

Autoria estudantil em língua estrangeira: reflexões discursivas e letramento crítico**Student authorship in foreign language: discursive reflections and critical literacy**

Juliene da Silva MARQUES*

RESUMO: Este artigo apresenta, como objeto de análise, recortes do livro-álbum “Escenários de la Pandemia”, produzido por estudantes do terceiro ano da disciplina de Espanhol, do Instituto Federal Catarinense, campus Blumenau. Com base nessa materialidade, o objetivo da pesquisa é analisar o desenvolvimento da autoria do estudante a partir da concepção de letramento crítico nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira. Para isso, a discussão teórico-analítica das sequências discursivas investigadas conta, principalmente, com o apoio de autores que discutem letramento crítico e multimídia, em diálogo com os pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso francesa. Diante do estudo realizado, pode-se dizer que, ao adotar a perspectiva do letramento crítico, é possível valorizar a autoria discente, pois, dessa forma, potencializam-se as produções textuais polissêmicas e subjetivas, o que se difere das atividades de repetição que comumente se fazem em aulas de língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional e Tecnológica. Práticas de ensino-aprendizagem. Aulas de Espanhol. Multimídia. Livro-álbum.

ABSTRACT: This article presents as an object of analysis clippings from the book-album “Escenários de la Pandemia”, produced by third-year students of the Spanish course at Instituto Federal Catarinense on the Blumenau campus. Based on this materiality, the objective of the research is to analyze the development of student authorship from the conception of critical literacy in classes of Spanish as a Foreign Language. In order to do this, the theoretical-analytical discussion of the discursive sequences that were investigated relies mainly on the support of authors who discuss critical literacy and multimedia, in dialogue with the theoretical-methodological assumptions of French Discourse Analysis. Based on the study carried out, it can be said that when adopting the perspective of critical literacy, it is possible to value student authorship, because in this way the polysemic and subjective textual productions are potentiated, which differs from the repetition activities that are proposed commonly in foreign language classes.

KEYWORDS: Professional and Technological Education. Teaching-learning practices. Spanish lessons. Multimedia. Book-album.

1 Introdução

Nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), de acordo com as diretrizes do Marco Comum Europeu (MCE), o objetivo de desenvolver competências linguísticas comunicativas é apresentado a partir de diferentes atividades, tais como falar, escrever, ouvir e ler (INSTITUTO CERVANTES, 2002). No entanto, essas atividades precisam estar

* Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), campus Blumenau; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5347-8815>; e-mail: juliene.marques@ifc.edu.br.

vinculadas à realidade do uso da língua para que façam sentido, ou seja, mesmo que não estejam em um contexto autêntico de língua estrangeira, é importante criar condições para que os estudantes vivam a língua estudada. Assim, para além das competências linguísticas comunicativas, destaca-se, no MCE (INSTITUTO CERVANTES, 2002, p. 143), que é importante direcionar-se ao “desarrollo de las competencias plurilingüe y pluricultural”.

No contexto do ensino presencial, essa abordagem muitas vezes é vista como um desafio, principalmente quando se trata de turmas com grande número de alunos, pois alguns deles não se sentem à vontade para se exporem em um novo idioma diante de seus colegas de classe. No que diz respeito às aulas na modalidade remota de ensino¹, em contexto de pandemia, esse desafio se torna ainda maior, já que muitos alunos não falam nos encontros online.

Além desse contexto, observa-se, ainda, nas aulas de ELE, algumas práticas que são direcionadas a uma repetição no que se refere ao uso da língua, como traduções ou versões em espanhol de um texto comum a todos os estudantes. Da mesma forma, também são comumente apresentadas atividades objetivas, das quais se esperam respostas exatas, sem deixar espaço para a criação subjetiva de cada aprendiz.

Apesar disso, entende-se que, assim como em outras disciplinas, nas aulas de ELE, deve-se priorizar não apenas o aprendizado da língua estudada, mas também o uso social dessa língua, isto é, espera-se que o estudante use a língua em sua autenticidade social a partir de um contexto específico de comunicação. Da mesma forma, é importante que o discente se entenda como autor de seus textos, ou seja, que ele possa criar em ELE a partir de sua própria subjetividade.

Partindo dessa perspectiva, este artigo engendra-se com base na seguinte problemática: como o ensino de ELE a partir de letramento crítico pode potencializar a autoria estudantil? Para abordar essa questão, estipularam-se, como *córpore* de investigação, recortes do livro-álbum “*Escenarios de la pandemia*”², produzido por estudantes do terceiro ano do ensino médio integrado do Instituto Federal Catarinense, campus Blumenau, em 2021, durante as atividades de ensino remoto.

