

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

FERNANDA SALES PIETROLUONGO

**CHANGING STORIES: OS NOVOS PÁTIOS PARA O ENSINO DE INGLÊS COMO
LÍNGUA ADICIONAL/ESTRANGEIRA**

VITÓRIA

2017

FERNANDA SALES PIETROLUONGO

**CHANGING STORIES: OS NOVOS PÁTIOS PARA O ENSINO DE INGLÊS COMO
LÍNGUA ADICIONAL/ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, na área de concentração Teoria e análise linguística.

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz.

Vitória

2017

FERNANDA SALES PIETROLUONGO

***CHANGING STORIES: OS NOVOS PÁTIOS PARA O ENSINO DE INGLÊS COMO
LÍNGUA ADICIONAL***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Aprovada em _____

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz

Universidade Federal do Espírito Santo

Orientador

Prof Dr. Luciano Novaes Vidon

Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a Dra. Walquíria Monte-Mór

Universidade Federal de São Paulo

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

P626c Pietroluongo, Fernanda Sales, 1973-
Changing stories: os novos pátios para o ensino de inglês como
língua adicional/estrangeira / Fernanda Sales Pietroluongo.
-2017.
117 f. : il.

Orientador: Daniel de Mello Ferraz.
Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas
e Naturais.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Linguística aplicada. 3.
Letramento. 4. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. I. Ferraz,
Daniel. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

“A linguística aplicada exerce seu papel em dar visibilidade a outros sujeitos, outras linguagens, auscultando tudo o que constitui a sociedade e sua relação com a linguagem. Por sua natureza multidisciplinar de processos, é transgressiva, e não homogênea, à medida que dialoga com questionamentos que transgridam, problematizando a linguística sem negá-la teoricamente e, por consequência, revertendo à prática, acreditando que a leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

AGRADECIMENTOS

Todo o processo de tessitura dessa dissertação, desde o pensar no projeto dessa pesquisa, as longas madrugadas de leituras, até os estudos na universidade, enfim, os passeios pelos pátios acadêmicos, proporcionaram um grande autoconhecimento.

E nesse caminho de reconhecimento da minha própria voz, contei com o apoio e a colaboração de pessoas especiais. A todos, meus sinceros agradecimentos.

A Deus, por me manter saudável e determinada em alcançar meus objetivos.

Aos meus pais e irmãos, pelo amor, suporte, incentivo e admiração. Mãe, sua força me inspira.

Ao Gabriel e à Ana Clara, pela compreensão nos momentos em que tive que privá-los da minha atenção.

Ao Marcelo, pela paciência, pelo suporte e pelas palavras de carinho nos momentos de cansaço e insegurança.

Ao meu orientador, Professor Doutor Daniel Ferraz, por ter acreditado em mim, por todos os ensinamentos e pela condução impecável deste trabalho, pela parceria e compreensão diante dos ataques de ansiedade e de minhas inseguranças, pela prontidão em sempre me ajudar e orientar, pela amizade sincera e desinteressada, por sua torcida pelo meu sucesso tanto pessoal quanto profissional, pela aposta e disposição de brincar nos Novos Pátios comigo e, principalmente, por ser um exemplo de professor/pesquisador. Dan, sua determinação e energia me inspiram.

Aos professores Aurélia Lyrio e Carlos Tito de Sá Cunha, por terem despertado em mim o gosto pela educação de línguas e pela área de estudos da Linguística Aplicada desde a graduação e, acima de tudo, pela generosidade ímpar.

Aos professores do PPGEL com os quais tive o prazer de assistir aulas, pela oportunidade de ampliar meus horizontes teóricos, pelas sugestões de leitura e pelas recomendações com relação ao meu projeto de pesquisa e aos professores da banca de examinação, pela disposição em contribuir para o desenvolvimento dessa pesquisa.

À instituição que me permitiu implementar projeto dessa pesquisa e aos alunos que se dispuseram a participar.

À equipe de Tecnologia de Informação e de Tecnologia Educacional da referida instituição, especialmente à Evelyne Pires.

Aos professores Luciano Vidon, Geysa Novaes Vidon e Michele Schiffler, pelo apoio e amizade que transcende os pátios acadêmicos. Vocês começaram tudo isso.

A sensação de missão cumprida ao finalizar esse estudo me traz grande satisfação e fomenta a vontade de seguir brincando nos pátios acadêmicos.

RESUMO

Segundo Duboc e Ferraz (2011), o conceito de novos letramentos data do final da década de oitenta e do início dos anos noventa e representa uma resposta à necessidade de expandir a noção liberal de letramento, ou modelo autônomo de letramento como Street (1995) define, caracterizado como um conjunto monolítico de habilidades de leitura e de escrita, adquirido de forma isolada do contexto ideológico e cultural do qual os sujeitos fazem parte. Letramento na acepção convencional é, portanto, entendido como habilidade de ler e de escrever um código linguístico, enquanto os novos letramentos constituem uma expansão daquela acepção de forma a considerar os aspectos sócio ideológicos inerentes às práticas de leitura. Esta pesquisa-ação tem como objetivo geral analisar a produção de conhecimentos multimodais e digitais de um projeto de ensino de inglês como língua adicional numa escola da rede privada de ensino do município de Vitória, ES, em turmas das séries finais do ensino fundamental. O projeto denominado “*Changing Stories*” tem como proposta a releitura midiática de duas histórias em quadrinhos na língua alvo. A metodologia deste estudo é de cunho qualitativo (CRESWELL, 2009), cujo modelo de análise dos dados propicia uma abordagem mais subjetiva e reflexiva do objeto de estudo, numa proposta de conciliar perspectivas linguísticas e socioculturais do ensino de inglês. O design metodológico dessa investigação foi organizado em três etapas, quais sejam, a apresentação do projeto para a comunidade escolar, observação do processo de tessitura do corpus e análise das produções. A revisão de literatura demonstra a necessidade da problematização sobre o desenvolvimento de letramentos múltiplos e críticos nos estudantes de inglês do ensino fundamental de escolas privadas do Espírito Santo, cujas propostas ainda são escassas. Os resultados das análises dos dados e do projeto se validaram, sob o ponto de vista teórico e ancorados na multimodalidade, como uma alternativa significativa de aprendizagem de inglês, com vistas à criticidade e a construção da cidadania dos alunos. Concluímos que a proposta do projeto *Changing Stories* como ensino de língua inglesa foge das epistemologias tradicionais de abordagem linguística, historicamente voltadas para o ensino de vocabulário e gramática na língua-alvo. Outrossim, o projeto extrapola os objetivos linguísticos para alcançar também objetivos sociais e culturais do processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua adicional, na medida em que se insere nos Novos Pátios escolares – a multimodalidade - para ouvir as vozes dos aprendizes de inglês, contribuindo, desta maneira, para a construção de criticidade pelos discentes.

Palavras-chave: Novos Pátios. Multiletramentos. Ensino de Inglês como Língua Adicional/Estrangeira. Educação. Tecnologia.

ABSTRACT

Based on Duboc and Ferraz (2011), the concept of new literacies dates from the end of the 80's and early 90's in response to a need of expanding the liberal notion of literacy or, as defined by Street (1995), the autonomous model of literacy, characterized as a monolithic set of reading and writing skills which are acquired in isolation from the ideological and cultural context in which the subjects take part. Literacy, in the conventional sense, is therefore understood as the ability of reading and writing the linguistic code, while the new literacies are considered an expansion of this ability in order to consider the ideological and social aspects inherent in the Reading practices. Thus, this action research aims at investigating the (Multimodal / digital) knowledge production of an English teaching project designed for 7th-grade-elementary-school students from a private institution located in the city of Vitória, ES state. The project, called "Changing Stories" is based upon the re-reading of comics in videos. The methodology of this study is qualitative (CRESWELL, 2009) within an analytical model that allows a subjective approach in relation to the object, in order to provide linguistics and sociocultural perspectives in English teaching. The methodological design of the study was organized in three stages, namely, the project presentation for the students, the *corpus* construction, and the productions analysis. The review of literature suggests the need of problematizations about the limited multiliteracies practices in students from private institutions in the ES state. The results of the project and data analysis were validated, by theoretical point of view, anchored in the multimodality, as a significant English learning alternative in critique and students citizenship construction. We conclude that the "Changing Stories" project, as an English teaching proposal, eschews the historical vocabulary and grammar-based traditional epistemologies provided that it goes beyond the linguistic objectives and attempts to reach social and cultural objectives in the language education process. In this sense, the Project is closely tied to multimodal "New Patios" which aim to listen to English learners' voices, contributing, therefore, to students' meaning processes through multiliteracy practices.

Keywords: New Patios. Multiliteracies. Teaching English as Additional/Foreign Language. Education. Technology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Design metodológico do Projeto Pesquisado	34
Figura 02 – Visão geral da introdução do site do projeto <i>Changing Stories</i>	63
Figura 03 – <i>Layout</i> da página <i>TASKS</i> (tarefas) da WQ do projeto <i>Changing Stories</i>	64
Figura 04 – Página de CONCLUSÃO da WQ <i>Changing Stories</i>	66
Figura 05 – Página Avaliação do site <i>Changing Stories</i>	67
Figura 06 – Imagens dos sites produzidos pelos participantes	69/70/71
Figura 07 – Imagem do site do grupo “7B3”	72
Figura 08 – Imagem da abertura da tarefa 3 do projeto <i>Changing Stories</i> , do grupo 7A4.....	75
Figuras 09, 10 - Visão geral do site do grupo “7A 4”	76
Figuras 11 e 12 – Recortes da tarefa 3 do projeto <i>Changing Stories</i> , do grupo “7A4”	77
Figura 13 – Recortes da tarefa 3 do projeto <i>Changing Stories</i> , do grupo “7A2”	81
Figura 14 – Recortes da tarefa 3 do projeto <i>Changing Stories</i> , do grupo “7A2”	82

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AGT	Abordagem de Tradução Gramatical
ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
EF	Ensino Fundamental
Ineb	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ILA/E	Inglês como Língua Adicional/ Estrangeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
OCEM–LE	Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
TE	Tecnologia Educacional
TI	Tecnologia de Informação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
WQ	<i>WebQuest</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Os Novos Pátios escolares.....	13
1 Contextualização e Metodologia.....	25
1.1 Contextualização.....	25
1.2 Pesquisa Qualitativa.....	28
1.3 Descrição do <i>corpus</i> : <i>O projeto Changing Stories</i>	30
1.4 Design Metodológico do projeto pesquisado.....	34
TEORIZAÇÕES.....	36
2 Ecologia dos Saberes.....	36
3 O ensino de ILA/E.....	40
3.1 O Ensino de ILA/E: um breve histórico.....	40
3.2 ILA/E no Brasil.....	46
4 Letramentos: Novos, Multi, digitais, críticos.....	50
4.1 Letramento Crítico.....	50
4.2 Letramentos críticos e digitais: Novos Pátios escolares são possíveis?	53
4.3 Multiletramentos.....	57
5. Discussão e análises de dados.....	60
5.1 Práticas de letramento digital/multimodal: a leitura de histórias em quadrinhos.....	60
5.2 Os sites a partir de <i>Changing Stories</i>	68
5.3 Hibridização de gêneros e construção de sentidos por meio dos Multiletramentos.....	73
5.4. Produção de sentidos: Da insegurança ao recuo.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICES.....	101

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de assentimento e autorização das famílias.....	101
APÊNDICE B – Termo de assentimento dos alunos	102
APÊNDICE C – Comunicação da instituição às famílias.....	104
APÊNDICE D – WebQuest do projeto Changing Stories – introdução.....	105
APÊNDICE E – WebQuest da turma 7 ^o A grupo 2.....	106
APÊNDICE E – WebQuest da turma 7 ^o A grupo 3.....	107
APÊNDICE E – WebQuest da turma 7 ^o A grupo 4.....	108
APÊNDICE H – WebQuest da turma 7 ^o A grupo 5.....	109
APÊNDICE I – WebQuest da turma 7 ^o A grupo 6.....	110
APÊNDICE J – WebQuest da turma 7 ^o B grupo 1.....	111
APÊNDICE K – WebQuest da turma 7 ^o B grupo 2.....	112
APÊNDICE L – WebQuest da turma 7 ^o A grupo 3.....	113
APÊNDICE M – WebQuest da turma 7 ^o A grupo 4.....	114
APÊNDICE N – WebQuest da turma 7 ^o A grupo 5.....	115
APÊNDICE O – WebQuest da turma 7 ^o A grupo 6.....	117

Introdução: Os Novos Pátios escolares

Um pátio (do latim *pactus* através do occitano *pàtu*) pode ser definido como um local aberto situado no interior de um edifício. Em uma escola, o pátio é tradicionalmente conhecido como lugar de recreio dos alunos, é o local que fica distante das práticas pedagógicas. Fernandes (2006) nos esclarece que, no Brasil, devido a um gradativo densamento urbano, problemas sociais de mobilidade urbana e de criminalidade, há um aumento do interesse pelos pátios escolares. Vistos como um lugar onde as crianças podem ficar quando não estão desenvolvendo atividades em sala de aula, os pátios são considerados de fundamental importância para interação social, na maioria das escolas brasileiras (FERNANDES 2006, p. 36).

Não obstante às diferenças físicas e arquitetônicas, o pátio escolar é um local físico presente na maioria das escolas, sejam elas privadas ou públicas. Em geral, nele preserva-se o convívio entre os alunos de forma espontânea, essencialmente para atividades de lazer. Ensejamos o pátio escolar presente em escolas privadas e públicas em várias partes do mundo (*school playground*) como uma metáfora para um local democrático dentro das agências asseveradas pelos letramentos, onde os alunos socializam, diariamente, durante o tempo do recreio. Sobre isso, Trilla (2006) acrescenta que

O recreio nos pátios escolares é um parêntese de vida na moribunda escola tradicional; é uma borbulha de liberdade em um lugar em que todo o resto é compulsório e heterônimo. O recreio é poder escolher os companheiros de jogo, porque os vizinhos de classe são obrigatórios; é poder conversar com os colegas, e conversar sobre suas coisas, as que tiveram que ser deixadas justamente na porta da sala de aula. No pátio imperam as relações horizontais, porque na sala de aula muitas delas são proibidas (TRILLA 2006, p. 46).

Segundo Trilla (2006), é no pátio, durante o recreio, que os alunos se manifestam espontaneamente, pois nas aulas os estudantes são desencorajados a se expressar. Por isso, se durante o recreio há a verdadeira expressão dos sujeitos, ignorá-lo (ou considerá-lo como algo inferior ou à parte da vida dos estudantes) reflete o paradigma da visão tradicional da escola (TRILLA, 2006, p. 45).

Consideramos os pátios das escolas uma “zona-livre”: são nos pátios escolares que os estudantes passam um tempo recreando, socializando livremente, utilizando seu vocabulário único e pertinente a cada idade; é ali que os sujeitos ganham e assumem outras vozes, sem a

intervenção, julgamento ou mediação dos mestres ou professores. Nos pátios, os alunos têm a percepção da liberdade temporária (ainda que vigiados dentro da instituição escolar, num horário determinado) para interagir, conversar, dialogar, brigar, discutir, rir, correr, brincar, enfim, ser.

Entendemos que muitos jovens crescem com a internet, com as novas tecnologias e podem dominar, com facilidade, o mundo da multimodalidade digital, que agrega novas habilidades ao sujeito: usar o teclado *touchscreen*, teclar, realizar buscas, fazer download instantâneo de músicas, vídeos e textos, brincar, entre outros. Assim, passam a conviver com a extensão e a expansão do impresso no digital, a dialogar nos sites para criar, remodelar, remixar, hibridizar, montar, editar, curar¹ e socializar em rede. Tal como o pátio escolar, durante o recreio, associamos essas práticas às brincadeiras nos Novos Pátios: os pátios virtuais. Rojo (2015) acrescenta que

De que o mundo mudou muito nas últimas décadas, ninguém há de discordar. E não somente pelo surgimento das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (doravante, TDICs), embora com seu “luxuoso” auxílio. Surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens (ROJO, 2015, p.116).

As novas tecnologias da comunicação e informação, doravante denominadas NTIC, trouxeram mudanças profundas para o mundo e, por consequência, para a principal agência de letramento, a escola, que busca acompanhar e adaptar-se à nova realidade, abrindo espaço para a multimodalidade como parte essencial do currículo regular.

Segundo Prensky (2001), o saber digital é um conceito que abraça não só o conhecimento que emerge do uso das tecnologias para acessar a potencialidade de nossas habilidades cognitivas, mas também a compreensão ou as habilidades de usar essas mesmas tecnologias para maximizar e fomentar nossas capacidades socioculturais. Assim, na busca pela conexão a esse novo mundo-globalizado-conectado, muitas escolas se lançam à digitalidade como argumento para uma tentativa de um diálogo educacional com esses jovens. Nesse sentido, Ferraz (2012) problematiza que, se concordarmos que existem vários conceitos de globalização, isso implicará diferentes visões do uso dos “aparelhos” tecnológicos, que poderiam ser utilizados não só para a substituição dos cadernos convencionais, mas também para o desenvolvimento de habilidades multimodais (edição de vídeo, montagem de blogs), de

¹ Termo oriundo do mundo das artes, usado para designar ações e processos próprios do universo da rede: escolhas, seleção, hierarquização (Rojo, 2015, p. 124).

pesquisa *online*, de apresentações, de debates em fóruns e de contextualizações das aulas (FERRAZ, 2012, p. 11). Tedesco (2003) complementa que “discutir a aplicação das novas tecnologias da informação à educação no âmbito global das mudanças sociais, políticas e culturais implica superar as visões habituais que reduzem o problema a suas dimensões técnicas e /ou financeiras” (TEDESCO, 2003, p. 10). Somamos essa problematização às exposições de Monte Mór (2010), cujos entendimentos são centrais para a compreensão da relação entre globalização e educação: “enquanto se acessa o fenômeno da globalização, a educação ganha atenção central como um desafio a ser problematizado em escala mundial” (MONTE MÓR, 2010, p. 17).

Sobre a tecnologia e a educação, Lea e Jones (2011) defendem que duas posições se sobressaem: uma implicaria que “o engajamento com as tecnologias digitais por parte dos alunos faz com que esses percam o interesse pelo que é considerado acadêmico, tais como a leitura de livros ou escritura de trabalhos” (LEA e JONES, 2011, p. 378) e a outra mostra a necessidade da escola em atender a demanda de “responder imediatamente a essa nova geração de alunos, alinhando o ensino-aprendizagem com os mundos digitais dos alunos”. (Ibid.).

Ferraz (2015) suscita o fato de que vivemos em sociedades globalizadas e múltiplas, marcadas por fluxos rápidos de pessoas, capital, artigos, e de informações que podem gerar uma grande confusão intelectual devido à rapidez e à quantidade que se apresentam. O autor salienta que

ao reconhecermos o fato de que vivemos numa sociedade em rápidas transformações e que estas moldam e são moldadas pelas tecnologias, globalização e educação, então, nossos *mindsets* educacionais, nossas práticas pedagógicas e nossas epistemologias poderiam acompanhar e ser agentes dessas transformações (FERRAZ, 2015, p. 17).

Sendo assim, apoiados na experiência desta pesquisadora que leciona, há vinte anos, como professora de inglês na rede privada de ensino, e interessada na área das novas tecnologias e suas aplicações ao ensino de Inglês como Língua Adicional/ Estrangeira, doravante ILA/E, propomos uma investigação de uma prática de Multiletramentos no ensino de ILA/E voltada para alunos das séries finais do Ensino Fundamental.

O uso do termo ILA/E nessa pesquisa, foi nossa opção para compactuar, tanto com a terminologia usada como identificação nos documentos oficiais de educação no Brasil (inglês como língua estrangeira), quanto com os entendimentos de Jordão (2014), nos quais a autora

propõe o uso do “tom aditivo para pluralizar as línguas das sociedades contemporâneas” (JORDÃO 2014, p. 31), já que a mesma autora afirma que “o termo ILA celebraria a coexistência de várias línguas em sua insistência em não destacar uma língua em detrimento de outras, desconsiderando fronteiras políticas como demarcadoras de limites linguísticos” (Ibid.).

Para tanto, à luz de Moita Lopes (2006), na busca de priorizar o papel social do conhecimento produzido, situando o trabalho no mundo, em vez de produzir conhecimento sobre uma realidade de que o aluno não se aproxima (MOITA LOPES, 2006, p. 96), esta pesquisa focalizou as análises de um projeto de ensino de língua inglesa multimodal chamado “*Changing Stories*”, cuja base é o desenvolvimento de releituras, em mídia digital – *storytelling*² - de dois paradidáticos adaptados para o ensino de ILA/E em HQ³, quais sejam, “*The Tempest*”, de William Shakespeare e “*Around the World in 80 Days*”, de Julio Verne. Esta pesquisa-ação investigou turmas das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de ensino regular, motivada pelo entendimento de que seja primordial a investigação de propostas que fomentem o “brincar⁴” nos Novos Pátios do aprendizado da língua inglesa, sob o olhar dos Multiletramentos.

Consideramos que pesquisas e investigações no âmbito escolar privado contribuirão para fomentar a problematização acerca do ensino em geral. Acreditamos que, a partir de trabalhos acadêmicos com foco na rede privada, podemos promover uma aproximação entre os ensinos, na direção de minimizar a dicotomia que afasta o mundo da educação pública da privada.

Observamos que algumas práticas educativas de ensino de ILA/E, cujas propostas se autodenominam multimodais, trazem, na prática, materiais que seguem com livros didáticos migrando para os *tablets*, com coleções didáticas em versão digitalizada, sem a real interação digital e sem a escolha dos alunos e educadores no processo, nem da instituição de ensino, as quais adquirem as coleções de empresas e editoras. Paiva (2014) acrescenta que é comum que as editoras publiquem, em suas páginas eletrônicas, atividades digitais para os alunos ou atividades extras em formato PDF para serem copiadas pelos professores.

² Termo *storytelling*, em língua inglesa, que significa contação de histórias;

³ Histórias em Quadrinhos;

⁴ Utilizamos o verbo *brincar* para fazer um paralelo com a palavra *pátio*, que é o local onde os alunos de Ensino Fundamental passam o tempo de intervalo nas escolas, o recreio, com o objetivo de enfatizar o caráter lúdico da proposta;

O ensino de ILA/E nesse contexto apresenta atividades puramente gramaticais, exercícios mecânicos que priorizam o estruturalismo ou o funcionalismo linguístico, além de, muitas vezes, retratar uma visão culturalmente estereotipada de textos e imagens estrangeiras; numa realidade com a qual muitos alunos não se identificam porque não se reconhecem. Além disso, dependente de um calendário escolar pré-fixado e atividades escolares engessadas, que é a realidade de muitas escolas brasileiras, a disciplina de língua inglesa acaba sendo considerada menor, participando do processo ensino e aprendizagem como coadjuvante, e reduzida a atividades dentro de projetos pedagógicos pré-estabelecidos. Duboc (2011) acrescenta que

a questão [...] que nos intriga, e que talvez seja uma preocupação comum entre pesquisadores do campo dos novos letramentos, é justamente a transposição dessa reconceitualização de língua para a prática pedagógica, o que constitui, a nosso ver, o principal desafio no atual processo de redesenho dos currículos para ensino de língua estrangeira (DUBOC, 2011, p. 729).

Somado a esse contexto, percebemos uma falta de interesse pela disciplina, reforçada pela realidade de que a maioria dos alunos do EF⁵ de Vitória, matriculados em escolas de rede particular de ensino, também está matriculada em um curso livre de inglês. Depreendemos uma desatenção na direção da construção do sentido crítico por meio dessa disciplina. Assim, reconhecendo a relevância de investigações das salas de aula como espaços de aprendizagem e de interação social, seguindo a proposta de que alunos e professores podem e devem ser protagonistas do processo ensino e aprendizagem de ILA/E, discutimos aqui novas propostas para a *EELT* (*Education through English Language Teaching* ou Educação por meio da Língua Inglesa) (FERRAZ, 2010).

Esta pesquisa defende que propostas de ensino e aprendizagem de ILA/E por meio de “brincadeiras” nos Novos Pátios caminham na direção de outras perspectivas, que vão além daquelas tradicionais, com vistas à formação omnilateral do aluno porque buscam dar sentido às ações discursivas e inserir o sujeito socialmente. A partir desse panorama, na busca de alternativas para novas perspectivas que colaborem para práticas sociais de oralidade e leitura que motivem esses alunos nas aulas de ILA/E, por meio desse nível educacional (ensino fundamental), colocamo-nos os desafios de compreender os alunos investigados nos seguintes aspectos: (1) Em que medida os contextos digitais podem colaborar com a aprendizagem de ILA/E dos estudantes de EF?

⁵ Ensino Fundamental

(2) O projeto investigado pela pesquisa, sob o olhar dos Multiletramentos e em contextos digitais educacionais, vislumbra novas possibilidades pedagógicas? Como se dão as produções de sentidos via Multimodalidade/Multiletramentos?

O objetivo desta dissertação é investigar o ‘Projeto *Changing Stories* – trocando histórias’ sob a perspectiva dos Multiletramentos como uma alternativa significativa e efetiva para o processo de aprendizagem, com vistas à criticidade e construção da cidadania dos alunos com a multimodalidade/multiletramentos como epistemologia.

Além disso, a partir de uma visão de linguagem dialógica que se constrói a partir da interação, e com um olhar para esse discurso em que os falantes constroem e se reconhecem, assumimos uso multimodal do gênero discursivo HQ como uma alternativa de linguagem semelhante ao hipertexto, enfocando tópicos essenciais para que o aluno possa negociar significados e construir conhecimento.

Propomos a presente dissertação, cuja área de estudo é a educação crítica em línguas estrangeiras, a partir do compartilhamento dos pensamentos de Ferraz (2015, p. 18) de que “diversos movimentos e projetos educacionais de questionamento das epistemologias científicas / tradicionais surgem das próprias humanidades, num esforço de resgatar seu papel questionador, filosófico e crítico”, para o apontamento de uma visão de educação de ILA/E que englobe suas dimensões linguísticas e de cidadania.

Com esse fim, inicialmente apresentamos a justificativa para esta pesquisa. Embora muitos linguistas aplicados já venham pesquisando sobre as NTIC, o letramento digital e os Multiletramentos como epistemologias e metodologias para o ensino/aprendizagem (ou que o vimos chamando de educação) de uma língua adicional, cremos que tais conexões são, de certa forma, insipientes em nosso contexto local, qual seja, o contexto do ensino fundamental de escolas públicas e privadas na região de Grande Vitória. Por meio de extensa revisão bibliográfica, argumentamos que as pesquisas sobre o ensino de inglês e letramentos no Espírito Santo e no nosso país todo são recentes e, por isso, ainda escassas. Além disso, consideramos o projeto de releitura multimodal de obras literárias em histórias em quadrinhos investigado nessa pesquisa-ação, salvo melhor juízo, como inovador. Como veremos, as produções dos aprendizes durante a pesquisa do projeto superaram nossas expectativas e também nos trazem reflexões acerca da educação em ILA/E.

Ancorados em uma perspectiva multimodal, fincamos o pé num aprendizado de uma língua adicional que vai muito além do mero conhecimento de um suposto sistema linguístico e da organização dos discursos na língua. Percebemos ser fundamental a participação social, com a construção do conhecimento compartilhado e o conhecimento de um mundo multilíngue e multicultural para a formação de um cidadão crítico. Assim é que a leitura, influenciada pelos contextos digitais, pode ser também visionada e expandida. Por exemplo, se antes compreendíamos leitura apenas como leitura linear do texto escrito (e geralmente impresso), hoje podemos falar da leitura visual (fotográfica, cinematográfica) e da leitura multimodal, a qual conecta os mais variados modos para produzir sentido (blogs, websites, etc.).

Ensejamos problematizar um panorama que se perpetua: grandes editoras internacionais como Cambridge, Oxford e Macmillan enviam suas coleções de livros para apreciação das escolas, a fim de que o professor de inglês as adote. Grande parte dos materiais ofertados na rede privada de ensino são adaptações de materiais para o ensino de inglês como segunda língua (English as a Second Language - ESL) ou como língua estrangeira (English as a Foreign Language – EFL). Entretanto, nossa crítica aponta para materiais ESL que são desenvolvidos para aqueles alunos que estão, por exemplo, morando no exterior, num país cujo inglês é a língua oficial, ou seja, não é nosso contexto; ao passo que os materiais EFL tentam abarcar as diferentes culturas, trazendo uma visão multicultural que também não atende às variadas localidades de nosso país onde o inglês é ensinado. Assim, apontamos uma crítica ao ensino de ILA/E em muitas escolas de Ensino Fundamental da rede privada, uma vez que, mesmo com propostas de metodologias variadas, esse ensino se resume a uma sequência de um livro didático, cujos textos e imagens, em sua grande maioria, reduzem o idioma à cultura norte-americana e inglesa. Podemos concluir que os alunos, muitas vezes, podem se sentir desmotivados porque não se reconhecem.

