

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Claudenise de Paula Santos

**MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA:
INTEGRANDO FOTOGRAFIA, REDE SOCIAL E ESCRITA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CURITIBA

2018

CLAUDENISE DE PAULA SANTOS

**MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA:
INTEGRANDO FOTOGRAFIA, REDE SOCIAL E ESCRITA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de “Mestre em Estudos de Linguagens - Área de Concentração: Linguagem e Tecnologia”.

Orientador: Prof. Dr. Roberlei Alves Bertucci

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Anuschka Reichmann Lemos

CURITIBA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S237m Santos, Claudenise de Paula
2018 Multiletramentos nas aulas de língua inglesa : integrando fotografia, rede social e escrita / Claudenise de Paula Santos.— 2018.
97 f.: il.; 30 cm.

Disponível também via World Wide Web.

Texto em português com resumo em inglês.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens. Área de Concentração: Linguagem e Tecnologia, Curitiba, 2018.
Bibliografia: f. 92-95.

1. Edmodo (Recurso eletrônico). 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3. Letramento. 4. Imagens fotográficas. 5. Escrita. 6. Redes sociais. 7. Aprendizagem. 8. Prática de ensino. 9. Linguagem e línguas - Dissertações. I. Bertucci, Roberlei Alves, orient. II. Lemos, Anuschka Reichmann, coorient. III. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens. IV. Título.

CDD: Ed. 23 – 400



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação

TERMO DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO Nº 22

A Dissertação de Mestrado intitulada *Multiletramentos nas aulas de língua inglesa: integrando fotografia, rede social e escrita*, defendida em sessão pública pela candidata **Claudenise de Paula Santos**, no dia 31 de agosto de 2018, foi julgada para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, área de concentração Linguagem e Tecnologia, e aprovada, em sua forma final, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Roberlei Alves Bertucci - presidente – PPGEL/UTFPR

Prof.^a Dr.^a Alessandra Coutinho Fernandes – membro avaliador – UFPR

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Pinheiro da Silveira – membro avaliador – PPGEL/UTFPR

A via original deste documento encontra-se arquivada na Secretaria do Programa, contendo a assinatura da Coordenação após a entrega da versão corrigida do trabalho.

Curitiba, 31 de agosto de 2018.

Carimbo e Assinatura do(a) Coordenador(a) do Programa

Dedico este trabalho à minha família.

AGRADECIMENTOS

Foram inúmeros os desafios e dificuldades enfrentados até aqui, mas chego ao final desta etapa de minha vida com um sentimento de gratidão.

Muitas pessoas, direta ou indiretamente, fizeram parte desta trajetória. Não poderia de deixar aqui os meus agradecimentos.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família: meus pais Joaquim e Brasilina; meus irmãos Fábio e Fabiele; e meus sobrinhos Júlia, Henrique e Laura. Por serem minha base e meu maior tesouro.

Agradeço a todos os professores do PGEL UTFPR pelos conhecimentos compartilhados. De modo especial, agradeço ao Prof. Dr. Roberlei Alves Bertucci, que de forma tranquila e harmoniosa me guiou por esta pesquisa, e à Prof.^a Dra. Anuschka Reichmann por me ajudar a entender e me interessar ainda mais pela fotografia.

Agradeço às Professoras Dra. Alessandra Coutinho Fernandes e Maria de Lourdes Remenche pela contribuição na banca de qualificação.

Agradeço aos meus colegas de mestrado por fazerem parte desta história. De modo especial, agradeço à Jacqueline Mori por suas atitudes de atenção e carinho para com seus companheiros de caminhada.

Agradeço aos meus alunos do 6ºE e do 7ºA, do ano de 2017, que contribuíram para que esta pesquisa se concretizasse.

A tantas pessoas que passaram por minha vida nesses últimos anos e, de alguma forma, me ajudaram a superar os desafios.

E, principalmente, expresso minha infinita gratidão a Deus. Sem Ele, não teria chegado até aqui.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2002)

SANTOS, Claudenise de Paula Santos. **Multiletramentos nas aulas de língua inglesa: integrando fotografia, rede social e escrita.** 2018. 97 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

RESUMO

O presente estudo busca compreender de que forma o trabalho com imagens fotográficas, associadas à escrita e à uma rede social, pode influenciar o ensino da língua inglesa a partir das concepções de multiletramentos. Procura averiguar ainda se o uso de fotografias nas aulas pode contribuir para aguçar o olhar do aluno diante das representações visuais (CALLOW, 2005; JOLY, 2010 e KOSSOY, 2014). Para isso, partimos de princípios apresentados pelo Grupo de Nova Londres em seu manifesto *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures* (CAZDEN *et al.*, 1996) e dos quatro processos de conhecimento abordados por teóricos do GNL – experienciar, conceituar, analisar e aplicar (COPE e KALANTZIS, 2009 e 2015; KALANTZIS e COPE, 2010). A aplicação da pesquisa foi desenvolvida nas aulas de inglês de duas turmas do ensino fundamental, 6º e 7º anos, do Colégio Estadual Prof. Brasília Vicente de Castro, na cidade de Curitiba. Para a realização das atividades aplicadas foram utilizadas fotografias das coletâneas *Playground* e *Where children sleep*, do artista James Mollison, bem como a rede social educativa Edmodo. A descrição e a análise da implementação das tarefas demonstram que os processos de conhecimento apontados acima perpassam todo o percurso do estudo, de forma não linear, gerando um movimento de aprendizagem, no qual os sujeitos envolvidos participam de forma colaborativa. Apresentam ainda desafios e possibilidades para o ensino de língua inglesa a partir dos multiletramentos, especialmente considerando fotografia, redes sociais e escrita.

Palavras-chave: Multiletramentos. Língua inglesa. Fotografia. Rede social. Escrita.

SANTOS, Claudenise de Paula Santos. **Multiliteracies in English language classes: integrating photography, social network and writing.** 2018. 97 p. Dissertation (Master degree in Languages Studies) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

ABSTRACT

The present study aims to understand how the work with photographic images, associated with writing and a social network, can influence the teaching of English language from the conceptions of multiliteracies. It also has as an object to verify if the use of photographs in language teaching can contribute to sharpen the visual perception (CALLOW, 2005, JOLY, 2010 and KOSSOY, 2014). For this purpose, we start with the principles presented by the New London Group in its manifesto *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures* (CAZDEN et al., 1996) and the four knowledge processes addressed by multiliteracies theorists - experiencing, conceptualizing, analyzing and applying (COPE and KALANTZIS, 2009 and 2015, KALANTZIS and COPE, 2010). The investigation was applied in English classes of two elementary school groups, 6th and 7th grades, of the State College Prof. Brasília Vicente de Castro, in the city of Curitiba. In order to carry out the research, we used photographs of the collections *Playground* and *Where children sleep*, by the artist James Mollison, as well as the educational network Edmodo. The description and analysis of the implementation of the tasks demonstrate that the processes of knowledge mentioned above were observed through the whole course of the study, in a non-linear way, generating a learning movement in which the involved ones participate in a collaborative manner. The analysis also presents challenges and possibilities for teaching English considering multiliteracies, especially through photography, social networks and writing.

Keywords: Multiliteracies. English language. Photography. Social network. Writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Página inicial de cadastro na rede Edmodo.....	33
Figura 2 - Ferramentas do professor na rede Edmodo	33
Figura 3 - St. Augustine Roman Catholic School, Palm Loop, Montserrat.....	59
Figura 4 - Díptico da obra <i>Where children sleep</i>	60
Figura 5 - Primeira atividade de aplicação da pesquisa com a turma de 6º ano	62
Figura 6 - Primeira atividade de aplicação da pesquisa com a turma de 7º ano	62
Figura 7 – Publicação no Edmodo.....	66
Figura 8 - Publicação do Edmodo	67
Figura 9 – Fotos da obra <i>Where children sleep</i>	68
Figura 10 – Fotos da obra <i>Playground</i>	70
Figura 11– Fotos da obra <i>Where children sleep</i>	76
Figura 12 – Fotos da obra <i>Playground</i>	77
Figura 13 - Foto do quarto do Aluno A.....	82
Figura 14 - Fotos de um momento de intervalo na escola	83
Figura 15 - Fotos de momentos de intervalo na escola	83
Figura 16 - Fotos de momentos de intervalo na escola	84
Figura 17 – Foto de um momento de intervalo na escola	84
Figura 18 - Foto de um momento de intervalo na escola	85
Figura 19 - Foto de um momento de intervalo na escola	85
Figura 20 – Atividade de <i>Brainstorm</i> realizada na turma de 6º ano	97
Figura 21 – Atividade de <i>brainstorm</i> realizada na turma de 7º ano.....	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões dos Multiletramentos	40
Quadro 2 – Modalidades de Significados	44
Quadro 3 – Processos de Conhecimento	48
Quadro 4 – Professor e aluno na Pedagogia dos Multiletramentos.....	53
Quadro 5 – Respostas dos alunos do 6º ano para a atividade guiada de análise das fotografias.....	76
Quadro 6 – Respostas dos alunos do 7º ano para a atividade guiada de análise das fotografias.....	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. LINGUAGEM E TECNOLOGIA.....	18
1.1. ESCRITA, IMAGEM FOTOGRÁFICA E REDES SOCIAIS: LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E SUPORTES	21
1.1.1. A Escrita	21
1.1.2. A Imagem Fotográfica	25
1.1.3. Redes Sociais.....	28
1.1.3.1. Rede social educativa Edmodo	32
2. FOTOGRAFIA DOS MULTILETRAMENTOS.....	36
2.1. PARTINDO DO CONCEITO DE LETRAMENTO.....	37
2.2. PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS.....	38
2.3. MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE INGLÊS.....	50
3. APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES: FOTOGRAFIA, REDE SOCIAL E ENSINO...56	56
3.1. CONTEXTO.....	57
3.2. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES E ANÁLISE.....	61
PALAVRAS FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	92
ANEXO 1 - Fotografias que registram a atividade <i>brainstorm</i> realizada nas turmas pesquisadas	96

INTRODUÇÃO

Várias transformações foram ocorrendo ao longo da história na forma do homem se comunicar e representar o mundo, em um desenvolvimento constante envolvendo linguagem e tecnologia. No princípio, através de gestos e imagens, passando pelas tradições orais, até a invenção da escrita, da imprensa, finalmente chegando ao contexto atual no qual, em ambientes virtuais, temos todas essas formas de representação se inter-relacionando e cooperando na construção de sentidos.

Há uma multiplicidade de práticas letradas que acontecem a todo momento na sociedade, oportunidades de significação e de ressignificação a partir da leitura e da escrita, envolvendo diferentes formas de linguagens e culturas. Levando em conta essa multiplicidade, um grupo formado por teóricos, linguistas e educadores se reuniu na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, em 1994, para debater os desafios pelos quais o ensino anglo-saxão estava passando devido à nova configuração mundial, com a crescente diversidade linguística e cultural. Desse movimento surgiu o conceito de *multiletramentos*, considerando principalmente duas formas de multiplicidade, a de cultura e a de canais de comunicação e semioses.

O Grupo de Nova Londres (GNL)¹, como ficou conhecido, defendeu em sua obra a necessidade da escola considerar as novas práticas de letramento que estavam surgindo na sociedade, alavancadas pelas tecnologias e pela diversidade cultural em emergência nas salas de aula devido à globalização (ROJO, 2012).

Algumas das questões que orientavam as discussões desses pesquisadores eram:

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes de dialetos não padrão? O que é apropriado para todos em um contexto de fatores mais críticos de diversidade local e conectividade global? (CAZDEN *et al*, 1996, p. 61)

Nas salas de aula, novas realidades estavam surgindo a todo momento, principalmente com o aumento do número de alunos de diferentes nacionalidades, de forma que o ensino já não podia mais ser pensado da mesma maneira. Outras

¹ Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata

formas de diversidade estavam também ganhando espaço nas discussões, entre elas as questões relacionadas a gênero e de valorização de dialetos locais.

A presente pesquisa considera que os pressupostos levantados pelos participantes do GNL são bastante significativos ao se discutir o ensino de língua inglesa, como língua estrangeira, na contemporaneidade. Não temos alunos de várias nacionalidades nas turmas a serem investigadas. No entanto, temos estudantes de distintos gêneros, religiões, organizações familiares e classes sociais, mesmo morando no mesmo bairro. Ou seja, sujeitos, com diferentes personalidades, histórias de vida e realidades.

Além disso o ensino de uma língua estrangeira por si já está atrelado a questões de diversidade cultural. Ao aprender uma outra língua, estamos entrando em contato também com culturas relacionadas à ela. No caso da língua inglesa, o fato de ser a primeira ou segunda língua em um grande número de países já amplia consideravelmente a diversidade a ser considerada nas aulas. Contudo, mais do que isso, o ensino da língua inglesa precisa ser pensado para além da comunicação com pessoas de países anglo-saxões. Com a globalização e a conectividade, temos pessoas de duas ou mais nacionalidades diferentes interagindo em inglês, em uma grande interação cultural.

Propostas apresentadas pela pedagogia dos multiletramentos, tais como a consideração das identidades dos alunos no processo educacional, o trabalho crítico com os significados atribuídos a partir da interação com o texto e com os demais sujeitos participantes do processo e a ressignificação dos sentidos emergidos nesse processo são abordados nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008). A seção referente à Língua Estrangeira Moderna faz algumas proposições nesse sentido:

Propõe-se que a aula de Língua Estrangeira Moderna constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive. Espera-se que o aluno compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social. (PARANÁ, 2008, p. 53)

No entanto, apesar da presente realidade de multiplicidade de culturas, promovida principalmente pela globalização e pela internet, bem como pela multiplicidade de semioses apresentadas pelas diversas tecnologias, as aulas de

inglês na escola regular ainda estão bastante arraigadas ao texto escrito e aos gêneros textuais mais tradicionais. Por vezes, essa característica é impulsionada pela obrigatoriedade que o professor tem de cumprir um currículo fixo com conteúdos e formas de avaliação pré-determinados.

Nesse sentido, acreditamos que pesquisas na área de multiletramentos possam apontar caminhos para uma prática de ensino de língua inglesa mais atenta aos sujeitos envolvidos na aprendizagem e ao contexto de ensino, considerando as diversidades linguística e cultural. Para o presente estudo, escolhemos como ponto de partida dois elementos que exercem grande influência na vida das pessoas na contemporaneidade: fotografia e rede social.

A imagem fotográfica não é algo novo, entretanto, nunca tomou proporções tão gigantescas como na atualidade, impulsionadas por tecnologias de produção e compartilhamento acessíveis. Optamos para esta pesquisa pela imagem fotográfica por ser uma linguagem visual muito próxima dos adolescentes que, com a facilidade de aparatos tecnológicos disponíveis na atualidade, produzem, acessam e compartilham fotografias cotidianamente. Acreditamos ainda que essa fascinação pela imagem fotográfica possa ser uma abertura para a leitura de imagens e um incentivo para a escrita. Isso porque, conforme nos lembra Joly (2010), mais do que qualquer outro tipo de imagem, a fotografia pode nutrir a imaginação. Além disso, assim como textos verbais e, muitas vezes, associadas a eles, essas fotografias não só apresentam realidades culturais diversas, mas têm o poder de influenciar e transformar o olhar das pessoas.

Entretanto, muitas vezes não há uma preocupação maior por parte dos jovens com o conteúdo e os significados emergidos com essas imagens, bem como carecem de um olhar crítico na recepção do conteúdo desse material. Diante de tal realidade, acreditamos que a escola não pode estar alheia e precisa contribuir para formar cidadãos que saibam ler criticamente as novas demandas e práticas sociais. Dessa forma, dentre as múltiplas formas de letramento, esta pesquisa considera a importância do letramento visual e busca também identificar se é possível em uma aula de língua estrangeira aguçar o olhar do aluno não só para o texto escrito ou oral, mas também para a linguagem das imagens.

Consideramos que o presente estudo pode colaborar ainda apresentando perspectivas de um trabalho interdisciplinar, uma vez que estaremos transitando por outras áreas de conhecimento ao termos como foco o uso da fotografia nas aulas de

inglês. Práticas educacionais baseadas em multiletramentos apresentam essa característica de transitar em diferentes áreas do conhecimento de forma integrada. Requisito bastante valorizado no campo educacional, no qual é visada, pelo menos em teoria, uma formação integral do sujeito.

Para a realização da pesquisa, foi utilizada a plataforma educacional Edmodo que apresenta uma configuração parecida com a rede social *Facebook*, conhecida pelos alunos, mas que oferece uma navegação mais segura e de mais fácil acesso no ambiente escolar. Optamos pelo trabalho da fotografia associado à uma rede social pela possibilidade da junção de diferentes formas de representação em um mesmo espaço, característica inerente aos multiletramentos, bem como pela possibilidade de compartilhamentos e de trabalho colaborativo.

Partindo dos pressupostos levantados acima, nesta pesquisa, buscamos investigar de que forma atividades envolvendo imagens fotográficas, rede social e escrita podem influenciar a aprendizagem da língua inglesa, bem como contribuir no processo de ensino-aprendizagem diante da diversidade cultural, linguística e de modos de representação. Para isso, procuramos responder as seguintes perguntas:

1. Como se apresentaram os componentes atrelados aos multiletramentos em cada fase da pesquisa?
2. Como se apresentaram os diferentes modos de representação abordados - fotografia, rede social e escrita - na relação com a aprendizagem?
3. Como a integração desses elementos interferiu no processo de ensino, considerando os multiletramentos?

Além disso, procuramos apontar as falhas no processo, na intenção de fornecer subsídios para estudos futuros na área de multiletramentos e ensino de línguas.

Para isso, o estudo tomou como base as concepções de multiletramentos, a partir dos primeiros estudos do Grupo de Nova Londres (Cazden *et al*, 1996) e de pesquisas posteriores realizadas por teóricos do mesmo grupo, principalmente Cope e Kalantzis (2009), Kalantzis e Cope (2010) e Cope e Kalantzis (2015). Para a descrição e análise dos resultados foram considerados os processos de conhecimento propostos pelos autores citados acima: experimentar, conceituar,

analisar e aplicar. Focamos ainda em teorias relacionadas à imagem, a partir de Joly (2010), Kossoy (2014) e Callow (2005). Além de discutirmos assuntos inerentes aos letramentos digitais.

O trabalho foi aplicado nas aulas de língua inglesa de duas turmas, uma de 6º e outra de 7º ano do ensino fundamental regular, no Colégio Estadual Prof.º Brasília Vicente de Castro, situado em Curitiba, com alunos na faixa etária entre 10 e 14 anos. Salientamos que o projeto de investigação foi apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, sob o registro CAAE 75273817.0.0000.5547, obtendo sua aprovação.

Seguimos agora para o primeiro capítulo, no qual buscamos apresentar as concepções de linguagem e tecnologia que orientam a presente pesquisa, começando na história, passando por conceitos e abordando três elementos específicos deste estudo: fotografia, redes sociais e escrita. Partimos então para a referência central da pesquisa. No segundo capítulo, procurando discutir as propostas apresentadas pelo Grupo de Nova Londres na *Pedagogia dos Multiletramentos*. E, no terceiro capítulo, expomos a metodologia utilizada na pesquisa e os resultados alcançados.

1. LINGUAGEM E TECNOLOGIA

Ao abordar a questão dos multiletramentos na escola, estamos diretamente trabalhando com dois campos muito amplos que se relacionam: linguagem e tecnologia, já que esse ambiente educacional é o espaço onde diferentes modos de linguagem acontecem e são trabalhados, a partir da integração de diferentes formas de tecnologia, incluindo a escrita, os livros, até aquelas mais recentes. Assim sendo, neste capítulo, apresentamos algumas concepções de linguagem e tecnologia, bem como buscamos mostrar a relação entre esses componentes na própria evolução do mundo e das pessoas. Traçamos assim uma ponte para procurarmos entender melhor seus papéis e características em uma sociedade que exige pessoas cada vez mais multiletradas, bem como buscamos analisar o papel da escola nesse processo. Para isso, partimos da história.

Os hominídeos *pré-homo erectos* usavam elementos da natureza como instrumentos, no entanto, ainda de forma instintiva. Segundo Vargas (2001), o primeiro estágio da verdadeira técnica teria se dado há cerca de dois milhões de ano quando o *homo-erectos* começou a utilizar instrumentos com uma intencionalidade, a fase da concatenação. A intenção do uso da técnica e de seu aprimoramento é o que diferencia o homem do hominídeo.

De acordo com Pinto (2005), a criação da técnica e da máquina é consequência do processo evolutivo do homem, que passou a buscar meios e instrumentos que o auxiliavam em tarefas antes feitas apenas com seus membros. Segundo o autor, “a evolução dos maquinismos é na verdade a evolução do homem enquanto ser que o constrói” (p. 74). Esse processo marca a própria humanização do homem, de certa forma, um afastamento da natureza:

Ao contrário do que acontece com os animais, o homem não se relacionará mais diretamente com a natureza, fará a partir de organização social. Mundo mediado pelas leis sociais que começam a vigorar e a ter valor com a possibilidade e indispensabilidade do trabalho, principal fator na formação do homem, constituindo a base da cultura e da linguagem. (PINTO, 2005, p. 75)

A técnica é marcada pelo caráter progressista. Uma vez criado o primeiro instrumento, entramos em um processo constante de novas invenções e aprimoramentos, e, simultaneamente, de humanização. Essa progressão só foi possível através da linguagem:

É a linguagem que, com o poder simbólico das palavras, através de denotações e conotações, possibilita, por meio das imagens mentais suscitadas pelas palavras, como símbolos de coisas e de eventos, a compreensão, o conhecimento e o aperfeiçoamento das coisas e eventos percebidos, permitindo ao homem a intenção de transformá-los. (VARGAS, 2001, p. 10)

O autor completa ainda que “a técnica, a linguagem e a humanidade apareceram num mesmo momento, ainda que esse momento tenha durado centenas de séculos” (p.12). Percebemos um processo contínuo de interdependência, mútuo aprimoramento e desenvolvimento entre esses três elementos. O homem foi se humanizando através da linguagem e da técnica e, ao mesmo tempo, a linguagem e a técnica foram sendo aprimoradas com a humanização.

Mas, o que diferenciaria a linguagem da técnica? Segundo Benveniste (2005), não podemos considerar a linguagem como um instrumento, pois fazendo isso estaríamos colocando em oposição o homem e a natureza. Instrumentos são criações, e, uma vez que a linguagem é inerente ao humano, não pode ser uma invenção: “A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou” (p. 285). De acordo com essa concepção, “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (p. 286).

Para Benveniste, alguns elementos são necessários para se caracterizar a linguagem humana. O primeiro estaria na existência de diálogo, ou seja, a mensagem provoca uma resposta, na qual a referência à experiência objetiva e reação à manifestação linguística interagem produzindo dados ilimitados. Outra característica apontada é de que não há linguagem sem o uso do aparelho vocal, dessa forma, não há linguagem sem fala. Além disso, uma comunicação sem voz necessita de condições que permitam a percepção visual, não podendo ocorrer na obscuridade, por exemplo.