¹ O ensino remoto, no que se refere aos Institutos Federais, é uma medida emergencial vinculada ao contexto pandêmico, ou seja, trata-se de uma adaptação temporária. Já a modalidade de Educação a Distância (EaD) é planejada, de antemão, para ocorrer em lugares e tempos diversos, com o auxílio ou não de recursos tecnológicos digitais, portanto, os cursos já são ofertados nesse formato.

² Disponível em: <http://blumenau.ifc.edu.br/noticias/wp-content/uploads/sites/2/2021/07/Libro-%C3%A1lbum-Escenarios-de-la-pandemia.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

Para a produção do livro-álbum “*Escenarios de la pandemia*”, os discentes estudaram esse gênero textual a partir da obra intitulada “*Los misterios del Senior Burdick*”, de Chris Van Allsburg. Assim como no livro de Allsburg, os discentes compuseram seu livro-álbum de maneira verbal e imagética, juntando a escrita em língua espanhola à fotografia, de forma vinculada à temática pandemia. Cada estudante foi responsável por uma página do livro e, em conjunto, publicizou-se um *e-book* para acesso da comunidade escolar.

Para este estudo, a composição do objeto de pesquisa se deu a partir de três sequências discursivas. A composição dessa materialidade para a pesquisa foi construída levando-se em conta a estrutura planejada para o texto, que conta com três seções teórico-analítica, isto é: uma sequência discursiva para cada seção. No entanto, ressalta-se que as demais produções podem ser acessadas por meio do próprio *e-book* a fim do entendimento de seu funcionamento discursivo com base na discussão aqui realizada. Também é importante destacar que a configuração da materialidade como sequência discursiva se dá a partir do entendimento de que o objeto de análise compõem-se a partir de um *corpus* discursivo constituído a partir desses enunciados, ou seja, recortes textuais que materializam o discurso em análise (ORLANDI, 2012).

Com base, então, na problemática que conduz esta pesquisa e no objeto de investigação, estabelece-se, como objetivo principal deste estudo, a ação de analisar o desenvolvimento da autoria do estudante a partir da concepção de letramento crítico nas aulas de ELE. Já como objetivos específicos, pretende-se: a) compreender o letramento crítico no ensino de ELE; b) compreender o gênero textual literário livro-álbum e seus recursos multimidiáticos; e c) identificar a polissemia discursiva nos textos analisados.

Para isso, com base em autores que tratam dos temas mobilizados neste artigo, como Cervetti (2001), Fernández (2017), Franco (2015), Moreira e Moreira (2020), entre outros; será realizado um diálogo teórico com a Análise de Discurso (AD) francesa, principalmente com os trabalhos de Pêcheux (2014; 2015) e Orlandi (2012; 2015; 2017). Como metodologia de pesquisa, são utilizados os pressupostos discursivos de análise, pois, a partir deles, é possível analisar o objeto de investigação no que se refere a seus efeitos de sentido, isto é, pode-se interrogar a interpretação para entender os sentidos que se manifestam no discurso materializado no texto (ORLANDI, 2017). Assim, apresenta-se uma perspectiva de pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, na qual se conta com embasamento bibliográfico para realizar os gestos de interpretação exigidos pela AD.

Uma vez que o embate entre teoria e análise será feito ao longo do estudo, o artigo apresenta três seções teóricas e analíticas a partir das temáticas supracitadas: letramento crítico no ensino-aprendizagem de ELE; livro-álbum e recursos multimidiáticos nas aulas de ELE; e polissemia no desenvolvimento da autoria estudantil. Por fim, serão apresentadas as reflexões finais deste trabalho.

2 Letramento crítico no ensino-aprendizagem de ELE

Assim como a língua materna, os estudos de uma língua estrangeira devem ir além de um processo de codificação e decodificação. Portanto, saber ler e escrever em uma língua não é suficiente para compreender o texto em seu uso social, pois os textos estão vinculados a contextos e objetivos comunicativos que não se resumem a códigos linguísticos. Levando em conta esses fatores, o ensino da língua precisa desenvolver uma postura crítica em relação aos textos que circulam na sociedade, bem como em relação à produção textual.

É a partir disso que Rojo (2012) entende que multimodalidades e multiculturalidades fazem parte do texto, o que direciona à perspectiva dos multiletramentos. Dessa forma, quando se trata do estudo de uma língua, é fundamental considerar os diversos meios em que o texto se manifesta (aspectos oral, escrito, audiovisual etc.), bem como a relação com a cultura em sua amplitude, que se apresenta em materialidades textuais (fatores sociais, regionais, idiomáticos etc.). Com isso, verifica-se que a exterioridade faz parte do texto, pois ele não se resume “em si”, como afirma Pêcheux (2014, p. 146).