Obviamente, temos que ressaltar que o PNLD⁶ para as línguas adicionais (espanhol e inglês), embora a passos lentos e iniciais, tem sido parte de uma política linguística que privilegia os autores nacionais e, de certa forma, enfrenta tais editoras, confrontando visões importadas de ensino de línguas nas escolas públicas brasileiras. Entretanto, o PNLD atende a rede pública de ensino e não é obrigatório, para as escolas da rede privada, a adoção do PNLD.

⁶ Programa Nacional do Livro Didático

Somado a esse contexto, entendemos que a carga horária de estudos de minutos semanais destinadas aos estudos de ILA/E nas escolas da rede privada do Espírito Santo pode não ser planejada de forma adequada para que o professor consiga focar todos os aspectos propostos no material adotado, algo que, por sua vez, é cobrado pelas instituições, a fim de validar, junto às famílias, o alto custo do material de inglês, muitas vezes importado. Associamos essa experiência a uma possível explicação para que muitos professores de inglês normalmente prefiram adotar uma abordagem estruturalista da língua, aproximando o ensino de ILA/E nessas escolas ao currículo conteudista das outras disciplinas esse distanciando de uma participação mais efetiva e crítica na elaboração de suas aulas. Ademais, concluímos que a participação da disciplina de língua inglesa nos projetos pedagógicos da maioria das escolas privadas ainda é tímida. Ferraz (2013) afirma que

A educação de línguas estrangeiras pode fazer muito mais pelo educando do que somente focalizar a língua em sua estrutura, como ainda se vê em muitas propostas escolares. A visão aqui defendida retoma a discussão inicial sobre o “papel” das línguas estrangeiras (e das humanidades), numa busca de ampliá-lo de suas capacitações linguísticas, incluindo em seu papel a formação cidadã, a criticidade e a construção de sentidos (FERRAZ, 2013, p. 21).

Acreditamos que, no caso do ILA/E, o afastamento natural do professor do processo de deliberação do currículo pelas causas mencionadas anteriormente é evidenciado pelos materiais didáticos disponíveis no Brasil para o EF, cujo conteúdo tem, na maioria das vezes, ora uma base gramatical, refletindo uma visão estruturalista de língua e com atividades descontextualizadas de memorização sintática, ora num “modelo visão de linguagem como instrumento de comunicação e não como ato social” (BORGES, 2011, p. 829). Como exemplo, tomamos a opção de ensino de língua por meio de diálogos pouco contextualizados, ou a presença de textos que, muitas vezes, retratam realidades de países cuja língua materna é o inglês, como os Estados Unidos e a Inglaterra, distantes da realidade dos aprendizes. Além disso, a proposta de atividades desses materiais é baseada em exercícios de repetição mecânica, e os textos trazem perguntas e atividades que, muitas vezes, não levam à reflexão.

Partindo desse panorama, entendemos que cabe, então, ao professor de ILA/E do EF reconhecer essas deficiências, avaliando e adequando os materiais disponíveis pelas instituições de ensino particulares à realidade dos alunos. Sendo assim, percebemos na rede privada de ensino do Espírito Santo uma carência de projetos e materiais de ensino voltados às práticas sociais que conversem com o universo dos alunos. Segundo Rocha (ROCHA, 2001, p. 234),

muitos trabalhos em LA têm aversão ao engajamento com as diferenças, postura essa que parece decorrer das abordagens positivistas de pesquisa que, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, tentam simplesmente quantificar a experiência de aprendizagem dos (as) alunos (as). Como resultado, os estudos sobre aquisição de segunda língua “têm ignorado o contexto de aprendizagem, enxergando os ambientes de aprendizagem e os (as) próprios (as) aprendizes como variáveis que precisam ser controladas” (Pennycook, 2001, p. 143, grifo no original *Apud* ROCHA, p 2001, p. 234).

Se a prática pedagógica visa, muito além da formação de falantes proficientes em inglês, um despertar para o desenvolvimento da criticidade dos discentes, com vistas à formação de um jovem engajado, acreditamos que seja fundamental a intervenção, o questionamento dos termos e moldes com os quais lecionamos, a partir da problematização da prática docente na direção de novas propostas.

Sobre esse assunto, Lankshear e Snyder (2000, *apud* MONTE MÓR, 2008, p. 16) acrescentam que há a necessidade de uma sensibilização em relação à tecnologia e à educação. Os autores pontuam que as rápidas mudanças testemunhadas em nossa sociedade demandam que as pessoas se reimaginem e se reinventem em suas instituições, exigindo novas maneiras de pensar, a fim de reimaginar e reinventar formas de letramento e aprendizagem⁷ (LANKSHEAR; SNYDER, 2000 *apud* MONTE MÓR, 2008 p. 16).

Segundo Monte Mór e Menezes de Souza (2013), precisamos voltar nosso olhar para o ensino de ILA/E além da área linguística. Conforme publicado nas OCEM, os autores asseveram a inserção do ensino de línguas num projeto educacional de escola que desenvolva o conhecimento de idiomas (no caso, de língua inglesa) e, juntamente com esse, busque a formação da cidadania ativa ou engajada; a inclusão social em sentido amplo, não restrita à expectativa, ou a possibilidade de inserção no mercado; a compreensão da relação global/local, na defesa da ideia de que mesmo as orientações em foco necessitariam ser reinterpretadas localmente; a adequação dos propósitos vistos nas políticas de letramentos para o ensino de línguas no Brasil, entendendo a afinidade entre essas áreas no que concerne às visões de língua, linguagem, conhecimento, construção de sentido, sociedade, participação social, relações de poder, dentre outros (MONTE MÓR, 2013a, p. 231-232). E nos expõe que tal postura só se valida a partir de um comprometimento e da vontade dos profissionais da área em buscar formas de ressignificação às contingências e peculiaridades locais.

⁷ Similarly, Lankshear & Snyder (2000, p. 39) call attention to the necessity of enhancing awareness in relation to technology and education. They remark that the rapid changes which everyone may witness in our societies, which asks people to re-imagine and re-invent themselves in their institutions, concomitantly ask for new ways of thinking, coming to terms with re-imagined and re-invented forms of literacy, subject matter and learning. – tradução nossa.

Diante de todas essas expectativas, Pennycook (2001, p. 112) conclui que o engajamento num trabalho crítico não é fácil, mas essencial para aqueles que acreditam numa mudança a ser trazida a partir da necessidade de ensinar por meio de um projeto crítico, de posicionamento social, nas políticas sociais. Ainda sobre esse assunto, o autor pontua que muitas escolas têm se organizado mais como locais de reprodução de relações sociais do que locais focados na transformação social. Logo, precisamos pensar sobre como as instituições de ensino “operam dentro de relações sociais mais amplas e como elas têm contribuído com a manutenção do status quo” (PENNYCOOK, 2001, p.121 *apud* FREITAS; PESSOA, 2012, p. 233). A esse respeito, acreditamos que o professor de línguas tem o papel de conscientizar o aluno sobre sua própria formação, atentando, nesse sentido, ao material didático escolhido, considerando outras formas de linguagem a fim de tecer múltiplos conhecimentos.

Em relação à área das novas tecnologias e ao ensino de inglês, o projeto ora pesquisado se justifica como proposta de investigação da subversão à prática do currículo ancorado ao livro didático no ensino de ILA/E no EF. Sobre esse assunto, Morin (1999) afirma que o modelo da disciplinarização quebra o complexo do mundo, produz fragmentos, fraciona os problemas, separa o que é ligado, unidimensionaliza o multidimensional. A cibercultura traz à escola um novo estilo cognitivo: a possibilidade de uma organização dos saberes em rede (MORIN, 1999, p. 31).

Sobre pesquisas correlatas a esta no Brasil, evidenciamos o trabalho de Mattos (2011), que, ao focalizar as consequências e influências da globalização na educação, propõe um panorama educacional de hibridismo, cujas “forças globais e locais se contrapõem e em que é essencial o investimento em letramentos críticos que visem à formação de alunos-cidadãos”. Para Mattos (2011),

o ensino do inglês, a partir da concepção de letramento crítico, evidencia as relações de poder subjacentes à língua e fornece meios (inclusive as tecnologias) trabalhando para que o aprendiz não apenas acesse culturas e registros globais mas também interaja com esses sem abrir mão de seus valores e crenças locais construindo assim sua cidadania (MATTOS, 2011, p 22).

A pesquisa de Queiroz (2015, p.04) se insere no contexto ao investigar materiais didáticos para o ensino de Inglês como língua adicional no Brasil, depreendendo que é necessário um questionamento sobre epistemologias tradicionais de ensino na direção da formação de alunos visualmente letrados, multiculturais e críticos. Citando Soares (1998), a autora firma que “uma vez que a concepção tradicional de letramento como mera aquisição da

tecnologia do ler e escrever não se apresenta como suficiente para o contexto de constante mudança em que vivemos atualmente” (SOARES, *apud* QUEIROZ, 1998, p. 4).

A autora afirma, ainda, que se fazem necessárias práticas educacionais na direção do letramento crítico a fim de promover capacidade questionadora nos sujeitos, para que “reflitam sobre questões de poder, e que não simplesmente aprendam a reproduzir tudo aquilo que é naturalizado, que já conhecemos e que normalmente aceitamos” (LUKE, 2004 p. 24).

No estado do Espírito Santo, destacamos a pesquisa de Fadini (2015) que, na área de formação de professores em ILA/E, “sugere a necessidade da incorporação de tecnologias digitais nas práticas de formação docente de língua inglesa” (FADINI, 2015, p. 16). A autora acrescenta que as relações no âmbito escolar se fundam em redes integradas multidirecionais o que nos possibilita pensar em aulas de ILA/E como “uma construção coletiva e colaborativa, capaz de grande “produção de conhecimento” (FADINI, 2016, p. 16), a partir da visão da tecnologia como “mediadora dessa construção de conhecimento” (Ibid.).

Colabora com essa revisão de literatura a pesquisa-ação de Lima (2015) ao afirmar que a tecnologia tem seu lugar tanto na área profissional quanto pessoal dos estudantes que podem se beneficiar com várias possibilidades de recursos para dialogar com os saberes adquiridos na escola “por meio de diversas modalidades interacionais, ampliando seus horizontes de conhecimentos para além das fronteiras da sala de aula” (LIMA, 2015, p. 9).

Ainda sobre a área das NTIC no ES, a pesquisa sobre o uso de *WebQuests* de Porcino (2015) conclui que “as demandas do século XXI exigem maior atenção e investimento para o desenvolvimento de letramentos múltiplos e críticos, de competências comunicativas e interacionais e de formação de cidadania” (PORCINO, 2015, p. 5). Para Porcino (2015), as *WebQuests*, doravante WQ, podem contribuir para a formação cidadã, colaborando para a inclusão do aprendiz no mundo social e digital porque fogem “do enfoque tradicional conteudista voltado para o ensino de vocabulário e gramática na língua-alvo, extrapolando os objetivos linguísticos para alcançar também objetivos sociais e culturais da ensinagem de inglês como língua adicional, na medida em que se trabalha paralelamente o desenvolvimento da competência comunicativa e do letramento digital crítico” (PORCINO, 2015, p 116).

Esses estudos nos mostram a presença inicial de investigações sobre o ensino de inglês como língua adicional/estrangeira e multimodalidade no estado do Espírito Santo. Diante do exposto, acreditamos que esta pesquisa contribui para a área da Linguística Aplicada como

proposta do uso efetivo das novas tecnologias nos processos de desenvolvimento dos saberes da língua adicional/estrangeira no ambiente escolar, além de contribuir para práticas de ensino e aprendizagem de ILA/E, na medida em que discute alternativas para o uso da multimodalidade no ensino de inglês como língua estrangeira. Além disso, acreditamos que ela pode contribuir para uma formação de professores de línguas preocupada com a contemporaneidade/digitalidade.

A primeira parte da dissertação apresenta a contextualização e os perfis dos alunos e da escola investigada. Em seguida, descrevemos a metodologia e os métodos de pesquisa e explicitamos os procedimentos utilizados para a análise dos dados coletados.

Nos capítulos que se seguem, tecemos nossos embasamentos teóricos. Inicialmente, realizamos algumas teorizações sobre a ecologia dos saberes (SOUSA SANTOS, 2010) com o intuito de estabelecermos e apresentarmos nossos *lócus* de enunciação, ou seja, onde “fincamos” nossos pés nas teorias (Capítulo 2). No terceiro capítulo, tecemos algumas considerações sobre o histórico do ensino de línguas no Brasil, para informar e situar o leitor sobre como os estudos sobre ILA/E se revelam até a atualidade e, na quarta etapa, passeamos pelas teorias dos letramentos, letramentos digitais e Multiletramentos.

Finalmente, apresentamos algumas considerações sobre as análises dos dados apresentados e apontamos algumas implicações da pesquisa e possibilidades de pesquisas futuras.

Com o advento da tecnologia digital, internet e computadores, os estudantes atualmente leem variados hipertextos em suas rotinas. A partir da premissa de que a leitura é um processo de interpretação que o sujeito faz de seu universo social, histórico e cultural, entendemos que o aprendizado da língua adicional nas escolas está diretamente relacionado a uma escolha mais reflexiva e contextualizada que os oriente/auxilie para uma utilização realmente significativa das novas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem. Ferraz (2015) reforça que “as tecnologias, sobretudo as novas tecnologias digitais, necessitam problematização, uma vez que são responsáveis por muitas transformações exponenciais que estamos vivendo” (FERRAZ, 2015, p. 13).

Capítulo 1 - Contextualização e Metodologia

1.1. Contextualização

O Censo Escolar é considerado a principal fonte de dados da educação básica no Brasil. Mais que uma pesquisa, de acordo com informações colhidas pelo site da instituição que o coordena, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Censo se apresenta como um levantamento estatístico educacional que acontece anualmente com o apoio das secretarias de educação e todas as escolas públicas e privadas do país e “coleta dados sobre estabelecimentos de ensino, turmas, alunos, profissionais escolares em sala de aula, movimento e rendimento escolar” (Inep, 2011).

Segundo os dados colhidos pelo Censo, feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país, e posteriormente, divulgadas pelo Ministério da Educação, em 2014, 11.274.987 estudantes foram matriculados em escolas públicas e privadas no Ensino Fundamental II em todo o Brasil, dos quais 208.475 somente no estado do Espírito Santo e 19.118 no município de Vitória. Na rede privada de ensino, o Brasil contou com 1.789.040 matrículas, sendo 26.702 no estado e 5.560 matrículas em Vitória. Do total de alunos matriculados no ensino privado no município, 1.335 foram matriculados no 7^o ano do ensino fundamental II, de um montante de 6.484 do estado todo. Das 38.938 escolas particulares que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental no país, 350 se concentram no estado, e 73 estão localizadas no município de Vitória, conforme tabela 1.

Tabela 1 – Número de alunos matriculados nas escolas públicas e privadas, no Brasil, no Espírito Santo e no município de Vitória.

Matrículas no Ensino Fundamental II - escolas públicas e privadas em Vitória	19.118 estudantes	No ES: 208.475 No Brasil: 11.274.987
Matrículas no Ensino Fundamental II - escolas privadas em Vitória	5.560 estudantes	No ES: 26.702 No Brasil: 1.789.040

Matrículas no 7º ano do Ensino Fundamental II - escolas privadas em Vitória	1.335 estudantes	No ES: 6.484 No Brasil: 455.484
Número de escolas privadas em vitória	73 escolas	No ES: 350 No Brasil: 38.938

Fonte: Censo Escolar/INEP 2014 | Total de Escolas de Educação Básica: 73 | QEdU.org. br.

Das 350 escolas privadas no Estado, 96% possuem internet (336 escolas), e 83%, banda larga (292 escolas). De acordo com a pesquisa, 2.547 alunos possuem computadores, e as escolas contam com 1.308 equipamentos digitais para apoio administrativo.

A escola em que esta investigação se deu faz parte de um conglomerado de instituições de uma sociedade civil sem fins lucrativos, de assistência social, beneficente e de caráter educativo-cultural, presente em mais de 131 países, nos cinco continentes, organizada em oitenta e nove inspetorias. Dentre elas, escolhemos a inspetoria fundada em 11 de dezembro de 1947 que engloba, no Brasil, os estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Tocantins, Goiás, Distrito Federal e Espírito Santo. Ela é responsável por quatro projetos sociais de ensino médio e Educação de Jovens e Adultos, além de três unidades privadas de ensino, sendo uma de ensino superior. A escola investigada atua nos segmentos de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries). Situada no município de Vitória desde o ano de 2002, a escola possui aproximadamente 1.300 alunos matriculados em média, por ano, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Todas as salas de aula possuem um computador portátil para o professor, com livre acesso à Internet, a partir de um link de 50 Megas, tomadas para carregamento das baterias dos dispositivos dos alunos e armários onde os alunos podem guardar seus equipamentos, roteador sem fio. Além disso, cada sala conta com um projetor interativo de curta distância. Cada aluno possui um dispositivo digital próprio (*tablets* e computadores portáteis), solicitado pela Instituição no ato da matrícula, cujas configurações técnicas mínimas, são, no caso de *tablets*: sistema operacional *Android* 4.0 (ou superior) ou *IOS* 6 (ou superior), tela *touch screen* capacitiva de 9.7” ou 10.1” - resolução mínima de 1024 x 768 pixels, processador *Dual Core* de 1 GHz Memória RAM 1 GB, memória armazenamento de 16GB, conexão *Wi-fi* 802.11 B/G/N. No caso de alunos com computadores portáteis, estes contam com sistema operacional *Microsoft Windows* 7 (ou superior) ou *MAC OS X*, navegador de internet (*Google Chrome*, *Safari* ou *Firefox*), resolução de tela mínima de 1024 x 768 pixels.

Processador Dual Core de 2,5GHz, memória RAM 4GB e memória de armazenamento de 250GB, conexão *Wi-fi* 802.11 B/G/N e bateria com autonomia de 8h. Ambos os tipos de dispositivos têm saídas de áudio P2, autôfalantes e fone de ouvido.

Para dar suporte à comunidade escolar, a Instituição disponibiliza uma equipe de Tecnologia de Informação, doravante TI, e uma equipe de Tecnologia Educacional, doravante denominada TE. A equipe de TI tem por função prover a base digital e tecnológica para toda a escola. A TE é responsável por dar apoio pedagógico aos alunos e professores, na seleção de softwares, propostas de projetos, conteúdos e viabilização de aulas para os professores e os alunos. O centro de processamento de dados da escola possui servidor, infraestrutura de cabeamento e equipamentos para prover acesso à internet para toda a escola.

De acordo com informações coletadas na secretaria da instituição, no ano de 2015, a escola contou com 1320 alunos matriculados no total. Desse total, 440 alunos cursaram o Ensino Fundamental II, sendo 103 somente nos 7^{os} anos do EF II. A faixa etária dos alunos dos 7^{os} anos do EF II foi de 11 a 13 anos de idade e em sua maioria, 63,7%, moravam em bairros considerados de classe média na cidade, como Jardim Camburi, Jardim da Penha, Mata da Praia, Praia do Canto, Laranjeiras, Bairro de Fátima, Cariacica e outros. A pesquisa envolveu a participação de um total de 102 alunos, distribuídos em 03 turmas do 7^o ano do ensino fundamental, sendo uma no turno matutino e duas no turno vespertino.

1.2. Pesquisa Qualitativa

De acordo com Van Lier (1988), o termo Pesquisa-Ação foi cunhado na década de quarenta pelo psicólogo Kurt Lewin (1946) e se relaciona às investigações e soluções de problemas urgentes do mundo em que vivemos. Apesar das várias definições publicadas para o termo, entendemos essa pesquisa a partir da definição de Van Lier (1988, pp. 31-32), que situa a pesquisa-ação como “uma intervenção em pequena escala, no funcionamento do mundo real e uma análise cuidadosa nos efeitos dessa intervenção” (Ibid.).

Van Lier toma a pesquisa-ação como diferenciada e, longe de ficar restrita aos limites das publicações em livros, deve ser posta diretamente a serviço daqueles problemas que urgem por soluções (VAN LIER, 1988, tradução desta pesquisadora).

Acreditamos no caráter multidisciplinar do ensino de ILA, por isso propomos uma pesquisa-ação nos preceitos de Van Lier, que propicia uma abordagem mais subjetiva e reflexiva do objeto de estudo, numa proposta que intenta conciliar perspectivas linguísticas e socioculturais do ensino de inglês para alunos do ensino fundamental das escolas particulares. Portanto, trata-se também de uma proposta metodológica de abordagem subjetiva e reflexiva.

Em relação à metodologia e métodos de pesquisa, este estudo se coloca como uma pesquisa qualitativa, cujo modelo de análise dos dados se justifica pela possibilidade da coexistência de muitas leituras e interpretações de um sujeito e objeto. Tomamos como modelo a visão de Creswell (2009) que diz que a pesquisa qualitativa é um processo que envolve uma reflexão contínua sobre os dados.

Segundo Creswell, (2009, p. 184, traduzido por esta pesquisadora), “as análises qualitativas são conduzidas com interpretações numa visão holística na tentativa de desenvolver um panorama complexo do estudo”. Sendo assim, assumimos a postura de pesquisa de Creswell (Ibid.) na não prescrição formal e na imprevisibilidade do caminhar do estudo, no intuito de aprender e problematizar as questões, tentando compreender a totalidade do fenômeno do que o foco em conceitos específicos, sem procurarmos controlar o contexto da pesquisa, numa proposta de análise organizada, porém intuitiva.

Observamos que esta pesquisadora foi a professora e, ao mesmo tempo, a pesquisadora em sala de aula. Assim, ressaltamos que, embora tenhamos aplicado a pesquisa-ação, defendemos que esta pesquisa tem também cunho autoetnográfico, haja vista a presença constante do olhar desta pesquisadora que conduziu a investigação como professora e pesquisadora. A esse respeito, Borelli e Pessoa (2011) afirmam que

É preciso ter cuidado para não rever apenas o termo “participante” e continuar considerando participantes de pesquisas como meros fornecedores de dados. Participar de uma pesquisa pressupõe, pelo contrário, envolver-se ativamente com a produção do conhecimento e, além disso, ter suas vivências reconhecidas como válidas e decorrentes de perspectivas nem sempre valorizadas por questões de poder (BORELLI; PESSOA, 2011, p. 21).

Colabora Fonseca (2002) ao explicar que na pesquisa-ação o investigador põe a coadjuvante o papel de observador em prol de uma conduta interativa e de uma relação sujeito a sujeito com outros parceiros. Além disso, o pesquisador quando participa na ação “traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram” (FONSECA, 2002, *apud* Gerhardt; Silveira, 2009, p.41).

1.3. Descrição do Corpus: O Projeto *Changing Stories*

O objetivo dessa pesquisa foi investigar o projeto *Changing Stories* que é voltado para o ensino de ILA/E nas séries finais de ensino fundamental, às luzes dos multiletramentos. O *corpus* coletado a partir do projeto *Changing Stories*, foram sites e vídeos produzidos pelos alunos do 7.^o ano do ensino fundamental de uma instituição privada de ensino. O projeto propôs a releitura de dois livros paradidáticos em formato HQ e, a partir dessa (re)leitura, a criação de sites em formato de *WebQuests* (doravante WQ) e releitura, em vídeos, das histórias dos paradidáticos. Optamos por analisar, além dos sites, que correspondem à “tarefa 1” do projeto e os vídeos produzidos a partir da proposta da “tarefa 3” do projeto, também a Webquest que hospedou o projeto *Changing Stories* para a comunidade escolar. Neste contexto, nos pautamos na Ecologia dos Saberes (SOUSA SANTOS, 2010), para a valorização do senso comum, da leitura de mundo, da importância das diferenças culturais na análise dos dados. E como ressaltamos o olhar autoetnográfico, buscamos, quando possível, incluir o olhar da pesquisadora-professora nesse processo.

Entendemos que todo o projeto investigado, organizado numa WQ disponível no site <https://sites.google.com/site/exchangingstoriessalesiano>, foi arranjado em etapas e seguiu uma ordem cronológica. A página “tarefas” da WQ explica, em língua portuguesa, o passo a passo do projeto todo. Investigando a WQ, podemos depreender a ordem:

1. Apresentação do projeto na página da introdução do site (APÊNDICE D);
2. Organização de grupos de participação do projeto; sorteio dos títulos dos paradidáticos para cada grupo; exploração dos paradidáticos; escolha dos nomes e layout dos sites;
3. TAREFA 1: Elaboração dos sites, cujos links estão hospedados na mesma WQ;
3. TAREFA 2: Primeira gravação (apresentação oral, em sala de aula, em grupos) e postagem imediata nos sites criados;
4. Troca dos paradidáticos entre os grupos;
5. Exploração dos paradidáticos trocados;
6. Organização de roteiros de filmes: seleção da história para o filme; negociação de formato, estilo, duração, tipo, e participação nos filmes;

7. TAREFA 3: Gravação dos filmes: edição de imagens, criação de títulos, créditos, efeitos especiais, som; postagem nos sites;

5. Visionamento dos sites prontos, com as postagens pela comunidade escolar;

Uma breve contextualização das etapas de aplicação da pesquisa foi: A primeira aula foi destinada a apresentação do projeto, em formato WQ, na qual a professora deu instruções sobre o funcionamento e a organização do projeto dentro do calendário escolar da instituição. Nas aulas posteriores, cada turma foi dividida em grupos e cada grupo ficou responsável por adquirir um paradidático, dentre os títulos “*The Tempest*” ou “*Around the World in 80 Days*”. Os títulos foram escolhidos pela pesquisadora, com base na lista que a instituição disponibilizou, após contato com as editoras que atenderam à solicitação de envio de opções em HQ para apreciação.

Escolhidos os dois títulos, cada grupo foi subdividido em pequenos grupos de leitura, por sorteio. Dessa forma, cada turma ficou com a seguinte nomenclatura, durante o projeto: turma do turno matutino: 7A2, 7A3, 7A4, 7A5, 7A6; turmas do turno vespertino: 7B1, 7B2, 7B3, 7B4, 7B5, 7B6 e 7C1, 7C2, 7C3, 7C4.

A partir do primeiro acesso ao correio eletrônico de contas *Gmail*, cada minigrupo se organizou em rodas de conversa para montar uma página na internet e utilizar a ferramenta *GoogleSites* a partir de um endereço eletrônico previamente criado pela professora. Essa aula foi supervisionada pelo responsável do TI, a fim de auxiliar, tanto os alunos quanto a professora, sobre recursos tecnológicos que os alunos quisessem usar. A observação dessa etapa nos permite afirmar que a presença do responsável pouco influenciou ou auxiliou os alunos, pois eles demonstraram aptidão superior e imensa facilidade em administrar a confecção dos sites. Cada grupo pôde alimentar o site que criou com as informações sobre o livro, fotos dos alunos, enfim, personalizando-o livremente. (APÊNDICES E a U). Os nomes dos sites também foram escolhidos pelos alunos, conforme a tabela 2:

Tabela 2 – Turma, turno, grupos e endereços das WQ criadas

Turma	Turno	Grupo	Endereço eletrônico da WQ:
7.º A	Matutino	7 A2	https://sites.google.com/site/7a2thetempest
7.º A	Matutino	7 A3	https://sites.google.com/site/legadodoslivros00
7.º A	Matutino	7 A4	https://sites.google.com/site/travelinhistories
7.º A	Matutino	7 A5	https://sites.google.com/site/ns5em80dias

7. ^o A	Matutino	7 A6	https://sites.google.com/site/feljimatwin80days
7. ^o B	Vespertino	7 B1	https://sites.google.com/site/aroundthesale
7. ^o B	Vespertino	7 B2	https://sites.google.com/site/7btheworld
7. ^o B	Vespertino	7 B3	https://sites.google.com/site/working7b
7. ^o B	Vespertino	7 B4	https://sites.google.com/site/girlsalesiano
7. ^o B	Vespertino	7 B5	https://sites.google.com/site/salesianogroup5
7. ^o B	Vespertino	7 B6	https://sites.google.com/site/almostamericanteens
7. ^o C	Vespertino	7 C1	https://sites.google.com/site/aroundthewordin80days
7. ^o C	Vespertino	7 C2	https://sites.google.com/site/salesiano7c2
7. ^o C	Vespertino	7 C3	https://sites.google.com/site/thetempestados
7. ^o C	Vespertino	7 C4	https://sites.google.com/site/7c4thetempest

As atividades seguiram o cronograma escolar, divididas em trimestres, conforme a legislação vigente. A partir daí, a primeira gravação e postagem nos sites foram realizadas. Seguindo o cronograma da instituição, ao final do primeiro trimestre letivo, os grupos organizaram uma apresentação oral, com o uso ou não de qualquer recurso visual, com duração de 5 minutos, em inglês, falando sobre aspectos do livro. Os links para os sites dos alunos estão na página “conclusão” da WQ.