Por outro lado, Santaella (2007), orientada pela teoria semiótica, considera a linguagem como todo e qualquer processo de formação de sentido, no qual estão incluídas linguagens verbais e não-verbais, desde a linguagem expressa pelos elementos da natureza, da energia do corpo, até aquelas mais impregnadas de técnicas, como os sistemas binários das máquinas, a linguagem do computador, por exemplo.

Assumimos aqui essa visão, considerando fotografia como linguagem, pois acreditamos que apesar de não se constituir diretamente através da voz, comunica,

produz sentido e gera diálogo. Por outro lado, diferentemente da fala, depende de técnicas e instrumentos criados pelas pessoas para ser expressa. Essas invenções percorreram um longo caminho até chegarem nas configurações atuais.

A cada nova era a técnica foi evoluindo e ganhando novos aspectos até chegar ao surgimento do que entendemos hoje por *tecnologia*. De acordo com Vargas (2001), na época do antigo Egito e da Mesopotâmia, e em civilizações como dos maias e dos astecas, acreditava-se que as técnicas eram apresentadas aos homens pelos deuses. Mais tarde, entre 800 e 300 antes de Cristo, passou-se a considerar que as técnicas não eram trazidas por deuses ou heróis, mas sim por homens historicamente existentes, que as transmitiam para as gerações futuras. Na Grécia, surgem as *techné*, entre as quais encontramos a medicina. Nesse último contexto, surge a ideia da técnica como algo que pode ser aprendido. Na Idade Média, as técnicas se desenvolveram bastante, destacando-se em campos como a tecelagem, a confecção de roupas, a arquitetura, o transporte através de cavalos, impulsionando uma revolução industrial na agricultura e na mineração. No Renascimento, percebeu-se que aquilo que era ensinado de geração em geração poderia ser feito através de estudo e conhecimento científico. Surge então a Técnica Moderna, que impulsionaria mais tarde a Revolução Industrial. E, nesse contexto, da ampliação do conhecimento científico, surge a Tecnologia.

A tecnologia se firma como um saber que relaciona o conhecimento científico com a prática, em busca do aprimoramento de técnicas existentes, bem como da criação de outras novas. Tal concepção é apresentada, por exemplo, pelo filósofo Bunge (apud CUPANI, 2004), que entende a tecnologia como a técnica com base científica, supondo conhecimentos já adquiridos ou novos. Para ele, a técnica parte de um saber vulgar, tradicional, que, embora implicitamente, pode envolver conhecimento científico. Enquanto que, na tecnologia, esse movimento é mais explícito, ou seja, recorre necessariamente ao saber científico.

Nesse contexto, podemos interpretar que a própria escolarização é uma tecnologia, pois sistematiza o conhecimento para que seja propagado, conforme um critério de importância pré-estabelecido. No entanto, educação não é a mesma coisa que escolarização:

Educação consiste no que uma comunidade faz para promover a aprendizagem e a compreensão de quais são seus valores, enquanto que escolarização é uma tecnologia específica para promover educação em algumas comunidades humanas. É uma tecnologia muito antiga. (LEMKE, 2007, p. 52)

Observamos aqui, e concordamos com o autor, a ideia de que educação tem um sentido muito mais amplo que a escolarização, pois não envolve apenas o conhecimento de saberes científicos distantes do estudante, mas sim uma aprendizagem que traz, além das novidades, um olhar interpretativo e crítico diante delas e do mundo que o rodeia.

Neste estudo, procuramos pensar a escola como um lugar com a visão de educação apresentada acima, no sentido mais amplo da palavra. Um espaço onde variadas formas de linguagens e tecnologias precisam ser consideradas, assim como o são fora dele. Partindo desta posição, na próxima seção, discutimos algumas dessas formas de linguagens e tecnologias recorrentes neste trabalho: a escrita, principalmente no que diz respeito à sua relação com a imagem; a imagem fotográfica, objeto central desta pesquisa e a rede social educativa Edmodo, espaço multimodal, onde essas e outras formas de linguagem acontecem.

1.1. ESCRITA, IMAGEM FOTOGRÁFICA E REDES SOCIAIS: LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E SUPORTES

1.1.1. A Escrita

“Uma tecnologia maravilhosa que permite o passado falar diretamente com o futuro”. Assim Gnanadesikan (2009) descreve a escrita. Nessa metáfora, reside um dos objetivos principais da criação da escrita: a possibilidade do registro de informações e sua conseqüente perpetuação. A autora completa ainda que essa é uma necessidade que perpassa quase todas as civilizações. Mesmo aquelas que não possuíam um sistema de escrita, como os Incas, encontraram maneiras de tomar anotações. O homem da Pré-História já esboçava formas de registros, mesmo antes da fala. As pinturas rupestres demonstram essa necessidade de representação e comunicação mais visual, apesar de não representarem ainda uma forma escrita.

Poe (2011) considera que a capacidade técnica da escrita precede em muito tempo a sua real efetivação e que, no entanto, sua demanda de uso era baixa. Segundo o autor, foram as mudanças na história que fizeram com que essa

capacidade se transformasse em uma nova mídia, um novo meio de comunicação. Quando a fala e a comunicação gestual já não eram mais suficientes, a escrita foi criada. O homem precisou se adaptar à nova realidade, aprendendo a utilizar a mão e os olhos, no caso da leitura, para outras funções além daquelas a que ele estava acostumado. Não foi uma tarefa fácil, mas, segundo Poe (2011), o homem encontrou na escrita uma ferramenta adequada para as necessidades que estavam surgindo.

A revolução causada pela escrita nas comunicações foi tão grande que o período que o homem começou a escrever é considerado como um marco do encerramento da Pré-História e o nascimento da História, ou seja, a própria escrita teria provocado mudanças na história.

De acordo com Gomes (2007), os primeiros registros considerados de escrita foram os cuneiformes², desenvolvidos pelos sumérios, na Mesopotâmia, por volta de 4.000 A.C. O agro-comércio estava em desenvolvimento, e a escrita teria sido criada para atender as demandas práticas que estavam aparecendo nesse campo, como, por exemplo, contabilizar os produtos comercializados e os impostos.

Mais tarde, os egípcios desenvolveram uma escrita que já reproduzia a língua falada, representada por pictogramas³ e fonogramas⁴. Na civilização egípcia, a escrita estava ligada ao registro de colheitas, estações e rituais sagrados. A escrita egípcia se aproximava da ideia de alfabeto por apresentar características de representação silábica. Todavia, foi o Alifato a primeira forma de representação da língua e a mais se aproximar da ideia do alfabeto. Tendo se desenvolvido na região da Síria, da Fenícia e da Palestina, estava dividido em dois subgrupos: o aramaico, do qual surgiram os alfabetos hebreu e árabe; e o fenício, que deu origem ao alfabeto grego. O Alifato foi de grande importância para as grandes religiões por ter sido usada na tradução e transcrição de livros sagrados. Por volta do século IX a.C., temos o surgimento do alfabeto grego, que incluiu as vogais e se tornou o ancestral dos alfabetos europeus modernos. Foi através dele que uma das culturas mais ricas da Antiguidade, a grega, foi transmitida. Além disso, muitas outras escritas surgiram a partir do alfabeto grego.

² Escrita com formas triangulares, feitas com objetos em forma de cunha, em tábuas de argila

³ Símbolo que representa um objeto

⁴ Representação gráfica de um som da fala

Nessa trajetória da escrita como ferramenta de comunicação e organização social, algumas características marcaram e influenciaram as civilizações. Poe (2011) ressaltava algumas delas: 1. Acessibilidade: a escrita era menos acessível para o povo, o que propiciou o surgimento de hierarquias; 2. Privacidade: a escrita por ser mais secreta, possibilitava a omissão do autor do conteúdo, por exemplo, podendo funcionar como uma estratégia; 3. Fidelidade: a escrita não seria tão fiel à realidade, pois reproduz ideias, imagens, pensamentos, mas não a realidade em si. Não sendo diferente da fala, gestos ou imagens, neste sentido, pois são sistemas simbólicos; 4. Volume e velocidade: nos primórdios, a escrita comportava um volume pequeno de informação, pois era de difícil produção, reprodução e distribuição, conseqüentemente a velocidade de transmissão era lenta; 5. Alcance: a escrita poderia alcançar qualquer lugar do mundo; 6. Persistência: sua durabilidade sempre foi uma característica importante. Mesmo depois de séculos, um conteúdo escrito pode ser lido; 7. Buscabilidade: a busca de informações a partir de um texto escrito pode ser lenta e limitada.

Percebemos que algumas das propriedades apresentadas acima sofreram alterações ao longo do tempo com a adaptação da escrita aos novos suportes tecnológicos. Quanto ao volume e à velocidade, na era da internet e das redes sociais, é possível produzir, acessar e divulgar uma grande quantidade de informações, diferentemente da época anterior à escrita digital. Por outro lado, a escrita perdeu muito de sua privacidade com a ascensão do ciberespaço. Por mais secreta que seja a informação, uma vez publicada na rede, pode ter sua autoria descoberta e seu conteúdo divulgado. Além disso, o alcance, a persistência e a buscabilidade do conteúdo escrito foram ampliados com a internet.

Ao abordar o surgimento da escrita, Poe (2011) ressaltava que essa nova mídia não veio para substituir ou para dominar a fala, mas sim para completá-la. Observamos que esse é um traço importante da tecnologia em geral. Por mais diferente que seja uma nova tecnologia, está sempre baseada em técnicas e conhecimentos anteriores e vem para aperfeiçoar aquelas já existentes. Nas mídias digitais, essa evolução é constante e as diversas modalidades presentes nesses meios se complementam.

É o que acontece com imagens e palavras, por exemplo. De acordo com Lemke (2002), o texto verbal e a imagem são modalidades semióticas distintas que, quando apresentadas juntas, ampliam as opções de significado. Segundo o autor,

língua e representação visual evoluíram juntas culturalmente e historicamente para complementarem uma a outra e para serem coordenadas e integradas. Essa combinação é chamada por Lemke (2002) de 'significado multiplicador', pois ela não apenas adiciona significados, mas proporciona uma infinidade de novas interpretações a partir dessa relação. Essa multimodalidade é muito presente na vida das pessoas, através de diferentes mídias.

O que percebemos, no entanto, é que, as mudanças ocorridas na escola no sentido de considerar efetivamente a multimodalidade no ensino ainda são pequenas. O foco sempre foi na escrita. Não que o texto verbal não seja de grande importância. Como podemos acompanhar neste capítulo, a escrita inaugurou novas eras e participou do avanço tecnológico. Porém, novos modos de linguagens e tecnologias foram surgindo e, junto com a escrita, dividindo espaço, cooperando e se unindo na ampliação de significados.

Lemke (2007) lembra que o conteúdo básico e o currículo escolar não mudaram muito nos últimos 4.000 anos. Na maior parte do tempo, o que professores e alunos fazem é falar, ouvir e escrever, sendo que tradicionalmente, o professor é quem fala, o aluno escuta e escreve um conhecimento oficial passado pelo professor. Somado a isso, é recorrente o modelo de trinta alunos em uma sala vazia, quando não mais, enfileirados, muitas vezes porque o espaço também não permite uma organização diferente. Para Lemke, "não existem prédios tão vazios quanto as escolas, exceto as prisões". Além disso, um lugar onde o currículo precisa ser preenchido a todo custo, não sobrando espaço para outras atividades.

O autor recorda ainda que "aprendemos pela participação e pela reflexão; concretamente e abstratamente". Percebemos que existem movimentos na educação que propõem a construção de uma escola mais atenta aos desafios apresentados pela sociedade e às diversas formas de aprender. Muitos dos documentos que orientam o ensino no Brasil estão pautados nessas teorias. No entanto, o engessamento que é realizado no sistema escolar, na maioria das vezes para a construção de "boas" estatísticas, acaba atrapalhando.

Acreditamos que mesmo dentro do cenário abordado acima, as aulas de língua inglesa podem oferecer atividades que trabalhem diversas linguagens, envolvendo participação, colaboração e criticidade, utilizando diversas tecnologias disponíveis aos estudantes. A escrita estará sempre presente, mas tendo seu sentido ampliando se aliada a outros modos de linguagem e tecnologia. Passamos

então, na seção seguinte, a abordar uma dessas outras formas de linguagem, a visual, a partir especificamente da imagem fotográfica. Abordamos um pouco de sua história e de algumas características associadas a ela que concernem à presente pesquisa.

1.1.2. A Imagem Fotográfica

A imagem acompanha a história da humanidade nos mais diferentes campos da vida, tais como arte, religião, mídias, filosofia e ciências. Na contemporaneidade, com uma infinidade de ferramentas de acesso à comunicação, nas quais circula uma grande diversidade de modos ou semioses, a imagem se destaca ainda mais. No entanto, na educação formal, ela é muitas vezes usada apenas como ilustração de textos escritos. Em vista disso, entendemos que há uma necessidade de a escola trabalhar letramentos visuais, assunto que abordaremos aqui.

Segundo Joly (2010, p. 10), as imagens nos proporcionam um paradoxo: ou as vemos como 'natural', ou seja, não exigem um conhecimento além do que está sendo visto, ou temos um olhar de desconfiança com relação a elas, considerando o seu poder 'manipulador'. Contudo, a autora acredita que nenhuma das duas impressões se fundamenta por inteiro. Ela defende que "uma iniciação mínima à análise da imagem deveria precisamente ajudar-nos a escapar dessa impressão de passividade e até de 'intoxicação' e permitir-nos, ao contrário, perceber tudo o que essa leitura 'natural' da imagem ativa em nós em termos de convenções, de história e de cultura mais ou menos interiorizadas". Essas são habilidades importantes que podem ser trabalhadas para um letramento visual.

Nesse sentido, consideramos que a discussão do tema pode contribuir para o desenvolvimento, ou, ao menos, para a percepção das habilidades referidas. Mais especificamente, queremos descrever como o uso de imagens nas aulas de língua inglesa pode ir além da simples ilustração de textos verbais, aguçando a observação, a imaginação, a criticidade e contribuindo para que o aluno possa adquirir aptidões que vão além do próprio aprendizado da língua, desenvolvendo um olhar mais atento diante deste mundo multiletrado, e mesmo desenvolvendo habilidades para a produção de textos verbais, visuais e multimodais.

A história da imagem não é recente, pelo contrário, desde a pré-história, o homem já se utilizava de imagens como forma de representação e comunicação, mas a fotografia surge somente na Revolução Industrial, uma época de vasto desenvolvimento social, econômico e científico. O que mudou ao longo dos tempos foram os artefatos, as técnicas e os propósitos de produção e reprodução das linguagens visuais.

Para Kossoy (2014), com a fotografia as aparências do mundo foram reveladas. As pessoas passaram a conhecer outras realidades que, até então, eram apresentadas apenas pela escrita. Além disso, a imagem fotográfica inaugurou uma fase de autoconhecimento, recordação, de criação artística e de documentação. O homem ganhou a possibilidade de congelar aspectos da vida através de uma imagem.

A escolha das imagens fotográficas para esta pesquisa procurou valorizar justamente alguns dos aspectos da fotografia apresentados acima. Primeiramente, a apresentação de realidades sociais e econômicas variadas, com diferenças comparadas as dos estudantes investigados. Além disso, são fotos de situações familiares a dos alunos, o momento de intervalo na escola e o quarto. Neste sentido, foram escolhidas para acionar o autoconhecimento desses sujeitos, bem como a curiosidade, a reflexão e a criticidade.

Com relação ao ato fotográfico, Kossoy (2014, p.41) apresenta três elementos necessários para a produção de uma fotografia: o assunto, o fotógrafo e a técnica. O assunto é o fragmento selecionado da realidade para que seja transformado em imagem. O fotógrafo é o autor e agente do processo. As intencionalidades do autor, bem como seus sentimentos, sua ideologia e sua visão de mundo influenciam sua obra. Além disso, para a efetivação da fotografia, são necessários equipamentos e técnicas. Esses elementos estão relacionados ainda às coordenadas de situação da produção da imagem, espaço e tempo, ou seja, o local e o momento histórico em que se deu o registro. Todo esse processo tem como produto final a fotografia, um “fragmento congelado de uma realidade passada”.

Além dos componentes apresentados acima, há ainda todo um caminho produtivo percorrido até a finalização desse produto. Segundo Kossoy (2014), para que a imagem fotográfica se consolide, há primeiro uma intenção, que seria o primeiro estágio de sua existência, seguida pelo ato do registro em si e finalizando com os caminhos que percorre após sua produção. O autor completa ainda que

existe uma dupla condição da fotografia. Enquanto artefato, ela dá sinais dos elementos técnicos empregados na sua constituição, considerando o assunto, o fotógrafo e a tecnologia empregada. Por outro lado, o registro visual oferece uma gama de informações em torno da imagem retratada, como elementos históricos e estéticos.

Ao considerar a fotografia como um fragmento da realidade, Kossoy (2014, p. 121) enfatiza que o conteúdo retratado “é o resultado final de uma seleção de possibilidades de ver, optar e fixar um certo aspecto da ‘realidade primeira’, cuja decisão cabe exclusivamente ao fotógrafo”. Ou seja, a imagem fotográfica é um produto de escolhas, de interpretação e manipulação que mostra apenas um ‘aspecto determinado’ de uma realidade. O fotógrafo é, nesse sentido, o filtro cultural da realidade a ser retratada. E, essa manipulação, perpassa todo o processo de materialização da fotografia, incluindo edição e difusão, continuando em sua trajetória em relação ao uso que é feito dela e dos elementos que a complementam, como é o caso de legendas e descrições. Portanto, apesar da aparente veracidade iconográfica da imagem fotográfica, o sentido retratado é imaterial.

Dessa forma, observamos também que muitas de suas características são semelhantes às da escrita que alia a junção de elementos técnicos empregados no ato de escrever, como também as escolhas do autor, inclusive sobre o momento de ação (história) e seu estilo ou intenção (estética). E, assim, consideramos que como precisamos de letramentos verbais, precisamos também aguçar os olhares para a imagem e para os textos multimodais.

Nesse sentido, Joly (2010) aborda a relação de complementaridade entre palavra e imagem. De acordo com a autora, não podemos considerar que a imagem exclui a linguagem verbal, pois essa sempre a acompanha das mais variadas formas, tais como legenda, *slogans*, títulos, entre outras formas de mensagens escritas. Além disso, escrita e imagem possuem uma função de revezamento, ou seja, uma preenche as informações que a outra não foi capaz de conferir. Essa complementaridade verbal, no entanto, pode acontecer ainda de maneira simbólica, não apenas no sentido de revezamento, mas de forma que parta de uma imagem para gerar novas significações, interpretações e alimentar a imaginação. Muitas narrativas, obras literárias e outras formas de textos verbais surgem a partir de imagens.

Considerando isso, na seção a seguir, procuramos caracterizar redes sociais

e suas implicações na questão dos multiletramentos. Mas, sobretudo, nossa intenção é mostrar que as redes são ambientes de circulação de múltiplas linguagens, de modo que é possível envolver os discentes nos processos de aprendizagem de forma agentiva e colaborativa através desses espaços.

1.1.3. Redes Sociais

Segundo Gomes (2016, p. 83), o conceito de rede social teria sido primeiramente definido em 1994 por Wasserman e Faust “como um ou mais conjuntos finitos de atores (nós) e eventos e das relações e interações (laços) sociais estabelecidas entre eles”. Ao definir esse ambiente midiático como um lugar de *atores*, os autores já apresentam a ideia de um lugar marcado pela ação, no qual os indivíduos envolvidos definem os caminhos a percorrer, criam conteúdos, produzem e reproduzem informações e discursos. Isso tudo se dá a partir de relações estabelecidas e das interações que ocorrem nas redes.

Para Recuero (2009, p. 25), os atores são a própria rede que, junto com suas interações e relações, constituem um site de rede social. A autora considera, no entanto, que esses atores são, na verdade, representações de um sujeito real, o que chama de “construções identitárias do ciberespaço”, pois, por causa do distanciamento entre os envolvidos, esses atores não são “imediatamente discerníveis”. Em um site de rede social, uma pessoa pode criar um perfil falso, demonstrar uma realidade diferente da que está vivendo, ou simplesmente escolher aspectos da vida, sentimentos e ideias que são apenas um recorte de sua realidade, ou seja, “são pistas de um ‘eu’ que poderá ser percebido pelos demais. São construções plurais de um sujeito, representando múltiplas facetas de sua identidade” (RECUERO, 2009, p.30).

Do outro lado, a pessoa que está observando esse perfil também estará lendo a partir do seu ponto de vista, de suas experiências e, principalmente, de sua relação com esse outro indivíduo, sendo assim, sua interpretação varia de acordo com o seu grau de conhecimento e relacionamento real com essa outra pessoa.

Como as mudanças em se tratando de tecnologia são muito rápidas, a questão do distanciamento tem diminuído com a criação de ferramentas que conseguem aproximar cada vez mais o mundo virtual do mundo real. É o caso, por exemplo, das transmissões de vídeo ao vivo possibilitadas por alguns sites de redes

sociais. De qualquer forma, não deixam de ser representações, pois são fragmentos de realidade selecionados pelo sujeito.

Além dos atores, o que caracteriza as redes sociais são as conexões. De acordo com Recuero (2009, p. 30), “as conexões em uma rede social são constituídas dos laços sociais que, por sua vez, são formados através da interação social entre os atores”. Esses vínculos refletem interesses e percepções dos atores envolvidos em diversas áreas, tais como familiares, profissionais, educacionais, ideológicas, entre outras.

Alguns atributos marcam as conexões que ocorrem na internet. Um deles é a ocorrência de dois tipos de interação: 1. síncronas, ou seja, a possibilidade dos atores interagirem em tempo real, nos casos dos aplicativos para troca de mensagens, *chats* e vídeo chamadas; ou 2. assíncronas, uma comunicação que não acontece em tempo real, ou não se espera uma resposta imediata, caso dos *e-mails* e comentários, por exemplo. Muitos sites de rede social oferecem a possibilidade dos dois tipos de interação. Podemos citar aqui o *Facebook*, que disponibiliza ferramentas para troca de mensagens escritas e áudios instantâneos, vídeo chamadas, além de um espaço para postagem de gravações ao vivo. São recursos que propiciam uma interação síncrona. Por outro lado, existem as postagens de textos e imagens, além dos comentários, que geram uma reação, provocam interação, mas que não demandam uma resposta imediata. São, assim, assíncronas.

