

**Para além de unidades da língua descontextualizadas: um Projeto Temático de Multiletramentos Críticos à luz do enunciado dialógico bakhtiniano**

**Beyond decontextualized language units: a Critical Multiliteracies Thematic Project considering the Bakhtinian dialogic utterance**

Leonardo Dias Cruz<sup>1</sup>, Rogério Casanovas Tilio<sup>2</sup>

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**RESUMO**

O presente artigo objetiva lançar um olhar sobre a teoria dialógica de língua(gem) do círculo de Bakhtin para pensar o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Partindo-se dos conceitos de enunciado e dialogismo, discutimos a possibilidade e necessidade de deslocar o foco, no fazer docente, das unidades da língua para unidades de sentido, i.e., os enunciados (SILVA, 2013), superando-se práticas de suspensão contextual que deliberadamente focalizam itens linguísticos como abstrações sistemáticas. Nessa perspectiva, mobilizamos um Projeto Temático de Multiletramentos Críticos, intitulado *Trans people in science*, que integra o sistema avaliativo do projeto de extensão CLAC/UFRJ, como exemplo de trabalho enunciativo com a língua(gem) e advogamos a importância da teoria bakhtiniana no ensino línguas sempre pautado em interações concretas.

**PALAVRAS-CHAVE:**

Enunciado. Dialogismo. Suspensão Contextual. Educação de Língua Estrangeira. Letramento Crítico.

**ABSTRACT**

This article aims at shedding light to the Bakhtin's circle's dialogic language theory to reflect on the process of teaching and learning foreign languages. Grounded on the concepts of utterance and dialogism, we discuss the possibility and need of moving away, regarding teaching, from the focus on language units to meaning unit, i.e., the utterances (SILVA, 2013), overcoming practices of context suspension that deliberately foreground linguistic items as systematic abstractions. In this perspective, we use a Critical Multiliteracies Thematic Project, entitled *Trans People in science*, which integrates the evaluative system of the extension project CLAC/UFRJ, as an example of a work with language centered on the utterance and advocate the importance of the Bakhtinian theory in the teaching of foreign languages always based on concrete interactions.

**KEYWORDS:**

Utterance. Dialogism. Contextual Suspension. Foreign Language Education. Critical Literacy.

Recebido em: 04/08/2023

Aceito em: 30/9/2023

<sup>1</sup> E-mail: leonardo@letras.ufrj.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1642-6009>

<sup>2</sup> E-mail: rogeriotilio@letras.ufrj.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3635-9395>

## Introdução

Desde quando foi institucionalizada como o estudo “científico” da linguagem no século dezenove, a Linguística tomou a posição de que qualquer autoridade imposta à linguagem é, em última instância, impotente face à única autoridade que importa, o uso [...]. Como o uso funciona é um completo mistério, o que não impede que a Linguística analise a linguagem (padrão) como se essa fosse apolítica, um fenômeno “natural”, e suspeite de qualquer tentativa de observar especificamente seus mecanismos. (JOSEPH, 2006, p. 9).

Diferentes teorias linguísticas informam métodos e abordagens de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras desde o século XX. Tais teorias contribuem na circunscrição de quais unidades da linguagem merecem atenção nas salas de aula – ou seja, os conteúdos relevantes de serem trabalhados e avaliados nos variados recursos didáticos – e na definição do que significa ser proficiente em uma língua (RICHARDS; RODGERS, 2009[1986]).

Entre visões de linguagem mais estruturais, funcionais ou enunciativas, os métodos e as abordagens se diferenciam, dentre muitos aspectos, no que tange ao que se entende por uso. A ambiguidade envolta em tal conceito na Linguística (JOSEPH, 2006) se estende aos debates educacionais. Conseqüentemente, o *design* das aulas, dos materiais didáticos e dos instrumentos avaliativos muda consideravelmente de uma metodologia para outra quando se considera usar uma língua ora sinônimo de conhecer um sistema linguístico ora equivalente a saber se comunicar em diferentes situações (RICHARDS; RODGERS, 2009[1986]).

A grande questão é que, independentemente da teoria linguística que subjaz um método ou abordagem, o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeira se voltou, ao longo de seu desenvolvimento, ao que Bakhtin (2016[1952-1953]) chama de unidades significativas da língua, a saber: palavras, frases e orações. Seja no método audiolingual ou na abordagem comunicativa – para citar as metodologias que ainda são correntes no contexto brasileiro –, o trabalho com a língua tende a se encerrar na estrutura fonética, morfológica ou sintática, destituindo o uso de seu caráter dialógico e enunciativo.

Nesse sentido, proponho um olhar para as teorizações do círculo de Bakhtin como modo de (re)configurar o foco do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, incluindo as práticas avaliativas: distanciando-se das categorias linguísticas monológicas em direção ao enunciado dialógico. Nessa dinâmica, apresento as características dos Projetos Temáticos de Multiletramentos Críticos, que compõem o modelo avaliativo dos cursos de língua inglesa do

projeto de extensão universitária Cursos de Línguas Abertos à Comunidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CLAC/UFRJ), observando, através de exemplos de atividades, os meios pelos quais a construção de tal empreitada didática dialoga com as reflexões dos filósofos russos.

### 1. Suspensão contextual no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

Até 2015 pode-se dizer que o setor de Inglês do projeto CLAC/UFRJ trabalhava com a abordagem comunicativa, uma vez que os livros didáticos adotados priorizavam tal abordagem. A opção por tal metodologia era coerente com algumas pesquisas desenvolvidas no Departamento de Letras Anglo-Germânicas da instituição à época, em que alguns(mas) professores(as) ainda viam tal abordagem como uma ruptura radical com o estruturalismo e como pedagogicamente atualizada. Portanto, quando Cruz integrou o projeto como monitor, em 2012, foi apresentado a todas as características – vantajosas – do ensino comunicativo e basicamente ninguém no projeto ousava tecer críticas sobre as escolhas educacionais do setor de língua inglesa. No máximo, falava-se em limitações.

