



## Artigos/Articles

### Identities challenged in an IFA didactic material: linguistic ideologies and processes of indexicalization in the imagined English-speaking academic community

*Challenged identities in an EAP pedagogical material: linguistic ideologies and indexicalization processes in the imagined English-speaking academic community*

Gabriel Lucas Martins<sup>1</sup>

## RESUMO

Tradicionalmente, livros didáticos de inglês costumam ser imbuídos de ideologias linguísticas hegemônicas que homogenizam a vivência social aos tons do Norte sociopolítico e promovem a construção de identidades neoliberais individualistas (CARVALHO, 2019). Essa e outras peculiaridades tornam a adoção e o desenho de materiais didáticos para a educação linguística particularmente complexas, sobretudo no campo do Inglês para Fins Acadêmicos (IFA), devido à designação do inglês como *lingua franca* da ciência (LAGARES, 2018). Este estudo investiga ideologemas hegemônicos sustentados/disputados por um material didático de IFA, no âmbito do Programa/Rede Idiomas sem Fronteiras (IsF), delineando como os processos semióticos (IRVINE; GAL, 2000) de seus textos indexicalizam/ hierarquizam/ desafiam identidades acadêmicas.

**Palavras-Chave:** ideologias linguísticas, identidade, Inglês para Fins Acadêmicos, material didático.

## ABSTRACT

*Traditionally, English coursebooks tend to be imbued with hegemonic linguistic ideologies that homogenize social life under the sociopolitical North's accents and promote the construction of individualist neoliberal identities (CARVALHO, 2019). That and other peculiarities make the adoption and the design of pedagogical materials for language education particularly complex, especially in the field of English for Specific Purposes (EAP), due to the designation of English as the lingua franca of science (LAGARES, 2018). This study investigates*

<sup>1</sup> Mestrando pelo Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PIPGLA/UFRJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7783-6402>. Email: [martinsgl@letras.ufrj.br](mailto:martinsgl@letras.ufrj.br).

*hegemonic ideologemes supported/defied by an EAP pedagogical material, within Program/Network Language without Borders, outlining how the semiotic processes (IRVINE; GAL, 2000) of its texts indexalize/ rank/ challenge academic identities.*

**Keywords:** *linguistic ideologies, identity, English for Specific Purposes, pedagogical material.*

## 1. Língua(gem), política e glotopolítica

Neste artigo, tematizo língua(gem), educação linguística e seus matizes político-ideológicos, através da análise de um material didático no âmbito do campo de inglês para fins acadêmicos (doravante, IFA). Interessam a este estudo os postulados dessa área — que vêm sofrendo contínuas alterações —, bem como suas refrações políticas. Sendo oriunda de um contexto do Norte sociopolítico, a área emerge em resposta à demanda de um ensino instrumental da língua inglesa por parte de intercambistas em universidades anglófonas (HYLAND, 2006). Desde então, a área tem crescido e se diversificado nos seus múltiplos contextos, variáveis de acordo com o país de atuação, os objetivos (institucionais e/ou individuais) atribuídos ao seu ensino, o *status* local da língua inglesa, a titulação acadêmica des<sup>2</sup> discentes em questão, as práticas sociais específicas dos cenários acadêmico-institucionais em jogo, entre outros fatores. Aliado a isso, uma vertente crítica de IFA tem se ocupado das práticas acadêmicas enquanto produtos de relações de poder entre empregados, instituições acadêmicas, instrutores e aprendizes (BENESCH, 1996), reconhecendo a disposição desses agentes na arena discursiva da academia.

Essa arena é atravessada por correntes discursivas imponentes/ impotentes no trato com a língua inglesa, que é chancelada e pleiteada em diversas direções sociopolíticas. Em outras palavras, há múltiplos sujeitos e entidades que discorrem sobre a língua inglesa e reclamam para si autoridade sobre o idioma ou, ao menos, o direito de nele se pronunciarem (JOSEPH, 2006). Diante dos multidirecionais movimentos de globalização, a arena discursiva da língua inglesa torna-se fundação à construção de uma comunidade imaginada (ANDERSON, 2008 [1991]); i.e., uma comunidade ilusória que propõe uma sensação de pertencimento e compartilhamento de um conjunto de epistemes, ideologias e culturas (do Norte). Como na contemporaneidade a língua inglesa passa a figurar um dos instrumentos de validação epistemológica, as entidades que se esforçam em regulá-la e torná-la única — por meio do artificial *Standard English* (JOSEPH, 2006) — sustentam o imaginário de comunidade linguística homogênea. Assim, a atribuição do *status* de *lingua franca* global à língua inglesa

---

<sup>2</sup> Neste artigo, para evitar o uso do masculino genérico sem cair no binarismo feminino/masculino, adoto a linguagem neutra da língua portuguesa, com vistas a contemplar a referência a sujeitos sem marcação de gênero específica.

a torna uma moeda linguística (NIÑO-MURCIA, 2003), cambiada no cenário de mercantilização da vida social (FABRÍCIO; SANTOS, 2006). No entanto, a despeito das teorizações sobre Inglês como *Lingua Franca* (ILF) — que postulam uma apropriação contra-hegemônica do idioma anglo para exercício da cidadania global (SEIDLHOFER, 2004; JENKINS, 2012; SZUNDY, 2017) —, a adoção da língua inglesa nos diversos locais do globo não deixa de sofrer influências da standardização linguística. Em outras palavras, a língua é mercantilizada ao tom de entidades hegemônicas cuja alçada ‘legislativa’ sobre o idioma ostenta amplo reconhecimento mundial. Na arena discursiva, importa, então, atentar às ideologias em jogo e aos seus graus de hegemonia.

É nesse entendimento, que situo o *locus* investigativo deste artigo no campo da linguística aplicada, cuja pesquisa visa a produzir inteligibilidade sobre a vida social contemporânea de forma a instigar sua transformação em prol de formas mais éticas e sustentáveis de existência. Em sua perspectiva indisciplinar (MOITA LOPES, 2006, 2010), que busca ensaiar a esperança (FABRÍCIO, 2006) por caminhos anti/transdisciplinares (RAJAGOPALAN, 2006), a área propõe novas articulações teóricas, metodológicas e epistemológicas, dando ênfase ao vínculo fulcral entre língua(gem) e fenômenos sociais. Ao se propor uma postura crítica que reconheça e problematize as relações de poder e procure se engajar com outridades, o campo torna-se mais politicamente imputável com vistas a uma atuação anti-hegemônica. Para isso, as categorias tradicionais — língua, linguagem, texto, discurso, autenticidade, letramento, ideologia, identidade, etc. — devem ser postas sob contínuos desafios conceituais, a fim de não se correr o risco de as essencializar (PENNYCOOK, 2004, 2006).

Nesse sentido, debruço-me sobre um construto estatal brasileiro, que carrega traços tecnocráticos de planejamento linguístico, o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), contemplando o nível estrito de política. Para além disso, minha ênfase recai no escopo mais amplo de política, que contempla práticas de linguagem e ideologias linguísticas no contexto de um material didático desenhado no âmbito do Programa. Em última instância, é da imbricação entre (ensino de) língua(gem) e política que pretendo me ocupar neste artigo. Apoiado em alicerces teóricos do campo de glotopolítica e de ideologias linguísticas, pretendo analisar um material didático produzido no contexto do Programa IsF, explorando como esse instrumento pedagógico indexaliza, constrói e/ou desafia identidades linguísticas na articulação de seus textos e atividades. Em especial, minha análise toma como base três processos semióticos cunhados por Irvine e Gal (2000), nomeadamente iconicidade, recursividade fractal e apagamento. A partir desses processos, correntes ideológicas diante da língua e de sujeitos que a identificam como sua são construídos, reforçados ou enfraquecidos. Nesse sentido, a confluência de vozes sociais indexadas pelo material didático, guiadas pelos seus comandos de atividades, projetam (direta ou indiretamente) ao ensino de IFA três níveis de política linguística: o nível das

práticas reais (concretas), o nível dos valores atribuídos (ideologias linguísticas) e o nível da gestão (selos institucionais que ‘legisla’ a língua), conforme propostos por Spolsky (2012 apud LAGARES, 2018, p. 28). A partir da seção seguinte, passo a desfiar os conceitos aqui ensaiados.