As interações no ciberespaço podem ser ainda, segundo Primo (2003, p.61), ‘mútuas’ ou ‘reativas’. Nas mútuas, há um processo de construção dialógica, no qual todos os atores envolvidos comunicam e cooperam, como encontramos, por exemplo, em trocas de mensagens instantâneas. Já as interações reativas são limitadas, marcadas por uma relação de estímulo e resposta. É o que ocorre em sites que oferecem apoio ao cliente no qual um robô está preparado para dar respostas prontas para perguntas já previstas pelo site. Apesar de que, como o autor lembra, essas interações não ocorrem de forma tão homogênea no ambiente virtual.

As redes sociais propiciam principalmente interações mútuas, apesar de também oferecem espaço para interações do tipo reativa. E, muitas vezes, essas formas de relação se cruzam. Uma mensagem ou fotografia postada em uma rede social pode gerar uma reação automática de ‘curti’ que, apesar de ser de estímulo e resposta, está carregada de pistas sobre o sujeito que a executou. De certa forma,

em uma ação diante de uma publicação, mesmo sem palavras, a pessoa interage com o autor, deixando escapar seu modo de pensar, suas ideologias e sentimentos. Além disso, as redes sociais contam com recursos como, por exemplo, os *emoticons*⁵ que ajudam o usuário a esboçar ainda melhor sua reação diante dos conteúdos publicados.

Ainda sobre as redes sociais, Boyd (2010, p. 39) lembra que elas têm muito em comum com outros espaços públicos, pois “permitem que as pessoas se reúnam para propósitos sociais, culturais e cívicos, e as ajudam a se conectarem com um mundo além dos amigos próximos e dos familiares”. No entanto, os suportes onde essas interações ocorrem exercem influência sobre elas. Nesse sentido, a autora considera as redes sociais como espaços públicos mediados, influenciados por algumas características do suporte, tais como: 1. Persistência – a capacidade da mensagem permanecer no ciberespaço; 2. Reprodutibilidade – a eficácia na reprodução, o conteúdo pode ser duplicado; 3. Escalabilidade – a possibilidade da mensagem ser difundida com rapidez, alcançando visibilidade; 4. Buscabilidade – a eficiência da mensagem ser buscada, encontrada e recuperada através de sistemas de busca.

Para Boyd (2010, p. 49), existem ainda três características centrais que moldam os sites de redes sociais como públicos mediados. O primeiro deles é a ‘invisibilidade dos atores’, que, dependendo do suporte, produzem conteúdo para uma audiência imaginada, muitas vezes desconhecida, ou recebem conteúdo sem que o autor saiba de sua audiência. Outra dinâmica desse processo é o ‘colapso dos contextos’, ou seja, com a falta de fronteiras espaciais, temporais e sociais, surgem grandes desafios no confronto das diferenças expressas por pessoas ou grupos. E uma terceira característica é o ‘borramento das fronteiras entre o público e o privado’. Interações muito particulares ocorrem nas redes sociais, transformando o que era no mundo real um acontecimento pessoal em um evento com audiência.

Além de todas as características das redes sociais apresentadas acima, destacamos mais duas que são bastante relevantes para a presente pesquisa: a multimodalidade e a possibilidade de migração entre as diversas plataformas (RECUERO, 2016). A grande maioria das redes sociais da atualidade é composta por pelo menos duas formas de linguagem, considerando-se a multiplicidade de

⁵ Uma imagem ou um ícone usado para transmitir uma emoção

modos, como palavras escritas, imagens, áudios e vídeos, os quais circulam de forma integrada, ampliando a interação e os sentidos emergidos nesses espaços. Podemos adicionar a esse aspecto a oportunidade que as redes oferecem de transição de um sistema para outro. Através de *links*, o usuário tem a viabilidade de compartilhar conteúdo de uma página da internet com uma página da rede, ou fazer o compartilhamento de conteúdo entre redes, além de outras inúmeras possibilidades de integração.

Desde a data de criação das primeiras redes sociais, muitas outras foram sendo criadas e ganhando espaço entre os usuários dos ambientes virtuais. As funcionalidades e as configurações foram sendo ampliadas e, na atualidade, encontramos espaços cada vez mais híbridos, abrangendo modalidades diversas, nos quais a escrita deixou de ter centralidade, dividindo espaço com imagens, áudios e vídeos. Nesse cenário midiático, “muitas vezes a imagem passa a ter função central na construção dos sentidos (e não apenas periférica, como simples ilustração)” (GOMES, 2016, p. 86).

A partir dos atributos desses espaços públicos mediados aqui discutidos, consideramos que a escola não pode ignorar tais ambientes no processo educativo escolar. Nas aulas de línguas, as características das redes apresentadas aqui reforçam ainda mais a valia dessas ferramentas para a aprendizagem, pois perpassam pelos campos da leitura, da oralidade e da escrita, e oferecem a chance de interações reais na língua alvo com falantes de outros países.

No entanto, há que se pensar o uso das redes sociais em sala de aula de uma forma que seja realmente significativa no processo de aprendizagem do aluno, pois como lembra Cope & Kalantzis (2015, p. 375) “as novas mídias chegam na escola e nada muda, pois nós simplesmente as moldamos ao formato tradicional, que posiciona os alunos como consumidores de conteúdo criado por especialistas para seu consumo”.

Destacamos que grande parte dos alunos utilizam as redes diariamente para fins sociais, com grande interesse. Portanto, essas podem oferecer ótimas oportunidades para que o aluno amplie o conteúdo estudado, de forma significativa, e adquira habilidades importantes que vão além do currículo em si, como, por exemplo, a compreensão sobre o próprio ambiente virtual, os ajudando a lidar com criticidade diante da vasta quantidade de informações trazida pela internet, assim como com a diversidade de formas de linguagem e de pessoas que circulam por ela.

Além disso, a possibilidade da utilização de acesso em aparelhos móveis de telefonia favorece a realização de atividades para além do ambiente escolar, e de forma colaborativa.

1.1.3.1. Rede social educativa Edmodo

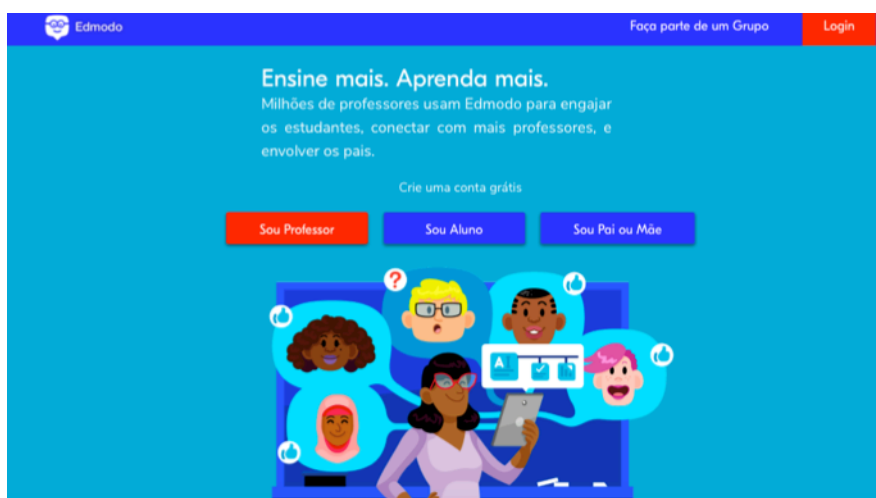
Optamos, nesta pesquisa, pela rede social educativa Edmodo⁶ por possuir uma plataforma parecida com a do *Facebook*, uma rede muito conhecida pelos adolescentes, com a oportunidade de anexação de fotos e espaço para comentários, além ser mais segura e de livre acesso no ambiente escolar, possibilitando assim a implementação da pesquisa.

A rede Edmodo foi criada em 2008, em Chicago, Illinois, por Nic Borg and Jeff O'Hara, funcionários do departamento de TI ligado à escolas da cidade. No trabalho diário com professores, os fundadores observaram a falta de um ambiente virtual específico direcionado à educação, então tiveram a ideia de criar a plataforma em questão, unindo características de mídia social, mas com uma conexão mais segura para ser usada com finalidades educacionais. Um dos lemas estampados na página de informações sobre a rede Edmodo é “**Como** os alunos aprendem é tão importante quanto **o quê** eles aprendem”, enfatizando assim a ideia de uma educação que se constrói não só no conteúdo, mas também no processo de aprendizagem.

Como observamos na imagem abaixo, o Edmodo oferece ferramentas de conexão para professores, pais e alunos. Dessa forma, além de promover um ambiente fechado, com a segurança dos estudantes não terem informações e publicações diretamente compartilhadas em outros espaços virtuais, oferece ainda a possibilidade dos pais acessarem o conteúdo.

⁶ <https://www.edmodo.com>

Figura 1 - Página inicial de cadastro na rede Edmodo



Fonte: Edmodo

A página inicial apresenta as opções de cadastro: professor, aluno e pai ou mãe. O professor, ao se inscrever, consegue ter acesso a uma versão que inclui ferramentas de elaboração de tarefas, eventos, alertas, entre outras funções. Para o trabalho específico com uma turma de estudantes, há a opção de criação de um grupo. Na figura abaixo, podemos observar algumas das ferramentas oferecidas pela rede social Edmodo ao professor.

Figura 2 - Ferramentas do professor na rede Edmodo



Fonte: Edmodo

Na seção 'tarefas', ao clicar em um grupo, o professor tem uma visão geral de todos os alunos, podendo atribuir uma nota pela atividade realizada, verificar o número de avaliações concluídas e não realizadas, entre outras funções. No campo 'progresso', há a possibilidade de acompanhamento dos alunos, através de notas e medalhas, ou seja, premiações recebidas por eles, uma outra opção ofertada pelo

Edmodo. No *link* 'biblioteca' está todo um histórico de tarefas, publicações e materiais apresentados pelo professor na plataforma. O item seguinte permite ao usuário enviar mensagens individuais ou para um grupo de pais, alunos ou professores.

Quando o professor cria um grupo, a plataforma gera um código. É com esse código e com as informações pessoais básicas que o aluno vai conseguir fazer sua inscrição no Edmodo, tendo acesso também a diversos recursos e às atividades propostas pelo docente. O *layout* da página pessoal é parecido com o de redes sociais com as quais os adolescentes estão bastante familiarizados, apresentando informações pessoais, foto de perfil e espaço para publicações, nos quais podem ser anexados *links*, arquivos e materiais *on-line*. Ao ler as postagens, os alunos têm a opção de comentar, expressar que gostaram, através do link 'curtir', ou compartilhar.

A partir da descrição acima, percebemos que o Edmodo apresenta várias características de rede social abordadas nesta seção. Primeiramente, podemos dizer que é um espaço multimodal, pois integra escrita e imagem, além de possibilitar a incorporação de outras formas de linguagem, tais como áudios e vídeos, através de anexos e *links*. Propicia também a migração para outros recursos da rede. Um exemplo é a opção apresentada na 'biblioteca' e nas publicações de acesso ao *Google Drive* e ao *One Drive*⁷. O Edmodo é ainda um espaço onde podem ocorrer tanto interações mútuas quanto reativas. Na página de publicações, há um envolvimento dialógico entre os envolvidos, caracterizando uma interação mútua. Enquanto que na realização de um *quiz*, umas das ferramentas ofertadas pela plataforma, encontramos uma interação do tipo reativa.

Perante o exposto, concluímos que sites de redes sociais e, mais especificamente neste caso, o Edmodo, vêm ao encontro da proposta de multiletramentos, pois são suportes para um processo de significação e ressignificação que envolvem diferentes semioses (linguística, visual, espacial e auditiva), além de proporcionarem o encontro de diferentes culturas através da interação entre os sujeitos que ocorrem nesses espaços mediados.

Entretanto, como já mencionado neste capítulo, apesar da plataforma em questão ser um espaço favorável aos multiletramentos, é a maneira como essa é utilizada que faz a diferença quando pensamos em um ensino realmente

⁷ Serviços de armazenamento de arquivos na rede

significativo. Não basta transformarmos atividades tradicionais para o Edmodo apenas com intuito de utilizar os recursos oferecidos por ele.

Outra questão a ser considerada quanto ao uso desse site de rede é o fato de que os alunos tendem a querer utilizá-lo mais para fins sociais do que educacionais. Na aprendizagem de uma língua, essa pode ser uma característica positiva se os estudantes tentarem se comunicar na língua alvo. A possibilidade de interação com os colegas é um dos pontos que mais atrai os adolescentes para o uso do Edmodo. Uma pergunta frequente que fazem ao conhecerem tal plataforma é se ela oferece a possibilidade de trocas de mensagens individuais entre os alunos. No entanto, esse é um recurso não ofertado por essa rede social educativa e os usuários acabam interagindo entre seus pares apenas através de comentários nas publicações.

Nesta pesquisa, a rede social educativa Edmodo foi utilizada como suporte para algumas atividades que propunham a análise das fotografias selecionadas, oferecendo recursos para a publicação das imagens, bem como para acesso à página do artista James Mollison, onde encontramos os trabalhos escolhidos para o estudo. Atividades essas que levavam para a produção escrita de comentários.

Partindo das relações entre linguagem e tecnologia aqui discutidas, principalmente considerando os elementos chave desta pesquisa - fotografia, escrita e rede social - no próximo capítulo, aprofundamos os conceitos referentes aos multiletramentos e procuramos construir uma ponte entre essa teoria e o ensino de língua inglesa.

2. FOTOGRAFIA DOS MULTILETRAMENTOS

Vivemos em um mundo globalizado, marcado por uma infinidade de ferramentas de acesso à comunicação que impactam diretamente nas sociedades, através da grande quantidade e da rapidez de informações difundidas, bem como da oportunidade de contato e interação entre as mais diversas culturas. Essa característica faz com que as práticas sociais sejam continuamente repensadas e reformadas a partir da circulação das ideias e do contato entre os sujeitos envolvidos no processo.

Nesse cenário ainda, o sujeito também está em constante transformação, pois as rápidas mudanças sociais, o acesso a diferentes formas de texto, além da interação com uma grande diversidade de pessoas acabam influenciando sua maneira de ver o mundo e de agir. É um sujeito que nunca está pronto, acabado:

ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente. (HALL, 2015, p. 12)

É um sujeito que se faz na relação com o 'outro', através da linguagem. Esse 'outro' entendido como a outra pessoa e também como o 'outro' interior de cada indivíduo. Dessa forma, as identidades são sempre múltiplas e em movimento, em constante formação (GERALDI, 2010).

Diante disso, há ainda o borramento das fronteiras nos mais diversos campos. No sentido territorial, vivemos em uma época marcada por imigrações, provocadas por várias razões, como guerras, crises políticas, econômicas e sociais. O turismo está também mais acessível a uma parte da população, diminuindo as barreiras entre as nações. Esses movimentos acabam afetando ainda as questões linguísticas e culturais a partir do contato entre esses sujeitos oriundos de variadas realidades. E, esse apagamento das divisas, acontece na contemporaneidade, principalmente, através da internet. Na rede, o mundo está disponível, promovendo encontros e confrontos de nações, pessoas, culturas, línguas e linguagens, se caracterizando como um espaço multifacetado, híbrido e influenciado por relações de poder.

Dentro do contexto desenhado aqui, surgiu o termo 'multiletramentos', o qual apresentamos na seção a seguir. Para isso, partimos da conceitualização do que

seria o letramento. Enquanto que, na última seção do capítulo, relacionamos os multiletramentos com o ensino e a aprendizagem da língua inglesa.

2.1. PARTINDO DO CONCEITO DE LETRAMENTO

A palavra 'letramento' é uma versão da palavra inglesa *litteracy* que vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy* que indica condição, estado, fato de ser. Ou seja, "litteracy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever" (SOARES, 1999, p.17). Diferentemente da palavra 'alfabetização', que faz referência ao processo de aprendizado da técnica da leitura e da escrita, letramento envolve os usos sociais desse aprendizado.

A alfabetização, vista como técnica, é uma etapa no processo de letramento. Porém, é no letramento que temos o "resultado da ação do aprender a ler e escrever" (SOARES, 1999, p.18). Uma pessoa letrada é alguém que tem condição de vida alterada a partir dessa técnica, mudanças essas linguísticas, psíquicas, políticas, culturais e econômicas. O letramento possibilita ao sujeito ser agente no mundo, participando mais ativamente das práticas sociais.

Diante disso, Brian Street (2003) nomeia o letramento do ponto de vista técnico, do saber ler e escrever, como modelo autônomo de letramento. Segundo o autor, esse modelo parte do pressuposto de que dominar a técnica da leitura e da escrita, em si, trará efeitos sobre as práticas cognitivas e sociais. Esse modelo acaba por impor suposições ideológicas e culturais de quem o propõe, sem considerar o contexto e as relações de poder envolvidas no processo.

O autor propõe como alternativa o modelo ideológico de letramento. Essa proposta, diferentemente do modelo autônomo, parte do pressuposto de que o letramento é fundamentado socialmente, varia de um contexto para o outro, parte de em uma visão particular do mundo, além de ser carregado de sentido e ideologia, portanto, não neutro.

Street (2003) aborda ainda outros dois conceitos importantes em se tratando de letramento que se relacionam com os destacados anteriormente: eventos e práticas de letramento. Um evento de letramento é uma ocasião de comunicação envolvendo um texto. É o elemento mais observável, ou seja, é o ato em si, como por exemplo uma palestra, o ato de pegar um ônibus, uma negociação em uma loja. O autor considera interessante esse mapeamento das situações de letramento para

a definição de suas características e para a pesquisa. Entretanto, segundo Street (2003), o conceito de eventos de letramento geralmente é empregado de forma isolada e descritiva, não considerando os significados construídos a partir deles. Por outro lado, o conceito de práticas de letramento considera não só o evento em si, mas toda a relação cultural e social implicadas nessas ocasiões. Essas práticas envolvem contextos diversos, e, principalmente, sujeitos constituídos de identidades e ideologias e, conseqüentemente, relações de poder (Geraldi, 2010).

No entanto, o conceito de 'letramento', no singular, se tornou insuficiente para designar o que é ser letrado na sociedade contemporânea, pois as mídias, principalmente a internet, passaram por transformações profundas a partir da década de 90, oferecendo uma vasta gama de novos gêneros textuais, modos de linguagem e hibridismos. A partir dessas mídias, a globalização se intensificou ainda mais, promovendo um grande encontro de modos diferentes de significação e de cultura. De acordo com Cope e Kalantzis (2015, p. 2), "o desafio de aprender a se comunicar nesse novo ambiente é navegar as diferenças, mais do que aprender a se comunicar da mesma maneira". Foi partindo desse novo contexto, que o termo 'multiletramentos' foi criado pelo Grupo de Nova Londres. Na seção seguinte, abordamos seu surgimento, concepções e proposições.

2.2. PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

O grupo de pesquisadores interessados em assuntos relacionados aos letramentos, formado por Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata, se reuniu na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, no ano de 1994, para debater propostas para o campo educacional a partir do cenário social que se apresentava. Como já abordado na seção anterior, as múltiplas linguagens presentes nas mídias digitais, bem como a multiplicidade de culturas alavancada pela globalização, se apresentavam como desafios que foram discutidos por aqueles estudiosos durante uma semana. Esse encontro resultou em um manifesto, publicado em 1996, denominado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Mais tarde, em 2000, essas discussões se transformaram em um livro organizado por Cope e Kalantzis, incluindo o artigo original.

O GNL defendeu em sua obra a necessidade de a escola considerar os novos letramentos que estavam surgindo na sociedade contemporânea, alavancados pelas tecnologias e pela diversidade cultural em emergência nas salas de aula devido à globalização (ROJO, 2012). E, para abranger a multiplicidade de culturas e a multiplicidade de semioses ou modos advindos das novas ferramentas de comunicação, criou o termo 'multiletramentos'. A partir desse conceito, foi proposta pelo grupo uma pedagogia guiada por três questões: *por quê*, *o quê* e *como* dos multiletramentos.

No 'por quê', o GNL apresenta um panorama das mudanças radicais em vários aspectos da vida diária, ocorridas nos campos do trabalho, da cidadania e da identidade impulsionadas pela globalização e pela tecnologia. Estava acontecendo, em muitos países, um volume maior de movimentos migratórios impulsionados por motivos políticos, econômicos e de guerra, o que proporcionava uma grande variedade linguística e cultural que impactava diretamente no ensino. Além disso, a língua inglesa sinalizava uma internacionalização, divergindo em vários 'inglês':

enquanto o currículo tradicional era ensinado para um padrão singular (gramática, canção literário, forma padrão das línguas nacionais), a experiência cotidiana de significação era uma crescente necessidade de negociar diferentes discursos. (COPE E KALANTZIS, 2009, p. 166)

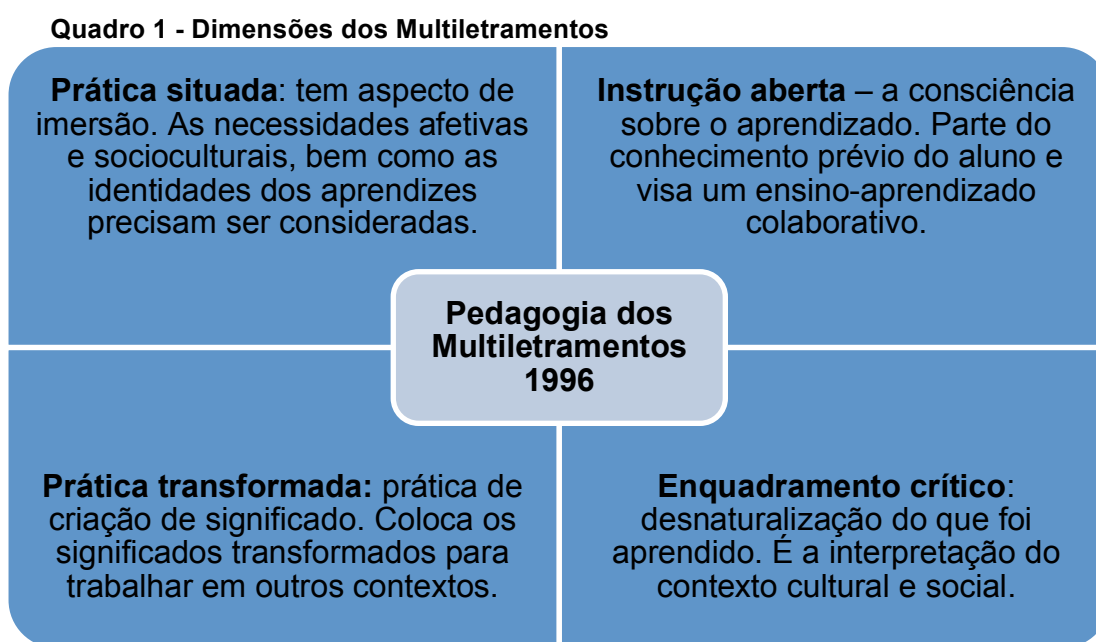
Ou seja, era necessária uma mudança no ensino que considerasse a multiplicidade linguística e cultural que impactava a sociedade da época e que, conseqüentemente, refletia na escola. Ademais, o surgimento de novas mídias e a transformação da tecnologia existente foram diminuindo ainda mais as distâncias e contribuindo para essa multiplicidade.