Na etapa seguinte, houve a troca de paradidáticos e uma segunda gravação. Após esta etapa, os alunos trocaram os livros entre si, certificando que cada um teve uma nova obra para ler com o prazo de quatro aulas. O processo da leitura foi reiniciado, em rodas de leitura, sempre acompanhadas dos dispositivos digitais disponíveis como recurso de consulta.

A atividade seguinte consistiu na produção de um vídeo amador, onde os grupos puderam escolher qualquer uma das duas obras lidas, usando dispositivos digitais ou aparelhos celulares para gravação para criar uma releitura em vídeos. Vale ressaltar que os alunos escolheram livremente, não só o formato das releituras - *stopmotions*, *storyboards*, fantoche, dramatização, mas também os dispositivos para registro - câmera digital, filmadora, tablets e/ou aparelho celular.

Cada turma contou com livre acesso à internet para buscar meios para edição e postagem usando o programa *Moviemaker*, disponível no pacote Windows. A escolha deste programa foi feita com base na popularidade dos programas de edição de imagens disponíveis

no Espírito Santo. Após três aulas destinadas à edição dos vídeos, eles foram postados nos sites via *Youtube*.

Finalmente os alunos fizeram o visionamento dos vídeos nos sites, observando seu desempenho. Cada grupo teve a oportunidade de tecer comentários acerca da experiência. Ao final do ano letivo, a instituição organizou uma mostra no auditório da escola, simulando uma sessão de cinema.

Todos os alunos e seus responsáveis foram informados sobre a pesquisa e todos assinaram uma carta de autorização para a publicação dos dados coletados (APÊNDICE A). A duração do projeto investigado foi de nove meses, de março a dezembro de 2015, paralelo às aulas regulares de inglês da escola, cuja carga horária é de oito aulas de inglês por mês, divididas em duas aulas por semana, com duração de cinquenta minutos cada. Dentro dessa carga horária, uma aula semanal com duração de cinquenta minutos foi destinada ao projeto.

1.4. Design metodológico do Projeto pesquisado

O Organograma a seguir explicita as etapas do projeto *Changing Stories* (Figura 1). Esclarecemos que a escala de cores identifica cronologicamente as etapas do processo, que, por determinação da instituição, foi dividido em três períodos para adequação ao ano letivo.

Figura 1 - Organograma com as etapas do projeto



As análises foram desenvolvidas a partir desse design amplo e complexo. Como se tratou de uma pesquisa-ação que correspondia às atividades que seriam desenvolvidas normalmente com as turmas do sétimo ano do ensino fundamental regular, quais sejam, os alunos teriam a incumbência da leitura, em inglês, de um paradidático, tivemos a oportunidade de coletar os dados de todo o processo. Como resultado, temos dezessete grupos que produziram dezessete websites e dezessete releituras em vídeo. As análises iniciais desses dados também nos convidaram a rever e expandir nossas teorias, em um movimento dialógico. Nas próximas seções, discorreremos sobre as teorias que escolhemos para interpretarmos os dados e, na seção final, apresentamos as análises.

Teorizações

Capítulo 2 - Ecologia dos Saberes

O século XX proporcionou um avanço importante na quebra do paradigma da hierarquização dos saberes. Ferraz (2015) nos esclarece que

No início do século XX, [...] Einstein teoriza sobre o relativismo deslocando as relações fixas e estáticas, e remodela o conhecimento como algo relativizado. Freud inaugura a psicanálise, a qual dá valor a outras formas de conhecimento, como aqueles considerados não científicos (o sonho e o inconsciente). Os movimentos das artes, tais como o impressionismo, o cubismo e o expressionismo, questionam a arte representativa da realidade (arte mimética e real). E no campo da linguagem, os filósofos da linguagem criticam a estaticidade da língua. Bakhtin propõe a dialogia como questionamento da estaticidade e univocidade da linguagem (FERRAZ, 2015, p. 39).

Com tais mudanças, novos movimentos educacionais vêm surgindo. Por exemplo, entendemos a necessidade de considerarmos os conhecimentos a partir dos pressupostos do letramento crítico. Segundo Tílio (2012), o conhecimento é ideológico e não natural ou neutro porque se baseia em regras discursivas de cada comunidade; a realidade não pode ser conhecida de forma definitiva, por isso não pode ser capturada pela linguagem; a “verdade” não se encontra na realidade, logo, ela deve ser compreendida num contexto localizado; e o significado é sempre múltiplo, negociável, contestável, co/re/construído cultural e socialmente, levando-se em conta as relações de poder e as práticas sociais. (TÍLIO, 2012, p. 78).

Segundo Sousa Santos (2007), podemos entender que o pensamento moderno ocidental pode ser interpretado como um sistema de linhas abissais invisíveis (que divide a realidade social) e exclui o que considera "outro". Esse sistema, por sua vez, sustenta as linhas visíveis do conhecimento científico, mensurável, maior, válido, acadêmico. O autor refere-se à exclusão dos saberes populares, do senso comum, das opiniões, da magia, dos entendimentos subjetivos, que não são considerados verdadeiros, logo, não são considerados relevantes (SOUSA SANTOS, 2007).

Sendo assim, esta pesquisa se identifica com as acepções da ecologia dos saberes, que se diferencia dos modelos tradicionais de escolas do pensamento que focalizam a transmissão do conhecimento, uma vez que a ecologia dos saberes propõe a construção do conhecimento e

da aprendizagem significativa a partir do engajamento produtivo com a diversidade. Compreendemos, a partir da proposta, que o sujeito é capaz de mudar seu meio e podemos depreender que é a partir da valorização do senso comum, da leitura de mundo e da importância das diferenças culturais que esse conhecimento é realmente construído. Nos entendimentos do autor:

a monocultura da ciência moderna é confrontada com uma *ecologia de saberes*, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SOUSA SANTOS, 2007, p. 75).

Sousa Santos afirma que a característica de conhecimento prudente da ecologia dos saberes reside na sua constituição a partir de perguntas constantes e respostas incompletas, nos capacitando um olhar mais vasto sobre o que conhecemos e sobre o que não conhecemos (Ibid., 2007). Ainda segundo o autor,

Toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e actores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias (SOUSA SANTOS, 2007, p. 47).

A ecologia de saberes é uma epistemologia desestabilizadora porque se empenha numa crítica radical da política do possível, sem ceder a uma política impossível. Segundo Sousa Santos, “Seu potencial para o pensamento pós-abissal decorre de sua capacidade de atravessar as linhas abissais” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 51). É por meio dessa ecologia que podemos vislumbrar o atravessamento das linhas rígidas estabelecidas pelo estruturalismo e pós-estruturalismo, pedagogia tradicional e crítica. Assim, podemos entender a ecologia dos saberes no campo educacional linguístico como a possibilidade de diálogos entre o ensino linguístico/tradicional/comunicativo de inglês e as práticas socioculturais/críticas em ILA/E.

Assim, a educação de ILA/E pode abarcar uma visão de heterogeneidade de língua/linguagem, contrapondo-se à educação de bases estruturais científicas que quantificam os saberes adquiridos de uma “melhora” ou “piora” de habilidades linguísticas, separadas ou em conjunto. Sobre essas problematizações, retomamos as palavras de Sousa Santos (2000), que nos esclarece que a condição sociocultural de fim de século é o binarismo: emancipação

versus regulação, e a ciência moderna se põe como promessa de dominação da natureza para benefício da humanidade, trazendo a degradação ambiental. Ou seja, podemos dizer que a promessa de uma sociedade mais justa conduziu à exploração do terceiro mundo, cuja porcentagem de excluídos aumenta nos países mais desenvolvidos, onde notamos, além de um desenvolvimento excessivo do princípio do mercado em detrimento do princípio de comunidade, também a crença de que a razão técnica é sinônimo de emancipação e soberania (SOUSA SANTOS, 2000). Nesse sentido, questionamos se a ação científica seria excessiva ou a capacidade de previsão seria insuficiente, porque apesar de a tecnologia e a ciência terem modificado as relações entre tempo e espaço, ampliando a capacidade de ação do ser humano, por outro lado, ainda não é possível prever as consequências da ação científica. Por consequência, temos a crise e a complexidade do tempo presente.

O autor nos propõe, como caminho de análise dessa complexidade, um retorno à simplicidade, à capacidade de formular perguntas simples. Sendo o período presente um período de transição, é necessário um retorno ao conhecimento ordinário, questionando o paradigma do conhecimento científico moderno. Segundo Sousa Santos (Ibid.), estamos sob o “Paradigma Dominante”, o paradigma da ciência moderna, de caráter hegemônico e cartesiano, com valorização da lógica abstrata e exclusão de todas as formas de conhecimento que não se pautem por seus princípios epistemológicos. A crise do paradigma da ciência moderna incide inclusive sobre as concepções de ciência social. Assim, a própria ideia de ciência da sociedade deve ser posta em xeque, sendo importante pensá-la a partir de critérios epistemológicos diferentes das ciências naturais, com métodos qualitativos que conduzam a um conhecimento intersubjetivo e de postura antipositivista.

Podemos concluir que há fortes sinais de que o modelo de racionalidade científica moderno está em uma crise profunda e irreversível, em função de condições sociais e teóricas e como resultado do grande avanço no conhecimento de outros paradigmas (movimentos pós). Tal crise revela um panorama teórico criativo e instável, que busca outros lugares de produção do conhecimento. Trata-se do paradigma emergente, que seria o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente, um paradigma científico e social. Para analisá-lo é importante entender e problematizar a modernidade a partir da própria modernidade, para então transcendê-la.

Portanto, podemos pensar os princípios de comunidade e a própria modernidade em seu caráter de inacabamento e descentralização, como forma de resistência ao pensamento

colonial. A partir da dimensão da participação e da solidariedade, da racionalidade estético-expressiva, e de conceitos como prazer, autoria e artefactualidade discursiva, Sousa Santos nos propõe uma revalorização da solidariedade como forma de saber.

Sendo assim, todo conhecimento emancipatório é autoconhecimento, entendendo que a ciência moderna não é a única explicação possível da realidade. Ressalta-se aqui o local da cultura, com atenção para as complexas articulações entre os estudos sociais e culturais. Nesse processo, a pluralidade do paradigma emergente transcende a ciência ocidental, (capitalista – moderna – exata), ao considerar que todo conhecimento científico-natural é científico-social, superando a dicotomia preconizada pelo paradigma dominante moderno e revalorizando os “estudos humanísticos”. Nesse processo, entendemos que processos sociais cristalizados devem passar por intensa reflexão, questionando hierarquias e propondo projetos locais emancipatórios de conhecimento (SOUSA SANTOS, 2000 p 107).

Identificamos na proposta do autor a “dupla ruptura epistemológica” (Ibid.), ou seja, a necessidade de ruptura para a transformação do conhecimento científico em novo senso comum, de modo a romper com o senso comum mistificador e tornar-se não um signo de poder hegemônico, mas um senso comum novo e emancipatório. Esse conhecimento-emancipação que rompe para tornar-se um novo senso comum é o conhecimento que é autoconhecimento, compartilhado: é o conhecimento prudente para uma vida decente. Ele deve ser incorporado por grupos sociais oprimidos e marginalizados, visando a sua emancipação. Para tanto, o conhecimento-emancipação deve ser norteado pela ética da responsabilidade, pautada pela preocupação e cuidado com o outro, assumindo a responsabilidade pelo futuro. Segundo o princípio pós-moderno da responsabilidade, toda responsabilidade é corresponsabilidade, em um *continuum* colaborativo e respeitoso entre indivíduos. Tal conhecimento configura-se em possibilidade concreta de romper com a autorreprodução do capitalismo e suas desigualdades.

Capítulo 3 – O Ensino de ILA/E

3.1. O Ensino de ILA/E: um breve histórico

A partir dos estudos de Leffa (1988), afirmamos que o despertar para o estudo de uma língua estrangeira surge a partir do interesse pelas culturas grega e latina, pelo aprendizado das línguas clássicas e impulsiona o nascimento da Abordagem de Tradução Gramatical, doravante chamada de AGT. Considerada como o primeiro método, ela tem como base a memorização de regras, a tradução e a ausência de ênfase na pronúncia ou na entonação porque se resume na apreciação de uma língua estrangeira para o crescimento intelectual. De acordo com a proposta da AGT, o estudo da segunda língua se pauta em três passos: memorização de uma lista de palavras, seguida de um conhecimento sistemático de regras gramaticais para agrupar essas palavras em frases e, finalmente, exercícios de tradução. Segundo Leffa (1988, p. 214), basicamente a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Sendo assim, na AGT toda a transformação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno (Richards e Rodgers, 2001 *apud* FINARDI; PORCINO, 2014, p. 249).

Deprendemos dos estudos de Leffa (1988, p. 217) que o cientificismo impulsiona a necessidade do uso da língua estrangeira para comunicação. Nesse contexto, cria-se o Método Direto ou Método Científico (batizado de Método Científico na Inglaterra por Harold Palmer) para ensino de inglês como segunda língua. Foi implementado, com grande sucesso comercial, por Maximilian D. Berlitz, em sua primeira escola, nos Estados Unidos, e se caracteriza pelo foco na oralidade, com o uso exclusivo da língua estrangeira para ensinar, aliada a recursos como gravuras para a repetição exaustiva de vocábulos ou frases, na proposta do aprendizado automático da língua.

Finardi e Porcino (2014, p. 250) complementam que, nesse sentido, as tecnologias podem ser consideradas instrumentos de apoio e suporte visual no Método Direto, pois facilitavam a compreensão dos aprendizes em relação a vocábulos desconhecidos. De acordo com Leffa (1988), o sucesso e a popularização dessa abordagem são atestados com a oficialização do Método Direto nas escolas públicas da Bélgica (1895), da França (1902) e da Alemanha (1902).

Ainda de acordo com o autor, na contramão europeia, as escolas secundárias americanas não deram apoio oficial ao Método Direto porque o país acreditava que o desenvolvimento da oralidade era um objetivo que estava em desacordo com a proposta de ensino de línguas nas escolas da época, cujo foco principal era o desenvolvimento do gosto pela literatura e apreciação da cultura dos povos estudados. Para tanto, popularizou-se o Método da Leitura, numa tentativa de combinação da abordagem de Tradução e da abordagem Direta, cuja característica é a desvalorização da oralidade pela crença de que, em condições normais, o aprendizado de uma língua estrangeira só é atingido num grau modesto. Assim, a proposta do estudo de uma língua estrangeira neste método privilegia práticas de leitura silenciosa, autonomia e velocidade de leitura, bem como estudo do vocabulário.

O Método da Leitura foi oficializado nas escolas secundárias dos Estados Unidos até o fim da Segunda Guerra Mundial e, na época, foi fortemente criticado por professores. Segundo o Professor Carneiro Leão, “O ensino das línguas vivas é a parte fraca do sistema norte-americano de educação. Não há um só educador, um só crítico de educação nos Estados Unidos que assim não pense” (LEÃO *apud* LEFFA, 1988, p. 220).

O início da Segunda Guerra Mundial, cuja necessidade urgente de soldados americanos fluentes em línguas estrangeiras reforçou as deficiências do Método da Leitura, impulsionou os estudos acerca do aprendizado de idiomas, elevando-o à categoria de ciência. Para Leffa (1988),

A Abordagem Audiolingual é a reação dos próprios americanos contra o Método da Leitura. Surgiu durante a Segunda Guerra Mundial quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou. A solução foi produzir esses falantes da maneira mais rápida possível. Para isso nenhum esforço foi poupado: linguistas e informantes nativos foram contratados (LEFFA, 1988, p. 221).

Esses linguistas, baseados nos estudos saussureanos⁸ na França, implementaram, com sucesso entre as tropas militares americanas, a Abordagem Audiolingual, cuja teoria de aprendizado se pauta na visão saussuriana de língua em associação à psicologia Behaviorista. O behaviorismo desconsidera, parcialmente, os processos cognitivos do falante, considerando somente o comportamento observável, os hábitos, na ideia da aproximação do homem à máquina, automatizado, mecanizado.

⁸ Ferdinand de Saussure, pai do estruturalismo linguístico, cujos estudos identificaram os aspectos estruturais da língua como sistema de signos que se relacionam uns com os outros por meio de regras geradas no interior do próprio sistema, aproximando a linguística aos métodos de pesquisa científica.

Leffa (1988) afirma que, com base nessa teoria, fundamenta-se o Método Audiolingual de ensino de língua estrangeira, que se baseia na tríade: estímulo - resposta – reforço. Para tanto, utiliza-se das atividades denominadas *drills*, que são exercícios orais onde os alunos, a partir de uma estrutura linguística dada pelo professor, devem repetir várias vezes, substituindo um ou mais elementos linguísticos. A resposta é validada quando recebe um reforço positivo, evitando-se erros, concebendo o cognitivo como condicionado totalmente ao comportamento social, por isso, enfocando o condicionamento.

Leffa (1988, p. 224) argumenta que o audiolinguismo dominou o ensino de línguas até o início da década de 70 e ressalta Bloomfield, no campo da linguística, Skinner, no campo da psicologia, Nida, Fries e Lado, no da metodologia como alguns dos grandes nomes do movimento (LEFFA, 1988, p. 224). A Abordagem Audiolingual se rendeu a inúmeras tecnologias, como afirmam Finardi e Porcino (2014). Dentre elas podemos destacar os gravadores e tocadores de áudio (FRANCO, 2010), inseridos na sala de aula a partir da década de 40, possibilitando a introdução de material didático autêntico⁹ gravado (que reproduzia a fala de falantes nativos) (FINARDI; PORCINO, 2014, p. 252).

Até então, buscava-se aproximar a língua aos métodos de pesquisa científica em linguística das ciências naturais, com leis como processos. Na década de 60, o início dos questionamentos acerca do embasamento linguístico e psicológico da Abordagem Audiolingual, impulsiona os estudos de uma visão biológica da linguagem. Segundo Lakoff,

Até recentemente [início da década de 70], considerava-se uma heresia sugerir que seres humanos eram de algum modo interessante diferente de ratos. Acreditava-se que uma pessoa aprendia uma língua, tanto a primeira como a segunda, como ela e os ratos aprendiam qualquer outra coisa: através da repetição, do exercício e da assimilação de coisas novas sobre uma estrutura antiga já aprendida. (...) Achava-se que era perigoso deixar uma pessoa pensar sobre as frases que elas estavam aprendendo (LAKOFF, 1972, p. 60-61 *apud* LEFFA, 1988).

A partir daí, o desenvolvimento da Gramática Gerativa Transformacional, por Chomsky, traz a visão da circunstância da comunicação como motivadora para o uso da língua ou do sistema. Chomsky postula que a linguagem é regida por um dispositivo mental inato, ativado por um estímulo externo para o funcionamento da língua.

⁹ Nesse contexto era considerado material autêntico aquele produzido por falantes nativos da língua alvo e correspondia a fitas cassetes que armazenavam vozes de falantes nativos do inglês. (Finardi e Porcino 2014)

A partir dessa nova visão biológica da língua, deriva-se a Hipótese Inata, onde a linguagem passa a ser vista como criativa e livre de estímulo. Tal hipótese serve de base para a Teoria Mentalista, que passa a perceber o aprendiz nos insumos¹⁰. Na visão Mentalista, a partir da exposição aos insumos, o aprendiz formula e testa hipóteses que o levarão a aprendizagem.

A partir do Mentalismo, surge a Teoria Cognitiva, questionando o que é inato e o que é biológico, culminando na Abordagem Cognitiva (Cognitive Code Learning – Eli Hinkel), que admite um processo consciente de atenção em que o aprendiz reestrutura a linguagem a partir da exposição, ou seja, a linguagem amadurece a partir da experiência e da prática, e este fenômeno de adaptação vai ficando automático.

Ao mesmo tempo, na Europa, os linguistas aprimoravam estudos de semântica e de sociolinguística com ênfase no discurso, em oposição à escola americana estruturalista de Bloomfield e à gramática gerativo- transformacional de Chomsky. Os linguistas europeus passaram a analisar a língua como conjunto de eventos comunicativos. De acordo com Leffa,

Essa nova visão da língua, aliada a um grande interesse pelo seu ensino - que não existia na escola gerativo-transformacional veio preencher o enorme vazio deixado pelo declínio do audiolingualismo. Os metodólogos do ensino de línguas, após vários anos de abandono, reencontraram o apoio que lhes tinha sido negado pelos linguistas da escola de Chomsky. Nascia dessa nova união, com grande impacto para o ensino de línguas, a Abordagem Comunicativa (LEFFA, 1988, p. 229).

A partir dos estudos do psicólogo Lev Vygotsky, que propõe o modelo de ensino sócio interacionista e a postulação da “construção social da mente”, o mundo social e a formação da visão de mundo a partir da interação são validados. Assim sendo, os estudos sobre o ensino de uma língua estrangeira passam a observar a influência da interação e da coletividade e sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Na linguística, a gramática Cognitivo-Funcional e a pragmática ganham vozes definitivas. Nos Estados Unidos, Hatch (1978) reforça a importância do interacionismo, seguido de Krashen (1980) e Long (1983, 1996) que contribuem com a noção de interação modificada como estratégia para negociar o significado

¹⁰ O termo *Insumo* implica várias possibilidades conceituais. Considero aqui a definição de Allwright & Bailey (1991) e Gass (1997) como “*todo o material, oral ou escrito, que se refere à segunda língua ao qual o aprendiz está exposto, dentro ou fora da sala de aula.*”.

de acordo com a intenção dos falantes. Finalmente, a proposta dos *Notional Functional Syllabuses*¹¹ dá vozes à Abordagem Comunicativa, baseada no funcionalismo americano.

O Método Comunicativo passa a ser difundido mundialmente com grande entusiasmo, tanto pelo uso de material autêntico para o ambiente ensino-aprendizagem, quanto pelas aulas com o foco na comunicação. De acordo com a análise de Leffa (1998, p. 230),

O entusiasmo dos metodólogos pela Abordagem Comunicativa foi avassalador na teoria e na prática do ensino de línguas, produzindo uma safra fecunda de manuais nocionais-funcionais para professores e de material comunicativo para alunos. Publicações anteriores, oriundas de uma abordagem estruturalista, ou eram abandonadas, ou transvestidas numa roupagem comunicativa (LEFFA, 1988, p. 230).

Finardi e Porcino (2014) reiteram que, em uma visão macro, semelhante a um pêndulo, podemos dizer que a evolução do ensino de inglês ao longo da história seria uma sucessão cíclica de abordagens e métodos que ora se contrapõem, ora se complementam (FINARDI; PORCINO, 2014, p. 248).

Contemporaneamente (dos anos de 1980 e 90 para cá), o fortalecimento acadêmico dos estudos da Linguística Aplicada contemporânea (KUMARAVADIVELU, 2003; MOITA LOPES, 2009, entre outros) na direção dos estudos críticos, fortalecem o caminho para um Pós-método no ensino de inglês como língua adicional. De acordo com Miller (LOPES *et al.*, 2013), ao referir-se a esses movimentos, não se deseja contrapor a atualidade ao passado, nem desvalorizar uma proposta metodológica em detrimento da outra, abandonando velhas práticas ou adotando novas. Defendida por Kumaradivelu (2003), a não hierarquização dos métodos segue a ideia de que “*no method is good method*”, ou seja, nenhuma metodologia isolada dá conta, por si só, da complexidade do contexto ensino-aprendizagem.

A visão do Pós-método diferencia-se na não prescrição, ou seja, não vislumbra a aplicação de uma teoria, num determinado contexto, na busca de um resultado esperado ou um possível êxito. Esses estudos trazem um (re) pensar das teorias de ensino-aprendizagem, a partir da prática linguística em sala de aula, numa concepção dialógica da linguagem com o uso das construções de sentido. Conforme colabora Allwright (2006, p.15 *apud* LOPES *at al* 2013), ele seria a inclusão dos alunos e dos professores como praticantes que buscam entendimentos locais e úteis, desenvolvendo (percebendo) simultaneamente seus

¹¹ O Plano de Estudos Nocional-Funcional foi proposto por David Wilkins em 1976, contrapondo-se aos estudos estruturalistas da época, como uma reação às abordagens sintéticas de estudo da língua estrangeira.

entendimentos sobre o que estão fazendo. Neste caminhar, observamos a valorização das margens, da voz do aluno, que passa a protagonista na construção da comunicação a partir das práticas sociais.

Concluimos que assim chegamos às visões de letramentos como movimentos educacionais que trazem epistemologias outras para pensarmos a Educação em Língua Inglesa (ELI), a Educação através do Ensino de Língua Inglesa (EELT) (FERRAZ, 2015) ou o Inglês como Língua Adicional/Estrangeira (ILA/E). Embora não tenham sido pensados para a ELI ou ILA/E necessariamente, muitos acadêmicos de diversos países têm repensado o ensino de línguas em seus contextos inspirados nas teorias críticas e nas teorias dos letramentos. Entendemos que essa ampliação da visão de língua advém da popularização dos movimentos tecnológicos, que impulsionam novas formas de linguagem e comunicação. Os letramentos, foco desse estudo, serão problematizados proximamente.

3.2. ILA/E no Brasil¹²

Leffa (1999) nos esclarece que o Brasil, na área de ensino de línguas, historicamente se apresenta como um reflexo do que se deu em outros países, notadamente com um atraso de algumas décadas, tanto na escolha das línguas estrangeiras/adicionais quanto nas metodologias para o ensino/aprendizagem. (LEFFA, 1999, p. 15). De acordo com o autor, o ensino de línguas inicia-se a partir de 1808, com a chegada da Família Real Portuguesa. Na época, o domínio comercial Inglês favorecia a oferta de emprego, logo, a exigência da Língua inglesa. Em 1809, o então Príncipe regente de Portugal cria duas escolas, uma de língua inglesa e uma de língua francesa (LEFFA, 1999, p.16).

Em 1930, já contando com o estudo de três escolas de línguas: francesa, inglesa e alemã, impulsionada pelo prenúncio da II Guerra Mundial, a língua inglesa passa a ser muito valorizada, havendo uma diminuição da carga horária do currículo escolar de línguas então consideradas “mortas”, como o latim, em detrimento às línguas modernas, além do surgimento de cursos de ensino de idiomas no país.

Segundo Leffa (1988), a proposta da metodologia da época, a Abordagem Direta, foi implementada oficialmente no Colégio Pedro II no ano de 1932, com o objetivo de promover uma pretensa reforma no método de ensino de línguas estrangeiras, conforme atesta o Decreto nº. 20.833, de 21 de dezembro de 1931:

Art. 1º – O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas (BRASIL, 2001).

Em 1961, é criada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que, em seu texto, torna o estudo das Línguas Estrangeiras obrigatório no 1º grau. Em 1971, uma nova LDB reduz o tempo de estudo de Língua Estrangeira de 12 para 11 anos, sendo oito anos no 1º grau e três anos no 2º

¹² Neste capítulo, utilizaremos o termo “língua estrangeira” em detrimento à contemporaneidade da “língua adicional” como alusão aos documentos e publicações da época.

grau. O parecer 853/71 de 12/11/1971 que recomenda, mas não impõe o estudo de uma “língua estrangeira moderna”:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a "língua estrangeira moderna" e, para levar em conta esta realidade, fizemo-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem (BRASIL, 1971).

Podemos notar que, segundo Paiva (2003), o parecer reflete, não só a falta de políticas nacionais de ensino de línguas estrangeiras, como também certa inferioridade da disciplina por causa da diminuição da carga horária. O prestígio das línguas estrangeiras nas instituições de ensino só é revigorado a partir de 1976, com a resolução nº 58 de 1º de dezembro, que torna o ensino de LE obrigatório para o ensino nas séries finais da educação básica (2º grau), com a determinação de que “o estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino nas séries finais da educação básica, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam.” (BRASIL, 1976). Ainda de acordo com Paiva (2003), podemos notar, no entanto, que se mantém o texto que condicionava a inserção do ensino de línguas no 1º grau, hoje ensino fundamental, às situações que indicassem e permitissem esse ensino.

