

Instapoesia: Literatura em meio digital no ensino e aprendizagem de inglês

Instapoetry: Literature in the digital environment in language teaching and learning

Maria de Fátima Silva AMARANTE (PUC-Campinas)¹

Paloma GUIMARÃES DE LIMA (PUC-Campinas)²

Eliane Fernandes AZZARI (PUC-Campinas)³

RESUMO

Neste artigo, abordamos o papel das literaturas em língua inglesa no ensino de inglês na escola regular e, adotando viés sociocultural, buscamos deslocar a educação linguística da visão tradicionalmente centralizada em aspectos estruturais. Para tanto, por meio de um estudo propositivo, sugerimos o trabalho com a instapoesia, um gênero multimodal, desenvolvido no âmbito da ciberliteratura. Apropriamo-nos dessas narrativas literárias, que caracterizam práticas sociais contextualizadas no âmbito digital, para realocá-las em sala de aula, de modo a ampliar discussões atuais e situadas acerca de língua(gens) e de culturas de língua inglesa. Acatando a perspectiva dos letramentos críticos, nosso estudo favorece uma abordagem de ensino e aprendizagem pluralista. Assim, com o apoio da etnografia digital para a busca de textos no ciberespaço, selecionamos e capturamos telas em que se divulgam produções da poeta indiana Rupi Kaur, publicadas entre agosto e setembro de 2018. Adicionalmente, nossa proposta sugere que os textos escolhidos também nos permitem discutir o caráter narrativo da construção da diferença, propiciando aos estudantes de inglês a reflexão sobre representações femininas e seus espaços sociais.

Palavras-Chave: Tecnologia digital, Instapoesia, Letramentos críticos, Rupi Kaur, Ensino e Aprendizagem de Inglês

ABSTRACT

This paper proposes the integration of English language contemporary literary texts to English lessons, in regular schools. Grounded on a social-cultural perspective of language and teaching, it aims to broach language education from a pluralistic and decentralized perspective, thus moving ahead from solemnly structuralist approaches and going in favor of critical literacies perspectives of language teaching and learning. Assuming a propositional, qualitative methodological approach, we consider pedagogic uses of literary narratives known as instapoems. Based on critical literacies discussions, the proposal favors a rather pluralist view of language education, resorting to multimodal narratives that might be found in digital environments, so learners are presented with authentic and situated materials. Selected works published online by the instapoet Rupi Kaur, dated from August to September 2018, were selected and captured from public webpages. We also believe the texts we have chosen to offer narrative samples of

¹ Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil. PPG-Limiar e Faculdade de Letras; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2787-9003>; fatimaamarante@uol.com.br

² Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil. PPG-Limiar; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3952-5667>; guimaraesdelima21@gmail.com

³ Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil. PPG-Limiar e Faculdade de Letras; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3861-0712>; elianeazzari@gmail.com

the construction of difference, providing learners with opportunities to reflect upon feminine representations and their social spaces.

Keywords: *Digital technology, Instapoetry, Critical literacies, Rupi Kaur, English language teaching and learning*

1. Elementos iniciais

Em tempos obscuros do século XXI, vivenciamos um país com inúmeros problemas no campo da educação, que permanecem sem receber tratamento, e, no qual, ainda há quem defenda posturas características da sociedade do século XIX. Entre essas posturas, há a adoção de um modelo de representação do feminino do tipo “bela, recatada e do lar”, e de premissas tais quais “meninas vestem rosa”. De tal forma, ao tratarmos da educação linguística em inglês, no contexto regular, entendemos que seja necessário refletir sobre a adoção de perspectivas críticas e pluralistas.

Ao longo deste artigo, propomos evidenciar o caráter narrativo da construção da diferença, na educação em língua inglesa (doravante LI), pensando a sala de aula de língua estrangeira como um espaço privilegiado e aberto para a discussão de questões sociais e culturais. Entendemos que, ao adotar tal perspectiva, seja possível a professores/as e estudantes gerar oportunidades para a reflexão e a problematização das simbólicas representações que, como sugere Jordão (2010, p. 431), são discursivamente construídas. Neste caso, em específico, tratamos das representações da mulher.

A nosso ver, processos de ensino e aprendizagem de línguas podem ser concebidos como instâncias para a promoção de discussões acerca de vontades de verdade e de relações de poder (FOUCAULT, 1996), elementos social e culturalmente construídos. Isso implica admitir a educação linguística como prática política e libertadora (FREIRE, 2006), e(m) que todo ato se configura como um ato político. Revelando imperativos de mudança, a sala de aula de LI oportunizaria aos/às aprendizes deslocamentos espaço-temporais. Atentando-nos nas questões identitárias, marcadas em concepções dos sujeitos dos dias correntes, sugerimos que a aula de LI contribua para o (re)vozear do feminino, compreendida na qualidade de “[...] processo desenvolvido com a comunidade, com cooperação e solidariedade” (LEON, 2001, p. 97, apud BERTH, 2018, p. 41).

Nesse sentido, frisamos a indispensável consideração e promoção de estilos outros de se ler textos de ficção em contexto escolar, salientando o caráter de convivência, convergência e desenvolvimento de várias mediações pertinentes aos fazeres culturais advindos dos processos de globalização⁴. Por

⁴ Em acordo com o que postula Kumaravadivelu (2008), a ideia em torno do conceito de globalização geralmente acata a construção de diferentes sentidos, a partir de diferentes perspectivas. Grosso modo e para fins deste estudo, entendemos que o termo diga respeito às mudanças decorrentes de um estado social e histórico em que “[...] as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão mais intensa e imediatamente interligadas”. Ademais, entendemos que “[...] o traço mais

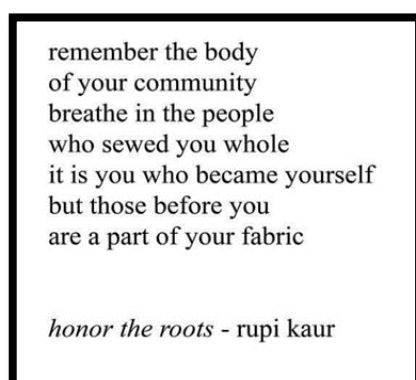
consequente, entendemos as narrativas literárias contemporâneas como textos oriundos desses processos. Sendo produzidas, divulgadas e consumidas nas redes, essas narrativas tendem a mesclar arte e tecnologia digital, agregando valores à esfera da literatura produzida e circulada no ciberespaço. Por essa razão, nossa proposta dá a conhecer essas (novas) formas de narrativa como parte do processo de construção da cidadania e da democracia, bem como visa alavancar o desenvolvimento da criticidade acerca de relações de poder historicamente estabelecidas.