Sobretudo, nas aulas de língua estrangeira, destacam-se, como parte do processo de ensino-aprendizagem, marcas multiculturais e transculturais, uma vez que a língua se manifesta em diferentes países e regiões com história e cultura diferentes, o que é uma característica intrínseca das identidades linguísticas. Partindo, então, dos aspectos culturais em sua variedade, entende-se que não existe uma única forma de falar, por exemplo, o espanhol, pois, como já foi apontado, a língua não se reduz ao código.

Da mesma forma, com a multimodalidade, especialmente no que se refere às materialidades de circulação digital, possibilita-se acessar textos em sua forma autêntica de circulação social. Isso não somente no que diz respeito à circulação em um país específico, senão, no munto todo.

No entanto, além dos multiletramentos mencionados por Rojo (2012), é preciso destacar a necessidade de um posicionamento crítico diante dos textos:

En otras palabras, la literacidad crítica (lectura y escritura críticas) significa la capacidad de seleccionar y filtrar grandes cantidades de información, la capacidad de analizar su veracidad y rigor, la habilidad de contrastar las fuentes y los enfoques que se dan a los datos, la facultad de interpretar los contextos, los nuevos roles de lector y escritor, y la de evitar ser manipulados por los discursos que circulan en los medios, en Internet y las redes sociales y de producir textos propios con los recursos que ofrece la red (FRANCO, 2015, p. 142).

Dessa forma, percebe-se que a perspectiva do letramento crítico suscita, a partir de uma visão sociocultural e crítica de leitura e de produções textuais, que os textos não são neutros, pois são construídos a partir do caráter ideológico que permeia todos os enunciados e, portanto, a própria língua. Assim, estabelece-se uma conexão com a perspectiva da AD, pois, nos estudos discursivos, considera-se que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 2015, p. 15). As condições de produção do autor e do leitor, portanto, fazem com que os textos sejam interpretados e criados de uma forma ou de outra, pois estão vinculados aos aspectos ideológicos de seu contexto de produção (aspectos sociais, culturais, políticos etc.).

Ao ler um texto, diante dessa perspectiva, considerando suas multimodalidades e multiculturalidades para uma leitura crítica, é preciso considerar quem escreve, para quem escreve, em que contexto escreve, de onde escreve, por onde circula o texto, entre outros fatores. Essas preocupações também são necessárias nas aulas de ELE, nas quais, muitas vezes, há uma distinção muito grande em termos de condições de produção de quem escreve e de quem lê.

Esses elementos permitem levar em conta as diferentes visões de mundo e, também, entender-se melhor a partir do outro. Isso porque, considerando a ideologia na construção dos sentidos, os outros, interlocutores do discurso, constituem também a leitura do sujeito leitor e produtor de textos. Essa constatação permite compreender que não há verdade absoluta ou conhecimento definitivo da realidade e, portanto, é possível ler e construir significados sobre o mundo de diversas maneiras, sendo os sujeitos submetidos pela ideologia que os permeia (CERVETTI et al., 2001).

Conforme destacado, do ponto de vista do letramento crítico, entende-se que o texto deve ser lido – e também produzido – de maneira vinculada à compreensão da realidade, considerando as interpelações ideológicas a que os sujeitos estão submetidos. Assim, tendo

em vista essa compreensão da realidade a partir da materialidade textual, por tratar-se do tema “pandemia”, os estudantes do terceiro ano reproduziram, em seus textos, sua visão desse período que o mundo inteiro está vivenciando. A partir disso, pode-se analisar a primeira sequência discursiva, mostrada na imagem abaixo:

Figura 1 – Sequência Discursiva 1.



Fonte: Livro-álbum “Escenarios de la pandemia”, 2021.

Destaca-se que, para essa produção, cada estudante fez uma análise de sua realidade, relacionando texto verbal e imagem para representá-la. Assim, embora seja o mesmo tema, cada discente referiu-se à sua própria reflexão, compondo a imagem e escrevendo o que melhor representa a forma como vê esse momento que todas as pessoas, infelizmente, partilham. Pêcheux explica que:

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material dos sentidos das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 2014, p. 146).

É interessante, então, observar que os significados muitas vezes são “estabilizados” e se repetem nas conversas cotidianas, pois, como disse Pêcheux, “todo mundo sabe”, mas, para uma alfabetização crítica, é preciso também desestabilizar alguns sentidos para olhar a realidade de outra forma. O estudante, na sequência discursiva 1, promove uma reflexão em que se apresenta, como efeito da pandemia, algo mais que a doença.

