a dra. María Luisa Pérez-Cañado (Universidade de Jaén, Espanha) – do Grupo de Pesquisa em Educação Bi/multilíngue Internacional e Comparada (ICBERG).

Cristian Aquino-Sterling

Professor associado de educação bilíngue na Faculdade de Educação da Texas Tech University. Fundador e codiretor – com a dra. Antonieta Megale (Universidade Federal de São Paulo, Brasil) e a dra. María Luisa Pérez-Cañado (Universidade de Jaén, Espanha) – do Grupo de Pesquisa em Educação Bi/multilíngue Internacional e Comparada (ICBERG). Membro Eleito e Presidente do Programa Grupo de Interesse Especial em Pesquisa em Educação Bilíngue de 2024, da American Educational Research Association (AERA).

Daniel de Mello Ferraz

Professor livre-docente na graduação e pós-graduação da Universidade de São Paulo. Doutor em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP), pesquisador CNPq e coordenador do Projeto Nacional de Letramentos (USP/DGP-CNPq) e do Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras (GEELLE) (USP/DGP-CNPq). Desenvolveu estágios pós-doutorais na Universidade Católica de Leuven (Bélgica), na Universidade de São Paulo e na Universidade de Londres. Seus interesses de pesquisa incluem as áreas dos letramentos, letramentos visuais, estudos de língua e cultura, filosofia da linguagem e filosofia da educação.

Daniela da Silva Cardoso

Mestra em Letras pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp, 2023), área: Estudos Linguísticos. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid, 2019) e graduação em Letras pelas Faculdades Integradas de Ribeirão Pires (Firp, 2010). Possui especialização pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 2015) e pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU, 2023). Professora de Língua Portuguesa e atualmente professora coordenadora de Gestão Pedagógica pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo (SEE-SP).

Daniela Ramos de Almeida

Mestra em Letras pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp, 2024). Especialização em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 2022). Licenciada em Letras-Língua Portuguesa pela Uniban (2005). Graduação em Pedagogia pela Fasp (2014) e Bacharelado em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade Santo Amaro (Unisa, 2004). Pós-graduação em psicopedagogia pela Faculdade Alvorada Paulistana. Docente do Ensino Fundamental II e Ensino Médio na rede pública e privada.

Gabriela Dantas

Professora de inglês da rede municipal de ensino e Sesi de São Paulo. Mestre em Letras pela Unifesp. Graduada em Letras Inglês-Português pela Universidade Cruzeiro do Sul.

Jose David Herazo

Professor formador de professores na Universidade de Córdoba, Colômbia. Seus trabalhos fundamentam-se na Linguística Sistêmico-funcional e na Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural (TASHC) aplicadas ao ensino de segunda língua e à formação de professores. Sua pesquisa em curso explora o desenvolvimento da identidade de professores em formação inicial bem como a agência coletiva de professores em serviço e conscientização linguística crítica por meio da apropriação do conhecimento linguístico sistêmico funcional.

Mara Regina de Almeida Griffio

Doutora em Letras/Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio, 2024). Professora de Inglês do Ensino Fundamental na rede particular de ensino no Rio de Janeiro. Seus interesses de pesquisa compreendem a Linguística Aplicada Contemporânea em inter-relação com os estudos sobre emoções, crenças e estigmas em contextos educacionais. Integra o GrPesq. Análise Sistêmico-funcional e Avaliação do Discurso.

Margarete Castilho

Professora de Inglês na Faculdade de Tecnologia de São Paulo (Fatec). Graduada em Letras pela Universidade de Mogi das Cruzes, pós-graduada em Linguística Aplicada em Língua Portuguesa e em Metodologia da Língua Inglesa pela Universidade Brás Cubas e mestra em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de São

Paulo (Unifesp, 2022). Seus interesses de pesquisa incluem a linguística sistêmico-funcional e a pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney.

Maria Beatriz de Azevedo Ramos

Mestra em Letras pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp, 2023). Licenciada em Letras Português-Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal de Lavras (Ufla, 2018). Foi bolsista Pibic e Pibid. Professora de Educação Básica da Secretaria da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) (Língua Inglesa) e da Escola Sesi Varginha (Língua Portuguesa e Monitoria Bilíngue).

Maria Eugenia Batista

Professora associada do curso de Letras Português/Inglês e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). É doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). É membro do GT Linguística Sistêmico-funcional da ANPOLL e do grupo de pesquisa UFSM/CNPq Sistêmica, Ambientes e Linguagem (SAL). Tem como interesses de pesquisa: formação inicial e continuada de professores de línguas, análise de discurso, multimodalidade, linguística sistêmico-funcional e pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney.

Orlando Vian Jr.

Professor titular na Graduação e Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). É doutor em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pesquisador CNPq e vice-líder do grupo de pesquisa UFSM/CNPq Sistêmica, Ambientes e Linguagens. Desenvolveu estágios pós-doutorais na PUC-SP (2010), na Universidade de Sydney/Austrália (2014) e na Unicamp (2020). Seus interesses de pesquisa incluem a linguística sistêmico-funcional e a pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney.

Souzana Mizan

Professora na graduação e pós-graduação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Doutora e Mestra em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP). Desenvolveu estágios pós-doutorais na USP e na Universidade de Londres. Participa do Projeto Nacional de Letramentos. Atua principalmente nos seguintes temas: educação linguística, letramentos, multimodalidade, pedagogia crítica, colonialismo digital e epistemologias do Sul Global.