No 'o quê' da teoria produzida pelo GNL, estão contemplados os dois 'multi' trabalhados pelos autores, a multiplicidade de linguagens e de culturas, traço de um mundo globalizado, além da multimodalidade característica das novas mídias de comunicação e informação. Sobre a multiplicidade de culturas, Rojo (2012) aponta que vivemos, pelo menos, desde o início do século XX, em sociedades híbridas. E essa hibridização se manifesta também nas salas de aula, onde se misturam culturas, raças, cores e diversas outras formas de diversidade.

A multiplicidade de linguagens também não é algo novo. A hibridização já estava presente em textos impressos, como em revistas e jornais, e no meio audiovisual, com a televisão, por exemplo. Contudo, não temos como negar que a variedade de modos de linguagem e a hibridização são muito maiores na atualidade

com a evolução da internet e com a mobilidade tecnológica. Os suportes digitais, trouxeram novas ferramentas e novas formas textuais, ampliando a mistura de linguagens. Essas novas formas de configurações textuais, marcadas pelos hipertextos, que mesclam escrita, imagem e som, e, cada vez mais, pela interação, oferecem ao leitor a liberdade de escolha de conteúdo, de leituras não lineares, de acesso a semioses diferentes simultaneamente. Com isso, o leitor passou a ter um caráter mais agentivo. Diante desse cenário que já se apresentava de alguma forma em 1994, quando o Grupo de Nova Londres se reuniu pela primeira vez, os pesquisadores incluíram na proposta da Pedagogia dos Multiletramentos a importância de se aprender como ler e escrever textos multimodais.

Enquanto que, no componente 'como', os autores apresentam quais seriam as principais dimensões dos multiletramentos a serem trabalhadas: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada (COPE e KALANTZIS, 2015; ROJO, 2012). No mapa abaixo apresentamos os movimentos pedagógicos apresentados pelo GNL com algumas de suas características:



Adaptado de Cope e Kalantzis (2015) e Rojo (2012)

Como observamos no quadro 1, a proposta considera o contexto no qual os aprendizes estão inseridos, bem como suas identidades. Trabalha ainda a instrução, ou seja, a consciência sobre o aprendizado, mas partindo e observando o conhecimento prévio dos alunos. Neste sentido, o professor aparece como mediador, pois introduz novos saberes, porém ajudando os aprendizes a

construírem pontes entre os novos conhecimentos e os já constituídos. Além disso, a Pedagogia dos Multiletramentos considera um aprendizado colaborativo, no qual todos os envolvidos cooperam no processo de significação. Aborda ainda a desconstrução dos conhecimentos, através do trabalho com a criticidade, gerando assim uma prática transformada, na qual os conhecimentos podem ser aplicados em diferentes contextos. De acordo com o GNL, não existe uma ordem para que essas dimensões aconteçam e nem a necessidade de que todas sejam sempre utilizadas.

Apesar desse novo olhar que o Grupo de Nova Londres apresentou a partir da questão do letramento, desde o seu manifesto, publicado em 1996, muitas mudanças ocorreram no mundo. Os efeitos da globalização que motivaram o grupo na época se intensificaram ainda mais. Um deles foi a expansão de correntes migratórias causadas por conflitos, guerras e fatores econômicos, aumentando a diversidade linguística e cultural. Da mesma forma, as mudanças relacionadas à tecnologia foram intensas. Como lembra Cope e Kalantzis (2009, p. 166), “em 1994, a web era pouco conhecida e era impossível imaginar seu impacto; quase ninguém tinha celulares; e escrever em um telefone ou usar um para tirar fotos era quase inimaginável”. Considerando esse fato, se na metade da década de 90 já havia uma preocupação com relação aos novos letramentos exigidos com a ascensão das mídias digitais, mais de duas décadas depois, a necessidade de se pensar sobre esse assunto é ainda maior, pois de lá para cá a multiplicidade de modalidades de textos e linguagens proporcionadas pela internet aumentaram de maneira bastante significativa, mudando a forma de comunicação, de relacionamento e de atuação das pessoas no mundo, através, principalmente, das redes sociais.

Diante das mudanças sociais e tecnológicas ocorridas nas décadas subsequentes ao primeiro encontro do GNL, os pesquisadores revisaram e reformularam algumas de suas proposições para uma Pedagogia dos Multiletramentos, embora tenham percebido também, segundo Cope e Kalantzis (2009), que os pontos centrais continuavam sendo os mesmos: a questão da diversidade, a noção de ‘design’ como um processo de construção de sentido, a importância da multimodalidade e uma abordagem mais global da pedagogia.

As propostas do GNL foram pensadas considerando o contexto da globalização, marcado por extremos sociais, políticos e econômicos – de um lado, nações e pessoas que concentram maior parte da riqueza e do poder, enquanto que, do outro lado, países e pessoas submetidos a esse poder, sofrem as

consequências de tal desigualdade. Nesse sentido, uma das justificativas para as propostas de uma Pedagogia dos Multiletramentos, era de que só através da educação, as pessoas teriam a possibilidade de transformar suas realidades, com a chance de bons empregos, capacidade de participar mais ativamente da vida cívica e alcançar crescimento pessoal. Os pesquisadores da turma de Nova Londres constataram, e apresentaram em seus textos mais recentes, que os desafios e problemas gerados pela globalização que compunham o cenário mundial nos anos 90 continuaram pelas décadas seguintes, de maneira ainda mais acentuada, reforçando assim a necessidade de letramentos que contribuíssem para a formação de sujeitos com oportunidades na sociedade e que nela atuassem de forma crítica.

Entretanto, se por um lado a explicação do ‘por quê’ de uma Pedagogia dos Multiletramentos não sofreu muita alteração nas retomadas realizadas pelos pesquisadores do GNL, a questão do ‘o quê’ precisou ser bastante ampliada pelo grupo. De acordo com Cope e Kalantzis (2009), uma das inovações foi a de focar menos no que poderia ser ensinado e focar mais nas especificidades da aprendizagem do aluno diante de um campo vasto de textos.

Essa reformulação de algumas ideias e proposições foi necessária devido ao intenso movimento ocorrido no campo da tecnologia nas décadas que sucederam as primeiras discussões sobre os multiletramentos. Foram mudanças profundas e rápidas que modificaram de forma bastante acentuada as relações dos sujeitos com os textos e com as outras pessoas. As redes sociais, os mais diversos aplicativos, sites de produção de conteúdo, aliados a equipamentos móveis, tais como *tablets* e celulares possibilitam cada vez mais que as pessoas não só usem de forma passiva essas tecnologias, mas também produzam significados a partir delas. E, nesse processo de transformação, todas as formas de representação são consideradas como parte no processo de fazer sentido, não somente a língua.

Sobre a ideia de um sujeito que produz significado e não é apenas um usuário da língua e das diferentes formas de representação, a Pedagogia dos multiletramentos trabalha com o conceito de ‘*design*’. De acordo com Cazden *et al.* (1996, p. 65), “nós somos herdeiros de padrões e convenções e ao mesmo tempo designers ativos de significados”. O termo ‘*design*’ engloba tanto os aspectos estruturais relacionados às formas de representação, quanto o ato de construção de sentido a partir delas, incluindo o processo pessoal do fazer sentido através do ler, escutar ou falar, quanto da comunicação com o mundo pelos processos de

produção, tais como escrever, falar ou produzir imagens (Cope e Kalantzis, 2009). Nessa perspectiva ainda, os teóricos consideram que há três conceitos envolvidos no processo do *design* de significados: os '*designs* disponíveis', o '*design*' propriamente dito e o '*redesign*'.

Os '*designs* disponíveis' são os aspectos mais discerníveis nas formas de representação, aqueles que possibilitam a definição de certos padrões que as caracterizam, tais como o modo (linguístico, visual, espacial, áudio, tátil e gestual); o gênero; e o discurso. Quando o Grupo de Nova Londres se reuniu pela primeira vez, já considerava os *designs* disponíveis como elementos não estáticos, influenciados pelo contexto social. Dos anos 90 para cá, essa dinamicidade só aumentou, impulsionada pelas novas configurações textuais e formas de interação que a internet e os meios de comunicação contemporâneos oferecem, incluindo a multimodalidade e o acesso à diferentes línguas e culturas.

Nesse sentido, COPE E KALANTZIS (2009), consideram que, ao tentar encontrar algumas convenções inerentes a um determinado domínio de linguagem, sejam feitas algumas perguntas abertas:

1. Representacional: A que se referem os significados?
2. Social: Como os significados conectam as pessoas envolvidas?
3. Estrutural: Como os significados estão organizados?
4. Intertextual: Como os significados se encaixam no mundo maior dos sentidos?
5. Ideológico: Os significados servem aos interesses de quem? (p. 176)

Percebemos no GNL uma intenção em encontrar padrões mais relacionados ao sentido do texto em si, não deixando de considerar sua estrutura, mas a abordando em relação aos outros componentes e aos seus propósitos, considerando que ele é socialmente e culturalmente situado.

E, assim, a partir dos '*designs* disponíveis', o aprendiz poderá desenvolver estratégias de leitura para diferentes formas de texto, mesmo as que não são familiares a ele. Partimos aqui então para o conceito do '*design*' que é justamente a ação realizada a partir dos recursos disponíveis. Para isso, antes, lembramos aqui a noção de sujeito abordada no início deste capítulo. Durante sua vida, uma pessoa vai se modificando em decorrência de suas experiências, assumindo assim diferentes identidades de acordo com o contexto ou o tempo que está vivendo. Portanto, ao ter acesso aos '*designs* disponíveis', o sujeito os interpreta a partir de toda sua bagagem de conhecimento e de vida. Ainda nesse sentido, ao pensarmos sobre diferentes formas de representação, tais como a escrita e a imagem, elas

também não são neutras e carregam em si as ideologias e experiências do autor. Então, o *'design'* poderia ser explicado como o trabalho de construção de significado que acontece nesse encontro do olhar do sujeito sobre essa linguagem representada que também é carregada de sentido, em um determinado tempo e espaço.

A partir desse encontro, o sujeito já não é mais o mesmo. Suas ideias e percepções vão sendo transformadas e novas formas de ver, de produzir e de agir no mundo surgem. Temos então o terceiro aspecto apresentado pelo Grupo de Nova Londres que é o *'redesign'*. E, concordamos com Cope e Kalantzis (2009, p.177), que esse processo de transformação, pessoal e social “é a essência da aprendizagem”. Não basta ao sujeito deter uma gama de conhecimento teórico se não conseguir associar esse aprendizado com a própria vida e com a sociedade, de forma consciente e crítica.

E, esse processo de construção de sentido, é realizado a partir de várias modalidades de representação. Essa é uma das principais características dos multiletramentos, a conexão dos diferentes modos de significado. Em seu primeiro manifesto, em 1996, O GNL apresentou seis áreas: linguística, visual, áudio, gestual, espacial e multimodal. Após alguns anos, a partir de mudanças ocorridas nas tecnologias e na sociedade, e análise das proposições do primeiro encontro, alguns dos pesquisadores do grupo de Nova Londres reformularam a lista de modalidades possíveis, apresentando a seguinte reconfiguração:

Quadro 2 – Modalidades de Significados

Modos de representação	Representar significado para outros	Representar significado para si mesmo
1. Linguagem escrita Manuscrita, página impressa e tela	Escrita	Leitura
2. Linguagem oral	Discurso ao vivo ou gravado	Audição

3. Representação visual	Imagem estática ou em movimento, escultura e artesanato	Visão, cena, perspectiva
4. Representação de áudio	Música, sons ambientes, barulhos, alertas	Ouvir, escutar
5. Representação tátil Cinestesia, contato físico, sensações da pele (temperatura, textura, pressão), aperto, objetos manipuláveis, artefatos, cozinhar e comer, aromas	Toque, cheiro e sabor	Tocar, cheirar e provar
6. Representação gestual	Expressar movimentos corporais e atitudes	Expressões e movimentos corporais
7. Representação espacial	Proximidade, espaçamento, <i>layout</i> , distância interpessoal, territorialidade, arquitetura, paisagem	

Adaptado de Cope e Kalantzis (2009, p. 178)

Percebemos que no primeiro texto do GNL, publicado em 1996, os estudiosos dedicaram bastante espaço ao abordar a representação linguística, enfatizando o potencial da língua em produzir significado. Nesse primeiro momento, um valor maior foi dado para a escrita. As outras formas de representação foram apenas citadas, como modalidades em crescente importância. Por outro lado, nas discussões mais recentes, notamos que os outros modos de representação ganharam espaço. Ainda com relação à modalidade linguística, essa foi dividida entre linguagem escrita e linguagem oral. Acrescentou-se ainda à lista, a

representação tátil.

Na publicação de 1996 do Grupo de Nova Londres, a multimodalidade também foi considerada como uma das formas de representação, a mais significativa, segundo os autores, por relacionar de forma dinâmica todas as outras. Os teóricos acrescentaram ainda que “ todo o processo de produção de sentido é multimodal” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 19). Um exemplo disso é que mesmo o texto escrito é projetado visualmente, considerando tipos de letra, disposição na página, formato do texto, entre outras características. No entanto, notamos que apesar de já existir esse olhar sobre a multimodalidade, ainda se consideravam as várias formas de representação em sua relação com o texto verbal.

Duas décadas depois, novas concepções sobre a multimodalidade surgiram e foram consideradas por teóricos do Grupo de Nova Londres. Uma delas foi em relação à centralidade da representação linguística. Segundo Kress (2017), muitas vezes, nem a língua escrita, nem a oral são centrais na produção de sentidos em certos ambientes multimodais, mas apenas colaboram na construção de um todo significativo.

Nesse sentido, Cope e Kalantzis (2009) destacam que um dos aspectos que foram objeto de reflexão desde as primeiras ideias sobre multiletramentos foi que os diferentes modos de representação não são simplesmente paralelos quando se pensa em multimodalidade. Podemos pegar como exemplo um romance que é transformado em um filme. A história pode ser a mesma, mas o sentido expresso por um não pode ser diretamente traduzido para o outro. Não será o mesmo. Nesse caminho, os autores destacam o conceito de sinestesia, a complementariedade de uma modalidade com a outra. Mais do que expressar significados paralelos, o encontro de diferentes modos de representação multiplicam os sentidos deles emergidos.

Ao abordar fotografia e rede social nas aulas de inglês, transitamos por diversas modalidades de representação, dentre as quais escrita, visual, oral e espacial, através de atividades que envolvem multimodalidade. Sobre um desses encontros, o da imagem com a linguagem verbal, lembramos que:

A complementariedade verbal de uma imagem consiste em conferir à imagem uma significação que parte dela, sem isso ser-lhe intrínseca. Trata-se, então de uma interpretação que excede a imagem, desencadeia palavras, um pensamento, um discurso interior, partindo da imagem que é seu suporte, mas que simultaneamente dela se desprende. (JOLY, 2010, p. 120)

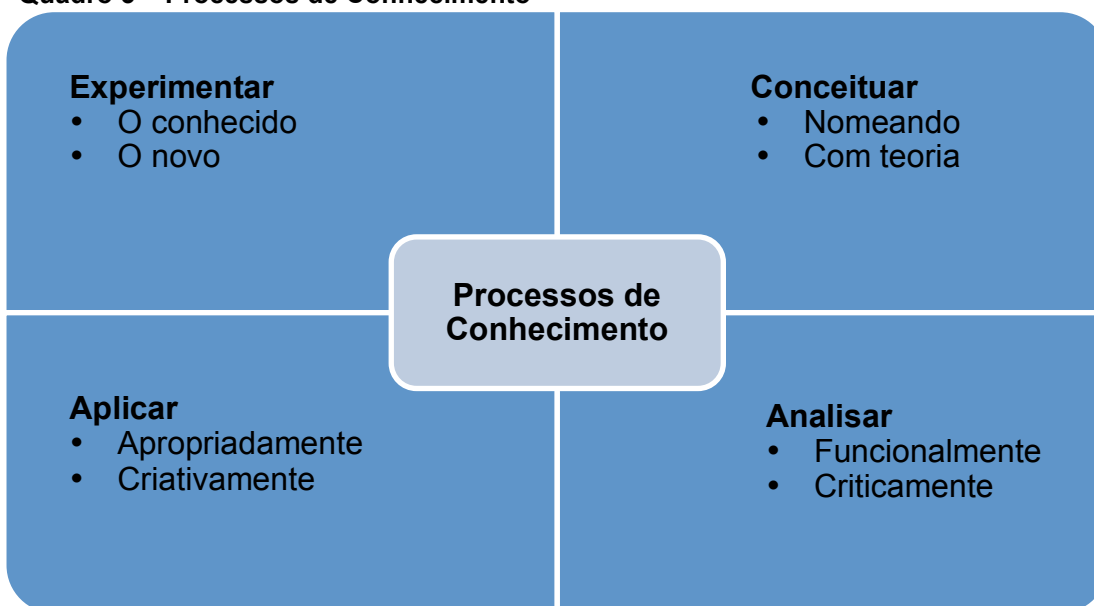
Temos aqui a ideia da sinestesia entre imagem e palavra. A representação de uma imagem através de palavras, por mais fiel que seja a o que está sendo retratado, não produzirá o mesmo significado. Mais do que isso, produzirá novas interpretações, ideias, novas visões sobre o mesmo objeto. Palavras e imagens se complementam. A sinestesia é uma das principais características dos multiletramentos.

Diante disso, consideramos que essa multiplicação de sentidos promovida pela multimodalidade pode ser um elemento importante no ensino, pois favorece uma aprendizagem mais global, proporcionando que os sentidos sejam ampliados através da variedade de modos de representação, além de conseguir atingir de forma mais ampla os alunos em suas diversidades. Alguns aprendem melhor através de uma forma de representação, outro de outra e, certamente, quando a multimodalidade está envolvida no processo, a aprendizagem se torna mais dinâmica para todos.

E, justamente repensando a questão da aprendizagem diante do novo panorama mundial e tecnológico no início do terceiro milênio, alguns pesquisadores do Grupo de Nova Londres embarcaram em novas reflexões e trabalhos. Em 2003, surgiu o projeto *'Learning by design'*, na Austrália, liderado por Kalantzis e Cope, envolvendo teóricos e professores. Segundo esses autores, ao tentar aplicar as primeiras proposições do Grupo de Nova Londres, respondendo ao 'como' de uma Pedagogia dos Multiletramentos por uma década, novas percepções e ideias foram surgindo fazendo com que reformulassem suas propostas.

No primeiro momento, quatro elementos foram considerados importantes para o desenvolvimento da proposta do GNL, como mostra o quadro 1 desta seção: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. Na nova etapa de discussões, esses componentes receberam novas nomenclaturas, sendo designados mais diretamente como 'processos de conhecimento', divididos em: experimentar, conceituar, analisar e aplicar.

Quadro 3 – Processos de Conhecimento



Adaptado de Cope e Kalantzis (2015) e Kalantzis e Cope (2010)

O termo 'experimentar' substituiu a 'prática situada' presente na primeira versão da Pedagogia dos Multiletramentos. Esse elemento faz referência ao processo de significação realizada pelo sujeito na construção do conhecimento, em um movimento constante que relaciona suas experiências e aprendizados prévios com novas ideias, conhecimentos e contextos. O aprendizado acontece nessa relação.

Já o processo de conhecimento nomeado de 'conceituar', considera o aprendiz alguém apto a construir conceitos a partir das generalizações feitas diante do que foi experienciado. Esse item entrou no lugar da 'instrução aberta', apresentada no manifesto do GNL de 1996. A partir de conhecimentos teóricos e das próprias observações do aluno sobre um determinado assunto, ele é capaz de perceber diferenças e similaridades, organizar, caracterizar e criar conceitos para determinados conteúdos. "No ensino da escrita, por exemplo, os alunos desenvolvem uma metalinguagem com a qual descrevem como os textos funcionam" (KALANTZIS E COPE, 2010, p. 209), e, a partir de suas percepções, vão construindo elementos necessárias para a produção.

O terceiro componente da Pedagogia dos Multiletramentos proposto em 1996, 'enquadramento crítico', foi substituído por 'analisar'. Esse reforça a ideia de que um aprendizado ideal diante dos desafios propostos pela sociedade precisa envolver o desenvolvimento de habilidades analíticas. Kalantzis e Cope (2010),

sugerem que a análise seja realizada considerando as questões funcionais de um determinado assunto, tais como causa e efeito, conexões lógicas, entre outras; bem como de forma crítica, considerando questões ideológicas, culturais, sociais e refletindo sobre seu próprio processo de aprendizagem.

O outro processo de aprendizagem proposto pela Pedagogia dos Multiletramentos em suas novas versões é o de 'aplicar', denominado anteriormente de 'prática transformada'. Esse é o elemento através do qual o sujeito utiliza o conhecimento adquirido, selecionando os contextos nos quais eles podem ser aplicados apropriadamente, bem como o transforma e o aplica em novos contextos e de diferentes formas.

Percebemos que da primeira terminologia adotada pelo GNL para os componentes da Pedagogia dos Multiletramentos para os mais atuais, abordados acima, não aconteceram mudanças significativas na essência das ideias do grupo. Desde o começo, a concepção envolta em sua proposta é de que o processo de aprendizagem acontece dentro de um contexto pessoal e social. Além disso, desde as primeiras discussões, os autores do grupo enfatizam que esse caminho "não constitui uma hierarquia linear, nem representa estágios, mas sim componentes que se relacionam de forma complexa", embora a proposta do Grupo de Nova Londres possa parecer um processo com início, meio e fim. Segundo os pesquisadores ainda, "elementos de cada um podem ocorrer simultaneamente, ou podem predominar em determinados momentos, e todos podem ser revisitados nos diferentes níveis" (CAZDEN *et al*, 1996, p. 22).

Nesse sentido, um conceito que surgiu nas discussões posteriores de alguns dos teóricos do GNL é o de '*weaving*' (Luke *et al*, 2003). Consideramos bastante representativa a ideia que essa imagem suscita sobre a aprendizagem. O aprender é um processo com movimentos de idas e vindas, entre as experiências e conhecimentos prévios do aprendiz e os novos conhecimentos. Não é algo estático e nem linear. A partir desse processo, surge um produto, um novo conhecimento, onde também estão registradas as percepções, as ideias e a criatividade de seu tecelão, o aprendiz. Esse produto, não vai ser o mesmo de um tecelão para outro. Além disso, esse produto pode ser desmanchado e seu material pode ser usado em novas tecelagens. O conhecimento também pode ser desconstruído, mas o que sobrou dele vai ser utilizado em novas elaborações.