Com base na sequência discursiva 1, é válido destacar o entendimento da pandemia como um fenômeno que afeta a população como um todo. Quando se expressa que “*somos todos vítimas*”, pode-se entender que, independentemente de sua posição social, política ou econômica, todos são vítimas da pandemia, de uma forma ou de outra. Na pandemia, além da doença que ocasionou mais de meio milhão de mortes no Brasil, destacou-se o negacionismo da ciência, o movimento antivacina, dentre diversos outros posicionamentos que também vitimaram muitas pessoas. Ser vítima, assim, da pandemia, não se reduz ao sentido estabilizado da doença, mas se vincula a todos os males que ela provoca. Desse modo, parafraseando Pêcheux (2014, p. 146), “todo mundo sabe” o que é uma pandemia, mas cada pandemia, em sua rede de sentidos, provoca compreensões – e (des)informações – variadas e, muitas vezes, naturalizadas por meio do funcionamento da ideologia.

É possível dizer, com base na sequência discursiva 1, que, se os educandos fizessem uma tradução ou uma versão em língua estrangeira de um mesmo texto, não conseguiriam materializar sua forma de ver e vivenciar a pandemia em sua produção. A partir, então, de produção individual planejada por cada estudante, foi possível registrar como compreendem e compartilham esse momento. Ou seja, dessa forma, não se apresenta uma higiene pedagógica da linguagem, como diz Pêcheux (2015), uma vez que o aluno é colocado como crítico de seu contexto social.

Com base, então, em uma perspectiva crítica de leitura e de produção textual, entende-se que os sentidos mobilizados para a construção da sequência discursiva 1 vão além do que se vê nos textos que tratam da Covid 2019. O discente expressou, em seu texto, que, como vítimas, não considera apenas os contagiados pelo vírus, mas todos os que sofreram e sofrem com essa doença e com as perdas que permanecem, mesmo ao término da pandemia. Diante disso, não se fez apenas uma reprodução de significados, pois há, aí, um posicionamento assumido diante da pandemia e do sofrimento de todos, o que gera um deslize nos sentidos estabilizados pela ideologia dominante.

Dessa forma, na sequência discursiva 1, “*La enfermedad sin síntomas*”, não se cria uma relação pandêmica apenas com a doença, mas com todas as pessoas que sofreram por passarem por essa experiência coletiva, sem saída, apesar de não apresentarem sintomas. Os sintomas, nesse caso, são aqueles que conectam todas as línguas e todas as culturas em um mesmo pedido de ajuda diante desse problema global.

Para Fernández (2017, p. 26), “trabajar con los estudiantes del aula de ELE en el desarrollo de su competencia crítica, se les instará a que valoren las relaciones de poder a las que están expuestos y elaboren su propia opinión, de manera que puedan decidir si están de acuerdo o no”. Diante disso, pode-se dizer que, com essa produção, o educando não apenas estudou e utilizou o código linguístico do espanhol, mas também se expressou, em sua subjetividade, diante do contexto em que vive. Em outras palavras, a ELE foi utilizada como forma de expressão de sua realidade e, além disso, foi uma forma de se posicionar frente aos problemas sociais.

A língua, assim, embora em seu aprendizado como língua estrangeira, pode ser mobilizada criticamente no entremeio social, como forma de expor e ampliar a visão do discente diante das questões que não somente ele enfrenta, mas sim, todos: “*saludables o no*”.

É importante, também, entender que a compreensão da multimodalidade e dos gêneros textuais multimodais, em uma perspectiva de letramento crítico, é necessária para desenvolver a criticidade; portanto, o gênero textual livro-álbum é discutido na próxima seção.

3 Livro-álbum e recursos multimidiáticos nas aulas de ELE

Os diversos gêneros textuais podem ser trabalhados na perspectiva do letramento crítico, porém, o livro-álbum se destaca, neste estudo, por seu potencial criativo e pela utilização de recursos multimodais em sua configuração. O livro-álbum é especialmente caracterizado pelo uso de texto verbal e imagem. No entanto, essa junção é feita de forma diferente de outros gêneros textuais, pois, no livro-álbum, a imagem não é a ilustração do texto, nem o texto a descrição da imagem. Ou seja, nesse gênero textual, para Ospina (2010), as duas mídias se conjugam de forma independente, complementando-se e, com isso, vão além da leitura textual e visual. A autora ainda afirma que:

La particularidad de este género en construcción (el libro álbum), permite una revolución cognitiva al elaborar, desde la experiencia creativa, una sinergia entre palabras e imágenes que trasciende el terreno de lo obvio e

inmediato y alcanza la complejidad de la narración visual con un sentido de evocación y sugerencia. La incorporación del libro álbum en las prácticas pedagógicas reta al maestro y a los estudiantes a revisar sus propias concepciones de infancia, sus ideologías, sus cánones estéticos y los cambios de paradigma en la evolución del género (OSPINA, 2010, p. 63).