Wellington Rildo da Silva Marques

Diretor de Escola da rede Municipal de Santana de Parnaíba. Doutorando em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Mestre em Letras pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Tem interesse em pesquisas cujas dimensões socioculturais e políticas abrangem temas relacionados ao discurso e à linguagem, educação do campo, livro didático, representação sociocultural imagética e verbal, letramento visual, epistemologias do sul e decolonialidade.

Yina Margarita Vega Calao

Professora e pesquisadora com onze anos de experiência no ensino de inglês como língua estrangeira. Possui mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Europeia do Atlântico. Professora na Universidade de Córdoba, Colômbia. Tem publicado pesquisas sobre tecnologia da comunicação e informação, aprendizagem de línguas e ansiedade em contextos educacionais.

Índice Remissivo

- activity system, 172-175.
activity theory, 170, 172.
afeto, 25, 95-105.
agency, 129, 172, 174-175, 179-180.
antropoceno, 8-9, 18-20, 25, 29-30.
applied linguistics, 41, 43, 54, 76-77, 85.
ativismo, 63-64, 71.
autoethnography, 77, 83-84.
avaliação, 92-95, 99, 101, 159.
bilingual education, 11, 125-135,
body, 10, 45, 79-81.
cosmopolítica, 26, 30.
curso superior tecnológico, 12.
decolonialidade, 8-9, 19, 25.
desenho de pesquisa, 60, 62, 66, 70-71.
educação do campo, 11, 7-10, 118, 121.
EFL, 170, 174-178.
emoções, 10-11, 68-69, 91-101, 105, 151.
ensino de inglês como língua estrangeira,
165.
epistemologias do sul, 7, 9, 11, 19, 25, 108-
110, 118.
epistemologies, 39-40, 75-77.
estigmas, 11, 91-97, 105.
estima social, 95, 97, 103-104.
etnografia, 8, 11, 19-23, 27, 29.
feminismo, 9-10, 49, 57.
formative interventions, 173-175, 179.
gaza, 9, 39-41, 45, 48-49, 51, 53-54.
genders, 10, 75, 77-78, 80-83, 87-88.
gênero de texto, 194, 199.
genre-based pedagogy, 169-171, 179-180.
Global South, 40, 54, 126.
heteroglossia, 133-134, 147.
identities, 48, 54, 76-77, 126, 132, 134, 171,
172.
imperativo, 12, 164-166.
implicated methodologies, 9, 38, 41.
inclusão/exclusão de pessoas com
deficiência, 9, 11, 91-92, 95-96, 105.
interação, 11, 22, 27, 92-94, 97, 100, 104,
110, 144-145, 148, 150, 161, 163, 193,
200.
julgamento, 91, 95-97, 99, 103-105, 151,
199.
language education, 9-10, 43, 54, 75, 77,
81-83, 85, 88, 132, 134.
language teacher education, 75-77, 83, 88.
letramento visual, 11, 108, 112.
linguistic repertoire, 133-134.
linguística aplicada crítica e
contemporânea, 11, 91, 95.
linguística aplicável, 9, 12-13, 157-159,
165-166, 185-189, 200, 205.
linguística sistêmico-funcional, 11, 13, 94,
158, 185-186.
livro didático, 192.
modalidade, 12, 113, 164-166.
multilinguismo, 7, 9, 18, 22, 25, 27, 29, 141.
multimodalidade, 11, 109-110, 189, 192.
narratives, 41-42, 44-45, 54, 83-85, 126-
127, 132, 134, 174.
novos materialismos, 9, 19, 25.
opacidade, 20, 25-27, 30.
pedagogia com base em gêneros da Escola
de Sydney, 12, 185-186.
pesquisa feminista, 10, 58, 62, 65, 68.
pesquisa situada, 63, 71.
português como língua de herança, 10, 62,
71.
pós-humanismo, 9, 19, 25.
posicionamento íntimo, 10, 69-70.
positivismo, 59-61, 63.
praxis, 122, 171, 173-180.
propósito sociocomunicativo, 13, 192, 194,
198-199.

representações, 10-12, 21, 67-68, 71, 108-113, 116, 118, 121, 140, 143, 153-154, 190-191, 200.
sanção social, 95, 103-104.
sexualities, 10, 77-83, 87-88.
SFL, 169-173, 175-176, 179-180.
sistema de avaliatividade, 11, 91-94, 105.
sistema de transitividade, 189-190.
subjetividade do pesquisador, 68-69.
teacher preparation, 12, 169-177.

teacher training, 129.
teoria feminista, 57, 59-62, 64-65, 67-69, 71-72.
Timor-Leste, 9, 26-28.
transdisciplinarity, 76.
transformation, 75-76, 172-175, 179-180.
tutorial de informática, 12, 158, 160-161, 163.
visual literacies, 77, 84-85



DIRETORA	Mirhiane Mendes de Abreu
EDITORA EXECUTIVA	Ana Maria Fiorini
CHEFE ADMINISTRATIVO E COMERCIAL	Francisco Santos
ASSISTENTE EDITORIAL	Renata Lima
ANALISTA DE MARKETING DIGITAL	Marcus Lamagna

TÍTULO	<i>Desafios Contemporâneos da Linguística Aplicada: Metodologias de Pesquisa em Foco</i>
ORGANIZAÇÃO	Alan Silvio Ribeiro Carneiro Antonieta Megale Maria Eugenia Batista Orlando Vian Jr. Souzana Mizan
PREPARAÇÃO	Maurício Katayama
REVISÃO	Lia Urbini Paula Queiroz
CAPA	Kato Editorial