## 2. Glotopolítica em espaços acadêmicos

### 2.1. Terminologias concorrentes

Em sua revisão histórica do termo ‘glotopolítica’, del Valle (2017) discorre sobre as instabilidades conceituais de seu uso, até mesmo devido à predileção na literatura anglófona pelas terminologias ‘política linguística’ (*language policy*) e ‘planejamento linguístico’ (*language planning*). No entanto, este estudo parte da ênfase que o termo ganha na América Latina através de Elvira Arnoux. A autora traz uma perspectiva discursiva, que extrapola a visão sistêmica da língua(gem), dando conta não só da dimensão tecnocrática de ordem estatal e da ordem de instrumentos linguísticos (dicionários, compêndios gramaticais, manuais de ortografia etc.) corroborativos das regulamentações do Estado, mas também da dimensão das práticas discursivas (intervenções no espaço público da linguagem) e de ideologias linguísticas que incidem em todos os níveis da glotopolítica (do estatal, institucional e profissional ao leigo) (ARNOUX, 2016). Del Valle (2017) indica, então, que as negociações e disputas estabelecidas nesta rede geopolítica mais ampla levaram diversos autoras — na retaguarda de Arnoux — a “examinar a implicação da linguagem, suas representações e sua gestão institucional” (p. 25) no exercício de e acesso a poder. É nesta visada de glotopolítica que me apoio nas teorizações que se seguem.

Concorrente com esse termo, destaco ‘política linguística’, ‘planejamento’ e ‘gestão’, a fim de elucidar os usos (não-)intercambiáveis que adoto neste artigo. Desde seus usos iniciais, planejamento refere-se à atuação do Estado juntamente a indivíduos competentes (linguistas) na regulação das funções sociais de uma língua e na manutenção de seu código linguístico (LAGARES, 2018, p. 21). A fim de ampliar o escopo deste termo, passou-se a adotar ‘gestão’ em dois sentidos: *gestão simples*, referente à forma como usuáries modelam suas práticas de linguagem aos respectivos contextos; e *gestão organizada*, referente ao planejamento estatal e institucional (HAMEL, 1993 apud LAGARES, 2018, p. 26-27). Por fim, pode-se dizer que o termo ‘política linguística’ tornou-se hipônimo de ‘planejamento linguístico’, visto que seu uso costuma remeter à criação ou manutenção de políticas públicas, que competem à gestão estatal (LAGARES, 2018). Portanto, abarco todos esses termos dentro da esfera glotopolítica. A partir dessa breve revisão teórico-terminológica de glotopolítica, nomeio os meus objetos de análise: trato o Programa IsF como uma *política linguística* sob gestão (inicialmente) do Estado e o material didático como um

suporte de *práticas de linguagem* — ambos atravessados por *ideologias linguísticas*, das quais me ocupo na subseção seguinte.

## 2.2. *Ideologias e ideologias linguísticas*

O termo ‘ideologia’ acumula grandes debates conceituais nas ciências humanas. Por um lado, esse debate é histórico, por conta de um constante revisionismo do termo ao longo do tempo. Por outro lado, o termo é debatido contemporaneamente, devido sua refração semântica pelas disciplinas humanas e as diferentes ‘escolas’ dentro dessas disciplinas. De forma simplória, pode-se dizer que dentre as distintas teorizações sobre seu conceito, muitas delas têm recaído ora em uma acepção exclusivamente ideacional, ora em uma exclusivamente material (SILVERSTEIN, 1998; WOOLARD, 1998; BLOMMAERT, 2005). Em meio a esse impasse, o grupo de autores aos quais se convencionou referir-se por Círculo de Bakhtin teorizou quanto à dualidade psíquica e material da ideologia. Volóchinov (2017 [1929], p. 128) argumenta que desde a consciência as ideias são direcionadas a um sistema ideológico e constituídas em signos oriundos do social. Nesse sentido, Volóchinov entende o psiquismo por um viés sócio-ideológico; essa ideia ganha coro de Medviédev, que assume a natureza intersubjetiva da criação ideológica. Nas palavras do autor, a criação ideológica “está completamente manifesta exteriormente — para os olhos, para os ouvidos, para as mãos —, [...] ela não se situa dentro de nós, mas entre nós” (MEDVIÉDEV, 2019 [1928], p. 49).

Ao voltar esse conceito para o tema de língua(gem), autoras passam a falar em ‘ideologias linguísticas’ como manifestações sógnicas concernentes à linguagem e suas práticas sociais. Nos termos de Woolard (1998, p. 3) ideologias linguísticas designam “representações, quer sejam explícitas ou implícitas, que produzem inteligibilidade sobre a interseção de língua(gem) e seres humanos em um mundo social”<sup>3</sup>, servindo de elos de mediação entre práticas sociais. Em termos mais minuciosos, del Valle (2007, p. 20) propõe que ideologias linguísticas são “sistemas de ideias” a respeito da linguagem que “se produzem e reproduzem no âmbito material das práticas linguísticas e metalinguísticas.”<sup>4</sup>

Nesse sentido, ao meu estudo interessam as ideologias linguísticas cujo grau de institucionalização incidem hegemonicamente nas práticas acadêmicas anglófonas, bem como suas ideologias oponentes, isto é, crenças, valores e práticas que disputam espaço com tais ideologias hegemônicas. Restringindo-me então ao contexto das ideologias linguísticas sobre a língua inglesa, pretendo tratar de *ideologemas*, produtos do exercício de poder de instituições

<sup>3</sup> Minha tradução para o trecho: “Representations, whether explicit or implicit, that construe the intersection of language and human beings in a social world [...]”

<sup>4</sup> Minha tradução para o trecho: “[...] se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas [...]”

acadêmicas e associadas, diante do ensino-aprendizagem de IFA. Entendo ideologemas sobretudo a partir da recuperação que Arnoux e del Valle (2010) fazem do termo em Marc Angenot, usado para referir-se a lugares-comuns, postulados ou máximas que funcionam como pressupostos do discurso (ANGENOT, 1982 apud ARNOUX; DEL VALLE, 2010, p. 12). De forma análoga, Pistori (2019) fala em *topoi* como lugares-comuns de apoio retórico, sublinhando em sua recuperação da terminologia de origem grega que tais esquemas discursivos apoiam-se em uma cultura predominantemente oral; isto é, os lugares-comuns figuram espaços discursivos altamente dependentes da memória, fazendo deles exatamente espaços discursivos amplamente visitados e por isso ideologemas inquilinos do senso comum. Assim, entendo que as acepções rotineiras de *falante nativo*, *inglês padrão* e *perfil identitário de acadêmica global* figuram lugares-comuns discursivos; em outras palavras, noções vastamente difundidas (e consentidas), dado o volume de discursos (e seu grau de imponência ideológica) em consenso diante desses conceitos. É destes ideologemas que me ocupo em minha análise mais à frente.

### 2.3. A esfera discursiva acadêmica

Desde o surgimento da área de IFA, preocupada inicialmente com estudantes intercambistas que buscavam dominar a linguagem acadêmica, sobretudo na escrita, seus modelos pedagógicos têm perpassado diferentes fases por meio da revisão das demandas sociais, cognitivas e linguísticas de situações acadêmicas contemporâneas (HYLAND, 2006). Apesar de referir-me a elas como fases, é importante salientar que o surgimento de uma não significou a extinção da fase antecedente. Nesse sentido, Street (2010) lista três modelos de ensino de EAP subsequentes no tempo histórico, mas coexistentes hoje.

Consoante com o momento inicial de atuação da área, o modelo de Habilidades de Estudo (*Study Skills*) prevaleceu, em busca de tratar déficits de gramática e ortografia, por uma ótica quase patológica (STREET, 2010). Em resposta a esse modelo de foco sistêmico, a proposta de Socialização Acadêmica (*Academic Socialization*) pretendeu incluir os estudantes na 'cultura acadêmica', por meio de sua localização nesse espaço. No entanto, esse modelo foi igualmente criticado por assumir uma imagem falsamente homogênea da cultura da academia, supostamente à disposição de todos que assimilassem suas normas (STREET, 2010). Com a ampliação da área de IFA, aumento na diversidade sócio-cultural das universitárias, e o surgimento de áreas heterogêneas e multidisciplinares (HYLAND, 2006), emerge a proposta do modelo de Letramentos Acadêmicos (*Academic Literacies*), que pretende reconhecer a linguagem como prática social e enfatizar as identidades em jogo, com atenção aos conflitos ideológicos e afetivos imbricados nas alternâncias de repertórios linguísticos (STREET, 2010; LEA; STREET, 2006). A postulação

desse modelo implica, então, o reconhecimento de que “as maneiras de usarmos a língua, referidas como ‘práticas letradas’, são padronizadas por instituições e relações de poder”<sup>5</sup> (HYLAND, 2006, p. 22).

Portanto, o modelo pautado em letramentos acadêmicos afasta-se do ensino utilitarista centrado no sistema linguístico, e aponta para uma perspectiva de linguagem que compreende o nível discursivo (HYLAND, 2018). Bakhtin (2015 [1934-36]) discorre sobre a estratificação da linguagem em diferentes esferas discursivas (ou campos de atividade social/humana). As condições específicas de produção discursiva dos membros de cada esfera determinam os gêneros em que as práticas sociais dessa esfera se dão (BAKHTIN, 2016 [1952/53]). Por sua vez, os gêneros carregam características singulares de tema, composição e estilo, conforme as normas de sua esfera de circulação, que podem torná-los mais ou menos restritos a indivíduos de fora dessa esfera (BAKHTIN, 2015 [1934-36]). Na esfera acadêmica, gêneros como fórum, mesa-redonda, conferência, resenha de livro e artigo científico são altamente proeminentes e apresentam especificidades referentes à sua constituição (seus temas, suas formas de disposição de linguagem, seus jargões e unidades frasais prototípicos).