Ao trabalhar essa conjunção entre texto verbal e imagem, o livro-álbum potencializa o que se entende por texto em uma perspectiva discursiva, ou seja, o texto não é entendido apenas como palavra, pois, nele, comportam-se diferentes modos de significação a partir de diferentes mídias. Assim, pode-se dizer que o texto não se resume ao código linguístico, mas sim é entendido como o que se lê. Para Orlandi (2012), as diferentes mídias significam diferentemente, isto é, são lidos corpo, imagem, som, movimento etc. de várias maneiras e, portanto, pode-se fazer uma conjunção desses modos, construindo assim, também, uma outra forma de ler o texto. Dessa forma, a multimodalidade é essencial para a configuração do livro-álbum, ainda mais quando se trata de um livro-álbum digital.

Pode-se afirmar, então, que a inter-relação entre diferentes mídias em um único formato multimídia configura a multimodalidade, além de ser a principal característica do livro-álbum. No entanto, nota-se que:

[...] un texto para ser multimodal no debe obligatoriamente estar repleto de imágenes, pues basta la existencia de esa variación de menos a más, que se da en un continuum, para que el texto sea considerado multimodal. Por lo tanto, un texto de una tesis con sus títulos en negrilla, diferentes tamaños de las fuentes tipográficas y la diagramación ya contempla esa variación de la integración de los diversos modos semióticos (MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 1462).

Em outras palavras, não apenas os materiais que apresentam imagens, sons, movimento etc. são multimodais, pois um texto verbal, por si só, também se configura de maneira multimodal a partir do uso de diferentes fontes, cores, entre outros efeitos em sua produção. Há, assim, diferentes formas de constituir a multimodalidade, e essa configuração precisa ser objeto de estudo e análise se se deseja um desenvolvimento da leitura e da produção crítica do estudante de ELE, bem como de outras disciplinas.

Com essas considerações, é possível analisar a próxima sequência discursiva:

Figura 2 – Sequência Discursiva 2.



Fonte: Livro-álbum “*Escenarios de la pandemia*”, 2021.

Como visto na sequência discursiva 2, o estudante materializa seu modo de ver o mundo no texto, com o uso do verbal e imagético, inclusive fazendo uma pergunta ao seu leitor: “*si me voy, ¿todavía me recordarás?*”. Ou seja, além de expressar sua realidade, seu modo de pensar em meio à pandemia, o interlocutor é incluído na trama do livro-álbum.

É possível perceber a conjugação do texto verbal e da imagem na sequência discursiva 2, pois, além de não ser uma descrição ou ilustração, as materialidades textuais – verbais e imagéticas – dialogam para que o sentido seja construído. Assim como uma árvore que cai, várias vidas são perdidas no contexto da pandemia, mas serão elas lembradas? Para Pantoja et al. (2020, p. 70), “el libro álbum propone un tipo de lectura en donde el lector tiende a resolver contradicciones, completa partes de la historia y relaciona los dos códigos – imagen y texto –, integra las distintas voces, reconoce las referencias intertextuales, explora detalles y propone significados”. Em outras palavras, assim como o autor, o leitor também é uma figura central na construção do sentido.

Essa junção entre imagem e verbo potencializa o texto de forma a poetizar a perda, a vida e o medo de morrer, principalmente diante de tantos que já partiram sem possibilidade de

socorro. Com a pandemia, foi possível enxergar, ainda mais, a fragilidade da vida. É importante destacar que, no livro-álbum, essas duas materialidades discursivas potencializam o que se quer dizer, de forma a se posicionar diante de uma questão que não se vive sozinho, já que esse medo – de morrer e de ser esquecido, de que outros morram, de esquecer-se dos outros, entre tantos outros medos – está presente na vida da maioria das pessoas, embora não seja tão fácil expressá-lo.

A fim da produção do livro-álbum, cada estudante compôs sua imagem a partir, principalmente, de fotografias pessoais: de suas casas, de suas ruas, de sua vida; e, em conjunto com o texto verbal, de forma multimodal, puderam fazer uma combinação das imagens de sua realidade no Brasil com o uso do ELE. Além disso, o livro-álbum possibilita a expressão do sentimento de forma curta, porém forte e sensível, pois, ainda que se leia um texto pequeno, é possível dialogar com o grande sentimento que é registrado e que engloba tantos.

É fundamental destacar que, quando colocado no texto em primeira pessoa: “*si me voy, ¿todavía me recordarás?*”, o aluno não se refere apenas a si mesmo, pois destaca, nesse “ir”, todas as vidas que poderiam ir-se ou que se foram, o que presentifica a pergunta: elas ainda serão lembradas? Assim, no livro-álbum, não se produz apenas uma reflexão individual, mas também algo que conecta todas as vítimas diretas e indiretas, conforme apresentado na sequência discursiva 1, dessa pandemia que fez o mundo se conectar pela perda, pelo sofrimento e pela insegurança.

De forma poética, potencializada pelo livro-álbum, conjugam-se imagem e texto verbal, vida humana e natureza, vida e morte, questões que muitas vezes podem ser inviabilizadas se pensarmos em atividades que apenas se referem à reprodução da mesma coisa. A próxima seção é construída sobre essa discussão, entre o mesmo e o diferente.

4 Polissemia no desenvolvimento da autoria estudantil

Como já dito, os significados são construídos por meio da ideologia e, portanto, assim como o letramento crítico, AD entende que não existem textos neutros. Dessa forma, a exterioridade é constituinte do texto e dos significados e, assim, o discurso não se origina no sujeito. Isso significa que, nos processos textuais, o sujeito esquece que, para dizer, é preciso trabalhar com significados que já circulam na sociedade sob a ideologia vigente, e esse é um processo natural para que o discurso ocorra. Orlandi (2015, p. 31) classifica essa operação a

partir da noção de interdiscurso e explica que é “[...] todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”.

No entanto, os significados não permanecem os mesmos ao longo do tempo, pois são possíveis novas formulações e deslizes nos significados estabelecidos. Pêcheux (2014) declara que a ideologia é um ritual e, como todos os rituais, é suscetível à falha. Portanto, no movimento dos sentidos que se manifestam nos processos textuais, é possível estabelecer duas formas de construção: a parafrástica e a polissêmica. Pêcheux e León explicam que:

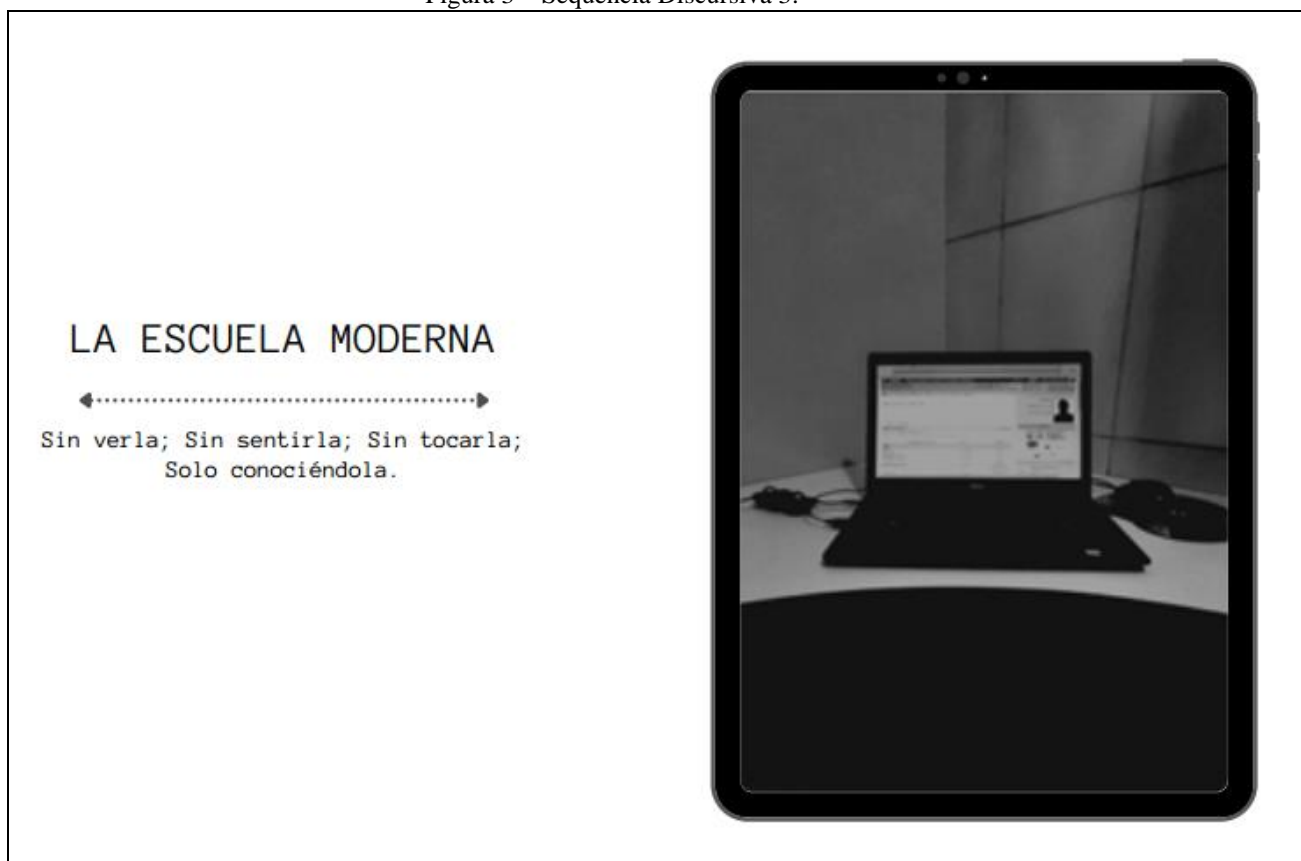
Vem se tornando progressivamente claro para nós que essa produção discursiva do sentido se encontrava entre dois polos opostos, quais sejam: aquele do mesmo (da identidade, da repetição, assegurando a estabilidade da forma lógica do enunciado) e aquele da alteridade (da diferença discursiva, da alteração do sentido) [...] (PÊCHEUX; LEÓN, 2015, p. 172).

A partir disso, pode-se dizer que o mesmo está ligado aos significados parafrásticos, até porque em todo ato discursivo há algo que permanece, pois está ligado à memória discursiva que possibilita todo dizer (ORLANDI, 2015). No que se refere à alteridade, ela se refere à polissemia, na qual se destaca o fato de ser possível mobilizar outros sentidos além dos já estabelecidos (ORLANDI, 2012). Assim, Orlandi (2015, p. 36) menciona que “se os sentidos – e os sujeitos não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico”.

Dessa forma, a partir de uma perspectiva crítica da leitura e da produção de textos, espera-se que as aulas de ELE não priorizem apenas o trabalho com a repetição, com a reprodução, pois os alunos precisam se ver não como reprodutores, mas como autores de seus textos e reflexões. É importante destacar que, embora na polissemia ainda sejam utilizadas palavras do interdiscurso, o movimento de sentidos que se realiza escorrega para se tornar algo que reflete a subjetividade daquele sujeito, refletindo, assim, seu modo de pensar e compreender o mundo, sua subjetividade.

A partir desse entendimento, é possível analisar a sequência discursiva 3, abaixo:

Figura 3 – Sequência Discursiva 3.



Fonte: Livro-álbum “*Escenarios de la pandemia*”, 2021.

Se os significados sobre a escola geralmente atendem a um desejo de protagonismo do estudante, um envolvimento do discente no espaço escolar, a sequência discursiva 3 remete a outros significados. Ou seja, não se escreve a partir do que os outros esperam, mas do que se vive em um contexto pandêmico da educação.

Nessa sequência, o aluno apresenta a imagem de seu computador, no qual provavelmente passa muito tempo fazendo estudos e trabalhos escolares. No entanto, esse processo ocorre diante de um distanciamento, de algo que não se vê, que não se toca, que não se sente em sua materialidade física, mas que gera efeitos de sentido. O aluno, ao lidar com a questão da pandemia, nesse caso, remete necessariamente a sua realidade imediata, que é o ensino remoto o qual reconfigurou sua forma de aprender (ou não) e de estabelecer (ou não) relações.

Com essa produção, foi possível que cada aluno escrevesse o que sentiu/sente no contexto da pandemia, quais significados se destacaram em suas vidas nesse período de distanciamento social. E, com isso, não havia uma forma única de produção, em que todos

tivessem que “chegar” às mesmas respostas, pois o que se queria era ver exatamente o contrário: que cada um se manifestasse a partir de suas próprias experiências.

Para Orlandi (2015, p. 74), “o sujeito ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete a sua interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor”. Em outras palavras, embora se signifique a partir de uma exterioridade constitutiva do sujeito, essa autoria também se manifesta a partir de sua interioridade, de suas experiências e modos de se posicionar diante do mundo. Orlandi (2015, p. 74) ainda afirma que “trabalhando a articulação interioridade/exterioridade, ele ‘aprende’ a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica”. O aluno, assim, ao produzir seu texto, coloca-se em lugar de autoria e responsabiliza-se pelo que diz a partir de sua própria vivência diante da exterioridade que o constitui.

Pode-se dizer, dessa forma, que, a partir de uma perspectiva de letramento crítico, em que o estudante é entendido como leitor e produtor crítico de textos, é possível desenvolver a autoria do aluno, pois somente diante de um visão crítica dos textos é possível chegar a algum resultado diferente daqueles já repetidos e estabelecidos pela ideologia predominante. Bem como é diante dessa perspectiva que se priorizam atividades de criação de textos de autêntica circulação social, distanciando-se de exercícios de reprodução e repetição, em que todos devem seguir um único caminho. Assim, ao se posicionar diante de sua realidade também no ambiente escolar, que o discente poderá expressar o distinto, o que é diferente dos outros, movimento que o configurará como autor e como cidadão crítico no mundo.

5 Considerações finais

Este artigo apresentou como objetivo principal a ação de analisar o desenvolvimento da autoria do estudante a partir da concepção de letramento crítico nas aulas de ELE. Para isso, discutiu-se o letramento crítico no contexto das aulas de ELE, bem como se explanou a configuração do livro-álbum e suas características multimodais. Buscou-se também, a partir disso, compreender a polissemia para a construção da autoria na perspectiva do letramento crítico. Dessa forma, foi possível dizer que é justamente no diferente, no polissêmico, permitido pela perspectiva do letramento crítico no contexto escolar, que a autoria do aluno pode ser desenvolvida.

Ainda é importante dizer que, a partir do letramento crítico, é preciso trabalhar com textos de autêntica circulação social, que, claro, reproduzem os discursos e ideologias que

nela circulam. Além disso, ao produzir textos, é importante também fazer circular de maneira autêntica essas produções na sociedade. Ou seja, não basta escrever para o professor ler, é preciso escrever para ser lido e compreendido como autor de seus textos. E, portanto, o gênero livro-álbum, além de possibilitar o trabalho com diversos temas atuais, inclusive com registros de imagens feitos pelos próprios estudantes (fotos, desenhos etc.), também pode circular em formato digital, atingindo assim, diversos atores sociais a fim de dialogar com a autoria do discente. A autoria está no estudante, está na escola, mas com certeza precisa ter espaço, vez e voz para se manifestar.

Referências Bibliográficas

CERVETTI, G. et al. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4. n. 9, p. 1-13, 2001. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2643314>. Acesso em: 25 nov. 2021.

FERNÁNDEZ, R. V. **Desvelar la ideología en las prácticas de lectura de Español como Lengua Extranjera**: el desarrollo de la competencia crítica. 2017. 119 f. Dissertação (Máster Universitario) – Universidad de Cantabria, Cantabria – ES, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/13693/TFM.RVF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 dez. 2021.

FRANCO, A. V. Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? **Folios**, v. 42, p. 139-160, 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702015000200010. Acesso em: 10 jan. 2022. DOI: <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios139.160>.

INSTITUTO CERVANTES. **Marco común europeo de referencia para las lenguas**: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, Anaya, 2002. 267 p. Disponível em: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/207011/Europa_lenguas_c.pdf?sequence=1. Acesso em: 30 nov. 2021.

MOREIRA, H. N; MOREIRA, G. L. Literacidad visual y crítica en ELE para fines específicos: lectura de anuncios publicitarios como práctica social y política. **Trab. Ling. Aplic.**, v. 59, n. 2, p. 1455-1480, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/LXwzZzrHnKwpV6XSqtpBLSy/?lang=es>. Acesso em: 27 nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318137451911820200630>.

PANTOJA, M. V. E. et al. Comprensión lectora a través del libro álbum en escuela unitaria. In: BELALCÁZAR, M. E; BRAVO, R. R. (Coor.). **Didácticas de la construcción del lector**. San Juan de Pasto: Editorial Universidad de Nariño, 2020, p. 65-115. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/006595024ed4c0d504131>. Acesso em: 11 dez. 2021.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica a afirmação do óbvio. 5ª ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 2014. p. 288.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 7ª ed., Campinas: Pontes, 2015. p. 66.

PÊCHEUX, M; LÉON, J. Análise Sintática e Paráfrase Discursiva. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. 4ª ed., Campinas: Pontes, 2015, p. 163-173.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 9ª ed., São Paulo: Cortez, 2012. p. 160.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12ª ed., Campinas: Pontes, 2015. p. 98.

ORLANDI, E. P. **Eu, Tu, Ele**: discurso e real da história. Campinas: Pontes, 2017. p. 342.

OSPINA, G. La pedagogía por proyectos en los talleres de creación de los libros álbumes. **Revista Infancias imágenes**, v. 9, p. 58-78, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3653131.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ROJO, R. H. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

Artigo recebido em: 06.02.2022 Artigo aprovado em: 24.04.2022 Artigo publicado em: 13.07.2022