O modelo de avaliação adotado estava em consonância com a abordagem comunicativa por meio de provas, duas por período letivo, compostas por cinco seções: leitura, escrita, oralidade, compreensão oral e uso da língua. Por maior que fossem os esforços dos(as) monitores(as)<sup>3</sup> em construir um todo “coeso”<sup>4</sup>, por serem feitas a muitas mãos, as provas, em geral, traziam seções que se encerravam em si próprias, com leitura e escrita, por exemplo, abordando gêneros e temas distintos; ou seja, não havia coerência interna contextual<sup>5</sup>. Além disso, a parte dedicada ao uso da língua seguia um padrão de questões semelhante às provas de proficiência da Universidade de Cambridge, com contextos artificiais provendo um pano de fundo e foco em itens linguísticos soltos.

Pode-se dizer, então, que mesmo em um espaço de aprendizagem orientado pela abordagem comunicativa, alinhada a uma teoria linguística que compreende a língua a partir de sua função interacional e sua relação com os aspectos socioculturais (RICHARDS; RODGERS,

---

<sup>3</sup> Monitor(a) é o termo usado no projeto CLAC/UFRJ para designar os professores em formação, necessariamente alunos(as) de graduação em Letras na universidade, que assumem as turmas. Os(as) monitores(as)-colaboradores(as) são monitores(as) que, além de ministrarem aulas, atuam nas decisões pedagógicas do projeto por meio de coordenação dos grupos que elaboram as avaliações e de formação inicial de futuros(as) participantes do projeto.

<sup>4</sup> Uso o termo entre aspas para ressaltar que às vezes a coesão era apenas aparente. Criavam-se contextos inverossímeis a fim de conectar as seções e conferir à prova um caráter coeso e coerente que ela não tinha.

<sup>5</sup> Contexto, neste trabalho, se refere à “totalidade de condições em que o discurso está sendo produzido, circulado e interpretado” (BLOMMAERT, 2005, p. 251), sempre em movimento e (re)negociado nos aqui-agora interacionais.

2009[1986]), a avaliação recaía sobre um modelo de testes de itens isolados (FORTES; ZILLES, 2009). Havia, tanto em sala de aula quanto em avaliações, certa suspensão contextual nas propostas didáticas; ou seja, descontextualizava-se, teoricamente informado(a) ou não, unidades da língua previamente inseridas em um contexto, autêntico ou ficcional, a fim de ensiná-las e avaliá-las como partes de um sistema linguístico.

Quando Cruz se tornou monitor do CLAC, essas práticas de suspensão contextual, que se faziam presentes tanto nas coleções de livros didáticos adotadas quanto no fazer-docente daqueles que integravam o projeto, ainda não o incomodavam; na verdade, eram um conforto porque ele poderia replicar o foco na estrutura ao qual fora exposto quando eu era aprendiz sem ferir os princípios interacionais da linguagem que havia aprendido – e concordado com – na graduação. No entanto, conforme foi se tornando mais crítico com relação às suas posturas e decisões em sala de aula, Cruz percebeu a grande incongruência nessa prática.

Essa suspensão contextual não é um problema da abordagem comunicativa em si. Em casos de métodos que compreendem o uso da língua como conhecimento de um sistema abstrato de signos, como o audiolingual, isso não chega a ser uma surpresa porque a proposta didática do método parte da desconsideração de tudo o que não é tradicionalmente linguístico, no sentido estrutural do termo. Entretanto, quando o contexto é entendido como parte integral da comunicação, mas é também relegado à figuração de luxo no âmbito do ensino de unidades linguísticas, há um problema de coerência grave.

Pode parecer que afirmar isso hoje é chover no molhado, que os docentes recém-formados ou em formação estão cientes ou de que uma língua não é necessariamente um sistema de signos, no sentido saussuriano (SAUSSURE, 2012[1916]), ou de que o fazer em sala de aula deve ser coerente em relação à teoria linguística que orienta o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, em nossa experiência como professores de Inglês, vemos que ainda é necessário bater nessas teclas porque ainda é corrente a prática de criação de contextos no ensino de determinadas unidades linguísticas com sua posterior desconstrução com vistas ao foco gramatical destituído de qualquer traço de dimensão social, política, ideológica, histórica etc.

Em suma, o que encontramos em muitos eventos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras hoje em dia – do livro didático que orienta o fazer docente e discente aos instrumentos avaliativos propostos – é a criação de condições para uma educação linguística dialógica, mas que a monologiza; é a construção de materiais e instrumentos avaliativos que poderiam versar (também) sobre o enunciado, mas que focalizam as unidades da língua. Nesse

sentido, na seção subsequente, visitamos os conceitos de enunciado e dialogismo do círculo de Bakhtin a partir das obras *Os gêneros do discurso* e *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*, de Mikhail Bakhtin, assim como *Marxismo e Filosofia da linguagem*, de Valentin Volóchinov, em suas traduções mais recentes, a fim de refletir sobre as potencialidades das teorias dos filósofos russos para o trabalho com línguas estrangeiras.

## 2. A centralidade do enunciado dialógico: considerações bakhtinianas e a sala de aula

A obra bakhtiniana não constitui nem uma proposta de análise do discurso formal, nem uma crítica radical à Linguística e seu objeto de estudo (BRAIT, 2016). Partindo de obras literárias, o filósofo russo focaliza, em seu trabalho, a dimensão concreta da língua, relegando à Linguística disciplinar o trabalho com formas abstratas referentes à fonologia, morfologia e sintaxe (idem). Esse foco na materialidade linguística, na língua em uso, viva ao ser mobilizada por (inter)sujeitos em interações das mais diversas sortes, nos impele a reconhecer a centralidade do conceito de enunciado nas problematizações teóricas do círculo de Bakhtin.