Os crescentes estudos de línguas motivam o nascimento da Associação de Linguística Aplicada do Brasil, (doravante ALAB). A associação, que organizou seu primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE) no ano de 1996, impulsionou ainda mais os estudos de línguas a partir da divulgação da Carta de Florianópolis, que propôs um plano emergencial para o ensino de línguas no país:

A primeira afirmação do documento enfatiza que todo brasileiro tem direito à plena cidadania, a qual, no mundo globalizado e poliglota de hoje, inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras, e após outros considerados, propõe, entre outros itens, que seja elaborado um plano emergencial de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado através de um ensino eficiente. O documento defende, explicitamente, que a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno (PAIVA, 2003, p. 54).

Após o I ENPLE, uma nova LDB, que já vinha sendo discutida desde a Constituição de 1988, foi proposta no ano de 1996. Esta fidelizou o estudo de LE no ensino fundamental e médio, enfatizando a necessidade de uma língua estrangeira ¹³ no ensino fundamental, à escolha de cada comunidade, e reconhecendo a importância e o domínio da língua inglesa. Ela propôs para o Ensino médio o estudo de duas línguas: uma língua estrangeira obrigatória outra optativa. A LDB de 1996 determina, no artigo 36, parágrafo III, que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996). Ao mesmo tempo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, apresentam uma visão de extrema importância linguística, mencionando a importância da prática social para o ensino de línguas.

Os mais recentes documentos na legislação brasileira, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) expandem a visão estruturalista e instrumental do ensino de línguas, bem como as visões dos PCN, reconhecendo a necessidade de práticas sociais para promover inclusão, além da contextualização da leitura alinhada à oralidade, com orientações globais que abrem um leque para adequações locais, o que proporciona uma possibilidade na direção de personalização e redesenho de cada currículo escolar, ampliando a participação efetiva do professor. Além disso, mencionam a necessidade de regulamentações nacionais e autonomia de currículo da Educação Básica (DUBOC, 2011). De acordo com as OCEM,

O valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos. Além disso, conforme sugestões feitas em outros parâmetros curriculares, os temas transversais podem ser de grande valia. As atividades de leitura (mas não apenas essas) e concepções como letramento, multiletramento, multimodalidade aplicadas ao ensino podem contribuir igualmente (BRASIL, 2006).

E validam a necessidade da inclusão das várias culturas no ensino de línguas estrangeiras, ao reforçar, em seu texto, que um projeto de inserção envolve muitas questões sociais, políticas, culturais e educacionais. As OCEM atestam que “o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (BRASIL, 2006). Reconhecem que o ensino de línguas adicionais não atua sozinho na inclusão, mas que ele pode trabalhar a favor dessa engrenagem se, além de objetivar as questões linguísticas e instrumentais, caminhar na direção de objetivos culturais e educacionais. Nessa perspectiva,

as OCEM denotam um avanço na direção da cidadania e criticidade, em comparação aos outros documentos oficiais brasileiros no ensino de ILA/E, porque propõe um trabalho no contexto da formação de indivíduos e de cidadãos, o que condiz com as necessidades da sociedade em que vivem (BRASIL, 2006).

Apesar desse avanço sobre o ensino, as OCEM não englobam o Ensino Fundamental. Deprendemos, a partir da experiência profissional dessa pesquisadora que, no caso do ensino de ILA/E, o ensino de muitas escolas privadas do estado é um distanciamento do professor do processo de deliberação e reflexão sobre o currículo, reduzindo e limitando os professores a implementadores de fórmulas prontas em unidades didáticas acompanhadas de manuais estrangeiros que, muitas vezes, são distantes da realidade tanto do aluno quanto do professor. Além de refletirem uma visão estruturalista de língua, trazem propostas de leituras de imagens e textos monolíticos de realidades, na maioria das vezes, americana e britânica, descartando outros países cuja língua utilizada é o inglês.

Além disso, a proposta de atividades em ambos os tipos de material é baseada em exercícios de repetição mecânica e os textos trazem perguntas e atividades que, muitas vezes, privilegiam um tipo de formação. Essa prática reforça o distanciamento do estudo de ILA/E, assemelhando-se a outrora, nos primórdios estudos das línguas clássicas, cuja apreciação conferia acúmulo de conhecimento.

A esse respeito, assumimos pertinentes as colocações de Giroux (1997) quando o autor afirma que ainda temos um panorama onde as racionalidades tecnocráticas e instrumentais operam dentro do próprio campo de ensino, desempenhando um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula (GIROUX, 1997, p. 160). Cabe, então, ao professor de ILA/E do EF, reconhecer essas deficiências, avaliar e buscar adequar os materiais disponíveis pelas instituições de ensino, problematizando as visões que esse professor tem, tanto de língua quanto de educação. Outrossim, perpetuaremos a educação do inglês como língua adicional/estrangeira em Pátios com alunos tolhidos de serem sujeitos brincantes.

Capítulo 4 - Letramentos: Novos, Multi, digitais, críticos

4.1. Letramento Crítico

Segundo Tilio, (2012) o conhecimento de uma língua não é homogêneo: suas habilidades linguísticas variam de acordo com suas realidades e suas necessidades, logo a caracterização da prática docente de ILA/E deve ir muito além da mera atividade da escolha de textos baseada em sua relevância e adequação ao público-alvo e aos objetivos educacionais. Novas práticas podem propiciar Pátios que forneçam as explorações necessárias para que haja discussão sob a ótica de uma perspectiva social e crítica de aprendizagem, apresentada a partir de um conhecimento de mundo, de um conhecimento da organização dos discursos na língua e do conhecimento do sistema linguístico (conhecimento sistêmico, estrutural),

De acordo com os documentos que norteiam o Ensino Fundamental nas escolas brasileiras, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é na projeção e interseção desses três tipos de conhecimento que significados são negociados e o conhecimento da língua é construído (BRASIL, 1998). Por isso, o ensino de língua estrangeira deve ainda, segundo os PCN's de língua estrangeira, orientar-se pelo foco na compreensão global (escrita e oral) e pelo empenho na negociação do significado, e não na correção (BRASIL, 1998).

Consideramos letramento não só o “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2003, p. 19), mas também como a condição de quem exerce as práticas sociais, de quem “participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação” (SOARES, 2003). Street (1984) introduz o termo letramento autônomo para descrever o modelo que tem por fundamento a desvalorização da oralidade em detrimento da escrita. Esta se ampararia no funcionamento lógico, na descontextualização, na completude, na independência e na crença da autonomia como garantia da modernidade porque a escrita como produção propicia o desenvolvimento cognitivo humano.

A concepção de efeitos discursivos autônomos se baseia em ideias e imagens construídas de que o empoderamento se acresce proporcionalmente a quão letrado é o

indivíduo. Na escola isso se reflete a partir da individualização, à medida que isola o aprendiz no desenvolvimento das habilidades do aluno.

Na visão do letramento autônomo, dentro de uma teoria psicologista, a linguagem é expressão do pensamento, ou seja, a escrita representa o pensamento. Assim, podemos deduzir que a escrita como processo final não dialoga com o texto. Kleiman (2003) afirma que as consequências dessa concepção são, primeiramente, a correlação entre aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, a dicotomização entre oralidade e escrita, e, finalmente, a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem (KLEIMAN, 2003, p. 22).

O texto no modelo autônomo tem uma autonomia racional, com habilidade final ideal de caráter cientificista. Efeitos que garantem a capacidade de integração na vida moderna, o igualitarismo; efeitos que determinam a ascensão e a mobilidade social, agente necessário para a distribuição da riqueza, efeitos de garantia de produtividade.

Os estudos de Street (1984) atentam para os letramentos que examinam o desenvolvimento social que acompanhou o aumento dos usos da escrita desde o século XVI. Paulatinamente, o tema abraçou as condições do uso da escrita, para, segundo Kleiman (2003), determinar como e quais eram os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não industrializadas que começaram a integrar a escrita como uma tecnologia de comunicação dos grupos que sustentavam o poder (KLEIMAN, 2003 p. 16). Ainda nos entendimentos da autora, o pequeno número de pesquisas sobre letramento crítico voltado para o ensino inglês, contrapondo-se ao aumento do uso das mídias sociais e da internet, exige projetos pedagógicos específicos, a fim de promover eventos de letramentos com a inserção efetiva e competente dos alunos em seu grupo social, na cultura e na escrita, desestabilizando a tradição escolar do *modus operandi* anacrônico do modelo autônomo.

Não obstante, entendemos que, ainda assim, a principal agência de letramentos, a escola, insiste em manter-se tradicional em seus princípios, metodologias e abordagens, especialmente no ensino de Inglês como língua estrangeira, o que a afasta cada vez mais do “mundo real” (que é também virtual) no qual está inserida. Kumaravadivelu (2003, p. 101) contribui com o debate afirmando ser essencial uma interação genuína e significativa para que haja negociação dos sentidos. Uma vez que os significados são construídos ao longo da interação, aumenta-se a possibilidade de insumos e se intensifica consideravelmente as

oportunidades para ativação de processos fundamentais para o desenvolvimento da L2¹⁴ (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 101).

As práticas de ensino de língua estrangeira ainda se distanciam da proposta de integrar o indivíduo ao meio social em que vive à medida que ainda adotam práticas de letramento autônomo, sistemático e descontextualizado, em que a valorização apenas da palavra escrita seria a garantia do desenvolvimento cognitivo do indivíduo e, por consequência, de produtividade. Há a concepção de efeitos discursivos em que as ideias e imagens são construídas a partir de um indivíduo letrado e empoderado, mas que não dialoga com as produções escritas, descartando, assim, uma pedagogia culturalmente sensível à leitura de mundo. Entendemos que nas acepções do modelo autônomo de letramento, textos escritos devem ter uma autonomia racional, com habilidade final e ideal de caráter cientificista, pautado dentro da perspectiva histórica iluminista, positivista, independente e neutra, apresentando a produção escrita, a quantidade dessa produção como fator essencial para uma inclusão social e desenvolvimento socioeconômico. Porém, acreditamos que toda a compreensão é histórica, porque, cada vez que visualizamos uma informação, projetamos toda nossa experiência e conhecimento prévio, totalmente influenciado pela sociedade na qual nos inserimos, a fim de captar um sentido.

Aliado à perspectiva de Street (1983), Barton e Hamilton (2000, p. 8) postulam que *letramento* é um conjunto de práticas sociais, historicamente situadas. E segundo Street (2003), práticas de letramento, portanto, referem-se à ampla concepção cultural sobre as maneiras particulares de se pensar sobre e fazer leitura e escrita em contextos culturais (STREET, 2003, p. 79). Assim, é importante a concepção de letramento “Enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (KLEIMAN, 2003, p. 11).

No ensino de ILA/E, essas concepções podem ser percebidas desde a implementação de currículos pré-determinados e baseados em estatísticas e estudos quantitativos de comunidades distantes dos estudantes e que não refletem em nada seus interesses, faixa etária e realidade, até os materiais disponibilizados pelas grandes editoras de livros didáticos, muitas vezes apresentando propostas gramaticais a textos com imagens cuja escolha temática, organização textual, variação linguística e pluralidade cultural deixam a desejar.

¹⁴ Língua-alvo

4.2. Letramentos críticos e digitais: novos pátios escolares são possíveis?

O conceito de letramento no singular tem sido expandido e podemos afirmar que os letramentos, no plural, seriam, talvez, a melhor forma de entendê-lo(s) hoje em dia. Entendemos que os letramentos críticos, letramentos digitais e Multiletramentos são todos movimentos (ou epistemologias) que dialogam entre si, trazendo contribuições para repensarmos o ensino de ILA/E. Dessa forma, chamamos de letramento crítico o conceito que lança luzes sobre as práticas sociais, criando-se um incômodo quanto às ações escolares de letramento autônomo. Andreotti (2008) acrescenta que o letramento crítico “ajuda os estudantes a analisarem as relações ente língua, poder e práticas sociais, identidades e desigualdades”. Dentro desta concepção de ensino, o conhecimento passa a ser visto como parcial, incompleto, construído em seus contextos, culturas e experiências (ANDREOTTI, 2008, p. 42).

Admitimos que a habilidade de leitura vai além do reconhecimento e da decodificação dos textos. Ainda assim, muitos professores de ILA/E concebem esse processo como linear, partindo do reconhecimento de estruturas gramaticais e no estudo do vocabulário, numa proposta estruturalista. Mesmo os textos cujas temáticas se apresentam pertinentes para a vida social, a interpretação que transpõe as mensagens nem sempre é feita.

Acreditamos que toda compreensão é sócio histórica, ou seja, que cada vez que lemos um texto, projetamos todas as nossas experiências e todo o nosso conhecimento construído a partir delas (conhecimento prévio) a fim de construir um sentido. Graças às interações, vamos construindo representações da realidade, em um processo de interpretação que fazemos de nosso universo sócio histórico e cultural.

Em relação ao letramento digital, podemos afirmar, por exemplo, que a própria internet, segundo Lévy (2002) demanda uma postura cidadã, pois

A internet, além de ser maior espaço público que a humanidade conhece até agora, é também o lugar onde a vida muda de qualidade, onde são possíveis o anonimato e a multiplicação de identidades, o conhecimento e a ubiquidade, a liberdade plena e o controle total. Muda as relações pessoais e sociais e incide sobre a antropologia das pessoas. Cada um pode construir o seu itinerário na proposta de possibilidades

infinitas abertas e plurais, o leitor – leitor autor ao ser receptivo torna-se interativo (LÉVY, 2002, p. 174).

Ferraz (2015) analisa que, apesar de atualmente todas as áreas do conhecimento estarem ligadas à tecnologia, esta pode ser lida ou por meio de um olhar unívoco, como tábua de salvação de todos os problemas, ou por um olhar apocalíptico, como o agente que irá acabar com a sociabilidade. Os alunos *insiders*, os que nasceram na era digital, num mundo conectado onde a digitalidade é quase natural, além de assistirem ao show, cantam, gritam, interagem, comentam, divulgam, reagem, fotografam, publicam; ao assistirem a um filme em inglês com intuito de adquirir vocabulário ou estrutura da língua, também comentam, curtem, reprovam, indicam.

A necessidade de brincar/interagir dos estudantes pede uma resposta imediata do alinhamento do ensino com vistas a abrir os caminhos dos Novos Pátios ao trânsito das práticas sociais nas quais os significados, mediados por várias possibilidades de textos, são produzidos e distribuídos na brincadeira da codificação digital. Tomamos por tecnologia neste trabalho, a digitalidade e virtualidade que transbordam a proposta de conjunto de conhecimentos e princípios. Atribuímos aos Novos Pátios os locais onde os alunos *insiders*, os nativos digitais, *multitaskers*, podem realmente brincar. Pallof e Pratt (1999 apud ACCIOLY, 2009) acrescentam que as aplicações das NTIC nos processos de aprendizagem exigem mais do que apenas o domínio e a utilização técnica dos instrumentos e equipamentos tecnológicos, pois é essencial uma postura crítica e reflexiva em relação aos efeitos dos mesmos no processo de aprendizagem como um todo.

Defendemos que, nas epistemologias tradicionais, a educação faz com que os alunos percam interesse pelo que é considerado acadêmico porque priorizam instrumentos para ministrar o conhecimento baseado em textos lineares como produto em relações focadas no indivíduo, na autoridade, na centralidade, no instrumento e no mecanismo. Apresentam um fazer para operar, uma técnica para ensinar, digitar, colar, teclar, marcar. Para tanto, buscam na tecnologia as ferramentas necessárias para facilitar o processo de ensino e aprendizagem onde o professor transcreve um currículo para um sistema digital de aprendizado, e vai trabalhando passo a passo com os alunos. Esse processo normalmente culmina em avaliações finais para fins de verificação de aprendizado. No ensino de ILA/E essa proposta se exemplifica no uso de vídeos para decodificar palavras e imagens como códigos ou representações de língua, em atividades de visionamento de filmes para aquisição de estrutura

linguística (FERRAZ, 2012) e vocabulário, equações, imagens; em atividades de leitura e compreensão de textos lineares digitalizados em tablets ou outros dispositivos eletrônicos.

Morin (1999) afirma que o modelo da disciplinarização quebra o complexo do mundo, produz fragmentos, fraciona os problemas, separa o que é ligado, unidimensionaliza o multidimensional (MORIN, p. 31, 1999). Retomamos a metáfora dos Pátios para afirmar que esses alunos são os expectadores da hora do recreio, fazem parte de uma grande plateia que não brinca, mas assiste, ouve o barulho das brincadeiras, dos risos efusivos. São como expectadores que, sentados, assistem ao show de rock da banda favorita sem cantar ou dançar.

Acreditamos que hoje os estudantes buscam ser letrados em informação e mídia. O aprendizado de ILA/E pode adaptar-se a uma sociedade “conectada”, promovendo oportunidades de interação real. O Novo Pátio – o pátio tecnológico - apresenta um grande desafio para o mundo da educação formal porque contempla assuntos pertinentes à busca de informações e de prover as habilidades de pensamento de ordem superior ou ser crítico para analisar e avaliar essas informações. Essa proposta se opõe ao modelo autônomo de letramento de linguagem como expressão do pensamento, onde as concepções de efeitos discursivos e de ideias convergem para a quantidade, ou seja, quanto maior a quantidade de escrita, maior será o desenvolvimento cognitivo e mais desenvolvido e moderno o sujeito se torna.

Para FERREIRA; SOUZA, (2010), é crucial que a escola integre o uso das novas tecnologias e suas potencialidades à sua prática, para que assim possa superar a sua tão arraigada defasagem curricular, estabelecendo uma “conexão” com seu público e com o mundo externo a ela. Belloni (1999, *apud* BÜSMAYER, 2007) corrobora essa asserção ao afirmar que para as escolas não resta alternativa senão aderir as NTIC sob pena de serem condenadas a obsolescência. Entendemos uma ânsia do mercado educacional brasileiro em incorporar o uso da tecnologia no dia a dia das escolas, mas sentimos um grande abismo distanciando essa necessidade de uma epistemologia de práticas multimodais com vistas à criticidade, em oposição ao uso da tecnologia com visão tecnicista. Mais do que urgente, este é um desafio árduo que exige um grande esforço de todos os agentes educativos envolvidos.

Assumindo essa postura, há que se lidar de forma crítica e reflexiva com as NTIC, para que o professor faça o mesmo ao aplicá-las nos processos de ensino- aprendizagem e assim também façam seus alunos. Para que isso se traduza em ações práticas é necessário que

a formação esteja em consonância com a realidade da sala de aula, com os anseios do professor, com as necessidades dos alunos. Concluímos que, no ensino de ILA/E no EF de muitas escolas do Espírito Santo, podemos notar uma estagnação pautada em abordagens de ensino funcionalista ou formalista, que não despertam no aluno um maior interesse na direção de expressar seus pontos de vista, seus pensamentos. Nesse sentido, Mattos (2014) afirma que, apesar de ser rotina que professores de ILA/E se utilizem de diferentes gêneros textuais para tecer suas aulas, esses “seguem diferentes práticas de letramento que se coadunam, em sua maioria, com práticas mais tradicionais, dentro de uma perspectiva de letramento funcional ou como ferramenta neutra”, afirmando que o processo de aprendizagem de ILA/E é tido como “habilidade técnica que pode ser ensinada homogeneamente, desconsiderando as heterogeneidades de cada contexto de ensino e as especificidades sociais” (MATTOS, 2014, p. 125).

Muitas das atividades consideradas como práticas sociais de linguagem, assim como as maneiras como os professores utilizam diferentes gêneros discursivos e atividades de linguagem para ensinar inglês em seus contextos sociais são consideradas ações de letramento. Porém, temos a percepção que somente a acuidade linguística ou a produção escrita gramaticalmente correta, sem denotar real interesse em dar voz ao sujeito aluno, é enfatizada.

Depreendemos que o aprendizado de línguas pode focalizar a ação e a transformação. Os contextos digitais significativos (dentro das realidades dos estudantes) podem aumentar o interesse pela disciplina, e a vitalidade obtida pela comunicação em um meio flexível e multimídia pode favorecer o ambiente ensino-aprendizagem. Na era da comunicação digital, os estudantes brincam intensivamente nos novos pátios tecnológicos, onde a aprendizagem se dá ao encontro dessas novas necessidades, a fim de propiciar práticas efetivas de letramento numa via de expressão do pensamento. Nos sentidos apresentados, mantemos nosso questionamento: Novos Pátios escolares, capazes de revisitar/integrar as NTIC e os letramentos (críticos/digitais) são possíveis no EF das escolas do ES?

4.3. Multiletramentos

Com o desenvolvimento das novas tecnologias a partir do pós-Fordismo (PIORE; SABEL, 1984), as relações começam a se traduzir num modo mais horizontal, onde a cidadania efetiva e o trabalho produtivo requerem uma interação com a utilização das múltiplas linguagens, múltiplos idiomas, e padrões de comunicação que interagem com fronteiras culturais. Como resultado das novas tecnologias, temos a iconografia textual, modos de interação de trabalho que dependem do discurso oral, interpessoal, informal e formas de escritas híbridas, como o uso de e-mail no lugar de memorandos nas comunicações das grandes empresas. Segundo Cope e Kalantzis (2000),

Com uma nova vida de trabalho vem uma nova língua. A grande mudança é o resultado das tecnologias, como o iconográfico, texto, e os modos de interação com máquinas automatizadas – operadas por interfaces de fácil utilização, com níveis mais sutis de integração social do que as anteriores interfaces de comandos abstratos (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 11, tradução desta pesquisadora).

O estudo dos Multiletramentos foi inicialmente proposto pelo *New London Group*, em 1996. Em New Hampshire, um grupo de pesquisadores se reuniu a fim de discutir questões sobre letramento, a partir do panorama que começava a se instaurar na época, com a problematização sobre as mudanças naquilo que os alunos precisavam aprender nos países falantes da língua inglesa. O inglês canônico que existia na era Fordista (em alusão à Henry Ford), de estruturas de comandos hierárquicos verticais, da maquinação do homem com correntes verticais e divisão de trabalho em minutos que até então era traduzida na língua num formalismo pedagógico uniformizante e que empoderava uma língua nacional, estava sendo ultrapassado com as possibilidades tecnológicas que chegavam.

O *New London Group* baseou-se na ideia da diversidade linguística caracterizada pelas relações locais e entre diferentes culturas e etnias, que são incentivadas pelas tecnologias digitais e o aumento dos diversos meios semióticos em vários textos, como o imagético, o gestual, o sonoro, além do linguístico. Entendemos que essa proposta parte de uma pedagogia que se abre para relações de aprendizado, na direção de uma equidade social com as práticas de letramento, propondo: imagem + cinético + sons + fonética + morfologia + semântica + sintaxe.

Outra contribuição do New London Group é atestar a ideia de obra aberta, dando visão do contexto social da aprendizagem e as consequências das mudanças sociais do contexto. Sendo assim, podemos construir uma relação maleável com a língua, onde o aluno pode explorar sua plasticidade, percebendo que se pode manipulá-la a fim de mudar esse material. Formam-se assim, autores multimodais pela discussão da leitura dos textos e pela negociação de apresentação das releituras, a partir de interpretações que não têm respostas fechadas. Por consequência, as produções são atravessadas pela polissemia e ideologia dos textos, que pode ir à direção da formação de sujeitos críticos, como sujeitos interpretativos. Finalmente o visionamento das releituras midiáticas transmite aos alunos a ideia de que os sentidos podem ser muitos, e nem sempre literais.

Sendo assim, cunhou-se o termo **Multiletramento**, que abarca a multiplicidade de canais de comunicação e mídia, além do aumento da diversidade cultural e linguística. Esse novo modelo de discurso pode abrir, tanto pedagógica quanto socialmente, possibilidades de novos sistemas de controle e também propostas pedagógicas com uma visão de língua dinâmica, mais viva e constantemente sendo modificada por produtores de sentido e novos discursos. Os Multiletramentos dão lugar à problematização da existência ou não de uma educação apropriada para todos, abrindo uma oportunidade para o reconhecimento de discursos marcados por diferentes sotaques, de diferentes origens, estilos subculturais e variadas comunidades profissionais ou técnicas. Ainda segundo Cope e Kalantzis (2000, p.13),

Em resposta às mudanças radicais no modo de vida, nós devemos trilhar um caminho que dê aos alunos oportunidades de desenvolver habilidades para ter acesso a novas formas de trabalho através do aprendizado da nova linguagem do trabalho. Mas, ao mesmo tempo, nosso papel como professores não é simplesmente sermos tecnocratas [...] Alunos precisam desenvolver a capacidade de ter voz própria, engajando-se criticamente na sociedade (COPE; KALANTZIS, 2000, p.13, tradução desta pesquisadora).

Um exemplo dessa tecnocracia é uma prática comum a muitas escolas, nas quais os alunos, nas aulas de inglês, para fins de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita criam textos em seus cadernos para depois digitá-los, mecanicamente, em seus dispositivos eletrônicos em sala de aula, o que consideramos uma releitura da antiga prática da datilografia. Ou ainda, o visionamento de cliques de música na língua-alvo, com o objetivo puramente linguístico, ora de vocabulário em atividades de completar as frases com a palavra que falta, ora gramatical. Em nossa visão, reduzir o ensino ao uso técnico das NTIC aos novos *mindsets* que se apresentam é como ver a vida pelas lentes de outrem.

Ao retomarmos a metáfora que dá nome ao projeto investigado, associamos a tecnocracia à rotina escolar: e, então, toca o sinal, que agora com a contemporaneidade foi substituído por uma música moderna, e os alunos retornam para suas salas de aula, para ouvirem professores-palestrantes que lecionam assuntos divididos em tempos determinados; os alunos escrevem metodicamente o que ouvem, fazem exercícios mecânicos até ouvirem novamente o som da música que sinaliza que outro palestrante entrará e ministrará seu conteúdo que “*cai na prova, então, precisamos decorar*”.

Em direção oposta, na escola dos multiletramentos, as relações passam a ser mais democráticas, já que as habilidades de repetição não são mais suficientes para a interação. Conforme anuncia Monte Mór (2010), “uma pessoa não apenas nasce, cresce, estuda, arruma um emprego, casa, tem filhos e deve se sentir feliz; essa narrativa pessoal poderá ser construída em outra ordem, inclusive com outros elementos agregadores ou desagregadores” (MONTE MÓR, 2010, p. 470).

Especificamente na área de ILA/E, retomamos Ferraz (2015) ao afirmar que o repertório convencional de gêneros e habilidades escritas não reflete a realidade das práticas de letramentos atuais porque excluem o modo discursivo das novas formas de texto digital. Corroborando o autor, sugerimos que as propostas para o currículo de ILA/E incluam a participação das pessoas nas práticas sociais, numa proposta de pedagogia crítica, onde as interações nos Pátios reúnam as contribuições do pensamento crítico, da criatividade, da colaboração, da compreensão sociocultural e de redes sociais para promover uma participação dos usos e costumes de outro grupo. Enfim, que pensemos “na utilização de meios e modos como práticas sociais que levem a uma inclusão na sociedade digital ao mesmo tempo em que gerem uma reflexão sobre essa inclusão” (FERRAZ, 2015, p. 61).

Por fim, como ressaltamos anteriormente, passear pelos “Pátios dos letramentos”, não significa que estamos compreendendo os letramentos, sejam eles digitais, críticos ou multi, como categorias ou epistemologias separadas. Defendemos que eles certamente dialogam e que, cada um deles traz contribuições para um melhor entendimento: do ensino de ILA/E (ou o que Ferraz (2015) chama de Educação crítica em inglês), influenciado pela digitalidade; dessa nova geração de nativos digitais, *insiders, boomers (Ibid.)* que chegam até nós em nossas aulas; da possibilidade de os alunos brincarem nos Novos Pátios escolares, utilizando as ferramentas digitais de forma crítica, produtiva e criativa.