Porém, não basta reconhecer o nível discursivo da linguagem para promover a educação linguística autêntica e crítica. Embora haja muitos entendimentos sobre o que o termo ‘crítico’ designa, filio-me à compreensão de que criticidade remete à postura questionadora e desafiadora em relação a representações dominantes e naturalizadas de nossa sociedade e de seus membros (PENNYCOOK, 2004, 2006). Alicerçado nisso, uma abordagem de IFA que se entende crítica deve se ocupar das práticas acadêmicas enquanto produtos de relações de poder entre empregadorus, instituições acadêmicas, instrutorus e aprendizes (BENESCH, 1996). Sobre isso, Benesch (1996) argumenta que não basta apenas promover o discurso acadêmico em língua inglesa, como se o uso desse idioma garantisse equidade de poder na academia. Portanto, a despeito da assunção de que o ensino de IFA pode levar estudantes a desconstruírem normas dominantes da academia (HYLAND, 2018), ele só o será caso se filie a uma postura crítica de uso da língua. Com isso, tenciono que uma abordagem de IFA crítico deva ir além de instrumentalismo pragmático e de uma noção limitada de que sucesso acadêmico seja atender aos requisitos de uma ementa institucional (BENESCH, 2001).

### **3. O Programa/Rede Idiomas sem Fronteiras**

#### *2.1. Um histórico do Programa/Rede e de seus princípios*

---

<sup>5</sup> Minha tradução para o trecho: “[...] the ways we use language, referred to as ‘literacy practices’, are patterned by social institutions and power relationships [...].”

Instituído inicialmente como Grupo de Trabalho Inglês sem Fronteiras, o IsF fazia-se alicerce do Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), posteriormente sendo ampliado à forma de política linguística nacional, a partir da Portaria Normativa nº 1.466/2012 (BRASIL, 2012) pelo Ministério da Educação (MEC), e depois estendido à inclusão de outros idiomas no catálogo de cursos ofertados, a partir da Portaria Normativa nº 973/2014 (BRASIL, 2014). Considerando ainda revisões e novas adições à alçada do Programa, a Portaria Normativa nº 30/2016 (BRASIL, 2016) — última da gestão do MEC referente ao escopo do Programa — pode elucidar quais eram até então os objetivos oficiais de sua política. A listagem de seu Artigo 2º evidencia que, à parte do fim de formação profissional dos professorus do programa, os seus objetivos confluíam em direção à internacionalização, entendida sobretudo na forma de mobilidade internacional, mesmo após a destituição de sua política-pública-mãe, o CsF. Mais que isso, é interessante a redação dos objetivos com cunho neoliberal, ao destacar ‘empreendedorismo’, ‘competitividade’ e ‘inovação’ para o espaço educacional e profissional público. Sendo fatalmente orientado por ideologias linguísticas hegemônicas, visto a natureza de seu assentamento em um programa de intercâmbio — alusivo ao contexto Norte-cêntrico em que a área de IFA emerge —, é compreensível, embora não aceitável, que sua política carregue traços neoliberais.

Em 2019, sob a gestão do então ministro da educação Abraham Weintraub, o MEC afastou-se da gestão do Programa, desamparando-o do fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob a alegação de ineficiência e alto custo do Programa. Assim, desde julho de 2019, o Programa ficou a esmo, inativo em suas funções regulares ou funcionando apenas a partir de gestão local das Faculdades de Letras sedes de cada Núcleo de Línguas (os chamados NuLi respectivos de cada universidade federal filiada ao Programa). Em outubro do mesmo ano, a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (Andifes) assumiu o Programa, instituindo a Rede Andifes Nacional de Especialistas em Língua Estrangeira – Idiomas sem Fronteiras (Rede Andifes IsF), na Resolução do Conselho Pleno da Andifes nº 1/2019<sup>6</sup>. Em seu estatuto<sup>7</sup>, a Andifes descreve-se como “uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos” que assume a função de congregar e representar oficialmente universidades federais e demais instituições filiadas na interlocução com o governo federal. Nesta condição, a Rede Andifes IsF destitui-se parcialmente do caráter de política pública, ao passo que seu planejamento já não está mais diretamente sob a tutela do Estado. Não obstante, sua presença em universidades federais enquanto política linguística ainda lhe confere um escopo de atuação semelhante ao do antigo Programa IsF.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=87678>; acesso em 28 ago. 2021.

<sup>7</sup> Disponível em: [https://www.andifes.org.br/?page\\_id=261](https://www.andifes.org.br/?page_id=261); acesso em 28 ago. 2021.



Em termos de operacionalização, as principais mudanças trazidas pela Rede Andifes IsF, discriminadas em seu Projeto Pedagógico, concernem a postura diante do ensino-aprendizagem de línguas e o papel dos professorus dos cursos de idiomas ofertados. Se por um lado, a Rede traz ganhos no tocante a sua proposta de internacionalização “descolada da visão de globalização e do ensino mercantilistas” (Projeto Pedagógico, p. 6), por outro, sua configuração estrutural se mostra muito mais hierarquizante, colocando os professorus numa condição do que opto por chamar de estudantes-*trainees*. Se, na configuração anterior, professorus IsF contavam com certa autonomia de atuação pedagógica após seleção em edital, na disposição da Rede, os professorus são condicionados à participação em um Curso de Especialização referente ao seu idioma de ensino. Assim, as turmas ofertadas à comunidade acadêmica configuram incubadoras dos professorus IsF, espaços de prática pedagógica, cujo acúmulo em Banco de Horas de atuação está previsto na grade curricular dos Cursos de Especialização. Isso demarca a mudança radical de foco do IsF a partir da gestão da Andifes. Em tempo, saliento que o escrutínio tecido diante da Rede Andifes IsF busca desambiguar duas disposições diferentes que hoje ainda recebem o nome de Idiomas sem Fronteiras, a da Rede e a dos NuLi independentes. Uma vez que a Andifes assumiu a gestão do IsF apenas na condição da manutenção de seu selo, não tendo caráter regulador compulsório, os NuLi têm independência para aderir às suas propostas em maior ou menor nível. Para o caso dos cursos de inglês do NuLi-UFRJ, sua oferta é independente da Rede IsF e tem sido condicionada pelo repasse de verba da Faculdade de Letras para o pagamento de eventuais professorus-bolsistas com autonomia pedagógica.

## *2.2. O problema dos materiais próprios e livros didáticos*

Hyland e Shaw (2016) ressaltam que desde seu surgimento, a área de IFA transmutou-se de uma atuação pragmática pautada em intuições pedagógicas de linguistas aplicadas para uma empreitada mais sólida teoricamente, informada por pesquisas. Os autores apontam, então, quatro atributos que entendem como pilares de sustentação do IFA: autenticidade, fundamentação, interdisciplinaridade e relevância. A revisão que tecem sobre a complexificação teórico-metodológica da área de IFA e os pilares que propõe à sua atuação dialogam com a produção editorial de livros didáticos (LDs) de IFA e a conseqüente infâmia que os acomete. Harwood (2005) identifica três posturas diante da adoção de LDs no ensino de IFA: fortemente anti-livro, moderadamente anti-livro e pró-livro. O autor levanta cinco aspectos dos LDs de IFA que levam ao posicionamento anti-livro, os quais parafraseio: i) sua organização programática intuitiva e reducionista da variedade disciplinar a que a linguagem acadêmica é sujeita; ii) sua usual inconsistência conceitual sobre

os conteúdos apresentados; iii) seu indelével mérito de autoridade pedagógica, dada sua chancela editorial; iv) a inadequabilidade de seus autorus à essa função, dada sua imperícia na área — algo que Harwood indica ser, em parte, devido ao *status* negativo que se atribui à função de escrever LDs; e v) a sobreposição editorial do fator econômico sobre o fator pedagógico. Em contrapartida, Harwood (2005) levanta também os motivos que usualmente instigam um posicionamento pró-livro, os quais também parafraseio: i) a possibilidade de adotá-los criativamente como bancos de materiais, passíveis às adaptações necessárias; ii) sua organização em um programa sistemático, que pode servir de referência à estruturação curricular de cursos de IFA; iii) seu embasamento em pesquisa; e iv) o potencial que sua adoção apresenta de atenuar o volume de trabalho de professorus, que nem sempre contam com tempo hábil para a produção de materiais.