Enunciado, nessa perspectiva dialógica, não é equivalente a palavra/léxico, frase ou oração, i.e., não é uma unidade da língua, mas uma unidade de sentido (SILVA, 2013), sendo o sentido uma dimensão responsiva por excelência: “o sentido sempre responde a certas perguntas. Aquilo que nada responde se afirma sem sentido para nós, afastado do diálogo” (Bakhtin, 2017[1970-1971]), p. 41). Segundo Bakhtin (2016[1952-1953]), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados que a vida entra na língua” (p. 16-17).

Alguns pontos são essenciais no conceito de enunciado aqui descrito: 1. ele se insere em uma dimensão material e concreta de uso da língua, podendo ser oral ou escrito, primário ou secundário e integrante de qualquer esfera comunicativa (Bakhtin, 2016[1952-1953]) e 2. ele está associado àquilo que, em estudos estritamente linguísticos, é considerado extraverbal, como o horizonte social típico que orienta os eventos discursivos, o auditório social pressuposto em toda prática enunciativa, a bilateralidade da palavra e o caráter avaliativo e ideológico de todo signo da língua (VOLÓCHINOV, 2017[1929]). Em outras palavras, o enunciado bakhtiniano ultrapassa as amarras da Linguística, visto que

no âmbito das categorias gramaticais presentes na linguística moderna, o todo discursivo inapreensível nunca será compreendido. As categorias linguísticas nos arrastam de modo persistente do enunciado e da sua estrutura concreta rumo ao

sistema abstrato da língua (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 243-244).

Por compreender uma estrutura concreta que se dá na interação entre (inter)sujeitos, os enunciados possuem limites “demarcados pela alternância entre os sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2016[1952-1953], p. 29). Isso significa dizer que todo enunciado pressupõe uma conclusibilidade, i.e., seu término, verbalmente indicado ou não, sinaliza para os interlocutores o fim da mensagem (idem). A partir da compreensão mútua da conclusão, os enunciados de outros (inter)sujeitos são produzidos, interpretados, avaliados e concluídos, seguindo uma cadeia enunciativa.

Para Bakhtin (2016[1952-1953]), os enunciados são caracterizados por três fatores: a exauribilidade semântico-objetiva, o projeto de discurso e os gêneros discursivos<sup>6</sup>. Em outras palavras, um gênero do discurso em uma esfera social particular torna possível e constrange o que é dizível em um enunciado, de modo que ele potencialmente esgota seu objeto. Desse modo, tal unidade de sentido se configura como um elo de tensão entre dimensões extraverbiais, a saber: a vontade do sujeito e a relativa estabilidade de um gênero discursivo.

Em geral, pode-se tomar como elementos constitutivos do enunciado: 1. o fato de ele sempre se dar entre dois ou mais interlocutores, imediatos ou não, porém nunca abstratos, 2. a sua unicidade em relação a outros enunciados, visto que está sempre socio-historicamente situado, e 3. o seu pertencimento a uma cadeia enunciativa, na qual responde outros enunciados de outros espaços e tempos. De modo sucinto,

não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado. Entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem linguísticas. (BAKHTIN, 2017[1970-1971], p. 26-27 - grifo meu)

A noção de cadeia enunciativa, grifada no texto, é essencial para diferenciar as unidades da língua, palavra, frase e oração, por exemplo, da unidade de sentido aqui em voga, o enunciado. Enquanto uma oração não impele uma atitude responsiva de nenhum interlocutor, porque ela se dá, antes de tudo, em uma abstração sistemática sem relação direta com elementos extraverbiais, o enunciado requer respostas. Ele essencialmente “*responde*, isto é, exprime a relação do falante

---

<sup>6</sup> Um gênero discursivo é compreendido como um tipo de enunciado relativamente estável, constituído de conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2016[1952-1953]).

com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do enunciado” (BAKHTIN, 2016[1952-1953], p. 58 - grifo no original).

A conexão intrínseca e inextinguível de um enunciado com outros sinaliza o seu caráter dialógico. O conceito de dialogismo aponta para os elos, acima referidos, que diferentes enunciados, em diferentes espaços e tempos, possuem. A base do conceito é a pressuposição de que “todo enunciado é repleto de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de um dado campo da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016[1952-1953], p. 57), pois é impossível existir no mundo sem conversar com outros (inter)sujeitos em algum nível.

É importante salientar que essa noção não é sobre intencionalidade, pois os elos não são necessariamente pensados e planejados, nem sobre linearidade, visto que não as relações enunciativas são múltiplas, complexas e dispersas. O dialogismo é um conceito que evidencia o movimento corrente de repetição e alteração de signos, textos e discursos de diferentes ordens, que sinaliza a inteireza do repetível e do não repetível que constitui a natureza individual e social do enunciado (BAKHTIN, 2017[1970-1971]).

Acredito que o ponto principal dessa breve revisão das noções de enunciado e dialogismo nas obras de Bakhtin e Volóchinov esteja claro: quando pensamos o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, perpassado por decisões ideologicamente motivadas quanto aos materiais selecionados e às práticas docentes mobilizadas, é necessário refletir sobre o que – e como – vai ser lecionado e avaliado. O foco em unidades da língua guiou e ainda guia distintos métodos e abordagens porque as teorias da linguagem que os subjazem, por menos estruturais e/ou mais funcionais ou interacionais que sejam, ainda recorrem à primazia da forma nos currículos.