Capítulo 5 - Discussão e Análise de dados

5.1. Práticas de letramento digital/multimodal por meio da releitura de Histórias em Quadrinhos

Tomamos as explicações de Bakhtin (2003[1952-53/ 1979] *apud* Rojo 2015) sobre os gêneros para compreender as histórias em quadrinhos (HQ). O autor chama de gêneros primários aqueles que nascem em nossas atividades do dia a dia, geralmente no modo oral do discurso, tais como pedidos, cumprimentos, torpedos, bate papos entre amigos. Classifica como secundários os gêneros para finalidades públicas de inúmeros tipos e de diversas áreas de atividade humana, tais como anúncios, artigos, romances, etc.; estes podendo incorporar ou transformar os gêneros primários em sua composição, como, por exemplo, um anúncio que inclua uma conversa cotidiana (BAKHTIN *apud* ROJO, 2015, p.18).

Assumido as HQ como um gênero discursivo secundário, segundo a proposta de Bakhtin e a relação entre memória, conhecimento prévio e gênero como fator influenciador na produção de sentido, depreendemos que os estudantes podem se basear muito mais na sua leitura de mundo do que no puro conhecimento linguístico. Consideramos a opção por esse gênero especialmente interessante para o ensino de ILA/E porque os aspectos visuais, as leituras imagéticas das personagens, cores, balões, lapso de tempo e metáforas visuais, utilizados pelos autores, baixam o filtro afetivo¹⁵ do aluno que já é familiarizado com esse gênero na língua materna. Desse modo, o gênero escolhido no projeto investigado por essa pesquisa pode colaborar para minimizar o sentimento de frustração que o leitor de ILA/E muitas vezes sente ao se deparar com propostas de compreensão acima do seu nível de aptidão leitora, ou seja, esses fatores podem facilitar a leitura, minimizando a possível frustração que os aprendizes de língua inglesa podem sentir ao se depararem com textos cujas escolhas de vocabulário nem sempre são reconhecidas.

Tais quais os hipertextos, as HQs também já foram consideradas, segundo Magalhães, (2004, p.11), um entrave ao gosto pela leitura, um desvio da obra literária. Reconhecido os seus valores, tanto o hipertexto quanto as HQs se popularizaram e hoje podem ser objeto de

¹⁵ Teoria do Filtro Sócio – Afetivo: Krashen, sobre a aquisição da língua estrangeira, propõe que aprendizes motivados e com baixo nível de ansiedade possuem maior tendência ao sucesso na aquisição da segunda língua em comparação aos aprendizes com baixa autoestima e pouca motivação (Krashen, S. 1988, tradução nossa).

diversos estudos acadêmicos em todo o mundo, podendo, inclusive, se entrelaçar, já que é possível encontrarmos inúmeras histórias em quadrinhos em ambiente digital. Coscarelli (2009, p.550) nos explica que as imagens que ilustram e completam os textos verbais auxiliam a sua compreensão, porque levam o leitor a “gerar mais inferências conectivas”, fundamentais ao entendimento.

A autora esclarece que, porém, “para a otimização da combinação desses dois estímulos (texto e imagem), é preciso que texto e imagem ofereçam ao leitor informações complementares (e não, redundantes)” (COSCARELLI, 2009, p. 550). Enfim, para que o funcionamento ocorra, gerando resultados no entendimento do texto, tanto a imagem quanto o texto “devem se complementar e não se sobrepor. Isso significa que há uma forma de fazer esse texto que gera melhores resultados de leitura” (COSCARELLI, 2009, p. 550).

Ferraz (2010) traz a visão sobre a interpretação de imagens onde elas não são meramente representações da realidade ou, como para Coscarelli, texto e imagem são complementares, pois elas mesmas constroem interpretações sobre a(s) realidade(s). Podemos afirmar que ambas as visões abarcariam, dependendo do contexto, a leitura imagético-textual das HQ.

Percebemos que os recursos visuais do gênero HQ - a simetria, as cores, os contornos, a perspectiva, as letras, além de outros elementos, como balões e requadros ¹⁶ – podem aproximar o gênero ao hipertexto, já que ambos requerem uma percepção estética, visual, que pode anteceder a percepção linguística. Tanto nas HQ quanto nos hipertextos, a formatação gráfica das palavras possui suas especificidades. Enquanto nos hipertextos as palavras ou expressões em negrito ou em tamanho maior sinalizam ligações (links) para outros textos, nas HQ, os recursos tipográficos são utilizados como uma falar especial, um grito, que pode sofrer uma mudança em sua plasticidade, podendo conferir múltiplas produções de sentido. (EISNER, 2001, p. 149).

Além disso, acreditamos que a linguagem dos quadrinhos transborda a relação entre a imagem e o texto, pois há quadrinhos imagéticos, sem a palavra escrita. Sendo assim, nem sempre o desencadeamento de imagens será relacional. Conforme Cirne (2000, p. 29), o leitor é quem constrói mentalmente o movimento, o tempo da ação, o tempo e o espaço em que a narrativa ocorre. Logo, entendemos que essa liberdade de leitura que as HQ compartilham com os hipertextos - ou com todos os textos - que é essa possibilidade da dissociação, não

¹⁶ O quadro que contém uma determinada cena (moldura) e o seu contorno;

somente da palavra que demanda uma aptidão linguística, da leitura ocidental da esquerda para a direita, de cima para baixo, mas também da tradução, para o foco na compreensão imagética e na leitura de mundo.

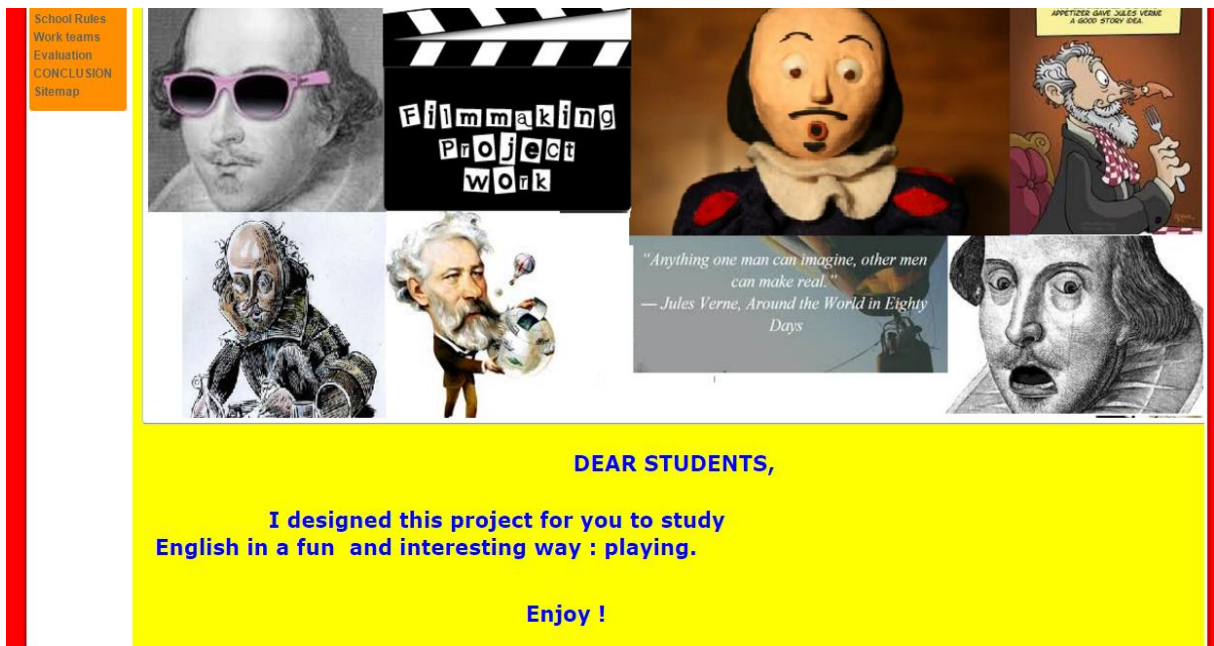
Como análise inicial, tomamos a página do projeto *Changing Stories* para observar, inicialmente, o formato *WebQuests*, doravante WQ, escolhido como aporte para todo o projeto (Figura 2¹⁷). Com base em Porcino (2015), ensejamos as WQ como possibilidade de uma metodologia plural, multimodal e contemporânea que se apresenta não só como uma proposta de ensino-aprendizagem que relaciona as tecnologias ao ensino, mas que também favorece a colaboração e a cooperação na aprendizagem (PORCINO, 2015, p. 60). Além disso, elas podem ser consideradas um formato amigável de interação midiática.

Sobre o desenho gráfico da *WebQuest*, analisamos que a página traz um *design* simples, com uso de frases curtas de fácil entendimento para os participantes do projeto. Na introdução da WQ do projeto *Changing Stories* (Figura 2), observamos textos compondo um mosaico visual com textos imagéticos caricatos, cujas referências estão nos autores dos paradidáticos que serviram de base para o projeto. Depreendemos uma possível tentativa de ruptura com o formalismo e o tradicionalismo, na medida em que se conferiu um caráter lúdico à WQ, o que nos remete à metáfora da brincadeira nos Pátios escolares.

Podemos asserir que o formato da WQ pode desmistificar um senso comum escolar de que o entendimento de obras como as de William Shakespeare e Julio Verne são maçantes, formais, de linguagem difícil e rebuscada. Vislumbramos que a proposta visual da WQ, com o uso de cores vibrantes, como amarelo e vermelho, perpassando pela escolha da fonte para os títulos, confere um caráter mais infantil, na direção do lúdico, que conversa com o universo do público alvo do projeto.

¹⁷ <http://sites.google.com/site/exchangingstoriessalesiano/introdução>

Fig. 02 – visão geral da introdução do site que hospeda o projeto *Changing Stories*.



Fonte: <http://sites.google.com/site/exchangingstoriessalesiano/introdução>

Ainda na figura 2, percebemos que há uma proposta de ênfase nos textos imagéticos e o texto escrito contém palavras cognatas, é de tamanho curto e de fácil compreensão pelos estudantes: “*Dear students, I designed this project for you to study English in a fun and interesting way: playing. Enjoy!*”¹⁸.

A apresentação do projeto, organizada na página *TASKS*, contempla as três principais atividades propostas (TAREFAS) aos participantes do projeto e foi dividida em três colunas (figura 3), indo ao encontro de uma sistematização de divisão do calendário escolar do ensino fundamental adotado pela instituição. Podemos perceber dois hiperlinks, um para a página que é uma ferramenta de criação de sites do *Google*, o *GoogleSites*, e um outro link para um vídeo disponível no site *Youtube*, cujo conteúdo se resume em dicas para criação de sites simples na internet.

¹⁷“Queridos Alunos, eu idealizei este projeto para vocês estudarem inglês de uma forma divertida e interessante: brincando. Aproveitem!” – tradução da pesquisadora.

Fig. 03 – Layout da página *TASKS* da WQ do projeto *Changing Stories*.

TASKS

TAREFA 1
EMAIL AND SITE CREATION
images, names, search

- Organize com seu grupo o site que vai guardar todas as produções desse projeto: crie um email para o grupo;
- Para criar uma conta **GOOGLE**, clique [aqui](#)
- crie um site para o grupo - escolha nome, cores, layout, enfim... personalização livre.

TAREFA 2
ORAL PRESENTATION
Reading for the group

Oral Presentation - elabore e apresente, em grupos, um texto sobre um assunto relacionado à sua história; Todos os componentes do grupo devem falar;

- Grave e poste as apresentações do seu grupo no seu site;

TAREFA 3
RETELLING A STORY
Movie Making
Speaking, Writing, Listening and Reading

- Inspire-se : escolha uma das histórias do ano e elabore , com seu grupo, uma produção, em vídeo, abordando um tema relacionado . Tema, formato, personagens, figurino, enredo e roteiro por conta de vocês
- Filme a história , edite em *MovieMaker*, e poste no site.

DICAS PARA CRIAR SEU SITE

Como Criar um site gratis pelo google sites

Fonte: <http://sites.google.com/site/exchangingstoriessalesiano/tasks>

Avaliamos que as tarefas do projeto, quais sejam, criação de um *site*, apresentação oral gravada em vídeo e criação de um vídeo constituem uma possibilidade de organização de saberes em rede, pois envolvem várias tarefas (por exemplo, prática multimodal, aprendizagem colaborativa, produção midiática em rede). A primeira atividade, “elaborar um *site*”, por exemplo, envolve, além da criação de uma conta de *email*, a negociação para escolha de um nome e discussões sobre layout e textos a serem disponibilizados. Avaliamos que essa proposta demonstra uma substituição dos modelos tradicionais e lineares de saberes hierarquizados, por outros que contemplem a multimodalidade, a interconexão de pontos flexíveis e mutáveis sem regras fixas. A segunda tarefa proposta pelo projeto constitui da organização de uma apresentação oral sobre a primeira história lida por cada grupo de participantes, com gravação e postagem imediata dessas produções nos sites criados na atividade anterior.

A terceira parte do projeto analisado, denominada “TAREFA 3”, iniciada após a troca dos paradidáticos entre os participantes, foi a ressignificação de uma das histórias, a partir da criação de um roteiro e filmagem de uma nova história, com duração de dois minutos.

Percebemos as várias práticas multiletradas envolvidas nessa atividade, desde a tessitura de um roteiro a partir de uma das obras, perpassando pelas possibilidades de formato de registros midiáticos, até a livre escolha de dispositivo digital para várias possibilidades de gêneros como paródias, dramatizações em formato de teatro, encenações com fantoches, e outros, além da inserção de créditos, de legendas, de efeitos sonoros e visuais. Devido à variedade de escolhas das atividades, a produção das WQ abarca propostas de elaboração criativas e consensuais, porque propõe a negociação de pontos de vista, o diálogo em grupos, a troca de opiniões divergentes, a escolha do dispositivo que registrou os vídeos, a escolha dos nomes e layouts dos sites e a criação de um vídeo.

Prosseguindo nossas análises, observamos que a WQ do projeto apresenta uma página de PROCESSO (figura 4), que descreve as etapas fundamentais a serem seguidas para a realização das tarefas. Sobre as etapas, interpretamos que são características do projeto: a exigência de acompanhamento, a supervisão dos aprendizes, o controle por meio de um cronograma detalhado, o “passo a passo” com datas explicitamente determinadas e a associação de conceitos quantitativos para cada parte do projeto. Dessa forma, retomamos a inquietação sobre a possibilidade de Novos Pátios escolares, pois percebemos uma dificuldade da comunidade como um todo em romper com as epistemologias tradicionais de processos baseados em avaliações para medir e verificar a aprendizagem. Percebemos ainda que, apesar da abertura e interesse da instituição por propostas de ensino não tradicionais, há a necessidade de “passos apresentados de forma clara e objetiva”; passos controlados e quantificáveis. Associamos tal fato às características fundamentais da concepção da escola ocidental, capitalista que controla as causas dos processos, impondo uma ordem, uma organização de conhecimento colonizado pautado na normatização do ensino do “bem”.

Em relação à questão linguística, percebemos que somente os títulos são escritos em inglês. Ainda na figura 4 abaixo, o título *Process and School Rules* é complementado com as regras do projeto que estão escritas em língua materna, algo “sugerido” pela coordenação da escola. Deprendemos a dificuldade da escola em ceder às vozes dos alunos e da professora-pesquisadora, uma vez que as esferas superiores da escola - pedagogos, supervisão e direção - não eram fluentes no idioma inglês e, portanto, um projeto completamente em inglês seria uma subversão à hierarquia do controle escolar. Ademais, asseveramos que há o apego em manter-se tradicional em seus princípios e metodologias tradicionais de uma sequência didática de atividades. A instituição impôs que o projeto fosse, além de metodicamente dividido em etapas claras, conferente às normas e regulações da escola.

Retomamos a crítica à visão cientificista do conhecimento ao analisamos esta etapa do processo, como se a proposta da Multimodalidade por si só não tivesse real credibilidade.

Figura 04 – Visão geral da página PROCESS do projeto *Changing Stories*

Process and School Rules

1. Dividir as turmas em dois grandes grupos por meio de sorteio; cada grupo adotará um paradidático : The Tempest ou Around the World in 80 Days;
2. Dividir os grupos em WORKTEAMS de 05 a 06 alunos cada, por sorteio;

WORKTEAMS:

1. Eleger, em consenso um líder responsável pelo gerenciamento das senhas do site e do email;
2. Explorar, em grupo, a história sorteada, podendo utilizar qualquer recurso online;
3. TAREFA 1 : Montar uma página da web, formato WebQuest, personalizada, contemplando as atividades propostas neste site;
4. TAREFA 2 :Elaborar uma apresentação oral sobre a história lida, apresentar na aula para a turma, filmar e postar no site do grupo;
5. Trocar de livro entre os grupos;
6. Explorar, em grupo, a história trocada, podendo utilizar qualquer recurso online;
7. TAREFA 3 : Criar, filmar, editar e postar ...



...7. TAREFA 3: Elaborar uma filmagem, em qualquer linguagem imagética - storyboard, fantoches, dramatização, videoclip, etc. inspirado em uma das duas histórias exploradas, com a utilização de qualquer equipamento eletrônico e editar o filme para o formato Moviemaker e postar na página do grupo;

1. **Apresentação da tarefa (de 19 a 22/08)**
Após a leitura e compreensão das histórias dos paradidáticos os alunos escolherão um dos livros e farão a produção de um vídeo amador, inspirado na história lida .
2. **Sobre os grupos**
Cada grupo será dividido em aula, com, no máximo, de 05 a 07 alunos de uma mesma turma, variando pelo número total de alunos em cada sala. Grupos com números diferenciados só poderão ser aprovados pela professora. Nenhum aluno pode migrar de um grupo para outro sem a aprovação da professora; Todas as decisões durante o processo da atividade devem ser tomadas pelo grupo, sem a interferência de outros alunos;Cada grupo deverá, democraticamente, escolher um líder que será porta-voz do grupo para resolver assuntos relacionados ao trabalho;
3. **História e Roteiro do vídeo (de 22 a 29/08)**
Uma aula será destinada para que os alunos elaborem o roteiro escrito, em inglês, sobre a sua produção, descrevam as responsabilidades e o papel de cada aluno durante a elaboração do trabalho, bem como o equipamento que usarão para fazer a filmagem, a ser entregue à professora, para nota;
4. **Acompanhamento dos trabalhos – revisão de avaliação dos roteiros (de 02 a 05/09)**
5. **Filmagem (de 12 a 19/09)**
Os vídeos poderão ser feitos com a utilização de qualquer equipamento eletrônico (celular, maquina digital, filmadoras, tablets, etc.), definido no roteiro, compatível com o programa de edição MOVIE MAKER, exigido pela instituição.



<https://www.youtube.com/watch?v=xBpLN0eN0o>

Fonte: <http://sites.google.com/site/exchangingstoriessalesiano/processo>

Na parte AVALIAÇÃO (figura 5), organizada em rubrica, problematizamos o critério “criatividade”, pois não entendemos como a criatividade possa ser mesurada. Além disso, os fatores: pontualidade e postura também podem ser entendidos como uma necessidade de padronização - normalização – uniformização das produções dos alunos, o que nos remete ao modelo de educação linear da era Fordista. Por outro lado, avaliamos que a proposta das atividades do projeto pode ser considerada muito colaborativa porque demanda, em todas as atividades, uma participação dos alunos num esforço mútuo para negociar vontades, opiniões, para ceder, delegar, aceitar a opinião alheia.

Fig. 05 – Página Avaliação do site *Changing Stories*

Evaluation

Para todo o projeto, as notas serão individuais, e os seguintes critérios serão observados - propostos pela escola:

Pontualidade
· Criatividade e adequação ao tema do livro (compreensão da leitura em inglês)- atender ao tema proposto
· uso exclusivo da língua estrangeira
· Postura na apresentação do outros grupos, dos colegas
· Participação e organização individual – auto avaliação

Activity 3 - valor 10 ,0 pontos - critérios especiais

NOTAS:	09 - 10	08 - 07	06 - inferior
CRITÉRIOS:	Produção de vídeo de acordo com os temas selecionados pelo grupo no início do projeto, vídeo com falas claras, bem compreendidas	Produção de vídeo de acordo com os temas selecionados pelo grupo no início do projeto, vídeo com algumas falas claras, mas outras incompreensíveis.	Produção de vídeo fora dos temas selecionados pelo grupo no início do projeto, vídeo incompreensível .
	O grupo foi além do que a professora pediu, contribuiu positivamente e criativamente em todas as etapas do projeto.	O grupo fez apenas o que era esperado. Não trouxe contribuições. Poucos erros durante as etapas do projeto.	O grupo não cumpriu alguma tarefa pedida.
	Produção e organização, postagens bem feitas no site e pontualidade cumprida.	Produção e organização, postagens bem feitas no site e alguma pontualidade descumprida.	Produção e organização, postagens não foram feitas no site e pontualidade não cumprida.
	O grupo conseguiu trabalhar cooperativamente, e todos os alunos contribuíram para o site .	O grupo conseguiu trabalhar cooperativamente, e um aluno deixou de contribuir para o site .	O grupo não conseguiu trabalhar bem, cooperativamente, e alguns alunos não contribuíram para o site ou vídeo .

Fonte: <http://sites.google.com/site/exchangingstoriessalesiano/avaliacao>

5.2. Os sites a partir de *Changing Stories*

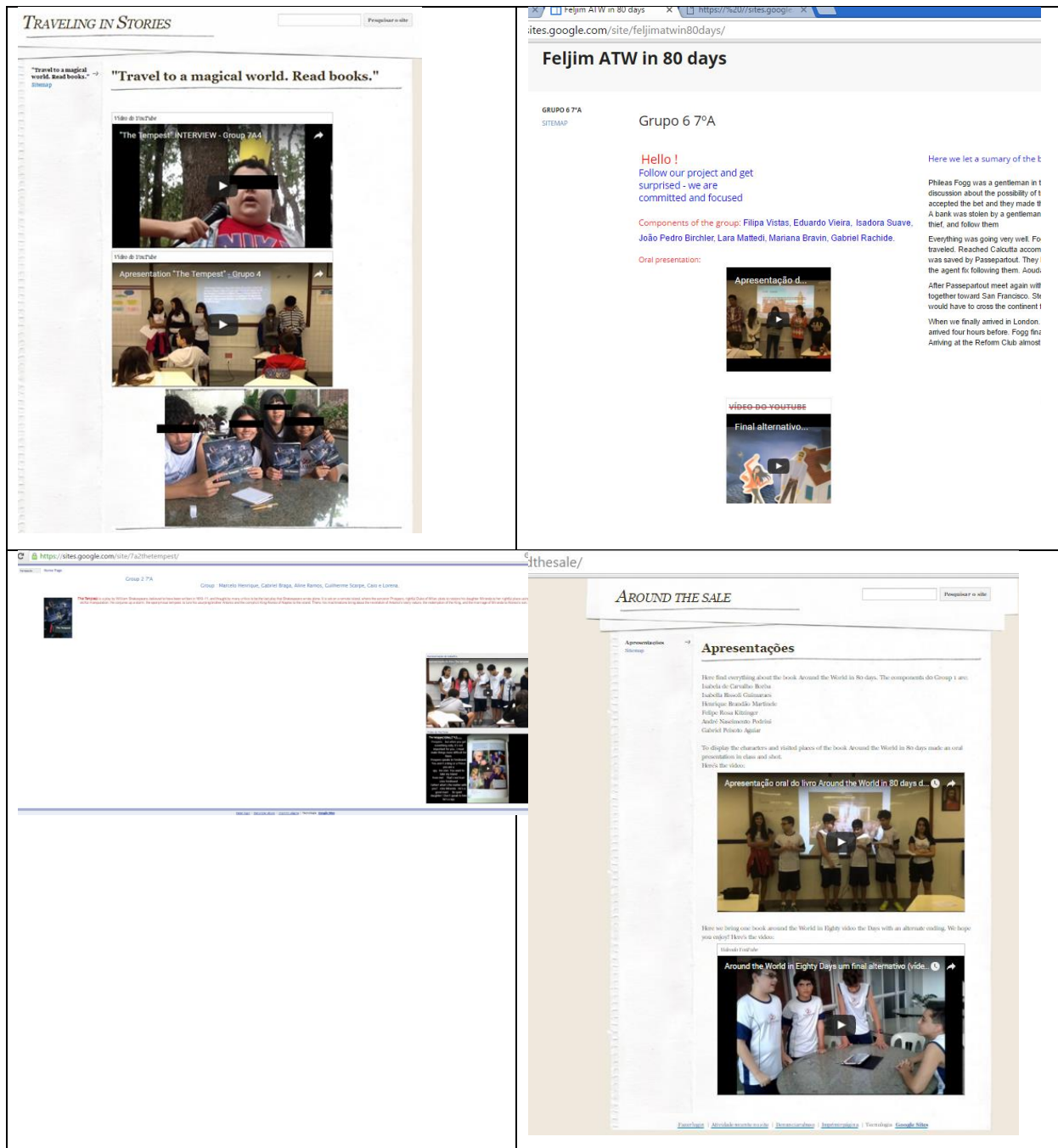
Neste subcapítulo, analisamos as produções discentes. Todos os participantes da pesquisa optaram por sites visualmente simples segundo nossa interpretação, pelo uso de cores claras, sem muitas imagens (figura 6). Observamos uma opção pelo fundo de cor branca, com exceção de duas produções em vídeo dos participantes que optaram por fundos coloridos. A familiaridade com a linguagem imagética transpareceu na tessitura dos sites, pois os estudantes optaram por imagens de tamanho grande e de alta resolução, ao passo que os textos foram escritos com frases curtas e de vocabulário simples. Sobre as ousadias e a liberdade digital, depreendemos uma tentativa de desconstruir o paradigma do estilo de educação tradicional (por exemplo, o professor ditando as regras do processo), pois houve total ausência de intervenção do professor durante o processo. Porém, conforme nos esclarece Barbero (1996), embora essas experiências constituam novas sensibilidades e modos de construção de identidade, elas permanecem excluídas das salas de aula e dos currículos na maioria das escolas pelo mundo afora, uma vez que ainda se mantém atreladas aos paradigmas da “cultura letrada” da Modernidade (BARBERO, 1996, p.04). Associamos tais práticas ao fato de que, a maioria dos alunos, mesmo confortáveis com seus celulares e diariamente envolvidos no ambiente virtual, seja pelo contato com as mídias sociais, seja por troca de mensagens e emails, sentiram-se intimidados com a liberdade de utilizar seus aparelhos celulares ou qualquer outro dispositivo no ambiente escolar. Depreendemos daí uma timidez e o uso de molduras simples, opção pela linearidade e organização simétrica dos alunos na composição dos sites, conforme figura 06.

Destacamos o grupo “7A4” que escolheu o nome “*traveling in stories*” (viajando nas histórias) como título de seu site. Na página inicial, o grupo cria uma frase que faz alusão ao hábito da leitura: “*Travel to a Magical World. Read Books*”, que remete à temática da ilha mágica do livro escolhido e que também reflete a visão da leitura como forma de expansão de mundos. O grupo também opta por um layout simples, com cores claras, para destacar os participantes. Além disso, postam um autorretrato.

O grupo “7A2” opta por iniciar a “tarefa” com a inserção de um texto linear sobre a obra “*Around the World in 80 Days*”. O texto postado: “*Here there are our productions bases on the story `Around The Word in 80 Days`, a book that portrays the consequences of a bet by Mr. Fogg and his friend and servant, Passepartout, who had a series of adventures to travel around the world, the history is in many country like: England, Japan, United States of*

America and India where Mr. Fogg ave the life of Mr. Aouda and Fogg fall in love the princess Aouda”. Neste exemplo, o grupo demonstra uma valorização da palavra escrita em detrimento aos recursos semióticos da internet:

Fig. 06– Imagens dos sites produzidos pelos participantes da pesquisa.



ns5em80dias

https://sites.google.com/site/ns5em80dias/

ns5em80dias

The Tempest and Around East

VIDEO BY YOUTUBE

VIDEO BY YOUTUBE

VIDEO

They passed several dangerous places...

Author: John Veres

Opinion of the group

We found this book because it was different as we have in English in a different way, for we have in an innovative way that we have done in our project and this is a much better method than the others because it is born in a novel...

legadodoslivros

https://sites.google.com/site/legadodoslivros00/

welcome

Here there are our productions bases on the site by Mr. Fogg and his friend and servant, Passepartout, who had a series of adventures to travel around the world.

students: Noeli

Video do YouTube

19 de julho de 2015

Video do YouTube

7C4 The Tempest

Book: The Tempest

This is a site of a school project based on the book 'The Tempest', by William Shakespeare.

Students

- Lucas Nunes
- Lucas Gomes
- Mathous Akab
- Milena Coutinho
- Murilo Rosa
- Nicolas Spadotto
- Nicolas Marques

We organized an oral presentation about the author's life and workpieces.