Assim, percebe-se que a postura contra LDs fundamenta-se, em grande parte, na incongruência de seus contextos de produção com os pilares do IFA delineados por Hyland e Shaw (2016). Em contramão, a postura pró-livro motiva-se majoritariamente por razões de atenuação do labor profissional dos professorus. A conclusão final conduzida por Harwood (2005) é relativamente ‘positivista’, no sentido de que ele propõe um meio-termo supostamente viável a toda a multiplicidade de contextos distintos que existem no ensino de IFA, o posicionamento moderadamente anti-livro, como a alternativa “mais próxima da verdade”<sup>8</sup> (p. 156). No entanto, segundo esse posicionamento, LDs podem ajudar educadorus em sua prática, mas apenas à medida que sejam baseados em pesquisa e apresentem conteúdos adequados, o que acredito corroborar a adoção de LDs de forma crítica e reflexiva, entendendo-os como bancos de materiais, “a serem escolhidos e utilizados pelo/a professor/a (sic), conforme suas necessidades; (mais um) elemento mediador do processo de ensino e aprendizagem” (TILIO, 2019, p. 205).

Não obstante, a adoção de LDs complexifica-se quando voltamos nosso olhar diretamente às suas orientações pedagógicas e aos seus conteúdos temáticos. Considerando que a vasta maioria dos LDs de IFA são produzidos por editoras do Norte sociopolítico — sobretudo os de maior proeminência no mercado editorial global —, ideologias linguísticas hegemônicas imbuem seus materiais didáticos e seus modelos pedagógicos “como neutros e inofensivos, e por diversas vezes, modelos a serem seguidos pelos (sic) aprendizes”, fomentando “uma construção de identidade individualista, desligada do resto do mundo” (CARVALHO, 2019, p. 102). Essa questão costuma tornar a adoção e adaptação de LDs de IFA mais dispendiosas (e talvez arriscadas) do que a produção autoral de materiais didáticos em si, o que motiva es professorus IsF de inglês do NuLi-UFRJ a produzirem seus próprios materiais.

---

<sup>8</sup> Minha tradução para o trecho: “closest to the truth”.

### 2.3. O curso de Produção Oral e seus materiais didáticos

O curso focado por mim neste estudo foi ministrado em oferta extraordinária de cursos de inglês<sup>9</sup> do NuLi-UFRJ. Ainda, em razão da pandemia de COVID-19 e das recomendações sanitárias de distanciamento físico, essa oferta realizou-se em modalidade remota<sup>10</sup>, com cumprimento híbrido da carga horária, no período entre abril e julho de 2021. Dado seu contexto de atuação, os cursos desta oferta visavam contemplar letramentos acadêmicos em pouco tempo hábil, o que influenciou nos objetivos gerais dos cursos e no *design* de seus materiais didáticos. Passemos a observar o documento curricular que orientou o curso de Produção Oral ministrado em duas turmas (Figura 1).

**Figura 1.** Ementa do curso de Produção Oral 2021

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
Idiomas sem Fronteiras - IsF  
Professores: Pedro Rodrigues e Thais Sampaio



#### PRODUÇÃO ORAL (48h | Level: B1/B2)

##### EMENTA

Estudo das características de gêneros discursivos orais através dos quais interações acadêmicas se materializam. Identificação dos movimentos discursivos dos gêneros estudados. Estudo da estrutura léxico-sistêmica dos gêneros estudados. Reflexão quanto às características discursivas das interações acadêmicas através de textos orais. Desenvolvimento das competências comunicativa, pragmática e intercultural. Ao final deste curso o aluno estará apto a (1) reconhecer as características estáveis e instáveis dos gêneros estudados; (2) identificar as características discursivas e léxico-sistêmicas dos gêneros estudados; (3) aplicar estratégias de argumentação, coesão e coerência na produção oral; (4) produzir textos orais de forma crítica e processual; e (5) interagir em contextos acadêmicos locais e globais através de textos orais.

**Fonte:** Documento curricular dos professorus.

<sup>9</sup> Na ausência de uma plataforma oficial de registro dos cursos deste NuLi após destituição do programa pelo MEC, informações relativas às ofertas extraordinárias estão primordialmente restritas ao corpo de coordenadoras, professoras, e técnicas-administrativas em atividade no NuLi-UFRJ nesse período. Portanto, algumas das informações fornecidas aqui em relação a detalhes da oferta jul.-abr. 2021 são de minha responsabilidade, tendo atuado como professor de um dos cursos dessa oferta.

<sup>10</sup> A esse contexto, é relevante explicitar que a natureza digital do material didático tornou sua morfologia peculiar. Nesse sentido, o material dispõe-se em *layout* de paisagem (deitado), para melhor preencher o campo de visão das telas de computadores, *tablets* ou mesmo celulares. Além disso, o material assume mais do que nunca a função de um banco de dados (ROJO; MOURA, 2019, p. 40-41), pois seu texto serve de ponte virtual a outros textos, que podem ser facilmente acessados por meio de *hiperlinks*, sem romper com a fluidez do material ou comprometer a autenticidade dos textos autênticos visitados. Por esse motivo, ao longo de minha análise, disponibilizo o acesso aos textos integrantes das atividades do material também por meio de *hiperlinks*.

A partir da leitura da ementa trazida no documento curricular do curso (Figura 1), é perceptível sua orientação em um viés enunciativo-discursivo. Ainda, há uma sutil indicação de que se trabalha com o modelo de Letramentos Acadêmicos, ao indexar atividades discursivas mais amplas (numeradas de 1-5), irrestritas a procedimentos estanques característicos de uma modalidade de Habilidades de Estudo. O fato de tal aspecto não se fazer tão marcado é herança da ementa genérica oficial de cursos de “Produção Oral: interações acadêmicas”, do então Programa IsF, transcrita no Quadro 1. A redação desse documento oficial era intencionalmente genérica, visto que os NuLi gozavam de autonomia para contemplá-la conforme avaliassem suas demandas contextuais. Neste documento, a listagem de práticas de linguagem é seguida por uma de atividades mais procedimentais, como “pedir e dar informações” ou “receber e dar instruções”, consoante com os objetivos mais pragmáticos que o Programa IsF se colocava, apoiando-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas.

**Quadro 1.** Ementa genérica de cursos de “Produção Oral: interações acadêmicas” – Seção de Aspectos Funcionais

**Aspectos Funcionais:**

Familiarização com gêneros orais presentes nas interações acadêmicas. Apresentação pessoal. Interação entre pares no contexto acadêmico (dentro e fora da sala de aula). Elaboração de opiniões para se expressar em situações acadêmicas. Apresentação de trabalhos na modalidade oral. Emprego de estratégias de preparação para participação em eventos. Relatos orais. Participação ativa e crítica na comunidade acadêmica através da expressão oral. Compreensão e produção de textos orais para: pedir e dar informações, receber e dar instruções, marcar reuniões, expressar tomadas de decisões, fazer reclamações. Reflexão sobre situações formais e informais de interação no ambiente acadêmico.

**Fonte:** Plataforma IsF Gestão (acesso restrito a professorus; reprodução).

Portanto, é também interessante sublinhar como, a partir destas ementas mais amplas, o curso de 2021 foi de fato concebido. O Quadro 2 apresenta um registro dos eixos temáticos, gêneros discursivos e letramentos linguísticos previstos no planejamento do curso. Com isso, sua estrutura permite que aspectos estilísticos da língua sejam enfocados mediante sua pertinência discursiva à cada unidade temática, a depender da curadoria de textos que os materiais apresentem. Ainda, é interessante notar como os tópicos linguísticos previstos são seletos, afinamento da orientação bastante aberta da ementa genérica oficial (Quadro 3), refletindo a autonomia dos professorus para adequarem seu escopo pedagógico, conforme interpretam as demandas de seus contextos.

**Quadro 2.** Planejamento do curso de Produção Oral 2021

	TEMA	GÊNERO	LETRAMENTOS LINGÜÍSTICOS
UNIDADE 0	Inglês em contextos acadêmicos	Discussão	-
UNIDADE 1	Produção de conhecimento	Narrativa pessoal	Tempo e aspecto (visão geral)
		Entrevista	
UNIDADE 2	Ciência e solução de problemas	Relato oral (resenha)	Discurso reportado Referenciação e encapsulamento
UNIDADE 3	Divulgação científica	Mesa-redonda	Modalização Orações condicionais
UNIDADE 4	Disciplinaridades	Apresentação oral	-

**Fonte:** Documento curricular des professorus (reprodução).

**Quadro 3.** Ementa genérica de cursos de “Produção Oral: interações acadêmicas” – Seção de Aspectos Linguísticos

**Aspectos Linguísticos:**

Estratégias linguísticas de exposição, argumentação e provisão de respostas. Vocabulário a fim de auxiliar na organização e exposição de ideias em um meio estudantil acadêmico. Vocabulário e estruturas gramaticais abertas e formulaicas para solicitar auxílio e expressar opinião e participação em contextos acadêmicos. Estruturas de perguntas e respostas.