É claro que é possível questionar se a aprendizagem de línguas estrangeiras não deve conter momentos de trabalho com unidades da língua. Afinal, não seriam elas necessárias para a efetiva interlocução entre (inter)sujeitos? A meu ver, sim. Tal como Bakhtin (2016[1952-1953]) e Volóchinov (2017[1929]) reconhecem que a abstração linguística tem seu valor enquanto objeto da Linguística disciplinar, creio ser justo afirmar que as unidades da língua possuem um papel relevante na formação do alunado. O problema reside basicamente na abstração completa da língua, visto que ela é “um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 224) cujas “leis de formação [...] não podem ser isoladas da atividade dos indivíduos falantes” (idem). Ou seja, o problema não é ensinar o *present perfect*, os sufixos formadores de substantivo ou a estrutura da voz passiva em

língua inglesa. O senão é apresentar tais itens linguísticos como existentes a despeito das práticas interacionais nos quais são mobilizados e de seus (inter)sujeitos, como se fossem replicados *ad nauseam* sem qualquer alteração, sem qualquer implicação na construção de sentidos; o senão é avaliar os(as) alunos(as) quanto ao conhecimento acerca desses itens linguísticos como se isso fosse equivalente a saber se engajar em práticas discursivas de diferentes esferas sociais.

E como fazer isso? Como escapar das unidades artificiais que são historicamente partes integrais de teorias da linguagem e, como corolário, assumem papel central no ensino e na avaliação de línguas estrangeiras? É uma pergunta justa e, por mais retórica que seja, um enunciado que demanda uma atitude responsiva. Obviamente, não há uma fórmula. Mas considero que a atual pedagogia do setor de Inglês CLAC/UFRJ oferece alguns insights relevantes.

### 3. Projetos Temáticos de Multiletramentos Críticos: uma opção pelo enunciado dialógico

O ano de 2016 marca a virada sociointeracional discursiva do setor de Inglês do CLAC/UFRJ. Nele, a coleção *Voices* de Tilio, coordenador acadêmico de língua inglesa no projeto a partir de 2013, passou a ser adotada nos cursos de Inglês geral<sup>7</sup>. Essa coleção é informada pelo que o autor chama de Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico, que, apesar de informada pela visão enunciativa de linguagem, também se ancora, para fins de sistematização, na Linguística sistêmico-funcional de HALLIDAY e MATTHIESSEN (2014), em que a linguagem é compreendida como

funcional na medida em que serve a determinadas funções em determinados contextos (contextos particulares relacionados a contextos culturais maiores) e [como] sistêmica na medida em que a materialidade linguística se dá por meio de escolhas lexicais e gramaticais que seus usuários fazem para concretizar determinados significados – ou seja, seus usuários dispõem de sistemas de escolhas para a organização da linguagem (TILIO, 2016, p. 201).

Em termos de teorias de ensino e aprendizagem, a coleção *Voices* dialoga diretamente com a pedagogia dos multiletramentos do Grupo de Novas Londres (2021[1996]). Na perspectiva dos pesquisadores que compuseram tal grupo, o caráter multimodal e multicultural da língua(gem)

---

<sup>7</sup> O CLAC/UFRJ oferta três modalidades de curso de língua inglesa: Inglês geral, que conta com oito semestres que levam o(a) aluno(a) do nível A1 ao B1, de acordo com o Marco Comum Europeu; Inglês conversação, que é composto por dois períodos letivos com foco em oralidade; e Inglês para leitura, que aborda o foco em compreensão escrita ao longo de dois semestres.



deve ser contemplado em salas de aula de língua estrangeira, visto que o advento (e desenvolvimento) das novas tecnologias digitais e a intensificação do contato com outridades culturais via movimentos migratórios e interações digitais vêm alterando os modos como usamos a língua(gem) na vida do trabalho, na vida pública e na vida privada (idem).

Essas teorias da linguagem e da educação informam o que Tilio (2016, 2017, 2021) chama de pedagogia do letramento sociointeracional crítico (doravante LSC), que permeia toda a proposta da coleção *Voices* – e , como corolário, do setor de Inglês do CLAC/UFRJ atualmente. No LSC, o foco reside nos diferentes modos de significação, os letramentos, com vistas a tornar o(a) aluno(a) apto a se comunicar em uma língua mobilizando conhecimentos relacionados a ela (TILIO, 2016). Usar a língua estrangeira, na perspectiva do LSC, implica ser capaz de se engajar em diferentes práticas discursivas socio-historicamente situadas na língua-alvo.

É importante ressaltar que o foco nos letramentos não inviabiliza o trabalho com unidades da língua. Elementos fonológicos, morfológicos e sintáticos são explorados enquanto partes integrais de enunciados; ou seja, o LSC não prevê nenhuma suspensão contextual no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Aqui, um item linguístico só tem valor didático se for possível pensá-lo em instâncias particulares de uso. É inclusive esse compromisso com o todo do uso da língua, i.e., o verbal e o extraverbal, que possibilita a proposta de ensino e aprendizagem críticos<sup>8</sup> conforme sinaliza o nome da pedagogia.

Nesse contexto, as provas que outrora orientavam o sistema de avaliação do CLAC/UFRJ deixaram de fazer sentido na pedagogia do LSC. A estrutura compartimentada, com seções que não dialogavam entre si e questões de unidades da língua descontextualizadas, recaía sobre um modelo de teste de itens isolados (FORTES; ZILLES, 2009) que não contemplava o uso da língua em eventos discursivos situados. Desse modo, as provas deram lugar aos Projetos Temáticos de Multiletramentos Críticos (doravante PTMCs).

Segundo Martins et al. (2021), os PTMCs advêm de um ensejo por parte da equipe pedagógica do setor de Inglês do CLAC/UFRJ, composta pelo coordenador e os monitores-colaboradores, de construir um *sistema* avaliativo (TILIO et al., 2021) processual e colaborativo, que versasse sobre os multiletramentos e gerasse condições de desenvolvimento da autonomia sociocultural do alunado. Um PTMC é composto por tarefas costuradas por um tema transversal;

---

<sup>8</sup> Consoante a Tilio (2017), “ser crítico, nessa perspectiva, implica buscar entender possíveis explicações para as situações que se apresentam (p. 23-24)”. Tal postura inclui um conhecimento acerca de acesso, poder e desigualdade em relação a recursos linguísticos em diferentes esferas sociais, evidenciando a relevância de se trabalhar, em salas de aula de línguas, unidades linguísticas *sempre* contextualizadas.

cada tarefa possui uma organização interna sólida ao passo em que serve de suporte para as outras tarefas do projeto. Em geral, pode-se dizer que uma tarefa abarca pelo menos quatro etapas: contextualização, pré-atividades, atividade-alvo e pós-atividades (MARTINS et al., 2021; TILIO et al., 2021).