Para tanto, selecionamos a inserção de textos do campo das literaturas de LI no ensino de inglês, em escolas regulares, por meio do trabalho com o gênero “instapoema”. Ao elencar instapoemas para o presente estudo, tivemos por objetivo contemplar a educação linguística a partir de múltiplas ressignificações, tais quais as de estilos, formas e meios de produzir e circular textos literários. Além disso, objetivamos introduzir a problematização de discursos que caracterizam formas efetivas de formação cultural e construção identitária.

Assim, identificada como forma narrativa de ficção contemporânea, que aproxima os/as aprendizes de textos autênticos em LI, a instapoesia – veja-se como exemplo o instapoema representado como captura de tela na Figura 1 –, também contribui para o desenvolvimento de diferentes letramentos.

Selecionamos alguns dos instapoemas da artista Rupi Kaur, cujos trabalhos estão disponíveis, entre outros meios, em sua página na plataforma *Instagram* (vide Figura 1). A escolha dessa instapoeta se justifica pela relação (explícita) que suas narrativas estabelecem com discursos que (re)velam representações e construções identitárias da mulher, do feminino e seus papéis socialmente compartilhados. Ademais, a artista representa uma voz em LI que advém de um lugar outro, não canônico, sob a perspectiva do colonizado, e não do colonizador – o que, acreditamos, contribui para a educação pluralista em LI.

Figura 1: Captura de tela da instapoesia “honor the roots”.



distintivo da fase atual da globalização é a comunicação eletrônica, a internet. Ela se tornou o motor principal, que está dirigindo os imperativos da economia, assim como as identidades culturais/linguísticas” (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 131).

Fonte: https://www.instagram.com/p/BnFYbgBg_WP/?taken-by=rupikaur. Acesso em 12 jul. 2019.

Além de promover capacidades de leitura e escrita, nossa proposta visa mobilizar as narrativas elencadas de forma a incitar os/as estudantes a refletir acerca do(s) lugar(es) que ocupam na sociedade, como cidadãos/cidadãs, além de evidenciar sua inclusão e/ou exclusão em/de processos socioculturais (BRASIL, 2006, p. 93).

Nas seções a seguir, com o apoio em Vadde (2017), advogamos a inserção da instapoesia em aulas de LI, tratando-a como um gênero situado no espaço digital. Depois, com apoio em Jordão (2010; 2013), Menezes de Souza (2011) e Luke (2012), trazemos à tona a nossa compreensão do ensino de inglês como instância para a construção da autoria cidadã. Mais adiante, apresentamos o conceito de cultura sob a perspectiva de Giroux (2004), e a discussão acerca da educação crítica a partir das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006) e de Azzari (2017). Dialogamos, ainda, com Monte Mór (2014) sobre as diversidades e consonâncias identitárias com as quais nos deparamos no ensino de línguas, para ampliarmos a noção de língua(gem) e o papel de textos multimodais em contextos escolares. Por fim, apresentamos uma proposta sucinta de atividades com instapoesias para o ensino de LI em contextos de educação regular.

2. Narrativas na forma de instapoesia em LI

Apropriamo-nos das considerações de Vadde (2017, p. 38), que sugere que o termo “instapoeta” seja visto como um neologismo que justapõe a plataforma *Instagram*⁵ ao termo poeta. Segundo o autor, o termo designa escritores (amadores e profissionais) que usam essa plataforma e/ou o *Tumblr*⁶ para compartilhar suas criações literárias, informações de si e para se conectar com outros poetas e/ou com seus leitores (VADDE, 2017, p. 33). Seguindo essa lógica, o termo “instapoesia” designaria o gênero que encontra apoio nessas plataformas digitais. De outra parte, de acordo com críticos literários do *The Guardian*⁷, da revista *Bustle*⁸ e da *The New Yorker Magazine*⁹ (mídias jornalísticas digitais em que

⁵ Acesso à plataforma através do link: www.instagram.com. Acesso em 11 jul 2019.

⁶ Acesso à plataforma através do link: www.tumblr.com. Acesso em 11 jul 2019.

⁷ Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/booksblog/2017/oct/04/rupi-kaur-instapoets-the-sun-and-her-flowers>. Acesso em 11 jul 2019.

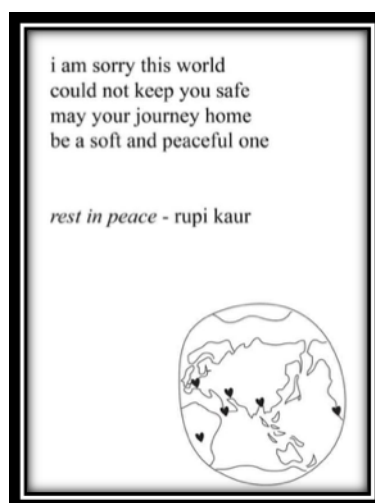
⁸ Disponível em: <https://www.bustle.com/p/are-instapoets-destroying-the-art-form-reviving-it-a-defense-of-social-media-poetry-8530426>. Acesso em 11 jul 2019.

⁹ Disponível em: <https://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/the-writing-life-of-a-young-prolific-poet-warsan-shire>. Acesso em 11 jul 2019.

circulam artigos de opinião de críticos literários), os termos “instapoesia” e “instapoeta” advêm da instantaneidade, característica inerente à divulgação e ao consumo desses textos.

Ademais, por se tratar de uma prática social situada em rede digital síncrona, é comum notar que narrativas em instapoemas apresentam íntima ligação com discursos sociopolíticos e tendem a abordar valores históricos, ou mesmo de caráter moral e/ou ético. À guisa de exemplo, leia-se atentamente o texto representado pela captura de tela de um instapoema-protesto (Figura 2), cuja temática remete ao caso do assassinato de Marielle Franco¹⁰.

Figura 2: Captura de tela do *Story* do Instagram de Rupi Kaur, no dia 14 de março de 2019.



Fonte: www.instagram.com/rupikaur. Acesso em 19 jul. de 2019.

Via de regra, os instapoemas são constituídos por versos curtos e brancos, apresentam léxico simples e são, geralmente, acompanhados por gravuras minimalistas. Apesar de remeter, de certa forma, às características da poesia concreta¹¹ – especialmente no que tange à pouca preocupação com a pontuação –, a instapoesia diverge daquela ao privilegiar o trato com a temática e o conteúdo semântico-objetual, em detrimento de questões de rigor estilístico, sendo, portanto, um gênero poético contemporâneo.

Situando os instapoemas no âmbito da produção ciberliterária (narrativas literárias produzidas e circuladas em ambientes digitais), acreditamos que seja pertinente olhar tais narrativas, a partir das discussões estabelecidas por Festino (2015, p. 97). A autora considera a literatura pós-moderna e “cibernética” como cenário em que o sujeito-leitor transita pelos textos e hipertextos, traçando seu próprio

¹⁰ Para conhecer mais detalhes do caso, click no link: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47564732>. Acesso em 11 jul 2019.

¹¹ A fim de expandir conhecimentos acerca do concretismo, como movimento literário e, especialmente, no Brasil, sugerimos a leitura de *Alguns aspectos da teoria da poesia concreta*, livro do crítico literário Paulo Franchetti. Maiores informações disponíveis em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2019/03/26/estudo-sobre-poesia-concreta-no-brasil-analisa-tres-fases-do-grupo>. Acesso em 17 jun. 2019.

caminho de leitura. Tal exercício, segundo a estudiosa, torna o leitor um coautor da narrativa principal. Isso porque, ao se relacionar com narrativas e mídias outras, o leitor dos dias atuais acaba constituindo sentidos alternativos, sempre em acordo com sua época e lugar. Esse traçado afeta os destinos das narrativas que, ao contrário do que acontece com o texto analógico, impresso, podem assumir rumos finais diferentes.

Assim, em acordo com a proposta de Festino (2015), consideramos os instapoemas de Rupi Kaur como cibernarrativas literárias. Nessa direção, propomos evidenciar, entre outros aspectos, o papel autoral exercido por sujeitos-leitores desses textos e, em especial, sua contribuição na (re)construção de identidades femininas. Ainda que estejam situadas em diferentes tempos-espacos, já que tal gênero se trata de textos produzidos e circulados em/por ambientes síncronos e ubíquos, todas as (re)construções de sentidos ocorrem em contextos socialmente compartilhados. Nesses percursos, a geolocalidade discursiva, proveniente de/inerente às leituras-autorais dessas narrativas poéticas, submete-se aos processos de globalização. A este respeito, retomando as discussões de Appadurai (2005), Kumaravadivelu (2008, p. 133-134) destaca a existência de uma “tensão” entre a “[...]homogeneização e a heterogeneização cultural”, que tem por resultado a noção de “glocalização”. Segundo o autor, esse é um processo em que “[o] global está localizado e o local está globalizado”. Devido à complexidade de sua natureza, tal processo não nos autoriza a tratar as relações entre as culturas centrais e as periféricas de forma reducionista e dicotômica. Com base nessas complexidades (culturais, sociais e históricas), optamos por abordagens linguísticas e educacionais mais pluralistas para a educação em LI.

3. Educação linguística em LI: criticidade e pluralidade

Como sugere Jordão (2010), a sala de aula de LI pode ser lugar fecundo para as discussões sociais e culturais, ou ainda, (re)produtora de um “terceiro-espaco”. Nessa perspectiva, é possível explorar o *locus* de posicionamento dos sujeitos como um

[l]ocal de fronteira, na margem do processo, num terceiro espaco que não é nem o espaco ocupado pelo colonizador/opressor nem pelo colonizado/oprimido: é um espaco híbrido onde narrativas totalizadoras são desafiadas, onde a suposta estabilidade dos sentidos é confrontada, onde [se evidencia] o caráter conflitante de nossas representações (JORDÃO, 2010, p. 431, ênfase da autora).

Como aponta a autora, é nesse “terceiro-espaco” que, a depender das práticas pedagógico-educativas adotadas, estudantes podem (re)construir a si mesmos, seja pela diferença e/ou pelo exercício da resistência. Trata-se, portanto, de conceber que é por intermédio desse exercício que o “[...] caráter

narrativo do processo de construção do conceito de *diferença* se evidencia” (JORDÃO, 2010, p. 432, ênfase da autora). É também, nesse proceder, que se pode dar origem à agência de professores/as e estudantes.

Por isso, perspectivas pluralistas em aulas de LI, que acatam o âmbito sociocultural da língua meta e a distância de padrões linguístico-discursivos exclusivamente hegemônicos, podem fomentar a reflexão crítica e a formação cidadã. Ou seja, ao lado de Azzari (2017, p. 71), entendemos que o ensino de línguas deva favorecer a capacitação de sujeitos atuantes nas práticas sociais no/do mundo pós-moderno. Isso porque o processo dialógico de ensino e aprendizagem de LI passa a ser menos preocupado apenas com a transmissão de conteúdos, e mais voltado para o que a pesquisadora supracitada chama de “educação linguística” (AZZARI, 2017, p. 63).

Essa perspectiva nos dá margens para advogar o ensino de LI apoiado em narrativas literárias com base em problematizações, já levantadas pelo pós-estruturalismo, as quais, em acordo com Festino (2014), assumem sua mediação pelo contexto cultural de docentes e discentes. Defendemos, então, que “[a] visão pluralista dá origem à ‘estética da diferença’ que torna visível o aspecto não somente estético, mas também social da literatura” (FESTINO, 2014, p.314, ênfase da autora).

Por conseguinte, torna-se de suma importância a abordagem de diversificadas culturas, pertinentes aos falantes da língua meta, em processos de aprendizagem, e de suas diferentes (re)leituras de papéis sociais. Além disso, a “[...] leitura social da arte contribui para uma sensibilização com a cultura do Outro, tanto dentro como fora das fronteiras nacionais, pela desconstrução de estereótipos culturais” (FESTINO, 2014, p. 323).

Narrativas literárias aportadas por/em ambientes digitais e síncronos, os instapoemas, (re)significados em ambientes educacionais, permitem que estudantes reflitam sobre si e(m) (re)conhecimento com o /do outro e das construções culturais. Em razão disso, esses textos configuram práticas socioculturais que, transpostas ao ensino e a aprendizagem de LI, fomentam tanto a quebra da normatividade imposta para a aquisição de línguas, quanto descentralizam conceitos de cânone literário, tidos como formas únicas de arte – geralmente designadas apenas por e para um público seletivo.

Portanto, na visão prática oferecida pelo presente estudo, apresentamos o trabalho com instapoemas, sobretudo, por seu aspecto social, que caracteriza e possibilita o (re)conhecimento de identidades, lugares de fala¹², história e exercícios de poder da língua meta. Também incluímos, neste processo crítico, a própria língua de aprendizes, tomando-a como ponto de partida para a construção do

¹² Como defende Djamila Ribeiro, na entrevista ao Canal Curta, em 2017, *lugar de fala* se refere ao posicionamento social do sujeito, de localização de poder(es) dentro das estruturas sociais impostas, não especificamente a partir da vivência. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S7VQ03G2Lpw> Acesso em 19 jul. 2019.

conhecimento e do autoconhecimento. Esta é uma perspectiva que se baseia nos letramentos criticamente orientados, configurada pela abordagem de línguas que suscita “[a] percepção crítica de estar *com o mundo*” (MENEZES DE SOUZA, 2011, s/p). Privilegia-se, portanto, uma prática dialógica de ensino e aprendizagem que considera toda a formação individual do sujeito, para então expandir sua atuação na sociedade. Essa expansão objetiva a justiça social, ampliando a visão global do cidadão-educando e seu nível de criticidade sobre as relações de poder entre culturas marginalizadas e marginalizantes.

Conforme sugere Luke (2012), a criticidade ideológica e cultural em favor da desmarginalização das minorias é um elemento-chave para a formação dos leitores-cidadãos. Para tanto, é necessário abraçar um compromisso com “[a] significação do texto, ideologia e discurso na construção de relações sociais e materiais, [na] vida cultural e política cotidiana”¹³ (LUKE, 2012, p.4, nossa tradução). Assim, por meio de trocas, estudantes passam a ser coautores, construtores de sentidos e conhecimentos em práticas educacionais linguísticas mais democráticas. A sala de aula de inglês se torna espaço para a reflexão e análise, por exemplo, dos efeitos pós-capitalistas (neoliberalistas)¹⁴, colonialistas e das relações socioeconômicas social e historicamente constituídas.

Ao lado de Giroux (2004), notamos que forças emancipatórias e valores socioculturais são constituintes de uma noção de cultura que se caracteriza por espaço público de compartilhamento, socialização e engajamento sociais, e que apresenta

[...]base pedagógica e política, na qual solidariedades compartilhadas e uma esfera pública global podem ser imaginadas como uma condição de possibilidades democráticas [...] que permitem que o discurso crítico enfrente as desigualdades de poder e promova as possibilidades de diálogo compartilhado e transformação democrática¹⁵ (GIROUX, 2004, p. 499, nossa tradução).

Por esse viés, tornam-se igualmente pertinentes as relações sociais situadas no ciberespaço e, também, as formas alternativas de juízos sociopolíticos que são construídas por intermédio das “práticas comunicacionais da indústria cultural” (CHAMPANGNATTE; CAVALCANTI, 2015, p. 317).

Há de se ter em mente que, na atualidade, com a expansão da pluralidade e diversidades intrínsecas aos processos de globalização e com a (re)conceitualização de língua, linguagem e cultura, o ensino de LI precisa viabilizar convergências e diversidades das culturas de uma mesma língua. Adicionalmente,

¹³ “[...] significance of text, ideology and discourse in the construction of social and material relations, everyday cultural and political life”.

¹⁴ A brevidade deste texto não nos permite incluir a discussão pormenorizada dos termos e suas implicações, assim, sugerimos a leitura do artigo de Christian Chun, “What’s in a word: Neoliberalism or Capitalism”, disponível em: <https://www.digitmagazine.com/column/what-s-word-neoliberalism-or-capitalism>. Acesso em 29 jul. 2019.

¹⁵ “pedagogical and political ground in which shared solidarities and a global public sphere can be imagined as a condition of democratic possibilities [...] that allows critical discourse to confront the inequities of power and promote the possibilities of shared dialogue and democratic transformation” (GIROUX, 2004, p. 499, nossa tradução).

desconsiderar modelos de língua predominante de acordo com posições socioeconômicas, e motivar o reconhecimento e a afluência de “*world Englishes*”, como sugere Rajagopalan (2012).

Por isso, adotamos os letramentos por prática pedagógica que aborda a língua como “[...] discurso, espaço de construção de sentido e representação de sujeitos e do mundo (JORDÃO, 2013, p.73). Sob esse olhar, a prática de letramentos “[...] traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la” (SOARES, 2004, p.17).

Esta é uma educação linguística que esse destina a expor as diferenças, sem desvalorizar ideologias e princípios de “cultura(s) do inglês” específica(s), mas que (des)construa as representações que são tomadas como únicas/universais, bem como as dicotomias bom/ruim, melhor/pior, em relação às manifestações culturais do idioma a ser aprendido.

Nesse processo de ensino e aprendizagem de inglês, torna-se objetivo “[...] ampliar a visão de mundo [...], para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea” (BRASIL, 2006, p. 113). A apropriação e a construção de conhecimento, nesse panorama, são entendidas em sua totalidade, e não mais de modo compartimentado ou fragmentado. Como efeito dessa totalidade, a língua(gem) passa a ser abordada a partir da visão de processos comunicativos (orais/escritos) em constante construção (AZZARI, 2017). Nesses processos, há que se considerar instabilidades, negociações e tempos-espacos como componentes nos/dos atos de interação discursiva. Acatados em sua íntegra, os fluxos comunicativo-discursivos são vistos como atos que se moldam e se (re)constroem, enquanto também constituem às manifestações culturais e, dentre elas, as que circulam em ambientes digitais. Desse modo, a língua(gem) é concebida como elemento chave em processos culturais, mas é também entendida como ato social no qual são exercidas relações de controle e poder.

Em suma, “[o] aprendizado está intimamente ligado a conceitos de lugar, identidade, história e poder” (FESTINO, 2014, p. 324), razões que justificam nossa atenção à instapoesia como modo outro de organizar e compartilhar conhecimentos em aulas de LI, de forma a contemplar questões pertinentes à leitura, à escrita, ao estudo e à construção de textos, e aos papéis de leitor(a)s e das mídias digitais nos dias correntes, como sugere Viires (2005).

4. (Re)pensando o ensino de LI ou o “ser e estar” pode ser mais do que apenas decorar o “to be”

Vadde (2017, p. 41) destaca que a instapoesia – que pode também ser apreendida como um produto da “literatura pop” e global, que circula no ciberespaço –, emprega múltiplos meios para a construção de

sentidos. Essa é uma característica comum a estéticas que se apoiam nos diversos recursos pertinentes aos ambientes digitais e que, a nosso ver, reforça a relevância da inserção desse gênero no ensino e na aprendizagem da LI. Nessa mesma direção, a valorização da instapoesia em processos educativos fomenta fazeres artísticos outros, em que se percebe “[...] possibilidades estéticas que fazem multiplicar as formas expressivas verbais”, como pontuam Catrópa e Prado (2018, p. 221).

Ademais, há de se reconhecer que o trabalho com esse gênero corrobora abordagens de ensino e aprendizagem de LI que, como sugere Festino (2014), buscam romper visões de privilégio e/ou superioridade entre culturas, em favor do (re)conhecimento de culturas marginalizadas e/ou desprestigiadas. Adotando perspectiva multicultural, percebemos que esse gênero se configura como alternativa para que a aula de LI parta de vozes descentralizadas, desde que essas não sejam diferenciadas, mas relacionadas entre si e/ou com as demais vozes, como aquelas as quais geralmente se atribui maior prestígio, por exemplo.

O que ora sugerimos, portanto, é “ressignificar” a instapoesia, ou seja, movê-la de sua situação, de sua esfera de produção e circulação (o ciberespaço), de modo a empregá-la, e(m) interface literária, na educação em LI. Além disso, considerando as mudanças ocorridas no processo de comunicação, as tecnologias digitais estão movendo a construção de significados da “era da escrita” para a era da “autoria multimidiática”, conforme destaca Lemke (2010). De acordo com o autor, os sentidos de textos (verbais e não verbais), que eram vistos de forma estática e fixa, quando na mídia impressa, passam a se expandir em função dos (novos) contextos em que aparecem – contextos que consistem, principalmente, de componentes apoiados em outros modos e mídias. Portanto,

[...] os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas, sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica, através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual), fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes (LEMKE, 2010, p. 456).

Conforme nos esclarece Festino (2015, p. 90), além de estabelecerem comunicação, as narrativas – que fazem parte das interações humanas desde os seus primórdios –, carregam valores e crenças sociais de suas comunidades e, por isso, abarcam valores epistemológicos. A autora (2015) advoga que, muitas vezes, o ser humano pode procurar narrativas literárias a fim de resolver seus problemas e/ou (re)fugi(a)r(-se) deles. A partir da ressignificação feita por meio da imaginação, leitor(a)es podem encontrar elementos advindos das narrativas de ficção que auxiliem sua compreensão de mundo (o seu próprio e o de outrem). Dessa forma, as relações estabelecidas entre os sujeitos e essas narrativas também contribuem para que essas pessoas possam modificar/(re)modelar esses mundos.

A exemplo do que têm evidenciado diversos movimentos sociopolíticos dos dias correntes, (re)modelações advindas das relações dos sujeitos com as narrativas pode se revelar bastante significativa e até mesmo proporcionar um engajamento maior da/para a população em políticas públicas, por exemplo. Seguindo tal lógica, a interação com narrativas literárias poderia mobilizar a reflexão e propositar reestruturação dos exercícios de poder, fomentando “[um] processo amplo e em diversas frentes de atuação”, em que caberia, inclusive, incluir “[a] emancipação intelectual”, como indica Berth (2018, p. 34).

Por fim, ao focar a instapoesia, destacamos também ser possível discutir, na sala de aula de LI, as recentes mudanças na esfera de produção literária (FESTINO, 2015). Conseqüentemente, ao realocar alguns dos instapoemas de Kaur em ambientes escolares, a aula de LI atenderia, simultaneamente, a dois propósitos: à valorização da capacidade discente de avaliar, construir, desconstruir e reconstruir sentidos dos/nos discursos (dentre eles, o próprio discurso literário); e à promoção do contato do(a)s aprendizes com os diferentes “inglês” que estão em funcionamento no mundo.

Além disso, uma vez que ler textos poéticos no ciberespaço possibilita a compreensão da materialidade discursiva do texto digital, por meio da diversidade gradativa pertinente aos contextos de produção desses textos, essa tarefa também promoveria “[a] convivência entre as noções de convergência e diversidade”, como sugere Monte Mór (2014, p. 234). Portanto, havemos de reconhecer que transpor a instapoesia para a aula de inglês pode auxiliar docente(s) e discente(s) a compreender seus lugares e(m) suas próprias comunidades para, então, engajarem-se em discussões em torno de perspectivas convergentes e divergentes acerca das culturas, modos e meios de produção de sentidos e das realidades (de si e de outrem).

5. Proposta de trabalho com a instapoesia em aulas de LI

Nossa sugestão abarca textos e sujeitos híbridos, operando de forma a torná-los mais aptos a atuar em contextos sociodiscursivos atuais. Orientando-se por discussões bakhtinianas, Jordão (2010, p. 439) esclarece que essa abordagem de educação pode ser vista como um caminho no sentido de encontrar “[...]fissuras dos discursos autoritários”, e propiciar possibilidades para a (re)construção de sentidos advindos de discursos diversos.

A atividade descrita a seguir contempla aulas de LI em contexto regular de educação e, especificamente, para os anos finais do Ensino Médio. Note-se, porém, que se trata apenas de uma sugestão, pensada para o ensino de e “em” língua inglesa. Cabe ressaltar, porém, que estamos longe de acatar homogeneidade nos diversos e amplamente diferenciados contextos que constituem a educação regular brasileira. Assim, assumimos que a proposta tenha caráter empírico meramente ilustrativo, o que

requer, por suposto, ajustes às realidades sociais e acadêmico-pedagógicas das respectivas situações em que, eventualmente, as aulas venham, de fato, a ocorrer¹⁶.

5.1. Descrição da proposta

Inicialmente, sugerimos que o/a docente faça uma pré-discussão, a fim de engajar os/as aprendizes no tema, bem como introduzir e contextualizar a instapoeta Kaur, permitindo o (re)conhecimento do gênero instapoesia. Em seguida, os alunos podem ser instigados a fazer (auto)reflexões sobre os seus próprios ambientes, suas origens e sua(s) identidade(s), por intermédio de perguntas simples, tais como as apresentadas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Perguntas para o engajamento na atividade de leitura de instapoemas

<i>STEP 1: Engagement</i>
- <i>Why is it important to know and recognize your own descents?</i>
- <i>Considering your family tree, the story of your ancestors, etc, could you make a list of the main reasons why a mother teaches her children what they can and cannot do? What about those kids who grow up without a mother to teach them?</i>

Fonte: preparado pelas autoras para este estudo.

A seguir, as/os estudantes poderiam formar grupos, a fim de compartilhar suas próprias visões acerca de imagens femininas (vide Quadro 2).

Quadro 2: Atividade de contextualização para abordagem das imagens femininas.

<i>STEP 2: Discussion</i>
<i>a) Work in groups and make a list of women that you have seen/known about/in the cyberspace. Write another list with names of feminine literary authors. Then, describe what their social statuses are and how they appear/ are described in both scenarios.</i>
<i>b) In which scenario would you/ wouldn't you fit in? Why?</i>
<i>c) Are the women in your life (mother, grandmothers, aunts, friends, etc.) represented by any of the ones mentioned in your previous lists? Why/ Why not? How would you represent them/yourself?</i>

Fonte: preparado pelas autoras para este estudo.

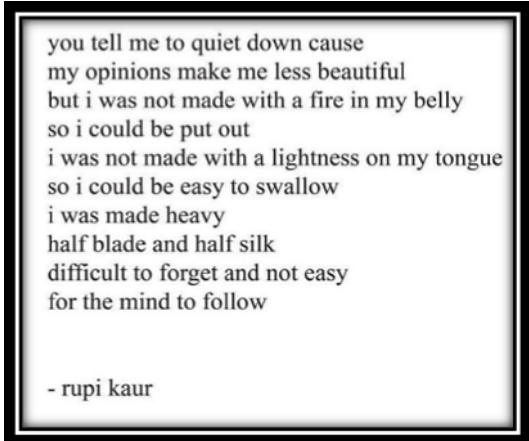
Por se tratar de ensino de LI - uma língua outra -, o primeiro contato com o texto (instapoema selecionado) poderia incluir atividades de leitura que visassem, inicialmente, o entendimento de aspectos

¹⁶ Por suposto, ao apresentar atividades que ainda não foram postas à prática em espaços educativos, partimos de um contexto idealizado e que do qual nos servimos com base em nossas próprias realidades e experiências didático-pedagógicas e/ou vivências (pessoais e profissionais).

gerais e específicos do instapoema. Isso pode ser feito a partir do trabalho com itens de vocabulário específico que se façam centrais para a constituição de sentidos. O foco no corpo lexical pode ou não requerer a recorrência da/o professor(a) ao uso da língua portuguesa, por exemplo. Essencialmente, a eventual adoção desta proposta de trabalho deve, antes de tudo, respeitar as características de discentes e de seus contextos de aprendizagem específicos. Portanto, não descartamos o uso de dicionários (impressos ou digitais), neste ou em outros momentos da atividade. Adicionalmente, lembramos que a variação dos padrões de interação em sala de aula é outro recurso didático valioso que pode contribuir para os processos de construção de sentidos, durante atividades de leitura. Ou seja, além de exercícios individuais, é desejável que se proponha a realização de tarefas em duplas ou em pequenos grupos. Além disso, não se descarta a possibilidade da interferência da(o) docente para o esclarecimento de dúvidas, através de instrução direta, sempre que se fizer necessário.

Em continuidade, poder-se-ia abordar e problematizar algumas questões diretamente inscritas pela instapoeta em suas produções, como as destacadas no exemplo abaixo (Quadro 3):

Quadro 3: Exemplo 1 de atividade de letramento crítico

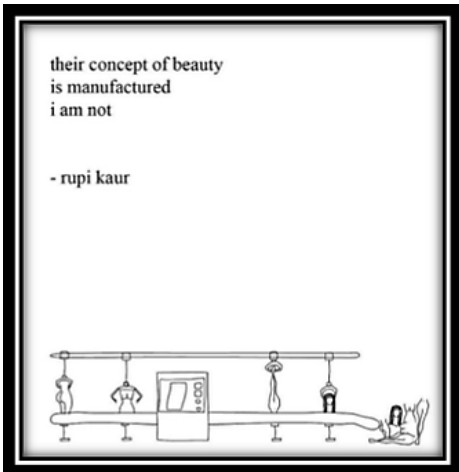
 <p>Figura 3: Captura de tela de Instapoema. Disponível em: https://www.instagram.com/p/BnALTfWAqFQ/?taken-by=rupikaur_. Acesso em 17 mar,</p>	<p>a) <i>What kind of behavior does Brazilian society expect from women?</i></p> <p>b) <i>How do political beliefs interfere in the way we regard women?</i></p> <p>c) <i>Have you ever felt that any sort of speech/discourse has restricted your own identity? Explain it.</i></p>
--	--

Fonte: preparado pelas autoras para este estudo

A fim de incentivar os/as estudantes a refletir acerca de verdades discursivas, decorrentes de movimentos dialógicos das representações identitárias, a próxima atividade, exemplificada no Quadro 4, sugere a leitura do instapoema sob o viés dos letramentos críticos. A tarefa objetiva viabilizar a percepção

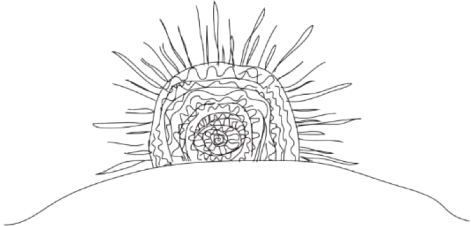
de hierarquias instituídas tanto pelas políticas públicas de ensino, quanto pela sociedade em geral (vide o Quadro 4)

Quadro 4: Exemplo 2 de atividade de letramento crítico

<p>Figura 4: Captura de tela de Instapoema.</p>  <p>Fonte: https://www.instagram.com/p/BnzoCMMAjut/?taken-by=rupikaur. Acesso em 17 mar 2019.</p>	<p>a) <i>What is beauty?</i></p> <p>b) <i>Is the concept of beauty the same for all women? Why/Why not?</i></p> <p>c) <i>Why do we often try to fit into a “beauty standard”?</i></p> <p>d) <i>What is “manufactured”? Why do you think the author says that beauty is a manufactured concept?</i></p> <p>e) <i>What does the instapoem (drawing/written words) tell you?</i></p>
---	---

Após realizar a discussão proposta no Quadro 4, o/a professor poderia apresentar a instapoesia retratada no Quadro 5, de forma a cotejar as impressões de aprendizes e a narrativa da poeta.

Quadro 5: Instapoemas que descrevem outras estéticas de beleza feminina

<p>Figura 5: Captura de tela de Instapoema.</p> <p>many try but cannot tell the difference between a marigold and my skin both of them are an orange sun blinding the ones who have not learned to love the light</p> <p>- rupi kaur</p>  <p>Fonte: https://www.instagram.com/p/BmwqGFyAL91/?taken-by=rupikaur. Acesso em 12 jul. 2019.</p>	<p>Figura 6: Captura de tela de Instapoema.</p> <p>beautiful brown girl your thick hair is a mink coat not all can afford beautiful brown girl your skin can't help but carry as much sun as possible i know you hate the hyperpigmentation but you are a magnet for the light carrying as much sun as possible you are a magnet for the light unibrow—the bridging of two worlds vagina—so much darker than the rest of you it is trying to hide a gold mine you will have dark circles too early appreciate the halos beautiful brown girl you pull god out of their bellies</p> <p>- rupi kaur</p> <p>Fonte: https://www.instagram.com/p/BmZmAxTA77W/?taken-by=rupikaur. Acesso em 12 jul. 2019.</p>
---	--

6. Algumas considerações que finalizam (apenas) este texto

Acreditamos que se faça necessário reavaliar a prática escolar contemporânea, abordando discurso(s) e sujeito(s) e(m) suas relações de poder. Assim, faz-se relevante entender a língua(gem) em seus valores éticos e culturais, de modo a propiciarmos a agência de professores/as e aprendizes, no que se refere às questões das diversidades que nos cercam.

Como informa Monte Mór (2014, p. 236), por tratar das diversidades e consonâncias com as quais nos deparamos, a perspectiva pluralista e criticamente orientada de educação torna a sala de aula de inglês ambiente da construção de conhecimentos da língua e de suas culturas. Nesse espaço, promove-se o deslocamento da visão tradicionalmente estabelecida e centralizada de língua(gem) e, por meio da construção de múltiplos sentidos, distancia-se da homogeneização dos sujeitos.

Como argumentamos ao longo deste artigo, o trabalho com a instapoesia, brevemente exemplificado neste estudo, visa romper paradigmas que marcam a universalidade de textos literários e, também, implantar processos de ressignificação das relações de poder, nas aulas de inglês, instituídas por cânones e(m) suas relações multiculturais.

Designando a instapoesia por narrativa de ficção, agregamos ao gênero suas propriedades intrínsecas, pertinentes aos textos desenvolvidos no âmbito digital do qual emerge/encontra-se imersa, um ambiente “ [...] mágico, fantástico, onírico” (BRASÃO, 2015, p. 5). Desse modo, o trabalho com esse

gênero na aula de LI pode promover letramentos outros, além dos linguísticos e auxiliar o/a aluno(a) a se (re)conhecer e ser, ao fazer sentido das/nas instâncias em que vive e com as quais convive.

Nessa perspectiva, os instapoemas elencados neste estudo permitem o contato com o inglês colonizado – não mais somente o do colonizador –, rompendo com o estereótipo do falante ideal de inglês. Para tanto, buscamos o apoio em Menezes de Souza (2011) e nos apropriamos das sugestões das OCEM (BRASIL, 2006), de forma a sustentar a ideia de que os instapoemas podem ser apropriados como aparato em práticas significativas. Além disso, os textos que escolhemos fomentam a discussão de aspectos pertinentes à constituição identitária de alunos/alunas e contribuem na promoção de funções educacionais voltadas à “[...] diversidade e autonomia diante da pluralidade”, como informa Monte Mór (2014, p. 239).

Pensar as literaturas de língua inglesa a partir de narrativas de uma escritora “não idealizada”, a exemplo de Rupi Kaur, é romper padrões e visibilizar caminhos alternativos para fazeres educacionais diferentes. Amplificar as habilidades socioculturais de aprendizes em favor do engajamento discursivo é tarefa de uma pedagogia que se proponha reflexiva.

O contato com narrativas literárias de autoria feminina, nascidas e propagadas em contexto digital, permeadas por culturas outras, alavanca “[o] valor educacional para muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (BRASIL, 2006, p.92). Por conseguinte, a inserção de instapoemas no ensino de LI torna-se relevante devido a sua autenticidade, natureza multimodal e às questões de caráter discursivo, abarcadas nesses textos. Ademais, os instapoemas selecionados da produção de Rupi Kaur constituem-se como forma interventiva em processos de construção discursiva de representações femininas nas sociedades correntes.

Finalmente, e especialmente nos momentos que ora vivenciamos, deixamos nosso convite para que se estabeleça o diálogo com propostas educativas mais pluralistas. É preciso dialogar com abordagens educativas em LI que acatem a autoria de um sujeito colonizado, como um ato de ruptura. Configurar a sala de aula como um espaço terceiro, a fim de que alunos e alunas sintam-se confortáveis e encontrem familiaridades durante processos de aprendizagem de uma língua outra. Minimizar estranhezas e capacitar cidadãos que consigam engajar-se criticamente em discussões acerca de conflitos advindos da diversidade, nos embates sociais e culturais. Estamos longe de soluções mágicas, definitivas e/ou generalistas para questões educativas, mas podemos, ainda, sonhar com dias mais felizes para as relações humanas.

Referências

AZZARI, E. F. 2017. Discurso sobre a presença de tecnologia em aula de inglês na educação básica: abismos e pontes. Tese de doutorado, Campinas: Unicamp, 2017. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/322137/1/Azzari_ElianeFernandes_D.pdf. Acesso em 15 mar 2019.

- BRASIL. 2006. Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e as suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/eb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 15 mar 2019.
- BERTH, J. 2018. O que é empoderamento? Belo Horizonte – MG: Letramento: Justificando.
- CATRÓPA, A.; PRADO, G. 2018. Escrevendo com robôs - poéticas do texto digital. V Simpósio internacional de inovação em mídias interativas. Goiânia - GO, UFG.
- CHAMPANGNATTE, D. M. O.; CAVALCANTI, M. A. P. 2015. Cibercultura - perspectivas conceituais, abordagens alternativas de comunicação e movimentos sociais. In: Revista de estudos da comunicação. Curitiba, v. 16, n. 41, p. 312-326, set/dez. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/estudosdecomunicacao/article/download/22532/21616>. Acesso em 15 mar 2019.
- FESTINO, C. G. 2015. Os avanços tecnológicos: o fim da literatura?. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (orgs.). Letramentos em terra de Paulo Freire. Campinas, SP: Pontes Editores, 2ed., p. 89-100.
- _____. 2014. A estética da diferença e o ensino das literaturas de Língua Inglesa. Gragoatá, Niterói, n. 37, p. 312-330, 2. sem. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/80/366>. Acesso em 15 mar 2019.
- FREIRE, P. 2006. Educação como prática da Liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 29ª ed.
- GIROUX, H. A. 2004. Public Pedagogy and the Politics of Neo-liberalism: making the political more pedagogical. Policy Futures in Education, vol. 2, n. 3 & 4, p. 494-503. Disponível em: <http://www.cws.illinois.edu/iprhdigitalliteracies/GirouxPublicPFinE2004.pdf>. Acesso em 15 mar 2019.
- JORDÃO, C. M. 2010. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. Revista Letras & Letras. Uberlândia - MG. v.26, n.2, p. 427-442. Jul. – Dez. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25634>. Acesso em 15 mar 2019.
- _____. 2013. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico - farinha do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. (Org.). Língua Estrangeira e Formação Cidadã: entre discursos e práticas. 1ed. Campinas: Pontes, v. 1, p. 69-90.
- KUMARAVADIVELU, B. 2008. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, p. 129 – 147.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. 2004. A Handbook for Teacher Research: from design to implementation. New York: Open University Press.
- LEMKE, J. L. 2010. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Trabalho de Linguística Aplicada. Campinas, 49(2): 455-479, Jul./Dez. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em 15 mar 2019.
- LEON, M. 2001. El empoderamiento de las mujeres: encuentro del primer y tercer mundos em los estudios de género. In: Revista Estudos de gênero: La Ventana, Espanha, v. 2, n. 13, p. 94-106. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5202169>. Acesso em 26 set 2019.
- LUKE, A. 2012. Critical literacy: Foundational notes. In: Theory into practice. Vol. 51. Disponível em: <https://eprints.qut.edu.au/41519/2/41519.pdf>. Acesso em 15 mar 2019.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. 2011. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco editorial. Disponível em: https://www.academia.edu/595539/Para_um_redefinição_de_letramento_crítico_conflito_e_produção_d_e_significação. Acesso em 19 jul 2019.
- MONTE MÓR, W. M. 2014. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. (Orgs.). Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, p. 31 – 50.
- RAJAGOPALAN, K. 2012. ‘World English’ or ‘World Englishes’? Does it make any difference? International Journal of Applied Linguistics, vol. 22, no. 3, 2012, USA: Blackwell Publishing Ltd.

- SOARES, M. 2004. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.
- VADDE, A. 2017. Amateur creativity: contemporary literature and the digital publishing scene. In: Project Muse: New literary history. Vol. 48, n. 1, p. 27-52. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/652562>. Acesso em 15 mar 2019.
- VIRES, P. 2005. Literature in cyberspace. In: Folklore: Electronic Journal of Folklore. Vol. 29. p. 153 – 174. Disponível em: <https://www.folklore.ee/folklore/vol29/cyberlit.pdf>. Acesso em: 15 mar 2019.

Maria de Fátima Silva Amarante is a researcher and professor at the interdisciplinary program in Languages, Media and Arts, in the Pontifical Catholic University of Campinas and at undergraduate and graduate courses in the area of languages. She has a PhD degree in Applied Linguistics by Unicamp, where she also developed a post-doctoral research. She has a Master of Arts degree in Letters and a graduate teaching license issued by PUC-Campinas. Research and professional interests include themes such as: discourse, identity, representation, gender, english as a foreign language, distance learning, authorship, English literature, among others. Email: fatimaamarante@uol.com.br

Paloma Guimarães de Lima has a Master of Arts student at the interdisciplinary program in Languages, Media and Arts, in the Pontifical Catholic University of Campinas. She has a graduate teaching degree in Portuguese and English language and literature by the same university. She also has classroom experience in the teaching of both languages. Her research interests include Discourse, Representation, Gender, Identity, Literary Narratives, Instapoetry. Her research is supported by CAPES/ PROSUC. Email: guimaraesdelima21@gmail.com

Eliane Fernandes Azzari holds both a Ph.D. and MA in Applied Linguistics from IEL - UNICAMP. She is a full professor at the Letters graduate college and a researcher and professor at the Postgraduate programme in Languages, Media and Art at PUC-Campinas. Member of the research group: *Entre(dis)cursos: sujeito e língua(gens)*. Email: elianeazzari@gmail.com