This is a presentation we did in it, we do a news with the story of the book 'The Tempest' adapted to current events.

This is our opinion about the project.

The project helps a lot in the interaction with the technology and with the friends, who were working with us, for make the most beautiful work in class, and with this we use the price of the best of...

https://sites.google.com/site/thetempestados/

The Tempest TCS

With the help of...

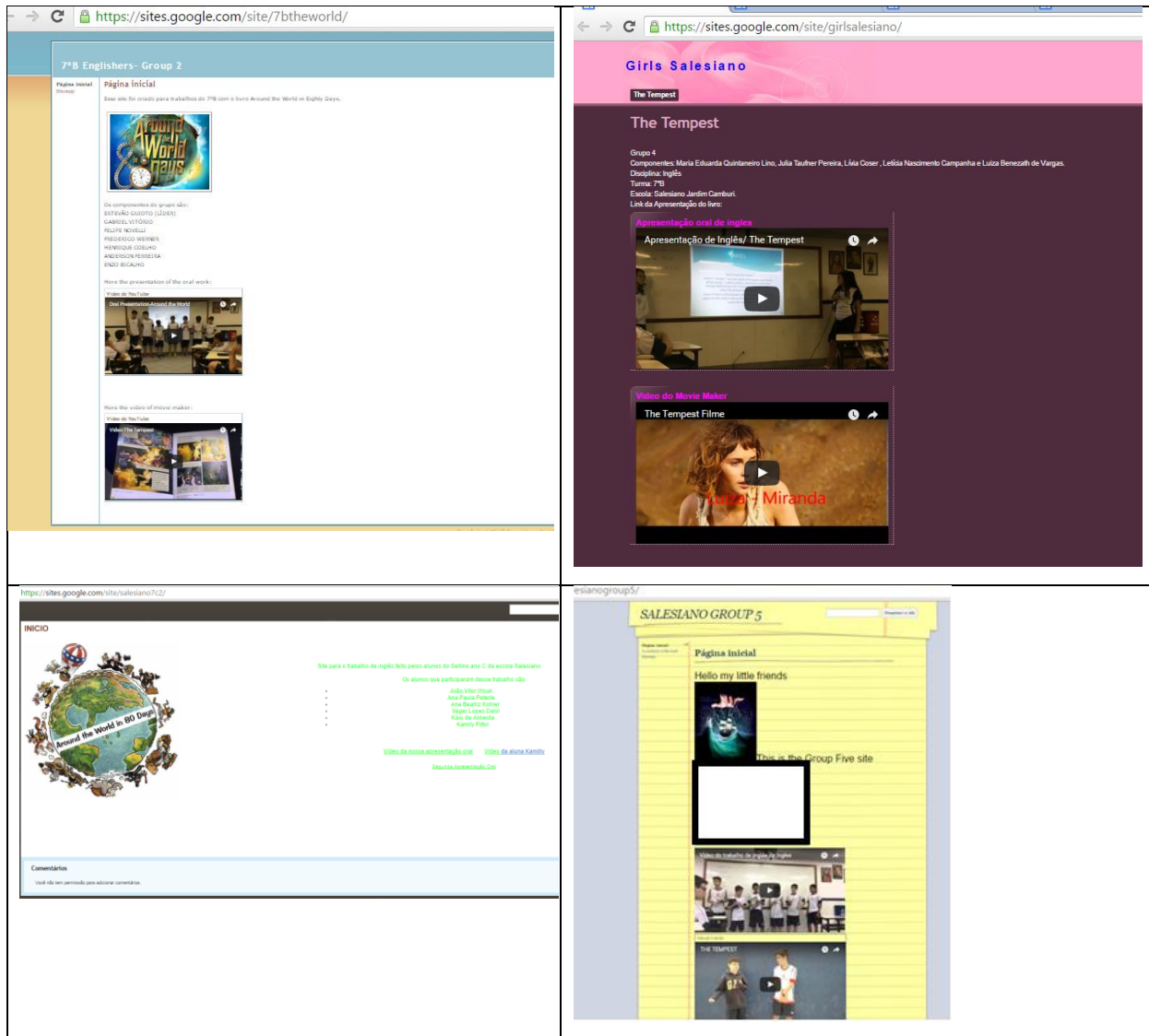
The Tempest News

Part of Pedro Youth

Part of Pedro

The Tempest

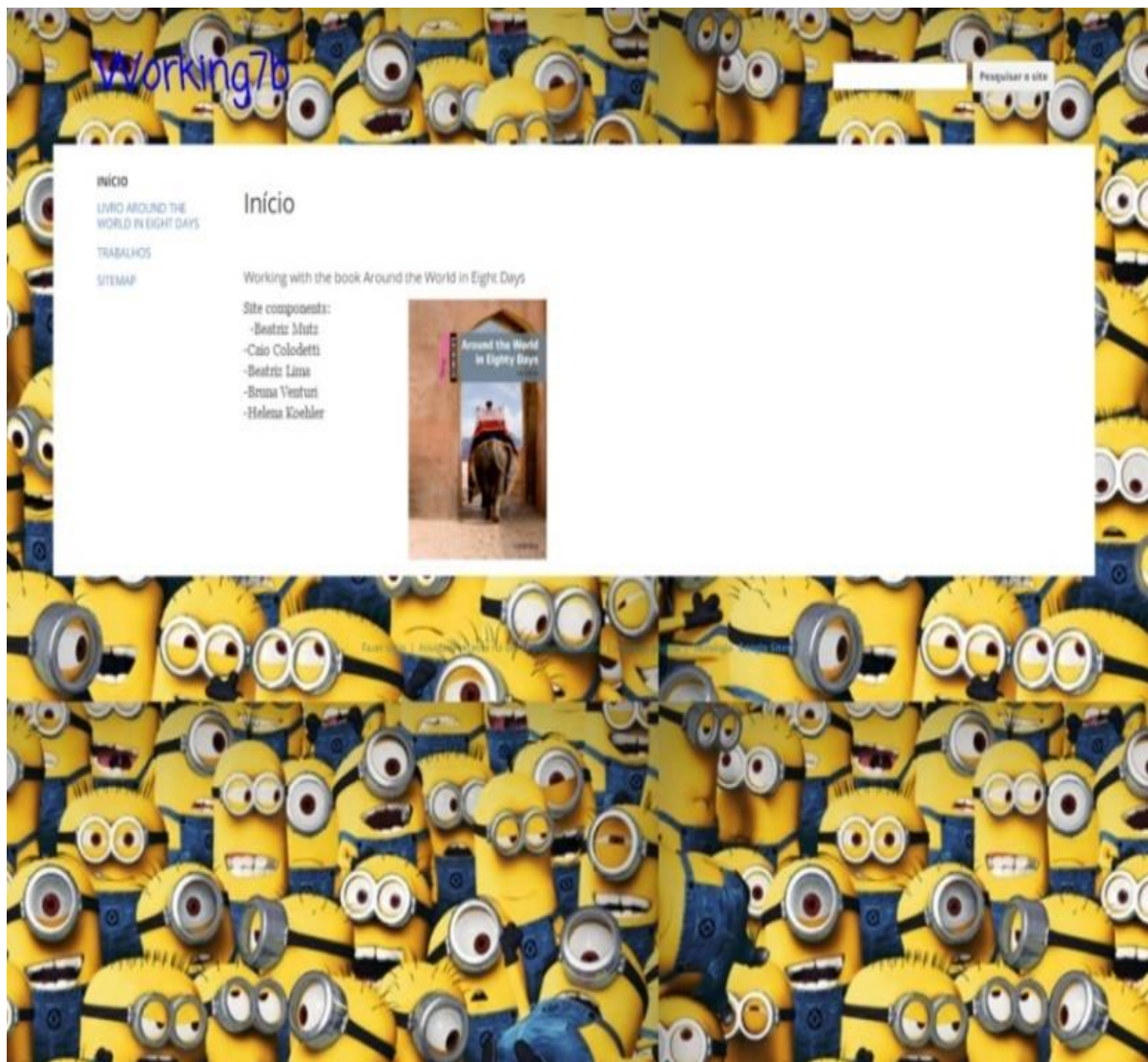
Opinion about the project: We think the project is important for our students and we will learn more about...



Fonte: <http://sites.google.com/site/exchangingstoriessalesiano/concluso-1>

Destacamos a leitura e a cultura do mundo dos participantes que se refletem, especialmente durante a escolha de imagens que compõem os sites, como, por exemplo, o grupo “7B3” que opta pela imagem dos personagens Minions (figura 7) como fundo de sua página. Com base em SACRISTÁN (2015) asserimos que, ao direcionar a cultura para um ambiente sem fronteiras, permeável e poroso, devemos “prestar atenção ao cotidiano que preenche as nossas vidas e é investido com os nossos afetos, enquanto a escolaridade, pretensamente centrada no substantivo e racional, não fundamenta nem hábitos nem atividades para tornar interessante a vida cotidiana” (SACRISTÁN *apud* ROJO, 2015, p. 134).

Figura 07 – Visão geral do site do grupo “7B3”



Fonte: <https://sites.google.com/site/working7b/>

5.3. Hibridização de gêneros e construção de sentidos por meio dos Multiletramentos

De acordo com Robin (2015), a contação de histórias no ambiente digital se inicia a partir de ferramentas do computador para contar histórias. Para a autora,

Há uma grande variedade de outros termos usados para descrever essa prática, como documentários digitais, narrativas em computador, composições digitais, memórias eletrônicas, narrativa interativa, etc.; mas, em geral, todos eles giram em torno da ideia de combinar a arte de contar histórias com uma variedade multimídia, incluindo gráficos, áudio, vídeo e publicação na *Web* (ROBIN, 2015, traduzido pela pesquisadora).

Portanto, a partir das histórias em HQ, a proposta da tarefa 3 do projeto *Changing Stories* promove vários tipos de letramento, a saber: letramento de informação, letramento visual, tecnológico e de mídia. Robin (Ibid.) acrescenta que em resposta às demandas deste século, a integração da tecnologia com o currículo deve ir além do uso de livros didáticos. Sendo assim, a associação da prática da contação de histórias digitais proposta pela tarefa 3 às histórias em HQ pode ser considerada um brinquedo viável aos Novos Pátios, cuja interação promovida é um veículo amigável às práticas de ILA/E, não somente por dispensar a mediação do professor, numa proposta de aprendizagem independente, mas também, por motivá-los a aprender de formas lúdica e significativa.

Os gêneros, segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 16) podem ser entendidos como entidades que operam em nosso dia a dia, permeando nosso cotidiano, no intuito de interagir e comunicar socialmente (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 16). Os autores nos esclarecem que, ao assumirmos essa visão de gênero como forma de discurso (social) e de enunciação, subordinamos a interação verbal ao social. Logo, tomamos aqui o gênero que dá forma a um discurso, com um olhar voltado aos “temas, às significações das enunciações, aos discursos viabilizados pelos textos ou enunciados, a significação ou o tema prene da ideologia e da valoração, único fim de um enunciado vivo” (p. 42).

Bakhtin (1977) nos esclarece que “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai se ampliando e se diferenciando à medida que a esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN *apud* ROJO 2015, p. 43).

Nosso olhar se volta, então, para os efeitos de sentidos discursivos, os ecos ideológicos, as vozes e as apreciações de valor que os participantes dessa pesquisa fizeram por meio dos enunciados em gêneros que optaram.

Sobre as apresentações, observamos a opção da entrevista, com hibridismo de gêneros, numa mescla da ficção e da realidade. Associamos o hibridismo de gêneros aos vídeos dos participantes dos grupos “7A4”, “7C1”, “7C2”, “7C3” e “7C4”, em que apresentaram, respectivamente, uma performance teatral de uma repórter entrevistando atores em um set de filmagem sobre um filme (“7A4”) e de uma performance teatral sobre o noticiário (“7C1”, “7C2”, “7B3” e “7C4”). Muitos participantes optaram pelo telejornal. Assim, tomamos por referência o sentido de veracidade e valorização do telejornal. Presente em 95,7% dos domicílios brasileiros¹⁹, temos na televisão o meio de comunicação que mais influencia os costumes e a opinião pública em nosso país, ditando, não somente padrões linguísticos, mas também avaliações sobre as variedades linguísticas sociais e regionais do Brasil.

Entendemos que os participantes que optaram por brincar com o noticiário se pautaram na necessidade de divulgar um evento na televisão. Os participantes se apoiaram no telejornal, o qual, ainda que superficial e homogeneizador, é ainda um dos meios de informação mais populares em nosso país²⁰.

Analisamos inicialmente as produções dos grupos de participantes denominados “7A4” (Fig.8) e “7B3”, que apresentam uma performance teatral com a entrevista sobre o livro paradidático “*The Tempest*”. A obra é baseada numa ilha remota, onde Próspero, duque de Milão por direito, planeja restaurar a sua filha, Miranda ao poder utilizando-se de ilusão e manipulação, invocando uma tempestade que atrai seu irmão Antônio, que lhe usurpou a posição de duque, e seu cúmplice, o rei Alonso de Nápoles, para a ilha. Lá, suas maquinações acabam por revelar a natureza vil de Antônio, provocando a redenção do rei, e o casamento de Miranda com o filho de Alonso, Ferdinando.

A remixagem foi um recurso utilizado para uma narrativa curiosa: eles narram um roteiro de um filme contemporâneo. Decidiram ter como protagonista uma repórter que estaria entrevistando atores que participariam da filmagem de uma obra de Shakespeare (Figuras 09, 10 e 11) em uma cena imaginária: o funeral de Próspero, o qual não é mencionado na obra original. No filme idealizado pelo grupo, estão presentes os personagens “Miranda”, “Ariel”, “Caliban”, “Ferdinand”, e uma entrevistadora. Nesse universo idealizado, há espaço para vários tipos de personalidades, celebridades estereotipadas do universo do cinema.

¹⁹ De acordo com dados da pesquisa nacional por Amostra de domicílios (PNAD) 2009.

²⁰ Dados da pesquisa encomendada pela Secretaria de Comunicação (SECOM) da Presidência da República em 2010 sobre os hábitos de informação dos brasileiros. Disponível em <<http://www.secom.gov.br/sobre-a-secom/imprensa>>

O local de filmagem é um espaço com árvores e a filmagem foi feita com celulares num tripé improvisado.

A forma como o grupo se apropriou da história de Shakespeare, uma forma única de leitura feita pelo grupo, nos remete à multimodalidade apresentada por Kress (*apud* MONTE MÓR, 2010) sobre as visões contrastivas da comunicação. Para Kress, “o ato de leitura, visto como *telling the world* (aquela que conta ou descreve o mundo/a sociedade) agrega-se a uma visão de *showing the world* (que requer interpretação para o mundo que se apresenta). Nesta, a leitura caracteriza-se como interpretação, ou “*meaning making*” (MONTE MÓR, p. 473, 2010), cujas mudanças focalizam a concepção de texto.

Figura 08: abertura do vídeo referente à tarefa 3 do grupo “7A4”



Fonte: <https://sites.google.com/site/7A4>

Transcrição do grupo 7A4

Participante 1: *Hello, hello! Hello, hello! Hello, hello! Welcome to the gossip stars. Today I'll talk to the actors of the film, of the movie "The Tempest" inspired by the Shakespeare book. This is the scenario of the context, let's go!*

Participante 2: *Hello, hello!*

Participante 1: *Hi, Anna. Who is your character?*

Participante 2: *My character is Miranda. She is Prospero's daughter. When her mother dies... he looks after Miranda. Ferdinand is her lover but Prospero don't like.*

Participante 1: *Thanks Carol, oh, Where is the monster Calliban?*

Participante 3: *Whohooahh– (pulando e dando um susto na repórter – cena muda de cor, fica preto e branco)*

Participante 1: *Wow !!! Oh my god.... Who is your character on the movie The Tempest?*

Participante 3: *The monster Calliban is the king of the island. His mother dies and he has no friends. Calliban Prospero everything on the island but one day he To Prospero.*

Participante 4: *My name is Prospero the duke of Milan. He has one daughter, Miranda and one brother Antonio, Antonio, his wife dies and Prospero brother don't like it. He, Alonso the king of Naples, put Prospero and Miranda in a little boat across the sea and he teaches Calliban to speak.*

Participante 1: *Where's D. de S.?*

Participante 5: *Ferdinand is Alonso's son, him, died, they stopped he has to jump into the sea and Alonso thought his son has died but it is not true. He loves Miranda and Miranda is she. Ferdinand is brave, polite and sincere.*

Participante 1: *It's a plane, it's a bird ...* (a entrevistadora tropeça, há uma pausa no vídeo, som de microfonia de áudio, imagem de listras coloridas)

it's a bird ? NO, it's Ariel! Where's Ariel? Oh look !

Participante 6: *Hi, everybody!*

Participante 1: *Hello G. S., talk about your character, please.*

Participante 6: *Ariel is one spirit. He loves her master, but.. he don't, isn't very well. She makes everything for her master but because his*

The book is very interesting and the story is full of misteries, love and hate, gravy and betrayal. Thanks you all for the interview. Huhuhuhu

Os participantes se colocam como atores de um filme sobre a história *The Tempest*. Dentro dessa narrativa, uma das participantes é a repórter que estaria entrevistando tais atores desse filme. Podemos ressaltar como os participantes optaram por utilizar os recursos de cores e áudio para ilustrar várias partes do vídeo, por exemplo, quando a “repórter” escorrega em cena e quase cai, a utilização de recursos de áudio (longo e sonoro *bipe*) seguido de uma imagem de listras coloridas para demonstrar um erro (o fato de ter tropeçado no meio da suposta entrevista) (Figuras 09 e 10).

Figuras 09 e 10: recortes do vídeo referentes à Atividade 03 do projeto *Changing Stories* do grupo “7 A4”.



Outro recurso visual é utilizado quando o monstro Calliban assusta a repórter: as imagens passam do colorido para preto e branco, para que os espectadores possam sentir o mesmo susto junto com a participante. A esse respeito, Dionísio e Vasconcelos (2013, p 19) nos esclarecem que a nossa sociedade se funde como uma esfera multimodal, na qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, movimentos variados, formas diversas se conjugam e formam “um grande mosaico multissemiótico”, como pode ser verificado nessa produção do grupo 7 A4 (figuras. 11 e 12). Produzimos, portanto, “textos para serem lidos pelos nossos sentidos” (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p 19).

Os participantes escolheram recursos audiovisuais para transmitir o sentido do erro. Sobre a linguagem verbal utilizada, notamos a preferência por frases curtas, simples. Deprendemos que, mesmo com “erros” linguísticos, o objetivo da comunicação foi atingido pelos participantes e ressaltamos a produção linguística em inglês realizada de forma colaborativa. O vídeo evidencia processos de autorregulação linguística no trecho: “Ariel is one spirit. He loves her master, but... he don’t, isn’t very well. She makes everything for her”.

Figuras 11 e 12 - Recortes do filme da Atividade 3 da WQ *Changing Stories*, grupo “7A4”.



Fonte: <https://sites.google.com/site/7a4>

Os participantes refazem suas falas adequando-as à norma gramatical culta, ao redizer a mesma frase omitindo o verbo auxiliar “do” na forma negativa (don’t). Além disso, mesclam os gêneros teatro, cinema e jornalismo ao optarem por um teatro cujo tema foi um set de filmagens com atores de um filme sobre a história *The Tempest*, acompanhado da intervenção de uma repórter que estaria fazendo uma entrevista com esses atores. Observamos a interpenetração de uma esfera discursiva em outra e, ainda, como, a partir de uma proposta de multiletramentos / multimodalidade, eles entendem que os gêneros são híbridos e se atravessam o tempo todo. Concluimos que a diversidade semiótica apresentada pela diversidade de gêneros e informações verbais e visuais são combinadas com recursos semióticos para reforçar as situações da entrevista. O gênero é determinado pela percepção dos criadores que, além da forma, utilizam a digitalidade como recurso para provocar nos expectadores sensações diferentes em várias partes do vídeo. Por exemplo, optam por seleção de cores diferentes em cada cena e mudam as cores para preto e branco na situação inesperada de queda da repórter.

Outro vídeo cujo letramento digital produz olhares diferentes é o vídeo do grupo “7B3”, que subverte a “ordem comum” esperada em vídeos, pois opta por uma abertura com créditos, valorizando, assim, os participantes. Além disso, os participantes criativamente resolveram a escassez de atores assumindo, cada um, dois personagens:

B.L. = narradora and Calliban.

C. = Ferdinand and Stephano

B. = Miranda and Trunculo

B.M. = Prospero and Ariel

H. = Ariel

Além disso, eles trocaram o gênero da personagem “Prospero”, que no original era o pai da personagem “Miranda”, sendo substituída por uma figura feminina que assumiu o papel de mãe da personagem nessa releitura:

Transcrição do vídeo do grupo 7B 3

(o vídeo se inicia com som de trovão e tempestade)

(Narrador): *Prospero... finds out Miranda’s love but after, he changes his idea.*

(Prospero): *Now I know that you really love my daughter.*

(Ferdinand): *I really like her!*

(Prospero): *I allow that you stay together.*

(Miranda): *Thank you mom, I love him.*

(narrador): *Ariel comes with a strange face.*

(Miranda): *That's ok, Mom.*

(Prospero): *Let's go to the kingdom!*

(Miranda): *Yeah, let's go!*

(Prospero): *Speak now, Ariel!*

Podemos ouvir, então, um áudio: “Stephano Calliban and Trunculo and Will try to kill you” sem a participação visual de nenhum participante. Nesse momento, podemos ler na tela preta o texto em letras de cor branca: “The other day, Prospero will seak Calliban, Stephano and Trunculo”. Depreendemos que o grupo utilizou o recurso de inserir um texto animado para dar a impressão de passagem de tempo. Logo depois, podemos ouvir o barulho de passos rápidos, gerado pelo ponto de vista da câmera, sem a visualização de personagens.

Diferentemente da câmera objetiva, que apresenta os acontecimentos com neutralidade, acreditamos que haja a potencialização da imersão do receptor no vídeo, porque a imagem gerada por essa configuração de câmera proporciona um ponto de vista pessoal, e, dessa maneira, podemos sentir como se participássemos do que ocorre na tela, observando os acontecimentos numa relação olho no olho entre os participantes-atores e as pessoas que assistem ao vídeo. Em resumo, os personagens interagem com uma câmera e o nosso olhar se dá sob o ponto de vista deste equipamento. O vídeo é finalizado, conforme a transcrição:

(Prospero) – olhando para Calliban, Stephano e Trunculo: *Hi Calliban!*

(Calliban): *Hi Prospero!*

(Prospero) – para a camera, que assume o olhar de Ariel: *Ariel, use your magic.*

(Os participantes caem no chão)

(Prospero): *What's happening Ariel? Why are you no, not sleeping?*

(Calliban): *Because your magic has no effects on me!*

(Prospero): *Start to fight!*

(Calliban): *Ok. I will kill you* (participantes simulam uma briga, ouve-se barulhos de lanças batendo umas nas outras)

(Prospero): *OOHHH!!* (Participante cai no chão, simulando sua morte)

(narrador): *Calliban fights Miranda and Prospero and she dies.*

(Miranda): *What happened?*

(Calliban): *Shut up and wake up. I killed Prospero.*

(Ferdinand): *What did you do now?*

(Miranda): *Let's go.*

(Calliban): *Stay here!!*
 (Alonso): *Ok*
 (Miranda): *Ok*
 (Ariel): *Come on, we need to meet the island.*
 (Miranda): *Who are you?*
 (Ariel): *I'm Ariel, Prospero's friend. Come on!*
 (Corte para a cena final)
 (Miranda): *Where's my mom?*
 (Ariel): *Prospero is dead. Come on!*


Analisamos que a escolha do recurso digital da câmera subjetiva, a partir de um dado momento, a qual incorpora a própria visão de Ariel no vídeo, mostra o ponto de vista da personagem e pode ser entendida com a intensão de proporcionar um ponto de vista pessoal. Dessa maneira, os receptores das imagens podem sentir como se estivessem participando do que ocorre no vídeo.

Essa alternância de câmeras pode ser analisada sob o ponto de vista de uma relação não linear e fragmentada, pois podemos perceber a história, ora contada sob o olhar de um participante atuando como um personagem, ora sob o nosso olhar, como se nós, expectadores, fossemos atores do vídeo.

Retomamos a possibilidade da hibridização – subversão dos gêneros discursivos ao analisarmos o vídeo do grupo “7A2”, com o olhar de desterritorialização da norma culta da escrita, visto que os participantes reproduzem o texto da história lida tal qual narrado, com opção de fundo preto e fontes de cor branca (fig. 13) para marcar a releitura que os participantes criaram com ausência de pontuações e sinais gráficos. Além disso, não podemos determinar tempo e espaço do vídeo, já que os acontecimentos não foram filmados em lugares nítidos e demarcados, com pessoas e instituições cumprido, cada uma, um papel específico, já que os participantes assumiram várias personagens.

Figura 13: recortes do vídeo referentes à Atividade 03 do projeto *Changing Stories* do grupo “7A2”

Ariel sings to Prince Ferdinand
Your father is
dead
Oh my father
cries Ferdinand
Ferdinand can
hear Ariel but, he
can't see him
where's that
music coming
from? he thinks
and he follows it
Ariel brings
Ferdinand to
Prospero and
Miranda what do
you think of that
young man? asks
Prospero He's
wonderful says
Miranda My
plan is working
thinks Prospero
and he smiles



5 Prince Ferdinand Ariel sings to Prince Ferdinand. "Your father is dead!"


Oh, my father! cries Ferdinand. Ferdinand can hear Ariel, but he can't see him. "Where's that music coming from?" he thinks and he follows it.

Ariel brings Ferdinand to Prospero and Miranda. "What do you think of that young man?" asks Prospero. He's wonderful," says Miranda. "My plan is working," thinks Prospero and he smiles.

prospero looks at ariel
miranda says "wonderful"
prospero

ferdinand is getting hearing of
something
prospero thinks "my plan is working"
and he smiles.

Ferdinand sees Miranda She's
beautiful he
thinks Are you a goddess? he
asks I'm a woman she answers
Who are you? asks Prospero
The King of Naples says
Ferdinand
What? your father is the King
My
father is dead everyone from our
ship is dead cries Ferdinand
So I'm the King now
Miranda looks at Ferdinand
Why is my father angry with
him?
she thinks Ferdinand looks at
Miranda I want to marry you
he thinks



Ferdinand sees Miranda. "She's beautiful," he thinks. "Are you a goddess?" he asks. "I'm a woman," she answers.

Who are you? asks Prospero. "The King of Naples," says Ferdinand.

What? Your father is the king, says Prospero angrily. "My father is dead. Everyone from our ship is dead," cries Ferdinand. "So I am the King now."

Miranda looks at Ferdinand. "Why is my father angry with him?" she thinks. Ferdinand looks at Miranda. "I want to marry you," he thinks.

goddess is a woman that
marry is make someone your wife
in a formal way.

Fonte: <https://sites.google.com/site/7a2thetempest/>

Ademais, o grupo utiliza, nos dois últimos quadros do vídeo, um paralelo entre o moderno/tecnológico (um cabo no canto superior direito da tela) e o antigo (uma imagem *vintage*, de senhoras, com roupas, que remetem aos anos 50). Podemos, ainda, ouvir palmas, imagens de senhoras “aplaudindo a história contada” (Fig. 14). Retomamos a ideia da desterritorialização, dessa vez nas relações de tempo, ao buscar uma imagem antiga como fechamento da releitura. Pautados em Pennycook (2001, p.142), percebemos a possibilidade da concepção das identidades dos alunos através da língua inglesa, entendendo que não se pode tentar quantificar essa experiência de aprendizagem, pois não podemos enxergar “os ambientes de aprendizagem e os aprendizes como variáveis que precisam ser controladas” Pennycook (2001, p.142).

Figura 14: recorte do vídeo referente à Atividade 03 do projeto *Changing Stories* do grupo “7A2”



Fonte: <https://sites.google.com/site/7a2thetempest/>

Por fim, destacamos que, em todas as produções analisadas até aqui, a língua inglesa foi utilizada pelos alunos para a escrita dos scripts, ensaios, gravações e edições. Isso demonstra que é possível ensejarmos o ensino de inglês dentro de propostas de multimodalidade defendidas pelos Multiletramentos, ou da proposta *EELT*, conforme Ferraz (2010): é possível ensinar literatura (e colaboração, construção de sentidos, criticidade) por meio da língua, e não somente, a língua pela língua.