Diante de tal concepção de aprendizagem, procuramos na seção seguinte

relacionar as proposições aqui discutidas com a questão do ensino de inglês, já que esse é o contexto no qual a presente pesquisa se delinea. Abordamos um pouco os objetivos do ensino de língua inglesa no Brasil, os desafios na contemporaneidade, bem como o papel do professor e do aluno a partir da Pedagogia dos Multiletramentos.

2.3. MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE INGLÊS

Como discutimos até aqui, o cenário de pluralidade e hibridização de linguagens e de culturas, impulsionadas pela globalização e pelo rápido avanço tecnológico, têm exigido das pessoas, cada vez mais, novos conhecimentos e novas formas de atuar no mundo. Nessa lógica, o ensino também precisa percorrer um caminho de constante transformação, de modo a atingir esses sujeitos que vivem realidades tão complexas.

Ao abordarmos o ensino de inglês, podemos dizer que os aspectos apresentados acima soam de forma intensa, pois o espaço do aprendizado de uma língua estrangeira já é por si um lugar de negociação de sentidos e de encontros culturais, entre os alunos, na relação professor-aluno e com esses 'outros' representados pela língua. E, considerando a língua inglesa, essa relação envolve ainda mais identidades envolvidas, uma vez que, na atualidade, pessoas do mundo inteiro a utilizam na interação com gente das mais diversas nacionalidades, não mais para se comunicar apenas com falantes nativos. Nesse sentido, uma terminologia que tem sido bastante utilizada ao se referir ao inglês é o de 'língua franca'.

A Base Nacional Comum Curricular, o documento brasileiro mais recente que define o conjunto de conhecimentos que os alunos precisam desenvolver ao longo da educação básica, defende essa nomenclatura, pois, conforme os autores, a BNCC prioriza o foco na função social e política do inglês. Justificam que:

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do "estrangeiro", oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos de que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único

inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BRASIL, 2017)⁸

Dessa forma, o objetivo principal é que o aluno amplie seu repertório linguístico e cultural através da língua inglesa, podendo utilizá-la nos mais variados contextos, criticamente, inclusive para se defender e promover ações libertadoras diante de ideologias opressoras que possam partir de países cuja língua materna seja o inglês. O objetivo também é de que o aluno possa ainda ampliar a visão de mundo, o reconhecimento das diferenças e reflexão sobre si mesmo e sobre os outros, nesse contexto intercultural.

Ao rever os conceitos de língua, território e cultura, a Base Nacional Comum Curricular considera também a questão dos multiletramentos, lembrando que a língua inglesa potencializa a participação das pessoas no meio digital e, conseqüentemente, nas práticas sociais que ali ocorrem, através de diferentes formas de linguagem. Algumas das competências a serem trabalhadas nas aulas de inglês, expostas no documento, incentivam o trabalho com as múltiplas formas de linguagem e modos de interação propiciadas pelas tecnologias.

Uma terceira implicação apresentada pela BNCC, após as questões levantadas acima, é a de que a definição de abordagens de ensino nesse contexto é também diferenciada, uma vez que ao compreender o inglês como língua franca, assumimos uma postura de que não existe um “inglês melhor” a ser ensinado ou um padrão de proficiência a ser alcançado. Nesse sentido, o professor precisa estar aberto e atento aos movimentos linguísticos e culturais da língua, bem como às demandas dos alunos na sociedade. Consideramos que essas implicações apresentadas na Base Nacional Curricular Comum exemplificam bem os desafios de se ensinar inglês na atualidade.

Muitos foram os métodos e abordagens propostos para o ensino da língua inglesa no século XX e início do século XXI, no entanto, vivemos em um contexto complexo, no qual a definição de um método ou abordagem, geralmente, não contempla as necessidades educativas contemporâneas. Consideramos que a metáfora do rizoma, de Deleuze e Guattari (2010), representa bem o atual cenário, de não linearidades e multiplicidades. O rizoma é um tipo vegetal que não tem forma específica, sendo difícil identificar onde ele começa ou termina.

⁸ <http://base-nacional-comum-curricular.blogspot.com/2018/03/414-lingua-inglesa.html>

De acordo com Menezes de Souza (2011), diante do caos, o sujeito precisa aprender a aprender, e, neste sentido, entra a função do professor. O autor completa que essa tarefa necessita ser realizada com responsabilidade e ética, não caindo nas armadilhas que um ensino plural pode oferecer. A primeira delas é a do consumismo, no qual tudo é conveniente, ou seja, qualquer material serve, qualquer atividade é válida, por exemplo. O outro risco é o que ele chama de ‘estratégia do avestruz’, o que significa fingir que nada está acontecendo, que nada mudou, e continuar com as velhas práticas, não considerando que estamos diante de novas formas de aprender e ensinar. Essa concepção reconhece a agência do aprendiz contemporâneo como alguém multiletrado que não só recebe informação e conhecimento, mas que também interage, opina, usa, faz, cria e recria através das mídias digitais, mas que, no entanto, precisa de orientação para que sua ação no mundo seja realizada de maneira consciente e crítica.

Assim sendo, pensamos que as ideias de Kumaravadivelu (2006) sobre a condição do pós-método podem apontar alguns caminhos possíveis para o ensino de línguas nesse mundo rizomático no qual vivemos. Segundo o pesquisador, os métodos não são tão eficientes porque geralmente não partem de experiências práticas e experimentações em sala de aula, mas são implantadas artificialmente no ambiente escolar. Por esse motivo, ele propõe que os próprios professores construam o caminho de ensino a trilhar, orientados por três parâmetros: 1. Particularidade – considera as necessidades locais e as experiências; 2. Praticidade – traça relações entre teoria e prática; 3. Possibilidade – associada à filosofia de Paulo Freire de que qualquer pedagogia envolve poder, dessa forma, esse parâmetro se preocupa com as questões de ideologia da língua e da identidade do aprendiz, enfatizando a importância do desenvolvimento de teorias, formas de conhecimento e práticas sociais que considerem experiências e realidades dos envolvidos no processo de ensino. Esses parâmetros interagem uns com os outros e formam um todo.

Percebemos que a concepção trazida pelo pós-método propõe um professor reflexivo, que olha para a(s) sua(s) realidade(s) e traça a trajetória de ensino. Essa trajetória não é fixa. Ela vai se moldando, se transformando e, por vezes, sendo desconstruída, para dar espaço à novas formas de atuação. Podemos dizer que essa ideia se assemelha com aquela do professor como designer, apresentada pela Pedagogia dos Multiletramentos, na qual o ensinar envolve muito mais do que

implementar um currículo pré-definido. Envolve construir experiências de aprendizagem que envolvam efetivamente o aprendiz. Professor e aluno são agentes no processo, segundo essas propostas. E, para ilustrar um pouco as características desses dois sujeitos na Pedagogia dos Multiletramentos, e que a sociedade atual exige, preparamos o quadro abaixo:

Quadro 4 – Professor e aluno na Pedagogia dos Multiletramentos

PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS	
Professor	Aluno
<ul style="list-style-type: none"> • ‘<i>Designer</i>’ do processo de aprendizagem; • Atento e aberto às inovações que proporcionam novas formas de leitura e de produção de significados, através de múltiplas linguagens e modos; • Confere autonomia aos alunos; • Profissional on-line (interação com alunos e trocas de experiências com outros professores); • Pesquisador (teoriza a partir da prática); • Consciente de que o ato de ensinar é de natureza ideológica e política. 	<ul style="list-style-type: none"> • Agente no processo de aprendizagem; • Geração “P” (participativo) – atua como personagem em vídeo games, cria “playlists”, escreve nas redes sociais, produz vídeos; • Engajado, comprometido com o processo educativo; • Traz seus interesses, experiências e voz para a aprendizagem; • Estende a aprendizagem para fora de sala de aula através das mídias digitais; • Colaborativo e crítico.

Adaptado de Kalantzis e Cope, 2010

Observamos que os aspectos expostos no quadro resumem bem as ideias essenciais da Pedagogia dos Multiletramentos, que coloca professores e alunos

como atuantes em um processo não-linear de aprendizagem, no qual quem ensina é aquele que, junto com o aprendiz, vai construindo significados, além de ser aquele que o ajuda a ler criticamente as novas demandas proporcionadas pelas tecnologias e pela sociedade. O professor ensina e, ao mesmo tempo, aprende. Os sujeitos envolvidos no processo transformam e são transformados.

Consideramos que tal proposta traz em sua essência noções e princípios muito importantes para a aprendizagem da língua inglesa no contexto de língua franca, ao enfatizar a função de professor e aluno como agentes de uma aprendizagem que extrapola a questão estrutural da língua, enfatiza a importância do trabalho da dimensão cultural e considera a multiplicidade de linguagens e modos presentes na atualidade.

No entanto, entendemos que as mudanças para se alcançar esses objetivos na escola não estão somente nas mãos dos professores. Pensando no ensino no Brasil, concluímos que algumas propostas abordadas acima acabam esbarrando em problemas estruturais, sociais e políticos que afetam diretamente o ensino. Um deles é com relação ao número excessivo de alunos e turmas que os professores trabalham e o pouco tempo destinado para as demais tarefas que a profissão exige. Isso limita o tempo que eles têm para conhecer melhor os estudantes, explorar novas mídias, trocar experiências com outros colegas, desenvolver pesquisas, entre outras coisas. Outro problema enfrentado por muitas escolas ainda é a falta ou a ineficiência de recursos tecnológicos no ambiente escolar, principalmente com relação ao acesso à internet. Existe ainda a questão do cumprimento de um currículo pré-determinado, muitas vezes rigidamente cobrado. E, aqui retornamos à Base Nacional Curricular Comum. Apesar de utilizarmos de seu texto para exemplificar o cenário do ensino de língua inglesa na atualidade, concordando com a forma como esse assunto foi ali exposto, julgamos, que a BNCC é bastante contraditória pois, se por um lado aborda a necessidade de se considerar o contexto de ensino, por outro é um documento prescritivo, imposto, que tem como objetivo principal padronizar a educação brasileira. Além de ser lançado justamente em um momento de redução de investimento na área. Portanto, pensamos que precisa ser encarada com criticidade pela sociedade.

Voltando aos multiletramentos, reconhecemos a importância de se pensar nas questões levantadas pelo Grupo de Nova Londres, pois apontam aspectos essenciais a serem trabalhados nas aulas de inglês a partir dos desafios

contemporâneos. Além disso, acreditamos que mesmo com todos os problemas abordados acima, muitas das propostas do GNL são aplicáveis. Dessa forma, partimos agora para o momento de relacionar a teoria apresentada com a aplicação das atividades realizadas em sala de aula, procurando analisar de que forma se deu a conexão dos elementos foco da pesquisa – fotografia, rede social e escrita – a partir da concepção da Pedagogia dos Multiletramentos, considerando de modo especial os quatro componentes do ‘como’ das proposições do GNL – experienciar, conceituar, analisar e aplicar.

3. APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES: FOTOGRAFIA, REDE SOCIAL E ENSINO

O presente estudo encontra-se no campo da Pesquisa Qualitativa, tendo como estratégia metodológica a pesquisa-ação, e está inserido na área de concentração de Linguagem e Tecnologia.

Segundo Chizzotti (2014, p. 28), pesquisas qualitativas são aquelas que “usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”. O foco da presente pesquisa é na interpretação. Buscamos analisar os dados recolhidos nas aplicações das atividades das aulas, partindo da teoria aqui apresentada e a relacionando com os resultados obtidos, para então alcançarmos o objetivo almejado de verificar a relação entre fotografia, rede social e escrita nas aulas de inglês a partir das ideias de multiletramentos.

Com relação à pesquisa-ação, Thiollent (2011) apresenta como um dos principais objetivos dessa modalidade de estudo o de dar ao pesquisador e participantes a possibilidade de responderem com maior eficiência aos problemas da realidade em que vivem, culminando em diretrizes de ações transformadoras. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador e os participantes atuam de forma cooperativa. O conhecimento é compartilhado e o processo de investigação contribui, além de produzir material para a análise, para um enriquecimento teórico, prático e de tomada de consciência tanto do pesquisador quanto dos demais envolvidos no estudo. Por este motivo, consideramos que a pesquisa-ação realizada na escola pode ser uma oportunidade de crescimento para professores, alunos e para a própria instituição onde ela acontece, que, geralmente, é afetada positivamente pelas ações desenvolvidas. Para Chizzotti (2014, p. 77):

As pesquisas ativas, de modo geral, visam auxiliar a promoção de algum tipo de mudança desejada; pressupõem uma tomada de consciência, tanto dos investigados como dos investigadores dos problemas próprios e dos fatos que os determinam para estabelecer os objetivos e as condições da pesquisa, formulando os meios de superá-los.

Uma pesquisa-ação começa com a definição e a formulação do problema a ser investigado, buscando informações, coletando e/ou produzindo materiais para se decidir como realizar a pesquisa. Seguem então as fases da implementação, que consistem de um plano de como executar a ação e da execução da ação em si.

Após a ação ser implementada, os resultados serão avaliados e interpretados para que novas ações possam surgir e para que mudanças possam ocorrer (CHIZZOTTI, 2014). Buscamos percorrer esse caminho no presente estudo. A partir da pergunta norteadora, passamos pela seleção bibliográfica, contemplando os diversos temas envolvidos, para então selecionar o material a ser utilizado na aplicação. Seguimos na sequência para a fase de implementação da pesquisa a qual apresentamos no presente capítulo. Para isso, começamos abordando o contexto no qual o estudo foi realizado.

3.1. CONTEXTO

A presente pesquisa foi implementada nas aulas de língua inglesa do Colégio Estadual Prof. Brasília Vicente de Castro, situado no bairro Cidade Industrial, na periferia de Curitiba. O bairro em questão foi criado na década de 70, com a finalidade de ser um distrito fabril. A região onde a escola está inserida abriga também o primeiro conjunto habitacional do Brasil, fundado em 1965. Este primeiro complexo de casas foi construído na tentativa de resolver os problemas das ocupações irregulares da cidade, objetivo não alcançado totalmente, pois na época uma das exigências do agente financiador da obra era o vínculo de emprego do provedor da família e muitos não possuíam ocupação formal⁹. Foi construído em uma região bastante isolada da cidade, longe do Centro, oferecendo condições precárias para seus moradores. Um dos maiores problemas do bairro, o tráfico de drogas, surgiu já naquela época.

Nas décadas seguintes, outros conjuntos habitacionais foram sendo construídos. Muitos dos moradores dessas novas vilas eram operários das empresas do bairro. Além desses conjuntos, nas décadas de 80 e 90, muitas ocupações irregulares ocorreram, aumentando a população da região de forma muito rápida. O colégio onde foi realizada a pesquisa se encontra na área de um dos conjuntos habitacionais citados, mas recebe alunos das mais diversas vilas da região, compondo assim um público bastante heterogêneo. Fato que julgamos

⁹ Fonte: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/vi-la-nossa-senhora-da-luz-completa-50-anos-neste-sabado/38229>>. Acesso em 23 fev. 2018.

importante mencionar diante de uma pesquisa que considera a multiplicidade cultural contemporânea uma característica importante a ser considerada pela escola.

A instituição em questão oferta aulas nos três turnos, sendo pela manhã Ensino Médio regular e técnico em administração; Ensino Fundamental (anos finais), no período da tarde; e, no período noturno, Ensino Médio e cursos técnicos subsequentes de Segurança do Trabalho e Administração.

A pesquisadora atua nessa escola como professora de inglês há 16 anos, e também é moradora do bairro onde a instituição está localizada. Portanto, um tanto familiarizada com as diversas realidades que compõem o cenário do estudo.

Neste contexto, para a implementação da pesquisa, foram escolhidas duas turmas do ensino fundamental das quais a pesquisadora era a professora regente, uma de 6º ano e outra de 7º ano, totalizando um público-alvo de 60 alunos. A faixa etária dos alunos variava entre 10 e 14 anos no período de aplicação, no final de 2017. As aulas de língua inglesa no colégio em questão acontecem duas vezes por semana, com a duração de 50 minutos cada.

Diante de todas as situações apresentadas acima, havia inicialmente a intenção de ter como ponto de partida para o trabalho com os multiletramentos o tema '*my neighborhood*' (meu bairro), pela questão das 'multi' culturas envolvidas no ambiente da pesquisa e ainda por um trabalho com a sensibilização do olhar do aluno sobre seu arredor. O bairro onde a escola está inserida tem uma fama bastante negativa devido aos problemas relacionados às drogas e à violência, assim sendo, acreditamos que a pesquisa poderia cumprir também uma função social ao ajudar os alunos a aguçarem suas percepções para outros aspectos do lugar onde vivem. No entanto, alteramos o projeto inicial por questões de segurança, uma vez que estaríamos trabalhando com estudantes bastante jovens e uma das atividades exigiria que eles produzissem fotos do bairro, o que poderia oferecer algum risco para os pesquisados.

À vista disso, decidimos partir de fotografias já produzidas, mas que abordassem situações de diversidade cultural, que tivessem alguma relação com os alunos e que pudessem ser relacionadas também com conteúdos previamente trabalhados nas aulas de língua inglesa das turmas pesquisadas. De acordo com Gee (2015, p. 37), "as pessoas pensam, entendem e aprendem melhor quando usam suas experiências prévias como guia para os preparar para a ação". Ao escolhermos essas duas coletâneas de fotos, nos preocupamos em considerar isso.

Encontramos na obra do fotógrafo James Mollison dois projetos que retratam crianças e seus mundos, em aspectos e situações que remetem à características acima.

James Mollison é um artista que nasceu no Quênia, em 1973, cresceu na Inglaterra e atualmente mora na Itália, onde exerce a função de editor de criatividade em uma revista. Paralelamente, o fotógrafo realiza trabalhos autorais tendo algumas de suas obras publicadas em seu *site*¹⁰ e esse foi um dos motivos também pelos quais escolhemos trabalhar com suas fotos, a facilidade de acesso. De acordo com o próprio autor, suas obras misturam sua base em fotografia documental com a plasticidade de seus trabalhos editoriais. Transita por diversos temas e regiões do planeta para produzir suas fotos.

Para a elaboração das atividades de investigação, escolhemos duas coletâneas do autor. A primeira, intitulada *Playground*¹¹, foi publicada em 2005 e apresenta 59 imagens de crianças e adolescentes no horário do intervalo escolar, em diferentes partes do mundo. As fotos foram tiradas todas de um mesmo ângulo, com uma perspectiva de quem assiste ao momento, olhando de cima, como podemos observar na imagem a seguir.

Figura 3 - St. Augustine Roman Catholic School, Palm Loop, Montserrat



Fonte: James Mollison

Segundo o artista, quando decidiu criar essa série de fotos, estava pensando em sua época de escola e percebeu que muitas de suas lembranças eram

¹⁰ <http://jamesmollison.com>

¹¹ <http://jamesmollison.com/books/playground/>

dos momentos de intervalo, nos quais muitas coisas aconteciam. Começou então o trabalho a partir da escola que tinha estudado e de alguns colégios da região. A diversidade de situações que encontrou dentro da própria cidade o deixou encantado e o impulsionou a buscar escolas em outros países. Uma de suas percepções foi de que embora a realidade mudasse muito de um lugar para o outro, o comportamento e as brincadeiras das crianças tinham muita coisa em comum.

A segunda coletânea escolhida para a pesquisa tem o título de *Where children sleep*. Foi publicada em 2010 e apresenta uma coleção de dípticos, ou seja, um conjunto de duas obras que se completam, como no exemplo abaixo.

Figura 4 - Díptico da obra *Where children sleep*¹²



Fonte: James Mollison

Essa obra de James Mollison surgiu de uma solicitação feita ao autor para criar algo que estivesse direcionado aos direitos das crianças. Partindo dessa proposição, o fotógrafo pensou como seu quarto tinha um significado importante na infância e como refletia o que ele tinha e era. Dessa forma, percebeu que uma maneira de demonstrar problemas sociais que afetam a infância seria olhar para os quartos das crianças nas mais variadas circunstâncias. James Mollison produziu então 56 fotografias de várias partes do mundo e de diferentes realidades sociais.

Considerando o contexto apresentado nesta seção, passamos agora para a descrição e análise das atividades propostas, buscando verificar e explicar como aconteceu a integração dos diferentes elementos envolvidos na pesquisa a partir das concepções dos multiletramentos e das fotografias selecionadas.

¹² <http://jamesmollison.com/books/where-children-sleep/indira-7-kathmandu-nepal/>

3.2. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES E ANÁLISE

A descrição das atividades e análise dos resultados considera o conceito de 'design' da pedagogia dos multiletramentos segundo o qual "somos herdeiros de padrões e convenções e ao mesmo tempo designers ativos de significados" (CAZDEN *at al.*, 1996, p. 65), procurando investigar como os elementos foco da pesquisa - fotografia, rede social e escrita, se relacionaram no processo de produção de sentido nas atividades propostas. Para isso, retomaremos aqui os quatro processos do conhecimento propostos por teóricos do Grupo de Nova Londres: experimentar, conceituar, analisar e aplicar (Kalantzis e Cope, 2010). Considerando também o conceito de 'weaving', pelo qual o aprendizado é como o tecer, com movimentos de idas e vindas entre conhecimentos prévios, novos conhecimentos e conhecimentos transformados. Observamos ainda as teorias relacionadas à imagem fotográfica, leitura de imagens e letramentos visuais, a partir de Kossoy (2014), Joly (2010) e Callow (2005), bem como aquelas referentes às redes sociais e mídias digitais no tocante à multimodalidade e multiletramentos, previamente discutidas nesta dissertação.

Atividade 1 - *Brainstorm*

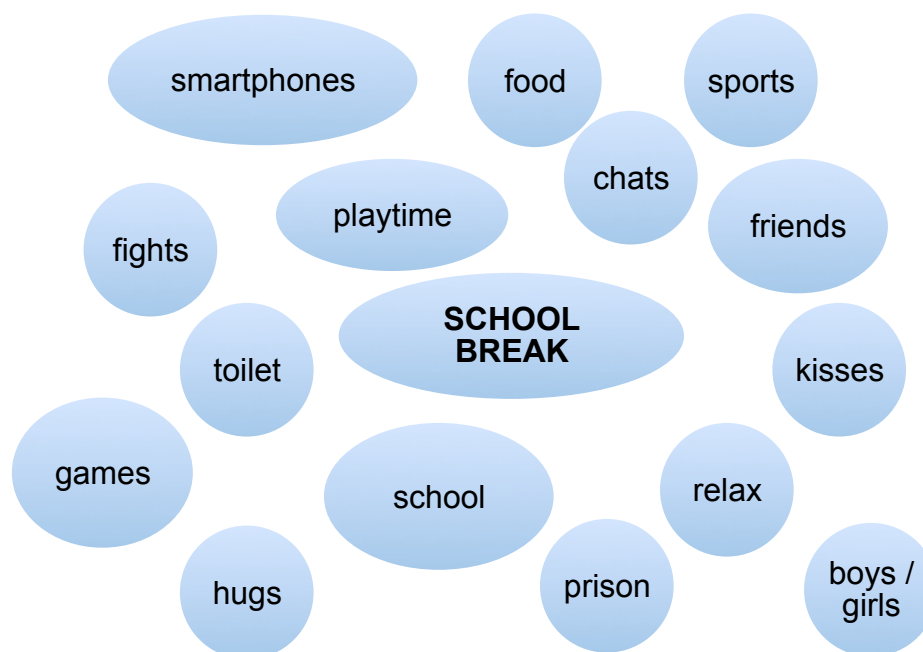
Como primeira parte da investigação realizamos uma atividade para ativar o conhecimento prévio e as memórias dos alunos a partir dos temas trabalhados. Para o 6º ano, com o qual utilizamos a coletânea de fotos *Where children sleep*, escrevemos no quadro negro '*My bedroom*' e pedimos que falassem o que viesse à cabeça diante do tema. Fomos registrando todas as palavras que iam surgindo. Aquelas ditas em português, eram transpostas no quadro em inglês. Para o 7º ano, realizamos a mesma atividade, no entanto, o tema era '*School break*'. Nas imagens a seguir, temos o registro das falas dos alunos.