**Fonte:** Plataforma IsF Gestão (acesso restrito a professorus; reprodução).

Por fim, meu foco recai sobre a unidade temática 1, intitulada “*Knowledge production*” (Produção de conhecimento), na qual foram trabalhados os gêneros orais ‘narrativa pessoal’ e ‘entrevista’. O material didático que analiso concerne o trabalho com o gênero ‘entrevista’, mas apoia-se na produção precedente de narrativas pessoais des estudantes. Portanto, considero o planejamento da unidade como plano de fundo à análise do material em questão. O plano de curso pressupunha um recorte temporal de três aulas para essa unidade. O material didático que analiso foi aplicado na segunda aula desse íterim, dando conta da exposição ao gênero ‘entrevista’ e da proposta de produção oral nesse gênero.

#### 4. Instrumentos analíticos

Em minha investigação do material didático em questão, adoto um modelo analítico naturalmente qualitativo, uma vez que conto com instrumentos heurísticos de natureza teórica (DENZIN; LINCOLN, 2006). De forma sucinta, pode-se dizer que meu paradigma de orientação é a glotopolítica, dentro da qual conduzo uma análise por meio de uma metodologia interpretativa, isto é, uma metodologia conduzida pela interpretação hermenêutica que meus alicerces teóricos permitem. Na condução dessa análise, viso a interpretar como o material

didático indexicaliza, constrói e/ou desafia identidades linguísticas na articulação de seus textos e atividades. Faço isso por meio da seleção de ideogramas e do exame de como estes dialogam (em consenso ou dissenso) com o material didático. Em tempo, os ideogramas que abordo são ‘falante nativo’, ‘inglês padrão’ e ‘perfil identitário de acadêmico global’. Assim, na análise do material didático pretendo dar conta de dois níveis da glotopolítica: o nível das práticas sociais (concretas) e o nível dos valores atribuídos (ideologias linguísticas) — no entendimento de que já contemplei o terceiro nível, de gestão/planejamento, ao explanar sobre a(s) política(s) do Idiomas sem Fronteiras.

No entanto, antes de adentrar os trâmites de minha análise, discorro sobre meus instrumentos investigativos de maior envergadura. Kroskrity (2004) sistematiza cinco níveis de organização das ideologias linguísticas, que me servem de alicerce analítico: i) o nível dos interesses coletivos ou individuais representados nas ideologias linguísticas; ii) o nível da multiplicidade de ideologias linguísticas — devida à “pluralidade de divisões sociais significativas (classe, gênero, clã, elites, gerações, e assim por diante)”<sup>11</sup> (p. 503); iii) o nível dos variáveis graus de consciência que os indivíduos têm das ideologias linguísticas (locais); iv) o nível das funções mediadoras entre linguagem e sociedade que as ideologias linguísticas assumem; e v) o nível do papel de construção identitária das ideologias linguísticas. Ao tratar brevemente da noção de hegemonia no trato com a língua inglesa, contemplei parcialmente o primeiro nível de organização ideológica. Em minha análise do material didático, os dois últimos níveis ganham enfoque especial, sendo o quarto nível aquele em que se dão os processos semióticos propostos por Irvine e Gal (2000), e sendo o quinto nível aquele do ponto apical de minha análise.

Assumindo toda a práxis linguística como “ação na qual os interlocutores (sic) negociam suas identidades sociais”<sup>12</sup> (ARNOUX; DEL VALLE, 2010, p. 3), entendem-se os processos semióticos de *iconicidade*, *recursividade fractal* e *apagamento* como movimentos discursivo-ideológicos que concebem vínculos entre língua(gem) e fenômenos sociais (IRVINE; GAL, 2000). Em poucas palavras, cada processo pode ser resumido como: i) iconicidade, a transformação de traços linguístico-discursivos em imagens sociais que indexalizam determinados grupos sociais; ii) recursividade fractal, a projeção dicotomizante de uma categoria de indexicalização, de um nível de relações sociais para outro, culminando em hierarquizações sociais; e iii) apagamento, a invisibilização das diferenças que denotem a falácia de determinado esquema ideológico vigente. A compreensão desses conceitos fica mais evidente a partir das exemplificações que apresento em minha análise.

<sup>11</sup> Minha tradução para o trecho: “[...] plurality of meaningful social divisions (class, gender, clan, elites, generations, and so on) [...]”

<sup>12</sup> Minha tradução para o trecho: “[...] acción en la que los interlocutores negocian sus identidades sociales.”

No material que analiso, esses processos são enfocados por meio dos diálogos materializados na interseção dos textos do material com os comandos de suas atividades. Em outras palavras, a partir dos acentos avaliativos de que as atividades imbuem os textos selecionados, é possível interpretar enviesamentos axiológicos que produzam iconicidade, recursividade fractal e/ou apagamento. Nisso reside o conceito de dialogismo bakhtiniano, que, resumidamente, assume um entre-apoio de todo discurso em discursos alheios (BAKHTIN, 2016 [1952/53]; VOLÓCHINOV, 2017 [1929], 2019 [1926]). Rojo e Schneuwly (2006) ocupam-se especificamente de um gênero oral formal e público (a conferência acadêmica) para explicitar essa natureza dialógica da linguagem, ao tratarem das “relações complexas e de mútuo efeito entre oral-escrita, oral-oral e escrita-escrita” (p. 468).

Ainda, para além da dicotomia oral-escrita, a natureza hiper-semiotizada da vida contemporânea impele por uma investigação dos processos semióticos por uma ótica que dê conta dos vários tipos de relações sígnicas. Daí a importância de um modelo educativo por (multi)letramentos que contemple a multiculturalidade e multissemiose das práticas letradas hodiernas (ROJO; MOURA, 2019). A noção de letramentos põe ênfase na ‘letra’, que, assim como ‘palavra’, deve ser entendida como uma metonímia ao signo linguístico ou verbal. Tal ênfase deve sustentar-se na ideia de que, apesar de o signo linguístico não ser “capaz de substituir qualquer outro signo ideológico”, todos os demais signos ideológicos “ao mesmo tempo apoiam-se nel[e] e são por el[e] acompanhados” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 101). Portanto, busco atentar minha análise para além da forma verbal do material didático, contemplando também as demais semioses em jogo.

## 5. Análise do material didático

Situado na já mencionada unidade intitulada “*Knowledge production*”, o material faz parte desse macro-contexto pedagógico que visa ponderar sobre a produção de conhecimento na academia, conforme endereça seus agentes: discentes, docentes e pesquisadores em geral. Portanto, é importante salientar que a noção de produção da unidade não remete a uma lógica produtivista de mercado; ao contrário, busca reconhecer a matriz identitária imbuída no labor epistemológico. Para isso, o primeiro material da unidade trabalha com o gênero ‘narrativa pessoal’, por meio do qual os estudantes podem se localizar na academia e se reconhecerem membros dela. Em seguida, o material subsequente, objeto de minha análise, busca desafiar as narrativas pessoais dos estudantes, a fim de fazê-los entender que suas identidades são construídas com fins específicos e projetadas a interlocutoros específicos.

São quatro as seções do material (Anexos 1-2) que dão um tom cíclico às atividades, as quais traduzo livremente: i) Contextualização; ii) Antes de assistir

uma entrevista; iii) Assistindo uma entrevista; e iv) Preparando-se para uma entrevista. A fim de trabalhar a experiência dos estudantes com o gênero entrevista, o material explora a 4ª edição do evento Verbier Art Summit (2020), que congrega “pensadores inovadores” e “artistas influentes” do mundo para discutirem questões sociais na forma de palestras e debates<sup>13</sup>. A partir dessa visão-geral do material didático, passo a focar os processos semióticos propostos por Irvine e Gal (2000), conforme os enxergo materializados nos textos<sup>14</sup> no e do material — i. e., aqueles textos ‘externos’ que o compõe e aqueles textos ‘autorais’, quais sejam seus comandos e atividades —, e os interpreto na interseção dialógica estabelecida entre estes textos.

### 5.1. Iconicidade

O processo de iconicidade envolve uma transformação da relação sígnica, entre aspectos semióticos<sup>15</sup> e a imagem dos eventos da vida social aos quais estão ligados, criando uma noção de correspondência entre grupos ou atividades sociais e tais aspectos semióticos (IRVINE; GAL, 2000). Para a presente análise, interessa-nos a iconicidade da identidade acadêmica. O material didático introduz-se com uma discussão em torno da proposta do evento Verbier Art Summit em dois frentes: inicialmente contextualizando a iniciativa do evento como um todo (seção “Contextualização”) e então focando a edição de 2020 propriamente (seção “Antes de assistir uma entrevista”). Para isso, elencam-se aspectos referentes aos agentes e suas práticas nesse espaço. Primeiramente, o conceito de Inglês como *Lingua Franca* (ILF) é instigado para se pensarem as interações do evento, devido às diferentes nacionalidades e idiomas de seus participantes. Certos aspectos do que seja uma efetiva interação anglófona acadêmica são então postos à prova pelo conceito de IFL, que pode vir a desestabilizar ou reforçar dicotomias hierárquicas entre a acadêmica global anglófona estrangeirizada e a não-estrangeirizada. Em seguida, o material segue para pensar o tema da edição de 2020 e seus agentes, focando qual seria o papel das mulheres no evento (visto que o vídeo promocional dá ênfase

<sup>13</sup> Essas informações são provenientes do *website* institucional do evento, disponível originalmente em língua inglesa em: <https://www.verbierartsummit.org/mission>; acesso em 29 ago. 2021.

<sup>14</sup> O termo ‘textos’ é aqui adotado em *lato sensu*, contemplando as materializações discursivas nas mais variadas semioses. Uma terminologia mais cirúrgica seria ‘enunciado (concreto)’, conforme a perspectiva bakhtiniana, segundo a qual a expressão é adotada para referir-se a formas vivas de língua/linguagem; i.e. aquelas efetivamente formadas em práticas sociais, em íntima relação com a vida (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 117). Porém, como não cheguei a esmiuçar as terminologias do Círculo de Bakhtin no tocante aos gêneros do discurso, por tangenciar o escopo central deste artigo, restringi-me a este espaço parentético, a fim de esclarecimento do uso *lato sensu* da terminologia ‘texto’.

<sup>15</sup> Irvine e Gal (2000) falam em aspectos linguísticos, mas estendi essa designação a semióticos, para melhor me referir a demais linguagens que não verbais, no jogo sígnico.



às mulheres) e mais especificamente a representação da acadêmica brasileira, Djamila Ribeiro, no vídeo.

Na consideração do tema do evento introduzido pelo vídeo promocional<sup>16</sup>, “Com fome de recursos: nosso cenário culto e seu impacto ecológico”<sup>17</sup>, o material enreda uma localização de Djamila Ribeiro na esfera discursiva do evento, procurando abordar o papel dela na discussão desse tema, a partir de sua trajetória acadêmica<sup>18</sup>. Considerando a naturalizada concepção do local do evento como um espaço de outre, u europeie, o que inclui convidades não-suíçes que costumam visitar esse espaço e o reconhecem como familiar — vide a fala de Carolyn Drake no vídeo promocional, em que ela afirma visitar as montanhas suíças frequentemente em suas férias —, o endereçamento a Ribeiro demonstra a tentativa do material de desestabilizar a manutenção de identidades hegemônicas no espaço acadêmico-profissional.

Quanto ao processo de iconização propriamente, percebe-se que o material didático tateia a dicotomia native/não-native ao longo de suas atividades ao focar a figura de Ribeiro em meio a outras figuras, as de convidades e membros do Verbier Art Summit, evocades no vídeo promocional. Nesse sentido, a fala de Ribeiro marcada por traços linguístico-discursivos de sua variedade brasileira de inglês desestabiliza os ideologemas de native e de inglês padrão. A título de exemplo, pode-se destacar da fala de Ribeiro marcas de uso não-padrão do idioma em saliências fônicas, como de “indi[g]enous” para “indi[dʒ]enous”, de “[Ø]istorical” para “[h]istorical” e de “[dʒ]is” para “[ð]is”, e em saliências sintáticas, como de “have a talk” para “hold a talk”, ou, ainda, na não marcação de concordância verbal, como em “a government that do not support this kind of agenda”. Nesse sentido, o material constrói a imagem de uma figura acadêmica global relevante mulher, negra, brasileira, falante de inglês não-estrangeirizado. Embora possa parecer sutil, essa construção desestabiliza uma silenciosa expectativa socialmente construída pelo acadêmico global homem, branco, do Norte ocidental, falante de inglês (mais) estrangeirizado.

## 5.2. *Recursividade fractal*

Ao focar a entrevista<sup>19</sup> de Ribeiro (seção “Assistindo uma entrevista”), o material ecoa (com tom desafiador) a inevitável dicotomia entrevistador-entrevistada. Para além da discrepância de poder pré-estabelecida entre o(a) condutor(a) e o(a) conduzido(a) de uma entrevista, a interlocução entre Djamila

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.verbierartsummit.org/2020>; acesso em 29 ago. 2021.

<sup>17</sup> Minha tradução para “Resource hungry: our cultured landscape and its ecological impact.”

<sup>18</sup> Isso é feito por meio da leitura de um verbete biográfico de Riberio, disponível em: <https://www.verbierartsummit.org/2020#:~:text=in%20New%20York.%E2%80%A9-Djamila%20Ribeiro,Photo%20by%20Alpimages,-ABOUT%20THE%202020>; acesso em 29 ago. 2021.

<sup>19</sup> Vídeo da entrevista disponível em: [https://youtu.be/\\_j5KLQWfdFs](https://youtu.be/_j5KLQWfdFs); acesso em 29 ago. 2021.

Ribeiro e Siebe Tettero complexifica-se em pelo menos três binarismos que o ideal monolíngue costuma apagar ou negar: i) gênero homem/mulher; ii) raça branca/negra; iii) anglófono(a) europeu/brasileira (MOITA LOPES, 2010). O material didático problematiza diretamente as relações de poder envolvidas na interação e na alternância de tópicos, contemplando inclusive a negociação dos turnos de fala.

O processo de recursividade fractal ocorre pela projeção de uma oposição entre relações sógnicas, tornando uma saliência marcada para um grupo ou atividade social saliente em outras relações sógnicas que reforcem essa marcação (IRVINE; GAL, 2000). Além da fala de Ribeiro iconizá-la como falante não-nativa de inglês, os traços de saliência nativo(a)/não-nativo(a) viabilizam uma recursividade dessa dicotomia a outro nível: entre 'não-native estrangeirizado' e 'não-native nacionalista', isto é, imagem marcada e não-marcada de não-nativismo (considerando que há outros falantes não-nativos no evento, como Tettero, cujas falas destoam em maior ou menor grau do inglês padrão). Essa dicotomia, por sua vez, entra em congruência com as demais dicotomias identitárias elencadas anteriormente. Como Kroskrity (2004, p. 502-503) ressalta, a assumida superioridade do inglês padrão constrói-se por "sua associação com a influência político-econômica de classes sociais abastadas que se beneficiam de uma estratificação social que consolida e perpetua sua posição privilegiada."<sup>20</sup>

Em via oposta à sustentação da hierarquia dessas recursividades de saliência discursiva, o material enfoca a interação da entrevista por entre os efeitos que traços identitários têm no uso da linguagem dos participantes (até esse momento, exclusivamente verbal). Nesse sentido, os aprendizes são convidados a reconhecer e problematizar os usos estratégicos de linguagem que são colocados em jogo para estabelecer uma dinâmica de entrevista que denote os "embates" envolvidos nas trocas de turno de fala e nos efeitos que essas trocas assumem no transcorrer da entrevista em si, isto é, em sua direção temática. É notável, no entanto, que o material poderia adiantar questões pertinentes a outras semioses, como as linguagens espacial e gestual. Enfoque estas na subseção seguinte.

### 5.3. *Apagamento*

Ainda na seção "Assistindo uma entrevista", o material abre margem para a reflexão do contexto em que se dá a entrevista de Ribeiro. O cenário é visivelmente despojado, remetendo a uma atmosfera mais descontraída de condução da interação. Ribeiro e Tettero apresentam traços relativamente

---

<sup>20</sup> Minha tradução para o trecho: "[...] its association with the political-economic influence of affluent social classes who benefit from a social stratification which consolidates and continues their privileged position."

casuais e, afastades do requinte dos salões de conferência ou de refeições, elus se engajam em uma conversa aparentemente serena, mas que mantém certos tons de formalidade, como em suas linguagens corporais que se mostram sutis — mesmo no caso dos gestos manuais de Ribeiro, sua extensão corporal é pouco expansiva. Assim, apesar de uma linguagem majoritariamente sóbria, há indícios interacionais de aparente amistosidade, chegando até mesmo a surgir um comentário humorístico por parte de Tettero, que considera o Brasil “um país legal de se visitar”, embora Ribeiro frise não ser essa imagem idealizada do país a que suas colocações concernem — isso pode nos levar à interpretação do comentário humorístico de Tettero, aparentemente ‘inocente’, como alusivo aos embargos ideológicos carregados em sua fala. O processo de apagamento opera pela simplificação sociolinguística da interação, tornando saliências sociais invisíveis ou exóticas do ponto de vista da ideologia dominante (IRVINE; GAL, 2000). Ao sutilmente inculcar outro direcionamento à entrevista, de tom mais cômico, Tettero cambaleia em uma prática semiótica de apagamento da seriedade, cientificidade, legitimidade da fala de Ribeiro. O material didático permite, em algum nível, desafiar esse artifício de troca de turnos de fala e demais estratégias (intencionais ou não), herdadas de ideologias sedimentadas de apagamento, apesar de explorar superficialmente as linguagens espacial e gestual da entrevista.

Importa à minha análise considerar como essa construção semiótica da entrevista e de seus participantes corrobora certos perfis identitários de acadêmique global. Para além dos pontos já levantados sobre a linguagem (verbal e não-verbal) em jogo na interação da entrevista, cabe ainda considerar traços identitários específicos de Ribeiro — enfocados no material — que aduzem seu perfil de acadêmica global. Sendo toda a trajetória acadêmico-profissional de Ribeiro assentada em solo nacional, que alça à internacionalização pela relevância de seus projetos sociopolíticos e culturais, é possível dizer que, ao legitimar a fala de Ribeiro por meio do reconhecimento de sua importância para o evento, o material didático vai na contramão do processo de apagamento de sua identidade não-nativa marcada, que seria muito comum ocorrer em livros didáticos internacionais, por exemplo, seja por omissão completa dessas identidades ou por exotificação delas. Em outras palavras, o material didático visibiliza uma variedade de inglês que põe em xeque a ideia de monolinguismo da comunidade imaginada anglófona, sustentada pelo ideograma de inglês padrão, e que desafia o espaço intelectual monopolizado por falantes nativos padrões (estadunidenses e britânicos) e não-nativos não-marcados (ou estrangeirizados) — o ideal perfil identitário de acadêmique global —, cuja hegemonia se assenta (não só, mas também) no ideograma de inglês padrão (nativo), na sua recursividade fractal a outros níveis identitários e no apagamento de identidades linguísticas que destoam desse ideograma.

#### 5.4. *Visão geral do material*

O material chega ao clímax na seção “Preparando-se para uma entrevista”, que instiga es estudantes ao engajamento em práticas discursivas análogas àquela enfocada pelo material. Mediante o trabalho de visibilização identitária que a unidade temática de “*Knowledge production*” propõe, o material conclui seu objetivo por meio da proposta de condução de entrevistas. Nas diretrizes da atividade, es estudantes são levades a preparar um roteiro de perguntas com um objetivo bem delineado em mente, propondo assim um desafio à estabilidade da identidade de sue entrevistade, conforme se havia tentado construir em um momento anterior de produção de narrativas pessoais. Assim o material promove um entendimento de identidades como construções discursivas movediças que dependem de um esforço criativo para além da linguagem verbal — que se impregna no contexto interacional, na entonação e cadência discursivas, nos gestos faciais, na linguagem corporal e na postura — e que estão sujeitas à visão de outre em sua construção. Sendo assim, pode-se dizer que o instrumento pedagógico analisado indexicaliza identidades justapostas, enfocando uma em especial, a de Djamila Ribeiro, que desafia ideologemas hegemônicos de falante native, inglês padrão e perfil identitário de acadêmique global. A partir disso, o material impele es estudantes ao semelhante exercício de desestabilização identitária, à medida que elus têm de (re)(co)construírem suas identidades acadêmicas por meio de suas próprias linguagens (MOITA LOPES, 2010).

#### 6. **Considerações finais**

A partir das discussões engendradas neste artigo, busquei pensar em questões de interesse aos estudos de glotopolítica, que comungam língua(gem) e sociedade, no entendimento de que uma se constitui por meio da outra. Para isso, situei minha investigação em uma política pública brasileira de educação linguística que vem apresentando idas e vindas em diferentes níveis de sua práxis. E, na complexa rede de relações entre governo, entidades institucionais, indivíduos e suas respectivas comunidades, procurei dar ênfase às disputas de poder desiguais diante das línguas e dos fenômenos sociais que as implicam e que são implicados por elas. Além disso, mostrei como os embargos ideológicos hegemônicos da língua inglesa a dotam de uma retórica celebratória da comunidade imaginada anglófona. Nesse âmbito, conduzi a análise de um material didático desenhado à contramão de ideologias hegemônicas sobre língua(gem), o idioma anglo e o seu ensino.

É importante frisar o papel desempenhado pelo material didático na educação. Considerando que o Estado reconhece livros didáticos como um dos principais e mais baratos recursos de ensino — prerrogativa do colossal Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cf. discutido em Cassiano (2007)

—, é saliente seu peso na organização curricular da educação linguística, fora sua natural incidência ideológica na sedimentação/desestabilização de lugares-comuns discursivos, isto é, ideologemas. Encaminho a conclusão de meu texto, portanto, advogando por uma maior atenção aos livros ou demais materiais/compêndios didáticos que adotamos na educação linguística.

Conforme exposto neste artigo, a tendência dos livros didáticos de língua inglesa proeminentes no mercado global é de reforçar ideologias hegemônicas como neutras ou inofensivas (CARVALHO, 2019). Nesses termos, a adoção de livros didáticos torna-se um empasse cuja resolução divide-se em debates inconclusivos. Por isso, apesar da razoabilidade de uma proposta em “meio-termo” para a adoção crítica de LDs — o posicionamento moderadamente anti-livro de que fala Harwood (2005) —, essa proposta não necessariamente será considerada a mais adequada, hajam vistos os objetivos educacionais para além do ensino da língua *per se*. Em via oposta, o material analisado neste artigo, apresenta uma proposta pedagógica que não apenas orienta-se ao desenvolvimento de letramentos acadêmicos, mas que o faz por meio do trabalho com textos autênticos, e pela adoção de uma postura crítica (PENNYCOOK, 2004). Nesse sentido, o material localiza, reconhece e legitima as identidades dos estudantes e os instiga a se tornarem usuáries conscientes da língua inglesa que possam ocupar e desconstruir a noção de academia do Norte ocidental, monolíngue, mono-somática e mono-epistêmica (MOITA LOPES, 2010).

## Referências

ANDERSON, B. 1991. *Comunidades imaginadas. Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Companhia das Letras, 2008.

ARNOUX, E.; J. DEL VALLE. 2010. Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, 7(1), 1-24. John Benjamins Publish Company.

\_\_\_\_\_. 2016. La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológico. *Matraga*, 23(38). <https://doi.org/10.12957/matraga.2016.20196>

BAKHTIN, M. O discurso no romance 1934-36. In: \_\_\_\_\_. *Teoria do Romance I: A estilística* (p. 47-78). Editora 34, 2015.

\_\_\_\_\_. 1952/53. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Os gêneros do discurso* (p. 11-69). Editora 34, 2016.

BENESCH, S. 1996. Needs Analysis and Curriculum Development in EAP: An Example of a Critical Approach. *Tesol Quarterly*, 30(4), 723-738.

\_\_\_\_\_. 2001. *Critical English for Academic Purposes: Theory, Politics, and Practice*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

BLOMMAERT, J. 2005. Ideology. In: J. BLOMMAERT. *Discourse: Key topics In: sociolinguistics* (p. 158-202). Cambridge University Press.

BRASIL. 2012. Ministério da Educação. Portaria Normativa no 1.466/2012. Brasília: D.O.U. nº 244, Seção 1, p. 28-29, 19 dez. 2012. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras.

[http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_normativa\\_1466\\_2012.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf)

BRASIL. 2014. Ministério da Educação. Portaria Normativa no 973/2014. Brasília: D.O.U. nº 222, Seção 1, p. 11-12, 14 nov. 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras providências.

[http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria\\_973\\_Idiomas\\_sem\\_Fronteiras.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf)

BRASIL. 2016. Ministério da Educação. Portaria Normativa no 30/2016. Brasília: D.O.U. nº 19, Seção 1, p. 18-19, 28 jan. 2016. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras.

[http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria\\_n\\_30\\_de\\_26\\_de\\_janeiro\\_de\\_2016\\_DOU.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_n_30_de_26_de_janeiro_de_2016_DOU.pdf)

CARVALHO, J. M. 2019. Ideologias linguísticas sobre o "falante nativo" de inglês e suas implicações identitárias. In: R. TILIO, M. SANTOS, & J. BARROS (Orgs.). *Questões identitárias no ensino de línguas estrangeiras* (p. 87-113). Pontes Editores.

CASSIANO, C. C. F. 2007. O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do mercado internacional espanhol (1985-2007). *Tese de Doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Educação. Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DEL VALLE, J. 2007. *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Iberoamericana/Vervuert.

\_\_\_\_\_. 2017. Glotopolítica y teoría del lenguaje. In: D. BENTIVEGNA,

\_\_\_\_\_, M. NIRO, & L. VILLA (Orgs.). *Anuario de Glotopolítica #1* (p. 17-39). Editorial Cabiria.

\_\_\_\_\_, V. MEIRINHO-GUEDE. 2016. Ideologías Lingüísticas. In: J. GUTIÉRREZ- REXACH (Ed.). *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (p. 622-631). v. 2, Routledge.

DENZIN, N., & Y. LINCOLN. 2006. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_, & \_\_\_\_\_ (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (p. 15-41). 2. ed. Editora Artmed.

FABRÍCIO, B. F. 2006. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: L. P. MOITA LOPES (Org.). *Por uma linguística aplicada Indisciplinar* (p. 45-65). Parábola Editorial.

\_\_\_\_\_, & D. SANTOS, D. 2006. The (Re-)Framing Process as a Collaborative Locus for Change. In: J. EDGE (Ed.). *Tesol In: an Age of Empire* (p. 65-83). Palgrave/Macmillan.

HARWOOD, N. 2005. What do we want EAP teaching materials for? *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 149-161.

HYLAND, K. 2006. *English for academic purposes: An advanced resource book*. Routledge.

\_\_\_\_\_. 2018. Sympathy for the devil? A defence for EAP. *Language Teaching*, 51(3), 383-399.

\_\_\_\_\_, & P. SHAW. 2016. Introduction. In: \_\_\_\_\_, & \_\_\_\_\_ (Eds.). *The Routledge handbook of English for academic purposes* (p. 1-13). Londres: Routledge.

IRVINE, J. T., & S. GAL. 2000. Language ideology and linguistic differentiation. In: P. V. KROSKRITY (Ed.). *Regimes of language: ideologies, politics and identities* (p. 35-83). School of American Research Press.

JENKINS, J. 2012. Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, 40.  
<https://doi.org/10.2307/40264515>

JOSEPH, J. 2006. Overview: How politics permeates language (and vice versa). In: J. JOSEPH. *Language and politics* (p. 1-21). Edinburgh University Press.

KROSKRITY, P. V. 2004. Language ideologies. In: A. DURANTI (Ed.). *A companion to linguistic anthropology* (p. 496-517). Blackwell Publishing.

LAGARES, X. C. 2018. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. Parábola Editorial.

LEA, M. R., & B. V. STREET. 2006. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory into practice*, 45(4), 368-377.  
[https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504\\_11](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11)

MOITA LOPES, L. P. 2006. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: L. P. MOITA LOPES (Org.). *Por uma linguística aplicada Indisciplinar* (p. 13-44). Parábola Editorial.

\_\_\_\_\_. 2010. Da Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. *Gragoatá*, 14(27), 33-50.

NIÑO-MURCIA, M. 2003. "English is like the dollar": Hard currency ideology and the status of English In: Peru. *World Englishes*, 22(2), 121-141.  
<https://doi.org/10.1111/1467-971X.00283>

PENNYCOOK, A. 2004. Critical Applied Linguistics. In: A. DAVIES, & C. ELDER (Eds.). *The Handbook of Applied Linguistics* (p. 784-807). Blackwell Publishing.

\_\_\_\_\_. 2006. Uma linguística aplicada transgressiva. In: L. P. MOITA LOPES (Org.). *Por uma linguística aplicada Indisciplinar* (p. 67-84). Parábola Editorial.

PISTORI, M. H. C. 2019. Reflexões e diálogo: lugares-comuns, pensamento bakhtiniano e autoria. In: B. BRAIT, M. H. C. PISTORI, & P. F. FRANCELINO (Orgs.). *Linguagem e conhecimento (Bakhtin, Volóchinov, Medviédev)* (p. 123-151). Pontes Editores.

RAJAGOPALAN, K. 2006. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: L. P. MOITA LOPES (Org.). *Por uma linguística aplicada Indisciplinar* (p. 149-168). Parábola Editorial.

ROJO, R., & B. SCHNEUWLY. 2006. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. *Linguagem em (Dis)curso*, 6(3), 463-493.

\_\_\_\_\_, & E. MOURA. 2019. *Letramentos, mídias, linguagens*. Parábola Editorial.

SEIDLHOFER, B. 2004. Research perspectives on teaching English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24. 209-239.

SILVERSTEIN, M. 1998. The Uses and Utility of Ideology: A Commentary. In: B. B. SCHIEFFELIN, K. A. WOOLARD, & P. V. KROSKRITY (Eds.). *Language Ideologies: Practice and theory* (p. 123-145). Oxford University Press.

STREET, B. V. 2010. 'Academic Literacies approaches to Genre'?. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(2), 347-361.

SZUNDY, P. T. C. 2017. Language ideologies on English as a Lingua Franca In: Brazil: conflicting positions expressed by undergraduate students. *The Journal of English as a Lingua Franca*, 6, 167-192.

TILIO, R. 2019. Uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico como proposta para o ensino de línguas na contemporaneidade por meio de uma abordagem temática. In: K. FINARDI, M. SCHERRE, & L. VIDON. (Orgs.). *Língua, discurso e política: desafios contemporâneos* (p. 187-210). Pontes Editores.



VOLÓCHINOV, V. 1929. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Editora 34, São Paulo, 2017.

\_\_\_\_\_. 1926. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: V. VOLÓCHINOV. *A palavra na vida e a palavra na poesia. Ensaios, artigos, resenhas, poemas* (p. 109-146). Editora 34, São Paulo, 2019.

WOOLARD, K. A. 1998. Introduction. In: B. SCHIEFFELIN, K. A. WOOLARD, & P. V. KROSKRITY (Eds.). *Language ideologies: practice and theory* (p. 3-47). Oxford University Press.

## Anexos

### Anexo 1. Material didático sob análise (p. 1)

https://revistas.ufrj.br/index.php/rila/index

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
Programa Idiomas sem Fronteiras – ISF | Nucli UFRJ  
Material designed by [REDACTED]



#### KNOWLEDGE PRODUCTION | PERSONAL NARRATIVES + INTERVIEW

##### CONTEXTUALIZATION



Read the information available in the [Mission section of Verbier Art Summit's website](#). Then discuss:

- 💡 What is the event about?
- 💡 What does it intend to achieve?
- 💡 What kinds of interactions would you expect to find in an event like this one?
- 💡 How does the concept of English as a Lingua Franca relate to events like this one?

##### BEFORE WATCHING AN INTERVIEW



Watch the [promotional video of the 2020 Verbier Art Summit](#) and reflect:

- 💡 What issues were addressed in the 2020 Verbier Art Summit?
- 💡 What role did women play in the event?
- 💡 Djamilia Ribeiro was one of the speakers in 2020.
  - ➔ What do you know about her?
  - ➔ How is Ribeiro portrayed in the video?

You will watch an interview Djamilia gave during the event. Before you start watching it, read [Djamilia Ribeiro's profile on Verbier Art Summit's website](#) and her quote on the picture on the right. Then, discuss:

- 🔍 What ideas about her academic trajectory do you expect her to share with other participants?
- 🔍 What questions do you expect the interviewer to ask Djamilia Ribeiro?



## Anexo 2. Material didático sob análise (p. 2)

### WATCHING AN INTERVIEW



Watch [Djamila Ribeiro's interview](#) during the 2020 Verbier Art Summit.

**As you watch it, do the following activities:**

- Take notes on the topics addressed by the interviewer and the interviewee;
- Analyze the interaction built by the interviewer and the interviewee and the power relations involved in it;
- Observe how speech turns are negotiated;
- Observe the context of the interview and how it affects the language employed during the interaction;
- Reflect on the purpose of this interview for the event.

Watch the video once more and recognize the questions proposed by the interviewer. Then, reflect on the linguistic construction of the questions based on the following topics:

Structure of WH-questions;

Information gaps to which the questions refer.

**About the invitation:**

**About art and critical thinking:**

**About the Summit's role:**

### PREPARING FOR AN INTERVIEW

We will now start preparing for an interview session to be held next week. The interviews will be planned upon the video personal narratives that have been produced. The objective of this interaction is not only to allow the class an opportunity to know one another, but also to challenge and expand constructions of the self that were intentionally built in the personal narratives. As all participants will interview and be interviewed, they should proceed with the two following sets of preparation guidelines:

<input type="checkbox"/> Watch your interviewee's personal narrative and take notes on the most relevant information about them;	<input type="checkbox"/> Establish information gaps from the personal narrative video, by designing an objective for the interview;	<input type="checkbox"/> Prepare questions based on the information gaps and your objective;
<input type="checkbox"/> Organize questions in a way to guarantee the interview will be coherent and cohesive and	<input type="checkbox"/> Predict what your interviewee's responses will probably be. Thus, study ways to possibly expand the questions;	<input type="checkbox"/> Consider body language and attitude
<input type="checkbox"/> Based on your interviewer's objective, try to guess possible questions you'll be asked;	<input type="checkbox"/> Plan possible answers for such questions;	<input type="checkbox"/> Consider body language and attitude;

#### AS AN INTERVIEWER

#### AS AN INTERVIEWEE