No caso de uma tarefa que focaliza a compreensão escrita, temos uma organização que contempla a contextualização da temática sobre a qual o texto escrito sob escrutínio versa, atividades de pré-leitura que preparam os(as) alunos(as) para se engajarem na prática discursiva em foco, atividades-alvo que guiam o processo de leitura e atividades de pós-leitura que retomam e concluem a leitura por meio de reflexões críticas acerca do tema explorado. O conjunto das tarefas, articuladas entre si, leva à culminância do PTMC: a produção de “um enunciado multissemiótico em espaços extra-sala-de-aula” (MARTINS et al, 2021, p. 7), tais como redes sociais, *blogs*, *vlogs* etc.

A proposta didática de avaliação por meio da produção de um enunciado multimodal dialoga com a teoria enunciativo-discursiva da linguagem (MARTINS et al., 2021). Ao invés de preencher lacunas com palavras e/ou locuções, reescrever frases e corrigir erros gramaticais em orações – consoante as provas até 2019 –, os(as) alunos(as) passam a interpretar a língua em interações concretas e a construir enunciados, escritos e/ou orais, como elos em uma longa cadeia enunciativa. Mais importante que conhecer a estrutura do *present perfect*, dos sufixos formadores de substantivo ou da voz passiva é compreender os efeitos de sentido que tais estruturas possuem em eventos interacionais situados e saber usar tais unidades da língua em enunciados concretos.

O foco aqui não é a unidade em si, mas o enunciado enquanto resposta a outros enunciados que versam sobre o mesmo objeto, i.e., na cadeia enunciativa. O PTMC não objetiva testar o conhecimento que os(as) alunos(as) possuem acerca da estrutura abstrata de determinados itens linguísticos, mas avaliar a produção de enunciados que podem – ou não – conter tais itens em sua organização interna. A chave aqui é o deslocamento da unidade da língua para a unidade de sentido como princípio organizador do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

A fim de ilustrar como essa empreitada didática se dá nos cursos de língua inglesa do CLAC/UFRJ, usamos um PTMC na seção subsequente como exemplo de projeto que contempla a língua em sua dimensão enunciativa, analisando atividades das tarefas que o compõem. O objetivo é discutir os modos pelos quais o PTMC permite uma avaliação significativa, coerente e sistemática do progresso do alunado no processo de ensino e aprendizagem sem recorrer à

abstração do sistema linguístico.

#### 4. *Trans people in science*: usando a língua no mundo social

Ao longo de 2022 e 2023, Cruz participou da concepção de diferentes PTMCs como orientador pedagógico<sup>9</sup>. Em um caso específico, o projeto *Trans people in science*, colaborou na construção das tarefas diretamente, uma vez que tal PTMC é o objeto de estudo de sua tese de doutorado<sup>10</sup>. O *Trans people in science*<sup>11</sup> versa, como o título indica, na problemática relacionada à inserção e à visibilidade de pessoas trans na academia e na produção científica (inter)nacional ao passo que problematiza o próprio conceito de ciência e as ideologias que o orientam.

O PTMC foi produzido por Cruz junto a uma monitora-colaboradora e três monitores(as). Ele foi pensado para alunos(as) de nível intermediário; mais especificamente, estudantes de Inglês 6, ou seja, aqueles(as) que estão no fim do penúltimo ano letivo dos cursos de Inglês geral do CLAC/UFRJ. A escolha do público-alvo foi orientada por uma série de fatores, principalmente a adequação do projeto ao syllabus<sup>12</sup> do Inglês 6, que contempla, dentre outros tópicos, o trabalho com o gênero do discurso *biografia* articulado aos chamados *present perfect* e *present perfect progressive* e suas diferenças em relação ao *present simple* e ao *past simple* e aos adjetivos de características físicas e de personalidade no que tange aos letramentos linguísticos.

De forma geral, o *Trans people in science* é composto por quatro tarefas, com objetivos específicos, que conduzem o(a) estudante à produção da biografia de um(a) cientista trans, brasileiro(a) ou estrangeiro(a), e sua publicação na plataforma *Medium*<sup>13</sup>. No quadro a seguir, descrevo brevemente os objetivos de cada tarefa a fim de oferecer uma visão ampla do projeto.

---

<sup>9</sup> Um(a) orientador(a) pedagógico(a) do CLAC/UFRJ é um(a) professor(a) ou um(a) aluno(a) de pós-graduação *stricto sensu* da universidade. Sua função é orientar a construção de um PTMC revisando as tarefas que o compõem à luz do LSC.

<sup>10</sup> A tese de doutorado de Cruz é provisoriamente intitulada “Sobre (poder) fazer ciência e cisnormatividade: ideologias em sala de aula a partir de um Projeto Temático de Multiletramentos Críticos” e é orientada pelo professor Rogério Casanovas Tilio no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

<sup>11</sup> “Pessoas trans na ciência”, em tradução literal.

<sup>12</sup> Os *syllabi* dos cursos de Inglês do CLAC contemplam os temas que orientam o trabalho ao longo do semestre letivo, os gêneros do discurso focalizados, os letramentos linguísticos abordados e os conteúdos (linguísticos) transversais. Eles são construídos com base no conteúdo programático dos livros da coleção *Voices* considerando as particularidades do CLAC/UFRJ.

<sup>13</sup> O *Medium* é uma plataforma online que permite a publicação de textos e a interação por meio de comentários. Ela possui um formato semelhante a *blogs*. É possível compartilhar os textos publicados em redes sociais como *Twitter*, *Facebook* e *WhatsApp*.

---

 Quadro 1 – Objetivos e atividades das tarefas do PTMC
 

---

Tarefa	Objetivos e atividades
<b>Tarefa um</b>   compreensão oral	<b>Objetivo:</b> familiarizar os estudantes com discursos sobre ciência; e refletir acerca da representatividade <i>queer</i> na ciência.
<b>Tarefa dois</b>   compreensão escrita	<b>Objetivos:</b> ler a biografia de um cientista trans; explorar elementos temáticos, estilísticos e composicionais do gênero discursivo; e produzir um primeiro rascunho de uma biografia.
<b>Tarefa três</b>   compreensão escrita	<b>Objetivos:</b> ler um artigo de opinião; explorar elementos temáticos, estilísticos e composicionais do gênero discursivo; e estranhar a perspectiva cartesiana de ciência, bem como discursos transfóbicos e biologizantes nas ciências.
<b>Tarefa quatro</b>   produção escrita	<b>Objetivos:</b> escrever a biografia de um(a) cientista trans; publicar a biografia na plataforma <i>Medium</i> ; e incentivar a interação na plataforma através da publicação de e respostas a comentários.

---

Fonte: Elaboração do autor

As tarefas, visando à culminância da escrita e publicação da biografia, mobilizam enunciados de diferentes ordens: 1. os enunciados recontextualizados, ou seja, os enunciados de diferentes esferas que circulam no mundo social e que são incorporados ao PTMC para fins didáticos; 2. os enunciados produzidos pelos(as) autores(as), i.e., as questões propostas por mim e pelas monitoras associadas ao PTMC; e 3. os enunciados produzidos pelos(as) estudantes como respostas aos enunciados produzidos e recontextualizados. Cada enunciado tem sua função como elo em sua cadeia enunciativa, de modo que nenhum deles é produzido e/ou interpretado como pretexto para trabalho com uma unidade da língua nem se encerra em si próprio.

Como dito anteriormente, a proposta do PTMC desloca o foco das unidades da língua para as unidades de sentido bakhtinianas (2016[1952-1953]). Desse modo, não se objetiva testar o conhecimento dos(as) alunos(as) acerca da forma ou da função, por exemplo, do present perfect, a saber: a estrutura composta pelo verbo *have* como auxiliar conjugado no presente simples e o verbo principal no particípio passado; e 2. a menção a uma ação passada que possui laços (estreitos) com o presente, respectivamente (DOWNING; LOCKE, 2006). O que está sob escrutínio, no âmbito do enunciado multimodal produzido pelo(a) estudante (MARTINS et al., 2021; TILIO et al., 2021), é sua resposta aos enunciados recontextualizados, aos enunciados produzidos pelos(as) autores(as) e, direta ou indiretamente, a todo e qualquer enunciado concreto sobre temáticas

---

referentes a cientistas trans com os quais venham a ter contato (BAKHTIN, 2016[1952-1953]).

Observemos duas atividades em específico: a atividade de pós-leitura da segunda tarefa e a atividade de escrita na quarta tarefa. A primeira propõe a pesquisa sobre cientistas trans que atuem na(s) área(s) de interesse dos(as) alunos(as) como forma de iniciar o processo de escrita. A fim de auxiliar essa etapa, uma lista de informações relevantes é provida aos(às) estudantes como orientação. Após a pesquisa, o alunado deve compartilhar seus achados entre si em um fórum na plataforma *Google Classroom*. A segunda atividade, em contrapartida, já envolve o processo de escrita da biografia em si. Nela, são oferecidas diretrizes para orientar a redação do texto biográfico e um espaço para a escrita do texto no arquivo do PTMC – a ser enviado para o(a) monitor(a) via *Google Classroom* ao término do processo.

Figura 1 – Seção de pós-leitura da segunda tarefa

**AFTER READING**

This part will be explained live on Google Meet, and done later on Google Classroom.

🔔 Now that we have discussed Ben Barres, it is time for you to think about trans representation in the scientific world! Research about transgender scientists and find one that you would like to share with your classmates. Before you research about them, **think about a scientific area** you're interested in, and then see if you can find a person whose work is relevant to you (personally or professionally).

📌 Fill in the chart below with information about the person you've researched about. Then, share it with your classmates in a forum to be held on Google Classroom.

Name	
Origin	
Profession	
Birthday	
Educational History	
Relevant works	
Work characteristics	
Personality	

Fonte: *Trans people in science*

Figura 2 – Seção de escrita da quarta tarefa

**WRITING (\_\_\_/10,0)**

This section will be done remotely.

💡 In the “**After reading**” section of **Task 2**, you were asked to think about a transgender scientist that you would like to share with your classmates. Now, it is your turn to **develop a biography** presenting this scientist to **later publish it on Medium**.

When writing your text, keep in mind the following guidelines:

- Mention the name of your scientist.
- Describe their nationality.
- Specify their occupation.
- Describe their personality and work characteristics.
- Write about their educational history and their relevant works.
- Explain why you chose this specific transgender scientist.
- Use a picture that illustrates them.
- Think about the visual elements that will compose your Medium post.
- Write at the end of the post “*Developed by, (your name), + your occupation (for example: Student at UFRJ), English 6.*”

Fonte: *Trans people in science*

Ambos os enunciados produzidos pelos(as) autores(as), por serem direcionados aos seus interlocutores (VOLÓCHINOV, 2017[1929]), impelem atitudes responsivas (BAKHTIN, 2016[1952-1953]), por parte dos(as) alunos(as), que os respondam e dialoguem com os enunciados sobre o tema recontextualizados ao longo do PTMC<sup>14</sup>. Isso tudo dentro de possibilidades e restrições providas pelo gênero do discurso biografia e pelo contexto material de veiculação dos enunciados produzidos pelos(as) estudantes no que concerne à estrutura composicional e também ao estilo (BAKHTIN, 2016[1952-1953]): o fórum no *Google Classroom*, um espaço acessado pelos(as) aprendizes de modo rotineiro, que permite a publicação de postagens relativamente curtas e contempla a interação direta entre o corpo discente, e o *Medium*, uma plataforma acessada no fim do semestre que não se resume aos(as) estudante, mas engloba outros(as) interlocutoras que leem textos por lá, e que possibilita engajamento por meio de curtidas e comentários.

As respostas providas pelos(as) alunos(as) podem potencialmente englobar unidades da língua previstas no trabalho com os letramentos linguísticos do syllabus. Por necessariamente contemplar o histórico acadêmico do(a) cientista trans escolhido(a), o enunciado dos(as) estudantes pode mobilizar usos de *present perfect* e do *present perfect progressive*, do *present simple* e do *past simple*, por exemplo. Além disso, a menção a características profissionais e traços de personalidade pode fomentar usos de adjetivos referentes a qualidade físicas e psicológicas. Mas é o caráter dialógico do enunciado que está em primeiro plano; a língua aqui se enquadra na organização interna dessa unidade de sentido. Ou seja, “a língua morta, escrita e alheia” (VOLÓCHINOV, 2017[1929]) da Linguística cede espaço à palavra como “produto das inter-relações do falante com o ouvinte” (idem, p. 205). Nas palavras de Bakhtin (2016[1952-1953]),

quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão (ou melhor, a nossa expressão) a cada palavra que escolhemos; por assim dizer, contagia essa palavra com a expressão do conjunto (p. 51).

Ao nos comunicarmos, não partimos dos itens linguísticos isolados (e abstraídos), mas do todo do enunciado concreto. De modo análogo, ao escrever a biografia de um(a) cientista trans para o *Medium*, o(a) aluno(a) do CLAC/UFRJ vai partir da sua vontade discursiva para responder os enunciados referentes ao PTMC e não dos tempos verbais ou dos adjetivos que aprendeu –

---

<sup>14</sup> Consoante Volóchinov (2017[1929]), “o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo (p. 216).

sempre de modo contextualizado – ao longo do semestre letivo. Nesse sentido, não há – e não faria sentido haver – nenhuma exigência quanto ao uso de um recurso linguístico específico.

Os critérios estabelecidos para correção da produção final, inclusive, sinalizam essa postura de foco no enunciado e não nas unidades da língua. Conforme indicado na imagem abaixo, não há listagem de itens gramaticais e/ou lexicais requisitados nos critérios de adequação temática, coesão/coerência, gramática, ortografia e vocabulário. O que se espera é que, ao escrever a biografia para o *Medium*, o(a) aprendiz considere: 1. o conteúdo relevante para o contexto de circulação e recepção de seu texto, 2. a organização interna da biografia, com estrutura composicional e estilo adequados à situação comunicativa e ao gênero discursivo, 3. os itens linguísticos que o(a) permita dizer tudo o que quer e pode dizer sobre o tema, exaurindo-o, e 4. a marcação da conclusão de seu enunciado – para possível alternância de (inter)sujeitos.

Figura 3 – Critérios para avaliação

CORRECTION TABLE			
CRITERIA	MARKS	GRADE	COMMENTS
Adequacy			
Appropriateness			
Cohesion & Coherence			
Grammar & Spelling			
Vocabulary			

Fonte: *Trans people in science*

Essa alternância de (inter)sujeitos, esquecida nas provas que outrora compuseram o sistema avaliativo do CLAC/UFRJ, é incentivada pela publicação dos textos biográficos dos(as) aprendizes no *Medium*. O uso da hashtag #TransPeopleInScience é uma forma de fazer as biografias circularem na plataforma digital de modo rastreável; assim, ao ler uma biografia relacionada ao PTMC, um(a) potencial leitor(a) pode encontrar outros textos de estudantes envolvidos no projeto e interagir com eles. Além disso, a criação de um fórum no Google Classroom para compartilhamento de links e comentários garante a leitura dos textos por parte do alunado, reforçando – ainda que minimamente – a cadeia enunciativa no âmbito do PTMC<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Por ser uma prática nova, que rompe não só com a tradição de avaliação no CLAC/UFRJ, mas também com metodologias correntes de ensino e aprendizagem de línguas, o PTMC sempre pontua a interação dos(as) alunos(as) com as produções dos(as) colegas. É uma forma de escapar à suspensão contextual e à monologização de enunciados. Pode ainda não ser o cenário ideal, mas é uma etapa no processo de construir a autonomia dos(as) estudantes.

## Figura 4 – Seção de pós-escrita na quarta tarefa

**AFTER WRITING (\_\_\_/1,0)**

This section will be explained in class (Google Meet), it should be done at a later time and submitted through Google Classroom's Forum.

[...]

🔗 When posting our texts on Medium, as in most social media, one feature that can increase the cohesion of the project's posts and their visibility is the use of hashtags. Then, when posting your text, don't forget to **add the hashtag #TransPeopleInScience**

**STEP 2 | SHARING YOUR REVIEW WITH YOUR CLASSMATES**

🔗 Your monitor will create a specific forum on Google Classroom where you should share the link to your review with your classmates. This way, they will be able to read and comment on your text and you will be able to do the same with their reviews.

**STEP 3 | COMMENTING ON YOUR CLASSMATES' REVIEWS**

🔗 You are expected to read your classmates' posts and comment on at least one of them. Remember to respect your classmates' texts! 🙏

Fonte: *Trans people in science*

Por fim, é importante salientar que o PTMC tem outras atividades que também compõem a avaliação do corpo discente, visto que ele representa um sistema avaliativo processual. E as outras atividades que não a escrita da biografia, ainda que não sejam a culminância do projeto, demandam atitudes responsivas dos(as) alunos(as) e integram a cadeia enunciativa como um todo. Ademais, o PTMC não é uma empreitada isolada; como argumentamos anteriormente, ele se insere em uma virada sociointeracional discursiva do setor de Inglês do CLAC/UFRJ como um todo. Ou seja, o(a) estudante é avaliado(a) em consonância com as práticas de sala de aula, que também posicionam a dimensão enunciativa-discursiva em lugar de relevância do processo interacional que envolve o uso de uma língua estrangeira.

### Considerações finais

Nosso principal argumento com este artigo é o seguinte: enquanto docentes de língua estrangeira e estudiosos tanto da língua quanto da educação, devemos estranhar a primazia das unidades da língua em práticas de sala de aula, da confecção de materiais didáticos à escolha de instrumentos avaliativos, e nos movermos em direção às unidades de sentido, os enunciados (SILVA, 2013), como sustentação de nosso trabalho pedagógico. Consoante a Volóchinov (2017[1929]), “todas as categorias linguísticas são aplicáveis *apenas* no território interior do enunciado (p. 243 – grifo nosso). Nesse sentido, é necessário ir além da fonologia, da morfologia e da sintaxe no processo de ensino e aprendizagem que objetiva tornar os(as) aprendizes capazes de se engajarem em toda sorte de práticas discursivas na língua-alvo.

Os PTMCs do setor de Inglês do projeto CLAC/UFRJ se configuram como um exemplo de material voltado para o enunciado bakhtiniano. Funcionando como um sistema avaliativo de



cursos que dialogam com a pedagogia do LSC, esses projetos focalizam os enunciados dos(as) alunos(as) enquanto atitudes responsivas aos enunciados que versam sobre o tema proposto e aos enunciados dos(as) autores(as). É o papel dos enunciados dos(as) estudantes como elos na cadeia enunciativa que ganha o protagonismo. O uso de unidades da língua específicas apenas subjazem a avaliação porque se entende que os(as) aprendizes partem do todo de seus enunciados para a escolha de itens linguísticos – e não o contrário.

Em *Trans people in Science*, encontramos uma prática avaliativa pautada na produção, circulação e recepção de enunciados, que nunca recorre à suspensão contextual como meio de testar os conhecimentos dos(as) alunos(as) acerca de unidades abstratas da língua. A produção da biografia de um(a) cientista trans se insere em uma cadeia enunciativa e possui um horizonte interacional bem definido, com interlocutores, imediatos ou não, delineados, objetivos comunicativos estabelecidos e características formais e funcionais do gênero discursivo organizadas. Diferente das provas de Inglês aplicadas no CLAC/UFRJ até 2018, o PTMC engaja os(as) estudantes em uma temática relevante no Brasil contemporâneo e não se encerra em si mesmo após a correção do(a) monitor(a). Ele é responsivo, acima de tudo, às demandas sociais atuais.

Muito se fala sobre as metodologias que orientam o trabalho em escolas (públicas e privadas) e em cursos de idiomas. Mas é importante pensar quais teorias da linguagem sustentam tais métodos e abordagens, assim como refletir sobre a coerência entre as teorizações e as práticas. Nós advogamos a relevância da teoria enunciativo-bakhtiniana porque acreditamos que o processo de ensino e aprendizagem da língua não deve mais se resumir a abstrações linguísticas que despem a língua de toda e qualquer dimensão social, ideológica e histórica.

Fomentar, em pleno século XXI, metodologias de ensino e aprendizagem que higienizam a língua de sua dimensão extraverbal é recorrer a uma falácia que, na melhor das hipóteses, só serve ao dito “mercado de ensino” vide cursos que prometem fluência em poucos meses ou que ainda se sustentam em teorias linguísticas já contestadas. É fundamental repensarmos nosso fazer docente, da construção de currículos à escolha de instrumentos avaliativos, à luz de teorias da linguagem que coloquem o uso da língua em situações interacionais concretas – lugar do qual nunca deveria ter saído –, tal como as propostas do círculo de Bakhtin.

---

## Referências

- BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. São Paulo: Editora 34, 2016[1952-1953].
- BAKHTIN, M. Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017[1970-1971].
- BRAIT, B. Análise E teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.) Bakhtin: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo, Contexto, 2016, p. 09-31.
- BRAIT, B; DE MELO, R. Enunciado/Enunciado concreto/Enunciação. In. BRAIT, B. (Org.) Bakhtin: conceitos-chave. 7. ed. São Paulo, Contexto, 2020, p. 61-78.
- BOHN, H. I. O método “soberano” para o ensino e aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D. C. De (org.). Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009 p. 169-178.
- DOWNING, A.; LOCKE, P. English Grammar: a university course. 2. ed. Londres, Nova Iorque: Routledge, 2006.
- FORTES, M. S.; ZILLES, A. M. S. Avaliação: uma reflexão. In: LIMA, D. C. de. (Org.) Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 221-233.
- GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, p. 101-145, 2021, p. 101-145. DOI: <https://doi.org/10.46230/2674-8266-13-5578>
- JOSEPH, J. Language and politics. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.
- MARTINS, G. L.; SAMPAIO, T.; TILIO, R. C. Projetos Temáticos de Multiletramentos Críticos: olhares sobre um instrumento pedagógico concebido à luz do letramento sociointeracional crítico em um projeto de extensão. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 20, n. 2, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v20i2.39138>
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- SAUSSURE, F. de. Curso de Linguística geral. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012[1916].
- SILVA, A. P. P. de F. Bakhtin. In: OLIVEIRA, L. (org.) Estudos do discurso: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013, p. 45-69.
- TILIO, R. Guia didático. In: Voices 1: Manual do professor. São Paulo: Richmond, 2016, p. 193 – 248.
- TILIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente?. In: JESUS, D. M.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (Org.). Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola. Campinas: Pontes, 2017, v. 1, p. 19-31.
-

TILIO, R. C. (Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramentos. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, p. 33-42, 2021. DOI: <https://doi.org/10.46230/2674-8266-13-5569>

VOLÓCHINOV, V. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

---