Figura 5 - Primeira atividade de aplicação da pesquisa com a turma de 6º ano



Fonte: A autora

Figura 6 - Primeira atividade de aplicação da pesquisa com a turma de 7º ano



Fonte: A autora

Consideramos essa atividade com traços predominantemente do 'experimental', pois acionou conhecimentos linguísticos, principalmente lexicais, e imagens mentais de realidades familiares aos alunos e, ao mesmo tempo, foram

também introduzidos novos conhecimentos no momento em que a professora transcrevia palavras ditas por eles em português para o inglês.

Além disso, percebemos traços de multimodalidade nesta tarefa, pois além da visualidade do formato no qual foi disposto o vocabulário, uma *brainstorm*, temos também as imagens mentais suscitadas pelos estudantes a partir do tema e das palavras ditas pelos colegas. Lembramos aqui o que nos diz Joly (2010, p. 121) sobre a complementaridade das imagens e das palavras: “As imagens engendram as palavras que engendram as imagens em um movimento sem fim”, sem que para isso haja a necessidade da copresença da imagem e do texto. Na atividade em questão, tal complementaridade auxiliou no processo de aprendizagem de novas palavras e na retomada daquelas já aprendidas pelos alunos.

Para o 6º ano, foi proposta ainda uma atividade escrita, na qual cada discente tinha que responder à pergunta “O que seu quarto significa para você?”, além de fazer uma pequena descrição em inglês do seu quarto ou do quarto considerado ideal para ele. Como estávamos trabalhando com estudantes com um conhecimento ainda muito limitado da língua inglesa, foi orientado que a língua materna poderia ser usada na resposta da primeira questão. No entanto, observamos que vários alunos tentaram escrever suas respostas em inglês, ainda que de forma sucinta, tais como “life”, “much” e “special”. Algumas respostas foram mais longas, como por exemplo “My bedroom is my best place in the world”, mas, neste caso, com a ajuda da professora na construção da frase em inglês, apresentando, por exemplo, algumas estruturas linguísticas necessárias para isso. Contudo, o resultado foi bem positivo, pois os alunos se sentiram motivados a tentar escrever na língua alvo. Julgamos que esse interesse se deu justamente por partirmos do conhecimento prévio do público alvo e de um tema significativo para ele.

Ainda sobre a atividade de *brainstorm*, uma das palavras citadas no grupo do 7º ano nos chamou a atenção, destoando das outras apresentadas. Ao falar algo que lembrasse o intervalo escolar, um aluno lançou a palavra ‘prisão’. Perguntamos o porquê dessa imagem e o estudante respondeu que tinha assistido à uma série, na qual as cenas principais aconteciam em uma cadeia. Para esse aluno, a imagem do recreio da escola o remetia àquela série. Temos aqui intertextualidade e diferentes formas de representação se relacionando - imagens mentais e palavras, geradas a partir de memórias de um produto audiovisual. Nesse sentido,

consideramos que os multiletramentos acontecem mesmo em contextos que não envolvem a internet ou as mídias digitais mais recentes.

Atividade 2 – Inscrição no site da rede social educativa Edmodo e primeiras interações

Na etapa seguinte, iniciamos as atividades com a rede social Edmodo no laboratório de informática da escola, embora a inscrição dos participantes na plataforma utilizada já havia sido realizada antes do início da aplicação da pesquisa em si. Na ocasião, foi publicada uma mensagem de boas-vindas aos alunos e solicitado que escrevessem algo sobre eles e cumprimentassem seus colegas em inglês. Naquele momento, já pudemos realizar alguns apontamentos sobre o uso dessa mídia pelos adolescentes e sua relação com a aprendizagem e os multiletramentos.

A primeira observação foi de que apesar de acharmos que os alunos, por estarem já familiarizados com as mídias digitais, teriam facilidade em acessar a página do grupo no Edmodo, descobrimos que algumas aptidões estavam faltando. Muitos tiveram dificuldade em fazer a inscrição na plataforma, hora por não entenderem o tipo de informação solicitada, hora por não conseguirem transpor barreiras impostas pelo site, tais como a criação de um *login*.

Nesse sentido, lembramos que Paiva (2016, p.48) defende o ensino de algumas habilidades para um leitor ser competente tanto em páginas impressas quanto virtuais. A primeira é ‘navegar-localizar’, ou seja, a capacidade de encontrar e selecionar informações relevantes no texto. Uma outra habilidade proposta pelo autor é a de ‘relacionar-avaliar’, que consiste em ser capaz de correlacionar os diferentes modos de apresentação textual, tais como verbal e imagético, e analisar isso tudo de acordo com seus propósitos. A terceira proposição é a necessidade do leitor de ‘compreender-usar’ as informações selecionadas. Diante das dificuldades apresentadas acima com relação à inscrição no Edmodo e à realização de algumas outras atividades na plataforma, avaliamos realmente importante o trabalho de tais habilidades. Assim como são ensinadas estratégias de leitura dos mais variados gêneros textuais impressos e orais, a multiplicidade de modos de representação presentes nos hipertextos requerem aprendizados específicos.

No entanto, por outro lado, percebemos que certos alunos possuíam algumas dessas habilidades já mais aguçadas. Esses conseguiram transpor os desafios apresentados por um ambiente digital até então novo para eles, realizando a inscrição e as primeiras atividades propostas, que envolviam a exploração do site, de forma natural, navegando, compreendendo e utilizando as informações necessárias.

Um exemplo disso foi a descoberta por alguns estudantes de como personalizar a foto do perfil com avatares que o próprio site do Edmodo oferece. Outros foram além, buscando imagens no Google ou adicionando fotos pessoais. Nesse sentido, aconteceram movimentos interessantes característicos do ambiente virtual.

Primeiro, destacamos a questão do usuário da rede, e do próprio estudante, como agente na aprendizagem. Antes mesmo da professora dar qualquer orientação sobre a foto do perfil, já tinha aluno encontrando os avatares oferecidos pela plataforma. Isso reforça, entre outras coisas, a questão da não linearidade do hipertexto. Observamos aqui uma característica desse ator da rede social, que para Rojo (2013) já não é mais simplesmente um leitor-autor, mas um '*lautor*', ou seja, alguém que escolhe o caminho de leitura e de ação a percorrer, que não precisa de uma linearidade para isso e que encontra no mesmo ambiente espaço para leitura e produção.

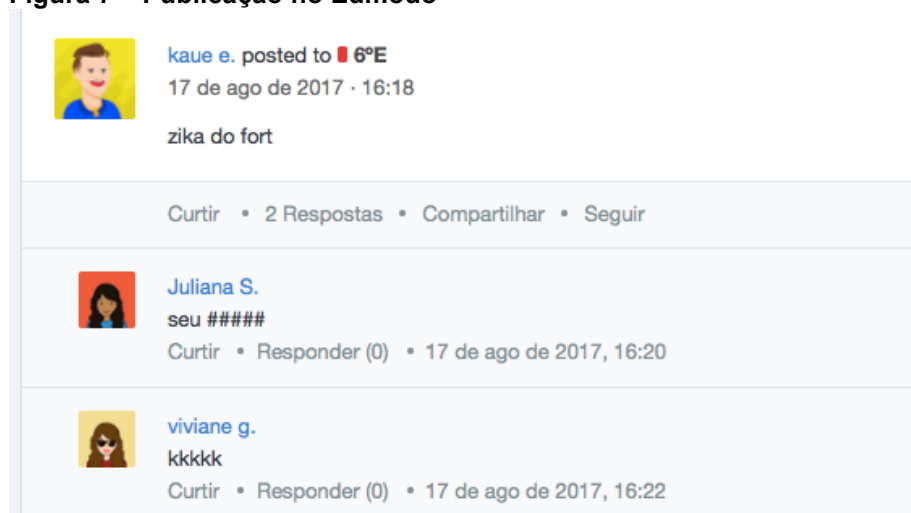
Um outro movimento importante foi no sentido da aprendizagem estar ocorrendo fora do eixo professor-aluno. Os estudantes que aprenderam a editar a imagem do perfil começaram a compartilhar o conhecimento com seus colegas, sem a interferência da professora, destacando algumas das características abordadas pela Pedagogia dos Multiletramentos e proporcionadas pelo ambiente multimidiático, a interação e a colaboração entre os sujeitos envolvidos no processo.

Percebemos aqui alguns dos processos de conhecimento abordados por Kalantzis e Cope (2010) acontecendo. Os alunos experienciaram um novo ambiente digital, mas a partir de certos conhecimentos prévios sobre o espaço virtual, conceituando os novos aprendizados, analisando, e os aplicando em um novo contexto. Para os estudantes que tiveram dificuldades em acessar o ambiente virtual, provavelmente tenha faltado algumas das experiências digitais que outros colegas já possuíam.

No que diz respeito ao uso da língua-alvo, percebemos que os alunos se limitaram a poucas palavras, usando apenas parcialmente o conteúdo trabalhado previamente nas aulas. Alguns deles fugiram da instrução dada, escrevendo cumprimentos em português. O interesse pelo ambiente virtual foi grande. No entanto, o foco principal para eles naquele momento foi poder interagir com os colegas e, como o conhecimento de inglês, ainda era bastante limitado, vários o fizeram na língua materna.

Por vezes, esqueceram que estavam em um ambiente com finalidades escolares e começaram a interagir com os colegas da mesma forma que o fazem em outras redes sociais ou pessoalmente. Em alguns momentos até de maneira desrespeitosa, como no exemplo abaixo.

Figura 7 – Publicação no Edmodo



Fonte: A autora / Edmodo

E, aqui, encontramos uma das características de rede social apontadas por Boyd (2011), o borramento das fronteiras entre o público e o privado. Notamos que os alunos não se intimidaram pelo fato de ser uma atividade realizada no ambiente escolar, em um grupo, no qual várias pessoas tinham acesso, inclusive a professora. Quando esse tipo de comportamento, com “brincadeiras” e provocações, acontece na sala de aula, é exigida uma atuação por parte do docente no sentido de fazer os envolvidos refletirem sobre suas atitudes e reparem danos morais que possam ter ocorrido. Por esse caminho, julgamos importante também que, nesse processo de ensino que envolve multiletramentos, os sujeitos aprendam a refletir criticamente sobre sua atuação no ambiente virtual, de modo a perceber os efeitos que suas

ações podem gerar para eles mesmos e para outras pessoas, em um espaço que tem como algumas de suas características a persistência da mensagem, a fácil reprodutibilidade e a facilidade do conteúdo ser difundido, como já abordado no capítulo 1. Presenciamos várias situações graves de difamação e de conflitos gerados pelo mal uso da internet na atualidade. Portanto, avaliamos que se faz necessário um trabalho que ajude o aluno a agir com reflexão e criticidade, tanto na recepção quanto na produção do conteúdo virtual.

Observamos ainda nesta primeira etapa da aplicação da pesquisa que alguns estudantes transitaram por diferentes modos de representação nas publicações, aproveitando a multimodalidade presente na rede social para reforçar ou complementar uma ideia. Temos um exemplo abaixo, no qual foram utilizadas escrita e imagem.

Figura 8 - Publicação do Edmodo



Fonte: A autora / Edmodo

Nesta mesma sequência de publicações, observamos ainda que a aluna questiona o colega em língua portuguesa e, lembrando da solicitação da professora em tentar usar inglês, ela repete o questionamento, mas dessa vez na língua alvo. Conhecendo o público da pesquisa e seu nível linguístico na língua inglesa, julgamos que, provavelmente, ela recorreu a um tradutor eletrônico, aproveitando a

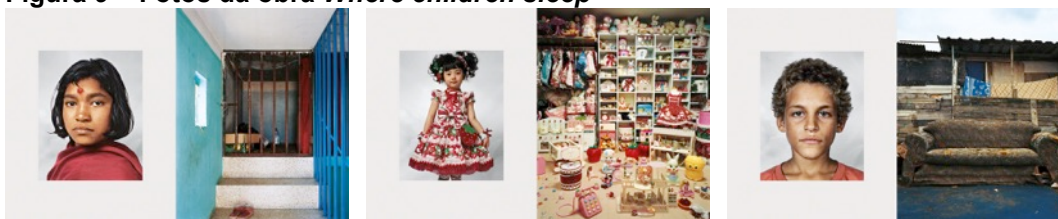
possibilidade de migração entre ambientes, propiciada pela internet. Quanto a isso, temos aqui um desafio do professor de línguas diante do uso da internet. Na maioria das atividades que propunham escrita em inglês na aplicação da pesquisa, os alunos recorreram ao uso do tradutor *on-line*. Avaliamos que a utilização de tal recurso não precisa ser proibida, no entanto, acreditamos que os alunos precisam conhecer as limitações que essa tecnologia apresenta e ter orientações de como a usar. Vemos aqui mais um fator da necessidade de se trabalhar letramentos digitais.

Atividade 3 – Primeiro contato com as fotos do artista James Mollison

O próximo passo foi o primeiro contato dos alunos com algumas das fotos do artista James Mollison. Anexamos os links que dão acesso à três imagens da coleção *Where children sleep* no grupo do 6º ano e à duas imagens da obra *Playground* no grupo do 7ºano. Solicitamos aos alunos que abrissem os links, analisassem as fotos e escrevessem suas impressões sobre elas, sem nenhuma interferência da professora no sentido de dar informações sobre o artista, sua obra ou fazer perguntas. Abaixo temos as fotos trabalhadas com cada turma.

6º ano – *Where children sleep*

Figura 9 – Fotos da obra *Where children sleep*



Prena, 14, Kathmandu, Nepal¹³

Kaya, 4, Tokyo, Japan¹⁴

Alex, 9, Rio de Janeiro, Brazil¹⁵

Fonte: James Mollison

A turma do 6º ano realizou essa atividade na página de publicações, através de comentários. Observamos em alguns textos a descrição do ambiente físico da foto em si. Como podemos visualizar abaixo¹⁶:

¹³ <http://jamesmollison.com/books/where-children-sleep/prena-14-kathmandu-nepal/>

¹⁴ <http://jamesmollison.com/books/where-children-sleep/kaya-4-tokyo-japan-2/>

¹⁵ <http://jamesmollison.com/books/where-children-sleep/alex-9-rio-de-janeiro-brazil/>

¹⁶ Os comentários dos alunos foram transcritos aqui sem alterações por parte da pesquisadora

- “E tem um quarto bem pequeno por sinal”
- “small house”
- “several toys”
- “tem várias roupas vários brinquedos”
- “casa de madeira sofá velho com toalhas no varal”
- “sofá bem velhinho”
- “sofá todo rasgado”

Entretanto, apesar de alguns comentários se aterem mais à “realidade” material do fragmento retratado, a partir das experiências prévias dos alunos, não deixaram de apresentar também elementos de interpretação, como no exemplo a seguir:

- “uma menina com espaço pequeno para morar que mora do lado de fora de uma casa com grades em volta”

Bem como sinais de envolvimento afetivo e julgamentos com relação à imagem, ao acrescentar elementos linguísticos como advérbios e adjetivos: ‘bem pequeno’, ‘bem velhinho’, ‘todo rasgado’.

No entanto, observamos que foram poucas as descrições que se ativeram apenas ao “visível” das fotografias. A maioria dos comentários retratou um contexto mais amplo, indo além da imagem estática, analisando, interpretando, abordando assim a imaterialidade e as ausências das obras (Kossoy, 2014).

- “É uma pessoa pobre, mas se sustenta com o que ela tem.”
- “É uma índia muito pobre seu quarto é pequeno mas mesmo assim não parece triste mas sim de uma guerreira”
- “The first picture shows a middle class Indiana”
- “Prena, they are very poor”
- “uma menina pobre de 14 anos q tem uma casa bem pequena e ela não tem muitas condições boas.”
- “É uma criança que tem muitas bonecas horríveis por sinal, roupas, bolsas e bem rica”
- “uma menina que tem tudo, muito rica ,mimada e bem metida e comparando ela com as outras crianças apesar de ser mais nova parece ser superior por causa de sua imagem de fora mas o que conta é a imagem de dentro a gentileza o amor entre outros”
- “the second image shows a Japanese apparently rich with several toys”
- “uma menina com boas condições com muitas roupas boas, brinquedos, bonecas, etc.”
- “uma menina com ótimas condições de sobrevivência”
- “uma menina com uma boa vida em si que tem várias roupas vários brinquedos e um ótimo quarto parece Dormiram com chegada e quentinha ao contrário da primeira da foto.”
- “um menino que não tem nada e dome na rua”
- “the third shows a poor boy who lives in Brazil with low income”
- “um menino que mora na rua passando fome e frio”
- “um menino que passa por muitas necessidades passa fome e frio vive sem roupas e se sustenta como que tem, apesar de ter pouco”
- “um menino com poucas condições de vida”

- “um garoto com poucas condições de sobrevivência”
- “um garoto que dorme na sala com sofá bem velho que pode ter algumas roupas para falar bem a verdade eu não sei se é uma sala ou quintal ou na rua com sofá todo rasgado.”
- “e uma menina rica igual a Silvia” (nome fictício) – comparando a personagem da imagem com uma colega de classe

Com relação à língua, a orientação da professora foi de que, se necessário, poderia ser utilizado o português nesta atividade. No entanto, parte do vocabulário e demais estruturas linguísticas exigidas para a descrição física das imagens apresentadas já haviam sido trabalhados anteriormente na língua inglesa e esperávamos que os alunos fizessem uso desse conhecimento. Notamos, entretanto, que a maioria deles não tentou ou não conseguiu transpor esses conhecimentos prévios na descrição das imagens. Julgamos que tenha faltado aqui um trabalho anterior mais direcionado ao gênero textual que estava sendo exigido, apresentando textos similares na língua alvo. Considerando a ideia do GNL sobre *design*, poderíamos dizer que faltou um trabalho em torno dos *designs* disponíveis relacionados aos elementos exigidos para a escrita desses comentários. Porém, não julgamos que isso tenha sido um grande problema nesta etapa, pois o objetivo principal da atividade, de verificar quais os aspectos da imagem fotográfica seriam percebidos pelos alunos sem nenhuma interferência teórica sobre a leitura de imagens, foi alcançado.

7º ano – *Playground*

Figura 10 – Fotos da obra *Playground*



Valley View School, Mathare, Nairobi, Kenya¹⁷

Fonte: James Mollison



Dechen Phodrang, Thimphu, Bhutan¹⁸

¹⁷ <http://jamesmollison.com/books/playground/valley-view-school-mathare-nairobi-kenya/>

¹⁸ <http://jamesmollison.com/books/playground/dechen-phodrang-thimphu-bhutan/>

A atividade do 7º ano foi realizada no campo tarefas. Anexamos os links das fotos e solicitamos que os alunos escrevessem suas impressões sobre as fotos e dessem uma legenda para cada uma delas. Observamos que surgiram mais descrições físicas das imagens do que na atividade com o 6º ano, mas ainda assim focaram nos aspectos sociais, como podemos observar abaixo.

Foto 1:

- "It is a very poor community, with children playing and looking tired and hungry, the houses are old and falling."
- "I see a very poor community, with many children playing, with the sun very strong in them, and like well-finished houses, and with quite old robberies."
- "Valley View School, Mathare, Nairobi, Kenya | :your school and very poor many of the students ne a very small place your clothes are everything ragadas and frayed"
- "Primeira imagem: this school has the face of Being very poor because it gives tô see That it has few resource and the room are almost falling apart"

Foto 2:

- "Their uniforms are red and they are discaussos and their class is huge"
- "Best ever playground I im so kid"
- Subtitle: Oriental Recreation.
- "They are having fun with the dogs, and watching the view of the mountains"
- "this school seems tô be realy cool because it's outdoors i realized That verybody in this school wear the same clothes and everyone uses a rede cloth and they're bald That leads me tô thinks That they áre monks in training"
- "the sunny day at school opposite the first image the second one already has more shelter and more sofesticado a place where you have more leisure can say a place where they cover more than the first one more we see that in the two image the children bricam and it amuses like the other independdente of the place I think this is good, I hope you like my opinion."

Encontramos nas sentenças produzidas algumas interpretações que nos dão pistas não somente sobre a imagem fixa, mas acerca dos alunos receptores das obras. De acordo com KOSSOY (2014, p. 129), sobre a leitura de fotografias:

a leitura das mesmas se abre em leque para diferentes interpretações a partir daquilo que o receptor projeta de si, em função do seu repertório cultural, de sua situação socioeconômica, de seus preconceitos, de sua ideologia, razão por que as imagens sempre permitirão uma leitura plural.

Percebemos isso na escrita de alguns pesquisados, como no seguinte exemplo:

"First picture: Best playground, you are in the middle of poverty but still have fun"!! (participante do 7º ano). O estudante vai além da simples descrição e interpreta a

imagem a partir de seu conhecimento, experiências e de acordo com sua visão de mundo, abordando a relação felicidade e dinheiro.

Temos aqui ainda a noção de complementaridade entre as imagens e as palavras (Joly, 2010). Ao analisar as fotografias, os estudantes completaram através da escrita os significados não aparentes nas imagens fazendo com que os sentidos fossem multiplicados (Lemke, 2010), um exemplo disso é a sentença que diz “leads me to think that they are monks in training”. Como já abordado anteriormente, tanto a complementaridade quanto a multiplicação dos sentidos a partir do encontro de dois ou mais modos de representação são aspectos importantes nos multiletramentos.

Podemos concluir sobre esta etapa da pesquisa que as análises feitas pelos alunos não foram de grande profundidade em certos elementos composicionais das imagens, tais como foco, cor, *layout*, entre outros aspectos técnicos. Acreditamos que esses são elementos mais difíceis de se abordar por um leigo na arte da cultura visual. Entretanto, acreditamos que é um tipo de habilidade a ser desenvolvido na escola, principalmente porque esses elementos podem interferir direta ou indiretamente no sentido da imagem. Geralmente, o trabalho com a representação visual é uma tarefa designada à disciplina de arte. Contudo, diante do grande apelo visual e da multiplicidade de modos de representação na atualidade, principalmente, das mídias digitais, pensamos que letramentos visuais podem e precisam ser desenvolvidos em qualquer área do conhecimento. Na coleta dos dados, tais aspectos foram abordados indiretamente, através de perguntas, na leitura coletiva de uma foto de cada coleção, conforme descrevemos na seção 5 do presente capítulo.

Atividade 4 – Leitura das sinopses das obras *Playground* e *Where Children Sleep*

Após a aplicação de atividades abertas, nas quais os alunos puderam experienciar uma análise mais livre das imagens abordadas, passamos para uma fase de instrução, iniciando com a leitura das sinopses dos conjuntos de obras fotográficas escolhidos. O recurso tecnológico utilizado para a realização desta etapa foi um projetor multimídia com o qual expomos o texto para a turma.

Antes do trabalho com a sinopse em si, apresentamos o autor James Mollison e algumas informações de sua biografia. Na sequência, realizamos a leitura

da sinopse correspondente à obra trabalhada em cada turma¹⁹. O texto, retirado da página do autor, está em inglês. Fizemos a leitura na língua alvo, mas parando e instigando os alunos, a partir de palavras cognatas e conhecimentos prévios, a compreenderem o que estávamos lendo. Fomos então, assim, desvendando o contexto nos quais as fotografias foram produzidas.

Avaliamos que essa leitura foi bastante produtiva, pois através dela retomamos léxico já trabalhado em sala, apresentamos novas palavras e conseguimos desenvolver o entendimento do texto de forma coletiva, em um movimento de idas e vindas como o conceito de *'weaving'* apresentado anteriormente nesta dissertação sugere. O fato do texto estar projetado para a turma toda facilitou no sentido de manter o foco. Percebemos que em situações em que os alunos têm que ler sozinhos textos autênticos na língua estrangeira, que não estão em seu nível de aprendizado, normalmente se sentem desmotivados.

Nesta atividade de leitura surgiu um fato que nos fez pensar sobre a importância de um trabalho que envolva multiplicidade de recursos e tarefas em sala de aula. A maioria dos alunos se ateu em responder aos questionamentos e estímulos que a professora foi dando para o entendimento do texto. Porém, ao final da atividade, um dos alunos do 7º ano perguntou a tradução de uma palavra que não sabia o significado. Era um aluno com um conhecimento linguístico em um nível mais elevado que os demais, que não se contentou em entender apenas o essencial do texto, mas teve seu olhar capturado por algo diferente e aproveitou a oportunidade para ampliar seu repertório. Refletimos então a partir desse fato que em turmas numerosas, heterogêneas, como era o caso dos grupos avaliados, tendemos a planejar atividades que atendam um público "padrão" e, por vezes, deixamos de desenvolver trabalhos que façam sentido para aqueles que estão aquém ou além do nível esperado. Diante dessa constatação, entendemos que considerar os multiletramentos no processo de aprendizagem pode ajudar nesse tipo de desafio, pois um trabalho que envolva diversidade de modos de representação, bem como variedade de gêneros e tipos textuais, com diferentes níveis de

¹⁹ <http://jamesmollison.com/books/where-children-sleep/>
<http://jamesmollison.com/books/playground/>

complexidade, entre outros aspectos inerentes a eles, atingirá mais facilmente um maior número de alunos de acordo com suas especificidades.

Atividade 5 - Análise guiada das imagens fotográficas

Nesta etapa da aplicação, após o trabalho com as sinopses das obras de James Mollison, a professora pesquisadora apresentou uma foto de cada coleção em questão no projetor e guiou os alunos em uma leitura das imagens através de algumas perguntas. Questões essas que foram baseadas nas referências anteriormente abordadas nesta dissertação, tais como Kossoy (2014), Joly (2010) e Callow (2005). Desse último autor consideramos as três dimensões sugeridas para o desenvolvimento de letramentos visuais: afetiva, composicional e crítica. Abaixo apresentamos as perguntas que fizemos aos alunos. Para a turma de 6º ano, as apresentamos em português, já para o 7º, em inglês:

- Qual foi sua primeira impressão ao ver a imagem?
- O que ela mostra? O que está acontecendo?
- Os personagens estão distantes ou próximos? Olhando para a foto ou não?
- Como eles são?
- Qual é a perspectiva do fotógrafo?
- Como a luz é utilizada?
- Quando você olha para a imagem, qual é a parte que você vê primeiro? Por que acha que olha primeiro para essa parte?
- O que você olha a seguir?
- O que essa foto mostra sobre as pessoas, sobre o lugar?
- São semelhantes com sua realidade?
- Quais as perguntas que a imagem provoca em você?

A partir dessa análise coletiva com as imagens pudemos introduzir um pouco de direcionamento ao olhar dos alunos com relação às fotografias, na tentativa de os ajudar a construir um caminho para uma análise mais funcional e crítica. Os pesquisados responderam bem à atividade, interagindo e apresentando suas análises oralmente. Por outro lado, o suporte utilizado para a apresentação dessas imagens atrapalhou um pouco a visualização e as respostas para algumas perguntas. A qualidade da projeção não estava muito boa, além de outros aspectos que também interferiram, tais como a tela de projeção e a própria iluminação da sala.

Para os alunos dos 7º anos, apresentamos as perguntas em inglês e a intenção era de que, além da leitura, eles pudessem respondê-las também na língua

alvo, a partir de algumas estruturas linguísticas que apresentaríamos a eles, tais como:

- The picture was taken in...
- It shows...
- In the photo, children are...
- In the first part of the picture, I see...
- The school seems to be..., because...
- I like the picture, because...
- I don't like...

Acreditamos que essas estruturas poderiam os ajudar a expressar suas análises em um nível linguístico adequado para a série e idade. Entretanto, não tivemos tempo hábil para desenvolver tal atividade de escrita. Como nosso foco principal naquele momento era avaliar a análise das imagens realizada pelos alunos, dedicamos o tempo para isso.

Após essa primeira etapa da atividade, partimos para a análise de outras imagens das mesmas obras, guiada pelas perguntas acima. Para a turma do 6º ano, publicamos as orientações na plataforma Edmodo, bem como os links para as fotos que deveriam ser analisadas. Cada aluno deveria abrir essas imagens e responder algumas das questões propostas, à sua escolha. As respostas precisavam ser escritas em uma folha. A opção pela atividade no papel nesta turma se deu pelo fato de que nem todos conseguiam completar a tarefa em apenas uma aula de laboratório e o que estava ocorrendo é que, em casa, muitos tinham dificuldade em utilizar a opção 'tarefa' do Edmodo. Acreditamos que, ficando somente a visualização das imagens na plataforma, a realização da atividade seria acessível a todos os participantes.

Com a turma do 7º ano, acabamos realizando a etapa de análise das fotografias na sala de aula mesmo, através de projeção com multimídia, tendo a qualidade limitada pelos fatores já abordados acima. Como estávamos no encerramento do ano letivo, optamos pela realização em sala, como forma de controlar o tempo de análise de cada foto e da escrita pelos alunos. Os pesquisados escreveram suas respostas em duplas, ou pequenos grupos, também em folhas físicas. Dessa forma, conseguimos ter as impressões de todos os participantes registrados sobre as fotografias selecionadas.

Com a limitação do tempo, não teríamos conseguido finalizar a atividade na rede social Edmodo, pois precisaríamos mais de uma aula no laboratório da escola e isso não seria possível. Provavelmente, também não teríamos o retorno de vários

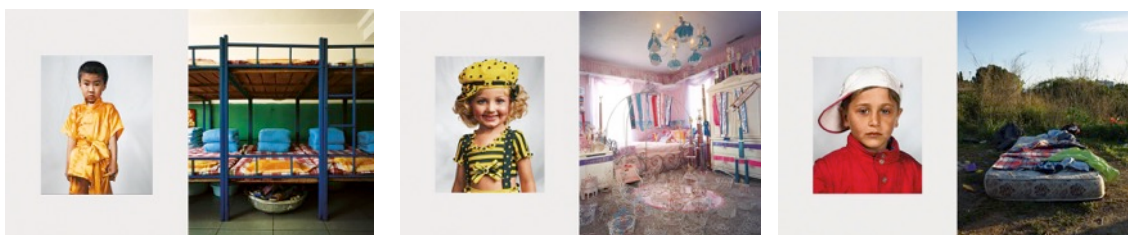
alunos se a atividade ficasse para ser realizada em casa, pois já estavam em ritmo de férias e, em partes, também pela dificuldade de acesso à internet.

Essa limitação no tempo para a implementação das tarefas afetou bastante as últimas etapas da pesquisa. Havíamos programado que as atividades ocorressem entre final de agosto e outubro, no entanto, precisamos adiar o início da mesma para realizar pequenos ajustes no projeto e conseguir sua liberação pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Quando obtivemos a aprovação do órgão citado, já estávamos no último bimestre letivo e isso acabou comprometendo sua aplicação.

Abaixo apresentamos as fotografias abordadas e um apanhado geral das respostas dos alunos, considerando as dimensões de análise de imagens propostas por Callow (2005).

Fotos da obra *Where children sleep* trabalhadas com a turma de 6º ano (análise guiada):

Figura 11– Fotos da obra *Where children sleep*



1. Hang, 5, Beijing, China²⁰

2. Jazzy, 4, Kentucky, USA²¹

3. Anonymous, 4, Rome, Italy²²

Fonte: James Mollison

De um total de 30 alunos, apenas 6 realizaram as atividades. Abaixo podemos observar as respostas dadas por eles ao analisar as imagens.

Quadro 5 – Respostas dos alunos do 6º ano para a atividade guiada de análise das fotografias.

Dimensão afetiva	Dimensão composicional	Dimensão crítica
1. Qual foi sua primeira impressão? <ul style="list-style-type: none"> Boa 	3. Os personagens estão longe ou perto? Para a mesma imagem, tivemos	7. O que essa fotos mostram sobre as pessoas, a escola, o lugar?

²⁰ <http://jamesmollison.com/books/where-children-sleep/hang-5-beijing-china-2/>

²¹ <http://jamesmollison.com/books/where-children-sleep/jazzy-4-kentucky-usa-2/>

²² <http://jamesmollison.com/books/where-children-sleep/jazzy-4-kentucky-usa-2/>

<ul style="list-style-type: none"> • Triste • Ele mora em um orfanato <p>2. O que a imagem mostra?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rica, uma menina com um quarto luxuoso nos EUA • Pobre, várias camas, uma criança que mora em um orfanato, em um alojamento na China • Mora na rua, um garoto bem pobre na Itália 	<p>as duas respostas</p> <p>4. Sobre a luz, não obtivemos respostas.</p> <p>5. Quando você olha para a imagem, qual parte vê primeiro? A resposta que prevaleceu foi 'para a pessoa'</p> <p>6. O que você olha a seguir? A maioria dos alunos respondeu 'quarto'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rica / mansão, uma menina com boas condições • Pobre / casa, um orfanato, na China, orfanato • Pobre / rua <p>8. São semelhantes com sua realidade? A resposta unânime foi 'não'</p> <p>9. Quais as perguntas que as imagens provocam em você? Qual é o endereço? Onde ele mora? Quantos anos tem? Tem amigos?</p>
---	---	--

Adaptado de Callow (2005)

Fotos da obra *Playground* trabalhadas com a turma de 7º ano (análise guiada):

Figura 12 – Fotos da obra *Playground*



Shikim Maoz School, Sderot, Israel²³



Freretown Community Primary School, Mombasa, Kenya²⁴

Fonte: James Mollison

Todos os alunos presentes no dia da aplicação desta atividade na turma do 7º ano, vinte e seis no total, entregaram suas análises sobre as fotos, porém alguns deles não conseguiram terminar de escrever sobre a segunda foto. Segue um resumo das respostas.

²³ <http://jamesmollison.com/books/playground/shikim-maoz-school-sderot-israel/>

²⁴ <http://jamesmollison.com/books/playground/freretown-community-primary-school-mombasa-kenya/>

Quadro 6 – Respostas dos alunos do 7º ano para a atividade guiada de análise das fotografias.

Dimensão afetiva	Dimensão composicional	Dimensão crítica
<p>1. Qual foi sua primeira impressão?</p> <p>Foto 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normal • Escola grande, bonita, limpa, cheia de crianças, em bom estado, com grama em formato de violão <p>Foto 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crianças se divertindo • Saída para o intervalo • Várias crianças negras • São morenos • Várias plantas, árvores • Eles devem ser muito picados por mosquitos porque estão na mata • O outro colégio era bonito e já esse nem tanto 	<p>2. O que a imagem mostra?</p> <p>Foto 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uma escola com crianças brincando e conversando • Crianças pequenas • Estão se divertindo <p>Foto 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tem bastante criança, com uniforme azul • Estão entrando na escola e parece estar calor • Tem bastante mato • A vegetação perto da escola é gigante • Mostra várias crianças de costas • Várias crianças de consciência negra • Alunos conversando • Paisagem muito bonita, com a presença de muitas árvores e plantas <p>3. Os personagens estão distantes ou próximos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • A maioria dos alunos interpretou nas duas fotos que as pessoas estão próximas do fotógrafo, mas foram observadas também respostas ‘distantes’, ‘nem tão próximo, nem tão distantes’ e ‘alguns próximos e outros distantes’. <p>4. As pessoas estão olhando para a foto?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos responderam ‘não’ • Alguns alunos justificaram que as pessoas não estão olhando porque estão se divertindo • Uma das pesquisadas escreveu “o fotógrafo usou a mesma técnica para tirar as fotografias” 	<p>9. O que essas fotos mostram sobre as pessoas, sobre o lugar?</p> <p>Foto 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • É um lugar lindo e grande • Classe média • Deve ser divertido • É um lugar amplo, limpo, muito semelhante com o qual estudo • Uma escola cuidada <p>Foto 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lugar pouco apertado, mas bonito • A escola é menor que a outra • Baixa renda • Deve ser uma nação de pessoas negras • Parecem ser mais humildes • Lugar calmo <p>10. São semelhantes com sua realidade?</p> <p>Foto 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • A maioria escreveu que sim (escola divertida, ampla, limpa e grande) <p>Foto 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • A maioria dos alunos escreveu “não” <p>11. Quais as perguntas que as imagens provocam em você?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por que tem um violão? • Onde fica essa escola? • Não há brinquedos? • Como são felizes sendo um lugar tão simples? • Como são as aulas? • Quais séries estão ali na foto? • Por que estão no meio do mato?

	<p>5. Como os personagens são?</p> <p>Foto 1</p> <ul style="list-style-type: none">• Bonitinhos e fofos (esse aluno não caracterizou os personagens da foto 2)• Tem meninos e meninas• Felizes• Estão com uma camisa azul clara e shorts azul escuro• Diferentes uns dos outros• Crianças normais se divertindo• Magros, felizes <p>Foto 2</p> <ul style="list-style-type: none">• Normais• São negros• São lindos• De uma comunidade rural e são felizes• São magros e negros e parecem muito divertidos• Eles estão com uniforme• Devem ser africanos <p>6. Como a luz é utilizada?</p> <ul style="list-style-type: none">• Para as duas fotos, a maioria dos alunos escreveu adjetivos como clara, ótima, boa• Também foi usado o adjetivo 'natural', com explicação (a luz do dia, ensolarado) <p>7. Quando você olha para a imagem, qual é a parte que você vê primeiro?</p> <p>Foto 1</p> <ul style="list-style-type: none">• A maioria dos pesquisados respondeu "o violão" ou o "centro" <p>Foto 2</p> <ul style="list-style-type: none">• As crianças / centro – maior número de respostas• Que as cores são apenas verde e azul• A mata	
--	---	--

	<p>8. Qual é a perspectiva do fotógrafo?</p> <p>Foto 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • A maioria escreveu “em cima” • Uma pessoa escreveu “em cima do muro” <p>Foto 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtivemos respostas “embaixo”, “no alto”, “reto”, “parece estar com um drone”, “o fotógrafo usou o mesmo ângulo” 	
--	--	--

Adaptado de Callow (2005)

Como já mostramos na primeira atividade com as fotografias, os alunos focaram um pouco na descrição física das imagens, mas a maioria das análises ficou no campo das impressões, abordando questões sociais que eles julgavam a partir do que estavam vendo, abrangendo um cenário não visível materialmente, porém interpretado através daquelas fotos. Podemos dizer que a leitura que fizeram focaram mais nas dimensões afetiva e crítica.

Por outro lado, observamos com esta segunda atividade de análise que as questões propostas para guiar os alunos na leitura das fotos os ajudaram a aguçar o olhar para aspectos que até então passaram despercebidos no primeiro momento, tais como a perspectiva do fotógrafo em relação a cena retratada; a questão dos personagens da imagem, como o que estavam fazendo, para onde olhavam; além de detalhes do cenário, ou seja, alguns aspectos composicionais. Considerando as propostas do GNL, mais especificamente de Kalantzis e Cope (2010), poderíamos dizer que as perguntas, além de auxiliarem os alunos a experimentarem novas percepções diante das fotografias, contribuíram para promover uma análise mais funcional e crítica sobre as mesmas.

Apesar desses avanços, ainda faltou um olhar mais atento para os detalhes das imagens e uma interpretação mais desenvolvida dos aspectos apresentadas por elas. Uma possibilidade para futuras aplicações desse tipo de atividade seria apresentar aos estudantes as dimensões propostas por Callow (2005), nomeando-as, de forma que os envolvidos possam ter maior consciência das características a serem analisadas, através da conceituação. Na presente pesquisa, buscamos que essa percepção acontecesse apenas através das perguntas. Apesar dos problemas

constatados na realização das atividades, reconhecemos que este foi um trabalho inicial. Além disso, concordamos com JOLY (2010, p. 44) que:

interpretar uma mensagem, analisá-la, não consiste certamente em tentar encontrar ao máximo uma mensagem preexistente, mas em compreender o que essa mensagem, nessas circunstâncias, provoca de significações aqui e agora.

A autora trata da importância de nos colocarmos do lado da recepção ao analisarmos uma imagem. E, nesse sentido, observamos que várias informações dadas pelos estudantes sobre as fotografias estão ricas dessas significações que partem da representação visual, mas acontecem no seu imbricamento com as experiências de vida e visão de mundo do receptor. No entanto, apesar da importância da recepção, não podemos também deixar de lado, como a própria Joly (2010) e Kossoy (2014) nos lembram, o contexto histórico da produção da imagem, pois é algo que lhe confere também grande significação.

Partindo disso, acreditamos que muitas questões poderiam ser abordadas nas aulas a partir das imagens de James Mollison e das constatações feitas pelos alunos em suas interpretações, tais como diversidade cultural, racial, social; questões de gênero; assuntos locais, sobre o próprio bairro e a escola; entre outras. A aula de língua estrangeira é mais que um espaço propício para discussões de tais temáticas. É uma necessidade do ensino de línguas a discussão desses aspectos, como já discutimos anteriormente. No caso da presente pesquisa, não aprofundamos elementos específicos nesse sentido. Mesmo assim, pequenas pinceladas aconteceram durante as etapas da aplicação, na medida em que as imagens eram apresentadas e questionamentos sobre os diversos contextos culturais representados iam surgindo. Consideramos que aconteceu um aguçamento do olhar para a diversidade de realidades a partir das fotografias analisadas.

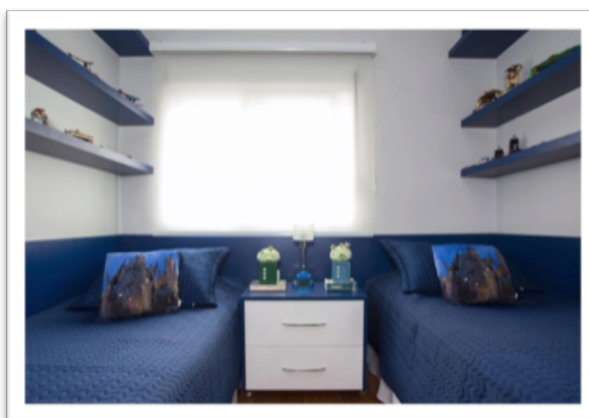
Atividade 6 – Produção de fotografias

Depois de todo o trabalho realizado até aqui, a última etapa da pesquisa buscou envolver principalmente o processo do conhecimento do ‘aplicar’, procurando analisar se questões abrangidas nas demais fases apareceriam na produção dos pesquisados. Na discussão desta atividade, assumimos também o papel de leitores das imagens produzidas, considerando as teorias abordadas no percurso.

Dessa forma, solicitamos aos estudantes que produzissem imagens fotográficas com seus próprios aparatos tecnológicos, envolvendo os dois temas das obras de James Mollison. Para o 6º ano, pedimos que produzissem fotos do quarto e, para a turma de 7º ano, solicitamos que tirassem fotos do horário do recreio. Pedimos ainda que escrevessem uma legenda em inglês. Por esta atividade ter sido a última, foi a mais prejudicada com relação à falta de tempo, pois foi lançada aos alunos já nos últimos dias de aula e muitos não aderiram à proposta. Alguns já estavam praticamente em férias. Abaixo encontramos as fotografias dos estudantes que cumpriram a tarefa, juntamente com a legenda criada por eles.

Foto de um aluno do 6º ano

Figura 13 - Foto do quarto do Aluno A



Fonte: Aluno A

Fotos e legendas de alunos do 7º ano

Figura 14 - Fotos de um momento de intervalo na escola



This image is about the interval of a school when it is time to relax.

Fonte: Aluno B

Figura 15 - Fotos de momentos de intervalo na escola



Boys playing football at school!



Two beautiful girls at a College party, in perfect harmony 😍

Fonte: Alunos C e D

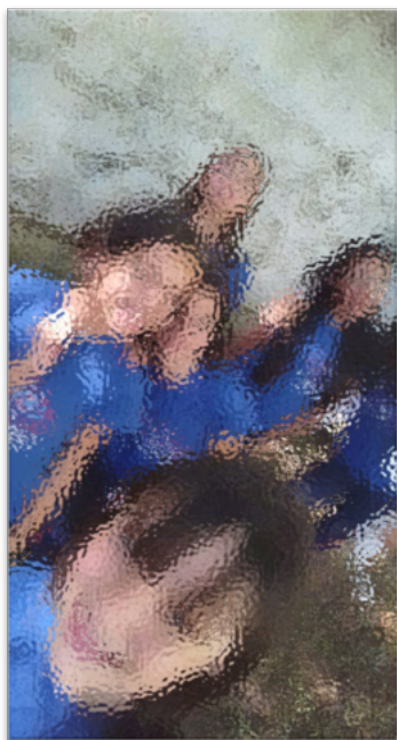
Figura 16 - Fotos de momentos de intervalo na escola



Six people playing ping pong

Fonte: Alunos E e F

Figura 17 – Foto de um momento de intervalo na escola



Descrição:

A free time at school having fun in a corner of the school in the “recreio” part we decided to make a beautiful picnic in friends. In which the photo was strip when all were well aware.

A meeting between friends at school

Fonte: Aluno G

Figura 18 - Foto de um momento de intervalo na escola



Students eating the snack during recess
Fonte: Aluno H

Figura 19 - Foto de um momento de intervalo na escola



After recess, students returning to the classroom
Fonte: Aluno I

Da turma do 6º ano, tivemos o retorno de apenas um aluno, a figura 13. Percebemos que o quarto do adolescente foi preparado para ser fotografado. O

ambiente está totalmente organizado, não deixando muitas informações sobre características específicas dos sujeitos que ali dormem. Por outro lado, algumas questões composicionais nos apresentam pistas que nos levam a interpretar que são duas pessoas, mas especificamente, dois meninos, por causa da cor geralmente associada ao gênero masculino. Percebemos que houve uma preocupação do fotógrafo com alguns elementos de composição, tais como a questão da luz, já que a cortina está fechada, e com o ângulo da imagem, centralizado. Achamos interessante que esta fotografia nos instiga a curiosidade e abre para um leque de perguntas e interpretações a partir de suas ausências, tais como ‘quem são as pessoas que usufruem desse ambiente?’, ‘quantos anos eles têm?’, envolvendo assim a dimensão crítica. O aluno que produziu a foto em questão não escreveu a legenda.

Com relação ao grupo do 7º ano, 14 alunos aderiram à tarefa, alguns deles em duplas. Nas imagens deles podemos observar algumas características que nos remetem às fotos do artista James Mollison. Entre elas está o fato de escolherem representar momentos de descontração. Este é o assunto retratado. Excluindo uma imagem que mostra os alunos retornando para as salas após o recreio, todas as outras se enquadram no aspecto acima. Além disso, verificamos que a maioria das fotos apresenta o olhar de alguém que não está participando do momento representado diretamente. Percebemos isso devido ao ângulo de onde as fotos foram tiradas e o distanciamento do fotógrafo.

Por outro lado, verificamos que, diferentemente das fotos da obra *Playground*, os fotógrafos estão no mesmo nível do cenário, o que confere à imagem um aspecto de proximidade entre a imagem material da fotografia e as realidades representadas, uma vez que foram produzidas por sujeitos participantes desse ambiente. Da mesma forma, isso modifica o olhar do receptor. Quem vê a obra de James Mollison, por exemplo, aprecia a partir de uma perspectiva de alguém que está olhando do alto, distante. Uma das interpretações que poderia ser feita é de que o fotógrafo e o receptor não participam mais daquele universo infanto-juvenil. As imagens remetem à lembranças. Já nas fotografias produzidas pelos alunos, o fato das fotos terem sido tiradas da mesma perspectiva dos personagens, aproxima o receptor das realidades ali expressadas.

No que concerne a relação das legendas com as fotografias, verificamos a característica da complementaridade entre imagens e palavras, abordada por Joly

(2010) acontecendo. Analisando a figura 19, imaginamos que o receptor não conseguiria identificar exatamente a situação representada, principalmente não conhecendo o cenário da foto. A legenda, neste caso, preenche essa lacuna de informações ao expressar através da escrita o que estava ocorrendo no momento do ato fotográfico. Assim como acontece com as *selfies* das figuras 15 e 17. Essas não nos dão muitas informações acerca do contexto de produção da imagem, contudo, os textos que as acompanham completam suas ausências. O uso dos elementos visuais *emoticons* em algumas legendas, também contribuem para completar essa significação.

Analisando a questão da escrita das legendas em inglês, avaliamos que todas conseguiram expressar as informações pretendidas por seus autores. Houve a tentativa da escrita na língua alvo. No entanto, observamos que os alunos utilizaram, na grande maioria dos casos, o tradutor eletrônico, pois as sentenças estão traduzidas de forma literal. Verificamos isso a partir de certos vocábulos utilizados. Um deles foi 'strip', tradução do verbo 'tirar', no sentido de 'despir-se', que foi usado pelos pesquisados com a intenção de escrever 'tirar foto'. Outra palavra que indica o emprego do tradutor eletrônico é 'recess', para recreio. Esta tradução não está errada, porém já havíamos trabalhado a palavra 'school break' no sentido de 'intervalo' e essa tradução não foi utilizada em nenhum momento.

Defendemos a necessidade dos estudantes terem oportunidade de desenvolver atividades de leitura e de escrita sem o auxílio de tal recurso, principalmente nos níveis iniciais, por não terem condições ainda de julgar se a tradução apresentada no meio eletrônico está coerente. Além disso, professores e aprendizes precisam avaliar o conhecimento adquirido, questão prejudicada com o uso desse tipo de artifício. Entretanto, ressaltamos também que as falhas de tradução apresentadas acima poderiam servir como parte, tanto do aprendizado da língua, quanto da orientação para a utilização de tais instrumentos digitais. É importante que os estudantes aprendam a servir-se desses meios de forma consciente. E essa é uma proposição defendida ao longo deste estudo, ao tomar como base a Pedagogia dos Multiletramentos.

Retomando também uma discussão apresentada neste trabalho, julgamos que as falhas que surgiram com relação à escrita das legendas estão atreladas à forma como essa questão foi abordada durante as atividades. Percebemos que faltou um caminho a ser percorrido da leitura de legendas e descrições de

fotografias até a produção dos textos escritos. Focamos mais na leitura e na produção das imagens. Considerando que estamos tratando de aulas de língua inglesa, as questões diretamente relacionadas à leitura, oralidade e escrita nessa língua precisariam ter sido desenvolvidas de forma aprofundada. Reafirmamos nosso posicionamento de que os multiletramentos e o trabalho com a criticidade nas aulas são importantes. No entanto, eles têm que contribuir para que o objetivo principal, o aprendizado da língua, não fique em segundo plano. E, acreditamos ser completamente possível essa integração.

Ademais, fechamos a análise das imagens produzidas pelos alunos, abordando um pouco a questão das redes sociais. O objetivo inicial do projeto era de que somente o Edmodo fosse utilizado para a realização das etapas da pesquisa que envolvesse atividades de compartilhamento de imagens. Entretanto, permitimos nesta última atividade que enviassem as fotos de outras maneiras, uma vez que, como já explicado em outro momento, estávamos nos últimos dias de aula e precisávamos de suas produções para concluir a pesquisa. Apenas duas alunas enviaram as fotos produzidas e as legendas através da plataforma educativa que utilizamos durante a aplicação das demais etapas do projeto. Os outros participantes enviaram suas produções através do serviço de mensagens instantâneas do *Facebook*. Acreditamos que isso tenha acontecido pelo fato da facilidade de compartilhamento. O aplicativo usado pela maioria dos pesquisados para compartilhar as fotos e legendas é bastante popular e, provavelmente, esses alunos tinham esse recurso instalado em seus celulares. Como as fotografias foram produzidas também com seus equipamentos de telefonia móvel, isso facilitou o envio do material. A rede Edmodo também oferece essa possibilidade de distribuição, porém apenas alguns estudantes instalaram o aplicativo em seus aparelhos. Essa não foi uma exigência de nossa parte. Além disso, não foram abordadas com os alunos todas as funcionalidades oferecidas pela rede social educativa.

Tendo em vista a descrição e a análise das atividades implementadas neste terceiro capítulo, observamos que construímos um percurso que envolveu os diferentes processos de conhecimento através dos multiletramentos. Os sujeitos envolvidos na pesquisa puderam experienciar elementos já conhecidos e outros novos, por meio das diversas atividades aplicadas com as imagens, bem como com

a rede social Edmodo; analisar , a partir desses elementos experienciados; e aplicar os conhecimentos prévios, bem como aqueles aprendidos durante as atividades propostas, principalmente na questão da leitura e na produção de imagens, em um movimento não linear de idas e vindas, como a própria ideia de *weaving* (Luke *at al*, 2003) propõe. Quando escrevemos os ‘sujeitos envolvidos’, nos inserimos também nesse processo, pois, assim como os alunos, passamos por esses componentes do conhecimento, ora indicando caminhos a percorrer, ora aprendendo com os estudantes, reforçando o caráter colaborativo do processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente, neste caso, através dos multiletramentos. Aprendendo ainda com as falhas percebidas no meio do caminho. Nesse sentido, concluímos a etapa de análise com a citação de COPE E KALANTZIS (2009, p. 177): “The act of designing leaves the designer Redesigned”, pois acreditamos que a transformação implicada nessa concepção, ainda que em pequenas proporções, aconteceu nas diferentes etapas desta pesquisa.

PALAVRAS FINAIS

Vários questionamentos e reflexões surgiram ao longo desta jornada de pesquisa a partir dos elementos aqui abordados: multiletramentos, fotografia, redes sociais, escrita e ensino de língua inglesa. Apresentamos nesta seção algumas dessas questões como temas possíveis para novos estudos.

Começamos abordando os multiletramentos. Percebemos vários desafios e potencialidades que este tema implica. O primeiro que destacamos é a relação que professores e alunos têm com a tecnologia. Os adolescentes, público-alvo desta pesquisa, já nasceram em uma era digital. Esses geralmente transitam naturalmente pelas diferentes modalidades de representação nos ambientes virtuais. Enquanto que, grande parte dos professores são de gerações anteriores e estão tendo a necessidade de se adaptar à nova realidade. Essa adaptação não é tão simples e a escola não sabe ainda muito bem como lidar com isso.

Como professores, em fase de adaptação, precisamos aprender, por exemplo, a considerar as formas de leitura não lineares, típicas de ambientes virtuais, com as quais nossos alunos se relacionam diariamente. Na atualidade, os adolescentes leem e escrevem a todo momento, usando aplicativos e sites de redes sociais. Além disso, muitos alunos estão também bastante familiarizados com a produção de materiais que envolvem outras formas de representação, como imagem, áudio e vídeo. Acreditamos que a escola precisa continuar ensinando os diferentes gêneros discursivos que circulam nas diversas esferas e suportes, incluído o impresso. No entanto, as demandas que surgem a todo momento necessitam ser consideradas. Por outro lado, sentimos que os jovens, diante da infinidade de informações e possibilidades apresentadas pela mídia, precisam de direcionamento, de ajuda. Percebemos a necessidade da escola atuar como mediadora nessa relação dos alunos com a tecnologia, de modo que toda a bagagem que possuem possa ser utilizada para ampliar ainda mais o conhecimento, de forma consciente, saudável e crítica.

Ao abordar fotografia neste trabalho, partimos também da ideia de que os alunos têm acesso, produzem e compartilham muitas imagens na internet, no entanto, nem sempre com muita preocupação com as mensagens emergidas desses materiais. Dessa forma, reforçamos o que defendemos anteriormente de que

abordar letramentos visuais na escola pode contribuir na formação de sujeitos com olhares mais aguçados e críticos. Por vezes, como professores de línguas, não nos sentimos preparados para abordar questões de representações visuais em sala de aula. Entretanto, JOLY (2010, p.50) nos lembra que “não existe um método absoluto para análise, mas opções a serem feitas ou inventadas em função dos objetivos”. Nesse sentido, o professor, mesmo não conhecendo muitas teorias e técnicas de leitura de imagens, como agente de ensino, pode definir um caminho para essa tarefa. Contudo, mais do que isso, realizar um trabalho interdisciplinar, é uma oportunidade para que todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possam ampliar o conhecimento em diferentes áreas, de forma integrada. Um dos aspectos que mais nos encantou no presente estudo foi a chance de aprender mais sobre fotografia e leitura de imagens.

Concluimos abordando esse prazer pelo aprendizado. Como sujeitos, nunca estamos acabados, prontos. Da mesma forma, o tempo e a sociedade nos apresentam mudanças, novos desafios. Sempre temos mais o que aprender e a ensinar. Como a Pedagogia dos Multiletramentos defende somos ‘designers’ ativos de significados, de futuro. Diante de tantas realidades mutáveis, acreditamos que o professor precisa atuar de forma reflexiva, consciente e crítica, diante de currículos, contextos de ensino e sociedade, desenhando seu percurso, analisando quais os métodos mais adequados a usar, sempre com muita responsabilidade. A sala de aula é um campo muito vasto de questões a serem pesquisadas e de aprendizado também para quem ensina.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail M. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 16. ed. Tradução por Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BENVENISTE, Émile. Semiologia da língua. *Problemas de Linguística Geral II*. São Paulo: Pontes, 1989. (p. 43-67)
- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. *Problemas de Linguística Geral I*. São Paulo: Pontes, 2005. (p. 284-293)
- BOYD, Danah. Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications. In: AUTOR. *Networked Self: Identity, Community and Culture on Social Network Sites*. Zizi Papacharissi, 2010. (p. 39-58)
- BRASIL. 2017. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, Ministério da Educação. 2017.
- BRASIL. 2006. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília, Ministério da Educação, 239 p.
- CAZDEN, Courtney at al. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. vol. 66. Spring: Harvard Educational Review, 1996. (p. 60-92)
- CALLOW, Jon (2005). Literacy and the visual: broadening our vision. *English Teaching: Practice and Critique*. vol. 4, n.º 1, 2005. p. 6-19. Disponível em: <<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2004v4n1art1.pdf>> acesso em: 02 out. 2017.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by design*. Londres: Palgrave, 2015.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Learning and New Media. In: SCOTT, David; HARGREAVES, Eleanore. *The sage handbook of learning*. Los Angeles: Sage Reference. 2015. p. 372-387. Disponível em: <[http://neamathisi.com/_uploads/Kalantzis_and_Cope_Learning_and_New_Media_2015_\(1\).pdf](http://neamathisi.com/_uploads/Kalantzis_and_Cope_Learning_and_New_Media_2015_(1).pdf)> Acesso em: 27 abr. 2018.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: New literacies, new learning*. Pedagogies: An International Journal, Londres, vol. 4., 2009. (p. 164-195)
- COURTNEY, Cazden. Weaving in classroom lessons. In: *Pedagogy in practice conference*. Newcastle. 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/245769594_Connected_Learning_Weaving_in_Classroom_Lessons>. Acesso em: 04 de maio de 2018.
- CUPANI, Alberto. A tecnologia como problema filosófico: três enfoques. *Scientiae Studia*, São Paulo, v.2, n. 4, p. 493-518. 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Sobre a questão do sujeito. In: _____. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos (SP): Pedro & João Editores. 2010. p. 103-131.

EDMODO. <http://www.edmodo.com>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GEE, James Paul. *The New Literacy Studies from: the Routledge Handbook of Literacy Studies*. 2015. Disponível em: <<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315717647.ch2>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

GNANADESIKAN, Amalia E. The first IT revolution. *The writing revolution: cuneiform to the Internet*. Chichester: Willy-Blackwell, 2009. p. 13-20.

GOMES, Eduardo de Castro. A escrita na história da humanidade. *Revista Dialógica*, Manaus, vol. 1, n° 3, 2007. Disponível em: <http://cefort.ufam.edu.br/dialogica/index.php?option=com_content&view=article&id=165&Itemid=131>. Acesso em: 19 mar. 2016.

GOMES, Luiz Fernando. Redes sociais e escola: o que temos de aprender?. ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?*. São Paulo: Parábola, 2016.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. 14a ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2010.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. *The teacher as designer: pedagogy in the new media age*. E-Learning and Digital Media, vol. 7., n.º 3, 2010. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/elea.2010.7.3.200>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

KOSSOY, Boris. *Fotografa e História*. 5ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

KRESS, Gunther. Making meaning: from teaching language to designing environments for learning in the contemporary world. In DONAGHY, K.; XERRI, Daniel. *The image in English language teaching*. Floriana, Malta: ELT Council, 2017. (Prefácio)

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LEMKE, Jay. *Travels in Hypermodality*. Visual Communication, vol. 1, n.º 3, 2002. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/240697247_Travels_in_Hypermodality>. Acesso em: 22 jul. 2016.

LEMKE, Jay. *Re-engineering Education in America*. Language Arts 85. vol. 1, 2007. p. 52-60. Disponível em: <https://www.academia.edu/23060006/Re-engineering_Education_in_America>. Acesso em 30 abri. 2018.

LUKE, Allan at al. *The Singapore classroom coding scheme*. Singapura: National Institute of Education, Center for Research on Pedagogy and Practice. 2003.

MOLLISON, James. *Where children sleep*. 2010. Disponível em: <<http://jamesmollison.com/books/where-children-sleep/>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

MOLLISON, James. *Playground*. 2015. Disponível em: <<http://jamesmollison.com/books/playground/>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Z.; HALU, Regina Célia. *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna*. Curitiba, 2008.

PAIVA, Francis Arthuso. Leitura de imagens em infográficos. In: *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

PINTO, Álvaro V. O homem e a máquina. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. (p.71-134)

POE, Marshall T. Homo scriptor: humanity in the age of manuscripts. *A history of communications: media and society from the evolution of speech to the Internet*. New York: Cambridge University Press, 2011. (p. 49-75)

PRIMO, Alex. Interação mediada por computador: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional. 2003. 292 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RECUERO, Raquel. Discurso mediado por computador nas redes sociais: In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: AUTOR. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 13-36.

SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleções Primeiros Passos)

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STREET, Brian. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Apresentado durante a *Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'*, outubro de 2003. (...)

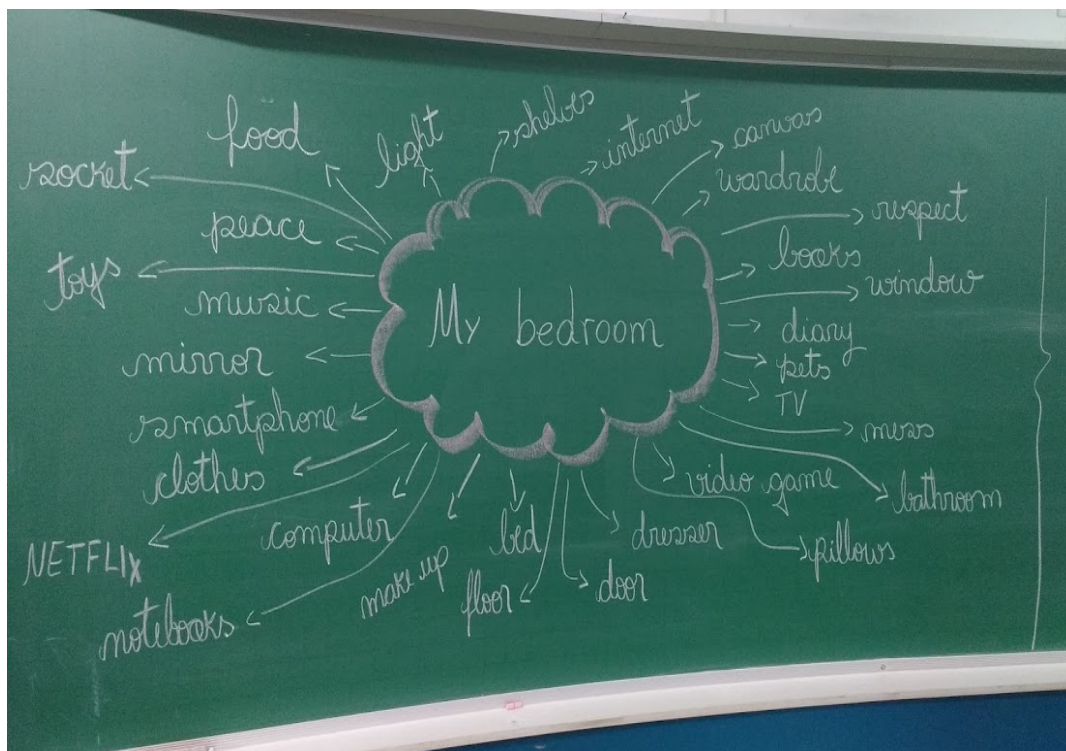
STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa*. n. 8, p. 465-488, 2007. (...)

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

VARGAS, Milton. Prefácio. In: GRISPUN, Mirian P. S. Z. (Org.) *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (p. 7-19)

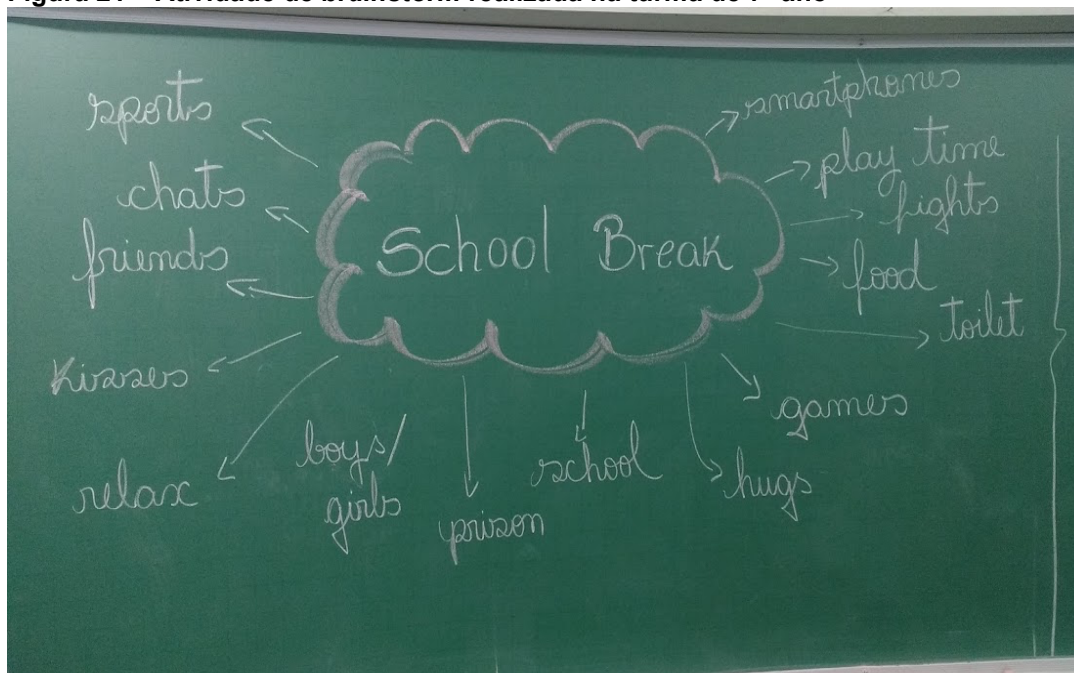
ANEXO A – Fotografias que registram a atividade *brainstorm* realizada nas turmas pesquisadas

Figura 20 – Atividade de *Brainstorm* realizada na turma de 6º ano



Fonte: A autora

Figura 21 – Atividade de *brainstorm* realizada na turma de 7º ano



Fonte: A autora