5.4. Produção de sentidos: Da insegurança ao recuo

Muitos grupos optaram pelo viés tradicional e seguro da leitura de páginas dos livros. Entendemos essa postura como uma repetição do hábito da leitura tradicional, em voz alta, experimentado na vida escolar especialmente na disciplina de língua portuguesa. Notamos uma grande preocupação na pronúncia correta das palavras, em detrimento à entonação. Os participantes dos grupos “7A2”, “7A3”, “7A5” e “7B2”, mesmo optando por obras diferentes, *The Tempest*²¹ (7A5 e 7B2) e *Around the World in 80 Days*²² (7A3) seguiram no tradicionalismo pedagógico de leitura linear dos textos. Talvez, por estarem acostumados e, nesse ponto, assujeitados às epistemologias da educação tradicional, onde deveriam seguir um manual ou seguir modelos pré-determinados por professores, controlando os processos. Revisitamos Trilla (2006) em sua crítica à uniformização relacionada à emulação na escola tradicional, que incentiva ao padrão da norma, ao imitar o outro, hábito do sistema tradicional jesuíta (TRILLA, p. 37) para entender a opção desses alunos pelo apego ao tradicionalismo e à valorização da palavra escrita.

Podemos depreender uma dificuldade dos estudantes na liberdade de criação proposta pelo projeto, se opondo aos manuais de saberes escolares a serem seguidos para fins de acúmulo de conhecimento. Notamos a tendência desses participantes, acostumados à cultura “acadêmica” que recebe esse nome porque é a que se ensina nas escolas, e que está contida nos livros didáticos (TRILLA, 2006, p. 51), por exemplo, quando as participantes se apegam aos manuais escolares e ao tradicionalismo da leitura em voz alta:

Transcrição do vídeo (7A5)

Here is Prospero, the duke of Milan, with his wife and daughter Miranda. They put Prospero and Miranda in a little boat. The little boat moves across the sea to a magic island. The monster Caliban is king of the island. His mother is dead, and he has no friends. Now Miranda is nearly sixteen, and Prospero is king of the island. There was a ship near the island. Prospero tells Ariel “Make a magic tempest and attack the ship”. “But the men on the ship must not die, and the king’s

²¹ A Tempestade

²² Around the World in Eighty Days

son, Ferdinand, must land alone". On the ship, everyone was afraid. Sebastian said "Let's leave the ship and live". Ferdinand was the first to jump. On the island, Miranda was afraid, but Prospero counts and she goes to sleep.

After Ariel says the men were in different parts of the island. He was to me and Miranda opened her eyes and gets up. Prospero and Miranda speak to Caliban. He is angry with Prospero. He wanted his island back again. "Oh my father!" – cries Ferdinand. After, he ??? and he follows it.

Following the song, Ferdinand meets Prospero and Miranda. "Who are you?" asks Prospero. "The king of Naples", says Ferdinand. "No, your father is the king", says Prospero angrily. "My father is dead. Everyone from our ship is dead", cries Ferdinand. "So I am the king now". "They are in love", thinks Prospero. But when in the something easily it's not important for you. I must make things difficult for them. "You are a spy!" says Prospero. "Here are things for you to wear", says Prospero. "You can't put me in prison", says Ferdinand. And he takes his sword. "My magic is stronger than your sword." Now you are my prisoner, says Prospero. King Alonso, Gonzalo, Antonio and Sebastian are in the different part of the island. "What a green island!" says Gonzalo. "Very green", laughed Antonio and we and Sebastian looked down on the yellow guard under their feet and smiled. Took wood and was stopped by Miranda and they said "We are in love and was to marry". In a part of the island, Caliban he trove he was pursued by speed and left him under the blank. They meet with the king and gave Alonso wine for the monster and created friendships and plans to defeat Prospero. Antonio, Alonso, Sebastian and Gonzalo already? of Prospero. "Well, how shall we treat these prisoners?" – Prospero asked Ariel. "Are they sorry for their past crimes?" "Yes, they are", said Ariel. "Father, this is Miranda, Prospero's daughter" – says Ferdinand. "I want to marry her". "Now I'm a man with no magic to help me", says Prospero. But I am the Duke of Milan."

Ainda assim, destacamos as análises do grupo "7A5" acima que, mesmo com a leitura oral e linear da história, interfere linguisticamente na leitura. No trecho transcrito do texto original, por exemplo, onde o participante lê: "*There was a ship near the island*", o texto original era: "*There is a ship near my island*". Entendemos que a opção do participante pelo uso do verbo no tempo verbal passado (WAS) ao invés do original, no tempo verbal Presente Simples (IS) e o pronome definido "the" em oposição ao pronome "my" não fez diferença no entendimento do texto e, ao assistirmos ao vídeo, podemos perceber que essas trocas foram automáticas, demonstrando conhecimento linguístico do estudante. Outra intervenção se dá quando o participante opta por ler "*on the ship everyone was afraid*" ao invés do original "*On the ship king Alonso and his son Ferdinand are afraid*".

E reforçamos novamente o fato de os alunos terem realizado a releitura na L2, demonstrando uma riqueza de escolhas linguísticas (coesão da narrativa, uso dos verbos e escolha de vocabulário).

Os participantes do grupo “7A2”, como vimos e reproduzimos abaixo, transcrevem três páginas do paradidático e subvertem a lógica tradicional do texto a partir da supressão das marcas de pontuação e formatação, como parágrafos, pontos, vírgulas, travessões, que seriam esperados num texto tradicional em língua inglesa. Ao fazer essa escolha, podemos interpretar essa releitura como um novo texto, que se aproxima do gênero poesia, pela disposição visual das palavras, conforme abaixo:

Transcrição do vídeo do grupo “7A2”:

Ariel sings to Prince Ferdinand

your father is dead

Oh my father

cries Ferdiand

Ferdinand can

hear Ariel but, he

can't see hm

Where's that

music coming

from? He thinks

and he follows it

Ariel brings

Ferdinand to

Prospero and

Miranda what do

you think of that

young man? Asks

Prospero He's

wonderful says

Miranda My

plan is working
thinks Prospero
and he smiles
Ferdinand sees Miranda She's
beautiful he
thinks Are you a goddess? He
asks I'm a woman she answers
who are you? Asks Prospero
the King of Naples says
Ferdinand
what? Your father is the King
My
father is dead everyone from our
ship is dead cries Ferdinand
so I'm the King now
Miranda looks at Ferdinand
why is my father angry with
him?
she thinks Ferdinand looks at
Miranda I want to marry you
they're in love thinks
Prospero. But when you get
Something easily, it's not
Important for you. I must
make things more difficult for
them.
Prospero speaks to Ferdinand.
You aren't a king or a Prince
You are a
Spy. He cries You want to

take my island.
From me! What's the matter with
You? Cries Miranda He's a
Good man! Be quiet
Daughter! Don't speak to him
Here are chains for you to wear
Says
Prospero You can't put me in a
Prison
Says Ferdinand and he takes his
Sword in his
Hand My magic is stronger than
your sword
says Prospero. Now you are
my prisoner!
I'm happy to be in prison here
thinks Ferdinand and he looks at
Miranda because now I can see
more of her I don't
understand says Miranda to
the prince quietly My father is
usually nicer than this
Ariel come here I have more
Works for you says Prospero

Ainda assim, a mensagem é perfeitamente compreensível, na subversão da orquestração das vozes dos alunos. Ao admitirmos aqui o letramento como ato político, então esse “novo texto-poesia” que foi criado por esse grupo passa a ter sentido através das mudanças que eles fizeram, se apropriando de um gênero diferente do que foi proposto na HQ lida.

O vídeo do grupo “7A6” foi criado a partir da HQ “Around the World in Eighty Days”, cuja história gira em torno de um inglês que, ao apostar com os amigos, decide percorrer o mundo em oitenta dias e das aventuras que viveu durante o percurso. Uma das cenas marcantes acontece quando, ao passar pela Índia, assiste a um funeral. O grupo 7A6 escolheu essa história para a releitura em forma de teatro de fantoches de papel, um final alternativo para a cena da personagem Aouda. No original, a personagem é salva por *Philleas Fogg* da morte, porque era um costume na Índia que, ao morrer, o príncipe fosse cremado com todos os pertences. Na época, a mulher era considerada objeto do marido. Logo, devendo submissão a ele, deveria ser cremada junto ao esposo. O grupo fez um vídeo onde Aouda, nos tempos atuais, morre queimada numa emboscada dentro da casa do personagem *Philleas Fogg*. Na versão do grupo, o crime não fica impune e os culpados punidos com a prisão. Retomamos Ferraz (2013) na questão da contribuição da educação em línguas estrangeiras, que pode ir além da estrutura linguística (FERRAZ, 2013, p. 21), problematizando a questão crítica na visão machista interpretada pelo grupo de alunos (a esposa como propriedade do marido):

Transcrição do grupo “7A6”

Narrador: *After Mr. Smith know about the arrival of Mr. Fogg in London, Mr. Smith attempts to create ways to prevent him to reach the club. But since it would not work, he called his friend.*

Mr. Smith: *I want that Mr. Fogg die. To make it happen, burn his house.*

Man: *Ok, boss.*

Narrador: *Fogg comes home after a party. On the other side of the street, hidden, the man of Mr. Smith watch everything wait for the best moment to act*

Man: *It's now!*

Narrador: *And they sent fire in the house that burns. Mrs. Aouda was resting in the room and, unable to leave the house, dies. Fogg arrives and, see the fire and runs away.*

Policeman: *I got evidence that incriminates this man, who after interrogation convinced the crime and said he worked for Mr. Smith.*

Fogg: *Excellent! And when will they be arrested?*

Policeman: *Tomorrow, in the morning.*

Considerações Finais

Sabemos que as NTIC vêm promovendo uma revolução tão grande no mundo educacional que ousamos dizer que as educações e os educadores tal qual conhecíamos antes, pouco a pouco estão desaparecendo ou tentando se reinventar. Isso porque a multimodalidade nos revelou as fragilidades dos paradigmas educacionais que se baseiam num modelo conteudista, fragmentado, linear e hierarquizado de conhecimento; modelo esse atribuído à um projeto de civilização que se pauta na ciência como único caminho para uma real democracia.

Os estudantes curadores, adaptados à *internet*, contam com outras habilidades e outras formas de se relacionar com o mundo: constroem relacionamentos, curtem, compartilham, trocam experiências, manipulam suas identidades por meio de comunidades digitais, jogam, criam, brincam e inventam novas realidades no mundo digital, interagindo e dialogando na digitalidade como extensão da realidade.

Com o objetivo de se aproximar desse mundo, muitas escolas privadas buscam formas de aplicação, uso, alinhamento da tecnologia para atender à demanda de conversa com esses alunos, repensando os materiais didáticos, a formação dos profissionais, os perfis de atuação e as competências pedagógicas.

Dissertar sobre a possibilidade de promover brincadeiras nos Novos Pátios para aprender ILA/E exige um enfoque da realidade de mudanças de saberes, poderes, técnicas, éticas e autoridades no âmbito educacional. Mesmo sem saber o suficiente sobre possíveis formas de comunicação entre jovens no mundo multimodal, sobre como esses sujeitos constroem significados e sentidos, entendemos que as práticas sociais de comunicação estão estreitamente relacionadas às suas estratégias de aprendizagem se pensamos na linguagem como experiência de significação, admitindo sujeitos formados na sua diferença devido às essas experiências. Logo, novas formas de ensinar somente se sustentarão se estiverem sintonizadas com as novas linguagens tecnológicas.

Nesse cenário, entendemos que práticas de ILA/E no ensino fundamental que se apresentem com um perfil de atuação que dialogue com os aspectos comunicativos tecnológicos, se aproximam do universo dos alunos na direção de sujeitos.

Durante o processo dessa pesquisa, percebemos que as teorias sobre as metodologias e métodos de ensino de LE, bem como as teorias sobre a história do ILA/E no Brasil podem nos ajudar a entender como chegamos ao panorama atual na educação de ILA/E.

Também observamos que algumas metodologias conviveram no processo e que, embora se almejasse uma pedagogia dos Multiletramentos, uma autocrítica aponta para práticas pedagógicas tradicionais e lineares. Além disso, os aportes teóricos dos Multiletramentos e dos letramentos críticos nos ajudaram a compreender as produções dos alunos, sob as perspectivas das três dimensões (instrumental, cultural e crítica) dos letramentos e sob as perspectivas dos movimentos sugeridos pelos Multiletramentos.

Percebemos, porém, na análise dos dados coletados pela pesquisa, uma dificuldade dos participantes em se desvincularem da tendência de seguir padrões e modelos pré-existentes e do tradicionalismo escolar tão presente no processo de ensino-aprendizagem das disciplinas.

Sobre essa percepção, Ferraz (2015, p. 263) nos esclarece que tal dificuldade possa vir do hábito, das práticas em que os alunos nas aulas em que as imagens são inseridas, “não são estimulados a produzir conhecimento”, a se expressar, numa relação em que os professores se mantêm como senhores do saber, “reforçando os papéis como “donos” do conhecimento” (FERRAZ 2015, p. 263).

Ainda assim, concluímos que projetos como o *Changing Stories* se fazem necessários nas escolas, a fim de propiciar a exploração de práticas que façam sentido além das salas de aula e conversem com a leitura de mundo dos aprendizes de ILA/E.

Entendemos o projeto como uma real proposta de ensino que propicia reais brincadeiras nos Novos Pátios, na direção da ressignificação do processo de ensino – aprendizagem. Sobre isso, Duboc (2015, p. 211), ao analisar as propostas curriculares em curso para o ensino de ILA/E, vislumbra um mar de possibilidades para, ao invés de nos preocuparmos com métodos que dê conta dos atuais processos de globalização, pensemos em atuações nas “brechas na sala de aula como momentos frutíferos para aprender, refletir, problematizar” (DUBOC 2015 p. 211).

Nesse sentido, identificamos o projeto *Changing Stories* na direção do letramento crítico em ILA/E como “atitude filosófica problematizadora para além de qualquer engessamento da ideia de método possa encerrar” (Ibid., p.227). Consideramos as brincadeiras nos Novos Pátios, possibilidade de brechas no currículo engessado das escolas brasileiras na direção de propostas de práticas sociais, dando voz aos sujeitos sem a mediação dos mestres ou professores.

Esta pesquisa conclui que propostas de brincadeiras nos Novos Pátios, nos processos de ensino e aprendizagem de ILA/E, podem caminhar para perspectivas além das tradicionais porque buscam dar sentido às ações discursivas a partir das práticas sociais. Portanto, na tentativa de alternativas que colaborem para práticas sociais que motivem os alunos das séries finais do ensino fundamental nas aulas de ILA/E, entendemos os alunos investigados à medida que os contextos digitais podem colaborar com a aprendizagem de ILA/E porque conversam com o universo desses alunos.

Além disso, o projeto investigado pela pesquisa, sob o olhar dos Multiletramentos e em contextos digitais educacionais, vislumbra novas possibilidades pedagógicas pautadas na capacidade de perceber e dialogar com as diferenças, elaborando aspectos comunicativos e tecnológicos do trabalho didático atuando colaborativamente com os aprendizes na tessitura de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, R. O professor em contextos digitais e a sua formação: a perspectiva de graduandos de letras (Dissertação de mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

ANDREOTTI, V. *Innovative methodologies in global citizenship education: the OSDE initiative*. In: Gimenez, T.; Sheehan, S. (Org.) **Global citizenship in the English language classroom**. 2008, v.1, p 40-47, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

BARROS, D. FIORIN, J. **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade em Torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1994.

BARTON, D; HAMILTON, M. VANIC, R. *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. (Orgs.). *Reflexão e crítica na formação do professor de língua estrangeira*. 1a. ed. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 15-30.

BORGES, E. Instrumental e comunicativo no ensino de línguas: mesma abordagem, nomes diferentes? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 815-835, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982011000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06/ 07/ 2016.

BÜSMAYER, S. Fóruns de discussão online na formação contínua de professores de línguas: a perspectiva dos participantes. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

BRASIL. Secretaria de Estado de Fazenda. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Estado de Fazenda, 1998.

BRASIL. Secretaria de Estado de Fazenda. Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Estado de Fazenda, 2011.

BRASIL. Secretaria de Estado de Fazenda. OCEM Organização Curricular do Ensino Médio: Linguagens e Códigos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Estado de Fazenda, 2006.

BRASIL. Censo Escolar/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em <http://www.qedu.org.br/estado/108-espírito-santo/censo-escolar?year=2014&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>Último acesso em 14.04.2016.

BROWN, D. *Teaching by Principles – An interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BUNZEN, C; MENDONÇA, M. **Múltiplas Linguagens para o ensino médio**. Parábola: São Paulo, 2013.

CIRNE, M. *Quadrinhos, sedução e paixão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Quadrinhos, memória e realidade textual. *Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Vol. 27. 2008. Disponível em: <<http://lct-ead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/obj3469.pdf>>. Último acesso em 18/10/2016.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000. p. 9-37.

COSCARELLI, C.V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. *Ling. (dis)curso*, Tubarão, v. 9, n.3, p. 549-564, 2009.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322009000300006&lng=en&nrm=iso> Último acesso em: 18 /10/2016.

_____. C.V. A leitura de hipertextos: charges. In. ARAÚJO, Júlio César e DIEB, Messias. *Linguagem & Educação: fios que se entrecruzam na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 65-88.

_____. C.V. (Org.) *Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CRESWELL, J. W. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.

DODGE, B. Some thoughts about *WebQuests*. *The distance educator*, v. 1, n. 3, p. 12-15, 1995.

DUBOC, A. P. M. ***Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Sala de Aula de Línguas Estrangeiras***. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

_____. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte. 2011.

_____. ;FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, v. 1, n. 1, p. 19-32, 2011.

EISNER, Will. ***Quadrinhos e arte sequencial***. 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FADINI, K. Formação inicial de professores de inglês do e para o século XXI: os papéis da língua inglesa e da tecnologia digital (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In Faraco et alii (org.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora UFPR, 1996, p. 10.

FERNANDES, O. S. Crianças no pátio escolar: a utilização dos espaços e o comportamento infantil no recreio (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/17440>> Acesso em 10/10/2016.

FERRAZ, D. M. **Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

_____. Novos letramentos e educação de línguas estrangeiras: problematizações e desafios In: *Transculturalidade e De(s)colonialidade nos Estudos em Inglês no BraZil*. 1. ed. Maceió: Edufal, 2014. p. 53-84.

_____. Letramento digital: a não participação em blogs de pesquisa acadêmica. *ENTRELETRAS*, Araguaína / TO, v. 4, n. 2, 2013, p. 226-239.

_____. Educação de língua inglesa e novos letramentos: espaços de mudanças por meio dos ensinos técnicos e tecnológicos (Tese de Doutorado) Universidade de São Paulo, 2012.

_____. EELT – Education through English Language Teaching and Visual Literacy: an interweaving perspective. *Contexturas*, v.17, 2010, p. 39-56.

FERREIRA, A.; SOUZA, M. A redefinição do papel da escola e do professor na sociedade atual. *Vértices*, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 12, n. 3, p. 165 -175, set./dez, 2010.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impactos da Globalização e da Internacionalização. *Ilha do Desterro*, v. 66, p. 239-284, 2014.

_____, K. R.; PREBIANCA, G.; MOMM, C. F. Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. *Cadernos do IL*, v. 46, p. 193-208, 2013.

FREITAS, M.T.; PESSOA, R. R. Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica. *Revista Calidoscópico*, v. 10, n. 2, p.225-238, mai./ago. 2012.

GERHARDT, T; SILVEIRA, D. (Orgs.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

JORDÃO, C.M. ILA – IFL – ILE- ILG: Quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.14, n.1, p.13-40, 2014.

KLEIMAN, A. ***Os Significados do Letramento. Novas Perspectivas Sobre A Prática Social da Escrita***. 6ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International, 1980. Disponível em<<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>>Acesso em 25/11/2016

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macro strategies for language teaching*. US: Yale University, 2003.

LANKSHEAR, C. KNOBEL, M. Researching new literacies: Web 2.0 practices and insider perspectives. *E-Learning and Digital Media*, v. 4, n. 3, p. 224-240, 2007.

LEA, M. R.; JONES, S. Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice. In *Studies in Higher Education*, v. 36:4, p. 377-393, 2011.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I. ; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, p. 211-236, 1988.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 2002.

LIMA, J. Produção textual em língua inglesa: contribuições das ferramentas multimídia (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

LOPES, L. P. M. et al (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. 288p.

LUKE, A. *Two takes on the critical*. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. New York: Cambridge University Press, 2004. p. 21-29.

MATTOS, A. *Novos Letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira*. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 17/1, p. 102-129, jun. 2014.

_____. Novos letramentos, Ensino de Língua Estrangeira e o papel da escola pública no século XXI, DOSSIÊ ESPECIAL JORDÃO (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. *Revista X*, 2011b.

MONTE MÓR, W. Multimodalidades e comunicação: antigas e novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *Let. & Let.* Uberlândia - MG v. 26 n. 2, p. 469-476, jul. dez. 2010.

_____. Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives *Revista Matices*, Bogotá, v. 2, p.01-18, 2008. Disponível em: <www.revistamatices.unal.edu.co>. Acesso em: 20 dez. 2016.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In MARTINS, F.M.; SILVA, J.M. (Orgs.) *Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico. *Revista (Con) Textos Linguísticos* (edição especial II CONEL/PROCAD), Vitória, v.8, n. 10.1, p. 334-357, 2014.

_____, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M.T CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84.

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in applied linguistics, *Australian Review of Applied Linguistics*, vol. 33, no. 2, 2010.

PIORE, M; SABEL, C. *The second industrial divide: possibilities for prosperity*. New York: Basic Books, 1984.

PORCINO, M. C. S. tecnologias e metodologias na ensinagem de inglês no século XXI: Elaboração e análise de *WebQuests* (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

PRENSKY, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. [electronic version]. *On the Horizon*. 9 (5), 2001.

QUEIROZ, H. Questões de gênero no livro didático de língua inglesa: uma análise à luz do letramento crítico. (Dissertação de Mestrado), UFMG, 2015, p.22.

ROBIN, B. *Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom*. *Theory into practice* 47.3,2008. p. 220-228.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SHAKESPEARE, W. *The Tempest*. Série Dominoes. Oxford: Oxford, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUSA SANTOS, B., MENESES, M. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*: Alamedina, Coimbra. 2010.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, Nov. 2007.

_____. **A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TEDESCO, J.C. (org.) *Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?* Cortez, São Paulo, 2003.

TILIO, R. **Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual.** Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

TRILLA, J. *A pedagogia da felicidade: Superando a escola entediante.* Porto Alegre: Artmed, p. 46, 2006.

VAN LIER, L. Action Research. *Sintagma*6. Monterey Institute of International Studies, California EUA, p 31-37, 1994.

VERNE, J. *Around the World in Eighty Days.* Série Dominoes. Oxford: Oxford, 2010.

APÊNDICE A – Termo de Assentimento e Autorização das famílias**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA ACADÊMICA**

Eu, **(seu nome completo sem abreviações)**, brasileiro (a), RG nº __, (estado civil), sendo responsável legal pelo aluno (a) (nome do aluno/a) portador (a) do documento de identidade/certidão de nascimento nº __, voluntariamente autorizo a sua participação na pesquisa intitulada “*UM PÁTIO MULTIMODAL PARA O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL*”, na área da Linguística Aplicada, a ser desenvolvida pela mestrand *Fernanda Sales Pietrolungo*, sob orientação do Professor Doutor *Daniel de Mello Ferraz* no Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGEL - da Universidade Federal do Espírito Santo- UFES.

Estou ciente de que esta pesquisa investiga a interação de alunos dos 7.^{os} anos do Ensino Fundamental nos Novos Pátios para a aprendizagem do inglês como língua estrangeira e se dará na instituição escolar em que meu (a) filho (a) está regularmente matriculado no ano letivo de 2015, durante as aulas de inglês, por meio do projeto “*Changing Stories*”, aprovado no Plano de Organização das Disciplinas da escola, dentro do cronograma escolar. Estou ciente da aplicabilidade desta pesquisa e das etapas do estudo; estou ciente do risco mínimo de constrangimento ao participar desta pesquisa e de que não haverá ressarcimento ou recompensa financeira por sua participação na pesquisa e está em conformidade com os documentos de matrícula na instituição de ensino, conforme o texto alusivo e este assunto:

§ 11^o – (autorização de uso de imagem e voz): Os contratantes, desde já, autorizam o Colégio a fazer uso, a título gratuito, da imagem e da voz do (a) aluno (a) beneficiário (a), nas campanhas institucionais do colégio, em todo o território nacional, destinados à divulgação para o público em geral e, também, para uso interno da instituição, por todos os meios de comunicação disponíveis, notadamente, por meio de livros, revistas, jornais, agenda escolar, outdoor e folhetos em geral (encarte, mala-direta, folder, carta, cartazes, etc.), mídia digital (sítio eletrônico, internet, mala direta) e mídia eletrônica (rádio, televisão, videoteipes, painéis, etc.), desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade.

Vitória/ES, 05 de fevereiro de 2015.

Responsável legal pelo (a) menor

FERNANDA SALES PIETROLUNGO (pesquisadora)

APÊNDICE B – Termo de Assentimento dos alunos

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar da *pesquisa “UM PÁTIO MULTIMODAL PARA O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL”*, Neste estudo, pretendemos, por meio desta pesquisa-ação, investigar a interação de alunos dos 7os anos do Ensino Fundamental na sua escola, no município de Vitória, no E.S., nos Novos Pátios para a aprendizagem do inglês como língua estrangeira, por meio do projeto “*Changing Stories – Trocando Histórias*”. A proposta foi a releitura em vídeos de paradidáticos no formato história em quadrinhos alocados em sites online. Sob o olhar dos Novos e Multiletramentos na vida cotidiana da escola, a pesquisa investigou a construção de significados por meio de práticas multiletradas.

O motivo que nos leva a este estudo é a necessidade de problematização acerca da multimodalidade com vias à produção de sentido no estudo da língua inglesa como língua estrangeira.

Assim, a aplicabilidade desta pesquisa se justifica pela necessidade de projetos que envolvam práticas e eventos significativos, que ultrapassem a seleção de linguagem e alcance a construção de sentidos através do pátio digital para os alunos de inglês como língua estrangeira. Para este estudo, adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s) de aplicação do projeto, que será todo feito em pequenos grupos de alunos, escolhidos mediante sorteio: leitura de dois paradidáticos, em inglês, no gênero quadrinhos; organização de sites para postagem e visionamento das produções dos grupos; apresentações orais sobre as histórias lidas, filmagem e postagem das apresentações nos sites criados; troca dos livros; produção de vídeos sobre a história lida; criação de filme; postagem do filme no mesmo site. Os sites serão apresentados na Mostra Cultural da escola para a comunidade escolar.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento – em anexo. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar a divulgação dessa pesquisa. O projeto está dentro do plano de aula escolar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento. A sua participação e as atividades estão em conformidade com o planejamento e o calendário escolar, não trazendo nenhum ônus nos seus horários de estudos e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma

em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação científica. Este estudo apresenta risco mínimo de constrangimento: quando da realização de atividades, se houver qualquer dificuldade em relação ao modo como serão feitas as produções de vídeo, isso será minimizado por intervenções orais para esclarecimento de possíveis dúvidas que vocês tenham e também pela troca de e-mails durante o ano letivo. Os benefícios oferecidos pela pesquisa contribuirão para a área da linguística Aplicada voltada para o ensino de língua inglesa na investigação da interação dos alunos na direção de práticas sociais voltada à produção de sentidos.

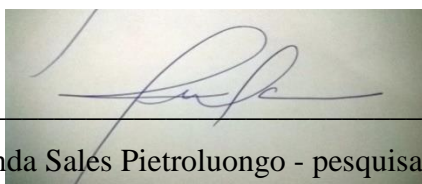
Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa estiver finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão de seu responsável legal. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados comigo, pesquisador responsável por um período de cinco anos, e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, seu nome completo, portador (a) do documento de identidade/certidão de nascimento nº _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória/ES, 05 de fevereiro de 2015.

Assinatura do (a) menor

Nome do menor



Fernanda Sales Pietroluongo - pesquisadora

Em caso de dúvidas, você poderá consultar:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: FERNANDA SALES PIETROLUONGO

ENDEREÇO: Rua Júlia Lacourt Pena, 415 – apto. 306,

Jardim Camburi – Vitória (ES), CEP: 29.090-210.

FONE: (27) 992387610 / E-MAIL: FERNANDAPIETROUFES@GMAIL.COM

APÊNDICE C – Comunicação às famílias

Vitória, 20 de fevereiro de 2015.

Senhores Pais e/ou Responsáveis,

Demos início, com os alunos do 7º ano, ao projeto de língua inglesa **Changing Stories – Trocando Histórias**, que surgiu como uma alternativa pedagógica para o desenvolvimento das habilidades no referido idioma, sob o olhar da multimodalidade, deixando o projeto mais instigante e conectado às necessidades dos alunos contemporâneos.

Dentre as diversas atividades desse trabalho, que será todo feito na escola, enfatizamos os registros literários das obras lidas, por meio de produções em mídia digital:

- criação de sites; pesquisas e releituras escritas;
- uso de linguagem imagética para apresentação oral, individual, sobre a história lida - registros em vídeo; postagem nos sites;
- elaboração, produção e edição de pequenos filmes.

Para que alcancemos os nossos objetivos, as etapas desse projeto acontecerão no Laboratório de Informática e em sala de aula, com o uso dos dispositivos eletrônicos dos alunos. Nesses momentos, eles produzirão os seus próprios vídeos, usando *YOUTUBE*, referentes aos assuntos solicitados e sob a orientação da professora de Língua Inglesa e da Responsável pelo referido Setor.

Em virtude das novas tendências educacionais, em que o uso da tecnologia deve estar integrado ao currículo escolar, a concretização dessas atividades envolverá a interação, a criatividade e o protagonismo dos alunos, em todas as etapas do processo, cujas produções serão publicados em sites, por eles criados.

Como esses trabalhos serão socializados virtualmente pelos próprios alunos ou, até mesmo, pelos familiares, enviamos o texto, contido no ato da matrícula, alusivo a esse assunto:

§ 11º - (Autorização de uso de imagem e voz): Os CONTRATANTES, desde já, autorizam o COLÉGIO a fazer uso, a título gratuito, da imagem e da voz do (a) aluno (a) BENEFICIÁRIO (A), nas campanhas institucionais do COLÉGIO, em todo território nacional, destinadas à divulgação para o público em geral e, também, para uso interno da Instituição, por todos os meios de comunicação disponíveis, notadamente, por meio de livros, revistas, jornais, agenda escolar, outdoor e folhetos em geral (encarte, mala-direta, folder, carta, cartazes, etc.), mídia digital (sítio eletrônico, internet, mala direta) e mídia eletrônica (rádio, televisão, videoteipes, painéis, etc.), desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade.

Qualquer dúvida, colocamo-nos à disposição.

Atenciosamente

Direção Executivo-Pedagógica.

APÊNDICE D – Webquest do projeto Changing Stories


Disponível em:

<https://sites.google.com/site/exchangingstoriessalesiano/introducao>

Changing Stories

Menu
 Home
 Changing Stories Project
 School
 School Site
 Work Hours
 Schedule
 Contact Us

INTRODUCTION - Changing Stories Project



DEAR STUDENTS,

I designed this project for you to study English in a fun and interesting way : playing.

Enjoy !

APÊNDICE E – Webquest da turma - 7.o A

Disponível em:


<https://sites.google.com/site/7a2thetempest/>

<https://sites.google.com/site/7a2thetempest/>

Home Page

Group 2 7A

Group : Marcelo Henrique, Gabriel Braga, Aline Ramos, Guilherme Scarpe, Caio e Lorena.

 **The Tempest** is a play by William Shakespeare, believed to have been written in 1610-11, and thought by many critics to be the last play that Shakespeare wrote alone. It is set on a remote island, where the sorcerer Prospero, rightful Duke of Milan, plots to restore his daughter Miranda to her rightful place using illusion and skillful manipulation. He conjures up a storm, the eponymous tempest, to lure his usurping brother Antonio and the complicit King Alonso of Naples to the island. There, his machinations bring about the revelation of Antonio's lowly nature, the redemption of the King, and the marriage of Miranda to Alonso's son, Ferdinand.

Apresentação do trabalho

Apresentação do livro The tempest

Vídeo do YouTube

The tempest Video 7A2

Prospero: But when you get something only, it's not important for you. I must make things more difficult for them.

Prospero speaks to Ferdinand: You aren't a king or a prince you are a spy. He cries: You need to take my hand from me! That's not true! cries Ferdinand.

Father! what's the matter with you? cries Miranda. He's a good man. He's my daughter! Don't speak to him he's a spy.

[Fazer login](#) | [Denunciar abuso](#) | [Imprimir página](#) | [Tecnologia](#) **Google Sites**

APÊNDICE F – Webquest da turma - 7.o A

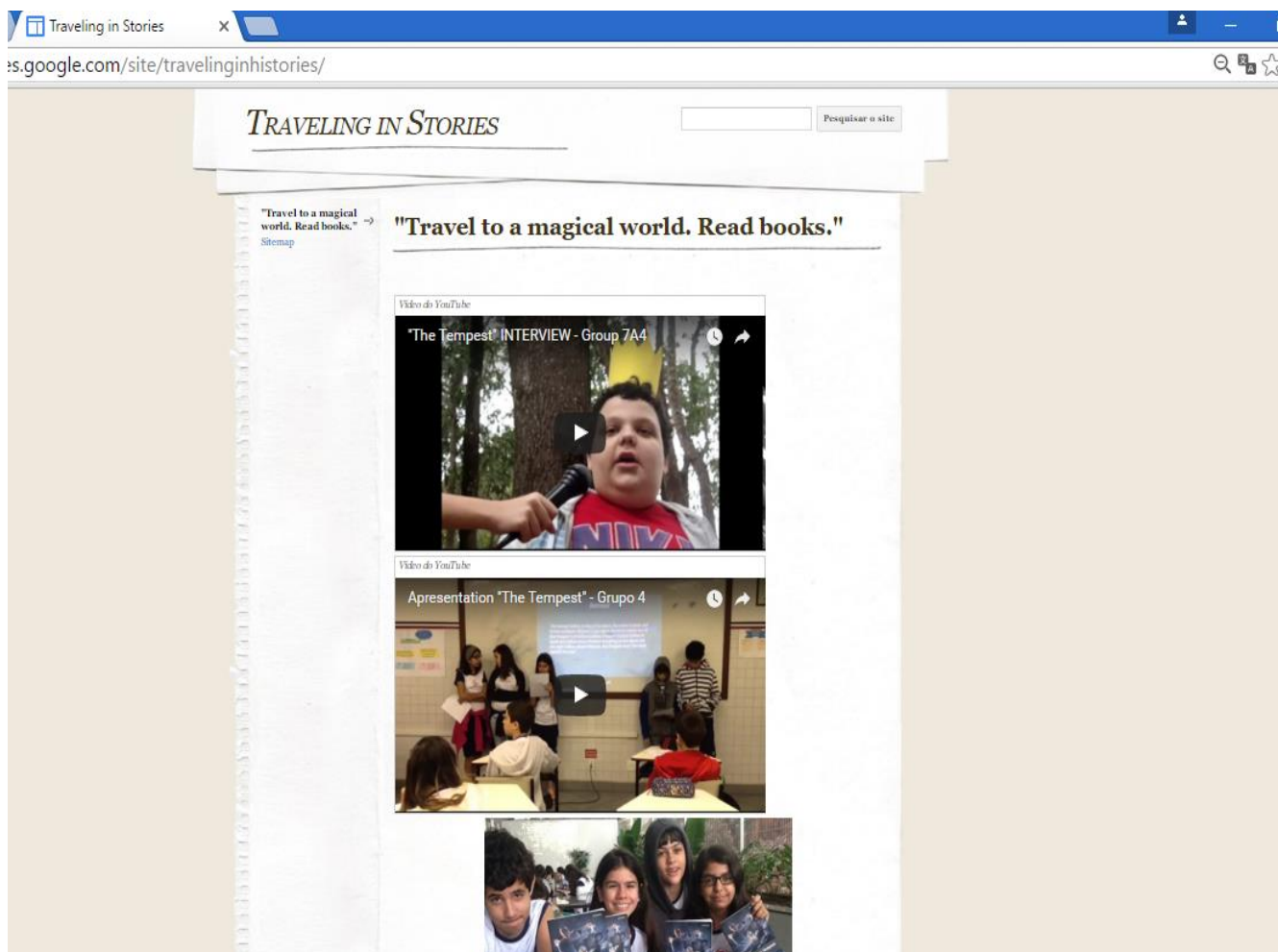
Disponível em:

<https://sites.google.com/site/legadodoslivros00/>

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying <https://sites.google.com/site/legadodoslivros00/>. The page content includes a blue sidebar on the left, a header with a 'welcome' message, and a main text area that reads: "Here there are our productions bases on the sto by Mr. Fogg and his friend and servant, Passepartout, who had a series of adventures to travel around the wor". Below the text, there are two video thumbnails. The first is titled "Video do YouTube" and shows a classroom scene with a date stamp of "19 de julho de 2015". The second is also titled "Video do YouTube" and features a cartoon illustration with the text "AROUND THE WORD IN EIGHTY DAYS".

APÊNDICE G – Webquest da turma - 7.o A

Disponível em: <https://sites.google.com/site/travelinhistories/>



APÊNDICE H – Webquest da turma - 7.o A.

Disponível em:

<https://sites.google.com/site/ns5em80dias>

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying <https://sites.google.com/site/ns5em80dias/>. The page title is "Ns5em80dias".

Sidebar Menu:

- THE TEMPEST AND AROUND SITE!
- SITEMAP

Main Content Area:

The Tempest and Around Site!

VIDEOS DO YOUTUBE

The Tempest group 5

components do grupo 5: Bernardo(Edler), Lucas, Dylan, Lara e Thais

Around the World in Eighty Days

They passed several dangerous places known new places and rescued the princess Aida

VIDEOS GRUPO 5

Ns5em80dias 5 video

The book talks about Fogg, a gentleman who lives in London. He was challenge by other gentlemen. Now, he must travel around the World in 80 days.

Autor: Julia Verme

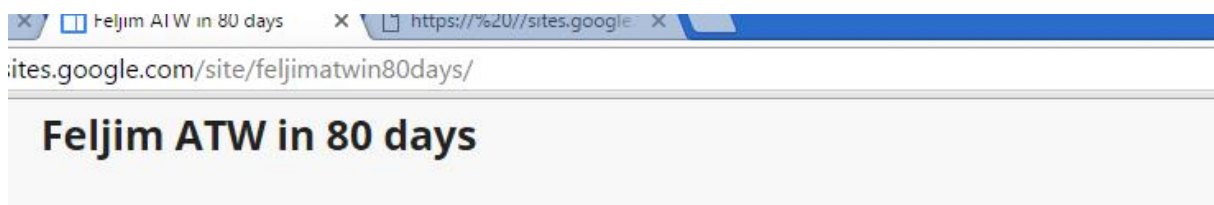
Opinion of the group

We found the cool work because it was different as we learn in English in a different way. I or we learn in an innovative way that we never do or practice and this is a much better method than the others because it's to learn in a much faster way

APÊNDICE I – Webquest da turma - 7.o A.

Disponível em:

<https://sites.google.com/site/feljimatwin80days>



GRUPO 6 7ºA
SITEMAP

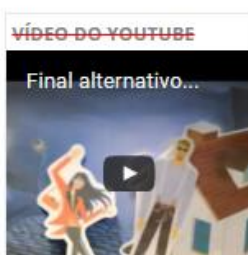
Grupo 6 7ºA

Hello !

Follow our project and get surprised - we are committed and focused

Components of the group: Filipa Vistas, Eduardo Vieira, Isadora Suave, João Pedro Birchler, Lara Mattedi, Mariana Bravin, Gabriel Rachide.

Oral presentation:



[Here we let a summary of the b](#)

Phileas Fogg was a gentleman in t discussion about the possibility of t accepted the bet and they made th A bank was stolen by a gentleman thief, and follow them

Everything was going very well. Fo traveled. Reached Calcutta accom was saved by Passepartout. They l the agent fix following them. Aoud:

After Passepartout meet again with together toward San Francisco. St would have to cross the continent t

When we finally arrived in London. arrived four hours before. Fogg fina Arriving at the Reform Club almost

APÊNDICE J - Webquest da turma 7º B

Disponível em:

<https://sites.google.com/site/aroundthesale>

aroundthesale/


AROUND THE SALE

Apresentações

Here find everything about the book *Around the World in 80 days*. The components do Group 1 are:
 Isabela de Carvalho Borba
 Isabella Bessoff Guimarães
 Henrique Brandão Martinele
 Felipe Rosa Kitzinger
 André Nascimento Pedrini
 Gabriel Peixoto Aguiar


To display the characters and visited places of the book *Around the World in 80 days* made an oral presentation in class and shot.
 Here's the video:

Apresentação oral do livro *Around the World in 80 days* d...



Here we bring one book *around the World in Eighty Days* video the Days with an alternate ending. We hope you enjoy! Here's the video:

Arround the World in Eighty Days um final alternativo (vide...

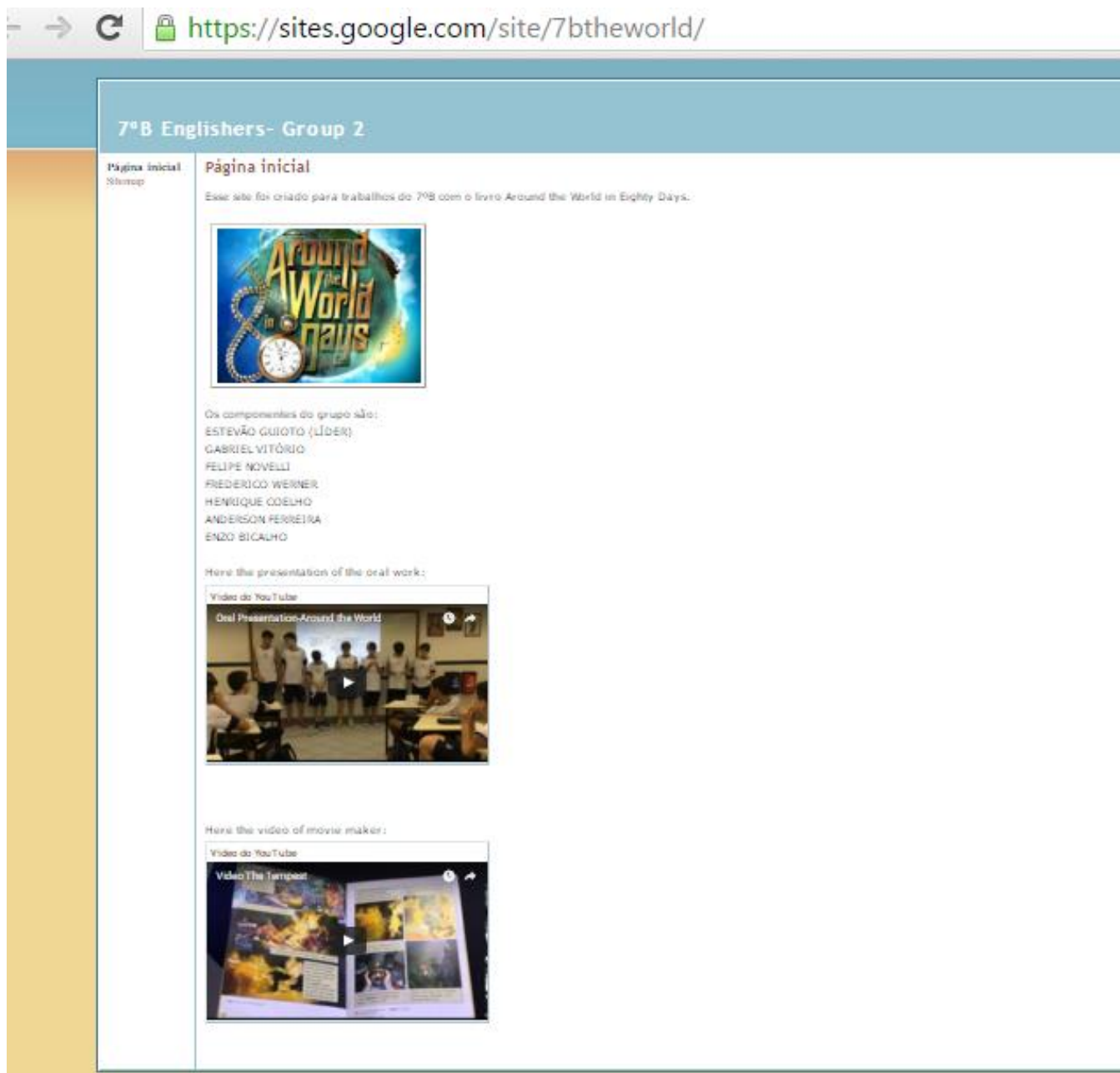


[Pararlergia](#) | [Atividade escrita no site](#) | [Desafios de aula](#) | [Interdisciplinar](#) | [Tecnologia](#) [Google Sites](#)

APÊNDICE K - Webquest da turma 7º B

Disponível em:

<https://sites.google.com/site/7btheworld/>



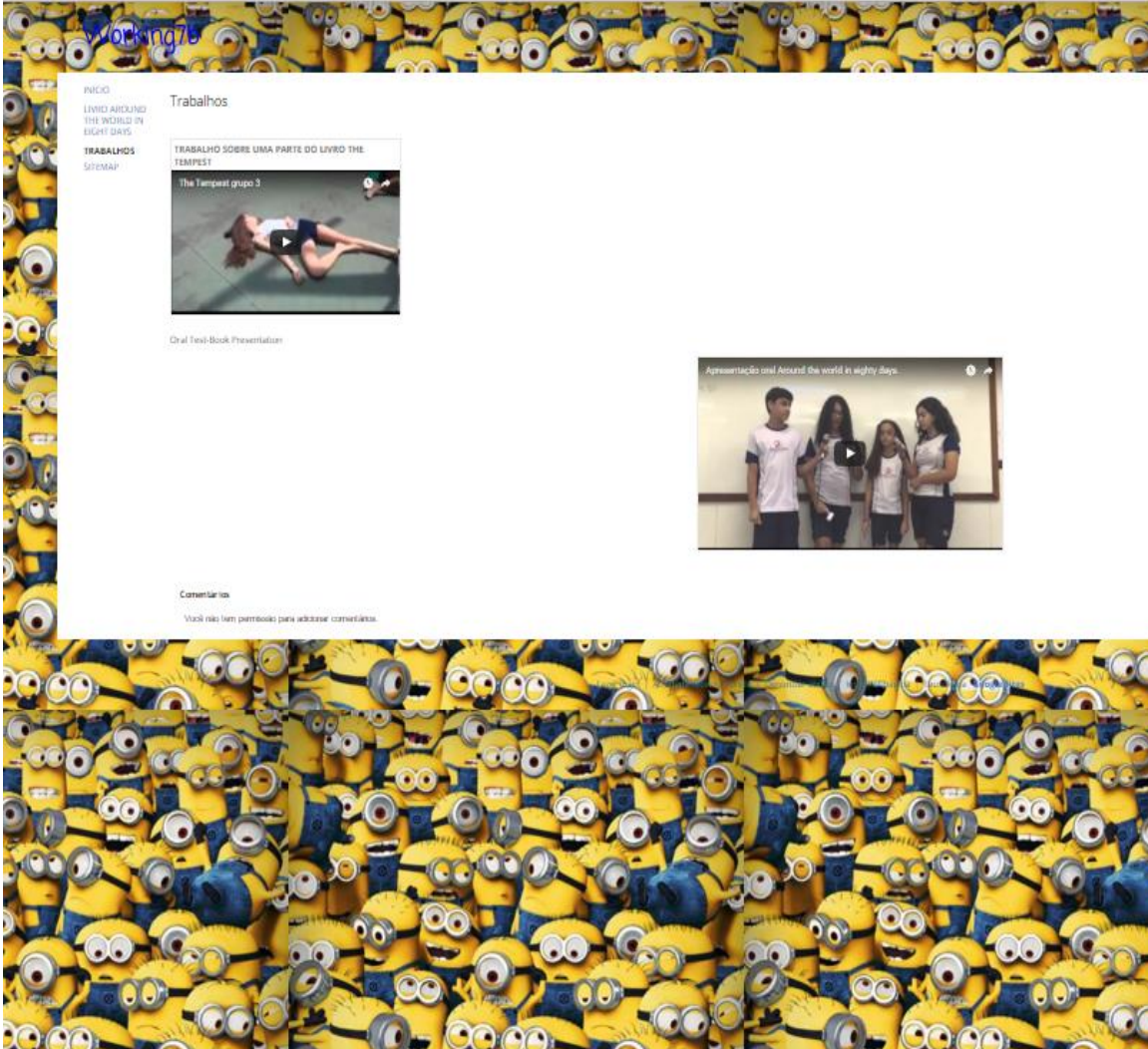
The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying <https://sites.google.com/site/7btheworld/>. The page title is "7º B Englishers- Group 2". The main content area is titled "Página inicial" and contains the following text: "Esse site foi criado para trabalhos do 7ºB com o livro Around the World in Eighty Days." Below this is a graphic for "Around the World in Eighty Days" featuring a globe, a pocket watch, and a film strip. The text continues: "Os componentes do grupo são: ESTEVÃO GUIOTO (LÍDER), GABRIEL VITÓRIO, FELIPE NOVELLI, FREDERICO WERNER, HENRIQUE COELHO, ANDERSON FERREIRA, ENZO BICALHO". There are two video embeds: the first is titled "Here the presentation of the oral work:" and shows a group of students in a classroom; the second is titled "Here the video of movie maker:" and shows a digital presentation board with various images and text.

APÊNDICE L - Webquest da turma 7^o B

Disponível em:

<https://sites.google.com/site/working7b>

<https://sites.google.com/site/working7b/trabalhos>

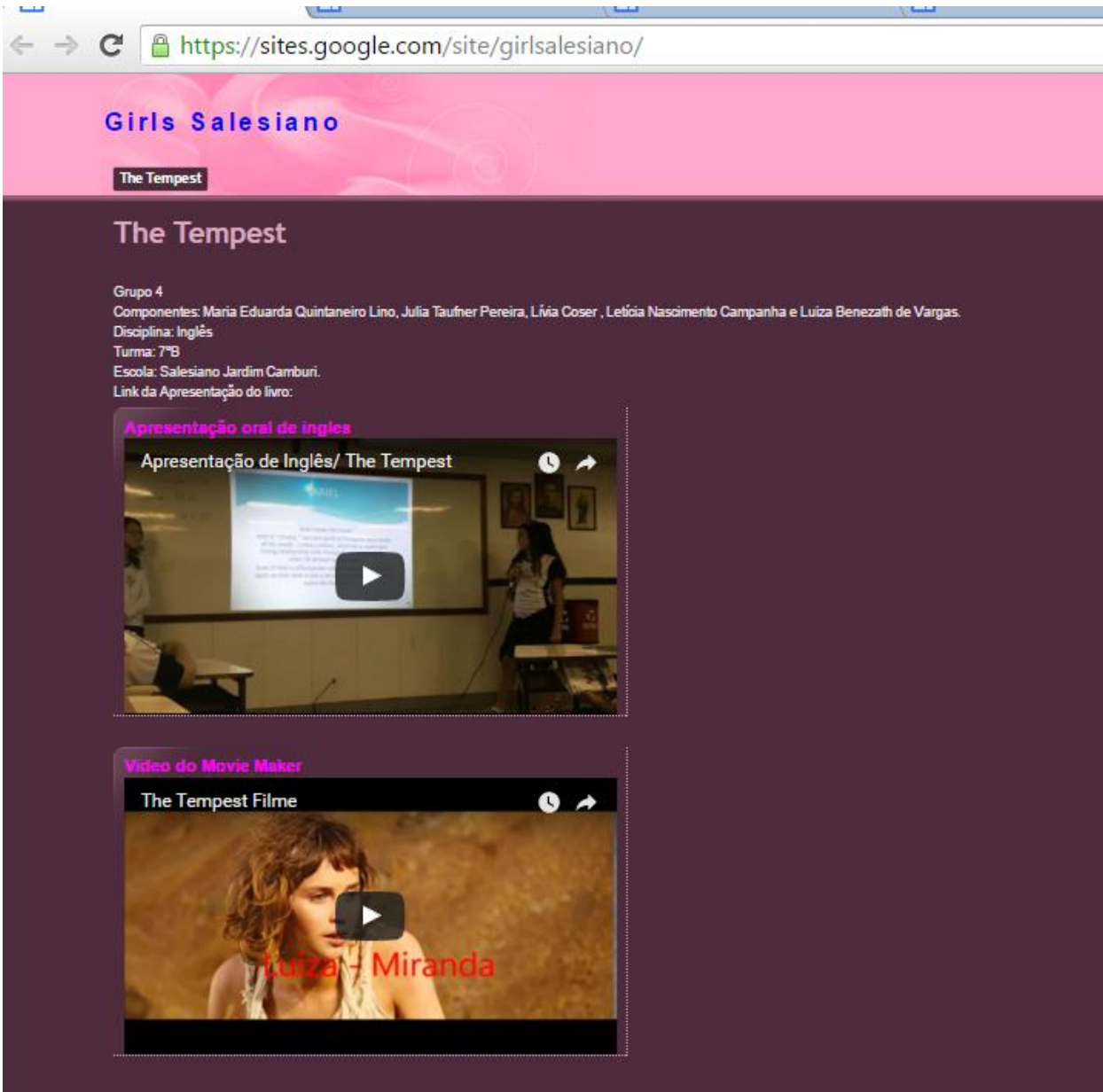


The screenshot shows a Google Sites page with a background of many yellow Minions. The page title is "Trabalhos". On the left side, there is a navigation menu with the following items: "INICIO", "LIVRO AROUND THE WORLD IN EIGHT DAYS", "TRABALHOS", and "SITE MAP". The main content area features a heading "TRABALHO SOBRE UMA PARTE DO LIVRO THE TEMPEST" and a video player showing a person lying on the floor. Below the video is the caption "Oral Text-Book Presentation". To the right of this video is another video player showing four students standing in front of a whiteboard, with the caption "Apresentação oral Around the world in eight days". At the bottom of the page, there is a "Comentários" section with the text "Você não tem permissão para adicionar comentários."

APÊNDICE M - Webquest da turma 7º B

Disponível em:

<https://sites.google.com/site/girlsalesiano/>



The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying <https://sites.google.com/site/girlsalesiano/>. The page has a pink header with the text "Girls Salesiano" and a sub-header "The Tempest". Below this, the main content area is dark purple and contains the following text:

The Tempest

Grupo 4
Componentes: Maria Eduarda Quintaneiro Lino, Julia Taufner Pereira, Livia Coser, Letícia Nascimento Campanha e Luiza Benezath de Vargas.
Disciplina: Inglês
Turma: 7ºB
Escola: Salesiano Jardim Camburi.
Link da Apresentação do livro:

Two video thumbnails are displayed below the text:

- The first video is titled "Apresentação oral de inglês" and "Apresentação de Inglês/ The Tempest". It shows a classroom setting with a student presenting at a whiteboard.
- The second video is titled "Video do Movie Maker" and "The Tempest Filme". It features a close-up of a young woman with curly hair, with the text "Luiza - Miranda" overlaid in red.

APÊNDICE N - Webquest da turma 7^o B

Disponível em:

<https://sites.google.com/site/salesianogroup5>

lesianogroup5/


SALESIANO GROUP 5

Pesquisar o site

Página inicial
A summary of the book
SiteMap

Página inicial


Hello my little friends



This is the Group Five site


LIDER: MATHEUS CARNEIRO
PEDRO HENRIQUE VASCONCELLOS
YURI DE ANDRADE RONDELLI CHISTÉ
PEDRO SANTANA PRATES
LUCAS VIMIEIRO SIMÕES
SAMUEL SOUZA SANTOS

Vídeo do trabalho de inglês de Inglês



Múltiplo YouTube

THE TEMPEST



APÊNDICE O - Webquest da turma 7^o B

Disponível em:

<https://sites.google.com/site/almostamericanteens>

Friday, day 07/10/2015, our group (Group B) made a presentation in english class about the

The components of the group are:

- João Paulo Berti Siqueira
- Luiza Sena Carralho
- Pedro Rêves Malha Monteiro
- Renan de Castro Alencar
- Rafael Luiz de Oliveira Nascimento
- Sofia Maria Sarcinelli

This is a picture of us:

We used this slide presentation on our first presentation about "The Tempest":



And after so many work, the presentation was recorded and it's here now:



And after that, we recorded a video telling the story of The Tempest:

