

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

**FERNANDA BELARMINO DE SANTANA**

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DOCENTE E DISCENTE SOBRE  
PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: MULTIMODALIDADES E  
LETRAMENTOS CRÍTICOS**

Campo Grande – MS  
Agosto - 2015

**FERNANDA BELARMINO DE SANTANA**

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DOCENTE E DISCENTE SOBRE  
PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: MULTIMODALIDADES E  
LETRAMENTOS CRÍTICOS**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Profª Drª Nara Hiroko Takaki.  
Área de Concentração: Letras, Linguística e Artes.

Campo Grande – MS  
Agosto - 2015

**FERNANDA BELARMINO DE SANTANA**

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DOCENTE E DISCENTE SOBRE  
PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: MULTIMODALIDADES E  
LETRAMENTOS CRÍTICOS**

APROVADA POR:

---

NARA HIROKO TAKAKI, DOUTORA (UFMS)

---

ROSANGELA VILLA DA SILVA, DOUTORA (UFMS)

---

WALKYRIA MARIA MONTE MOR, DOUTORA (USP)

Campo Grande, MS, 06 de Agosto de 2015.

## AGRADECIMENTOS

À minha Orientadora Professora Dr<sup>a</sup> Nara Hiroko Takaki, por sua constante disposição, incentivo, competência e contribuição intelectual.

Ao Professor Dr Ruberval Franco Maciel por seu incentivo em minha trajetória acadêmica e por suas contribuições na banca de qualificação.

À Professora Dr<sup>a</sup> Walkyria Maria Monte Mor, por seu apreço e gentileza em receber-me como aluna especial em sua disciplina na USP.

Aos meus professores e colegas do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos de Linguagens da UFMS.

À CAPES, por seu apoio financeiro e contribuição para a pesquisa acadêmica no Brasil.

Aos meus alunos, participantes e colaboradores desta pesquisa.

A todas as minhas amigas chegadas que me ouviram e me incentivaram nesse período.

Aos meus pais, irmãs, cunhados e ao meu namorado pela paciência, dedicação, suporte e afeto.

A Deus, ao qual atribuo a graça e a força nos momentos de superação emocional, física e espiritual.

*“Vim aqui para dizer isso: é preciso mudar. (...) é impossível ser professor sem o sonho da mudança permanente das pessoas, das coisas e do mundo. (...)”*

*Contudo, para você transformar o mundo, tem que iniciar um pouco a transformação de você mesmo. Trata-se de um compromisso de mútua transformação – a da gente, a do mundo, a do mundo e a da gente.”*

(PAULO FREIRE, 2014, p. 183)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
Contextualização da Pesquisa.....	9
Descrição da Comunidade .....	9
A disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa .....	11
Os planos de aula para o Estágio Supervisionado .....	13
Metodologia.....	15
Procedimentos de Coleta de Dados .....	19
Plataforma Online Edmodo .....	20
<b>CAPÍTULO 1</b>	
1 MULTIMODALIDADES ‘TRANSFORMADORAS’: O CONFLITO DE EXPECTATIVAS E DE EPISTEMOLOGIAS .....	26
1.1 <i>Take One</i> : o curso de Letras em questão nas lentes dos letramentos críticos .....	44
1.2 <i>Take Two</i> : releituras do cenário universitário e revisão da relação teoria-prática....	50
<b>CAPÍTULO 2</b>	
2 OS <i>DESIGNS</i> MULTIMODAIS NAS ATIVIDADES DE PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	61
2.1 <i>Legally Blonde</i> e o debate da diversidade .....	71
2.2 <i>Legally Blonde 2</i> e a estréia de realidades .....	79
2.2.1 <i>The Red Gold</i> e suas atribuições de sentido .....	86
<b>CAPÍTULO 3</b>	
3 CENAS DE ENCONTROS, DESENCONTROS e REENCONTROS .....	95
3.1 O processo de elaboração de atividades para o plano de aula voltado ao Ensino Médio.....	103
3.1.1 ‘Eles não sabem inglês’ .....	104
3.1.2 ‘Eu não consigo ter nenhuma ideia’ .....	109
3.1.3 ‘Fico presa no conteúdo’ .....	113

3.1.4 Cenas de Margarina: multimodalidades e letramentos críticos na construção de atividades para o plano de aula.....	115
---	-----

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	119
-----------------------------------	-----

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	124
--------------------------	-----

<b>APÊNDICES</b> .....	129
------------------------	-----

<b>ANEXOS</b> .....	142
---------------------	-----

## RESUMO

As transformações decorrentes do avanço tecnológico e do processo de globalização evidenciam diferentes modos de representação e de construção de sentido nas diversas áreas do conhecimento. Nesses meios emergem ‘novas’/outras visões de mundo lançando mão de diversos modos semióticos que, de forma combinada, compõem os textos multimodais (KRESS, 2000, 2003, 2010). Diante de tamanhas complexidades, é notória a importância de estudos sobre questões de linguagens e da noção de construção de sentido no contexto educacional com teorias voltadas para a problematização de questões sociais, políticas, ideológicas e nas relações de poder, conforme advogam os letramentos críticos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MONTE MÓR, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011). Para tratar dessas questões, adoto a perspectiva metodológica qualitativa-interpretativa de natureza etnográfica (GEERTZ, 1989) no contexto de ensino de língua inglesa com alunos da disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa em uma universidade pública de Campo Grande-MS. Desse modo, proponho investigar o processo de construção de sentidos dos meus alunos-participantes a partir de atividades que evidenciam o caráter multimodal da linguagem em meio às multiplicidades culturais, questões sociais, locais e globais na configuração emergente. Colocando-me como professora-pesquisadora, também proponho investigar minha construção de sentido na relação intersubjetiva com meus alunos pelo exercício da auto-observação e autocrítica (TAKAKI, 2011).

**Palavras-chave:** multimodalidades; letramentos críticos; prática de ensino.

## ABSTRACT

The changes resulted from technological advances and the globalization process show different modes of representation and construction of meaning in different areas of knowledge. 'New'/other worldviews emerge in this scenario making use of various semiotic modes that, in combination, make up the multimodal texts (KRESS, 2000, 2003, 2010). Given these tremendous complexities, one notes the importance of studies on issues of language and meaning construction concept in the educational context with theories focused on the questioning of social, political, ideological and power relations, as advocate critical literacies (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MONTE MÓR, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011). To address these issues, I adopt the qualitative-interpretive methodological perspective of ethnographic nature (GEERTZ, 1989) in the English language teaching context with students of English Language Teaching Practice course in a public university of Campo Grande-MS. Thus, I propose to investigate the process of meaning making in my students-participants from activities that highlight the multimodal character of language in the midst of cultural multiplicities, social, local and global in the emerging configuration. Placing myself as a teacher-researcher, I also propose to investigate my own meaning making in intersubjective relationship with my students through the exercise of self-observation and self-critique (TAKAKI, 2011).

**Keywords:** multimodalities; critical literacies; teaching practice.

## INTRODUÇÃO

Na manhã nublada de quarta-feira do dia 13 de Agosto de 2014, estava a caminho da universidade para ministrar minha primeira aula da disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa (LI) VIII. O trânsito era intenso e durante todo o trajeto eu pensava como iniciaria minha aula. Indagava-me se naquele dia meus alunos estariam dispostos a participar, se já estariam cansados, desmotivados, indiferentes ou empolgados e contando os dias para o término do último semestre do curso de Letras.

Esse sentimento de ansiedade em relação ao que poderia encontrar em sala de aula se intensificou por alguns minutos de atraso devido à chuva que começava a cair no campus. Preocupações com *data show* e a secretaria que não estava aberta para obtenção dos recursos tecnológicos foram algumas tensões que me agitaram no início da primeira aula.

Ao adentrar a sala de aula, revi meus alunos com os quais convivía há mais de dois anos. Uma turma um tanto especial por ser uma das primeiras em minha trajetória docente e que naquele momento estava a alguns passos de sua graduação. Aqueles que costumavam ser pontuais já estavam em sala, sendo eu recebida pelo sorriso de alguns. Os comentários na sala eram sobre seus últimos dias na universidade, compromissos com o Estágio e outros assuntos que não pude captar.

Enquanto organizava minha ‘parafernália’, fui perguntando a eles sobre a sensação de término de curso. Alguns já estavam aliviados pela aproximação da etapa final, outros preocupados com o Estágio Supervisionado ou com finalização das disciplinas para obter seus diplomas. Uma aluna fazia anotações em sua agenda, expressando preocupação com algum compromisso. Um aluno manuseava seu aparelho celular, provavelmente acessando redes sociais ou conversando com alguém do outro lado. Nesse momento, fiquei me perguntando: será que eles vão se interessar na aula de hoje? Como vou fazer para atrair a atenção para a leitura do texto proposto?

É em meio a esse cenário que localizo minha pesquisa com um recorte do meu diário de campo. Na ocasião, eu era professora de Prática de Ensino de Língua Inglesa (LI) no Curso de Letras de uma universidade pública em Campo Grande-MS e mestranda no Programa de

Estudos de Linguagens (UFMS). Estava em busca da revisão de minhas práticas pela leitura de meu contexto, dos meus alunos e suas realidades em uma era intensificada pela profusão de informações em diversas modalidades (imagem, vídeo, som, etc). Encontrava-me diante dos desafios do papel do professor na atualidade e da língua inglesa na sua relação social, política, ideológica e de poder em um mundo globalizado e digitalizado.

Essas e tantas outras questões fizeram parte de uma inquietude que se intensificava ao longo desta pesquisa ao passo que minhas lentes se convergiam para minha prática docente. Apimentada por um processo intenso de leituras e debates ao longo da minha trajetória como professora na universidade e pós-graduanda a partir dos conceitos de multimodalidades e letramentos críticos, relato um caminho reverso à minha sala de aula.

A escolha pela disciplina de Prática de Ensino de LI como contexto de pesquisa foi feita pela possibilidade de tratar do ensino de língua inglesa e sua relação com as questões sociais, políticas, ideológicas e de poder nas relações globais-locais (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; BRYDON, 2011; MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006; KRESS, 2000, 2003). Com a decorrência do avanço das tecnologias digitais e o complexo processo de globalização, essas questões se intensificaram e fomentaram estudos sobre outras epistemologias na educação com reflexos no ensino da língua inglesa.

Pensar sobre como as mudanças na atualidade têm influenciado nossas formas de representar o mundo, comunicar com ele e participar dele, gerando novas necessidades, saberes e habilidades na chamada ‘pós-modernidade’, foi transformando meu olhar ao longo desta investigação. Tendo em vista que o conhecimento sempre passa por releituras e redefinições, desestabilizando seu status de caráter universal, intrínseco e independente, importa que esse conhecimento seja (re)construído nas relações sociais, de acordo com as escolhas e necessidades de cada indivíduo e de seu contexto sócio-histórico (KALANTZIS; COPE, 2012).

A partir dessa perspectiva, passei a rever minhas concepções diante de tamanhas transformações nas diversas áreas do conhecimento e, conseqüentemente, nas diversas formas de se construir sentido. Para isso, minha escolha por focalizar na construção de sentido docente e discente foi impulsionada pela compreensão de que o sentido não está pronto e acabado (BAKHTIN, 2006), mas é construído nas relações com o mundo, com o *outro*

(FREIRE, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2011a) e está sempre a mercê de ressignificações (KRESS 2000, 2003).

Em afinidade com essas teorias, destaco a perspectiva freireana sobre sentido como construído no coletivo, ou seja, nas relações sociais e históricas, cuja validade se restringe às condições temporais e sociais de uma determinada comunidade (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 136). Uma vez que esses valores e significados são construídos sócio-historicamente, as formas de ver o mundo e atribuir sentido a partir dele se diferem de um indivíduo para o outro.

A esse respeito, Freire (2014), inclui a importância da leitura de si mesmo pelo *outro* como uma forma de consciência crítica. Essa é uma das releituras dos Letramentos Críticos (MENEZES DE SOUZA, 2011a) que sugerem a descoberta do *eu* no *outro*, onde ambos são igualmente construídos na coletividade. Visto que a coletividade é heterogênea, diversa e complexa, esse encontro também pode gerar desencontros, abrindo espaço para a (re)negociação de sentidos na relação com as diferenças.

Visto que essas diferenças têm sido cada vez mais evidenciadas nos meios de comunicação em massa, propagando as mais diversas formas de se construir sentido em diferentes modos de linguagens e culturas, os letramentos críticos alertam para a armadilha da cristalização de visões hegemônicas e que privilegiem determinados grupos em detrimento de outros (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; JORDÃO, 2013).

Embora existam diferentes conceitos sobre criticidade, adoto o princípio de crítica construído socialmente apontando para as diferenças a partir da (inter)subjetividade interpretativa (MONTE MÓR, 2013a). Embasada em autores que comungam com a perspectiva crítica, adotei alguns conceitos e estratégias visando a ressignificação de visões colonialistas e imperialistas de influência ocidental com vistas a mudanças sociais considerando outras visões de mundo.

Dentre eles, aponto para o *questionamento* (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; McLAUGHLIN; DeVOOGD, 20004) e a *problematização* de sentidos dados (PENNYCOOK, 2001) para promover *rupturas* interpretativas (RICOUER, 1977 apud MONTE MÓR, 2013a) no processo de construção de sentido. A partir desse processo, autores

apontam para a *reflexividade* (MORGAN, 2007, 2014) e *autocrítica* (TAKAKI, 2011) na prática docente. Esses conceitos são delineados ao longo dos capítulos desta dissertação.

Tendo em vista que as construções dos alunos têm sido cada vez mais influenciadas e impulsionadas pelas produções na mídia digital (KRESS, 2000, 2003), professores, alunos e escola são convidados a rever conceitos de linguagem cristalizados e buscar alternativas ao encontro das demandas da sociedade (MONTE MÓR, 2010). Práticas como solicitar ao aluno o envio de um trabalho por rede social ou uma resenha oral de um texto escrito pela produção de um vídeo demandam de alunos e professores diferentes habilidades que merecem ser contempladas no âmbito educacional.

Esse processo dinâmico tem se evidenciado ainda mais com o enfraquecimento das fronteiras territoriais, virtuais, linguísticas e culturais, e a compressão espaço-tempo, trazendo à tona outros modos de representação. Em tempos mais remotos, o homem representava sentido por meio de símbolos, imagens, sons e gestos de maneira complexa e sofisticada. Com o advento, estabelecimento e predominância da modalidade escrita, muitos modos foram deixados de lado, sendo considerados primitivos pelas culturas ocidentais (KALANTZIS; COPE, 2012). Entretanto, esses e outros modos de representação têm sido reinventados pelos meios digitais.

Com base nessa leitura, trago à baila a construção de sentido como um processo semiótico e social que está constantemente sujeito a reconstruções, apontado por Kress (2000, 2003, 2010) como *design*. O termo pode ser explicado como uma ação transformativa que envolve diferentes momentos na construção de sentido a partir de modos ou recursos semióticos disponíveis. O indivíduo atribui sentido a esses modos com base em suas experiências, interesses e contexto sócio-histórico. Ao passar por essa reconstrução e transformação de sentido, outros modos semióticos tornam-se disponíveis, sendo passíveis de ‘novas’/outras leituras, reinterpretações e reconstruções pelos indivíduos.

Dessa forma, convidei-me a repensar sobre a possibilidade de ampliação do ensino de língua inglesa por meio de variedades que contemplassem as diferentes formas de se produzir sentido, como o uso de diferentes modalidades ou modos semióticos (som, imagem, cor, gesto). Para tanto, recorri às teorias de multimodalidades (KRESS, 2000, 2003, 2010) propondo o (re)desenho de práticas de ensino-aprendizagem que possibilitassem a ampliação do olhar para outros tipos de representação além da escrita em meio às mais diversas formas

de linguagens e culturas (KRESS, VAN LEEUWEN, 1996; KRESS, 2003; KALANTZIS; COPE, 2012).

Logo, destaco a discussão sobre visões de mundo que lançam mão de diversos modos semióticos construídos em forma de textos multimodais (KRESS, 2000, 2003, 2010), ressaltando a importância da criticidade por meio das teorias de letramentos críticos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; JORDÃO, 2013; MONTE MÓR, 2011; MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2011b) que visam ao desenvolvimento da percepção crítica (MONTE MÓR, 2013a) em meio às questões políticas, econômicas, culturais e de poder nos âmbitos locais-globais.

Sendo assim, tratar das multimodalidades perpassadas pela criticidade justifica a adoção das teorias supracitadas. De outro modo, seriam meras análises ou reproduções de diferentes modos semióticos sem considerar as construções sociais, históricas, ideológicas e de poder que refletem os indivíduos e suas culturas. Partindo da premissa de que os letramentos críticos perpassam todas as práticas sociais (TAKAKI, 2012b), trato dos letramentos críticos nas multimodalidades.

Esta pesquisa, portanto, visou a investigar o processo de construção de sentido docente e discente na disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa de um curso de Letras com habilitação em línguas inglesa e portuguesa. A partir dessa proposta, apresento os objetivos específicos que nortearam o processo investigativo:

- a) Analisar e interpretar a construção de sentido dos alunos-participantes a partir de atividades que evidenciam as multimodalidades e a criticidade propostas pela professora-pesquisadora na disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa.
- b) Analisar e interpretar a construção de sentido dos alunos-participantes na elaboração de atividades com foco multimodal e crítico durante a disciplina e de eventuais planos de aula para o ensino de língua inglesa no Ensino Médio.
- c) Analisar e interpretar a construção de sentido da professora-pesquisadora na relação intersubjetiva com os alunos-participantes (autocrítica) na disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa.

A partir de tais objetivos, visualizei as possibilidades de situações tanto em sala de aula, quanto nos encontros com meus alunos-participantes. Assim, elenquei as seguintes perguntas:

- a) Como os alunos-participantes entendem, interpretam, participam e posicionam-se em relação às imagens das atividades ministradas pela professora-pesquisadora?
- b) Como os alunos-participantes concebem, representam, interpretam e posicionam-se em relação às multimodalidades e ao ensino crítico ao elaborar atividades durante a disciplina?
- c) Como as multimodalidades e criticidade se evidenciam em eventuais planos de aula para o estágio supervisionado voltados ao Ensino Médio?
- d) Como a professora-pesquisadora entende, interpreta, participa e se posiciona em relação às multimodalidades e criticidade no processo de docência na disciplina e na intersubjetividade com os alunos-participantes?

Desse modo, adianto ao leitor que minha trajetória relatada nesta dissertação seguiu uma proposta não muito linear. Nesse movimento, realizo um percurso narrativo focalizando minha experiência docente no cenário universitário de formação de professores de língua inglesa e relato minha relação com os alunos-participantes da disciplina de Prática de Ensino de LI - VIII.

A narrativa do Capítulo 1 traz cenas em forma de *flashbacks*, *takes* (tomadas, na linguagem cinematográfica), recortes, excertos e falas que se entrecruzaram ao longo dos eventos de sala de aula durante a disciplina de Prática de Ensino de LI. Nesses eventos, ressalto a visão dos alunos-participantes em relação às multimodalidades e seu alcance nas práticas escolares. Além disso, discuto as premissas curriculares do curso de Letras e da disciplina de Prática de Ensino de LI na instituição em questão pelas lentes dos letramentos críticos.

No Capítulo 2, destaco a construção de sentido docente e discente a partir de atividades com foco multimodal e crítico. Para isso, foram realizadas propostas de atividades para a disciplina com o intuito de compreender como a professora-pesquisadora (eu) e os alunos-participantes (outro) construiriam sentido em meio às multimodalidades. Nesse

sentido, ressalto minha postura em relação às minhas escolhas a partir do *design* de atividades com caráter multimodal. A escolha por atividades multimodais se justificou pela proposta de tratar de questões teóricas (multimodalidades e criticidade) nas práticas sociais de sala de aula e dialogar com o próprio posicionamento dos alunos no início da disciplina de Prática de Ensino de LI – VIII.

A relação intersubjetiva e o posicionamento crítico dos meus alunos em cada atividade influenciavam a revisão dos meus *designs* (KRESS, 2000, 2010) nas atividades multimodais propostas ao longo das aulas. Os alunos criticavam a solicitação de professores tanto da Prática de Ensino quanto do Estágio Supervisionado por aulas menos convencionais enquanto que suas próprias práticas na instituição não se caracterizavam dessa forma.

Assim, aponto para a *autocrítica* sobre minhas práticas a partir do conceito de *agência* pelo *design* multimodal (KRESS (2000, 2010) contemplando outros modos de linguagem além da escrita em minhas aulas. Nesse sentido, desenvolvo também uma *agência* que, segundo Bhabha (1998), envolve um engajamento discursivo diante das relações políticas, ideológicas e de poder em relação às possíveis atribuições de sentido, neste estudo, a partir de textos multimodais.

Essa *agência* se evidenciava na minha postura docente como uma forma de engajamento pela interrogação, revisão e transformação (FREIRE, 2014; BHABHA, 1998) em relação à disciplina e seu aspecto curricular. Na elaboração das atividades, vivenciava as dificuldades relatadas por meus alunos em conciliar as temáticas contemporâneas ao ensino de línguas.

Nesse processo, precisei rever meus posicionamentos pelo exercício da *autocrítica* (TAKAKI, 2011) como um processo inverso de crítica que convida o professor-pesquisador a rever suas concepções teóricas, suas próprias práticas e as teorias desenvolvidas no processo investigatório. Tendo em vista os papéis que exerci de forma entrelaçada nesta pesquisa, encontrava-me em meio aos conflitos sobre minha prática docente e minhas tomadas de decisões enquanto pesquisadora.

Ao passo que construía atividades com a inclusão de *questionamento*, *problematização* e revisão de pressupostos pelos letramentos críticos, reconhecia a necessidade de desenvolver o que Alegretti (2012) define como *autoletramento crítico*. No

mesmo entendimento de Takaki (2011) sobre *autocrítica*, Alegretti (2012) propõe que o professor invista no exercício da auto-observação na relação com o outro durante todo o processo de construção de sentido. Ao longo dos estudos sobre letramentos críticos, compreendia a necessidade de exercer esse *autoletramento* pelo constante questionamento dos meus próprios valores e construções.

Para explicar o que me levou ao foco desta pesquisa, relato no Capítulo 3 meu percurso enquanto professora-pesquisadora em constante transformação que precisou rever sua investigação em meio às imprevisibilidades inerentes à pesquisa de um modo geral. Vale esclarecer ao leitor que meu foco inicial era a elaboração de planos de aula para o Estágio Supervisionado em LI e suas implicações na sala de aula em escola pública pelas teorias de Multimodalidades e Letramentos Críticos.

Entretanto, conforme relatado no capítulo em forma de recorte, algumas contingências de ordem pessoal, interpessoal, física e burocrática, tanto da universidade quanto da escola, levaram-me à redefinição desta pesquisa. Após um período de questionamentos, inquietações e como parte de um processo autocrítico, revisei meus objetivos, perguntas e procedimentos metodológicos. Meu foco se deslocou para minha própria sala de aula e para a relação com meus alunos.

Assim, finalizo o Capítulo 3 com a contribuição de três alunas que, ao longo da elaboração de seus planos de aula, compartilharam seus anseios, inseguranças e incertezas em meio à profusão de teorias e de conflitos epistemológicos influenciados pelas minhas aulas de Prática de Ensino de LI, orientação do Estágio Supervisionado e contato com o professor da escola do Estágio. Finalizo o capítulo com uma atividade realizada por uma das alunas que mais se aproximou dos conceitos desenvolvidos nesta dissertação.

Uma vez que as teorias apontadas não são de ordem prescritiva, ou seja, não buscam estabelecer fórmulas ou soluções para o ensino de LI, tentei compreender como as Multimodalidades e os Letramentos Críticos seriam evidenciados na transformação de saberes, valores e práticas tanto em relação à professora-pesquisadora (*eu*) quanto aos alunos-participantes (*outro*).

## **Contextualização da Pesquisa**

A pesquisa ocorreu no âmbito de ensino superior com alunos do Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Português/Inglês de uma universidade pública em Campo Grande – MS (doravante UCG<sup>1</sup>).

Minha trajetória no curso de Letras na instituição se iniciou em Fevereiro de 2012, atuando como professora auxiliar temporária durante cinco semestres até Julho de 2013. Nesse período, ministrava aulas nas disciplinas de Língua Inglesa e Prática de Ensino de Língua Inglesa (LI) nos semestres I, II, III, IV, e V. Após o término do contrato, iniciei as atividades como mestrande e apresentei-me como professora voluntária na UCG. De Agosto de 2013 à Outubro de 2014, ministrei na disciplina de Prática de Ensino de LI - VI, VII e VIII totalizando três semestres respectivamente.

A disciplina de Prática de Ensino de LI - VIII, foco principal desta investigação, possuía carga horária de 17 horas que eram divididas em duas aulas semanais. As aulas tiveram início no dia 06 de Agosto de 2014 e término no dia 08 de Outubro de 2014. Para realizar a investigação em sala de aula, obtive a autorização da coordenadora responsável pelo curso de Letras Habilitação Português/Inglês e recolhi a autorização<sup>2</sup> dos alunos-participantes da pesquisa sob a condição da omissão de suas identidades. Também recebi autorização do professor responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado de LI para possíveis investigações de planos de aula para a regência no Estágio.

## **Descrição da Comunidade**

A comunidade participante era constituída pelos alunos do VIII semestre do curso de Letras com habilitação em Português/Inglês. A turma era composta por 17 alunos. Uma aluna dessa turma estava no VI semestre do curso, mas estava adiantando a disciplina. Os demais alunos já haviam participado das disciplinas de Língua Inglesa e Prática de Ensino de LI sob minha responsabilidade no período entre Fevereiro de 2012 e Julho de 2013.

---

<sup>1</sup> Sigla fictícia.

<sup>2</sup> As autorizações encontram-se no apêndice desta dissertação.

Aparentemente, a descrição da turma escolhida para a pesquisa parecia simples, dado o tempo de convivência com os alunos. Entretanto, a escolha metodológica pela pesquisa de natureza etnográfica (GEERTZ, 1989) e de perspectiva pós-colonial (BHABHA, 1998; TAKAKI, 2013) convidou-me a experimentar outras lentes no sentido de compreender as particularidades dessa comunidade. Trata-se de um olhar mais minucioso e menos generalizante, como aponta Geertz (1989, p. 18). Isso quer dizer que estava diante do desafio de olhar com estranhamento para o que já considerava ‘natural’ naquele espaço. Eu deveria assumir que não conhecia meus alunos tanto quanto pensava.

Entretanto, adianto algumas descrições de nível macro e detalho as peculiaridades da comunidade ao longo da escrita dos capítulos. A turma era composta por treze mulheres e quatro homens, cujas idades variavam entre vinte e um e quarenta e quatro anos. Nesse quesito, vale ressaltar que doze alunos, ou seja, mais da metade da turma era nascida a partir dos anos 90, período marcado pela ascensão tecnológica e comunicacional.

Estudos apontam que pessoas nascidas nesse período caracterizam o início dos chamados de *insiders* (no português, ‘de dentro’, ou seja, dentro do período de ascensão tecnológica) nos termos de Lankshear e Knobel (2003). Nesse sentido, havia uma ‘expectativa’ de que uma parte da turma teria habilidades digitais mais desenvolvidas. Embora o termo *insider* implique uma ‘separação entre gerações’, deixando os *outsiders* (de fora) em outro pólo, explico que não compartilho do entendimento de que os nascidos antes desse período não tenham habilidade digital. Pelo contrário, havia alunos considerados *insiders* que apresentavam pouca habilidade no trato com as chamadas ‘novas’ tecnologias.

Com relação à aprendizagem de língua inglesa, metade da turma havia estudado em escola pública no Ensino Médio, uma aluna havia viajado para um país de língua inglesa e dez alunos fizeram curso de inglês em escola de idiomas. Quanto à experiência com o ensino, quatro alunos lecionavam ou já haviam lecionado língua inglesa. Aparentemente as condições econômico-sociais da turma eram razoáveis. Parte dos alunos apresentava restrições econômicas e alguns alunos dependiam de uma bolsa de auxílio ao estudante.

Abro um parêntese para explicar que o levantamento dessas informações não foi uma premissa metodológica, nem prezava aspectos generalizantes. No entanto, minha curiosidade em relação a determinados pontos e o tempo restrito de pesquisa conduziram-me a obter tais dados por meio de um simples questionário em forma de lista com os nomes dos alunos e

colunas que deveriam ser preenchidas por eles com itens simples como nome, data de nascimento, ensino em escola pública ou privada, curso de idiomas, viagem ao exterior e áreas de interesse.

Os interesses da turma variavam entre literatura, música, artes, línguas, cinema, política, capoeira, religião, trabalhos manuais e fotografia. Além disso, os relatos dos alunos durante as aulas aliados ao contato informal (e-mails, redes sociais, conversas de corredor, atendimentos) também informavam seus contextos e interesses. As condições contextuais dos envolvidos na pesquisa, ou seja, o *lócus* dos alunos nas palavras de Bhabha (1998) seria relevante para o encaminhamento de minhas aulas, visto que buscava abordar questões que envolvessem suas realidades de forma significativa e crítica.

Embora boa parte desta descrição não esteja necessariamente ligada ao processo de análise de minha pesquisa, optei por mantê-la somente a título de localização e atualização do leitor em relação à comunidade pesquisada.

### **A disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa**

De acordo com o Projeto Político Pedagógico<sup>3</sup> (doravante PPP) de Licenciatura em Letras da UCG com habilitação em Português/Inglês, o Curso prezava pelo fortalecimento da formação profissional com a oferta de disciplinas teórico-práticas e atividades integradas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão orientados pelos seus docentes. A disciplina de Prática de Ensino de LI compreendia oito (8) semestres, de acordo com a Resolução do Conselho de Ensino e Graduação<sup>4</sup> da UCG, em virtude da semestralização dos cursos na instituição investigada.

A ementa previa que nos semestres I e II fossem exploradas Noções Gerais sobre o profissional de Letras, abordagens e estratégias para o ensino de leitura. O III semestre trataria dos aspectos sintáticos da língua inglesa, bem como procedimentos e estratégias de ensino. No IV semestre orientava-se a reflexão crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), temas transversais e o Referencial Teórico do Estado e Município, além das abordagens de ensino e análise do livro didático.

---

<sup>3</sup> Referência omitida por questões de privacidade do nome da instituição.

<sup>4</sup> Referência omitida por questões de privacidade do nome da instituição.

No V semestre, deveriam ser abordadas as questões de avaliação e ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental. Nessa etapa os alunos já iniciavam o Estágio Supervisionado nas escolas públicas de Ensino Fundamental. O VI semestre tratava das orientações didáticas na Educação Básica, documentos oficiais do Estado e Município e retomava a análise do livro didático. O VII semestre abordava questões contemporâneas sobre leitura e produção textual com foco no Ensino Médio e seus devidos documentos de orientação curricular (Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio; Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Línguas Estrangeiras).

O VIII e último semestre, *locus* desta pesquisa, previa que fossem promovidas reflexões críticas sobre práticas de ensino-aprendizagem, além das tendências contemporâneas no âmbito linguístico e avaliativo, com foco em situações práticas.

As orientações do PPP sugeriam que os alunos desenvolvessem as premissas teóricas e os documentos explorados ao longo da disciplina de Prática de Ensino de LI na elaboração dos seus planos no Estágio Supervisionado de LI. Assim, julguei importante atuar de forma colaborativa com a disciplina de Estágio Supervisionado para tratar da elaboração de planos de aula ao longo da disciplina. Além disso, conduzi as aulas de forma que incentivasse os alunos a experimentar e produzir práticas dialogando e posicionando-se criticamente em relação aos conhecimentos teóricos discutidos ao longo da disciplina de Prática de Ensino de LI - VIII.

Os documentos, orientações curriculares, ementas e as práticas de sala de aula constituem apenas uma parte do processo educacional. Importa rever as questões filosóficas (SAVIANI, 1984; MONTE MÓR, 2006, 2011) que permeiam esse processo, conforme aponto no capítulo 1. Portanto, assumo uma postura crítica em relação às orientações curriculares do Curso e da disciplina da Prática de Ensino, bem como sua ementa do VIII semestre, ressaltando um processo de ressignificação abarcado pelas teorias mencionadas.

Partindo desse olhar, trato das premissas epistemológicas que adoto para a relação teoria-prática e que se evidenciaram ao longo de minhas tomadas de decisões, bem como nas análises dos dados. Por isso, o intuito neste estudo foi não dissociar teoria, prática e aspectos críticos e autocríticos ao longo desta investigação. Sendo assim, adoto uma concepção de diluição das fronteiras entre teoria e prática, ou entre teoria e dados.

Para tratar dessas questões, propus-me a rever com meus alunos os conceitos de linguagem, ensino, aprendizagem e conhecimento na contemporaneidade, bem como da necessidade de posicionamento crítico diante das realidades múltiplas da sociedade atual. Desse modo, busquei promover situações teórico-práticas em sala de aula pensando nas demandas atuais e em como meus alunos poderiam relacioná-las com suas realidades no contexto de Estágio no Ensino Médio.

### **Os planos de aula para o Estágio Supervisionado**

Esta pesquisa foi inicialmente impulsionada pelo meu contato com professores das disciplinas de Prática de Ensino de LI e de Estágio Supervisionado de LI da mesma instituição que relatavam as dificuldades apresentadas pelos alunos em ‘integrar’ as orientações teóricas aos planos de aula para a regência.

A regência é a parte final da disciplina de Estágio Supervisionado e deve ser feita em escola pública após as etapas de observação, co-participação e interação na turma a se realizar a regência. Anteriormente e concomitantemente a esse processo, os alunos ingressavam nas disciplinas de Língua de Inglesa e de Prática de Ensino de LI como parte de sua formação acadêmica.

Os alunos recebiam instruções do Professor Orientador da disciplina de Estágio Supervisionado de LI quanto às etapas anteriormente citadas, bem como na elaboração dos planos de aula para a regência. Além disso, eram também orientados pelo Professor Supervisor, responsável pela turma na escola do Estágio. Após esse processo, os alunos recebiam avaliações de ambos os lados para a validação de sua aptidão para a docência.

A expectativa do programa, conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, era de que os alunos pudessem ‘transportar’ seus conhecimentos teóricos para suas práticas (PPP, 2012, p.72). Nessa visão, critico no capítulo 1 a polarização entre teoria e prática. A perspectiva que adoto neste estudo prevê que ambos são intrínsecos e que uma polarização pode criar relações desiguais, donde teoria antecedida da prática pudesse ‘garantir’ uma prática teoricamente pertinente.

Ao longo da docência na instituição, tive a oportunidade de observar alguns planos de aula de Língua Inglesa elaborados para o Estágio Supervisionado de LI. Nesse contato, observava uma forte tendência por parte dos alunos em contemplar questões de ordem gramatical. Muitos planos eram construídos com objetivos de alcance sintático e lexical, arraigados em concepções de linguagem homogeneizadas e estruturalizadas.

Ainda que a orientação dos professores orientadores do Estágio Supervisionado de abordar textos fosse contemplada, muitos deles eram escolhidos meramente para interesses de ordem estrutural da língua inglesa. O encaminhamento do ‘conteúdo’ era geralmente feito de forma descontextualizada, explorando aspectos gramaticais com atividades a partir de textos, em maior parte na modalidade escrita e sem explorar suas temáticas.

Em outros casos, alguns alunos influenciados pelas experiências em cursos de idiomas, tentavam incluir abordagens de natureza mais comunicativa às suas atividades, porém, ainda com alto nível de preocupação com as questões gramaticais em seus objetivos e procedimentos. A perspectiva comunicativa preza habilidades como fala, escrita, compreensão auditiva e leitura e compreende a língua com função comunicativa. No entanto, essa perspectiva deixa de contemplar outras habilidades necessárias para o engajamento na sociedade atual. Habilidades como a digital, multimodal e crítica são algumas das contempladas nesta pesquisa pela perspectiva das multimodalidades e dos letramentos críticos.

Também observava tentativas de mudanças por parte de alguns alunos que buscavam maneiras de trabalhar esses ‘conteúdos’. Mesmo com uma visão conteudista, parecia haver uma preocupação por parte de alguns alunos em partir de abordagens mais amplas ou práticas que diferissem de questões meramente gramaticais ou de simples traduções de textos. Tais práticas, resultantes de uma história de métodos de ensino de línguas (gramática-tradução, áudio-lingual, audiovisual, etc), já eram questionadas pelos alunos. Entretanto, os mesmos pareciam não saber o que fazer com as modalidades disponíveis na rede, por exemplo, para a elaboração de suas aulas.

Essas e outras queixas eram constantemente relatadas por meus alunos nas aulas de Prática de Ensino de LI e me faziam pensar sobre as inúmeras contingências que envolvem a experiência do Estágio em escola pública. Mesmo não sendo a professora da disciplina de

Estágio Supervisionado de LI, buscava trabalhar colaborativamente com os professores responsáveis pela disciplina que sempre foram muito receptivos a esse tipo de parceria.

Para isso, obtive a autorização do Professor Orientador de Estágio para co-orientar no processo de elaboração do plano de aula de alunos que me solicitassem ou que tivessem interesse em minha pesquisa. Não havia intervenção por parte desses professores durante meus encontros com os alunos. Porém, as versões do plano eram analisadas pelo Professor Orientador de Estágio para acompanhamento e aprovação da versão final.

Sempre que possível, dialogava com o Professor Orientador para saber a implicação desse acompanhamento e as mudanças dos alunos. Ao longo desse processo, inicialmente com vistas ao alcance na escola pública, houve alguns percalços e impedimentos de ordem pessoal e burocrática que impediram o encaminhamento da pesquisa. Relato mais detalhadamente essa experiência no Capítulo 3 e focalizo a seguir a proposta metodológica adotada nesta investigação.

## **Metodologia**

De acordo com Takaki (2013), o tratamento metodológico nas pesquisas atuais requer um olhar mais flexível e sensível em relação a uma sociedade de conhecimento diverso, simultâneo e dinâmico. Para isso, esta pesquisa discute uma relação mais dialógica entre eu-outro, aluno-professor, teoria-prática, escola-universidade.

Sendo assim, não poderia omitir que a questão metodológica foi senão um dos maiores desafios nesta pesquisa. Dada as complexidades caracterizadas por uma sociedade fluida, dinâmica, cujas fronteiras perdem suas delimitações, de igual modo, a pesquisa enquanto modelo ou método de investigação parecia não atender às necessidades deste estudo.

Portanto, adotei uma perspectiva metodológica rizomática (CORMIER, 2008, apud TAKAKI, 2013) que compreende o conhecimento como uma trama de raízes emaranhadas donde não há conhecimento mais privilegiado, há uma negociação de sentidos no processo de pesquisa permeados por objetivos em comum. Assim, o pesquisador pode encontrar dados nas contingências, nas lacunas e em momentos que não são necessariamente demarcados por uma metodologia concebida linearmente.

As metodologias em grande parte pressupõem linearidade e, se fossem seguidas de forma linear, poderiam restringir os resultados deste estudo. Nesse sentido, adotei perspectivas metodológicas de forma coletiva, contanto que seus procedimentos dialogassem com a epistemologia desta pesquisa.

Essa perspectiva parte de uma visão de linguagem a partir de Bakhtin (2006), cuja realidade não pode ser capturada em sua totalidade. Dada a heterogeneidade da linguagem, a epistemologia deste estudo prevê um recorte a partir de procedimentos que implicam mais uma atitude metodológica do que o cumprimento de ‘etapas’ em uma metodologia de forma estanque.

Logo, esta pesquisa apresenta características qualitativo-interpretativas (VAN LIER, 1988) de cunho etnográfico (GEERTZ, 1989) e autoetnográfico (ELLIS; ADAMS; BOCHNE, 2011) em âmbito educacional (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

A pesquisa qualitativa, ao longo dos anos, recebeu fortes influências cartesianas e positivistas fundamentadas em formas mensuradas de captar a realidade. A ideia de conhecimento objetivo, neutro e mensurável vem sendo questionada por influência de um conceito de linguagem que se origina nas relações sociais (BAKHTIN, 2006) e de como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam em seus mundos social e cultural (LANKSHEAR, KNOBEL, 2008).

Em relação à questão interpretativa, tratar da atribuição de sentidos implica a relação intrínseca entre o mundo e o sujeito que nele habita, conforme reforça Takaki (2013). A autora defende um posicionamento metodológico interpretativo que trata dos sentidos como fenômenos/eventos/textos vistos pela intersubjetividade revestida de teorias de conhecimentos, valores contextuais que se relacionam a outras intersubjetividades contextuais (neste caso, as dos alunos-participantes).

Desse modo, a base interpretativa desta pesquisa se desenvolveu na construção da intersubjetividade entre professora-pesquisadora e alunos-participantes como reflexo da contemporaneidade que revê questões de poder e relações hierárquicas. Tal perspectiva coloca em cheque a posição do pesquisador, cuja voz muitas vezes é concebida de forma privilegiada em detrimento da voz dos participantes.

O foco interpretativo tem como pano de fundo as questões culturais pelo entendimento da pesquisa com características etnográficas (GEERTZ, 1989). Originalmente a etnografia se iniciou com os estudos antropológicos, cuja prática envolvia processos e técnicas de análise. Na etnografia, contudo, a análise vai além da observação, pois a interpretação depende do engajamento do pesquisador desprendido nesse processo.

É importante ressaltar que pesquisa qualitativa e pesquisa etnográfica não são sinônimas. A pesquisa qualitativa, segundo Watson-Gegeo (1988), é um termo guarda-chuva que inclui a pesquisa etnográfica. A pesquisa de natureza etnográfica, para o referido autor, tem como princípio uma perspectiva holística, que busca compreender os fenômenos na sua totalidade e globalidade considerando os aspectos sócio-culturais que envolvem o contexto de pesquisa. Esta pesquisa, por sua vez, tem um caráter holístico que envolve a multiplicidade de contextos na cultura de uma sala de aula.

O conceito de cultura delineado por Geertz (1989) defende uma visão cultural semiótica. Nessa ótica, o homem é constituído por um emaranhado de significações que ele mesmo teceu. Para o autor, o pesquisador etnógrafo descreve a cultura como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis, com um contexto descrito de forma inteligível, com densidade. Para o autor, trata-se de uma ciência interpretativa que busca significados, chegando às complexidades da descrição cultural.

Para tanto, busquei considerar o *locus de enunciação* (BHABHA, 1998) tanto da pesquisadora quanto dos participantes. O termo refere-se ao reconhecimento das condições contextuais dos envolvidos na pesquisa, ao considerar suas posições sociais e históricas nos momentos da enunciação.

Desse modo, optei pela análise intersubjetiva a partir da colaboração entre professora-pesquisadora e alunos-participantes. Nessa relação, busquei investigar como experimentávamos, entendíamos, interpretávamos e participávamos em nossos mundos social e cultural por meio de propostas multimodais para o ensino de língua inglesa.

Logo, ressalto que minhas escolhas interpretativas foram também influenciadas pela intersubjetividade com meus alunos-participantes considerando seus *lóci*. Suas construções foram analisadas em busca das peculiaridades nos elementos de significação. Para isso, coloco minhas interpretações em questão, por reconhecer que são influenciadas por visões de

minhas leituras, história, cultura e valores. Para isso, proponho promover rupturas, (re)narrar fatos, tornar o natural estranho, aprender com o outro e incluir interpretações além das legitimadas (TAKAKI, 2012b, 2012c).

Esse posicionamento implica um constante diálogo entre o eu-pesquisador e o outro-participante. Trata-se de uma relação que, segundo Takaki (2012a), pode promover o enfraquecimento de hierarquias para suscitar práticas colaborativas. Nesse ponto, os termos eu-pesquisador e outro-participante se mesclam, pois o próprio *eu* coloca-se a mercê de constantes revisões de seus pressupostos ao passo que aprende com o *outro* (MENEZES DE SOUZA, 2011a). Embora seja um papel árduo de introspecção e exposição de minha parte, esse olhar aponta para uma perspectiva que envolve uma possível transformação não somente do ambiente pesquisado e de seus participantes, mas principalmente do próprio pesquisador e docente.

Nesse sentido, a pesquisa tomou o formato da chamada autoetnografia, que envolve uma combinação entre autobiografia e etnografia com o intuito de descrever e analisar a experiência pessoal a partir da vivência em uma faceta cultural (ELLIS; ADAMS; BOCHNE, 2011). Para tanto, esta pesquisa também recebeu um caráter autoetnográfico por minha atuação na disciplina de Prática de Ensino de LI - VIII, colocando-me na posição de professora, pesquisadora e participante da pesquisa (SPRADLEY, 1980). Ao rever minhas concepções no contato com meus alunos, assumi o papel de autora, pesquisadora e narradora de minha experiência pessoal e interpessoal, produzindo descrições analíticas a respeito da minha experiência cultural.

A escolha metodológica, portanto, justifica o cunho narrativo e argumentativo desta dissertação escrita em primeira pessoa. Meu posicionamento requereu rever minha relação com o *outro* (meus alunos) de forma menos hierarquizada, ou seja, colocando-me também na posição de aprendiz. A argumentação se dá pela necessidade de posicionar-me em relação aos conceitos teóricos e escolha metodológica durante o processo de observação/auto-observação e análise/autoanálise que me impulsionaram a rever minha posição de pesquisadora e apresentar-me também como parte deste empreendimento.

Por se tratar de uma pesquisa autoetnográfica crítica (ELLIS; ADAMS; BOCHNE, 2011), reforço que minha narrativa foi traçada em um percurso não-linear no qual convido o leitor a envolver-se nos meandros das experiências relatadas e, ao mesmo tempo, permitir-se

ir e vir em um movimento temporal caracterizado pelo processo dialógico, reflexivo e analítico com o qual relaciono o aporte teórico adotado neste estudo. A marcação da presença do *eu* envolveu relatar conflitos intersubjetivos e epistemológicos na análise que me propus a realizar em cada evento de letramento ao longo dos capítulos.

### **Procedimentos de Coleta de Dados**

Os procedimentos de coleta de dados escolhidos durante a pesquisa foram gravações em áudio das aulas, questionários informais, e-mails, relatórios, artefatos culturais, anotações de campo, manutenção de diário, conversas informais e eventuais entrevistas. A variedade de procedimentos metodológicos fez-se necessária para abarcar as demandas da pesquisa rizomática com natureza etnográfica que busca nas intersubjetividades, entrelinhas e nas contingências, dados que podem se entrecruzar auxiliando o processo de análise e interpretação.

Além das aulas, foram feitos encontros individuais e algumas conversas informais com os alunos em gravações de áudio. Houve também trocas de e-mails com os alunos que demonstravam maior interesse nas discussões em sala de aula. Durante as atividades, as produções dos alunos foram coletadas tanto na forma impressa quanto digital. Tentei manter um bloco de notas durante as aulas para anotar momentos relevantes de forma bem discreta para não inibir os alunos.

Diante do desafio de ser professora-pesquisadora, a responsabilidade de ambas as funções muitas vezes me impedia de realizar anotações iniciais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) que são àquelas que vêm à mente do pesquisador enquanto observa um evento. Por isso, grande parte dos registros das observações ocorria *post facto* pela impossibilidade de registrá-las *in loco*.

Com relação aos planos de aula, tive acesso a algumas versões durante o acompanhamento e co-orientação de alguns alunos para a regência no Estágio. A versão final dos planos, seguidos do relatório final da regência no Estágio Supervisionado de LI – VIII com as considerações dos alunos constituíram parte dos dados para análise posterior às aulas na Prática de Ensino de LI - VIII.

Como a disciplina era constituída por uma carga horária muito reduzida (17 horas), levantei a possibilidade de trabalhar com a alternativa de comunicação online. Considerando minha fluência digital, o auxílio de minha irmã (formada em Ciências da Computação) e o perfil da comunidade, considerei a utilização de uma plataforma na Internet que reunisse as aulas, os trabalhos e fomentasse discussões que pudessem ser relevantes para os alunos. Depois de uma busca e testes em algumas plataformas educacionais, escolhi o microblog denominado Edmodo<sup>5</sup>.

O microblog possibilitou o levantamento de dados como imagens e vídeos produzidos e compartilhados pelos alunos, bem como comentários e realização de tarefas solicitadas ao longo da disciplina. Além dos dados veiculados no meio digital, também obtive atividades impressas realizadas durante as aulas pelos alunos.

### **Plataforma Online Edmodo**

Pautada por Lankshear e Knobel (2003, 2006), assumi o entendimento de que os letramentos se apresentam de forma múltipla e que é necessário olhar para ‘novas’/outras formas de letramentos. Nessa direção, os autores explicam que uma *epistemologia digital* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003) emerge com ‘novas’/outras maneiras de pensar e agir resultantes das mídias digitais. Trata-se de ‘novas’/outras construções, formas de ver o mundo em uma lógica não-linear, dos saberes não-compartmentalizados, das diversidades linguísticas e culturais e da necessidade de valorizar a atribuição de sentido das minorias (MORIN, 2003).

Sendo assim, atentei para uma possível plataforma educacional que pudesse estabelecer um canal de comunicação e que, ao mesmo tempo promovesse as *affordances* para colaboração e distribuição de conhecimento entre professor e entre os próprios alunos. O termo *affordances*, cunhado por Lankshear e Knobel (2003), explica a capacidade que esses meios têm de propiciar inúmeras formas de veiculação, criação e compartilhamento de sentidos reunindo os mais variados modos de linguagem. A partir do desenvolvimento da Web 2.0 e do crescimento e popularidade das redes sociais, as combinações de textos, sons,

---

<sup>5</sup> Para mais informações, ver subtópico ‘A plataforma Edmodo’ nesta Introdução. Disponível em <https://www.edmodo.com>. Acesso em: 18 jun. 2015.

imagens, fotografia, e outros se tornaram mais elaboradas e evidentes, intensificando as práticas multimodais.

Com o advento das novas tecnologias e dos meios de comunicação, os modos de construir sentido, ver o mundo, produzir e distribuir informação tem experimentado constantes transformações. Aliadas aos efeitos da ‘globalização’, geradora de espaços físicos e virtuais que se diluem, ‘novas’/outras concepções de cultura, língua e território vem sendo evidenciadas (MONTE MÓR, 2013b).

As ‘novas’ mídias digitais aceleraram o tempo e comprimiram o espaço, criando outras dinâmicas que influenciaram diretamente o *modus vivendi* das pessoas. As mudanças no modo de vida das pessoas como consequência do modo como elas têm atribuído sentido ao mundo caracterizam a influência de ‘novas’/outras práticas sociais que, ao serem atreladas aos letramentos, devem considerar os novos processos mentais emergentes.

Para explicar essa dinâmica, Lankshear e Knobel (2003, 2006) tratam dos ‘novos’ *mindsets* como característicos da *epistemologia digital*. São mentes que operam em princípios pós-industriais, concebendo o mundo de forma não-linear e descentralizada. Os *mindsets* representam a criação de conhecimento na base da *performance digital* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). Trata-se de práticas, sem qualquer instrução prévia, suscitadas por diferentes situações que emergem diante da tela propiciando articulações com as ‘novas’/outras linguagens, comunicação, recursos tecnológicos e humanos de forma simultânea, coletiva, criativa e altamente veloz.

Baseada nos conceitos de *epistemologia digital* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2006) aqui apresentados, escolhi o microblog Edmodo para a formação de um grupo da disciplina. Nesse sentido, o microblog poderia viabilizar e potencializar inúmeras formas de construção de sentido dos alunos em diferentes modalidades e contribuir para o processo de análise da pesquisa.

Como nossos encontros eram muito reduzidos (17 horas ao todo), tomei a plataforma como uma aliada para estender as atividades e discussões ao ambiente digital. Considerando meus conhecimentos tecnológicos e a busca por promover ‘novos’/outras espaços de aprendizagem que dialogassem com uma epistemologia emergente, assumi nessa tomada de decisão um posicionamento de *agência* diante de uma realidade que parecia contrária e que ao

mesmo tempo seria uma oportunidade de romper com modelos convencionais em minhas práticas.

A plataforma Edmodo é um microblog educacional de interação entre professores e alunos na Internet. É uma ferramenta escolar gratuita e tem um formato muito parecido com o Facebook. Inicialmente, pensei em propor um grupo no Facebook, mas gostaria de uma plataforma que oferecesse ferramentas pedagógicas como, por exemplo, um relatório das tarefas postadas pelos alunos e a adição de pequenos grupos, conforme eram organizados durante as aulas para a realização de uma determinada atividade.

O Edmodo possui uma espécie de linha do tempo na qual, além de permitir a visualização das postagens dos grupos criados pelo professor, também possibilita a visualização de postagens de outros alunos e professores que compartilham informações ou solicitam ajuda/ideias para práticas de sala de aula em todas as áreas do conhecimento. Seu espaço permite a troca de links, vídeos, imagens, documentos, comentários, além do envio de lembretes, enquetes, eventos e tarefas para um grupo específico.

O professor pode criar vários grupos correspondentes às suas turmas e gerenciá-los, compartilhando o tema de cada aula e possibilitando aos alunos também contribuir com seus comentários e postagens ao grupo. O microblog oferece controle de privacidade, notificações via e-mail ou SMS e opção de aplicativo para aparelhos móveis. O professor também pode gerenciar a participação dos alunos nas atividades e estabelecer as tarefas que devem ser realizadas ao longo de uma determinada disciplina. Além disso, a plataforma apresenta o nível de participação dos alunos que pode ser aproveitado como critério avaliativo.

Em conjunto com essas práticas, pensei em como poderia aliar as propostas de atividades multimodais ao ambiente digital. Inicialmente, fiquei temerosa pelo curso não possuir uma sala própria de informática e pelo fato de que nem todos os alunos faziam uso desses aparatos durante as aulas. Contudo, arrisquei-me a promover um canal de comunicação que pudesse ser estabelecido fora da sala de aula, uma vez que boa parte dos alunos poderia se considerar ‘conectada’ às redes virtuais.

Alguns pontos que mais me chamaram a atenção sobre o microblog foram o canal de acesso do professor não apenas aos seus alunos, mas aos professores de todo o mundo. São

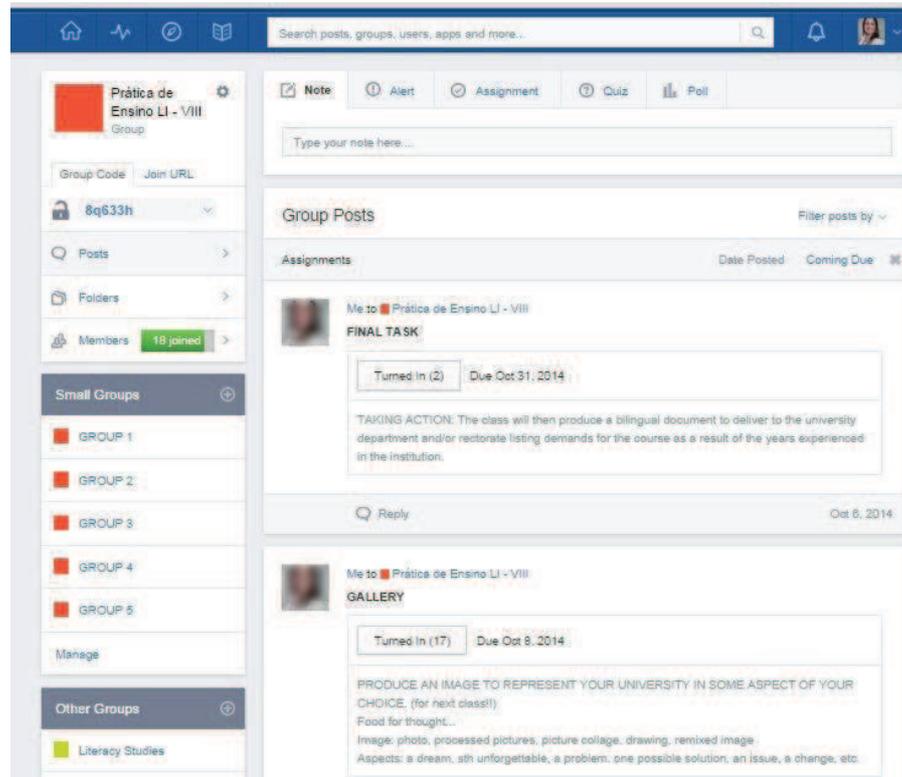
profissionais da educação concentrados nesse ambiente que estão constantemente trocando informações, solicitando ajuda e compartilhando suas experiências e atividades.

Consciente da existência de outros microblogs ou até mesmo do próprio Facebook com algumas diferenças, minha opção pelo Edmodo não se justifica por qualquer superioridade em relação aos outros. Foi uma busca curiosa pelo que havia em termos de plataforma educacional a ser oferecido naquele momento. Como já mencionado, a escolha pelo uso de uma plataforma online ocorreu ao longo da pesquisa como uma forma de otimizar o tempo, potencializar as aulas e contribuir para esta investigação.

Ressalto, contudo, que as práticas de letramentos multimodais não implicam obrigatoriamente o uso dos aparatos tecnológicos. Levando em consideração que nem todos os alunos estão conectados todo o tempo, ou que talvez, por questões sócio-econômicas, não tenham acesso a esses aparelhos para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, localizo aqui um âmbito ampliado das práticas sociais.

Busquei uma forma de integrá-los por meio de um canal de comunicação online para viabilizar práticas no ambiente virtual. Inicialmente, a escolha baseou-se no critério do perfil da turma, considerada nos termos de Lanskshear e Knobel (2003) como *insiders* tecnológicos. Entretanto, esse conceito foi se diluindo ao longo de minha investigação. Observei que dentre os alunos nascidos a partir dos anos 90, alguns não pareciam possuir muita aptidão tecnológica, muitas vezes por uma questão de tempo restrito. Para minha surpresa, descobri que uma aluna não estava inserida em nenhuma rede social por uma escolha pessoal. Essas percepções adquiridas ao longo da pesquisa contribuíram para diluir minha possível pretensão de que a turma teria um perfil específico.

Figura 1 – Microblog Educacional Edmodo



Fonte: Página do Grupo Prática de Ensino LI - VIII<sup>6</sup>

A plataforma foi apresentada aos alunos (via e-mail e em sala de aula) que inicialmente receberam a proposta com interesse. Os alunos foram convidados a inscrever-se na microblog que solicitava uma identificação pessoal, e-mail e uma imagem *avatar*. Alguns escolheram fotos pessoais, outros, imagens diversas e poucos preferiram não carregar imagem.

A formação do grupo de Prática de Ensino LI – VIII permitiu a postagem de avisos para a turma, pastas das aulas em slides e vídeos compartilhados por mim e pelos alunos, fomentados pelas discussões em sala de aula. No início, os alunos pareciam tímidos em compartilhar, opinar ou perguntar na plataforma. Contudo, após algumas trocas de e-mails com alguns alunos sobre o uso do microblog e o incentivo à postagem de suas sugestões, aos poucos foram compartilhando e gerando comentários dos seus colegas e de minhas contribuições.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.edmodo.com/home#/group?id=9806225>. Acesso em: 15 jan. 2015.

Inicialmente alguns alunos apresentaram receio em contribuir no microblog devido à falta de familiaridade com esse tipo de plataforma e talvez pelo fato de que, como professora e moderadora, eu teria o ‘poder’ de vigiá-los e avaliá-los. Para tentar diminuir essa relação de poder e controle, busquei incentivá-los a participar de forma colaborativa. Tal posicionamento partiu de minhas leituras e compreensão de uma sociedade que, conforme Cope e Kalantzis (2000), opera de forma menos hierarquizada, na qual as relações professor-aluno também passam por ressignificações, permitindo maior interação e integração de ambas as partes.

No entanto, à medida que fomos trabalhando em sala de aula, pedia aos alunos para postarem suas atividades na plataforma e, aos poucos, eles foram interagindo e contribuindo. Ao observar as dificuldades de alguns alunos com a familiaridade em relação ao microblog, separei uma aula específica na sala de laboratório para realizarmos algumas atividades e sanarmos as dúvidas quanto ao uso da plataforma, o que contribuiu muito para uma participação mais ativa dos alunos.

## CAPÍTULO 1

### MULTIMODALIDADES ‘TRANSFORMADORAS’: O CONFLITO DE EXPECTATIVAS E DE EPISTEMOLOGIAS

Trago à memória a cena de um e-mail enviado aos meus alunos referente à orientação de uma atividade para a disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa (LI) VIII, do último semestre do Curso de Letras. Ao digitar a proposta, reflexões espaçavam palavras e frases ao pensar em como eu poderia estruturar uma proposta a partir da leitura pelos alunos de um texto sobre multimodalidade (KRESS, 2000).

Aos poucos, fui elaborando minhas ideias que resultaram na seguinte atividade: os alunos deveriam ler o texto e realizar uma resenha em vídeo de 3 minutos que também incluísse uma proposta de ação multimodal em relação a alguma problemática na universidade em que estavam inseridos. Eles foram incentivados a usar a criatividade, contanto que apresentassem uma proposta *conscientizadora* de alcance social, pensando nos problemas e conflitos que permeavam esse contexto. Em seguida, lancei a seguinte pergunta: “Como você gostaria de contribuir de forma *transformadora*?”

A priori, a ementa da disciplina de Prática de Ensino de LI - VIII apresentava como objetivos ‘reflexões críticas sobre práticas de ensino/aprendizagem de inglesa’ e o ‘estudo de tendências contemporâneas da análise linguística e dos processos avaliativos, focalizados em situações práticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa’. A ementa era previamente estabelecida pelo colegiado da instituição (doravante UCG) e os professores de cada disciplina deveriam acompanhar suas orientações e bibliografia básica. Por outro lado, os docentes também eram imbuídos de autonomia para conduzir suas aulas e ampliar seus objetivos e leituras.

Ao estudar a ementa, projetei meu olhar para o estudo das tendências contemporâneas, propondo conciliar questões atuais que incluíssem um debate além do âmbito linguístico e avaliativo. A ideia seria trazer à baila as crescentes mudanças no próprio mundo e sua relação com o conhecimento pela ascensão de outros modos, além da fala e escrita, que têm ganhado espaço na mídia digital e nos diversos contextos sociais e culturais (KRESS, 2003). O

espectro multimodal volta-se para a variedade dos modos semióticos - imagem, escrita, gestos, fala, sons, cores - cujos recursos são formados socialmente e culturalmente de maneira combinada, reforçando a natureza multimodal da linguagem (KRESS, 2009).

Tendo em vista o processo de globalização caracterizado pela diluição de fronteiras territoriais culturais, linguísticas e políticas, outras formas de ver o mundo são evidenciadas por meio de diversas linguagens. Assim, diferentes modos de representação e construção de sentido têm sido evidenciados pela crescente composição de recursos multissemióticos/multimodais com o avanço das tecnologias digitais e de comunicação (KRESS, 2000, 2003, 2010). Textos escritos, orais, visuais, corporais e espaciais têm se apresentado de forma cada vez mais híbrida, não-linear e simultânea. Logo, discussões sobre as multimodalidades apontam para a necessidade de se abordar as múltiplas linguagens pelas quais o homem elabora sentidos também no ensino de língua inglesa.

Para Kress (2003), construir sentido refere-se ao modo como as pessoas elaboram significados (interpretam) para expressar (comunicar) como entendem o mundo e participam dele, de acordo com seus interesses, perspectivas, posições e valores. Para isso, os construtores lançam mão de recursos semióticos a partir das convenções culturais, sociais e históricas de sua comunidade. Esse processo de construção é denominado pelo autor de *design* (KRESS, 2000, 2010), ou seja, a partir de um recurso disponível, reelabora-se um sentido que é desenvolvido de forma reconstruída. Sobre o conceito de *design*, tratarei mais amplamente no capítulo seguinte.

A ampliação do meu ângulo frente à ementa advinha da influência de leituras sobre as teorias de Letramentos<sup>7</sup> e multimodalidades (KRESS, 2000, 2003, 2009, 2010). O contato com essas teorias conduziu-me à reflexão sobre minhas práticas de sala de aula e à busca por uma visão mais ampliada para o ensino de língua inglesa, atentando para as novas realidades e demandas de uma sociedade globalizada e tecnologizada, bem como para as epistemologias que permeiam o modo de vida da sociedade atual (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006; GEE, 2004; TAKAKI, 2012b).

Assumindo a linguagem multimodal dos filmes e vídeos em geral, hibridizados pela linguagem digital, adianto ao leitor que transitarei por eventos que podem ser adiantados,

---

<sup>7</sup> Novos Letramentos (LANKSHEAR, KNOBEL, 2005; COPE,; KALANTZIS, 2008), Multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000; GEE, 2000) e Letramentos Críticos (CERVETTI, et al., 2001; MONTE MÓR, 2006, 2011; MENEZES DE SOUZA, 2011)

acelerados, pausados ou revisitados. Nesse movimento, retomo cenas que precedem ao evento iniciado neste capítulo e que antecedem esta pesquisa com o intuito de justificar seu fio condutor pelas multimodalidades. Assim, trago um *flashback* de uma experiência no VII semestre da disciplina de Prática de Ensino com a mesma turma.

A ementa da referida disciplina propunha discutir as propostas curriculares a partir das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Inglesa (OCEM-LE), elaboradas por Menezes de Souza e Monte Mór (2006). Desenvolvido com o intuito de promover um diálogo entre escolas e professores e trazer sugestões à formação inicial e continuada, o referencial para a língua inglesa aborda questões de cidadania, inclusão e aspectos teóricos sobre letramento, criticidade, multiletramentos e multimodalidades.

Os tópicos mencionados nas OCEM-LE foram temáticos na disciplina de Prática de Ensino VII para a apresentação de seminários distribuídos em seis grupos de dois a três alunos com espaço para discussão e debates sobre o referencial. Os alunos deveriam desenvolver suas apresentações de forma articulada, podendo explorar outras linguagens além do texto escrito, tais como imagens, vídeos, música, gestos, teatro e outros para tratar do tema direcionado ao grupo. Vale ressaltar que os alunos ainda não eram dotados de conhecimentos teóricos sobre as multimodalidades, no entanto, já possuíam algum conhecimento sobre as teorias de letramentos (novos letramentos, multiletramentos e letramentos críticos), brevemente abordadas no semestre anterior da disciplina.

Na ocasião, algumas apresentações dos seminários sobre os tópicos das OCEM-LE incluíam imagens, alguns vídeos e até uma dramatização sobre um evento de sala de aula. Contudo, boa parte das apresentações se concentrava na modalidade escrita. O gênero acadêmico, respaldado pela predominância tipográfica reforçava a tendência à monomodalidade (KRESS, VAN LEEUWEN, 1996; KRESS, 2003). Além disso, o temor de fugir do protocolo e colocar suas notas em risco pode ter levado os alunos a optar por uma zona mais segura e adequar suas apresentações às liturgias acadêmicas. Os seminários, portanto, fizeram-me refletir sobre as multimodalidades em sala de aula e sobre como alunos e professores estariam pensando, construindo e distribuindo sentido nas diversas formas da linguagem.

Nessa reflexão, outras cenas se compilavam como as diversas conversas de corredor e encontros com alunos em fase de Estágio Supervisionado. Ansiosos com as responsabilidades

e burocracias do estágio na educação básica, os alunos buscavam orientações para a preparação de suas aulas. Embora minha disciplina fosse Prática de Ensino de LI, era frequente a procura dos alunos por contribuições para a construção de seus planos de aula. Essa prática colaborativa era comum, sendo concedida pelo próprio professor da disciplina de Estágio Supervisionado de língua inglesa, que acompanhava a elaboração das versões dos planos de aulas e autorizava a versão final para a regência dos alunos.

O trabalho em sala de aula e o acompanhamento de alguns planos de aula para a regência no Estágio trouxeram-me algumas percepções. Embora os alunos reconhecessem a importância da associação de elementos como imagem e vídeo em suas aulas, pareciam demonstrar dificuldades em desenvolver atividades que incluíssem tais recursos. Ou então, alunos que lançavam mão de vídeos, imagens, sons ou gestos, contudo, pareciam utilizá-los ainda como uma ferramenta para a simples decodificação linguística (KRESS, VAN LEEUWEN, 1996).

Os relatos aqui apresentados em forma de *flashback* serviram como uma espécie de ‘laboratório’ ou ‘atividade exploratória’ (SILVERMAN, 2011) para uma professora-pesquisadora que iniciaria seu processo investigativo com vistas às questões multimodais em sala de aula voltadas para o ensino de língua inglesa com foco na criticidade. Para isso, a disciplina de Prática de Ensino VIII foi escolhida para articular essa temática de forma investigatória.

Nesta pesquisa, portanto, assumi a investigação do processo de construção de sentido da professora-pesquisadora e dos alunos-participantes na disciplina de Prática de Ensino de LI, tratando dessa construção a partir de atividades evidenciadas pelas multimodalidades. Assim, busquei compreender como professora-pesquisadora e alunos-participantes entendem, interpretam, representam e posicionam-se em relação à abordagem multimodal de forma crítica. As descrições teóricas quanto aos termos construção de sentido, multimodalidades e letramentos críticos serão entrelaçadas aos recortes selecionados para análise ao longo dos capítulos.

Do ponto de vista metodológico, trago o conceito a partir de Geertz (1989) sobre cultura, buscando nas particularidades elementos para a construção de uma descrição cultural. Desse modo, interpreto a sala de aula como um espaço de culturas em fluxo, tendo em vista a presença de várias culturas coexistindo em um mesmo espaço. A partir de uma conjunção

interpretativa, considero a influência do pesquisador e de suas significações entrelaçadas à análise de forma intersubjetiva. Esse posicionamento busca os traços da professora-pesquisadora e dos alunos-participantes influenciados por suas histórias de vida, experiências e contextos.

Para a análise do ponto de vista cultural, considerando as possibilidades de atribuições de sentido por parte dos alunos-participantes e da professora-pesquisadora, empresto o conceito de *lócus de enunciação* do sujeito, sugerido por Bhabha (1998). O termo refere-se às condições sócio-históricas e a posição do interlocutor no momento da enunciação, influenciando seu processo de significação. A interpretação com base no *lócus* permite uma análise mais condizente com as particularidades do indivíduo, levando em conta seu contexto e as condições em que se insere e diluindo relações desiguais entre pesquisador e participantes, uma vez que ambos são constituídos social e historicamente. Desse modo, o *lócus* permite considerar as diferentes atribuições na inter-relação professora-alunos.

Retornando ao evento iniciado neste capítulo, o texto *Multimodality* (KRESS, 2000) atentava para as mudanças semióticas na contemporaneidade sob o argumento de que as teorias de linguagem vigentes pareciam não servir para explicar outros modos semióticos e suas inter-relações entre os diferentes modos – visual, sonoro, corporal, dentre outros – que compõem a linguagem. O referido autor afirma que a forte influência de estudos voltados mais empiricamente para as formas escritas e orais de comunicação negligenciou a história humana marcada por uma infinidade de modos representacionais de significação. O foco intenso na escrita, portanto, pode ter minimizado o desenvolvimento de outros potenciais humanos para a ação social.

As teorias que envolvem as multimodalidades (KRESS, 2000, 2003) sugerem que uma vasta coleção de modos de comunicação – imagem, música, som, textura e gesto – em torno das práticas cotidianas ocupem um papel igualitário em relação à linguagem escrita na produção de sentido. Os sistemas semióticos, nessa visão, representam conjuntos de *recursos disponíveis* em uma dada cultura que provê suas regularidades por valores culturais e contingências sociais (KRESS, 2000). São empregados de acordo com histórias culturais e interesses individuais em determinadas interações sociais com suas distribuições de poder.

Com base nos pressupostos da Semiótica Social para a construção de sentido, Kress (2000, 2003, 2010) desenvolveu estudos analíticos sobre como o sentido é construído em

meio às multimodalidades. Nessa perspectiva teórica, o social torna-se o gerador de sentido (KRESS, 2010) e coloca em questão quais interesses e agências estão sendo atendidos, quais recursos estão sendo utilizados, seus potenciais, seus ambientes e suas relações de poder. Esses questionamentos desafiam a concepção do sentido como estável, transmitido, naturalizado e canônico para uma noção que confere ao sentido complexidade, instabilidade e contingências, típicos das relações sociais.

Para Kress (2000), uma teoria de sentido em adequação com essas questões deveria reconhecer as ações de indivíduos socialmente localizados e formados historicamente, como reconstrutores, transformadores e reformadores dos recursos representacionais disponíveis a eles. Logo, para tratar do sentido de forma localizada, os alunos de minha disciplina seriam leitores de um texto escrito que estaria sujeito a reconstruções a partir do deslocamento de uma modalidade para outra com as atribuições do leitor. Esse processo é denominado pelo autor de *sinestesia* (KRESS, 2000), conceito que envolve uma *transdução*, ou seja, uma passagem de um modo semiótico para outro de maneira reinterpretada e reconstruída. Esse processo, segundo o autor, envolve um evento transformativo e inaugura outros sentidos ao modo semiótico interpretado pelo construtor.

A partir do estímulo do texto escrito, o leitor poderia atribuir sentidos de acordo com seus interesses e percepções, reelaborando seus significados para a modalidade oral, gestual, visual, dentre outras. O sentido, portanto, ganharia novas dimensões ao ser ressignificado no processo de *transdução* a partir do potencial de outros modos. Nessa lógica, o deslocamento de um texto escrito para um texto falado em forma de vídeo que envolvesse expressão facial, gestos, entonação deveria ser construído pelos alunos na atividade proposta.

A realização de uma resenha oral feita em vídeo corrobora uma epistemologia evidenciada pelo advento das mídias digitais e de comunicação ao propiciar o retorno de modos por muito tempo negligenciados nas práticas letradas (KRESS, 2003). Devido à visão das teorias de significado ainda moldadas e fundadas pela dominação da modalidade escrita com o sentido atrelado a ela, outros potenciais semióticos foram suprimidos no contexto escolar.

Uma abordagem com ênfase nas multimodalidades deve visar à ampliação do ensino-aprendizagem por meio de variedades que contemplem as diferentes formas de se construir sentido. Para a viabilização de práticas de sala de aula que contemplem esses aspectos e que

corresponda às necessidades e usos da sociedade digitalizada e complexa, discussões entre sociedade, escola e universidade se fazem necessárias.

A esse respeito, Monte Mór (2010) alerta que instituições tais como escolas e universidades ainda enfrentam o conflito da manutenção da convencionalidade e da adoção de mudanças no conceito de linguagem e comunicação. A autora ressalta que uma prática não exclui a outra, entretanto, práticas mais convencionais merecem ser revisitadas tendo em vista às demandas anteriormente elencadas.

O processo de transição linguística e semiótica desafia concepções voltadas para um modelo teórico sistematizado que supostamente atenderia ‘todas’ as formas de linguagem (KRESS, 2000). Esses estudos alertaram para a necessidade de ressignificação das teorias que corroboram a linguagem escrita. A predominância tipográfica é questionada pelo autor, ressaltando outros modos que podem ser mais proeminentes e significativos.

Esse novo cenário exige uma nova agenda para a semiose humana no domínio da comunicação e representação por meio de teorização e descrição dos modos semióticos e seus usos em sociedades particulares para entender suas potencialidades e limitações. Nesse sentido, Kress (2000) reforça que:

As teorias presentes são inadequadas tanto porque estão fundadas em um entendimento de um (multi)modo apenas – a língua somente, e porque esse entendimento interpreta equivocadamente as características fundamentais da semiose humana [...] (KRESS, 2000, p. 180). (tradução minha)<sup>8</sup>

Ativados a partir desses modos que, segundo Kress (2000), nunca operam em isolamento, os sentidos (visão, audição, olfato, paladar, tato) compõem a multimodalidade do mundo semiótico. Um texto escrito, por exemplo, pode ser construído com elementos da modalidade oral, visual e gestual, configurando o caráter híbrido da multimodalidade. Embora neste trabalho haja maior inclinação para as modalidades visuais por sua evidência nas mídias digitais, parto da premissa de que todo texto é multimodal (NEW LONDON GROUP, 1996; KRESS, 2000, 2010).

---

<sup>8</sup> Present theories are inadequate both because they are founded on an understanding of one (multi)mode—language—alone, and because that understanding misconstrues the fundamental characteristics of human semiosis anywhere and at all times.

Embasada nesses pressupostos, percebi a necessidade de abordar as multimodalidades na disciplina não somente como exposição teórica, mas de forma que esses conceitos se evidenciassem em minha prática de sala de aula. No entanto, estava consciente de que a visão polarizada entre teoria e prática era influenciada por uma formação moderna, positivista, cartesiana e colonial, marcando minha postura docente. Desse modo, coloquei-me diante do desafio da revisão de minha postura - muitas vezes caracterizada pela convencionalidade, assumindo a posição de 'detentora' do conhecimento - na direção de oportunidades de maior co-participação dos alunos, de saberes compartilhados e de espaços para interrogações e conflitos.

Na segunda parte da proposta enviada ao e-mail dos alunos, empreguei os termos *conscientizadora* e *transformadora* (p. 26). A escolha das palavras lembrava minhas leituras em Freire (2014) e Cope e Kalantzis (2008) que propunham uma educação de desenvolvimento da consciência crítica com vistas a transformações na sociedade e diminuição das desigualdades.

Em consonância com o pensamento de Freire (2000), a compreensão da ideia de *transformação* trata-se de uma forma de intervenção na sociedade e dos processos condicionadores de estruturas dominantes. A *consciência* para Freire (2014) fala da capacidade de observar, comparar, decidir, escolher, mas deve ser acompanhada pela capacidade de intervir. A intervenção para o autor é um processo subjetivo, que implica reconhecer esses condicionamentos, porém não deixar ser determinados por eles. Para o autor, o ser transformador deve ter um compromisso com um mundo melhor e mais justo.

Para localizar o momento epistemológico da educação *transformadora*, segundo os pressupostos freireanos, Cope e Kalantzis (2008) destacam três diferentes perspectivas educacionais que influenciaram o ensino ao longo dos anos. Os autores as descreveram como educação *didática*, *autêntica* e *transformativa*.

A educação *didática* é caracterizada por princípios industriais que reproduziam na escola os modelos das fábricas, tais como carteiras enfileiradas e fixas, quadro, giz, caderno, canetas e outras tecnologias. Nessa perspectiva, a escrita parecia atender às expectativas de uma sociedade cuja visão de conhecimento era fixa, estável, transferível e com valor de 'verdade'.

Na educação chamada *autêntica*, a arquitetura menos fixa e menos formal permitia outros recursos tecnológicos como jogos, cartazes e mapas nas paredes, até a substituição de carteiras por mesas que permitiam trabalhos mais interativos e em grupos. Respalhada por princípios originários na psicologia, essa perspectiva prezava pelo desenvolvimento das capacidades cognitivas pelo foco na interação e construção na aprendizagem dos conteúdos. No ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, por exemplo, havia grande preocupação com as habilidades linguísticas e comunicativas dos alunos.

A educação *transformativa*, por sua vez, chama a atenção para um processo de luta por mudanças tanto no âmbito epistemológico quanto ontológico, ou seja, não somente voltado ao conhecimento, mas que alcance a forma de vida das pessoas. Essa visão de aprendizagem reconhece os legados dos modelos anteriores, no entanto, atenta para a necessidade de promover a sensibilidade de alunos e professores para as mudanças no mundo. Para os autores, a escola não pode mais ignorar as ‘novas’ tecnologias, a globalização, a diversidade e as mudanças na vida pessoal e pública das pessoas (COPE; KALANTZIS, 2000).

Para tanto, Cope e Kalantzis (2008) destacam que o processo de *transformação* está no entendimento de que professores e alunos podem ‘determinar o mundo por suas ações tanto quanto são determinados por ele’ (p. 34). Os autores referem-se a uma responsabilidade em relação ao mundo ao passo que essas relações estão se intensificando cada vez mais de forma interconectada. As redes sociais, por exemplo, possibilitam a discussão de questões de ordem política, econômica e social, produzindo e distribuindo conhecimento nas mais diversas linguagens. Reconhecer esses recursos multissemióticos/multimodais, especialmente os promovidos pela nova mídia digital (KRESS, 2003) e promover um diálogo com alcance para as realidades sociais são questões mercedores de debate.

Após o envio do e-mail, perguntei aos alunos em sala de aula como estava sendo a experiência com a leitura do texto. O relato de Yanka<sup>9</sup> incitou algumas indagações que geraram alguns debates entre a professora-pesquisadora (*eu*) e alunos-participantes (*outro*) em relação à atividade. Este e outros momentos são parte dos eventos analisados nesta pesquisa que levantam discussões, *questionamentos* e reflexões sobre a construção de sentido docente e discente em relação às multimodalidades e criticidade.

---

<sup>9</sup> Os nomes dos alunos são fictícios e os recortes foram preservados sem modificação de qualquer natureza.

A seguir, segue a resposta de Yanka<sup>10</sup> sobre a pergunta levantada em sala de aula:

P: *Como foi a experiência com a leitura do texto?*

Yanka: *pra mim a dificuldade foi no pensar na problemática da faculdade e usar a multimodalidade 'transformadora'. [levantando os dedos em forma de gesto colocando o termo transformadora entre aspas] É porque eu acho, desculpa... [estendendo a palma de mão em minha direção como um pedido de licença para expor sua opinião] é que to num processo de **desvinculação**. Mas eu acho tudo meio **utópico** ainda. Então, eu **entendo** que é a teoria da multimodalidade, eu entendo que é uma ideia importante e tudo mais, mas eu ainda acho que pra algumas coisas é muito **idealista**.*

P: *aham, tipo o que, por exemplo?*

Yanka: *tipo 'transformadora'. [Novamente faz o mesmo gesto entre aspas] Não acho que.. só ela..*

P: *então você acha que não chega nisso?*

Yanka: *não acho, não acho assim que **apenas** ela... (grifo meu)*

Partindo de uma leitura multissemiótica, devo considerar os gestos e expressões faciais de Yanka ao fazer menção ao caráter transformador da proposta. Em afinidade com Kress (2000), a variedade de engajamento do corpo humano com o mundo por meio de percepções, ou sentidos que nunca operam em isolamento garantem a multimodalidade do mundo semiótico.

Sendo assim, destaco o olhar de Yanka que expressava certa desconfiança em relação à ideia de transformação na prática educacional com foco multimodal. A aluna reforçou sua postura ao levantar os dedos gestualizando em forma de aspas proferindo a palavra *transformadora*. O gesto com as mãos como representante da modalidade escrita, reforçando a composição multimodal na oralidade, pode ter sinalizado uma ironia ou não adequação/aceitação do termo na visão da aluna.

Interessante ressaltar que não é muito comum que se façam leituras multimodais em sala de aula, pois, na maioria das vezes o foco está na linguagem verbal ou oral. A título de

---

<sup>10</sup> Os excertos apresentam os nomes fictícios dos alunos-participantes e a inicial P referindo-se à professora-pesquisadora.

exemplificação, Menezes de Souza (2003) estudou a comunidade indígena Kashinawá em processo de alfabetização. A performatividade da fala e do desenho, recursos semióticos comuns à cultura indígena, redimensionou os textos escritos dos alunos Kashinawá. Os letramentos da comunidade foram incorporados no contato com a escrita de forma multimodal. No entanto, essa prática ainda causa estranhamento nas culturas tipográficas que concebem a escrita como um modo de valor intrínseco e universal.

Logo, para tratar de uma interpretação multimodal em uma determinada comunidade, mesmo estando nela inserida ou com certo período de convivência, faz-se necessário olhar para minha cultura com estranhamento, conforme aponta Geertz (1989). O desenvolvimento desse olhar é o grande desafio do pesquisador de caráter etnográfico, pois envolve considerar representações corriqueiras que muitas vezes são deixadas ao campo da irrelevância, reforçando a predominância de alguns modos e práticas com suas posições ideológicas em detrimento de outras.

Além disso, coloco em relevo a hesitação de Yanka ao expressar sua opinião sobre o assunto dizendo “*É porque eu acho, desculpa...*”. Nesse momento, Yanka pausa sua fala por um momento e faz um gesto com a mão anunciando que vai expor suas ideias e que, como professora, eu não deveria sentir-me ofendida por seu posicionamento. A posição de sua mão, com a palma em minha direção também foi um recurso utilizado pela aluna para elaborar sua posição em relação a um conceito sobre o qual discordava. Ao lançar mão de diferentes modos semióticos, Yanka sinalizava sua posição assimétrica na relação professora-aluna. O modelo hierarquizado, presente no contexto escolar, parece gerar na aluna certo receio em discordar com minha posição teórica, como se meus conceitos não estivessem passivos de *questionamento*.

As respostas multissemióticas de Yanka denunciam uma demanda na relação professor-aluno que emerge nos tempos atuais. A aluna promoveu uma quebra de um modelo hierárquico, produto de uma sociedade moderna e homogeneizante de ensino, conforme os modelos da educação didática. O desafio do balanço de hierarquias entre professor e aluno implica aos alunos saírem da posição de meros receptores de conhecimento e assumirem seu papel na atribuição de seus sentidos como construtores de sua aprendizagem.

Na perspectiva de Cervetti, Pardales e Damico (2001) os sentidos não são hierárquicos, ou seja, não há conhecimento melhor ou pior, há conhecimento localizado de

acordo com a formação histórica, econômica, social e de poder dos indivíduos. De igual modo, ao considerar o conhecimento dos alunos, professores podem deixar a posição de detentores absolutos do conhecimento contribuindo para sua própria aprendizagem pela revisão de seus pressupostos a partir dessa relação (COPE; KALANTZIS, 2000, 2008).

A atribuição de sentido de Yanka em relação à atividade causou-me certo desconforto naquele momento. Não pela aluna ter rompido com uma relação hierarquizada, mas por uma indagação pessoal em relação à dimensão da minha proposta. Questionava-me se realmente não estava sendo muito exigente com meus alunos, demandando tarefas consideradas ‘inalcançáveis’ ou talvez não fizesse sentido para eles. Embora eu tivesse uma expectativa de que os alunos se engajassem em relação às questões referentes ao seu contexto, parecia não conseguir acessar o entendimento da aluna em não visualizar algum alcance para além da disciplina.

Quando Yanka mencionou que estava em um processo de desvinculação expressando sua dificuldade em relacionar multimodalidade e transformação, devo ressaltar que a aluna já atuava como professora de inglês em uma escola de idiomas que seguia uma metodologia baseada em técnicas de repetição e enfoque nas estruturas léxico-sintáticas da língua inglesa. Embora Yanka concordasse com a importância das multimodalidades nas aulas, a aluna parecia expressar uma visão do uso de recursos multimodais como auxílio na composição estrutural da língua inglesa. A esse respeito, Kress e Van Leeuwen (1996) questionam a ideia de subordinação de outros modos em relação à linguagem verbal.

O processo de desvinculação mencionado pela aluna parece ter fortes ligações com sua formação enquanto professora. Ao mesmo tempo, problematiza a dificuldade para estabelecer relações entre as práticas pedagógicas e as práticas diárias. A confissão da aluna parece denunciar uma cultura ou falta de hábitos para estabelecer relações. Como produto do olhar treinado historicamente, Yanka tentava estabelecer pólos entre *transformação* e multimodalidades.

Ao considerar a ideia de *transformação* algo utópico e idealista, Yanka parece acreditar que não havia como promover transformação somente com o uso de diversas modalidades em sala. A escolha das palavras pela aluna naquele momento levou-me a repensar sobre a ideia de *transformação* e sua relação com a utopia e o idealismo. Indagava-

me se eu também não estava demandando muito de meus alunos ao trazer à tona uma questão que eu ainda estava amadurecendo enquanto professora-pesquisadora.

Contudo, os *questionamentos* da aluna me fizeram rever o conceito de *transformação*. Após esse evento, aludo o pensamento freireano a respeito de sonho e utopia. Segundo Freire (2000), o senso comum interpreta a utopia como algo não realizável, impossível, no entanto, para o educador, ser utópico envolve uma prática dialética e dinâmica entre denúncia e anúncio. O autor explica que esse movimento leva à denúncia de uma sociedade injusta e ao anúncio do sonho possível de uma sociedade menos exploradora.

Para Freire (2000), não há como pensar em *transformação* sem pensar em sonhos, utopia e projeto. Contudo, o autor reconhece que o sonho implica em condições de luta, obstáculos, avanços, recuos e marchas mais lentas, ou seja, um processo difícil, porém possível pela capacidade reflexiva e decisória do ser humano. A capacidade de pensar leva à indagação, à negação da passividade, ao confronto. Nessa lógica, a transformação começa com a utopia, ou seja, com a capacidade da consciência crítica do ser humano que pode levá-lo a romper com estruturas cristalizadas a partir de práticas coerentes com o desejo de mudança.

Fazendo uma releitura de minha utopia, é possível que eu tenha elaborado tal atividade com o intuito de ver nos alunos o desejo por mudanças. Nessa leitura, o autor indica que a conscientização pelo pensamento utópico está em pensar para o futuro e agir para o presente (FREIRE, 2000). Como dito anteriormente, esse pensamento envolve sonho e projeto. Nesse sentido, reconheço que minha proposta seria como um projeto que pudesse levá-los a pensar, indagar, duvidar e experimentar hipóteses de ação.

A suspeita de Yanka quanto à possibilidade de *transformação* vinculada às práticas multimodais abriu espaço para outro diálogo e reflexão sobre o tema, conforme engatilhado por Juliana:

*Juliana: não mas.. eu acho que essa é a abordagem, eh é isso o que a gente tem visto aqui nas aulas de prática (...) uma metodologia não é o caminho e sim a abordagem, utilizar das abordagens certas e...*

A interpretação de Juliana quanto ao *questionamento* de Yanka sobre a vinculação entre *transformação* e multimodalidades inaugura um novo sentido. Ao dizer que ‘*uma metodologia não é o caminho e sim a abordagem, utilizar das abordagens certas...*’, Juliana sugere que Yanka esteja atribuindo às multimodalidades o conceito de metodologia ou método, ao passo que Juliana atribuiu às multimodalidades a ideia de abordagem.

Vale ressaltar que historicamente a turma já havia trabalhado com os conceitos de metodologia, método e abordagem na disciplina de Prática de Ensino IV. Na ocasião, havíamos revisitado os pressupostos de Brown (2001) que definia a abordagem como um conjunto de posições e crenças sobre a natureza da linguagem, enquanto que a metodologia seria um composto de práticas pedagógicas que incluem uma posição sobre a natureza da linguagem em conjunto com técnicas e princípios sistemáticos, denominados de método.

O conceito de método foi amplamente divulgado e aderido, especialmente nas escolas de idiomas e com reflexos na escola pública. Visava a um público homogeneizado e submetido a práticas pré-estabelecidas que desconsideravam o *lócus* (realidade local, cultural e socioeconômica) dos professores e alunos. Nessa trajetória, os métodos foram cauterizando o ensino de língua inglesa ao domínio de habilidades e competências que implicavam uma visão de língua neutra e estabilizada.

Os significados não eram colocados à prova, portanto, não levavam em conta os contextos sociais, culturais e ideológicos na construção de sentido dos falantes. Em contraponto, trabalhamos o conceito de pós-método, segundo Kumaravadivelu (1994), que possibilita o professor a construir teorias pessoais de ensino e estratégias locais e inovadoras para os diferentes contextos de aprendizagem.

Vemos que ambas as alunas elaboraram atribuições de sentido diferenciadas em relação às multimodalidades e seu alcance *transformador* na sociedade. Na interpretação de Yanka, o trabalho com as multimodalidades seria uma metodologia ou método de ensino. Para Juliana, as teorias de multimodalidades seria uma dentre outras formas de abordagem que pudesse promover algum tipo de transformação. Enquanto Yanka apresentava formações de ordem estrutural e positivista, Juliana coadunava com a ideia de diversidade de abordagens, conforme propõe Kumaravadivelu (1994).

Considerando o *locus* de Juliana, aluna com forte influência de liderança entre os alunos do curso, envolvida nos setores de decisão acadêmica na universidade, adepta ao ciclismo e à capoeira feminina, vemos que suas marcas ontológicas pareciam dialogar com seu entendimento sobre o tema.

Visto que a compreensão das multimodalidades se diferenciou entre as alunas, tentei dialogar sobre as expectativas depositadas na perspectiva das multimodalidades:

P: *mas eh, a gente pode garantir que (...) **vai** haver ou que **não** vai haver transformação?* [reforço meu tom de fala nas palavras em negrito]

Yanka: *não, a gente não pode **garantir**... talvez por isso é que eu (... incompreensível)*

P: *porque a gente espera.. o que acontece, nós fomos educados a entender que o **método** precisa ter **eficácia**, uma vez que você tem uma sala de aula diversa, complexa e a ‘eficácia’ que talvez eu possa garantir pra você, é diferente pro outro, neh, as vezes o que eu to fazendo aqui pode ser ‘eficaz’ pra ele e não é ‘eficaz’ pra você. Então a gente começa a questionar a própria expectativa dessa eficácia que às vezes a gente tem, neh a expectativa de métodos, de metodologias que possam atender de uma forma homogeneizada as pessoas, neh. Então eu acho que a gente tem essa **expectativa**, sabe? de ver o resultado final eh.. ‘satisfatório’, ‘fechou’, entendeu? ‘a conta fechou’, eu acho que a gente espera isso, eu também espero.. é um pensamento bem positivista mesmo que a gente tem, e é natural que a gente pense assim, quer dizer, não é que é **natural**, é algo **construído**, mas eh.. eu entendo, eu acho que nesse sentido a questão da transformação ainda é algo que a gente tá buscando, tentando entender como que isso pode acontecer, neh, na educação. A transformação, ela pode ser, ela sempre pode ocorrer, eu não posso garantir transformação em todo mundo, ou transformação maior.. mas eu entendo seus questionamentos e eu acho que é muito válido pensar nisso e **questionar** isso. Até que ponto que eu to promovendo isso ou não, neh? Ok?(grifo meu)*

A concepção de Yanka apontava para as multimodalidades relacionadas ao conceito de metodologia ou método e que, como tal, deveria ‘garantir’ resultados efetivos. Nessa lógica, a *transformação* se manifestaria como um resultado da uma prática multimodal. No entanto, a aluna parecia não acreditar que esse resultado se ‘garantiria’ somente pelas multimodalidades, ou seja, por tal ‘metodologia’.

Baseada nessa interpretação, elaborei meus argumentos fazendo referência à expectativa pela *eficácia*. O termo foi reforçado entre aspas por meus gestos durante a fala ao tentar relacioná-lo com as possíveis expectativas de Yanka sobre uma proposta multimodal *transformadora*. Influenciada por uma estrutura iluminista de sucesso e fracasso, ao sinalizar o termo, interpreto uma possível relação entre *transformação* e *eficácia* estabelecida pela aluna.

Nessa leitura multissemiótica, reconheço que ao escolher o recurso gestual, procuro estabelecer o mesmo recurso de Yanka quando gestualizou o termo *transformação*. Minha percepção foi de que a aluna estivesse atribuindo uma condição de eficácia à minha proposta com foco multimodal. Do igual modo, relevo e confesso a mesma expectativa de que essa *eficácia* se manifestasse por meio da construção das atividades propostas aos meus alunos.

Além disso, reforçada pelo entendimento de Juliana, que atribuiu às multimodalidades o conceito de abordagem, argumentei a relação que se estabelece no ensino voltado para resultados, alimentados pelo pensamento linear de causa e efeito, conforme critica Morin (2003).

Esse pensamento se manifesta não somente na fala de Yanka, mas também na minha colocação em relação à promoção ou não de *transformação*, à minha expectativa por resultados. Por outro lado, a vertente construída por Juliana sugeria que o trabalho com as multimodalidades se tratava de uma abordagem, dentre outras possíveis e que, como tal estaria sujeita a mudanças de acordo com as necessidades dos alunos.

Nesse ponto, coloco-me em afinidade com a compreensão da aluna, apontando para as multimodalidades como uma abordagem não de forma estanque. Uma abordagem que contemple outros aspectos que permeiam a linguagem, salientando suas características políticas, ideológicas e de poder em afinidade com as transformações na atualidade demanda o reconhecimento de que conhecimento, assim como a linguagem, é instável, heterogêneo e complexo (BAKHTIN, 2006). Diante disso, o professor precisa estar aberto para o inesperado, prevendo os riscos e contingências, porém consciente da incompletude e da não garantia de resultados. Se meu foco se voltasse somente para os aspectos multissemióticos sem um processo de percepção crítica, não precisaria necessariamente lidar com a questão da *transformação*.

O *questionamento* de Yanka provocou um debate que contribuiu para a minha compreensão de como os alunos estavam entendendo o conceito de multimodalidades e auxiliou para localizar minhas próprias compreensões a esse respeito. Muitas vezes não temos a dimensão de como compreendemos algo, mas diante do *questionamento* do *outro* (MENEZES DE SOUZA, 2011a), é possível rever os próprios pressupostos.

Isso se evidencia na minha fala que, apesar de indicar um entendimento além do âmbito das metodologias, ainda se resvala no desejo por resultados. Minha expectativa era de que todos os alunos pudessem pensar em maneiras criativas de se posicionar a respeito de algum aspecto na universidade com ações que incluíssem linguagens diversas em conformidade com as demandas da sociedade contemporânea e que pudesse promover mudanças em seus contextos.

A partir da interpretação sobre minhas alunas, retorno à reflexão sobre meus pressupostos, reconhecendo uma mescla de discursos que refletem minhas leituras com marcas fundamentadas em concepções positivistas e iluministas. O desejo de completude, objetividade e resultados bem definidos são evidenciados ao dizer: “*até que ponto estou promovendo isso ou não*”. O discurso do ‘sim’ e do ‘não’ depõe um modelo racional cartesiano que prevê garantias e não considera a subjetividade e as possibilidades de mudanças naquilo que não é visto, palpável, que está nas entrelinhas.

Logo, ainda que uma educação *transformadora* fosse ‘promovida’, não seria possível mensurar seu alcance nas práticas sociais dos alunos de forma ‘plena’ conforme orientam modelos metodológicos mais rígidos que exigem uma possível captação da realidade (que é parcial) sem prever as complexidades humanas. Por esse motivo, Takaki (2012a, 2013) sugere que os conceitos de pesquisa podem ser ampliados considerando as novas implicações sociais pelo tratamento de várias metodologias para dar conta de questões como instabilidade, contingências e não garantia de resultados.

Nesse ponto, apresento uma preocupação pessoal desde o início da pesquisa e que foi sendo repensada com a experiência e o aprofundamento teórico. Veja que ao mencionar que tal expectativa seria ‘natural’, logo em seguida, revejo minha fala dizendo que, na verdade, essa expectativa seria algo ‘construído’. Embora minhas afirmações pareçam redundantes, trazem à tona um conflito epistemológico sobre o conceito de *transformação* e conceitos

construídos na sociedade reforçados pela minha formação docente e minhas apreensões teóricas.

Trazendo à tona a visão de Kress (2000), os alunos reconheceram a importância das multimodalidades no ensino de línguas em geral, especialmente em função do advento da digitalidade. Além disso, posicionaram-se criticamente em relação às disciplinas de Prática de Ensino, manifestando interesse em conhecer mais sobre como abordar tais questões em sala de aula. O posicionamento crítico dos alunos a partir dos relatos nas resenhas em vídeo conduziu à reflexão sobre minha prática de sala de aula e minhas expectativas em relação à proposta multimodal no início da disciplina. Alguns desses relatos são discutidos no tópico 1.2 deste capítulo.

Diante dos conflitos epistemológicos apresentados, relembro Menezes de Souza (2011b) que ressalta a importância de saber lidar com as divergências, sem uma expectativa de harmonia de opiniões, mas saber como negociar e produzir sentidos em meio às diferenças. Esse processo pode gerar o confronto com as diferenças que, para o autor, propicia uma leitura intersubjetiva que envolve reconhecer no *outro* aspectos sobre si mesmo e, a partir do embate, ressignificar valores, rever pressupostos e atitudes.

Nesta trajetória investigativa, mesmo reconhecendo a importância do conflito nas relações intersubjetivas com os alunos para a promoção de outras possibilidades de debate, ampliação do olhar e ressignificação de sentido, admito minhas restrições em relação ao conflito. Orientada por modelos relacionais hierárquicos advindos de instituições como família, escola e igreja, revelo uma tendência para evitar o confronto tanto na vida privada, quanto nas relações de trabalho. Talvez para evitar o desconforto do conflito, minha resistência ou fuga ao confronto me impedia de ampliar minha visão. Repensando meu comportamento, reconheci que precisava desenvolver essa abertura para as diferenças.

Desse modo, um dos maiores desafios enquanto professora-pesquisador não estava na leitura dos meus alunos, mas na leitura de mim mesma diante da leitura dos meus alunos (MENEZES DE SOUZA, 2011a). Para isso, engajei-me em um processo de *autocrítica* que, segundo Takaki (2011), envolve constante *questionamento*, auto-observação e revisão de pressupostos tanto em relação à prática docente quanto em nossas práticas do cotidiano. Para isso, a relação não somente com as leituras teóricas, mas principalmente com meus alunos foi crucial para a revisão de meus pressupostos. Ao longo desse exercício, percebi que enquanto

professora-pesquisadora, ao passo que estava propondo um trabalho de consciência crítica, eu mesma estava passando por um processo de letramento crítico.

Para isso, proponho a seguir uma releitura das orientações do Curso de Letras da universidade pesquisada apontando para outras perspectivas à luz dos Letramentos Críticos e para a necessidade de rever pressupostos e epistemologias no sentido de dialogar com as demandas da sociedade atual.

### 1.1 *Take One*: o Curso de Letras em questão nas lentes dos letramentos críticos

A perspectiva teórica que entrelaça meu engajamento em práticas multimodais na disciplina de Prática de Ensino de LI – VIII se baseia nos conceitos dos letramentos críticos. Para delinear seus pressupostos, estabeleço um panorama teórico a partir de uma leitura do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras da instituição em questão. Para isso, proponho um diálogo entre minha escolha teórica e a orientação aos professores e coordenadores sobre o curso de Letras com habilitação em Português e Inglês ou Espanhol:

O projeto pedagógico do Curso de Letras (...) concebe o processo de ensino/aprendizagem mediante uma **visão crítica** e construtiva, cujos princípios são norteados pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, que pressupõem a flexibilidade na sua organização e a consciência da **diversidade/heterogeneidade** do conhecimento do aluno. Portanto, o Curso não é concebido apenas como produtor e detentor do conhecimento, mas como instância voltada para atender às **necessidades educativas e tecnológicas da sociedade**. Dessa forma, procura ser um espaço cultural de imaginação criativa, capaz de **intervir na sociedade, transformando-a** em termos éticos e proporcionando uma maior inter-relação cultural entre os povos. (grifo meu)

O curso de Letras visualizado pela instituição faz referência ao desenvolvimento de uma visão crítica no processo de ensino/aprendizagem considerando aspectos como diversidade e heterogeneidade, além das relevâncias tecnológicas e sociais com alcance transformativo. Em linhas gerais, os termos que escolhi destacar podem encontrar diferentes atribuições de acordo o posicionamento teórico, epistemológico e ontológico de seus leitores (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). De acordo com meu *locus*, destaco os

pressupostos e epistemologias que influenciaram minhas tomadas de decisões e que conduziram mudanças em minhas práticas em sala de aula.

Primeiramente, destaco a referência à visão crítica, termo que tem sido recorrente nas políticas educacionais, documentos pedagógicos e orientações curriculares. Embora existam posicionamentos distintos em relação ao entendimento sobre criticidade, adoto o conceito de crítica à luz dos estudos dos Letramentos Críticos<sup>11</sup> (LC). Para isso, julgo necessário rever as bases que fundamentam esta investigação. Vale ressaltar, contudo, que mesmo entre os teóricos de LC, existem posicionamentos distintos em relação ao conceito de criticidade.

Para localizar o leitor sobre a concepção de crítica adotada neste estudo, ressalto o trabalho comparativo de Gikandi (2005, apud Monte Mór, 2013) que relaciona pelo menos dois tipos de ‘crítica’ – *criticism* e *critique*. A noção que pressupõe a necessidade de maior bagagem intelectual para o engajamento crítico, como ocorre entre os críticos literários ou especialistas renomados, é denominada de *criticism*. Esse conceito requer alto nível de escolaridade e tem base em uma visão positivista, de objetividade e rigor dos fatos.

No caso da escola, o professor seria o pensador crítico, uma fonte de crítica ‘elevada’ para os assuntos pedagógicos, restritos a um grupo específico e especializado. Na visão de *criticism*, portanto, o professor está imbuído de poder para posicionar-se criticamente, sem a preocupação de reportar-se à crítica de seus alunos, uma vez que esses não estariam aptos ou desenvolvidos intelectualmente para tal.

Em contrapartida, a visão de *critique* concebe um ser crítico que, independe de escolarização ou especialização, apresenta um posicionamento ideológico voltado para questões sociais e cujo pensamento não é restrito, único e acabado, mas dinâmico e aberto a construções. O conceito de *critique* trata-se de uma crítica construída socialmente que aponta para a consciência das diferenças a partir da (inter)subjetividade interpretativa.

Nessa visão, a crítica adquire uma dinamicidade sem cristalizar somente uma perspectiva. Ao considerar o sujeito em seus múltiplos contextos, a capacidade de criticidade

---

<sup>11</sup> O uso de Letramentos Críticos no plural será recorrente pela visão a partir de Takaki (2008) que trata dos letramentos de forma pluralizada, sendo todos perpassados pela criticidade. Entretanto, a utilização do termo no singular pode ocorrer nesta dissertação conforme mencionado por determinados autores.

está presente na diversidade, independentemente da posição social, seja ela de professor, aluno, vendedor, advogado, morador de rua ou trabalhador do campo.

A partir da noção de *critique*, cuja origem da palavra se refere à ideia de *crise* (RICOEUR, 1977 apud MONTE MÓR, 2013a), o autor citado parte de uma perspectiva interpretativa tratando do engajamento hermenêutico pelo exercício da *suspeita*. Esse exercício envolve o *questionamento* de sentidos construídos sócio-historicamente, permitindo a *ruptura* (RICOEUR, 1977 apud MONTE MÓR, 2013a) de um círculo interpretativo já cristalizado.

O rompimento do círculo interpretativo, segundo Monte Mór (2013a), permite que um sujeito seja capaz de rever seus pressupostos e a partir de uma crise, repensá-los e reconstruí-los. De acordo com a autora, esse processo intersubjetivo permite o desenvolvimento do *senso* ou *percepção crítica* (MONTE MÓR, 2013a), fomentando questões sociais como as relações desiguais de poder e a diversidade, ao promover outras possibilidades de interpretação e atribuição de sentidos.

Os letramentos críticos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MONTE MÓR, 2011; MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2011b) vistos a partir da noção de criticidade referenciada compreendem uma visão pós-estruturalista de linguagem entrelaçada ao pensamento bakhtiniano e derridiano sobre a atribuição de sentido. Segundo Bakhtin (2006), o sentido nunca está pronto, mas é socialmente construído, conferindo à linguagem uma natureza heterogênea, dinâmica e complexa.

Além disso, estudos em afinidade com a perspectiva freireana e advindos da teoria social crítica ampliam a perspectiva dos letramentos para uma visão crítica assumindo os letramentos críticos a partir das práticas sociais que pressupõem a construção e reconstrução das realidades de forma pluralizada (TAKAKI, 2011, 2012b).

Conforme mencionado anteriormente, existem concepções diferentes acerca do entendimento de letramento crítico que envolve epistemologias diferenciadas. Ao atentarem para as diferenças entre o conceito de leitura crítica e de letramento crítico, Cervetti, Pardales e Damico (2001) delinearam as premissas epistemológicas e raízes filosóficas que distinguem essas concepções. A leitura crítica, segundo os autores, busca uma interpretação legítima a partir da intenção do autor, pela crença de influência liberal-humanista da garantia de verdade

na objetividade a partir de fatos sobre o mundo. Esse pressuposto estabelece uma relação de poder entre autor-leitor, conferindo ao autor e ao texto o poder de sentido ‘implícito’, desconsiderando a posição do leitor e sua subjetividade interpretativa.

A leitura crítica, portanto, dialoga com a concepção de pedagogia crítica adotada por muitas linhas pedagógicas e por vezes confundida com o letramento crítico. De acordo Jordão (2014), na pedagogia crítica o sujeito deve ser capaz de reconhecer as intenções do autor e desvelar as amarras ideológicas presentes no texto para se libertar de sua dominação na sociedade. Essa perspectiva parte de uma leitura freireana sobre criticidade que deu origem à pedagogia crítica a partir de uma filosofia que buscava a libertação pela emancipação do sujeito. Nessa visão, caberia ao professor emancipar seus alunos a partir de seu conhecimento ‘mais especializado’ e crítica ‘mais elaborada’, desvendando a realidade ‘mascarada’ pela materialidade linguística. Assim, os alunos poderiam se libertar dos instrumentos ideológicos para tornarem-se sujeitos conscientes e cidadãos autônomos e ativos na sociedade.

Nos letramentos críticos, por sua vez, a construção de sentido não se dá no texto (código), mas a partir do contexto social, histórico e de poder tanto do autor quanto do leitor. Pautados nas bases ideológicas da teoria social crítica, o principal objetivo dessa perspectiva é o alívio do sofrimento humano a partir da crítica aos problemas sociais, políticos e econômicos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Nessa perspectiva, propõe-se que o leitor se engaje criticamente a ponto de promover alternativas para as questões de desigualdade e de poder ao construir sentidos produzindo *questionamentos* que desafiem as interpretações já consagradas e legitimadas por grupos homogêneos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Esse conceito se apóia na perspectiva freireana de uma pedagogia que dialogue com o mundo por meio de interrogações que promovam a consciência crítica e uma cidadania mais atuante. A combinação entre pós-estruturalismo, teoria social crítica e estudos freireanos, portanto, compõe os elementos chaves para o entendimento do letramento crítico.

Os letramentos críticos revisitados por Menezes de Souza (2011a) fazem referência a uma releitura de Freire pós-2005 que compreende o processo de construção e produção de sentido na superação do senso comum, convidando o leitor a uma consciência sócio-histórica que propõe a conscientização social de que não estamos sozinhos no mundo. Essa ressignificação da visão de LC atenta para uma crítica voltada para a leitura de si mesmo pelo

*outro*, conforme revisita o autor. Parafraseando seu pensamento, Menezes de Souza (2011a) ressalta a importância da *escuta* (FREIRE, 2014) que implica perceber que a leitura sócio-histórica do *outro* permite a consciência de um *não-eu*.

Essa dinâmica, aparentemente complexa, envolve a percepção de que assim como o *outro* se origina numa coletividade sócio-histórica, o *eu* igualmente. Logo, o *outro* diz quem *eu* sou (FREIRE, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2011a). De acordo com os autores, ao tomar a consciência da construção situada social e histórica do *não-eu/outro*, é possível compreender as diferenças e rever os próprios pressupostos. Essa a compreensão reforça a visão freireana de que não estamos simplesmente *no* mundo, mas da consciência de que estamos *com* o mundo em situações de conflitos com as diferenças.

Uma vez que nas práticas escolares essas relações com o *outro* sejam promovidas, outras vozes ganham espaço para a expansão e compreensão da diversidade e heterogeneidade, as quais se dão constantemente nas relações local-global (BRYDON, 2011) em um mundo virtual-real (CASTELLS, 1999)<sup>12</sup>.

Ao tratar da diversidade nos letramentos críticos, Kalantzis e Cope (2012) destacam as diferentes perspectivas advindas das muitas vozes que os aprendizes trazem para a sala de aula. No projeto de letramentos críticos busca-se estabelecer relações de significação onde as diferenças sejam espaços para a reinterpretação e releitura de mundo (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; KALANTZIS; COPE, 2012; MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2011b; MONTE MÓR, 2011, 2013).

Os letramentos críticos, à luz de Cope e Kalantzis (2012), oportunizam espaços para a interrogação, expansão crítica, autoria e criatividade. Os autores propõem o desenvolvimento de práticas escolares que sejam significativas para os alunos e que ao mesmo tempo propiciem participação, autonomia, autoria, criatividade e criticidade envolvendo questões de linguagens, culturas e poder nas mídias e novas tecnologias.

No tocante a esta pesquisa, o uso das multimodalidades seria uma forma de promover uma variedade de textos presentes no mundo virtual-real e reconhecer os diferentes espaços culturais (local-global) em que os alunos estão inseridos. Nesse espaço aberto para

---

<sup>12</sup> O autor comunga com a ideia de diluição de pólos, compreendendo os termos de forma inter-relacionada e interdependente.

outras criações, os aprendizes podem construir sentido participando de forma mais ativa. Essas possíveis construções no contato com a diversidade, segundo os autores citados, possibilitariam a diversidade de significados.

O ensino de LI concentrou-se por muitos anos em metodologias voltadas para habilidades linguísticas e comunicativas. Diante das implicações pós-guerra, a bandeira de língua internacional ou língua franca fincou suas estacas no cenário mundial com o ensino de uma língua hegemônica que reforçava interesses eurocêntricos e ocidentais. Essa ideologia restringiu o desenvolvimento de outras habilidades focalizando o desenvolvimento da escrita, compreensão auditiva, leitura e oralidade, todas voltadas à linguagem verbal (KRESS, 2000, 2003; KALANTZIS; COPE, 2012).

Entretanto, em face às configurações atuais nos âmbitos social, econômico e político, o ensino de LI coloca-se diante do desafio de estar em afinidade com as necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. A partir do século XX, novas mídias emergem evidenciando outros modos de representação. Elementos visuais, gestuais e sonoros ganham força e concorrem com a linguagem escrita a partir do advento das tecnologias digitais. Isso requer habilidades que vão além da competência verbal, convocando alunos e professores a lidar com ‘novas’/outras práticas na vida pública, privada e no trabalho que contemplem a combinação de diferentes modos da linguagem (NEW LONDON GROUP, 1996).

Esse cenário denuncia a necessidade do desenvolvimento de outras habilidades que contemplem as transformações recorrentes na sociedade. Dentre elas, a criticidade tem se tornado uma das habilidades merecedora de revisão para o contexto educacional. Uma vez que todos os tipos de letramentos – visual, digital, sonoro, gestual e outros – são perpassados pela criticidade, conforme reforçado por Takaki (2012b), práticas educacionais que promovam essas habilidades com alcance além dos muros da escola mostram-se eminentes. Imagens, gestos, sons e cores não são neutros, mas carregados ideologicamente, por isso a necessidade de um posicionamento crítico em relação aos mesmos.

Posto isso, concebo o sujeito crítico neste estudo como aquele que desenvolve uma percepção sobre suas práticas sociais e culturais (MONTE MÓR, 2013a; TAKAKI, 2012b) e cujo olhar está em constante expansão para rever seus próprios pressupostos nas relações intersubjetivas com o *outro* (FREIRE, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2011a), reconhecendo

em seus sentidos as influências de sua formação sócio-histórica (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Nessa esteira, retomo a perspectiva da transformação a partir de práticas que proponham *questionamentos* (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004) e *problematização* (PENNYCOOK, 2001) não restritos somente ao espaço escolar, mas que ganhem força ao ponto de intervir na sociedade promovendo mudanças e transformações em relação às desigualdades sociais e de poder. A seguir, focalizo as contribuições dos meus alunos-participantes e seus posicionamentos em relação às questões teórico-práticas no processo de formação docente na universidade em questão.

## **1.2 *Take Two*: releituras do cenário universitário e revisão da relação teoria-prática**

A elaboração da proposta mencionada no início deste capítulo visava à apresentação de uma ação multimodal *conscientizadora* de alcance social em relação a alguma problemática na universidade (UCG), pensando nos problemas e conflitos de forma a contribuir para a *transformação* do contexto em que estavam inseridos.

Após algumas semanas, assistindo aos vídeos dos alunos a partir do texto *Multimodality* (KRESS, 2000), observei que a apresentação de uma proposta multimodal se distanciou de minhas expectativas. Com vistas a um alcance *transformativo*, esperava que os alunos lançassem mão de diferentes recursos multimodais, representados na forma de cartaz, cena, paródia, vídeo, dentre outros que denunciasse algum problema no campus, tais como falta de estrutura ou de professor.

Por outro lado, nos vídeos, os alunos traziam discussões diretamente ligadas às práticas de sala de aula e às disciplinas do curso de Letras, com questões interpretadas por eles como problemáticas na universidade. Grande parte dos vídeos sugeria que aulas com ênfase multimodal deveriam ser mais frequente nas aulas dentro das universidades, conforme os relatos que seguem.

Adriana: (...) *acredito que seja preciso a gente superar esse mau entendimento que muitos professores acadêmicos, e por consequência futuros professores do ensino público, esse **mau entendimento** e essa*

*redução das multimodalidades a um texto sincrético, neh? Essa simples relação da imagem com o texto (...) e também levar em conta essas diferentes formas da linguagem, mas elas atreladas às tecnologias disponíveis que é o meio da gente chegar ao aluno e elas propõem diferentes meios de comunicação (...) e no **espaço da universidade** essa situação ainda é pior neh porque **a gente vê professores com discurso que propõe essa questão da multimodalidade, mas que têm um ensino pautado na gramática, no certo, no errado** (...) (grifo meu)*

Adriana apontou um problema que considerava recorrente nas práticas entre professores e alunos na universidade. Em primeiro lugar, a aluna criticou o posicionamento de uma prática reducionista em relação às multimodalidades. A partir da leitura de Kress (2000), a aluna compreendeu que esse tipo de postura reduz o texto ao sincrétismo<sup>13</sup>. Apesar da aluna não ter explicado seu entendimento sobre sincrétismo, parece indicar que deveria haver um trabalho mais elaborado em relação às multimodalidades, não somente uma demonstração de textos com diferentes modalidades.

A problemática do texto visto como uma simples combinação entre escrita e imagem é também criticada por Kress (2003) que aponta essa visão como um ‘caminho de leitura’ assumido como natural e habitual, imerso nas regularidades culturais. A partir da perspectiva do autor, o ‘caminho da leitura’ não é somente uma decisão cultural, mas uma questão social e semiótica, pois coloca em pauta as ‘novas’/outras formas de linguagem que se inserem no poder social, logo, nas relações e práticas culturais.

Quanto à referência de Adriana a respeito da importância das multimodalidades atreladas às tecnologias, o referido autor atenta para essa influência presente nas telas de vídeo (TV, computadores, vídeo games) que propõe ‘novos’/outros caminhos de leitura.

---

<sup>13</sup> **sincrétismo:** 1. (Filos.) Tendência à unificação de ideias ou de doutrinas diversificadas e, por vezes, até mesmo irreconciliáveis. 2. Amálgama de doutrinas ou concepções heterogêneas. 3. Fusão de elementos culturais diferentes, ou até antagônicos, em um só elementos, continuando perceptíveis alguns sinais originários. 4. (Psicol.) Percepção global e indistinta, da qual surgem, depois, objetos distintamente percebidos. (FERREIRA, 1999, p. 1859)

Nessa visão, outros formatos se apresentam desafiando a linearidade dos textos e demandando do leitor mais estratégias para lidar com as complexidades.

Para isso, o leitor precisa desenvolver habilidades para criar ‘novos’/outros critérios de escolha que podem superar caminhos lineares construindo sentido com princípios de acordo com as demandas sociais, culturais, políticas e econômicas. Essa relação pode ser vista na vida virtual-real que, conforme aponta Adriana, ainda encontra obstáculos para se desenvolver no contexto escolar.

De acordo com Adriana, essa dificuldade é evidenciada pelos docentes que, apesar de produzirem discursos sobre a importância do trabalho multimodal, ainda apresentam práticas lineares e reducionistas, representando um caminho de leitura convencional de forma naturalizada em suas ações de sala de aula. Essa incoerência é criticada pela aluna, que alerta para mudanças de práticas que sejam condizentes com os discursos dos professores na universidade.

Colocando-me na posição de docente na visão de Adriana, reconheço as dificuldades em se relacionar discurso e prática interpretando-a como um comportamento pedagógico tido como ‘naturalizado’ que separa a escola da vida. Essas marcas presentes no contexto escolar e no posicionamento dos professores parecem tão cristalizadas que resultam em um ensino compartimentalizado. Para Morin (2003), a influência do racionalismo moderno levou à redução do conhecimento pela mensurabilidade, fragmentando os saberes e reforçando o raciocínio linear.

Essas inquietações já acompanhavam minha trajetória como professora e foram reforçadas na fala da aluna, que, mesmo tendo tratado dos professores de forma generalizada, trouxe para minha auto-observação uma revisão sobre minha prática-discurso. Ao longo das disciplinas de prática de ensino e de língua inglesa durante a experiência como professora temporária na instituição e aliadas às leituras nesse processo, já vinha me propondo o desafio de mudanças em minhas práticas, mesmo que pequenas, conforme apontado por Juliana no excerto seguinte:

*Juliana: (...) Então, uma possível proposta multimodal pra nós que estamos dentro da **universidade**, acredito que já está ocorrendo dentro dessa disciplina. A utilização de recursos audiovisuais, como este vídeo, por*

*exemplo, e reflexões teóricas acerca do tema multimodalidades. Como muitos alunos entram na graduação sem saber falar a língua inglesa, fica um pouquinho mais difícil, porém, acho que deveríamos levar mais em **consideração** a produção de **textos orais**, debates sobre temas da atualidade, por exemplo, fazer **análise de materiais audiovisuais**, eu acho que isso é muito interessante pra gente até poder **aplicar** dentro de sala de aula (...) e fazer os alunos da graduação **refletirem** mais sobre esse **leque de modalidades** que têm surgido ao longo dos anos e, segundo o texto, irão apenas se intensificar no futuro. E sair desse ‘**círculo vicioso**’ (...) de utilizar apenas textos e atividades mecanicistas para o ensino da língua estrangeira. (grifo meu)*

A aluna reforçou o incômodo compartilhado por Adriana em relação à falta da articulação teoria-prática, que segundo Freire (2014), deve ser vista de forma mais dialética. Embora reconheça que esse trabalho estivesse sendo realizado na disciplina de Prática de Ensino de LI, Juliana ressalta a importância de potencializar esses recursos para o desenvolvimento de habilidades que superem o que ela traduz como um ‘círculo vicioso’ de práticas simplistas no ensino de língua inglesa.

A aluna propõe um trabalho de análise de materiais multimodais que auxilie os graduandos a ‘aplicá-los’ em suas aulas. Sua fala parece apontar a percepção da demanda por mudanças, por outro lado, indica um desejo por modelos que possam ser ‘transpostos’ para sua prática enquanto estagiária e futura professora de língua inglesa. Esse mesmo anseio é reforçado por Ellen, conforme o excerto que segue:

*Ellen: (...) pensando numa comparação, por exemplo, se eu quisesse jogar rugby, não basta saber quais são as regras, eu preciso de um **preparo** pra jogar, e o que acontece na universidade é que a maioria das aulas de prática, elas apenas **mostram essas regras**, os caminhos, você não tem **concretizado** o que deveria ser feito, como trabalhar com determinado tipo de texto. Por exemplo, seu eu pegar um vídeo (...) eu passo um vídeo com um **p\*\* crítica social** e eu peço pro meu aluno grifar, grifar não, transcrever quais são os verbos que estão no passado. Então o professor, ele quase chega lá, por falta de preparo, **por falta de prática e na universidade**, nossas aulas de prática fazem exatamente isso. O professor, ele traz um*

*texto todo elaborado de como utilizar as multimodalidades, de como utilizar intertexto, fazer relação entre vídeo, música, texto escrito, imagem, mas ele não ensina pro aluno **na prática** como fazer isso. Então acaba que é somente mais uma teoria. O que falta nas aulas de prática seria isso eh, o professor trazer **exemplos** de como utilizar determinado tipo de mídia para trabalhar tanto com as questões gramaticais como as sociais (...)* (grifo meu)

Ellen construiu uma alegoria entre o jogo de rugby e a sala de aula para explicar a necessidade de maior preparação para lidar com as multimodalidades. A relação dialógica estabelecida pela aluna reforça que o jogador-aluno só teria condições de construir práticas condizentes com as novas realidades se estivesse exposto a situações nas quais ele tivesse que jogar.

Paralelamente ao sentido elaborado pela aluna, aponto para a relação conduzida por Takaki (2014) entre a linguagem convencional e a linguagem do futebol. De acordo com a autora, na linguagem vista como um jogo os papéis são flexíveis e as ‘convenções’ são contingentes. A própria dinâmica do jogo demanda construções mentais bem elaboradas de forma multissemiótica pelos jogadores e espectadores para lidar com o desconhecido, com a incerteza. Todas essas complexidades, para a autora, compõem-se em práticas de letramentos que envolvem ‘uma profusão de significados semióticos, sensoriais, sinestésicos, emotivos, criativos, políticos’ (TAKAKI 2014, p. 28)

Dessa forma, projeto essa relação para minha sala de aula como um espaço dinâmico de culturas em fluxo com suas peculiaridades, contextos, necessidades e realidades diversas e distintas. Assim como as culturas e suas realidades local-global, virtual-real, as salas de aula diferem, e mesmo na sua regularidade, são complexas e cheias de porosidades.

Por outro lado, o relato da aluna coloca em questão o desejo pela concretização, ou seja, ela não quer apenas saber as regras do jogo, quer se tornar uma jogadora, ansiando que a disciplina de Prática de Ensino seja o seu ‘campo de rugby’. Ellen manifestou uma crítica de ordem prática propondo que não sejam apenas aulas de cunho teórico, mas que expunham ‘exemplos’ ou ‘modelos’ de como fazer uso de recursos multimodais em sala de aula. Apesar

de seu posicionamento indicar uma epistemologia que prevê modelos homogeneizantes, Ellen alerta para uma questão que considera recorrente entre professores.

O desejo pela prática, comum nos discursos de professores em todos os âmbitos educacionais e muito recorrente em cursos de formação de professores é a tônica na fala da aluna. Contudo, um entendimento equivocado de exemplos de práticas pode ser perigoso se assumido como um modelo que serve para todos. Desse modo, concordo que os docentes precisam ser mais coerentes com seus discursos, porém, sem deixar de ressaltar que cada construção serve para um contexto e que os alunos precisarão ressignificar suas práticas ao assumir seus diferentes espaços e realidades.

Samara também compartilhou a importância de um trabalho mais prático com alcance para além das possibilidades da disciplina ou de suas aulas no Estágio Supervisionado, trazendo para o contexto de sua universidade, a necessidade da integração de saberes, conforme aponta em seguida:

Samara: [aluna falava sobre ser letrado nas diferentes modalidades] (...) *eu acho interessante que a proposta de trabalho das multimodalidades não seja de recortes, mas seja de aprender a utilizar os vários tipos de modalidades, eh diferentes também neh, em saber os tipos de uso, por exemplo, vídeo, texto escrito, html, no caso do website que principalmente hoje é muito importante que a gente saiba mexer na internet neh (...)* A minha proposta de mudança multimodal na **universidade** é permitir uma **integração de letramentos** entre os estudantes e as demais categorias que trabalham na universidade, principalmente os terceirizados que eles estão num grupo social desprestigiado. Isso geraria pra eles uma oportunidade de, através de  **cursos integrados**, por exemplo, de informática, artes, língua, focados no cotidiano dessas pessoas, focado na realidade dessas pessoas, que ocorra uma **troca** de letramentos. Os estudantes possam ser letrados naquilo que essas pessoas têm a capacidade de ler e que a gente permita pra eles um letramento mais **social**, mais formal neh. (grifo meu)

Samara propunha a valorização dos letramentos variados dentro da universidade como um todo, não somente entre os acadêmicos, mas entre os próprios funcionários da instituição (neste caso, os terceirizados como as faxineiras, porteiros, etc), envolvendo a integração de saberes. Algumas vezes abordada pela aluna, tomei conhecimento de um projeto que ela havia elaborado envolvendo essa perspectiva para o ensino de língua inglesa com a oferta de cursos para esse público, especialmente o feminino. Interessada pela questão das minorias, a aluna demonstrava muito interesse nas teorias de letramentos e nos conceitos freireanos para amadurecer seu projeto.

O projeto de Samara propõe que os saberes sejam compartilhados tanto pelos alunos e professores do curso, quanto pelos funcionários terceirizados. Visto que historicamente os saberes são legitimados pelas relações de poder (SANTOS, 2007), o projeto da aluna encontra relevância no sentido de que abre espaço para a negociação de sentidos de forma não-hierarquizada.

Embora a ideia de integração reforçada pelo conceito de interculturalidade seja questionável por carregar uma concepção de cultura como ilha (WELSCH, 1999), a troca de letramentos proposta pela aluna pode ser interpretada de formas diferentes. No sentido de integração, os letramentos de cada comunidade são tidos como fixos e homogêneos, reforçando sua coexistência pelo reconhecimento das culturas de forma esférica.

Uma troca de letramentos que propicie o encontro com a heterogeneidade, produzindo uma diminuição da relação desigual de saberes pela negociação de sentidos vai ao encontro do conceito de transculturalidade, visualizado pelo mesmo autor. Welsch (1999) explica que essa perspectiva considera a influência entre o indivíduo e o social, porém não de forma determinante.

Como observamos nos relatos das alunas Adriana, Juliana, Ellen e Samara, a relação estabelecida por elas entre o texto e uma problemática na universidade foi justamente a falta de um trabalho em sala de aula que seja condizente com as demandas que envolvem as multimodalidades. As alunas aproveitaram a resenha em vídeo para promover uma conscientização aos professores sobre suas práticas em sala de aula. Ouso sugerir que o caráter *transformador* dessa atividade pode estar justamente na possibilidade de mudanças em minha própria prática, conforme veremos ao longo da pesquisa.

De maneiras distintas, as alunas apresentam propostas de diálogo entre o trabalho multimodal e as tecnologias demonstrando dificuldades em desenvolver aulas que priorizem esses aspectos pela falta de uma prática pedagógica das mesmas. Embora essas práticas já façam parte da vida virtual-real de alunos e professores, ainda encontram obstáculos para ampliar suas ações pedagógicas.

Nesse ponto, retomei as premissas que envolvem minha conduta educacional pela leitura, análise e reflexão sobre os processos que influenciam minhas ações e como poderia ressignificar os modelos já considerados ‘naturalizados’ em minhas práticas. Minha percepção sobre a ementa e sua influência colonizadora (BHABHA, 1998) iniciou um processo de *agenciamento* (Capítulo 2) que demandou algumas *rupturas* (RICOUER, 1997) para criar novos espaços em minhas aulas, mesmo prevendo riscos.

Para discutir essa questão, revisito também a concepção da instituição sobre as disciplinas Práticas de Ensino pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) no curso de Letras da UCG em contraste com as releituras das alunas. O documento ressalta que:

Em articulação intrínseca com as atividades do trabalho acadêmico e com o estágio, as **práticas de ensino** devem concorrer conjuntamente para a formação da identidade do professor como pesquisador e educador em Estudos Linguísticos ou em Estudos Literários. Dessa forma, são concebidas como um **elo entre as disciplinas teóricas e os estágios obrigatórios**, de modo a possibilitar a **transposição** e a **didatização** adequadas dos **conhecimentos teóricos** para a sala de aula. Por isso, o Curso de Letras oferece a prática de ensino a seus alunos no interior das disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, desde o início do curso e não apenas nas disciplinas pedagógicas ou próprias para isso. Essa **correlação** entre **teoria e prática** é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de resoluções de situações inerentes à rotina do pesquisador e do professor em ambiente escolar. A prática vai permear toda a formação do futuro professor/pesquisador, estabelecendo e garantindo assim uma dimensão abrangente e interdisciplinar do conhecimento. (2012, p.72, grifo meu)

No trecho acima, evidencia-se a relação entre teoria e prática apresentada de forma que a disciplina de Prática de Ensino assumia a responsabilidade dos conteúdos teóricos, vistos ao longo do curso, relacionados ao ensino-aprendizagem línguas e/ou literaturas. O documento endossa a prática desassociada dos professores, conforme criticado pelos alunos no relato dos vídeos, ao sugerir que o aluno ‘transponha’ seus conhecimentos teóricos às práticas de sala de aula.

Nesse sentido, interpreto uma problemática entre as disciplinas de Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, pois tal visão implica o estabelecimento de pólos entre teoria e prática. Assim como critica Freire (2014), a dicotomia entre teoria e prática tem a ver com uma visão mecanicista de ensino-aprendizagem. Ao contrário, o referido autor entendia o aprender e o ensinar como um processo dialético, no qual ‘para ensinar, ao mesmo tempo há que se aprender’ (FREIRE, 2014, p. 170).

O elo entre teoria e prática por meio da transposição e didatização dos conteúdos teóricos durante o Estágio Supervisionado traz à tona uma discussão sobre a visão da relação teoria-prática que permeia as orientações do PPP. Concebendo uma leitura a partir das raízes filosóficas no campo educacional, invoco a posição de Saviani (1984) para explicar as bases a respeito da relação dialética entre filosofia da educação – pedagogia – prática. O autor defende que o foco para a prática por si mesma reforça uma noção de neutralidade, como se as ações em sala de aula fossem ideologicamente isentas.

O pensamento dialético de Saviani é metaforizado por Monte Mór (2011) pela figura arbórea. A metáfora de árvore, para a autora, representa uma visão convencional sobre o processo educacional. A autora exemplifica de forma didática a leitura linear de muitos professores sobre a relação teoria-prática.

Nos ramos ou galhos da árvore estariam as práticas escolares, ou seja, aquilo que é aparente. O tronco da árvore seriam as metodologias ou a pedagogia adotada pelo professor e as raízes seriam as filosofias que permeiam as metodologias e que informam quais práticas devem ocorrer em sala de aula. Considerando que a árvore interage com diferentes contextos (social, histórico e cultural), os quais não podem ser desconsiderados, o olhar para as raízes permite questionar o tipo de educação que se promove, para que tipo de indivíduo, inserido em que sociedade.

Como a atenção do professor está mais voltada para as práticas e metodologias, as epistemologias que ‘enraízam’ suas ações, na visão da autora, em sala de aula são ignoradas. Saviani (1984) atenta que, para compreendermos melhor nossas práticas, precisamos buscar as raízes filosóficas que as permeiam, ou seja, quais pressupostos conduzem as ações pedagógicas.

Em afinidade com o autor, Monte Mór (2011) defende o enfraquecimento da busca pela uniformidade e estandardização no ensino como resultado das mudanças na sociedade, na comunicação, na interação e na construção do conhecimento. Esses elementos têm se transformado de forma dialética e da mesma forma, há necessidade de elaborar práticas que dialoguem com essas mudanças. Segundo a autora, o debate sobre as práticas é intenso, porém, visto de forma isolada, desconsiderando as concepções pedagógicas e filosóficas que permeiam as ações pedagógicas.

O foco nas práticas, para a autora, reforça valores tecnicistas no qual a eficácia é a premissa. A compreensão das raízes filosóficas que permeiam as práticas torna-se essencial para a revisão das mesmas. Essa questão no contexto educacional brasileiro, voltado para práticas deveria se expandir a partir do exercício de um olhar dialético, conforme proposto por Saviani (1984).

A metáfora da árvore torna-se bastante elucidativa no sentido de corroborar uma visão educacional ainda pautada em modelos lineares e pré-estabelecidos (método/metodologia). Contudo, se considerarmos o mundo atual, temos uma sociedade com conhecimentos complexos, instáveis (MORIN, 2003) e que não se apresentaria mais de forma tão linear, como na figura da árvore.

Morin (2003, p.10, 89) atenta para uma *reforma no pensamento* que substitua seu caráter redutor e disjuntivo para um pensamento do complexo. Essa reforma é um convite a uma dinâmica aleatória de incertezas e imprevisibilidades. O autor entende que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e vice-versa. Para isso, sugere o desenvolvimento da capacidade de acessar e organizar o conhecimento.

A partir de outra leitura, Menezes de Souza (2011b) faz menção à metáfora do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1996, apud MENEZES DE SOUZA, 2011b). Essa visão compreende que o conhecimento na sociedade é complexo, pluralizado e não-hierarquizado.

Assim como no vegetal, os rizomas estão emaranhados, confusos. Não há uma parte mais importante que a outra, não há um conhecimento mais privilegiado que outro. Fazendo um paralelo com a metáfora arbórea, compreendo a importância de se rever as raízes, contudo, não de forma fragmentada, mas considerando o mundo atual cujas raízes se constituem de forma entrelaçada em torno de um conjunto de práticas sociais.

No mundo caracterizado pelo rizoma, a falta de linearidade constitui-se um desafio ainda maior para professores e alunos que estão diante do desconhecido, do imprevisível e das contingências na sala de aula. Nesse ponto, ambos precisam aprender a lidar com as multiplicidades da sociedade e como aproveitá-las para um ensino mais amplo que permita o conhecimento de diversos saberes, não somente aqueles legitimados por um grupo mais privilegiado.

A partir dessa perspectiva, dos relatos dos meus alunos-participantes da disciplina de Prática de Ensino de LI – VII e diante das diferentes realidades e desafios da sala de aula, engajei-me na elaboração de atividades ao longo das aulas que evidenciassem o caráter multimodal da linguagem e promovesse a criticidade nos alunos. Desenvolvi atividades que dialogassem com suas realidades locais-globais, bem como suas diversidades e heterogeneidades de modo crítico e multissemiótico. Desse modo, interpreto as construções de sentido docente e discente sobre as atividades na disciplina que estão descritas no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO 2

### OS *DESIGNS* MULTIMODAIS NAS ATIVIDADES DE PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A partir da experiência com a atividade da resenha em vídeo sobre o texto *Multimodality* (KRESS, 2000) e do posicionamento dos meus alunos em relação às questões multimodais em sala de aula, revisei minhas concepções a respeito das práticas que pretendia desenvolver ao longo da disciplina de Prática de Ensino VIII.

O caminho de volta para a sala de aula foi de constante *reflexividade* que, segundo Morgan (2007, p. 959), pode envolver uma introspecção sobre práticas inerentes à ‘formação da identidade do professor por discursos institucionais’. Nessa direção, engajei-me em práticas reflexivas sobre os aspectos que permeariam minhas aulas, buscando conciliar os diversos recursos multimodais e temáticas sociais.

Para isso, optei por elaborar uma série de atividades evidenciadas pelas multimodalidades com foco crítico. Utilizei as premissas de Kress (2000, 2003, 2010) sobre o processo de construção de sentido multimodal, bem como o apoio teórico de Kalantzis e Cope (2012), que em conjunto com o referido autor, formam um trabalho voltado para os letramentos multimodais. Além disso, procurei elaborar atividades que despertassem a consciência crítica dos alunos a partir de Cervetti, Pardales e Damico (2001), Freire (2014), Menezes de Souza (2011a, 2011b), Luke e Freebody (1997), McLaughlin e DeVogd (2004) e Monte Mór (2011, 2013), alguns desses autores já mencionados no capítulo anterior.

Tendo em vista que os alunos estavam estagiando no Ensino Médio, inicialmente pensei em elaborar atividades que pudessem contemplar esse público. No entanto, em função de inúmeras contingências na pesquisa descritas no capítulo 3 desta dissertação, reconsidereei tal decisão. Decidi partir da própria realidade dos meus alunos com temas de interesse relacionados ao seu *lócus*, o contexto universitário. O engajamento dos alunos seria necessário para vivenciar diferentes formas de explorar as multimodalidades na disciplina e ressignificá-las para suas salas de aula no Estágio Supervisionado.

Para tratar da elaboração das atividades, embasei-me no conceito de *design* (NEW LONDON GROUP, 1996; KRESS, 2000, 2010; KALANTZIS; COPE, 2012), cujos autores explicam como os sentidos são construídos de forma (multi)semiótica. O mundo tem se apresentado de forma cada vez mais multimodal. Portanto, compreender esse processo nas práticas de sala de aula tem se tornado um desafio para professores e pesquisadores, logo, um desafio pessoal. Colocando-me no lugar de meus alunos enquanto questionadores de práticas de caráter multimodal, compreendo as dificuldades que envolvem a construção de uma atividade que dialogue com as múltiplas realidades de um mundo cada vez mais heterogêneo e complexo.

Nesse processo de atribuição de sentidos em relação às multimodalidades, a construção (*design*) das minhas atividades se originou na minha representação a respeito dos recursos multimodais (imagens, sons, vídeos) que pudessem fazer sentido para mim e para meus alunos. Essas escolhas se deram a partir da minha experiência docente, das minhas leituras e das convenções culturais que envolvem o ensino de língua inglesa para o contexto acadêmico no qual estava inserida.

Como parte do elenco da semiótica social, Kress (2000, 2010) concebe o *design* como um processo de construção de sentido multimodal. O termo na língua portuguesa é um estrangeirismo e pode significar *projeto ou modelo; planejamento ou produto desse planejamento* (FERREIRA, 1999, p. 654). Devido à complexidade para estabelecer uma tradução correspondente ao conceito adotado pelo autor, optei pela manutenção do termo em inglês. Assim, apresento uma definição para o *design* a partir do aporte teórico apresentado neste estudo:

O *design multimodal* refere-se ao uso dos diferentes modos – *imagem, escrita, cor, layout* – para apresentar, perceber, às vezes (re)contextualizar posições e relações sociais, bem como o *conhecimento* em *arranjos* específicos para um público específico. Em todos os momentos, o *design* percebe e projeta a organização social e é afetado pelas mudanças sociais e tecnológicas (KRESS, 2010, p.139). (grifo do autor, tradução minha)<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> *Multimodal design* refers to the use of different modes – *image, writing, colour, layout* – to present, to realize, at times to (re-)contextualize social positions and relations, as well as *knowledge* in specific *arrangements* for a specific audience. At all points, *design* realizes and projects social organization and is affected by social and technological change.

Apesar do termo já ser bastante popularizado em várias áreas do conhecimento, Kress (2010) indica que, na perspectiva da semiótica social, o *design* pode ser considerado o termo central no trabalho semiótico. O conceito emprestado do autor remete a um processo de construção de sentido multimodal que envolve a percepção e o engajamento do seu construtor de acordo com seus interesses, perspectivas, posições e valores (KRESS, 2003).

A concepção do *design* nessa perspectiva não se reduz apenas a um *projeto, desenho, produto* ou restritivamente aplicado aos âmbitos da moda, arquitetura, desenho gráfico, dentre outros, como definido no dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999, p. 654). O sentido restrito da palavra nessas áreas faz mais referência ao *design* como um produto concluído, acabado. No entanto, conforme aponta Kress (2010), o *design* envolve um processo incessante de significação.

Em consonância com a perspectiva do autor, Kalantzis e Cope (2012, p. 83) apontam dois sentidos para o *design*. O termo enquanto substantivo refere-se à ‘forma ou estrutura de algo’ e como verbo designa uma sequência de ações, denominadas pelos autores de ‘*representação, comunicação e interpretação*’ do construtor de sentido.

Desse modo, Kalantzis e Cope (2012) fazem referência ao *design* como verbo destacando suas formas primárias pelo ‘processo de *representação e comunicação*’. Na *representação* ocorre um processo interno, uma construção de sentido para si mesmo sobre aquilo que vemos ou experimentamos de acordo com nossa atenção ou interesse. É a forma como representamos em nossa mente nossa percepção sobre o mundo.

A *comunicação* acontece externamente ao criar uma mensagem para o outro sobre nosso sentido. É um processo externo, ou seja, ocorre na interação com os outros. No ciclo da construção de sentido, quando uma mensagem é comunicada, inicia um processo de *interpretação*, ou seja, uma nova representação sobre o que o outro quis dizer. A *interpretação* é uma construção de sentido sobre a *representação* comunicada do outro.

Com relação à construção de sentido multimodal enquanto processo, na concepção do *design* são destacados três momentos distintos, denominados em língua inglesa de *Available Designs, Designing* e *The Redesigned* (NEW LONDON GROUP, 1996; KRESS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2012).

Os *Available Designs* (*designs disponíveis*) são os modos de sentido localizados em contextos culturais específicos de acordo com as suas convenções incluindo elementos linguísticos, semióticos e discursivos como recursos para a construção de sentido. Nesta investigação ocorre a predominância dos recursos multimodais (KRESS, 2000) promovidos pela mídia digital tais como imagem, som e vídeo.

Uma das primeiras atividades propostas no início da disciplina girou em torno da temática ‘política’. Os *designs disponíveis* eram dois vídeos sobre o tema, porém com perspectivas e contextos diferenciados. Os vídeos foram escolhidos a partir de buscas na Internet em sites de vídeo. Minhas escolhas foram impulsionadas por dois motivos: primeiramente por se tratar de um período eleitoral e depois pela turma apresentar interesse em relação a essas questões.

A título de compreensão, muitos alunos eram engajados politicamente nessa turma. Alguns participavam dos centros acadêmicos, outros de grupos de estudos e até militâncias. Nesse sentido, compreendi que o tema poderia ser tratado de forma ampla pelos alunos, não somente na temática da política eleitoral, mas também no processo político enfrentado na própria universidade e nas relações da vida cotidiana.

O Vídeo 1 (Figura 1), em língua portuguesa, tratava de uma sátira do programa online ‘Porta dos Fundos’, no qual o ator Fábio Porchat representava um político gravando uma campanha eleitoral. Nas falas do político, ele sempre se perdia e tinha ataques de riso cada vez que fazia alguma promessa, pois ele já sabia que não as realizaria. Como era um candidato concorrendo à reeleição, a sátira se reforçava ainda mais, intensificando os risos cada vez que ele mencionava uma nova promessa.

No Vídeo 2 (Figura 2), em língua inglesa, produzido pelo Instituto Harvard de Política, uma aluna do programa convidava os alunos da instituição a participar de uma Campanha Nacional para discussão das políticas na universidade. Como presidente do programa, a aluna encorajava a comunidade acadêmica a participar de discussões sobre a agenda política dos serviços públicos em sua instituição.

Figura 2 – Vídeo 1: Porta dos Fundos (Programa Político)



Fonte: Youtube<sup>15</sup>

Figura 3 – Vídeo 2: Institute of Politics Programs: National Campaign



Fonte: Youtube<sup>16</sup>

A partir dos *designs* ou modos de sentido *disponíveis* (neste caso, dois vídeos), houve uma construção de sentido pelo *Designing* dos modos semióticos escolhidos. Nesse momento, ocorreu uma atividade semiótica dos *designs disponíveis* pela rearticulação e recombinação de sentidos. Essa atividade implica ‘transformar o conhecimento ao produzir novas construções e representações da realidade’ (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 14). A natureza do *Designing*, portanto, envolve transformação. Primeiro, porque o *design disponível* nunca é o mesmo a partir da atribuição de sentido do construtor. Segundo, porque ainda que ninguém acesse esse sentido, uma transformação já ocorreu no próprio construtor de sentido (KALANTZIS; COPE, 2012).

Retomando a premissa de que a construção de sentido não é somente um ato semiótico, mas social (KRESS, 2003, 2010), compreendo que é possível desenvolver uma educação mais consciente em sala de aula e fora dela. Assim, uma ação de construção de sentido que permita as relevâncias sociais dos alunos e seus contextos, problematizando os *designs disponíveis* de forma crítica, pode se configurar em uma forma de *transformação*.

Para a construção da atividade a partir dos dois vídeos (*Designing*), optei por tratá-los de forma conjunta. Assim eu esperava comunicar aos meus alunos a possibilidade de relação

<sup>15</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=il-cG20QeG4>>. Acesso em: 09 set. 2014.

<sup>16</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xNrfTZOFT6Y>>. Acesso em: 09 set. 2014.

entre os vídeos para tratar do tema ‘política’ de forma mais ampla, visando a promover um engajamento sobre essas questões nos alunos.

Logo, elaborei uma folha de atividades (apêndice D) inicialmente propondo uma discussão da relevância do tópico ‘política’ no contexto de Ensino Médio e como essa questão poderia ser explorada em sala de aula. Como eu estava diante de alunos no contexto universitário, a escolha dos vídeos foi mais voltada para esse público. Assim, imaginei que os alunos poderiam pensar em outras possibilidades de explorar essa temática com seus alunos em outro contexto.

Por influência das teorias de letramentos críticos que incentivam o levantamento de temáticas envolvendo questões políticas, sociais, dentre outras, com abertura para *questionamento*, discussão e reflexão (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2011b; MONTE MÓR, 2011, 2013), propus o desenvolvimento de uma atividade a partir de uma discussão que permitisse diversidade, multimodalidade e pensamento crítico.

Para isso, elaborei a seguinte pergunta: Como os seus alunos podem trabalhar com o objetivo de promover uma mudança social em sua escola/comunidade/país, para que possam compartilhar isso com os outros? (tradução minha)<sup>17</sup>. A ideia era que os alunos pudessem pensar sobre questões sociais com atividades que envolvessem recursos multimodais (KRESS 2000, 20003, 2010) promovendo a percepção crítica (MONTE MÓR, 2011) com implicações em seus contextos.

Como resultado do *designing*, uma nova construção de sentido se apresentou a partir dos *designs disponíveis*. Os vídeos foram ressignificados por mim na forma de uma atividade com proposta de desenvolvimento de atividades pelos meus alunos com foco no Ensino Médio. Esse sentido transformado é chamado de *The Redesigned*, tornando-se um novo *design disponível* para uma nova construção de sentido que seria ressignificada pelos alunos-participantes.

Kress (2000) critica o foco em teorias que tratam apenas do uso de sistemas defendendo que o entendimento dos potenciais comunicacionais (políticos, ideológicos) dos

---

<sup>17</sup> *How can your students work out in order to promote social change in their school\*/community/country so that they can share it with others?*

recursos multimodais é mais importante do que a competência para o uso desses recursos. O conceito de *design* compreende que não somos simples usuários, mas defende a *reconstrução e transformação* de recursos de acordo com as características sociais e culturais dos indivíduos, com a influência de seus interesses pessoais, cognitivos, afetivos e sociais.

Embora o foco do referido autor se volte mais para a materialidade dos modos semióticos (escrita, oralidade, imagem, etc), concebi nesta pesquisa o processo de elaboração de sentido a partir dos recursos multimodais para o contexto de sala de aula por se tratar de um engajamento semiótico com relevância social. Entretanto, minhas lentes não se esgotam na concretude dos modos escolhidos. Meu olhar se volta para uma dimensão de um processo semiótico que se projeta para além de elementos materializados, envolvendo relações sociais e de poder no processo de significação (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Nessa compreensão, Kress (2010) afirma que o desenvolvimento da capacidade de *design* ultrapassaria a habilidade crítica, pois para o autor a crítica se relaciona a estruturas e ambientes estáveis, e sua tarefa seria levá-los à crise. Já em contextos de instabilidade e fluidez, a força formadora do *design* atenderia às demandas das necessidades políticas desse tipo de ambiente. Logo, para o autor, a crítica estaria ancorada ao passado, enquanto o *design* projetaria propósitos, interesses e desejos do construtor para o futuro.

O posicionamento do autor com referência ao *design* e à crítica parece contraditório se comparado ao conceito de letramento crítico delineado no capítulo anterior. A perspectiva de crítica adotada neste estudo difere no sentido de não conceber uma linearidade entre presente, passado e futuro. Os letramentos críticos de fato se baseiam no *questionamento* de estruturas consideradas estáveis, conhecimentos privilegiados, como os cânones, que salientam algumas vozes em detrimento de outras e como resultado das relações de poder na sociedade. Contudo, na visão de Freire (2014), o crítico se projeta na forma de *agência*, enquanto que, na leitura de Kress (2000, 2010), essa *agência* se efetivaria pelo *design*.

A concepção de *agência* neste estudo foi inspirada nos teóricos Bhabha (1998) e Freire (2014) que defendem que outras atribuições coexistam em relação às atribuições já consagradas com vistas à diminuição de desigualdades. A *agência* parte do engajamento dos sujeitos nas suas construções dando espaço à multiplicidade de sentidos em suas diferentes vozes. O olhar voltado ao contexto sócio-histórico das minorias justifica-se pela necessidade de lutar pela inclusão desses discursos não legitimados.

De acordo com Bhabha (1998), a *agência* no período pós-colonial e pós-moderno envolve uma consciência social que demanda a renegociação de sentidos pelo domínio intersubjetivo. Para o autor, o retorno do indivíduo como agente ocorre a partir de seu deslocamento no espaço de contingência entre o que Freire (2014, p. 185) denomina de *eu e não-eu (outro)*, demandando interrogação, revisão e transformação no processo de significação do agente.

Assim como Kress (2010), que aponta o *design* como uma forma de *agência* individual, concebo a *agência* a partir dos processos semióticos como ações que implicam transformação na sociedade nos níveis discursivo, modal, pedagógico, curricular e social. A *agência* que desenvolvi nesta pesquisa envolveu mudança de discurso, atitudes e tomada de decisões em relação à ementa, às minhas aulas e à relação com meus alunos de forma crítica e autocrítica de modo a implicar na transformação de contextos de acordo com os interesses e demandas desses ambientes. Logo, na visão que ancora este estudo, a crítica que gera transformação se efetivaria pela *agência* do indivíduo (BHABHA, 1998; FREIRE, 2014).

Em tempos de mudanças intensas, o *design* trata-se de um objetivo político/pedagógico (KRESS, 2000). Desse modo, alunos, professores, pesquisadores e cidadãos podem desenhar/projetar seus processos de ensino, aprendizagem, investigações e ações na sociedade de modo consciente, reflexivo e compartilhado. Isso requer o envolvimento de forma ativa e engajada na autoria de seus sentidos, especialmente com a crescente viabilização de informações na mídia digital elaboradas pelas diversas modalidades.

Estamos diante de espaços múltiplos e híbridos que disponibilizam recursos para a elaboração de novos *designs* para práticas dentro e fora do âmbito escolar. Logo, o professor da atualidade, para Kalantzis e Cope (2013)<sup>18</sup>, deve ser um *designer*, ou seja, aquele que projeta currículos e práticas em sala de aula considerando os interesses de seus alunos e das demandas da sociedade. O conhecimento que os alunos estão consumindo, produzindo, interagindo e remixando pode ser ressignificado nas práticas escolares, permitindo que o aluno assuma o papel de *designer* de seu próprio conhecimento na construção de sentido de forma mais engajada, colaborativa e perspicaz.

---

<sup>18</sup> Disciplina ministrada pelos autores na USP em março de 2013 com o tema Letramentos: Reconstruindo Sentidos Educacionais.

O professor enquanto *designer* de suas práticas pode fazer escolhas pertinentes ao seu contexto de acordo com os *designs disponíveis* tanto em seu repertório cultural quanto dos alunos. Estes, por sua vez, podem atuar como *designers* a partir da proposta do professor, formando novos *designs* pela re-elaboração de novos sentidos. Nessa dinâmica, tanto alunos quanto professores podem desenvolver *agência*, no sentido de transformar os *designs disponíveis* que se encontram cristalizados e não questionados na sociedade. Essa prática pode proporcionar novas reflexões e ações sobre as realidades sociais, políticas e de poder que cerceiam suas realidades.

Nesta pesquisa, o *design* auxiliou minha compreensão sobre o processo de construção de sentido em relação à leitura de imagens, vídeos, gestos, expressões faciais, textos escritos e orais para a elaboração das atividades multimodais incorporadas às minhas aulas. Tratei da articulação dos meus próprios *designs* enquanto professora-pesquisadora em relação às teorias, escolhas de práticas de sala de aula, tomada de decisões e mudanças nas contingências.

Considerando o *design* como dinâmico e sempre passível de ressignificações, o *design* multimodal coloca em revelo a crescente complexidade e inter-relação dos modos de sentido, reforçando que nenhum deles está isento de crítica, tendo em vista o conceito de *critique*, conforme mencionado por Monte Mór (2013) no capítulo anterior. Dessa forma, abre-se um espaço dialógico que permite tomada de decisões e ações mais conscientes sobre as realidades sociais.

Diante dos argumentos, visualizei a elaboração das atividades multimodais a partir de orientações do curso, ementa da disciplina, planos de aula, recursos multimodais online, experiência docente, sala de aula em questão e a relação intersubjetiva com os alunos-participantes por meio de debates, e-mails, encontros, conversas informais, planos de aula, postagens na plataforma Edmodo, dentre outros.

Por conseguinte, iniciei um processo de construção de sentido para o desenvolvimento de atividades multimodais visando à *transformação* (re-ordenação de elementos do mesmo modo) ou *transdução* (mudança de um modo para outro) semiótica (KRESS, 2010) de forma crítica e criativa com foco nas mudanças dos contextos sociais.

Sendo assim, os alunos poderiam refletir sobre a temática da ‘política’ e sua abrangência na sociedade. Para isso, poderiam lançar mão de outros ‘textos’ pensando no alcance da discussão para a transformação de sua sala de aula, escola ou comunidade. Minha expectativa era que os alunos pensassem em atividades que não somente incluíssem multimodalidades reduzidas à simples discussões, mas que apresentassem propostas com alcance maior de modo significativo, estimulando sua criatividade, autoria e engajamento crítico.

Na minha proposta para os alunos-participantes, a lição deveria ser preparada em sala de aula com as ideias do grupo, acesso à Internet para pesquisa e apoio do professor quando necessário. Eles precisariam definir o objetivo e procedimentos, justificando a escolha dos materiais a serem utilizados durante a aula. Após a elaboração, a lição seria enviada para a plataforma Edmodo em formato word, pdf, power point, Prezi, vídeo, gráficos, imagens ou link para possíveis comentários e discussões.

Evidentemente, a atividade seria um protótipo de como os alunos-participantes estariam articulando as questões multimodais com o desenvolvimento crítico em seus *designs* nas atividades, considerando o público das salas de aula de Ensino Médio em que estavam estagiando. Quando os alunos receberam a proposta da atividade e começaram a preparar suas aulas, eles interpretaram minha atividade e construíram um novo sentido a partir dela na elaboração de uma atividade com foco em seus alunos do Estágio Supervisionado iniciando um novo processo de *design*.

Durante a elaboração da atividade, alguns grupos compartilharam comigo uma prévia do que estavam projetando. Observei que muitos grupos escolhiam vídeos para que, posteriormente, seus ‘alunos’ pudessem discuti-los. Entretanto, não havia uma elaboração prévia de perguntas para discussão, elas seriam abertas conforme os pontos fossem levantados em sala de aula. Para uma proposta final, alguns grupos solicitariam aos seus ‘alunos’ a elaboração de um vídeo envolvendo o tema.

Minha impressão nesse primeiro olhar sobre a elaboração das atividades dos alunos-participantes foi de que estavam se apoiando nos recursos multimodais disponíveis, contudo, não se engajavam em uma elaboração que escrutinasse os aspectos críticos ou tirasse proveito dos elementos da própria língua inglesa de forma articulada para serem aproveitadas durante a aula.

A partir dessa experiência, no processo de elaboração (*design*) da atividade para a aula seguinte, procurei focar em alguns detalhes que pudessem alertar os alunos no desenvolvimento de suas atividades. Na atividade seguinte, elaborei uma proposta multimodal com um conjunto de perguntas prévias para a percepção crítica dos alunos. Além disso, articulei uma atividade envolvendo aspectos da língua inglesa dando ênfase a questões que seriam relevantes para futuras discussões.

Reconheço que, historicamente, minha formação não tenha desenvolvido uma consciência sobre as premissas de minhas práticas. Possivelmente minhas atividades ainda apresentem marcas de cunho positivista, cartesiano e iluminista. Contudo, nesse caminho de volta, devido ao tempo maior para rever minhas concepções e contato com as leituras, busquei desenvolver um olhar mais *autocrítico* (TAKAKI, 2011) durante minhas análises. Esse processo de constante autoquestionamento de minhas práticas é acompanhado pelas atualizações a partir do meu próprio discurso.

Ao longo deste capítulo, relato alguns *designs* no processo de elaboração de atividades para a disciplina. Revisito cenas que marcaram meu processo de significação e que propiciaram aos alunos-participantes o engajamento em ‘novas’/outras possibilidades de sentido a partir das multimodalidades. Relato como os alunos interpretaram, participaram e se posicionaram em relação a um debate sobre diversidade na universidade. Em seguida, destaco um vídeo trailer sobre a questão indígena elaborado pelos alunos a partir da ressignificação do cartaz de um filme.

## 2.1 *Legally Blonde* e o debate da diversidade

Tendo em vista minha preocupação em desenvolver temáticas de relevância para os alunos, escolhi focalizar atividades que problematizassem questões dentro da universidade. Para isso, selecionei o trailer do filme *Legally Blonde*<sup>19</sup> como ponto de partida para a atividade da aula seguinte.

O filme tratava de uma cobiçada garota de Beverly Hills chamada Elle Woods que namorava o garoto mais popular do colégio. Até que seu namorado decidiu estudar Direito na

---

<sup>19</sup> Legalmente Loira. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=E8I-Qzmbqnc>>. Acesso em: 09 set. 2014.

Universidade de Harvard e desatou o relacionamento. Como ele tinha aspirações políticas, temia que a garota não fosse uma companheira ideal para sua imagem como político. Após o rompimento, Ele resolveu ingressar no Curso de Direito em Harvard para tentar reconquistar o ex-namorado. Contudo, a personagem encontrou dificuldades para se relacionar por ser estigmatizada por seus colegas universitários que atribuíam ignorância e futilidade às suas madeixas loiras.

Elle se insere em um protótipo de sucesso e beleza frequentemente disseminado nos filmes americanos. Uma mulher bonita, loira, popular, rica, da alta sociedade e que se interessava por cachorros, moda e compras, reforçando o estereótipo da mulher loira e fútil. O elemento de ‘surpresa’ gerado no filme é o fato de que a garota se destacou no Curso, superando os preconceitos de seus colegas e trazendo à tona a questão da imagem estigmatizada da chamada ‘loira-burra’.

Os alunos foram convidados a assistir ao trailer do filme que fazia uma prévia da história causando as primeiras impressões sobre o tema. Para isso, elaborei uma montagem em slides (ver apêndice E) com a imagem da personagem e um conjunto de perguntas sobre o vídeo. Os alunos deveriam elencar descrições da personagem, seus interesses, sua motivação para ingressar no curso de Direito e o motivo da reação de seus colegas na universidade. Após uma discussão em grupo, as informações elencadas pelos alunos foram registradas nos slides.

O teor didático dessa etapa mais descritiva primeiramente foi motivado pela construção das atividades apresentadas pelos alunos-participantes sobre o tema da aula anterior. Grande parte não detalhava seus procedimentos de forma mais didática para nortear tanto seu trabalho quanto o entendimento dos seus alunos. Segundo, porque como os alunos-participantes também deveriam incluir elementos linguísticos na preparação de suas aulas para o estágio no Ensino Médio de acordo com as exigências das orientações curriculares.

Fazendo referência às OCEM (2006, p.117), o desenvolvimento das habilidades linguísticas e léxico-gramaticais não deve ser deixado de lado, mas sim recontextualizado para o âmbito social e para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos. Portanto, a construção de um roteiro que aborde questões de ordem gramatical serviria para localizar elementos de relevância para as questões vindouras.

De acordo com Monte Mór (2010), o maior desafio do docente é justamente conciliar práticas convencionais com as novas exigências da sociedade que demandam novos posicionamentos pedagógicos na escola. Desse modo, o primeiro critério foi a relevância da temática para localizar os elementos linguísticos, bem como toda a composição multimodal da atividade, de modo a construir práticas significativas, que contemplassem questões tanto no nível linguístico quanto social. Para este último, aponto a importância de se pensar em elementos que abranjam a vida dentro da escola e fora dela.

Assim, elaborei um conjunto de *questionamentos* (em língua inglesa) sobre o trailer do filme com base em minhas leituras de Cervetti, Pardales e Damico (2001), OCEM-LE (2006) e com apoio de outras leituras em Luke e Freebody (1997) e McLaughlin e DeVogd (2004) nas seguintes perguntas:

- *Que tipo de mulher ela parece representar?*
- *Você acha que a aparência pode realmente definir o caráter de uma pessoa?*
- *Como você lida com a diversidade na sala de aula / escola / comunidade?*
- *O que faz alguém procurar por uma carreira?*
- *Você acha que ela sofreu uma espécie de bullying?*
- *Isso acontece no seu contexto? Como? (tradução minha)<sup>20</sup>*

De acordo com McLaughlin e DeVogd (2004), um dos princípios do letramento crítico está na relação de poder entre autor-leitor. Com base nas premissas freireanas, os autores argumentam que essa relação requer leitores ativos que questionem e se posicionem diante de uma problemática. Assim, ao invés de aceitar uma perspectiva essencialista, professor e aluno devem se engajar no *questionamento* de uma situação através da análise de sua complexidade.

Nesse sentido, Luke e Freebody (1997) reforçam mais um princípio que envolve a inclusão de outras vozes e textos que merecem ser ‘ouvidos, criticados, analisados e construídos’ (p. 213). Os autores entendem que qualquer recurso que é trazido para a sala de aula será diverso e variado, contanto que questione os interesses que envolvem a produção de um texto e a omissão das vozes.

---

<sup>20</sup> *What kind of women does she seem to represent? / Do you think looks can really define a person's character? / How do you deal with diversity in your classroom/school/community? / What makes someone look for a career? / Do you think she is kind of bullied? / Does it happen in your context? How?*

Fazendo uma leitura mais ampliada, Cervetti, Pardales e Damico (2001) atentam para a diferença entre *questionamentos* na perspectiva da *leitura crítica* e do *letramento crítico* a partir de um processo comparativo. Diferentemente da *leitura crítica* que busca uma interpretação que questione a intenção do autor na crença de garantir uma verdade, o *letramento crítico* apresenta propostas de desenvolvimento de criticidade, sugerindo *questionamentos* que busquem desafiar as interpretações já consagradas e legitimadas por grupos homogêneos de modo a romper com as relações de poder e construir outras visões e interpretações.

Práticas mais convencionais tendem a assumir a visão do autor, sem questioná-la, de forma passiva, legitimando somente a construção de sentido autoral. Por outro lado, o leitor também deve se engajar criticamente na *problematização* de sua leitura, não somente analisando as premissas que envolvem o texto, mas incluindo sua perspectiva para a construção e ampliação de outras possibilidades de significação.

A construção dos *questionamentos* foi desafiadora, pois envolveu uma *ruptura* do meu ciclo interpretativo (RICOUER, 1977 apud MONTE MÓR, 2013a) e demandou uma revisão de conceitos por meio de autoquestionamentos, conforme aponta Takaki (2011) referindo-se à *autocrítica*. Considerando tais dificuldades, afirmo minha necessidade de desenvolver um *autoletramento crítico* (ALEGRETTI, 2012) para propor essas questões em sala de aula.

Sendo assim, as perguntas elencadas sugeriam uma leitura a partir da perspectiva do autor, mas também buscavam avançar para a perspectiva do leitor voltando-se para seu contexto (Como você lida com a diversidade na sala de aula / escola / comunidade? Você já sofreu alguma espécie de bullying em seu contexto?). Nesse caminho de constante revisão e *questionamento* das minhas práticas de forma *reflexiva* (MORGAN, 2007, 2014) e *problematizadora* (PENNYCOOK, 2001), percebo que talvez as perguntas pudessem avançar no teor de criticidade de minha parte.

Neste primeiro recorte, apresento uma cena do debate desencadeado a partir dos *questionamentos* destacando uma das perguntas realizadas: *Como você lida com a diversidade em sua sala de aula/escola/comunidade?* Ao abrir essa pergunta, alguns alunos perguntaram se poderiam respondê-la em português. Eu disse que eles estariam livres para responder como quisessem, pois naquele momento meu foco estava voltado mais para a participação dos alunos na atividade, cuja discussão posteriormente resultaria na produção dos alunos em

língua inglesa. Os alunos haviam iniciado a discussão em pequenos grupos e, ao abrir para um debate com a turma, uma das alunas de um grupo levantou a questão do respeito às diferenças. A discussão no grupo de Ana desencadeou um debate digno de nota:

Ana: *A gente conversou igual a gente fez aqui que a gente tem que respeitar (...)*

Camila: *Mas às vezes eu acabo não lidando, na verdade.. porque as vezes se você falar assim eu aceito o respeito, tá eu aceito eu respeito, mas as vezes a pessoa vem até e você não lida você não sabe lidar não sabe como agir, não estou falando que todo mundo é assim mas as vezes acontece isso , então.*

P: *Será que só respeitar então é suficiente?*

Camila: *Eu me questiono isso, porque em até certas coisas, que às vezes eu falo: ah eu aceito eu respeito, mas eu nunca lidei, entende, nunca fui ver ou...*

P: *Pra buscar saber o que é*

Camila: *Exatamente*

P: *o que constrói aquela pessoa o que ela acha ou usa daquela forma.*

Camila: *Exatamente, aí eu me questiono será que realmente eu aceito por respeitar? (...) Mas tem muitas coisas que eu aprendi a lidar dentro da faculdade, porque eu não tinha contato antes, mas agora eu aprendi (...).*

Inicialmente os alunos concordaram que a forma de lidar com a diversidade seria respeitar o *outro*. O conceito de ‘respeito’ colocado pelas alunas remete a um sentido construído na sociedade como forma de evitar o confronto. Segundo Menezes de Souza (2011b), por muitos anos a escola reforçou o conceito de justiça social com base na homogeneidade, pela premissa de que todos são iguais. Assim, pólos se formaram, nos quais os iguais permaneciam de um lado e os diferentes de outro.

No letramento crítico, professor e aluno são convidados a rever o que é considerado natural na sociedade para ir além do senso comum ao confrontar essas questões pelo *questionamento* e na relação com o *outro* (FREIRE, 2014; MENZES DE SOUZA, 2011). Vemos que no processo de significação de Camila a respeito de como lidar com a diversidade, a aluna desenvolve um engajamento *autocrítico* (TAKAKI, 2011), revendo suas concepções e comportamentos na relação com o *outro*. A aluna se deu conta de que o fato de ela respeitar não significava que ela aceitasse a diferença, especialmente porque não havia tido a

oportunidade de conviver com aquelas diferenças, ou seja, não havia tido a chance de exercer a *escuta* (FREIRE, 2014).

A aluna admite que, muitas vezes, não sabia lidar com a situação. Vemos então que o ‘respeito’ parece não contribuir para que a aluna saiba lidar com as diferenças de forma produtiva, na qual ambos possam perceber as diferenças ao escutar o *outro*. Esse processo intersubjetivo, segundo Menezes de Souza (2011a), pode auxiliar na compreensão dos nossos próprios pressupostos, ou seja, da nossa responsabilidade em relação às nossas atribuições de sentido.

Para Freire (2014), o *outro* informa sobre mim, ou seja, só posso conhecer como sou construído a partir do momento em que me disponho a ouvir o *outro* e, na sua diferença, compreender a minha formação sócio-histórica. Essa consciência crítica, em suas palavras, pode contribuir para a quebra da homogeneidade, evidenciando a multiplicidade pelas diferenças. Camila reforça isso quando diz que ‘algumas coisas ela já aprendeu a lidar’, pois antes não tinha contato com determinadas diferenças. Compreendo, portanto, que a aluna deve ter se engajado na relação com a diferença em alguns aspectos e, ao exercer a *escuta*, esteja aprendendo a lidar melhor com ela. Vejamos a posição de outra aluna:

*Carmen: Mas.. na universidade a gente encontra todos os tipos de pessoas, né então a gente tenta lidar, com as pessoas do jeito que elas são. Igual na sala de aula nós até podemos ver isso. É um que tem um pensamento, outro que age de outra forma (...) nas discussões, mas a gente tem que saber lidar para se ter uma harmonia dentro da sala de aula.*

*P: Saber lidar, ok (...)*

Carmem já atribui o saber lidar com as diferenças como uma forma de ‘harmonia’. Entretanto, a ideia de harmonia pode remeter a uma forma de ‘consenso disfarçado’ (MENEZES DE SOUZA, 2011b). Considerando que o sentido é múltiplo, ou seja, os significados são heterogêneos (BAKHTIN, 2006), a ideia de harmonia faz menção a um pensamento coletivo que reforça a homogeneidade e contrasta com a complexidade do mundo atual. Visto que para saber lidar com essa complexidade, precisaremos também saber lidar com o conflito, com a falta de harmonia. Para a aluna, saber lidar se resume ao ‘respeito’ para garantir a ‘harmonia’ da sala.

O conceito de ‘harmonia’ é reforçado por um *multiculturalismo simplista* (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 36) que aceita a coexistência de culturas e suas diversidades, porém, de forma isolada, neutra e benigna. Para os autores, é necessário negociar as diferenças, ainda que essa negociação seja difícil e dolorosa. No entanto, esse tipo de negociação parece ser pouco realizada entre os alunos, conforme os comentários da seguinte aluna:

Camila: (...) *a minha historia, minha casa (...) Igual aqui na sala, a gente discute religião, as vezes neh (...) eu não tinha isso entendeu, eu nunca convivi com isso (...) nunca convivi com pessoas de outras religiões entendeu? A questão de grupos, eu convivia com o meu grupo e nunca me deparei com o assunto, nem sabe tipo pra discutir, então aqui eu tenho isso, e aqui eu convivo com pessoas de diferentes tipos de grupos, antes eu não tinha tanta..*

P: *E qual que é o entorno disso pra você?* (Risos da turma)

Camila: (...) *Primeiro eu acho que entender saber o porque das coisas, é mais por causa disso, eu sempre quis saber porque, mas eu nunca procurei saber, então aqui eu escuto o porque dos outros.*

P: *Ouvir então pra você é importante!*

Camila: *Então eu aprendi a ouvir, eu acho que em outros pontos sem ser questão de religião (...) que eu não tinha antes, então eu aprendi a ter paciência com certas coisas.*

P: *Ok!*

Sergio: *A gente sai desse mundo egocêntrico que a gente vive. eu tenho essa consciência (...), mas não convivo com essas pessoas, deve ser legal pra conversar assim.*

P: (...) *Eu quero ouvir quem não falou ainda.*

A leitura de Camila sobre si mesma remete à sua formação religiosa para exemplificar o que ocorre na sala de aula com seus colegas. No convívio com a turma, já havia ouvido comentários da aluna sobre ser católica e bastante envolvida nas atividades religiosas. Em sua fala, reforça a influência de sua casa e seu grupo em sua formação religiosa. No entanto, ao relacionar-se com os colegas na universidade, viu-se diante do convívio com outras religiões, portanto, com a diferença.

Abro um parêntese para salientar que a turma era bem marcada por cisões ideológicas, tais como visões políticas e religiosas, o que também era demonstrado pelas aproximações nas

formações dos pequenos grupos. Eram como pequenas culturas dentro da sala de aula. Geralmente os alunos se posicionavam estrategicamente no espaço físico da sala optando por sentar-se em pequenos grupos, de acordo com suas afinidades e interesses.

Segundo Menezes de Souza (2011b), nos letramentos críticos, a história, a origem, o lugar de cada intérprete social deve ser valorizado. Testemunhei comentários de alguns alunos que relataram muitos conflitos entre eles com relação à religião. Ao indagar Camila sobre o entorno desse convívio, minha intenção era saber o que isso mudou ou influenciou na aluna. No intervalo entre minha pergunta e a resposta da aluna houve risos da turma. Essa reação semiótica parecia remeter a momentos de tensão entre os alunos que parecem ter ficado em aberto. Logo, alguns alunos preferiram o caminho da ‘harmonia’, como no caso de Carmem.

O posicionamento de Carmem pode reforçar uma tentativa de evitar esse conflito por meio de uma relação mais harmoniosa. Como as diferenças incomodam, a tendência é que assim que elas se intensificam acabam sendo eliminadas pelo professor ou pelos próprios alunos. Esse comportamento suscita a ausência de preparação para lidar com o conflito das diferenças por parte da professora-pesquisadora (*eu*) e dos alunos-participantes (*outro*).

Fazendo uma leitura pessoal e autocrítica, como professora-pesquisador também confesso a dificuldade de lidar com essas diferenças por ser fruto de uma educação que privilegia a homogeneidade. Fomos educados a valorizar nossas próprias construções em detrimento de outras, esquecendo-nos de que o que somos também depende do *outro* e que ele pode nos ensinar muito sobre quem somos (FREIRE, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Esse processo autocrítico me fez repensar o que poderia ter feito, perguntado ou abordado nessa aula. Não consigo definir se atribuo esse posicionamento à falta de tempo hábil para discussão ou pelo receio de não saber lidar com essa questão, caso ela se levantasse de forma mais calorosa. Confesso que não tenho respostas para isso. Talvez em um contexto no qual eu pudesse desenvolver melhor a temática, poderia iniciar um processo de *reflexividade e questionamento*. Como a turma se caracterizava fortemente por essa cisão, acredito que um processo de (re)negociação de sentidos com espaço para as diferenças levaria mais tempo, ainda assim, sem garantias.

Camila nos ensina o que aprendeu com sua convivência - ouvir. A *escuta*, ressaltada por Freire (2014), é uma forma de perceber a diferença pelo *outro*. É deixar de ouvir a si

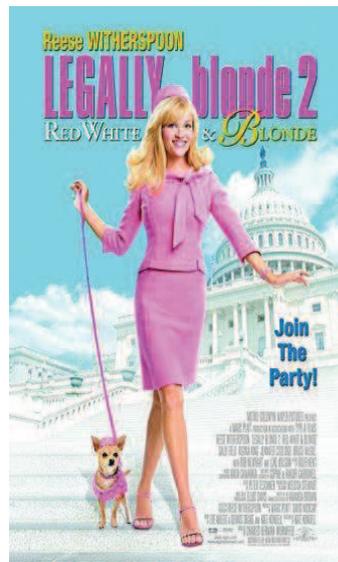
mesmo para tentar compreender as formas de se atribuir sentido do *outro* e questionar o que nos leva a pensar de determinadas maneiras. Essa leitura, para o autor, é uma forma de construir sentido criticamente na qual o processo de construção de sentido sempre será dialógico, não distanciando o *eu* do *outro*.

Assim, convido o leitor a assistir outras cenas nesse processo incessante de significação em minha sala de aula a partir da elaboração de novos *designs* que estréiam diferentes realidades capturadas pelas lentes dos alunos-participantes.

## 2.2 *Legally Blonde 2* e a estréia de realidades

Para a aula seguinte, elaborei uma atividade baseada no cartaz do filme *Legally Blonde 2* (Legalmente Loira 2). Dando sequência à abordagem feita pelo trailer do filme anterior, a atividade tratava-se da proposta de *design* de um cartaz cinematográfico que apresentava a personagem *Elle* vestida de rosa, com uma postura imponente, já formada em Direito e exercendo a profissão. Ao fundo, visualizava-se a imagem do Capitólio, fazendo alusão à cidade de Washington, local onde *Elle* trabalhava. A personagem também aparece com trajes mais formais segurando a correia de sua cachorra da raça *Chihuahua*, conforme a figura abaixo:

Figura 3 – Cartaz do Filme *Legally Blonde 2*



Fonte: Google Images<sup>21</sup>

Inicialmente, perguntei aos alunos se eles conheciam o filme. Samara contou a história de forma reduzida e reforçou o fato de o filme retratar a questão do estereótipo da *dumb blonde* (loira burra). Balizada na visão dos letramentos críticos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), propus promover *questionamentos* sobre o cartaz que levassem os alunos a repensar sobre a construção da imagem. Ao tratar da representação da mulher loira no filme, levantei a seguinte questão: *Why 'blonde' and not 'brunnete'?* (Por que 'loira' e não 'morena'?)

Ellen: (...) porque a loira ela tem aquele estereótipo que ela é burra, neh? Eu acho que a imagem da loira é para mostrar que independente do que você é, se você (...) tiver uma postura diferente você consegue alcançar seu objetivo. (...)

P: Se ela fosse uma morena, ela teria que provar isso?

Ellen: não

Samara: mas se ela fosse uma patricinha que usasse rosa, do mesmo jeito, ia sim. Mas aí foi pra afirmar o estereótipo da Barbie girl, tá ligado? A Barbie que usa rosa, da 'socialite', que só quer se divertir, ela tem um Chihuahua gente. (tom irônico)

Pâmela: Mas se você for ver, todas as pessoas que trabalham em volta dela, todo mundo é moreno. Só ela e as pessoas da irmandade saem loiras (...)

Minha pergunta sobre a personagem ser 'loira' ou 'morena' de fato tinha um tom provocativo justamente para causar nos alunos algum tipo de *ruptura* a respeito do senso comum sobre o fato da mulher loira ser mais frequentemente estereotipada. Os comentários giraram em torno da figura da mulher loira, da patricinha e da afirmação da personagem como a única 'diferente' em seu meio.

É possível apreender a criticidade das alunas em diferentes aspectos, ressaltando elementos semióticos a partir da imagem do cartaz que reforçavam os estereótipos da personagem de forma proposital. As leituras das alunas Ellen, Samara e Pâmela, com suas diferentes atribuições sentido, fazem referência a visões de mundo e valores que cada uma carrega.

<sup>21</sup> Disponível em <http://thecia.com.au/reviews/1/legally-blonde-2/>. Acesso em: 18 jun. 2015.

Ao perguntar sobre a possibilidade da *Elle* ser uma mulher morena, vemos que Ellen atribuiu à postura de *Elle* como definidora do seu sucesso. Como *Elle* tornou-se uma advogada e conseguiu ‘provar’ sua capacidade ao longo do filme, a aluna estabeleceu a relação postura *versus* sucesso. A relação entre essas palavras foi interpretada por Ellen como uma forma de atingir o ‘êxito’ e romper com os preconceitos. Interpreto sua atribuição como um conceito reforçado pelo ideal americano de sucesso e ascensão social. O filme reforça a posição de *Elle* na sociedade, permitindo que ela quebrasse alguns preconceitos, ou seja, sua função como advogada também lhe dava certos privilégios.

Quando instiguei se a mulher precisaria provar algo se fosse morena, Samara retomou a questão de que independentemente dela ser loira ou morena, mas fosse uma ‘patricinha’, ela precisaria ‘provar’ da mesma forma. Samara parte de um *lócus de enunciação* (BHABHA, 1998) que é digno de ser mencionado. A aluna se considera feminista, militante da causa proletária. Em várias conversas informais após as aulas e nas trocas de e-mails, Samara manifestava o interesse em promover um projeto que envolvesse mulheres trabalhadoras terceirizadas na universidade em situação de insalubridade. Samara também fazia questão de esclarecer as diferenças entre as linhas do movimento feminista, enfatizando sua luta pela mulher trabalhadora a partir do feminismo classista em oposição ao feminismo burguês.

Pâmela ainda relembra que todas as pessoas que envolviam a personagem não eram loiras e não se vestiam como ela, somente as que faziam parte do seu grupo da irmandade, ou seja, mulheres com perfil semelhante ao de *Elle*. Vale lembrar que como esse estereótipo é muito comum nos filmes hollywoodianos, o olhar de Pâmela chama a atenção. Se Ellen fosse negra e os outros personagens brancos, essa diferença seria ainda mais ressaltada por questões histórico-culturais. A questão a se rever aqui é que, como essa imagem já está tão cauterizada, não notamos a diferença como notaríamos se fosse ao contrário.

Infelizmente não dei continuidade a esse debate, partindo para outras questões relacionadas aos aspectos multissemióticos tais como a escolha de cores, palavras, disposição das imagens para promover a construção de sentidos sobre a leitura visual. Fazendo uma releitura, talvez eu pudesse indagar meus alunos porque uma diferença parece ser mais ‘aceita’ do que outra.

Conforme apontado no início deste capítulo e merecedora de minha atenção para retomar a explicação nas análises, faço referência ao que Monte Mór (2013) denomina de

*quebra do ciclo interpretativo* por meio do exercício da *suspeita* (RICOUER, 1977, apud MONTE MÓR, 2013a). Essa releitura significa para mim uma expansão da capacidade crítico-interpretativa, pois a análise da minha própria prática envolve esse tipo de exercício hermenêutico.

Após a discussão da imagem do cartaz, apresentei um conjunto de *questionamentos* para estimular os alunos a pensar de forma engajada sobre outras realidades. Como o filme tratava de uma causa (a luta pela proibição de testes cosméticos em animais), considerei que os alunos poderiam pensar no papel da mulher e como ela poderia agir em favor de alguma causa. Também busquei nessa abordagem promover reflexões críticas sobre a questão da diversidade, uma vez que os alunos estariam livres para criar conforme seus interesses. As perguntas, realizadas em língua inglesa, foram:

- *Quais outros tipos de mulheres poderiam ser representadas?*
- *Qual seria o cenário?*
- *Por qual outra causa essa mulher poderia estar lutando?* (tradução minha)<sup>22</sup>

Os *questionamentos* foram elaborados com base nos levantamentos de Cervetti, Pardales e Damico (2001), Luke e Freebody (1994), McLaughlin e DeVogd (2004) e Menezes de Souza (2011a) que fazem observações relevantes sobre a importância de se incluir outras vozes no texto. Procurei incluir a voz dos alunos promovendo questionamentos que pudessem se referir às suas realidades ou às realidades presentes na sociedade e que pudessem ser questionadas e ressignificadas. Essas vozes, segundo os autores, são muitas vezes marginalizadas pelo interesse de narrativas colonialistas. A proposta parece interessar aos objetivos educacionais e pedagógicos que buscam uma educação mais engajada e voltada para o sujeito enquanto cidadão mais atuante.

Após uma discussão em grupos, os alunos receberam um desafio (ver apêndice F). Eles deveriam elaborar o cartaz de um filme pensando em outras realidades, com base nas construções que eles elaboraram após os *questionamentos* seguidos de discussão. Para tanto, eles poderiam usar imagens digitais, recortes de revista, fotografias, desenhos e acrescentar

---

<sup>22</sup> *What other kind of women could be represented? / What would be the scenario? / What other cause could this woman be fighting for?*

uma breve sinopse do filme elaborada pelo grupo. A produção final deveria ser compartilhada na plataforma Edmodo para posterior discussão do trabalho dos alunos.

Como já mencionado, o desafio para a construção de sentido em meio às multimodalidades, em grande parte evidenciada por essas mídias, está no tratamento das questões sociais, políticas, culturais e de poder. Tais questões não podem ser desvinculadas ou restritas apenas a elementos multissemióticos, mas devem ter um cunho problematizador e transformador no âmbito educacional.

A proposta implica que os alunos construam novos *designs* (KRESS, 2000) pensando nas questões sociais. Do contrário, estaríamos apenas privilegiando narrativas já consagradas reforçando questões de poder e do raciocínio globalizante. O filme também reforçava o ideal americano de sucesso e ascensão social, evidenciando valores culturais ocidentais e imperialistas, passíveis de questionamentos. A crítica estaria em romper com o modelo de sucesso, beleza e prosperidade, trazendo à tona outras realidades que pudessem ser repensadas pelos alunos a partir do engajamento multimodal.

Por outro lado, a escolha do filme também abordava uma questão que, na minha leitura, foi decisiva para a proposta de redesenho de um cartaz. Além de tratar de uma mulher, estigmatizada por ser ‘loira’, recém-formada, Elle estava lutando por uma causa. Minha intenção não era criar a figura de uma heroína e sim, estabelecer uma relação entre a figura da mulher e sua atuação na sociedade. O fato de *Elle* trabalhar pela causa de animais submetidos a testes cosméticos me instigou justamente a atrelar a ideia do filme à questão da mulher e de causas que permeiam a vida social dos alunos e suas comunidades.

Considerando que os alunos estavam estagiando no Ensino Médio, busquei propor práticas nas quais se colocassem como produtores de linguagens e que pudessem se posicionar criticamente diante de valores e práticas globalizantes e homogeneizantes. Tendo em vista as perspectivas múltiplas, suas relações e consequências na formação de professores, Menezes de Souza e Monte Mór (2006) propõem nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM-LE) o desenvolvimento de uma consciência crítica da diversidade sociocultural e linguística possibilitando o contato com a heterogeneidade de línguas e culturas em contextos locais-globais.

Desse modo, é possível que um projeto de letramento que busque aliar o digital e o social possa contribuir para contemplar um dos objetivos da educação: o desenvolvimento do senso de cidadania enquanto engajamento social (OCEM, 2006, p. 93). Logo, o leitor deve assumir uma posição em relação aos valores, epistemologias e discursos diante de qualquer forma de linguagem e comunicação.

Os letramentos multimodais sugerem olhar para elementos de *design* no processo de construção de significados além do aspecto linguístico, ampliando para modos como o visual, auditivo, gestual, espacial e multimodal (COPE; KALANTZIS, 2000). Os autores partem de um conceito de letramento balizado nas práticas sociais, donde esses modos apresentam-se de forma conjunta e dissociável, portanto, merecedores de atenção. Além disso, levantam a problemática dos valores e ideologias dominantes, com posições privilegiadas na sociedade, ao ressaltar as diversidades linguística e cultural, visando à diminuição da desigualdade entre grupos marginalizados na sociedade.

Para isso, os autores reforçam a necessidade de incluir a negociação dessas multiplicidades o crescimento das sociedades globalizadas para a ampliação do entendimento da diversidade cultural e linguística e tornam-se cruciais nessa nova ordem (COPE; KALANTZIS, 2000). O entendimento de como as multimodalidades são promovidas no meio digital e como elas podem privilegiar certas narrativas em detrimento de outras é uma questão que não pode ser desvinculada da construção de sentido multimodal. Assim, professores e aprendizes precisam lidar com a inter-relação das múltiplas culturas e das variedades de textos que circulam, especialmente, a nova mídia digital.

O recurso disponível do cartaz para o processo de construção de sentido envolve um empreendimento transformativo baseado nos interesses e experiências do construtor (KRESS, 2000). Os novos sentidos construídos podem até ser parecidos, mas nunca são iguais, o que reforça seu caráter transformativo. No entanto, essa transformação pode variar de processos significativos com pequenas mudanças de sentido, reconstrução de forma crítica e criativa chegando até a intervenção na sociedade.

Os alunos resolveram os *questionamentos* sobre o cartaz do filme *Legally Blonde 2* ao reinterpretá-lo de forma local-global a partir de uma proposta multimodal. Os grupos problematizaram questões sociais que emergiram em temas como a luta indígena, questões de

gênero, violência doméstica, ocupação de terras e relacionamento professor-aluno. Ao todo foram produzidos cinco cartazes, com os seguintes títulos<sup>23</sup>:

*Cidade de Deus Resists* (Cidade de Deus Resiste) trata da desapropriação de uma área verídica em Campo Grande-MS, cujos moradores estavam recebendo uma ordem de despejo. Maria, uma moradora da comunidade, cria um sindicato com outras mulheres para lutar frente às autoridades contra uma possível desapropriação.

*Freedom and Courage* (Liberdade e Coragem) conta a história de uma moradora da comunidade Rocinha que sofria violência doméstica e lutava contra o medo de denunciar seu marido pelos maus tratos.

*Little Big Steve* (Pequeno Grande Steve) lança uma comédia sobre um professor que tinha problemas comportamentais e que se viu diante de um aluno com os mesmos problemas.

*Maria 12 Men* (Maria 12 Homens) retrata uma capoeirista que foi atacada por 12 homens e a partir disso, usou a capoeira como forma de luta e respeito às mulheres.

*The Red Gold* (O Ouro Vermelho) revela a luta de uma tribo indígena ao ver seu território ameaçado por uma mineradora de ouro após o assassinato de um líder da comunidade. O filme ressalta a figura da índia viúva que recorre a uma juíza federal pela justiça de sua tribo.

Os alunos elaboraram sentido a partir da proposta pelo uso de imagem e escrita, lançando mão de recursos multimodais em afinidade com o gênero cartaz de filme. Esse processo de *design* evidenciou a linguagem visual com o uso de imagens escolhidas na Internet, sendo algumas delas sobrepostas, e a linguagem verbal para incluir o nome do filme de autoria dos próprios alunos. Além disso, os alunos realizaram uma sinopse do filme como forma de contextualização. Todos os cartazes e sinopses foram produzidos em língua inglesa. Após a elaboração dos cartazes, os alunos foram solicitados a postá-los na plataforma Edmodo para que seus colegas pudessem dialogar com a proposta do filme.

Assinalo aqui as autorias de sentido pela compreensão de que, independentemente da posição de produtores ou leitores, ambos são autores de sentido. Essa visão trata de uma quebra de hierarquia entre autor e leitor (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), relação

---

<sup>23</sup> Os cartazes e sinopses produzidos pelos grupos encontram-se nos anexos I-V.

altamente reforçada no ensino de leitura hierarquizada. Na leitura de um texto de modelos convencionais, por exemplo, a posição do leitor era inferior a do autor pelo pressuposto de que este era o detentor do sentido e o leitor deveria se submeter às suas intenções.

A esse respeito, Cervetti, Pardales e Damico (2001) reforçam que no letramento crítico, o sentido não está restrito somente às ideias do autor, mas considera que o leitor traz o sentido para o texto de acordo com seu contexto social, histórico e nas relações de poder. Diferentemente da leitura crítica, que busca uma interpretação a partir da intenção do autor na crença de garantir uma verdade única, o letramento crítico apresenta propostas para o desenvolvimento de criticidade sugerindo *questionamentos* que desafiem as interpretações consagradas e legitimadas por grupos homogêneos, parafraseando Takaki (2012c, p. 975, 976).

Destaco, portanto, o grupo do filme *The Red Gold*, cujos alunos-autores reinterpretaram o gênero cartaz em forma de vídeo. Os alunos realizaram um trailer para o filme ao invés de sinopse com imagens em movimento, trechos e vídeos e frases que sobrepujam às imagens. O processo de construção de sentido dos autores e dos leitores será tratado no tópico seguinte.

Ressalto as atribuições de sentido dos criadores do cartaz/vídeo, bem como as atribuições dos leitores que tiveram acesso pela plataforma Edmodo e postaram seus comentários no microblog, conforme minha solicitação em uma de nossas aulas. Nesta análise interpretativa, destaco a habilidade de construir sentido a partir de práticas multimodais e de promover transformações, conforme relatos dos alunos em sala de aula, na plataforma ou em conversas informais.

### **2.2.1 *The Red Gold* e suas atribuições de sentido**

O processo de atribuição de sentido pelo *design* pode ocorrer de diferentes maneiras. O *design disponível* pode passar pelo processo de *transformação*, definido por Kress (2000, 2010) como a ‘mudança no processo de sentido pela re-ordenação dos elementos em um texto ou objeto semiótico, dentro da mesma cultura e no mesmo modo; ou através das culturas no mesmo modo’ (p. 129). A outra possibilidade seria um processo de *sinestesia*, caracterizado

pela *transdução* que envolve uma mudança de um modo semiótico para outro, no qual o sentido é rearticulado pelo ‘novo’ modo.

A produção de sentido na concepção do *design*, segundo Kress (2010), sofre influência do interesse do construtor na escolha dos recursos semióticos de acordo com as suas potencialidades, sendo elas tanto semióticas quanto sociais. Para o referido autor, a instabilidade nos ambientes sociais - fragmentação, desaparecimento da estabilidade, da confiabilidade e da aceitação da convenção - justifica a emergência do *design* como elemento central na produção semiótica.

A produção do vídeo *The Red Gold* chamou a atenção pela *agência* dos alunos-participantes em relação à proposta inicial da atividade. Em princípio, eles deveriam desenvolver um cartaz e uma sinopse com base nos *questionamentos* a partir do cartaz do filme *Legally Blonde 2*. Os alunos desse grupo em particular, por sua vez, desenvolveram um vídeo<sup>24</sup>, representado na figura 4, cuja imagem retirada do vídeo foi escolhida pelos alunos com uma forma de cartaz para o filme.

Com relação às características relacionadas para a composição do vídeo, este poderia se inserir no gênero trailer cinematográfico, pois assim como a sinopse, o trailer adianta o espectador sobre a temática e roteiro do filme. Vemos aqui um processo de *redesigning* pela *transdução* que sai dos moldes do gênero sinopse e ganha uma nova dimensão na versão em vídeo.

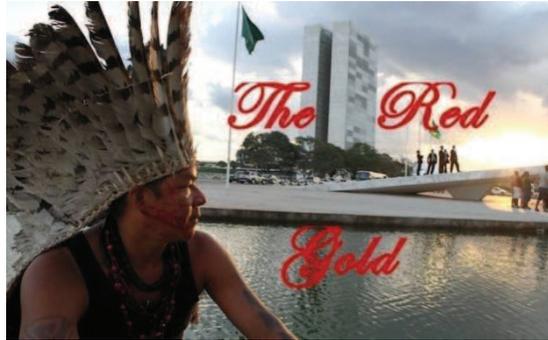
A complexidade da produção do vídeo se dá pela combinação de imagens, trechos de vídeos, transição entre imagem e vídeo com a inserção de elementos linguísticos. Além disso, o vídeo recebeu a musicalidade a partir de uma canção indígena. As imagens e trechos de vídeos exploravam a vida indígena, seus rituais, o contato com autoridades, tais como o desapossador das terras e uma juíza federal.

Mais adiante, foram acrescentadas imagens dos índios no cenário federal, distrito de Brasília em forma de protesto na luta pelos seus direitos. Esse empreendimento poderia ser atribuído à fluência digital dos alunos do grupo que promoveram um encontro de modalidades. Toda a composição multimodal do vídeo *The Red Gold* carregava uma gama de significados que são discutidos e analisados a seguir.

---

<sup>24</sup> O link e a transcrição do vídeo encontram-se no Anexo V.

Figura 4 – Imagem de abertura do vídeo *The Red Gold*



Fonte: Elaborada pelos alunos-participantes

Para tratar da construção de sentido dos autores dos cartazes na proposta, elaborei algumas perguntas para os grupos com o foco nas suas construções de sentido. As perguntas foram elencadas com o intuito de compreender as escolhas e motivações dos produtores e, posteriormente, contrastá-las às construções dos leitores a partir do acesso ao material. As perguntas e contribuições dos alunos foram postadas na plataforma Edmodo e transcritas, conforme seguem nas próximas análises. Segue, portanto, o roteiro das perguntas aos produtores dos cartazes:

- *O que motivou a escolha do tema?*
- *Como o seu contexto dialoga com o contexto da história proposta no filme?*
- *Como aconteceu a escolha dos recursos para a montagem do cartaz do filme? O que foi levado em consideração? Você mudaria algo?*
- *Se o filme fosse projetado ao público, qual seria sua expectativa?*

A primeira pergunta foi construída com base em Kress (2010) sobre a motivação dos construtores de sentido no *design* do cartaz *Legally Blonde 2*. Para compreender melhor essas motivações, procurei estabelecer uma relação entre o contexto projetado no cartaz do filme e a realidade dos alunos enquanto produtores de sentido. Além disso, minha curiosidade se deu com relação às escolhas dos recursos multimodais, como eles buscaram esses recursos e se eles mudariam algum aspecto após uma releitura. Para finalizar, perguntei sobre suas expectativas em relação à possível projeção do filme ‘em cartaz’.

Ao elaborar as perguntas, meu foco ficou mais voltado à produção do cartaz em si do que à promoção de perguntas mais questionadoras. Talvez eu esperasse que isso fosse feito pelos próprios alunos ao ler os cartazes uns dos outros. No entanto, fazendo um caminho reverso, reconheço que meu posicionamento de aparente ‘neutralidade’ não caminhou no sentido de promover rupturas nos alunos que produziram os cartazes. Volto a mencionar que, como professora, eu também estava em processo de *autoletramento crítico* (ALEGRETTE, 2012) e reconheço a presença de outras epistemologias em minha prática. No entanto, como professora-pesquisadora, lanço mão desse exemplo para alertar sobre como precisamos sempre rever nossas práticas e reconhecer em que poderíamos avançar um pouco mais.

Quanto ao vídeo *The Red Gold*, o trailer chamou a atenção por evidenciar diferentes atribuições com relação aos termos *red* e *gold*, tanto na construção de sentido dos autores, quanto dos leitores. O recorte abaixo mostra a contribuição de um dos autores do vídeo (Sergio), que respondeu às perguntas anteriormente elencadas:

**Sergio** said Sep 24, 2014

*O que motivou a escolha do tema é a questão local indígena, mais especificamente a questão de interesses do capital sobre as culturas mais vulneráveis. The Red Gold poderia discorrer sobre uma história ficcional de valores: de um lado a força de uma grande companhia mineradora e de outro um líder indígena que é assassinado com o intuito de fragilizar a luta pela permanência de seu povo na terra dos seus antepassados. Para a facção do cartaz foi escolhido uma imagem na qual o indígena permanece distante (e à margem) dos interesses e do Poder do Estado; o título do filme remete à duas concepções a palavra "Red" simbolizando a cor que representa essa etnia e o próprio "Gold" como um valor absoluto, o tesouro que permanece preservado, a tradição que luta para ser mantida... se fosse mudar algo creio que tingiria a água de vermelho... se o filme fosse projetado ao público minha expectativa seria fomentar uma reflexão sobre valores, sobre as táticas do capitalismo selvagem (para usar um trocadilho sarcástico) em conseguir manter seu capital cumulativo e do outro lado uma etnia lutando para manter seu capital cultural preservado, e qual o poder de interferência do Estado em preservar essas riquezas.*

Observo nesse relato que o aluno elaborou a temática com seu grupo em torno do poder do capital em relação a uma classe menos favorecida e vulnerável, no caso, os indígenas. O aluno explicou que a escolha do adjetivo *red* designava a relação com a raça indígena, representada pela cor vermelha, enquanto que o *gold* representava a tradição indígena como um valor absoluto, um tesouro que deveria ser preservado. Os elementos

semióticos foram representados no filme de diversas formas, como é o caso da imagem selecionada que faz referência ao termo *red* no título do filme.

Vemos que a representação do aluno voltou-se mais para a leitura indígena no que diz respeito à sua cultura, valores e direitos. Entretanto, historicamente a ideia do *gold* também está ligada ao poder capital, conforme destaca o aluno fazendo menção aos interesses do poder do Estado. O poder do *gold* que estava sob a tutela de uma comunidade menos privilegiada na sociedade vê-se ameaçado pelo assassinato de um dos seus líderes. Na visão do aluno, a importância estava muito mais nos valores indígenas do que no valor do *gold* na sociedade revestida pelo ‘capitalismo selvagem’, ironizado pelo aluno.

A descrição de Sergio dá ênfase a termos como luta, poder, Estado, capital cumulativo, capital cultural, parecendo indicar uma leitura do aluno com base em concepções marxistas e foco na luta de classes. Alguns dias após a postagem do trailer, o aluno também compartilhou um documentário na plataforma intitulado ‘Educação Proibida’ que fazia menção a termos parecidos e questionava o modelo homogeneizante da escola que prepara os alunos para a competitividade e o mercado de trabalho. Sem a intenção de discorrer sobre essas teorias, apenas ressalto a construção do aluno para fazer uma relação entre o seu *locus de enunciação* e sua postura em relação à construção do vídeo *The Red Gold*.

Os alunos, por sua vez, após visualizarem o cartaz e assistirem ao trailer, postaram comentários sobre suas percepções a respeito da proposta do filme. Nesse ponto, apresento o entrecruzamento das diferentes construções de sentidos dos alunos em relação à produção do vídeo. Após assistir ao trailer *The Red Gold*, Paula elaborou a seguinte atribuição:

**Paula** said Sep 24, 2014

*The trailer called my attention to the fact that Indian people are not respected in their culture. I'm not talking about their dances or their relations with the nature! I'm talking about their relations with land and job - that is many different of Brazilian people in general. Since we live in a capitalist society it's difficulty for some people to understand that Indians are not worried about cultivating land as farmers do in large scale. The **gold** for them have a different value!*<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> O trailer me chamou a atenção para o fato de que povos indígenas não são respeitados na sua cultura. Não estou falando de suas danças e suas relações com a natureza! Estou falando sobre suas relações com a terra e o trabalho - que é diferente de muitos brasileiros em geral. Uma vez que vivemos em uma sociedade capitalista é difícil para algumas pessoas entender que os índios não estão preocupados com o cultivo da terra como agricultores fazem em grande escala. O **ouro** para eles tem um valor diferente!

Vemos que Paula interpretou o *gold* como um valor que pode ser atribuído tanto aos indígenas quanto aos mineradores ou ‘fazendeiros’, como colocado no excerto. A aluna enxergava um conflito de valores que pareciam inegociáveis entre as partes. Do lado indígena, o valor do *gold* estaria ligado à sua relação com a terra como espaço que incluía não somente os valores de cultivo para a sobrevivência, mas valores relacionados às suas formas de vida e cultura. O cultivo para os indígenas não estaria ligado ao acúmulo de riquezas. Por outro lado, os interesses do Estado e da iniciativa privada se voltariam para o poder da riqueza proporcionada por aquele território.

Paula dialoga com Sergio no que diz respeito aos valores divergentes e conflitantes entre as partes. Contudo, seu *design* foi construído de forma diferente de Sergio. O olhar de Paula focalizou o aspecto ligado às diferentes formas de produção de ambas as partes. De um lado, valores indígenas, carregados historicamente pela relação artesanal com a terra e a cultura de subsistência. De outro, os valores colonizantes influenciados pela estrutura capitalista.

Outra interpretação parte de Karla, que retoma o título do filme reinterpretando o uso da palavra *red* como representativo do derramamento de sangue indígena pela luta por sua tradição:

**Karla** said Sep 24, 2014

*Muito pertinente. Uma vez que o índio em nossa sociedade está deslocado, sem um lugar certo. Suas aldeias não mantêm a tradição como antes, eles tem que lutar por suas terras com os fazendeiros. Gostei do título: The red gold, por que muito sangue indígena já foi derramado nessa luta.*

Como o filme relata o assassinato de um líder da tribo, Karla atribuiu o *red* ao construto histórico de sofrimento e massacre indígena. Se retomarmos a fala de Sergio, vemos que o aluno relatou a hipótese de tingir a imagem da água de vermelho. O aluno não apresentou uma relação do vermelho com o sangue, e sim com a cor ligada à etnia. No entanto, abre-se a possibilidade para outras interpretações, assim como enfatizado por Karla.

Mais uma vez, vemos a inúmeras possibilidades de construção de sentido dos alunos a partir do trailer. Cada um visualizou a partir de uma perspectiva fazendo a escolha dos modos semióticos que mais lhes interessam e atribuindo sentido de acordo com a construção social e histórica com a qual foi formado. Vemos que essas influências agem diretamente na ressignificação dos alunos, reforçando as premissas sobre construção de sentido e o *design* como forma de *agência* para negociar esses sentidos.

Por fim, trago a contribuição de Pâmela que também fez alusão ao título do filme:

**Pâmela** said Sep 24, 2014

*Adorei a temática do filme e o trailer. Aliás, achei muito interessante até a escolha do tema. Acredito que é um olhar muito interessante sobre a situação dos índios e de como precisamos entendê-los e conhecê-los melhor. Essa história abarca o tema indígena sobre vários aspectos interessantes, levando em consideração até onde moram e, o mais importante, o poder que as pessoas dão ao "gold" para destruir a vida dos outros. Fico na torcida de que a Juíza possa ajudá-los e salvá-los dessa situação! :D*

Vemos que Pâmela corroborou o pensamento de Paula com relação ao valor capital do *gold*. Em contraste, Sergio remeteu ao *gold* como uma metáfora para o valor cultural indígena. Ao mesmo tempo, é possível perceber que o próprio trocadilho faz alusão ao material que estava sendo almejado pelos exploradores do minério.

A construção de sentido dos alunos merece importância no contexto escolar, uma vez que se volta para como o leitor atribui significados a partir de seu contexto sócio-histórico-ideológico. O cenário atual requer a valorização dos diferentes modos representacionais e interpretá-los de forma dialógica pode contribuir para a compreensão dos diversos saberes (SANTOS, 2007) que contemplem as diferentes esferas da sociedade. ‘Novas’/outras visões de mundo emergem convidando professores e alunos a navegarem novos mares e desafiando *praxes* restritas a concepções cristalizadas e homogêneas de língua, cultura e território (CANAGARAJAH, 2013; MONTE MÓR, 2013b, 2006, 2012).

Os letramentos críticos, à luz das concepções desenvolvidas por Cope e Kalantzis (2012), oportunizam espaços para a interrogação e criação de mídia e novos textos midiáticos. Esses exemplos chamam a atenção para a importância de se desenvolver práticas escolares que sejam significativas para os alunos e que, ao mesmo tempo, propiciem participação,

autonomia, autoria, criatividade e criticidade envolvendo questões de linguagens, culturas e poder nas mídias e tecnologias digitais.

Corroborando as asserções de Cervetti, Pardales e Damico (2001), Menezes de Souza (2011a), o projeto de letramentos críticos propõe um trabalho que não busque reduzir o *outro*, mas estabelecer relações de significação onde as diferenças sejam espaços para a reinterpretação e releitura de mundo. As possibilidades de atribuições de sentido foram evidenciadas nessa atividade e requereu um novo olhar para as diferentes construções que permeiam as leituras dos alunos.

Empresto de Cope e Kalantzis (2008) o conceito de *diversidade produtiva* que trata da valorização de diferentes habilidades trabalhando juntas. Em diálogo com Menezes de Souza, (2011b) e Menezes de Souza e Monte Mór (2006), ressalto a necessidade de trazer a multiplicidade e diversidade para a sala de aula. Assim, procurei ampliar meu olhar para as práticas multimodais em sala de aula e no meio digital e como elas seriam reinterpretadas no contexto dos meus alunos.

A experiência com esta análise permitiu apropriar-me de *The Red Gold* atribuindo o *red* aos momentos de rupturas sobre minha prática que possibilitaram questionamentos, revisões e outras construções de sentido. Esse processo *autocrítico* contribuiu para o rompimento do meu ciclo interpretativo gerando outras perspectivas e valores. Atribuo o *gold* a cada momento de transformação de sentido e expansão da minha capacidade crítica enquanto professora-pesquisadora.

Conforme abordado nos dois capítulos, as multimodalidades e os letramentos críticos pela leitura do *design* como um processo de construção de sentido sugerem um processo de transformação que envolve conflitos, *rupturas*, revisão de pensamentos, valores e pressupostos. Como colocado anteriormente, não há garantias de *transformação*. Entretanto, os processos até aqui apresentados apontam para mudanças na minha atitude enquanto professora-pesquisadora. Assim, como afirma Bhabha (1998, p. 261), baseado no conceito bakhtiniano, minha *agência* social foi individualizada pela intersubjetividade com meus alunos, com os quais aprendi muito sobre minha necessidade de constante *transformação*.

Reporto ao próximo passo na formação dos alunos do curso de Letras – a preparação para a regência no estágio supervisionado. Para isso, acompanhei algumas alunas no processo

de elaboração de seus planos de aula com o intuito de compreender como elas atribuiriam sentido às suas aulas a partir das atividades na disciplina de Prática de Ensino VIII. O capítulo seguinte trata desse assunto e problematiza os encontros e desencontros que foram surgindo nesse processo investigativo.

### CAPÍTULO 3

#### CENAS DE ENCONTROS, DESENCONTROS e REENCONTROS

O percurso desta investigação foi regado de cenas que contribuíram para a definição desta pesquisa. Conforme adiantado na conclusão do capítulo anterior, trato neste capítulo da articulação entre as atividades desenvolvidas na disciplina de Prática de Ensino de LI (Língua Inglesa) VIII e suas implicações nas atividades para o plano de aula elaborado pelos alunos para a regência do Estágio Supervisionado de LI. Terminar esta dissertação com esse recorte foi resultado de uma caminhada de idas e vindas, encontros, desencontros e reencontros, conforme o próprio título sugere. Para entender melhor, devo atualizar o leitor sobre cenas ainda mais antigas a todo o percurso descrito até aqui.

Ao longo desta dissertação, tracei alguns percursos não-lineares que foram necessários para explicar como esta pesquisa tomou forma. No caminho entre o projeto e a pesquisa, precisei aprender a lidar com contingências e imprevisibilidades. As expectativas ingênuas em relação aos meus objetivos na pesquisa foram sendo amadurecidas pela ampliação da minha percepção ao longo do processo de investigação.

A motivação para a pesquisa havia surgido inicialmente da minha indagação sobre o alcance da disciplina de Prática de Ensino de LI na elaboração dos planos de aula para a regência no Estágio Supervisionado de LI. Em meu contato com professores da disciplina de Estágio, queixas eram reveladas concernentes aos planos de aula realizados pelos alunos. Para esses professores, os planos pareciam se ‘distanciar’ das orientações nas disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado.

Por sua vez, no meu contato com os alunos nas disciplinas de Prática de Ensino de LI, observava que boa parte dos planos era mais inclinada para questões sintático-lexicais. Esse processo *top-down* (MACIEL, 2011), influenciado pelos referenciais do Estado ou Município, fazia com que os professores da escola direcionassem os alunos-estagiários para o ensino dos conteúdos presente nesses documentos. De acordo com Maciel (2011, p. 224), a escola sofre com as diferenças entre os referenciais curriculares por questões políticas e isso dificulta ainda mais o trabalho do professor, conseqüentemente do aluno no Estágio.

Inicialmente meu olhar se voltava para o redesenho do plano de aula com base nas teorias de Letramentos, segundo os teóricos aqui apresentados, e suas implicações nas aulas de regência no Estágio Supervisionado em contexto de escola pública. Nesse ambiente, pretendia assistir as aulas de regência de alguns dos meus alunos para compreender como as teorias seriam evidenciadas em suas práticas. Nesse sentido, ainda apresentava uma visão dicotômica em relação à teoria e prática, endossando as orientações da própria ementa do curso, conforme abordado no capítulo 2.

Nesse período, minhas leituras se voltavam para as mudanças em curso, envolvendo relações comprimidas de espaço e tempo e da conectividade local-global pelo advento das ‘novas’ mídias digitais. Minha proposta seria repensar práticas que dialogassem com uma realidade fluida, mutável e complexa. Desse modo, engajei-me nas aulas de Prática de Ensino de LI no sentido de abordar as novas tramas em fluxo na sociedade. Embasava-me em teorias que entendiam o processo de ensino-aprendizagem ligado às práticas sociais, envolvendo não somente a leitura e escrita, mas também outras práticas presentes em nosso cotidiano que implicam outras construções de sentido sobre linguagem, língua, conhecimento e currículo (COPE; KALANTZIS, 2000, 2008, 2012).

Assim, percorri um trajeto metodológico exploratório (SILVERMAN, 2011) em minhas próprias aulas e convidei alunos voluntários para participar de um projeto de colaboração para a elaboração dos planos de aula para o Estágio Supervisionado, sob a concessão da professora responsável pela disciplina. A proposta inicial da pesquisa seria a colaboração no processo de formação docente em relação às questões elencadas tendo como ponto de partida a reflexão sobre os planos de aula elaborados por alunos em formação inicial no período de Estágio Supervisionado. O intuito era questionar, co-construir e propor o redesenho do plano de aula de LI levando em conta as necessidades emergentes na educação contemporânea (COPE; KALANTZIS, 2000, 2008).

A partir disso, a ideia seria investigar como os alunos-participantes lidavam com as novas perspectivas ao transpor tais práticas em suas regências, baseada nas premissas das teorias de novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006; COPE; KALANTZIS, 2008), multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; GEE, 2000) e letramentos críticos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MONTE MÓR, 2011; MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Quatro alunas se voluntariaram (Patrícia, Carmen, Camila e Isadora), as quais deveriam ser acompanhadas durante a elaboração dos planos de aula para as séries finais do Ensino Fundamental. A ideia era que eu pudesse assistir algumas de suas aulas na escola do Estágio. Entretanto, somente duas alunas seguiram até o final do semestre com as minhas orientações colaborativas. Reuniões foram realizadas no intuito de pensar sobre as propostas de práticas apresentadas no plano envolvendo *questionamentos*, *reflexividade*, (re)construção e conflitos de ambos os lados com base nas discussões durante a disciplina de Prática de Ensino VI e nas minhas leituras sobre as teorias elencadas.

Tive a oportunidade de acompanhar duas alunas-participantes na regência. Contudo, aconteceram alguns desencontros nesse período. Como eu ainda estava realizando as disciplinas no programa, algumas aulas do estágio aconteciam no mesmo horário que me impediriam de estar presente em todas as regências. Além disso, as gravações das aulas que assisti não ficaram muito claras e a falta de familiaridade com o contexto de sala de aula de escola pública não permitiu um olhar mais ampliado em minhas observações. Percebi que deveria ter acompanhado a escola e os alunos mais de perto, para então observar as aulas durante o Estágio.

Diante das contingências descritas, o projeto deu continuidade no semestre seguinte na disciplina de Prática de Ensino de LI - VII. Entretanto, somente uma das participantes (Patrícia) permaneceu apresentando grande interesse em se aprofundar teoricamente. Por conseguinte, fiz o convite para participar da pesquisa de forma mais responsiva como co-pesquisadora, visto que ela também teria mais contato com as teorias e poderia participar de forma mais autônoma assumindo suas tomadas de decisões de maneira informada.

Isso envolveu sua participação voluntária como ouvinte na disciplina de Mestrado ‘Tópicos Especiais em Linguística Aplicada’, encontros comigo para a discussão de textos voltados às multimodalidades (KRESS, 2000), letramentos (KALANTZIS; COPE, 2012) e letramentos críticos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004; MONTE MÓR, 2011; MENEZES DE SOUZA; MONTE MOR, 2006), além das aulas na disciplina de Prática de Ensino VII como minha aluna no curso de Letras. A essa altura, a participante assumiu uma postura mais informada devido às leituras e passou a elaborar o plano de aula para sua próxima regência, dessa vez, para o Ensino Médio.

Com o intuito de conhecer melhor o *locus* da minha observação, neste caso, a escola em que aconteceria o Estágio, solicitei à minha aluna-participante que pedisse à professora responsável da escola a permissão para que eu assistisse algumas de suas aulas para conhecer melhor a turma antes da regência. A professora não aceitou a ideia e disse que não autorizava ninguém a assistir suas aulas. Dias antes da regência, fiz uma visita à escola para conhecer a professora responsável que, naquele momento, autorizou minha participação somente nas aulas de regência da aluna-participante.

Na semana seguinte, quando a regência de Patrícia se iniciaria, fui impedida pela coordenação da escola de assistir a primeira aula, pois precisava ter em mãos uma autorização escrita do professor responsável pelo Estágio Supervisionado de LI, uma vez que eu era professora de Prática de Ensino de LI. Reconheço aqui um ato falho de minha parte, visto que deveria estar com esse documento mesmo tendo obtido a autorização da professora da escola para assistir as aulas.

Estive presente para a segunda aula com o documento de autorização do professor do Estágio Supervisionado de LI, que já havia me permitido observar a aula da aluna-participante e fazer anotações e gravações em áudio para a pesquisa. Na semana seguinte, recebi a notícia de que a aluna-participante não poderia dar aula naquela semana devido a eventos na escola em função da Copa do Mundo e suas últimas duas aulas foram transferidas para a semana posterior. A mudança me impediu de observar as aulas seguintes devido a minha presença na disciplina de Mestrado que aconteceria em São Paulo (USP) naquela mesma data. Resolvemos que a participante gravaria as aulas e as discutiríamos posteriormente.

Infelizmente não foi possível conhecer a sala de aula do estágio de forma mais abrangente por questões contingenciais já explicadas anteriormente. Além disso, as gravações de Patrícia não ficaram muito claras e seus relatos ficaram restritos ao relatório do Estágio. No entanto, acredito que nesse espaço, outras possibilidades emergiriam em meio às renegociações de sentido advindas das contingências provenientes da sala de aula. Por isso mesmo é que localizo esta pesquisa como um recorte que poderia ser traduzido de outra forma por outro pesquisador ou professor, com outras lentes em outro *locus* de enunciação.

Sendo assim, colocando-me no lugar da escola e da professora, devo admitir que o posicionamento do pesquisador e da própria universidade em relação à escola reforça uma relação de pólos opostos e de hierarquia de poder. Essa relação, nas palavras de Bhabha

(1998), reproduz o conceito de colonialismo que impõe aos colonizados valores, conceitos e sentidos da cultura do colonizador. Fazendo um paralelo, minha posição enquanto pesquisadora parecia implicar uma imposição que desconsiderava o contexto da cultura da sala de aula (contexto do professor e dos alunos) a ser pesquisada.

Nesse ponto, questioneei a existência de projetos de pesquisas voltados para mudar a escola, quando nossas próprias práticas é que precisavam estar sujeitas a mudanças. Entretanto, muitas vezes em função da superioridade do pesquisador e da própria universidade, as pesquisas voltadas à escola pública parecem buscar mais ensinar do que aprender com os seus participantes.

A essa altura, encontrava-me muito insegura em relação ao tipo de pesquisa que estava conduzindo, uma vez que a tentativa de realizá-la com alcance à sala de aula de escola pública se apresentava com tantos empecilhos burocráticos, de horários e até mesmo de falhas nos meus procedimentos metodológicos. Além disso, destaco o posicionamento da professora Supervisora da escola do Estágio como uma forma de *resistência* à mudança (TAKAKI, 2011) ao não permitir que eu assistisse às suas aulas.

Diante das problemáticas e barreiras (individuais e burocráticas), repensei minha pesquisa questionando sobre o meu próprio processo docente em relação às teorias que estava estudando. Meu olhar influenciado pelo prestígio da posição de mestranda e professora universitária foi tomando outra forma, levando-me a olhar para mim mesma.

Assim, indaguei-me se eu teria tanto a aprender quanto ela. Fazendo essa leitura juntamente com Freire (2014), percebi que o *outro* informaria muito mais sobre mim do que imaginava. Meu aprendizado estaria diretamente ligado a aprender com e sobre o *outro*. Sendo assim, meu foco se deslocou da sala de aula da escola para minha sala de aula na universidade.

Fazendo uma leitura reversa, observei que tanto alunos quanto professores de ambos os lados são vitimados em virtude da burocracia gerada tanto por parte das universidades quanto das escolas. No olhar dos meus alunos, estavam os desencontros no estágio, o estresse dos prazos, a pressão dos conteúdos, as vozes conflitantes do professor da escola, do Estágio Supervisionado e da disciplina de Prática de Ensino. No meu olhar, os entraves encontrados

na tentativa de conduzir uma pesquisa de alcance às escolas públicas mostraram a dificuldade do pesquisador em realizar pesquisa nesse contexto.

Desse modo, a condução da pesquisa até o momento não me proporcionava dados consistentes para problematizar a relação entre plano de aula e sala de aula do Estágio, o que me faria buscar outros dados além dos que já havia coletado. Nesse processo de crise (parte inerente à pesquisa) como professora, mestranda, pesquisadora e muitas outras características da minha identidade complexa, decidi repensar meu projeto, objetivos e procedimentos metodológicos.

Como já relatado no início desta dissertação, houve uma ocasião no VII semestre da disciplina, quando estávamos trabalhando as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM-LE, 2006) que me instigou a repensar minhas escolhas em relação à pesquisa. Os alunos deveriam realizar seminários sobre as OCEM-LE que fossem apresentados de forma multimodal. No VI semestre eu já havia abordado o tema, porém de forma bem superficial. A ideia era que eles articulassem as diferentes modalidades em suas apresentações, mesmo ainda sem muitas leituras.

Foi então que retomei todo o meu percurso até aquele momento e percebi que muito do que estava sendo realizado na própria disciplina de Prática de Ensino de LI poderia contribuir com minha expectativa na pesquisa, dentre as quais seria compreender o ensino de língua inglesa e suas implicações na formação inicial de professores a partir das teorias de multimodalidades e letramentos críticos.

Após inúmeros diálogos com minha orientadora, comecei a repensar e reconstruir meus pressupostos. Revisitei minha pesquisa, dessa vez, voltando para minha própria prática em sala de aula como professora de Prática de Ensino de LI e para os meus alunos de forma *reflexiva* (MORGAN, 2014). Revi meus objetivos, perguntas de pesquisa e metodologia, ampliando melhor as questões relacionadas à própria natureza da pesquisa que necessitava de maior aprofundamento teórico.

Até o momento, a pesquisa de cunho etnográfico voltava-se mais para o *outro*. Iniciei algumas leituras sobre autoetnografia (ELLIS; ADAMS; BOCHNE, 2011) e *autocrítica* (TAKAKI, 2011) para compreender como poderia pesquisar minha sala de aula fazendo parte dela. Conforme já detalhado na Introdução desta dissertação, uma pesquisa *autocrítica*,

segundo Takaki (2011), envolve constante observação e *questionamento* dos próprios pressupostos. Com o auxílio das teorias de letramentos críticos, compreendi a necessidade da autocrítica como um processo de *autoletramento crítico* (ALLEGRETTI, 2011).

Para isso, aprofundei minhas leituras sobre a pesquisa etnográfica (GEERTZ, 1989) e encontrei a possibilidade de trabalhar com relatos meus e de meus alunos no sentido de realizar análises crítico-interpretativas que permitissem a *reflexividade* (MORGAN, 2014) tanto da docente-pesquisadora quanto dos discentes-participantes sobre suas construções de sentido para o ensino de língua inglesa em contexto globalizado e tecnologizado permeado pelas multimodalidades.

Embora inicialmente meu projeto tivesse um foco maior no plano de aula e nas aulas de regência, repensei o título de minha pesquisa. Considerando os debates e reflexões com os alunos durante minhas aulas na disciplina de Prática de Ensino VII, levantei a possibilidade de investigar o processo de construção de sentido sobre práticas de ensino de língua inglesa em minha própria sala de aula no semestre seguinte.

Percebi que minha disciplina poderia apresentar ricas informações sobre como professora-pesquisadora e alunos-participantes poderiam construir sentidos a partir das teorias de multimodalidades e letramentos críticos. Ainda, como essas construções poderiam ocorrer nas interações em sala de aula e, posteriormente nos planos de aula, parte desse processo. O título da dissertação foi repensado e renomeado de intitulava-se ‘Redesenhando o plano de aula de língua inglesa pelos Novos Letramentos, Multiletramentos e Letramentos Críticos’ para ‘O Processo de Construção de Sentido Docente e Discente sobre Práticas de Ensino de Língua Inglesa: Multimodalidades e Letramentos Críticos’.

A partir do VIII semestre da disciplina, meus objetivos se deslocaram uma vez que passei a buscar como essas teorias se evidenciariam dentro da minha própria prática e na relação com meus alunos em fase de formação inicial. A experiência da resenha em vídeo no início da disciplina de Prática de Ensino de LI VIII feita pelos alunos contribuiu para compreender que quem mais precisa conhecer suas práticas é o próprio professor em relação ao seu próprio contexto.

Como professora-pesquisadora, pude compreender que, ao me relacionar com outros professores no ensino público, mesmo que por pouco tempo e, principalmente, por me

relacionar com meus alunos, a leitura deles levou-me muito mais a criticar minha própria prática do que a deles. Esse caminho reverso foi muito produtivo para mim, pois levou a rever minha postura e a compreender que, assim como o sentido que está sempre sujeito à ressignificações, eu também posso repensar minhas práticas o tempo todo.

A partir dos argumentos aqui apresentados, das rupturas ao longo da pesquisa e diante de tantos desafios que atravessam o caminho de uma professora-pesquisadora e sua relação com a escola pública, justifico a inclusão desta narrativa como uma forma de trajeto do projeto à pesquisa, incluindo as contingências, mudanças e tomadas de decisões que me levaram aos posicionamentos relatados, culminando à pesquisa na versão final desta dissertação.

Neste capítulo, trato da experiência de algumas alunas-participantes no processo de elaboração do plano de aula para a regência do Estágio sSupervisionado como uma forma de investigar a construção de sentido discente sobre suas atividades para o ensino de língua inglesa. Meu foco não é o plano de aula em si, mas o processo de construção dos sentidos dos alunos-participantes no período de elaboração do plano de aula e suas construções em relação às multimodalidades e à percepção crítica.

Ellen, Mayara e Patrícia me procuraram para falar sobre seus planos de aula. Logo, apresento o processo de interação entre as alunas-participantes que se voluntariaram para a contribuição na elaboração do plano de aula para o Estágio. Assim, conto como foi essa relação e como elas atribuíram sentido ao longo do processo de elaboração do plano. Ainda, retomo a questão dos pressupostos epistemológicos que permearam suas escolhas e as questões contingenciais como a influência do professor da escola, do professor do estágio e da professora-pesquisadora para a tomada de decisões na construção das atividades. Por fim, associo com algumas entrevistas, e-mails e relatórios de Estágio Supervisionado.

Após o decorrer de tantas cenas por um caminho reverso da pesquisa em meio a brechas, conflitos e rupturas, os relatos a seguir podem fazer mais sentido ao leitor. Entretanto, não traz respostas prontas, deixando questões abertas para a reflexão da pesquisa docente que merece maiores investigações.

### **3.1 O processo de elaboração de atividades para o plano de aula voltado ao Ensino Médio**

Ao longo da disciplina de Prática de Ensino de LI VIII, os alunos da turma estavam em período de Estágio Supervisionado de LI para o Ensino Médio, mais especificamente o 3º ano. A disciplina do estágio envolve um período de observação, co-participação, interação e regência. Durante a co-participação, o aluno já recebe do professor da escola o ‘conteúdo’ a ser trabalhado nas aulas de regência. Nesse período, o aluno inicia um processo de elaboração do plano de aula. O plano era discutido pelo professor responsável pela disciplina do Estágio Supervisionado de LI durante encontros e trocas de e-mails e passava por modificações até chegar à sua versão final.

Desde o início da minha empreitada como pesquisadora, obtive autorizações dos professores responsáveis pela disciplina de Estágio Supervisionado para atuar como co-orientadora para a elaboração do plano de aula para a regência no estágio<sup>26</sup>. Como professora de Prática de Ensino de LI, colocava-me à disposição da turma para a colaboração na elaboração de seus planos de aula.

Ellen, Mayara e Patrícia foram as alunas da disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa VIII que se voluntariavam para serem acompanhadas por mim no processo de elaboração do plano. Como elas continuariam recebendo as instruções do professor da disciplina de Estágio, o plano de aula receberia a influência tanto de minhas orientações quanto do professor de Estágio Supervisionado de LI, além do professor responsável pela turma na escola do estágio. A versão final deveria ser aprovada pelo professor da disciplina de Estágio para que o aluno estivesse apto a iniciar a regência.

Os últimos semestres de Estágio eram caracterizados pelos alunos como uma fase muito tensa. Embora já estivessem munidos de conhecimento considerado suficiente para atuar na escola, muitos alunos ainda se sentiam bem inseguros em relação ao conteúdo ou ao domínio da sala de aula. Esse sentimento de certa forma é comum, pois o Estágio serviria justamente para oportunizar essa experiência. Além disso, essa tensão também parecia se relacionar à própria expectativa dos alunos em relação às práticas de seus professores na universidade como forma de referência para o Estágio. Segundo eles mesmos relataram na

---

<sup>26</sup> Ver anexos.

resenha em vídeo, muitos professores nas universidades propunham práticas e perspectivas teóricas para a escola que muitas vezes não condiziam com suas próprias práticas docentes.

Nos subtópicos seguintes, focalizo alguns encontros com as alunas-participantes que se voluntariaram para minha proposta de co-orientação. Tendo em vista que as alunas já tinham sido expostas às teorias que embasam essa pesquisa, os encontros eram marcados para discutirmos desde o tópico solicitado na escola, o contexto da turma, seus interesses, até as questões que poderiam ser tematizadas nas aulas. Ainda assim, nessas ocasiões as alunas-participantes traziam suas angústias, dúvidas e preocupações em abordar o ‘conteúdo’ solicitado pelo professor da escola.

Os encontros com as alunas-participantes também foram relevantes para a revisão sobre minhas práticas em sala de aula e, principalmente sobre meus conhecimentos teóricos e como eu estava construindo sentido a respeito deles. Visto que esta pesquisa envolve a formação do professor, falar de criticidade não se restringe somente à crítica sobre um determinado gênero ou ambiente multimodal, mas também sobre as concepções que carregamos sobre nossas próprias práticas em sala de aula.

Por conseguinte, trago alguns recortes de atividades nos planos de aula, cujo foco maior é como as alunas-participantes construíram sentido nesse processo, como conceberam as multimodalidades em suas atividades e como a criticidade foi evidenciada. Nessa relação dialógica com os alunos-participantes foi necessário saber lidar com o conflito de diferentes perspectivas. Para isso, procurei dar espaço às alunas-participantes e, quando possível, levantar *questionamentos* para que pudessem fazê-las repensar suas escolhas. Ao mesmo tempo, ressalto as diferentes formas de *agência* construídas pelas alunas ao longo da elaboração de suas atividades.

### **3.1.1 ‘Eles não sabem inglês’**

Ellen, uma aluna participativa com posicionamentos bastante convencionais em relação ao ensino de língua inglesa, atribuía importância à estrutura da língua, priorizando a gramática e o conteúdo. Aos poucos foi se atentando para as questões sociais durante as aulas da disciplina de Prática de Ensino de LI, porém ainda muito arraigada no ensino de forma

compartimentada. Gostava de patinar e tocar violão. Queixava-se do excesso de trabalhos na universidade.

Ellen foi uma das alunas-participantes que me procurou pedindo ajuda para elaborar seu plano. Ela enviou um e-mail dizendo que gostaria de umas dicas para dar aula sobre discurso direto e indireto, e sobre verbos *say* e *tell*. Logo em seguida, repliquei sua mensagem com alguns *questionamentos*, conforme o excerto abaixo:

*Olá Ellen,*

*Hoje não estarei na universidade. Quando será sua regência? Estarei na universidade na próxima quarta-feira de manhã.*

*Antes de pensar na questão gramatical, você já pensou sobre sua turma? Quais temas seriam possíveis e relevantes para abordar?*

*Se tivermos algumas opções, podemos ver de que modo o discurso indireto e direto, com os verbos *say/tell* podem estar atrelados nesses contextos.*

*Se a quarta for muito tarde, podemos marcar outro horário, ok?*

*Att,*

*Prof<sup>a</sup> Fernanda.*

*e-mail: 22/10/14 (11:23)*

Geralmente quando eu era procurada para colaborar no plano dos alunos, indagava-os sobre alguns pontos de partida para iniciarmos a elaboração. O contexto dos alunos poderia informar o professor sobre quais seriam as questões relevantes a serem tratadas em sala de aula. A partir de algumas opções, poderíamos pensar em situações em que o discurso indireto faria sentido de forma mais contextualizada.

É importante frisar que a concepção de letramentos críticos que adoto nesta investigação não visa à exclusão da gramática. Os letramentos críticos visam aos *questionamentos* de estruturas rígidas e não questionadas na sociedade, mas não desconsideram os fatores linguísticos que podem ser explorados a partir de uma temática que faça sentido e que os alunos possam incluir suas vozes, sem ficar reproduzindo modelos colonialistas e homogeneizantes que suprimem suas culturas e realidades.

Logo em seguida, recebi a réplica da aluna-participante e, para minha surpresa, a mensagem chega à minha caixa de e-mail da seguinte forma:

*Eles nao sabem ingles. Mais tarde posso lhe encaminhar o plano que estou fazendo? Minha regencia é segunda feira. Se estiver sem tempo tudo bem.*  
e-mail: 22/10/14 (11:57)

Diante da resposta da aluna-participante - curta, simples e direta - fiquei um tempo extasiada pensando a respeito daquela afirmação tão categórica. Imaginava o que ela entendia por saber inglês e como ela estava subestimando a turma. Naquele momento pensei em enviar uma mensagem à aluna-participante fazendo inúmeras perguntas, mas preferi indagar a mim mesma.

Nos encontros seguintes, Ellen parece ter repensado sua afirmação. A aluna-participante ainda apresentava preocupação em garantir o conteúdo gramatical. Entretanto, começava a fazer determinadas escolhas pensando em como poderia desencadear discussões com seus alunos para suscitar questões gramaticais.

Em nosso primeiro encontro após o e-mail, Ellen reforçou que a turma não tinha base de inglês e que o próprio professor trabalhava só gramática em sala de aula. A aluna-participante trouxe uma proposta de aula com duas músicas. A primeira seria *He said, she said* da cantora americana Ashley Tisdale e a segunda, *Say my name* da cantora Beyonce. Em princípio, sua ideia seria fazer uma discussão sobre as músicas em aulas separadas e a partir disso, trabalhar os verbos *say* e *tell*.

Primeiramente, questioneei a aluna-participante sobre seu critério de escolha para as canções. Ela disse que como não queria trabalhar a gramática de forma direta, achou que uma música seria interessante e passou a pesquisar alguma que tivesse esses verbos. Eu perguntei a ela qual seria a relação entre as músicas, ela não sabia me explicar. Depois de uma olhada, percebi que ambas tratavam de promessas de amor e que talvez ela poderia explorar esse universo, tratando de questões de gênero. A partir disso, poderia elaborar algumas atividades com *love promises* (promessas de amor) que incluiriam os verbos *say* e *tell*.

Ellen gostou da ideia, mas apresentava muita ansiedade em já explorar as questões de gramática na primeira aula. Eu ficava argumentando com ela sobre o contexto da música, sobre como eles poderiam explorar mais a canção, a letra, o próprio vocabulário, mas ela parecia estar focada em 'garantir' primeiramente que esses verbos fossem trabalhados.

Quanto a uma discussão sobre a canção, conforme ela comenta inicialmente, não havia nenhum roteiro sobre que tipo de perguntas ela gostaria de fazer aos alunos.

Vejo aqui a dificuldade da aluna-participante em reconhecer as práticas sociais que envolvem uma música e todas as narrativas que podem ser exploradas em sala de aula. Parece que já existia uma preocupação em lançar mão de recursos multissemióticos como a música, por exemplo. Contudo, não havia qualquer *questionamento* ou investimento em criticidade nesses temas.

Ellen não se encontrou comigo novamente. Como seu prazo estava apertado para a regência, preferiu mostrar seu plano ao professor de Estágio Supervisionado, que interveio com algumas modificações e a aula tomou outro rumo. Ellen enviou a nova versão de seu plano (anexo VI) com outra música (*You say Goodbye, I say Hello* de Beatles), sugerindo que os alunos discutissem as temáticas ‘desencontros’ e ‘os opostos se atraem’. A atividade focalizaria em ‘sentimentos opostos’, por exemplo, *love/hate, hope/hopelles, together/separate*.

A aluna-participante explicou que para ‘introduzir’ a diferença entre o uso do *say* e do *tell* (*Direct speech and Indirect speech*), ela construiria frases com ideias opostas e as apresentaria aos alunos (e.g. *I play soccer/ I play volleyball*). A partir dos exemplos, os alunos construiriam suas próprias frases com outras ideias opostas. Na aula seguinte, eles fariam uma lista de exercícios retirados de uma gramática e na última aula, criariam mais frases com base nos exercícios.

Vejo que a atividade a partir da música caminhou bem no sentido dos desencontros e dos opostos, assunto que já renderia muita discussão. O próprio foco pelo discurso indireto a partir da canção parecia fazer sentido. No entanto, nas aulas seguintes, a aluna-participante propôs atividades totalmente descontextualizadas da temática proposta na aula anterior, com foco estritamente gramatical e lexical. A aluna-participante demonstrou preocupação em que os alunos produzissem suas próprias frases, porém não havia qualquer direcionamento sobre ‘o que’ escrever.

Naquela altura, eu já não teria mais como questioná-la, pois a aula já havia acontecido. Entretanto, observo que as várias vozes (Ellen, Fernanda, professor do estágio e professor da escola) se mesclaram em seu plano. Como professora de Prática de Ensino, confesso que

esperava mais da aluna-participante após nossas conversas. Talvez por ter projetado sua aula em minhas expectativas baseada nas aulas de Prática de Ensino de LI – VIII e nas atividades realizadas ao longo da disciplina em que Ellen participou.

Acredito que a aluna-participante começou bem ao dizer que poderia tratar de ‘desencontros’ ou ideias ‘opostas’. Se tivéssemos conversado, eu teria questionado sobre como direcionar suas atividades para o contexto inicialmente proposto e como essa temática poderia ser trabalhada em discussões de forma mais crítica. Por exemplo, a música fala sobre um dizer ‘oi’ e outro dizer ‘tchau’, um dizer ‘alto’ e outro ‘baixo, um dizer ‘sim’ e outro ‘não’.

Se considerarmos o contexto atual da sociedade, estamos cercados de pessoas que pensam de forma diferente de nós. Nesse caso, a temática da diferença poderia ser o ponto alto para discussões críticas. Observo aqui uma dificuldade por parte da aluna-participante em enxergar as práticas sociais inerentes à canção. Além de dar espaço para as multimodalidades, seria interessante destacar como explorá-las pelas orientações dos letramentos críticos.

Após a regência, Ellen declarou em seu relatório de estágio que os alunos se interessaram muito pela temática dos ‘opostos se atraem’. No entanto, parece que a aluna-participante não estendeu qualquer discussão a respeito, direcionando a lição para vocabulário de palavras opostas e as aulas seguintes foram voltadas aos pontos gramaticais, especialmente ao uso dos verbos *say* e *tell*. A aluna-participante ainda mencionou que sua última aula foi excepcional, pois todos os alunos realizaram a lista de exercícios praticamente sem a ajuda da professora.

O posicionamento da aluna-participante em relação à sua prática nos informa que, apesar de haver uma tentativa de tematizar a aula, o foco ainda é puramente estrutural. Apesar das discussões tanto nas aulas na disciplina de Prática de Ensino de LI quanto nos encontros individuais sobre o ensino de língua inglesa, Ellen parece optar pelo caminho mais convencional. Como já mencionado anteriormente, a aluna-participante apresentava em seu discurso uma forte tendência a privilegiar as questões gramático-lexicais.

Entretanto, vale lembrar que a mudança pode acontecer gradativamente. Embora a aluna não tenha produzido como esperado, isso não desqualifica o trabalho contínuo realizado ao longo da pesquisa, muito menos da aluna-participante. Seu plano parece conter um pouco

de cada voz (Ellen, Fernanda, professores do Estágio e da Escola), cujos valores e pressupostos se entrecruzaram ao longo de sua formação.

### 3.1.2 ‘Eu não consigo ter nenhuma ideia’

Mayara, meiga, atenciosa, esforçada e participativa nas aulas. Às vezes impaciente com relação às tarefas solicitadas em sala, pois achava que não daria conta, mas acabava realizando todas as atividades. Sempre procurava buscar informações e gostava muito de redes sociais e moda.

A aluna-participante também me procurou solicitando ajuda para elaborar seu plano de aula para a regência. Para isso, enviou o seguinte e-mail:

*Olá professora, boa noite!  
Se possível, gostaria da sua ajuda no meu plano de aula para regência.  
O professor me propôs o tema "relative pronouns" para ser trabalhado em quatro aulas.  
Estou um pouco perdida em relação ao que e como trabalhar de maneira que a aula não fique somente em gramática e exercícios tradicionais.  
Poderíamos conversar sobre algumas ideias que podem ser interessantes para trabalhar este tema?  
Podemos marcar um encontro?  
Muito obrigada desde já.*

*Beijos,  
Mayara  
e-mail: 28/09/2014*

A mensagem indica a preocupação de Mayara quanto ao conteúdo gramatical a ser tratado em sala de aula. Por outro lado, apesar de admitir estar perdida em relação a uma temática, já apresentava preocupação em contextualizar o conteúdo solicitado pelo professor. Vale ressaltar que os alunos recebiam uma orientação na disciplina de Estágio Supervisionado de LI para elaborar suas aulas a partir de um texto/gênero. Logo, essa preocupação também estava relacionada às solicitações da disciplina de Estágio Supervisionado e das Práticas de Ensino de outros professores.

Após o e-mail, conseguimos marcar um encontro. Mayara disse que no semestre anterior, seu plano foi muito bom e que ela teve várias ideias. Só que agora estava com

dificuldades porque não estava conseguindo ter uma ideia. Ela disse que queria partir de um tema ao invés de em tópico gramatical, conforme havíamos discutido nas aulas de Prática de Ensino de LI. No entanto, a aluna-participante disse que havia feito várias buscas na Internet de filmes, vídeos, músicas, mas não conseguia pensar em nada.

Mayara relatou como conduziu a regência de língua portuguesa e explicou como havia feito sua atividade em forma de jogo, embora sua atividade tivesse sido estritamente gramatical. Ela constantemente dizia que não conseguia pensar em nada. Reforçava que nos planos de língua portuguesa havia tido tantas ideias. Contudo, no plano de língua inglesa, acreditava que não conseguiria por ter um pouco de dificuldade na língua. A aluna-participante disse que havia pesquisado o livro de seu irmão que estudava no 3º ano, mas que segundo ela, não havia nada diferente, somente gramática.

Comecei a perguntar para a aluna-participante sobre o contexto da turma. Mayara disse que os alunos eram muito desinteressados, estudavam à noite e como a aula era no último tempo, eles só pensavam em ir embora.

Ela pensou que poderia trabalhar com notícias, lembrando de uma de nossas aulas na disciplina de Prática de Ensino de LI – VIII em que fizemos um jogo semelhante ao ‘Imagem e Ação’. O jogo era baseado em notícias da atualidade e os alunos teriam que representá-las de forma multimodal, ou seja, com gestos, desenhos, etc. Ela achou interessante a temática, pois segundo ela, ‘todo mundo parou, porque você explorou assuntos do momento’.

Pensando na atualidade, falamos sobre a possibilidade de elaborar um *quiz* com assuntos atuais. A partir disso, escolher um texto que estivesse ligado a algum assunto tratado no *quiz*. Então a aluna-participante disse: ‘Eu acho que eu tenho que achar uma notícia bem atual pra eles se interessarem’. Ao mesmo tempo, a aluna-participante se enchia de indagações do tipo: ‘Eu fico pensando como que eles vão entender essas frases. Eu acho tão difícil, porque eu não sou muito criativa’.

Todas essas inquietações e angústias da aluna-participante eram parte de um processo de transição do ensino tradicional para um novo universo digitalizado e multimodal dos alunos. Para isso, seria necessário conhecer um pouco mais a turma, pois a consciência contextual, saber sobre o *locus* dos alunos, serviria de auxílio na construção das atividades.

Após nosso primeiro encontro, a aluna-participante tentou procurar textos da atualidade e trouxe um texto escrito em nosso segundo encontro. Ela havia elaborado um *quiz* (anexo VII) e encontrado uma reportagem sobre o surto da doença Ebola<sup>27</sup>. Perguntei a ela qual seria a relevância desse tema para seus alunos, visto que ela havia relatado que eles eram bem desinteressados. Ela respondeu que como queria pensar em uma temática e no *quiz* havia uma pergunta sobre a doença, achou que a reportagem seria interessante. Mas novamente, ela não sabia o que fazer com o texto.

Mayara reclamava que os alunos não tinham bagagem nenhuma e que não sabia como trabalhar isso com eles, porque não achava que tinha conhecimento suficiente da língua para elaborar uma atividade. Sugeri que ela pesquisasse algum *meme*<sup>28</sup> sobre o tema para tratar da sátira (pensando nas multimodalidades) ou relacionar a algum problema no Brasil como no caso da dengue, por exemplo. Mayara replicava: ‘tem tanta temática, mas na hora de montar é tão difícil’.

A aluna-participante reforçava um incômodo relatado por muitos alunos na resenha em vídeo sobre o texto *Multimodality* (KRESS, 2000). Mayara reconhecia a presença de inúmeros recursos disponíveis para serem trabalhados em sala de aula. Entretanto, apresentava extrema dificuldade em realizar o *designing* desses recursos. De acordo com Kress (2000, 2010), o *designing* enquanto construção de sentido requer do construtor e reelaboração de sentidos transformando esses recursos de acordo com suas realidades sociais e culturais e seus interesses pessoais, cognitivos, afetivos e sociais.

Nesse caso, a construção de sentido não dependeria somente dos atributos de Mayara, mas da junção dos aspectos que permeavam a realidade de seus alunos no Estágio. A falta de criatividade atribuída pela aluna-participante, nas palavras de Kress (2010), poderia estar ligada à sua *agência* na construção de sentido sobre atividades envolvendo temáticas em diferentes modalidades. Mayara, enquanto *designer* de suas atividades precisaria buscar esses recursos tanto em seu repertório quanto no de seus alunos.

A criticidade e criatividade são parte do processo de construção dos indivíduos permeados por suas histórias, culturas e valores. As nossas escolhas são permeadas por epistemologias que merecem ser repensadas pelo *questionamento* e para a expansão da

---

<sup>27</sup> Doença pelo vírus Ébola que atinge seres humanos e mamíferos cujo maior surto foi verificado na África Ocidental em 2014.

<sup>28</sup> O termo Meme de Internet é usado para descrever um conceito que se espalha via Internet.

capacidade crítica tanto de alunos quanto de professores. Ao passo que Mayara se colocasse no lugar do *outro*, envolvendo-se em um processo intersubjetivo que permitisse rever suas concepções, talvez pudesse projetá-las para um ensino mais consciente e reflexivo que promovesse o engajamento de seus alunos.

Esse foi nosso último encontro. Mayara obteve as orientações do professor de Estágio e me enviou um e-mail dizendo que o plano havia sofrido algumas alterações e que sua regência já havia sido realizada. É importante ressaltar que o foco aqui não é a versão final do plano de aula, e sim o processo de construção de atividades para o plano.

Tive acesso ao plano modificado e, embora o professor dialogasse com as teorias dos Letramentos, parece preferir atender a algumas exigências da escola, como por exemplo, a de garantir exercícios gramaticais. A perspectiva dos Letramentos Críticos não se opõe a essas práticas, no entanto, questiona para que tipo de mundo e sociedade elas se incluíam. Logo, se os exercícios fossem interligados ao tema e se tivessem um propósito ligado diretamente às práticas do cotidiano, estaríamos possibilitando maior expansão para aluno levando em conta seu contexto.

A aluna-participante aproveitou para agradecer pelo acompanhamento na elaboração do plano e disse que a ideia do *quiz* havia dado muito certo. Ela se sentiu gratificada por ter conseguido elaborar seu próprio *quiz* sem ajuda de outras pessoas, o que ela já considerava um grande passo tanto em relação à língua inglesa, quanto à questão da própria criatividade.

Nesse relato, fazendo uma relação com as teorias de multimodalidades e letramentos críticos, observo que embora a aluna-participante tenha focalizado mais na modalidade escrita, reconhecia a possibilidade de explorar outras modalidades. Contudo, apresentava dificuldades em elaborar atividades a partir de outros recursos. A identidade historicizada, formação e práticas sociais do professor reforçam o foco na modalidade escrita e, portanto, na preferência pelos aspectos linguísticos. No entanto, conforme afirma Kress (2000, 2003), toda linguagem é multimodal e, dessa forma, a língua inglesa também envolve aspectos que em conjunto são imprescindíveis para a composição da linguagem.

Quanto à questão da criticidade, não foi possível chegar nessa discussão com a aluna-participante, visto que ela encaminhou seu plano ao professor do estágio. Contudo, ressalto

um momento crítico (PENNYCOOK, 2004) da aluna-participante em relação às suas aulas de língua inglesa no tempo da escola.

Mayara relatou que, em conversa com seu namorado, havia pedido a ele para ajudá-la a ter uma ideia sobre o que fazer com o texto que havia escolhido. Ele disse que ela poderia elaborar algumas perguntas e eles responderiam, assim como acontecia nos tempos de escola onde o professor dava uma folha de exercícios com espaços em branco e os alunos tinham que responder. Mayara disse ao namorado que não era mais assim. Agora os alunos precisavam pensar a partir de uma temática e ela não conseguia ter ideias em como fazer isso. Então ela se lembrou que na escola ele teve a mesma experiência, que suas atividades em sala de aula eram exclusivamente gramaticais e não era aquilo que gostaria fazer em sua aula.

O desejo de Mayara pela mudança se evidenciou nesse e outros momentos durante nossos encontros indicando seu incômodo em reproduzir as mesmas aulas do passado. Talvez a ansiedade da aluna por tal mudança pode ter prejudicado sua agência por um tempo. Por outro lado, a aluna compreendeu que a proposta de seu namorado não dialogava com a realidade contemporânea e que necessitava de uma elaboração mais engajada de sua parte.

### **3.1.3 ‘Fico presa no conteúdo’**

Patrícia, uma aluna extremamente aplicada e participativa em sala de aula, questionadora e interessada nos assuntos abordados nas aulas. Apresentava grande interesse em aprender mais sobre o ensino de língua inglesa, sempre solicitando minhas explicações e fazendo anotações minuciosas durante as aulas. Conforme relatado no início deste capítulo, Patrícia foi a aluna-participante que mais se engajou desde o início do processo desta investigação.

A aluna-participante nunca havia tido experiência em escola pública antes do Estágio Supervisionado. Sua experiência em sala de aula ocorreu no âmbito de ensino particular em cursos livres de língua inglesa. Patrícia revelava extrema insegurança em relação à sua atuação em sala de aula, pois, segundo ela, tinha muita dificuldade no domínio da turma. Não se sentia preparada para as situações de conflito e de descontrole em sala de aula.

No início, apresentava em seu discurso muita preocupação com a apresentação gramatical dos conteúdos aos alunos. Influenciada por uma epistemologia de conhecimento compartimentado (MORIN, 2003), cujo saber é separado em blocos e dificulta uma visão do todo pelo foco excessivo nas partes, Patrícia dizia: ‘eu fico presa no conteúdo’. A preocupação da aluna-participante em relação ao conteúdo também advinha das solicitações da professora na escola por listas de exercícios e da garantia de ‘repasso do conteúdo’ para a avaliação final da turma.

Como Patrícia teve contato com as teorias mencionadas de forma mais expandida em relação aos seus colegas de sala, a construção do seu plano se apresentava de forma mais elaborada em afinidade com os conceitos de multimodalidades e letramentos críticos.

Ao longo da pesquisa, foi possível observar mudanças visíveis na aluna-participante. Seu contato com as teorias de letramentos críticos foi mais intenso em relação aos outros alunos da turma, pois participou de vários encontros comigo, leituras, congressos e algumas aulas na pós-graduação. Esse processo auxiliou na expansão da sua criticidade para a construção de atividades no plano de aula do Estágio Supervisionado de LI.

O plano de aula da aluna-participante retratou a questão do Racismo. Patrícia havia recebido a incumbência de desenvolver o conteúdo gramatical sobre Voz Passiva. Em princípio ela se assustou muito, pois achava o item gramatical um tanto complexo. Em seu plano de aula (anexo VIII), Patrícia procurou articular ‘conteúdo’ e temática. Nessa fase, a aluna-participante já estava mais consciente de sua responsabilidade enquanto educadora de não somente ‘transmitir conteúdo’, mas de promover momentos de construção de conhecimento sobre temas que julgava interessantes e pertinentes à realidade de seus alunos.

O trabalho colaborativo com Patrícia não sugeria um modelo de aula ou uma metodologia com começo, meio e fim. Nossos encontros serviam para discutir como as aulas poderiam ser mais significativas para os alunos, despertando um olhar mais crítico em relação a construções de sentido já fixas na sociedade e como a língua inglesa ocupa esse espaço em suas representações. Vejamos como Patrícia realizou essa articulação no tópico seguinte.

### 3.1.4 Cenas de Margarina: multimodalidades e letramentos críticos na construção de atividades para o plano de aula

A temática das aulas de Patrícia girou em torno do tema Racismo. Considerando que nesse período havia muita discussão em virtude de acontecimentos nos campos de futebol, Patrícia escolheu o tema para tratar das diferenças e trazer a conscientização sobre a questão do racismo no Brasil.

Para iniciar sua aula, a aluna-participante lançou mão de recursos disponíveis escolhendo dois vídeos da Internet de forma inter-relacionada<sup>29</sup>. O primeiro vídeo, *Margarina Qualy Família*, era uma propaganda de uma margarina brasileira que mostrava uma família branca de classe média com pai, mãe, um filho e três filhas à mesa tomando café da manhã. O comercial fazia alusão ao novo visual do pote da margarina. O pote foi projetado sobre a mesa e a família ficava ao fundo com sua imagem desfocada em relação ao pote.

Para explorar o vídeo, Patrícia elaborou um conjunto de perguntas com base em suas leituras em Cervetti, Pardales e Damico (2001) e McLaughlin e DeVoogd (2004). Os autores incentivam o uso de *questionamentos* para despertar a consciência crítica dos alunos para as questões das minorias, das vozes não representadas e da inclusão da voz do aluno. As perguntas elaboradas pela aluna-participante foram as seguintes:

- *What is the video about?*
- *How does the family look like?*
- *What kind of family is represented in the video? Is your family represented in it?*
- *Why does the video show this point of view?*
- *What was left behind in the video? Why?*
- *What view of the world is represented by the ideas in this video? What views are not?*
- *What did you feel while watching the video?*<sup>30</sup>

As perguntas elaboradas por Patrícia voltaram-se mais para a produção do vídeo (visão do autor) do que para a atribuição de sentidos (visão do leitor), implicando um tom mais de

<sup>29</sup> As transcrições dos vídeos encontram-se no Apêndice IX.

<sup>30</sup> Sobre o que é o vídeo? Como é a família? Que tipo de família é representada no vídeo? A sua família é representada nele? Por que o vídeo mostra esse ponto de vista? O que foi deixado de lado no vídeo? Por que? Que visão de mundo é representada neste vídeo? Quais visões não são? Como você se sentiu enquanto assistia ao vídeo?

leitura crítica do que de letramento crítico. Entretanto, a diferenciação entre Leitura Crítica e Letramento Crítico por Cervetti, Pardales e Damico (2001), conforme descrito no Capítulo I, não precisa ser levada de forma estanque. Uma divisão rígida remeteria a pólos, visão que estamos evitando neste estudo. Embora alguns *questionamentos* da aluna-participante apresentem muito de Leitura Crítica, há perguntas que empenham uma tentativa de promover a realidade dos alunos buscando suas atribuições de sentido.

Eu havia sugerido à aluna que propusesse uma atividade na qual os alunos pudessem criar cartazes (talvez anônimos) para serem espalhados pela escola. Sugeri que os alunos construíssem frases em inglês sobre algum tipo de *bullying* que eles ou algum colega já tivessem sofrido incluindo o uso da ‘voz passiva’, por exemplo, *I was called black monkey* (Fui chamado de macaco negro), ou *I have been insulted online by my classmates* (Tenho sido insultado pelos meus colegas de sala na Internet). Contudo, Patrícia preferiu não entrar nesse mérito por receio de constranger seus alunos.

Durante nossos encontros, leituras e discussões, Patrícia compartilhava da importância de se estabelecer sua agência para além do âmbito discursivo que pudesse ultrapassar o entorno da sala de aula. No entanto, naquela ocasião e diante das contingências descritas, a aluna-participante parecia estar mais coibida pelo tempo da regência e pela solicitação da professora do Estágio em apresentar exercícios gramaticais sobre ‘voz passiva’.

O segundo vídeo, também brasileiro, era uma sátira ao comercial anterior. Seu título era *Margarina Black – uma família feliz*. Uma paródia que mostrava uma família negra também de classe média com pai, mãe e dois filhos tomando café da manhã na cama. Os filhos brincavam felizes ao fundo enquanto os pais degustavam torradas com margarina.

A partir do vídeo, Patrícia já elaborou algumas questões com foco mais voltado para a construção do aluno a respeito de visão de família e do racismo em afinidade com a visão dos letramentos críticos. Para a aluna, o objetivo das perguntas era ampliar a visão dos alunos para além dos vídeos, questionando as noções deles acerca do preconceito com exemplos por meio dos recursos midiáticos que os alunos tivessem acesso. As perguntas foram:

- *And now, what view of the world is shown?*
- *Why does the video show this point of view?*
- *Why most advertisements don't show this point of view?*

- *What are other possible constructions of family?*<sup>31</sup>

Ressalto que procurei não interferir muito na construção dos *questionamentos* da aluna, pois ela mesma relatava dificuldade em elaborar as perguntas. No entanto, vejo que seu foco avançou um pouco mais para a realidade dos próprios alunos questionando sobre outras possíveis construções de família, já que os vídeos traziam famílias brancas e negras, porém de classes sociais aparentemente relativas.

Além disso, pelo grau de complexidade das perguntas, possivelmente as discussões seriam conduzidas com uma mescla de inglês e português. Não vejo problemas nisso, visto que estamos inseridos em uma sociedade culturalmente e linguisticamente híbrida em virtude da globalização e do advento da digitalidade.

Em seguida, a aluna escolheu a imagem de um jogador de futebol que foi insultado por uma torcedora que o chamou de ‘macaco’ em um jogo brasileiro para ser discutida com os alunos. Os alunos receberiam textos retirados de sites internacionais (NBC Sports, BBC News) que faziam menção ao acontecimento. A partir disso, as notícias seriam analisadas dando ênfase ao uso da voz passiva como uma forma de impessoalidade.

Nesse ponto, a aluna-participante procurou seguir um roteiro mais tradicional aliando o texto a exercícios como foco na voz passiva. Como a aluna já havia relatado, havia uma preocupação por parte da professora da escola do Estágio em que houvesse um momento específico para a realização de exercícios gramaticais com propósitos avaliativos.

Em seu relatório de Estágio, Patrícia declarou que sua maior dificuldade foi no controle da turma, admitindo que ainda ‘falta ter uma postura mais firme em sala de aula’. A aluna-participante reforçou que precisava assumir seu papel de professora e que constatar essa falha em sua prática já se constituía uma forma de aprendizado pessoal.

Depois do trabalho realizado na disciplina com as alunas-participantes, foi possível detectar as muitas vezes que se sobrepuseram na construção de sentido em relação ao ensino de língua inglesa por meio das atividades nos planos de aula. Obviamente, a expectativa a

---

<sup>31</sup> E agora, que visão de mundo é mostrada? Por que o vídeo mostra esse ponto de vista? Por que a maioria dos comerciais não mostra esse ponto de vista? Quais são outras possíveis construções de família?

partir do meu *locus* de pesquisa era de que os alunos desenvolvessem aulas que privilegiassem uma diversidade de modos comunicativos e que se empenhassem no engajamento crítico em relação a eles.

No entanto, a maioria das alunas ainda apresentou muita dificuldade em desenvolver temáticas com posicionamentos críticos. Talvez precisassem de mais tempo e leitura. Contudo, o objetivo não era focar nos resultados com atividades críticas e multimodais, mas observar o processo e o engajamento nessas escolhas, a partir de que pressupostos. Assim, foi possível conhecer um pouco sobre cada aluna e como elas compreendiam o ensino de língua inglesa e a elaboração de atividades para o ensino público a partir do trabalho realizado ao longo da disciplina de Prática de Ensino de LI.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Before we can teach our students to become critically literate, we must become critically literate ourselves.”*

(McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004, p. 33)

Início as considerações citando uma frase que dialoga com minhas construções de sentido no decorrer da trajetória narrada nesta dissertação. Assim, traço um paralelo com a epígrafe que iniciou este trabalho a partir de um discurso de Freire (2014) sobre formação permanente. O ‘tornar’ (*become*) de McLaughlin e DeVogd (2004), ao longo desta pesquisa, se expandiu para o sentido freireano de se ‘transformar’ a cada dia. Palavras como mudança, conscientização e ensino pela aprendizagem foram se expandindo nesse processo de ‘tornar transformando-se’.

Como ressaltai no primeiro capítulo, minhas expectativas por ‘multimodalidades transformadoras’ geraram alguns conflitos e desencontros epistemológicos que promoveram uma rica teia de outros significados a partir da relação intersubjetiva com meus alunos-participantes. A epígrafe de Freire (2014) sobre ‘mudar o mundo’ voltou-se para minha própria transformação na prática docente.

Poderia finalizar esta narrativa dizendo que quem mais aprendeu que precisa aprender fui eu mesma. E por falar em aprender, escolhi discorrer algumas considerações em forma de tópicos destacando minhas aprendizagens e desaprendizagens durante esta investigação. Assim, trato de algumas questões que nortearam meus objetivos e perguntas neste estudo.

### **Sobre a construção de sentido docente (professora-pesquisadora)**

O desejo por completude que me inquietava foi sendo substituído pelo prazer na (re)negociação de sentidos ao passo em que me relacionava com meus alunos-participantes.

Ao discorrer sobre as construções de sentido do *eu* e do *outro*, em afinidade com Freire (2014) e Menezes de Souza (2011a), fui compreendendo como nossos valores e pressupostos em meio às diferenças demandam constante ressignificação. Ao fazer essa leitura, vemos como somos inacabados, incompletos, com visões parciais da realidade, complexos, híbridos, diferentes e não-neutros.

Aprendi também a desenvolver uma percepção mais crítica sobre as construções de sentido em minhas práticas sociais e individuais questionando suas influências em conceitos iluministas, positivistas e liberais que prevêm objetividade, linearidade e homogeneidade. Sendo assim, buscava problematizar minhas expectativas por ‘resultados’, meus conceitos sobre o ensino de língua inglesa e seu papel na sociedade, meus procedimentos metodológicos e minha sala de aula.

Minhas lentes se voltaram para a subjetividade e intersubjetividade no sentido de compreender a mim mesma pela relação com meus alunos-participantes. Meu olhar se projetou para as minúcias da pesquisa em meio aos meus conflitos nos procedimentos metodológicos em busca por linearidade. Meu posicionamento, enquanto professora-pesquisadora, procurava desenvolver uma relação menos hierárquicas com meus alunos-participantes.

Tendo em vista que uma sala de aula é um complexo de culturas e linguagens, meus próprios alunos-participantes me informavam sobre as práticas que permeavam suas vidas. O meu olhar de estranhamento em relação à minha sala de aula como um espaço heterogêneo e permeado de diferentes culturas possibilitou a construção, discussão e (re)negociação de outros sentidos.

### **Sobre a construção de sentido discente (alunos-participantes)**

Discorrer sobre a construção de sentido dos alunos-participantes envolveu uma leitura construída na relação intersubjetiva no sentido de colocar-me no lugar do *outro*. Esta compreensão, segundo Menezes de Souza (2011a) e Freire (2014), requer uma *escuta* do *outro*, enfrentando os conflitos desse posicionamento. Meu maior desafio estava em como

lidar com essas tensões para reconstruir, reinterpretar e atribuir ‘novos’/outros sentidos às minhas práticas de ensino.

Para reconhecer o conflito inerente nessa relação foi necessário encará-lo no sentido de não eliminá-lo, mas revê-lo na direção de outras aprendizagens ou desaprendizagens. A partir dessa compreensão, aprendi que o contexto do *outro* não pode ser negligenciado. Sendo assim, para entender melhor os sentidos dos meus alunos-participantes, precisava compreender mais sobre suas realidades, necessidades, culturas e valores.

### **Sobre a relação multimodalidades-digitalidade**

Para realizar uma pesquisa em sala de aula com foco multimodal, procurei aproveitar as multimodalidades das culturas desse contexto, especialmente àquelas promovidas pela mídia digital. A proliferação de textos multimodais com impacto nas práticas sociais digitais demandou uma *agência* multimodal em minhas próprias práticas.

O ensino das quatro habilidades já não atendia mais às necessidades dessa ‘nova’ realidade. Dentre as inúmeras habilidades no mundo atual, a questão multimodal demandou o desenvolvimento de letramentos como o digital, multimodal e crítico tanto para mim quanto para meus alunos-participantes. Desse modo, ambos os lados necessitavam de algum tipo de letramento.

Embora haja uma busca por mudanças nas práticas educacionais, observei a dificuldade em conciliar práticas que prevêm outras modalidades de forma crítica. Ao mesmo tempo em que as *affordances* digitais auxiliavam na busca por textos cada vez mais multimodais, observava a necessidade de maior engajamento e expansão da criticidade tanto docente quanto discente para romper com ciclos interpretativos que privilegiam determinadas narrativas em detrimento do outras.

Embora o foco maior tenha sido para modalidades visuais e orais, reconheço a necessidade de um olhar mais apurado para as multimodalidades presentes em sala de aula, porém, muitas vezes ‘imperceptíveis’ aos nossos sentidos treinados culturalmente e historicamente tais como olhar, gestos, som, cores, cheiro, dentre outros.

### **Sobre práticas de ensino (relação teoria-prática)**

Como descrito neste estudo, a visão dicotômica sobre teoria e prática levou muitas vezes docente e discente a concebê-los de forma polarizada e hierarquizada. Um dos grandes desafios na construção das minhas práticas foi ressignificar teoria-prática de forma dialógica. Quanto aos alunos-participantes, embora tenham se engajado durante as atividades na disciplina, apresentavam dificuldade em conciliar os ‘conteúdos gramaticais’ às práticas sociais para a construção de atividades mais multimodais e críticas para suas aulas no Estágio.

Também aprendi que não há práticas prontas, elas precisam ser construídas a partir do *locus* de cada professor em relação aos seus alunos. Portanto, reforço que as atividades que desenvolvi para a disciplina de Prática de Ensino de LI – VIII caminharam na direção de promover experiências com as multimodalidades levando em conta o contexto dos meus alunos. O posicionamento crítico dos alunos-participantes foi determinante, pois me conduzia ao questionamento de minha postura algumas vezes convencional e das influências de epistemologias permeadas por visões estanques e homogêneas.

### **Sobre crítica-autocrítica**

O conceito de criticidade foi se ampliando ao passo que me engajava na revisão de meus pressupostos. Seguindo as palavras de Freire (2014, p.88), ‘nós devemos ser uma presença autocrítica da nossa própria cultura’. Essa presença envolveu constante vigilância, amplitude no olhar e percepção para as minúcias em relação ao meu contexto e ao contexto dos meus alunos-participantes.

Minha reconstrução de sentido dentro de um processo *autocrítico*, conforme atenta Takaki (2011) ocorria na vida pessoal, profissional e como cidadã. Assim, essa auto-reflexão gerou uma *agência* em forma de posicionamentos. Esse processo envolveu uma mudança permanente pelo constante questionamento de minhas práticas que propiciasse um ensino de LI abrangentes em termos de culturas, línguas e linguagens nas formas mais variadas de se construir sentido.

Ao enveredar-me na construção das atividades para a disciplina, percebi a necessidade de *autoletramento crítico*. O desenvolvimento das atividades pressupôs não somente o

letramento crítico para meus alunos, mas meu próprio letramento crítico. Logo, esse processo de *transformação* deverá ser sempre revisto, questionado, ressignificado, repensado e renegociado não somente em nossas práticas de ensino ou de pesquisa, mas nas práticas individuais e sociais.

## REFERÊNCIAS

- ALEGRETTI, C. B. **Pontes (ir)reais sobre abismos virtuais** – questões do ensino e da aprendizagem do inglês e a presença das novas tecnologias na escola pública. 2012. 189f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BHABHA, H. K. **O pós-colonial e o pós-moderno**: a questão da agência. In: **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. cap. 9, p. 239-273.
- BAKHTIN, M. Estudo das Ideologias e Filosofia da Linguagem. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. cap. 1, p. 29-37.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles**: An interactive approach to language pedagogy. 2 ed. NY: Pearson Longman, 2001. 480p.
- BRYDON, D. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. **Formação de Professores de Línguas**: Ampliando Perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 93-109.
- CANAGARAJAH, S. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, C., et al. (Org.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 43-61.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Tradução Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, 8 ed., 1999. 574p.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences**: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. Reading Online, (4) 9, 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>. Acesso em: 25 mar. 2013.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge, 2000. 348p.
- \_\_\_\_\_. **New Learning**: Elements of a science of education. Port Melbourne, Cambridge University Press, 2008. 261p.
- ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. **Autoethnography**: An overview. Forum: Qualitative Social Research, 12 (1), 2011. p. 1–14. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>>. Acesso em: 17 out. 2014.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. totalmente revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 61p.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da tolerância**. Organização e Notas de Ana Maria Araújo Freire. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 399p.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989. 213p.

GIKANDI, S. Globalization and the Claims of Postcoloniality. In: DESAI, G.; NAIR, S. (Eds.) **Postcolonialism: an anthology of cultural theory of criticism**. New Brunswick; New Jersey: Rutgers University Press, 2005. p. 608-634.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco?. In: MACIEL, R. F.; ROCHA, C. H. (Org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013. p. 69-90.

\_\_\_\_\_. Birds of Different Feathers: Algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: MACIEL, R. F.; TAKAKI, N. H. (Org.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p.195-207.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 454p.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. The semiotic landscape: language and visual communication. In: **Reading Images**. New York: Routledge, 1996, p. 15-42.

KRESS, G. Designing and Transformation: New Theories of meaning. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2000. p. 149-157.

\_\_\_\_\_. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2000. p. 179-199.

\_\_\_\_\_. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003. p. 35-60.

\_\_\_\_\_. What is a mode? In: JEWIT, C. (Ed.) **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London and New York: Routledge, 2009. p. 54-67.

\_\_\_\_\_. **Multimodality: a social semiotic approach to communication**. London & New York: Routledge, 2010. p. 32-53.

KUMARAVADIVELU, B. **The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching**. TESOL Quarterly, v. 28, n. 1, p. 27-48, Spring, 1994.. Disponível em: <<http://bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/1994%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Condition.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2013.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: Changing knowledge and classroom practice**. Buckingham, UK: Open University Press, 2003. 223p.

\_\_\_\_\_. **New Literacies: Everyday practices and classroom learning**. Glasgow: McGraw-Hill/ Open University Press, 2006. 280p.

\_\_\_\_\_. Sampling "the New" in New Literacies. In: KNOBEL, Michele & LANKSHEAR, Colin (Eds.). **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang, v. 29, 2007. Disponível em: <[http://everydayliteracies.net/files/NewLiteraciesSampler\\_2007.pdf](http://everydayliteracies.net/files/NewLiteraciesSampler_2007.pdf)>. Acesso em: 08 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 326p.

LUKE, A.; FREEBODY, P. The Social Practices of Reading. In: MUSPRATT, S. LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.) **Constructing critical literacies**. St. Leonards: Hampton Press, 1997. p.185-226.

MACIEL, R. F. From innovation to language policy: towards a locus of research in Applied Linguistics. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.) **Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 217-254.

McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. **Critical literacy**: Enhancing students' comprehension of text. New York: Scholastic, 2004. p. 1-58.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. Linguagens, códigos e suas tecnologias: conhecimentos de línguas estrangeiras. In: BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 87-124. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Voices on Paper**: Multimodal Texts and Indigenous Literacy in Brazil. Social Semiotics. UK: Carfax Publishing, v. 13, n.1, p. 29-42, 2003.

\_\_\_\_\_. Para uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). **Formação de professores de línguas: Ampliando Perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

\_\_\_\_\_. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). **Formação desformatada: práticas com professores de Língua Inglesa**. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 279-303.

MONTE MÓR, W. M. **A mediação entre a teoria e a prática no ensino de línguas estrangeiras**. CROP n 11. São Paulo: Ed Humanitas/USP, 2006. p. 347-361.

\_\_\_\_\_. **Multimodalidades e comunicação**: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. Revista Letras e Letras. Uberlândia: UFU/ILEEL, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras---/article/view/13106>> Acesso em: 15 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Critical literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialects between the global and the local. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.) **Formação de professores de línguas: Ampliando Perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 307-318.

\_\_\_\_\_. Linguagem tecnológica e educação. Em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, Inês & FIAD, Raquel Salek (orgs.). **Ensino de língua. Das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 181-190.

\_\_\_\_\_. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: MACIEL, R. F.; ROCHA, C. H. (Org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013. p. 31-50.

\_\_\_\_\_. Sobre homogeneidade e heterogeneidade no ensino de línguas e a influência dos conceitos de 'estado-nação' e 'globalização'. In: TAVARES, R.R.; BRYDON, D. **Letramentos Transnacionais: Mobilizando conhecimento entre Brasil-Canadá**. Edufal: Maceió, 2013. p. 39-50.

MORGAN, B. Post structuralism and applied linguistics: Complementary approaches to identity and culture in ELT. In: CUMMINS, J.; DAVIDSON, C. (Eds.). **International handbook of English language teaching**. Norwell, MA: Springer Publishers, v. 2, p. 949-968, 2007.

MORGAN, B. **Becoming a Critical Language Teacher: A Reflexive Journey**. Diálogos Interdisciplinares. Campo Grande, MS: UFMS, v. 1, n. 1., p. 19-29, 2014.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p.

PENNYCOOK, A. Introducing Critical Applied Linguistics. In: PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: A critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001. p. 1-23.

\_\_\_\_\_. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-346.

SANTOS, B. S. **Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Revista Crítica de Ciências Sociais, v. 78, 2007. p. 3-46. Disponível em: <[http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/147\\_Para%20alem%20do%20pensamento%20abissal\\_RCCS78.pdf](http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/147_Para%20alem%20do%20pensamento%20abissal_RCCS78.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2014.

SILVERMAN, D. What is Qualitative Research? In: SILVERMAN, D. **Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction**. Fourth Edition: Sage, 2011. p. 3-26.

SPRADLEY, J.P. **Participant Observation**. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1980. 195p.

TAKAKI, N. H. **Leitura na formação de professores de inglês da Rede Pública: a questão da reprodução de leitura no ensino de inglês**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. 142p.

\_\_\_\_\_. **Da metodologia de pesquisa em letramentos e sociedade para a ética: implicações na formação continuada da comunidade científica**. Polifonia, Cuiabá, MT, v. 19, n. 25, p. 87-110, jan./jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. 318p.

\_\_\_\_\_. **Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental**. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Linguística Aplicada (Impresso), v. 12, p. 971-996, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ética pelo diálogo em meio aos letramentos: perspectivas para pesquisas de formação de alunos e professores de línguas**. Calidoscópio. v. 11, n. 1, p. 53-62, 2013. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.111.06/1423>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Futebol, Linguagens e Sociedade. In: MACIEL, R. F.; TAKAKI, N. H. (Org.) **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p.25-42.

THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. Harvard Educational Review, v. 66, p. 60-92, 1996.. Disponível em: <

[http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies\\_New+London+Group.pdf](http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf) >  
Acesso em: 15 jul. 2014.

WATSON-GECEO, K. A. **Ethnography in ESL**: defining the essentials. *TESOL Quarterly*, 22, p. 575–592, 1988.

WELSCH, W. Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. In: FEATHERSTONE, M.; LASH, S. (Eds.). **Theory, Culture & Society**: Spaces of culture: City, nation, world. London: SAGE Publications Ltd, 1999. p. 194-213. Disponível em: <<http://www2.uni-jena.de/welsch/>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Autorização da Coordenação do curso de Letras



Campo Grande, 05 de Agosto de 2014.

Eu, Profª Drª [nome], coordenadora do curso de Letras com habilitação em português/inglês nesta instituição, autorizo a professora Fernanda Belarmino de Santana, voluntária neste programa, a realizar sua pesquisa de Mestrado na disciplina de Prática de Ensino VIII no período entre 06 de Agosto de 2014 a 20 de Dezembro de 2014.

Por ser verdade, firmo a presente autorização.



Coordenadora do Curso de Letras



## APÊNDICE C – Plano de Ensino Prática de Ensino VIII

<b>Curso:</b>	LETRAS - LICENCIATURA - HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS/INGLÊS
<b>Disciplina:</b>	[0308.000613-7] PRÁTICA DE ENSINO VIII: LÍNGUA INGLESA
<b>Turma:</b>	T01
<b>Ano:</b>	2014
<b>Semestre:</b>	2
<b>Ementa:</b>	Reflexões críticas sobre práticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Estudo de tendências contemporâneas da análise linguística e dos processos avaliativos, focalizados em situações práticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa.
<b>Objetivo:</b>	<p><b>Geral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a construção crítica do papel do graduando enquanto cidadão/profissional/professor/educador/agente, revendo visões, pressupostos e procedimentos que permeiam as práticas de ensino de língua inglesa no Ensino Médio</li> </ul> <p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir o status da Linguística Aplicada (LA) e posicionamentos contemporâneos em relação ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (inglês)</li> <li>- Rever pressupostos teórico-práticos sobre processo de ensinar e aprender a língua inglesa no Ensino Médio presentes nos documentos oficiais e nas políticas linguísticas em face às novas demandas da sociedade digital</li> <li>- Propor uma ampliação na construção de sentido sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa nas práticas de multiletramentos, com foco nas multimodalidades</li> <li>- Levantar uma discussão crítica sobre as concepções que norteiam as formas de avaliação nas aulas de língua inglesa e promover o 'redesenho' de avaliações a partir de novas elaborações em ambiente digital</li> <li>- Construir sentidos de formas multimodais sobre as características e funções do ensino de línguas estrangeiras para jovens e adultos tendo em vista às questões de cidadania, diversidade e inclusão (ensino noturno, educação especial e outros) com foco nas escolas públicas</li> </ul>
<b>Programa:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguística Aplicada e as discussões contemporâneas</li> <li>- Multiletramentos, Multimodalidades e Letramentos Críticos</li> <li>- Processos avaliativos em ambiente digital</li> <li>- A língua inglesa no Ensino Médio: documentos oficiais, políticas linguísticas e as demandas da sociedade digital</li> <li>- O papel do professor enquanto educador e suas práticas para uma cidadania ativa</li> <li>- A língua inglesa e a escola pública: Jovens e adultos, salas de aulas noturnas, questão da diversidade e da prática inclusiva.</li> </ul>
<b>Procedimentos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leituras de textos, debates e atividades práticas</li> <li>- Construções de sentido multimodais sobre as teorias discutidas</li> <li>- Escolha, seleção e elaboração de materiais para compartilhamento.</li> </ul>
<b>Recursos:</b>	- Datashow, notebook, televisão, DVD, artigos de periódicos, livros, laboratório de Informática.

**Bibliografia:****Básica:**

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Vol. 1. Conhecimentos de língua estrangeiras. Brasília: MEC/SEF, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. Referencial Curricular da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul - Ensino Médio. Campo Grande: SED/MS, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Literacies. Cambridge University Press, Cambridge UK, 2012.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2000, pp. 179-199.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

**Complementar:**

DIAS, Reinildes. WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. RBLA, Belo Horizonte, 2012.

DUBOC, Ana Paula Martinez. *A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento*. Fragmentos, número 33, p. 263/277 Florianópolis/ jul - dez/ 2007.

KRESS, Gunther. What is a mode? In: JEWITT, Carey (Ed.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London and New York: Routledge, 2009.

LIMA, Diógenes C. de. (org) Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

MONTE MÓR, W. M. Linguagem tecnológica e educação. Em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, Inês & FIAD, Raquel Salek (orgs.) *Ensino de língua. Das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 181-190.

NICOLAIDES, Christine. et al. *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, ALAB, 2013.

**Avaliação:****Programação**

P1: seminários, resenhas de textos e discussões em grupo

P2: atividades elaboradas nas temáticas discutidas

MA= (P1+P2)/2 >ou= 5

**Atividade Pedagógica de Recuperação de Desempenho em Avaliações:**

PS - Prova Substitutiva

## APÊNDICE D – Atividade *Politics*

*Profª Fernanda Belarmino de Santana*

In groups (of 3 or 4), watch the videos below:

### Video 1:



Porta dos Fundos – Programa Político

### Video 2:



Institute of Politics (IOP) Programs: National Campaign

### Task:

Based on the theme, discuss the relevance of this topic for a lesson in a High School context.

*How can this topic be explored in class?*

Design a lesson from the discussion which allows diversity, multimodality and critical thinking. You don't have to use the videos; they are just food for thought.

*How can your students work out in order to promote social change  
in their school\*/community/country so that they can share it with others?*

### Preparation:

The lesson must be prepared in class with the ideas of the group, internet access for research and support from the teacher when necessary.

It is important to set up the objective, procedures, assessment and explain the choice of materials to be used during the lesson.

### Lesson:

The lesson can be sent to our group platform (EDMODO) in word, pdf, power point, prezi, video, charts, pictures, links, others for comments and discussions.



*Let's run the race!*

## APÊNDICE E – Atividade *Legally Blonde*

### 'Reading' the video

Describe the main character (Ellen Woods)

Why did she go to Law School?

What are her interests?

How do people react to her? Why?



## Handout

### She is/has...

- She is blonde, rich, girly, swanky, a barbie girls, spoiled, decided, determined, a leader, a pink girl, hot.

### She likes/loves...

- She likes dogs, animals, fashion, hair saloon, shopping, parties,
- She loves brotherhood.

## Handout

**She \_\_\_\_\_ because...**

- She went to Harvard because she wanted to prove that she was smart and serious.
- ...she wants to get her boyfriend back.

**People (*react*) \_\_\_\_\_ because...**

- Because they don't give her much credit.
- ...they ask/wonder why she is doing that.
- People think she is not capable.

### Raising Awareness

- What kind of women does she seem to represent?
- Do you think looks can really define a person's character?
- How do you deal with diversity in your classroom/school/community?
- What makes someone look for a career?
- Do you think she is kind of bullied?
- Does it happen in your context? How?

## APÊNDICE F – Atividade *Legally Blonde 2*



- What other kind of women could be represented?
- What would be the scenario?
- What other cause could this woman be fighting for?

## #challenge

- Plan your **movie ad** and show/post to the class:

Magazine cut-outs

photograph

Online images

drawing

**PLUS:**

Add a quick summary of the plot.

You have 15 minutes to draft or make it! It must go to Edmodo until Monday (Sept, 22).

**APÊNDICE G** – Atividade *Ellen at university***Discussion**

- What is the context of the film?
- Who is benefited in this context?
- Is it the same as yours? Why?
- Do you think the scene represent the realities in Brazilian universities? In what ways?

## APÊNDICE H – Atividade Folha de São Paulo

# FOLHA DE S.PAULO

## USP Is the Best Brazilian University, Folha University Ranking Shows

09/08/2014 - 09H21

 Listen to text

**FÁBIO TAKAHASHI**  
**SABINE RIGHETTI**  
FROM SÃO PAULO

Despite undergoing a severe financial crisis, USP is the star of the third edition of RUF (**Folha University Ranking**), the broadest evaluation of the quality of the country's college institutions.

The evaluation assesses objective indicators, such as the number of each university's scientific publications, and the opinion of professionals involved with college education - Datafolha interviewed 611 professors who evaluate courses for the Ministry of Education and 1,970 human resource professionals.

As in the previous year, the 192 universities were analyzed in five aspects: research, teaching, insertion in the labor market, innovation and internationalization.

Other public institutions followed USP - the federal universities of Minas Gerais (UFMG), Rio de Janeiro (UFRJ) and Rio Grande do Sul (UFRGS), and Unicamp, a state university of São Paulo. The best private institution was PUC-RS, which ranked 18th.

Forty undergraduate courses were evaluated. USP had the highest number of top courses (20), followed by UFMG (7), UFRJ (5) and Unicamp (3).

USP, however, didn't rank first in the two major areas. UFRJ was No1 in administration and UFMG has the best law school.

As in the previous year, USP was hampered for not fully participating in the Enade (students' federal exam). It obtained zero in the indicator, which corresponds to 4% of the courses' degrees.

If USP's result had been similar to that of the two top federal universities, it would also lead in administration and law.

The ranking also shows that colleges with few students or private schools can have quality similar to that of the best public universities.

São Paulo's FGV ranked second in economy, third in law and fifth in administration; Universidade Anhembi Morumbi was the runner-up in tourism.

Source: <http://www1.folha.uol.com.br/internacional/en/saopaulo/2014/09/1512615-usp-is-the-best-brazilian-university-folha-university-ranking-shows.shtml>



For other articles about Brazilian news, check: <http://www1.folha.uol.com.br/internacional/en/>

### Glossary:

hamper – impedir, dificultar

runner-up – segundo lugar

### WORDS IN CONTEXT

Fill in each category words related in the text:

Items	Number 1	Number 2	Number 3
Institutions			
Adjectives			
Superlatives			
Positions			

### DISCUSS

- What is the relationship between the video and the article?
- Why do these institutions have the highest rank in education?
- What are the similarities and differences between your institution and the ones in the text?
- How is your university/course ranked?

### SURVEY

If you assessed your university, how would you rank the items below?

ASPECTS	★	★★	★★★	★★★★	★★★★★
research					
teaching					

insertion in the labor market					
innovation					
internationalization					

Tell the group your reasons. What do you attribute these ranks to?

**APÊNDICE I – Formulário de Consentimento para alunos-participantes****FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO**

PARA PERGUNTAS SOBRE O ESTUDO, ENTRE EM CONTATO COM:

Fernanda Belarmino de Santana

(67) 9902-3639 - fbsantana81@gmail.com

Declaro que estou sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa em desenvolvimento na disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa do Curso de Letras - UFMS. Estou ciente de que a pesquisa envolve minha contribuição nos debates em sala de aula, no meio digital e no desenvolvimento de atividades e relatórios. Também permito a possibilidade de participação em entrevistas e/ou gravações (áudio e/ou vídeo) durante as aulas e encontros pertinentes à pesquisa. Entendo que minha participação é voluntária e que minha privacidade e identidade serão preservadas.

Os dados publicados e escritos resultantes desse estudo têm fins estritamente acadêmicos e não lucrativos, inclusive de acesso ao público de interesse.

Nome do(a) aluno(a):

CPF:

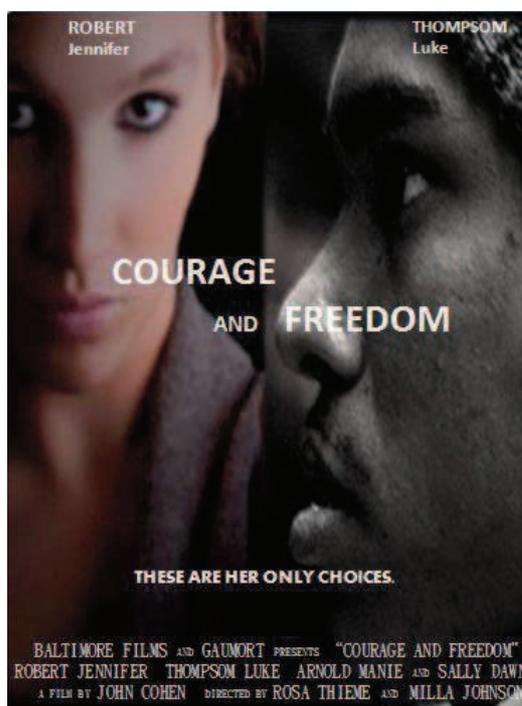
Assinatura do(a) aluno(a):

Data:

## ANEXOS

ANEXO I – Cartaz e Sinopse *Cidade de Deus Resists*

Maria, resident of Cidade de Deus (an occupation in Campo Grande), receives an eviction order. But, its not only for her, it happens to every family that lives there. She makes a union with the women who live there to make resistance against the eviction order, because they don't have an appropriate place to live and the government authorities don't seem to care about it

**ANEXO II** – Cartaz e Sinopse *Freedom and Courage*

Sandra is a 35-year-old woman who lives in Favela da Rocinha -RJ. She lives with her 3 children and her husband, Mário. They have a very difficult life and besides of that, Sandra needs to deal with a social disease that follow her every single day. Courage and freedom are her only choices.

ANEXO III – Cartaz e Sinopse *Little Big Steve*

Steve an unconventional teacher, balladeer and a drunkard, known in his working environment for teachers and students, as someone uninterested and unconcerned with their profession, sees his life change with the entry of Mark, an unconventional student. Mark is the "small" version of Steve, soon causes many problems for the school. The director Ronald tired of problems Steve and Mark challenges Steve to give the kid one way if not both will be expelled from school. A forced approach Mark and Steve will learn the value of a friendship that can change not only the lives of the two, but a whole school.

#### ANEXO IV – Cartaz e Sinopse *Maria 12 Men*



Maria is a young capoeira player who is facing lots of difficulties on her way. Because she is a woman, she suffers much prejudice in capoeira's world. People think that she cannot be a good player, they don't want her around, but she won't give up. She wants to show the world that women can do whatever they want to. One day, twelve men tried to rob her in the street when she was selling fruits and veggies. That day she decided she wouldn't accept injustice anymore. To prove her value she decided to fight them and end this situation. She did so. She won the first battle, but the war had just began. After this day she was known as "Maria twelve men", but now she had to prove the masters that women should be respected in capoeira's world. She joined other women who play capoeira to face the war that had just began.

ANEXO V - Link e transcrição do vídeo *The Red Gold*

**Transcrição do trailer disponível em** [https://www.youtube.com/watch?v=i\\_Nq\\_4nAzs8](https://www.youtube.com/watch?v=i_Nq_4nAzs8):

A tribe, a culture. They live on top a big gold mine.

A big company of mining wants to destroy their culture.

A murder. Would be finished?

A widow tries defending her people.

A conflict started.

War is inevitable. War echoes.

Just only one can avoid massacre.

A federal judge (woman).

A nation asking for Justice

## ANEXO VI – Plano de Aula para o estágio supervisionado

Aluna: Ellen (nome fictício)

### **Objetivos:**

Compreender e desenvolver habilidades orais e escritas referentes ao tema *direct speech* e *indirect (reported) speech*, usando os verbos *say* e *tell*.

### **Conteúdo:**

Direct speech e indirect (reported) speech.

### **Metodologia – aula 1 (1hr/aula)**

Em uma primeira aula, os alunos terão contato com a música “Hello, Goodbye” dos Beatles. O professor exibirá o videoclipe em data show e entregará a letra em folha xerocada aos alunos.

A partir disso, haverá uma breve discussão sobre a letra da música e outros assuntos a respeito dela. O professor direcionará a discussão as temáticas “desencontros” e “os opostos se atraem” pedindo aos alunos que sublinhem na letra palavras antônimas.

Após a discussão o professor colocará no quadro palavras embaralhadas com a temática “Sentimentos opostos”, por exemplo, “love/hate, hope/hopelles, together/separate” e pedirá ao alunos que encontrem seus respectivos pares.

Ainda nesta aula o professor introduzirá alguns vocabulários que serão utilizados mais a fundo na segunda aula, como “sad/happy, bus/car, to work/to relax”, com a pretensão de pré-introduzir o conteúdo Direct speech.

### **Metodologia – aula 2 (1 hr/aula)**

A partir da reprodução e explicação de 12 frases (antônimas) em balões, o professor deverá introduzir a diferença entre o uso do Say e do Tell (Direct speech and Indirect speech).

Em seguida o professor pedirá aos alunos que façam balões em seu caderno e escrevam dentro deles palavras opostas. Ex: Hot – Cold. E produzam frases como na explicação. O professor ficará circulando em sala para sanar as duvidas dos alunos.

Frases: I play soccer / I play volleyball.

Go to work by car / Go to work by bus.

Listen to Rock / Listen to MPB.

Study English / Study French.

Have a car / Have a bike.

I know how to sing. / I know how to dance.

I want to eat hot dogs / I want to drink coke.

I need to sit / I need to walk around.

I am tired / I am excited.

I feel happy / I feel sad.

I have to work tomorrow / I have to relax tomorrow.

### **Metodologia – aula 3 (1 hr/aula)**

Na terceira aula o professor trabalhará com os alunos com a “Essential Grammar In Use – Elementary – Raymond Murphy”. O professor deverá usar os exemplos da unidade 49, p.105 para trabalhar a mudança que ocorrem nos verbos quando se utiliza o Said and Told.Exemplo: I feel fine > I said that I felt fine. O professor deverá aplicar também o exercício 49.1 da pagina 106 para melhor fixação do conteúdo.

### **Metodologia – aula 4 (1 hr/aula)**

Nesta ultima aula, com base nas aulas anteriores, é a vez dos alunos fazerem suas próprias produções. O professor aplicará a prova mensal. A avaliação mensal será elaborada de acordo com as atividades que os alunos fizeram em sala e deverá ser feita em duplas.

**Avaliação:** A avaliação será composta pela observação da participação dos alunos nas discussões orais, bem como, pela realização das atividades propostas.

### **Aula 01:**

#### **Hello, Goodbye - Beatles**

You say yes, I say no

You say stop but I say go, go, go

Oh no  
 You say goodbye and I say hello  
 Hello, hello  
 I don't know why you say goodbye  
 I say hello, hello hello  
 I don't know why you say goodbye  
 I say hello

I say high, you say low  
 You say why and I say I don't know

Oh no  
 You say goodbye and I say hello  
 (hello, goodbye, hello, goodbye)  
 Hello, hello  
 (hello, goodbye)  
 I don't know why you say goodbye I say hello  
 (hello, goodbye, hello, goodbye)  
 Hello, hello  
 (hello, goodbye)  
 I don't know why you say goodbye I say hello  
 (hello, goodbye)

(why, why, why, why, why, why do you say  
 Goodbye, goodbye, bye , bye , bye ,bye, bye)

Oh no  
 You say goodbye and I say hello  
 Hello, hello  
 I don't know why you say goodbye  
 I say hello, hello, hello  
 I don't know why you say goodbye  
 I say hello

You say yes (I say yes)

I say no (but I may mean no, I can stay till it's time to go)

You say stop

And I say go go go

Oh no

You say goodbye and I say hello

Hello, hello

I don't know why you say goodbye

I say hello, hello, hello

I don't know why you say goodbye

I say hello, hello, hello

I don't know why you say goodbye

I say hello oooo oooo oooo oooo helloooo

#### **Aula 04**

**Aluno(a):** \_\_\_\_\_

Exercícios:

**He said that I had to finish my  
homework.**

01.

Assinale a alternativa que corresponde ao discurso direto da mensagem acima.

- a. I say I am finished my homework
- b. He said, "I have to finish my homework"
- c. He said, "I have to finished my homework"
- d. I say I am finish my homework.

02. Complete a frase "He \_\_\_\_\_ me I wasn't invited to the wedding."  
(wedding=casamento)

- a. told
- b. said
- c. tell
- d. say

3. He said: " I am sweeping my floor." (sweeping= varrendo)

- a) He said he sweeps his floor.
- b) He said he was sweeping his floor.
- c) He said that he was sweeping my floor.
- d) He said his floor sweeps.
- e) He said that floors are to be swept

4. Escreva as sentenças abaixo usando say ou told. (Preste atenção nos verbos)

Ex:



- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_
- 4- \_\_\_\_\_

## ANEXO VII – Plano de Aula para o estágio supervisionado

Aluna: Mayara (nome fictício)

### Objetivos

Levar o aluno a compreender e reconhecer a função dos pronomes relativos para a construção de sentidos em diferentes situações comunicativas.

### Conteúdo

Pronomes Relativos

#### **Metodologia - aula 1 (1hr/aula)**

A primeira aula partirá de um "QUIZ" que será entregue em folha xerocada para os alunos. A primeira coisa será questionar os alunos sobre o que é um QUIZ e de que maneira este mesmo é elaborado.

O professor irá colocar um exemplo no quadro e trabalhar de forma a mostrar como essa pergunta foi feita e também como se chegou a resposta correta, quais foram as "chaves" que compuseram o percurso até a resposta correta.

Como por exemplo:

The Singer who enjoyed success with the music "Oh, if I catch you":

a) Michel Teló      b) Gustavo Lima      c) Luan Santana

Após essa introdução os alunos terão um tempo de 15 minutos para resolução do QUIZ. Feito este processo, o professor e o aluno farão o processo da resolução do QUIZ, de modo à saber como esse aluno chegou a resposta e quais as "chaves" utilizadas por ele.

#### **Metodologia - aula 2 (1 hr/aula)**

Através do QUIZ, o aluno deve começar a perceber o uso do WHO, THAT ou WHICH (o meu "que" da Língua Portuguesa). Nesta parte será feita a explanação da gramática, aqui o aluno deve perceber através de exemplos no quadro, o que esses exemplos têm em comum e as regras básicas para se usar cada um dos pronomes a fim de conectar frases.

Por exemplo: Uso do Who para pessoas, e o uso do that/which para "coisas".

Feito isso, será entregue a eles três exercícios gramaticais em folha xerocada para que seja feita a resolução em sala de aula.

#### **Metodologia - aula 3 (1 hr/aula)**

Em uma terceira aula, o professor ainda deve retomar o QUIZ. Desta vez, o aluno deve se ater a como pode construir um QUIZ e para que isso ocorra o professor deve analisar as perguntas que elaborou e este aluno deve entender como isso foi feito.

Por exemplo:

Palavra + PR + informação referente à palavra.

O professor colocará no quadro uma "rede semântica", nesta haverá palavras embaralhadas distribuídas em duas colunas. O professor irá construir cinco exemplos para dar base a esse aluno e deixará aos alunos mais cinco redes para que eles façam suas próprias construções. A produção deverá ser entregue na aula seguinte.

### **Metodologia - aula 4 (1 hr/aula)**

Por fim, com as produções feitas, agora os alunos irão criar suas próprias rede semânticas, e assim criar o seu QUIZ com cinco perguntas. O tema ficará a critério de cada um.

Por exemplo:

Vídeo game, celebridades, futebol, etc.

### **Avaliação**

- A avaliação será realizada por meio da participação, interesse e execução das atividades orais, escritas, individuais e/ou em grupo, em sala de aula ou fora dela, propostas pela professora.

### **Referências bibliográficas**

<http://www.solinguainglesa.com.br/conteudo/pronomes8.php>

BÁSICAS **MURPHY**, R.; SMALZER, W. R. Basic grammar in use: a self-study reference. 3. ed. São Paulo: Cambridge do Brasil, 2010. **MURPHY**, *Raymond*.

Anexos

Aula 01:

QUIZ

1) The cartoonist who created the character "Cebolinha"

A) Laerte    B) Ziraldo    C) Maurício de Souza

**2) The team that won the 2014 FIFA WORLD CUP**

A) Brazil                    B) Germany    C) Argentina

**3) The Brazilian politician who died in a plane crash**

A) Marina Silva    B) Obama    C) Eduardo Campos

**4) The stadium which hosted the final 2014 FIFA WORLD CUP**

A) Morumbi    B) Arena Corinthians    C) Maracanã

**5) The challenge that became famous on the internet**

A) Ice bucket    B) Stone bucket    C) Sand bucket

**6) The countries that are at war in the Gaza strip**

a) Brazil and Argentina    B) USA and Iraq    C) Israel and Palestine

**7) The soccer player who is considered the king of Soccer**

A) Neymar    B) Pelé    C) Ronaldo

**8) The disease that has spread across the African continent in 2014**

A) Dengue fever    B) Malaria    C) Ebola

**9) The man who created the famous Apple**

A) Bill Gates    B) Steve Jobs    C) Jonas Marra

**10) The TV show that is famous for distributing “money paper airplanes”**

A) Sábado Animado    B) Domingo Legal    C) Programa Silvio Santos

**11) The doll which is considered the world’s most famous**

A) Polly    B) Barbie    C) Suzi

**12) The date which celebrates the birth of Jesus**

A) December 25th    B) November 25th    C) September 25th

**13) The social network which was extinct in 2014**

A) Facebook    B) Twitter    C) Orkut

**14) The kind of photo which became famous on the internet**

A) Selfie    B) Picture    C) Image

### 15) The subject which studies numbers relations

A) Physics B) Mathematics C) Geometry

Aula 02:

Exercícios:

01) Choose from the boxes and write sentences: A ... is a person who ... Use a dictionary if necessary.

<del>a thief</del>	a dentist
a butcher	a fool
a musician	a genius
a patient	a liar

doesn't tell the truth	is ill in hospital
looks after you teeth	<del>steals things</del>
is very intelligent	is very stupid
play a musical instrument	sells meat

1) A thief is a person who steals things.

2) A butcher is a person .....

3) A musician .....

4) .....

5) .....

6) .....

7) .....

8) .....

02) Put in WHO or WHICH

1) I met a woman **WHO** can speak six languages.

2) Whats the name of the woman ..... lives next door?

3) What's the nname of the river ..... flows through the town?

4) Where is the picture ..... was hanging on the wall?

5) Do you know anybody ..... wants to buy a car?

6) You always ask questions ..... are difficult to answer.

7) I have a friend ..... is very good at repairing cars.

8) I think everybody ..... went to the party enjoyed it very much.

9) Why does he always wear clothes ..... are too small for him?

03) Right or wrong? Correct the mistakes.

- 1) A thief is a person which steals things.      ... a person who steals...
- 2) An aeroplane is a machine that flies.      \_\_\_\_\_
- 3) A coffee maker is a machine who makes coffee.      \_\_\_\_\_
- 4) Have you seen the money that was on the table?      \_\_\_\_\_
- 5) I don't like people which never stop walking.      \_\_\_\_\_
- 6) I know somebody that can help you.      \_\_\_\_\_
- 7) I know somebody who works in that shop.      \_\_\_\_\_
- 8) Correct the sentences who are wrong.      \_\_\_\_\_

Aula 03:

Rede Semântica:

FRUIT	APPLE
CAR	FUSCA
ACTOR	LEONARDO DI CAPRIO
CITY	HOLLYWOOD
OBJECT	CLOCK
ANIMAL	GIRAFFE
CITY	CAMPO GRANDE
SPORT	SOCCER
CELEBRITY	CHAY SUEDE
CHARACTER	HARRY POTTER

(As palavras vão ser embaralhadas)

## ANEXO VIII – Plano de Aula para o estágio supervisionado

Aluna: Patrícia (nome fictício)

Objetivos:

- ✓ Refletir sobre o tema preconceito (racismo) e suas implicações na sociedade brasileira e também nos países estrangeiros;
- ✓ Agir de forma a opinar sobre a leitura realizada;
- ✓ Reconhecer as visões de mundo que cerceiam a temática do racismo;
- ✓ Debater/Discutir sobre as consequências para a sociedade com esse tipo de preconceito;
- ✓ Analisar como o recurso da voz passiva marca a impessoalidade do sujeito da ação.

Conteúdos:

- ✓ Voz Passiva
- ✓ Preconceito Racial

Procedimentos:

Aula I: 1. Fazer a chamada/ organizar data-show e computador;

2. Projetar o vídeo sobre a clássica propaganda brasileira da Margarina Qually (<https://www.youtube.com/watch?v=ufHUuklAWcw>) e discutir com os alunos algumas questões:

- What is the video about?
- How does the family look like?
- What kind of family is represented in the video? Is your family represented in it?
- Why does the video show this point of view?
- What was left behind in the video? Why?
- What view of the world is represented by the ideas in this video? What views are not?
- What did you feel while watching the video?

3. Projetar um segundo vídeo que trata da propaganda de margarina black (<https://www.youtube.com/watch?v=-xNJhVDF0PM>) e propor para que, em grupos de 4, os alunos debatam algumas questões:

- And now, what view of the world is shown?
- Why does the video show this point of view?

- Why most advertisements don't show this point of view?
- What are other possible constructions of family?

(Limitar o tempo para essa atividade: de 7 a 10 min.)

4. Finalizar a aula, colhendo a resposta dos grupos e discutindo com a sala. Ampliar a visão dos alunos para além dos vídeos, questionando as noções deles acerca de Prejudice e que exemplos eles podem dar dentro da sociedade e mesmo por meio dos recursos midiáticos que os alunos têm acesso.

Aula II: 1. Fazer chamada/ organizar data-show e computador;

2. Projetar imagens da reportagem sobre o goleiro Aranha e torcida do grêmio, questionando o que os alunos sabem sobre o assunto;

3. Projetar um texto veiculado em jornal de língua inglesa e ler com os alunos, solicitando a colaboração deles para essa leitura. Perguntar o que eles compreenderam, salientando e explicando o uso da voz passiva/ativa no texto.

- Why does the author of the text use this resource?

4. Distribuir material fotocopiado com reportagens sobre o caso (BBC, NBC Sports) para duplas de alunos. Pedir para os alunos elencarem as sentenças onde há a voz passiva, grifando onde a impessoalidade do sujeito é marcada. Utilizar o quadro para explicar o assunto gramatical, por meio das frases presentes no texto lido. Recolher a atividade.

Aula III: 1. Fazer chamada/ Organizar data-show e computador;

2. Devolver o texto grifado dos alunos e projetar os textos jornalísticos com as estruturas em voz passiva em destaque para que explicar algumas dúvidas que surgiram na atividade anterior;

3. Distribuir material fotocopiado, que será entregue a cada aluno, contendo exercícios para reforçar o conteúdo gramatical com foco nas frases contidas nos textos utilizados em sala de aula. Limitar o tempo da atividade de 15 a 20 min. e recolhê-la, caso os alunos não tenham terminado.

4. Distribuir tabela com os exemplos de estruturas na voz passiva em vários tempos verbais.

Aula IV: 1. Fazer chamada;

2. Distribuir novamente as atividades que não foram concluídas na aula anterior e novamente limitar o tempo em 15min. Ir de mesa em mesa para ajudar os alunos. Recolher atividade.

3. Caso sobrar tempo, trabalhar alguns exercícios do próprio livro dos alunos.

Recursos: Projetor multimídia, computador, som, quadro-branco, pincel atômico, material fotocopiado.

Avaliação: A avaliação será composta pela observação da participação dos alunos nas discussões orais, bem como, pela realização das atividades propostas.

## Bibliografia:

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. Reading online, v. 4. N. 9. April 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>. Acesso em: 9 maio 2014.

DUBOC, A. P. M. O ensino de línguas estrangeiras na contemporaneidade: teorias em prática. Palestra proferida no VI EPLIMS. Campo Grande, MS, 04 de novembro de 2011.

MARGARINA QUALY FAMILIA. Disponível em:<<http://www.youtube.com/watch?v=ufHUukIAWcw>>. Acesso em: 9 set. 2014.

MURPHY, Raymond. Passive. In: \_\_\_\_\_. English Grammar in use: a self-study reference and practice book for intermediate students. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. P. 82-87.

TÁ BOM PRA VOCÊ?. Margarina Black. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=xNjhVDF0PM>>. Acesso em: 9 set. 2014.

## ANEXOS

## Anexo 1



## Anexo 2

AZZONI, Tales. Blatter praises club ban in Brazil after racism. Disponível em: <<http://www.washingtontimes.com/news/2014/sep/4/blatter-praises-club-ban-in-brazil-after-racism/#ixzz3CsIGql8I>>. Acesso em: 9 set. 2014.

## **BLATTER PRAISES CLUB BAN IN BRAZIL AFTER RACISM**

By TALES AZZONI - *Associated Press - Thursday, September 4, 2014*

SAO PAULO – [...] After a series of incidents of racism in Brazil earlier this year, FIFA President Sepp Blatter and Brazilian President Dilma Rousseff said the World Cup in Brazil would take a stand against discrimination, though Blatter later acknowledged he was “not at all happy with the way we fought against racism” during the tournament.

Brazil’s sports tribunal voted unanimous to exclude Gremio from the Brazilian Cup, the nation’s second-most important competition behind the Brazilian league. The tribunal also fined the team coached by Luiz Felipe Scolari more than \$20,000 and said fans identified as responsible for the insults will be banned from attending matches for two years.

A young woman caught by cameras yelling “monkey” from the stands was interrogated by police on Thursday and claimed she didn’t intend to insult Aranha. According to Cleber Ferreira, the police investigator in charge of the case, the 23-year-old woman said she was just chanting randomly and not directly at the black goalkeeper.

After being identified through social media networks, the woman reportedly was suspended from her job and had to leave the city with her family because of the case’s repercussion. She was crying profusely when she arrived at the police station to talk to authorities.

## Anexo 3

BBC NEWS. Fan of Brazil football club Gremio sorry for racist slur. Disponível em: <<http://www.worldradio.ch/news/bbc/fan-of-brazil-football-club-gremio-sorry-for-racist-slur.html>>. Acesso em: 9 set. 2014.

## **LATIN AMERICA & CARIBBEAN**

5 September 2014 Last updated at 22:49 GMT

### **FAN OF BRAZIL FOOTBALL CLUB GREMIO SORRY FOR RACIST SLUR**

**A fan of Brazil's Gremio football club has apologized for racist comments made during a match against Santos.**

During last week's match Patricia Moreira, 23, was caught on live television shouting "monkey" at the opposition's black goalkeeper Aranha.

Ms Moreira said it happened in the heat of the moment. She said she was "very sorry from the bottom of my heart" and that she was not a racist.

As punishment, Gremio has been banned from the Brazil cup this year.

Brazil's sports disciplinary commission also issued the club with a fine of 50,000 reais (\$22,300; £13,500).

"I don't think racial abuse incidents like that will happen again," commission head Fabricio Dazzi said. "The fans will think twice, knowing that their club can be punished for their acts."

The court ruled that the fans involved in the incident in the Arena do Gremio, in the southern city of Porto Alegre, would be banned from attending football matches in Brazil for two years.

Patricia Moreira said that in the last week, she had lost her job as a dental nurse and had received death threats and has left her home fearing attacks.

Her lawyer told journalists she wanted to meet goalkeeper Aranha to apologize in person.

Aranha issued a statement saying he was not prepared to meet her. He said his main focus was playing for his club and he hoped the fans involved in the incident would be punished.

Earlier this year the club was fined after its supporters racially abused black defender Paulão from Gremio's bitter local rivals Internacional.

NBC SPORTS. Brazilian club suspends fans after racial insults. Disponível em: <<http://www.nbcsports.com/brazilian-club-suspends-fans-after-racial-insults>>. Acesso em: 9 set. 2014.

## **BRAZILIAN CLUB SUSPENDS FANS AFTER RACIAL INSULTS**

September 2, 2014, 1:01 pm

SAO PAULO - Brazilian club Gremio says it has indefinitely suspended one of its fan groups after some members taunted an opposition player with racial insults.

The club says the "Geral do Gremio" fan group is banned from its stadium and prohibited from using any of the team logos.

The decision comes less than a week after fans called Santos goalkeeper Aranha a "monkey" in a Brazilian Cup match at Arena Gremio. Some also imitated monkey noises toward the goalie.

Gremio is facing a harsh suspension and even exclusion from the Brazilian Cup because of the fans' actions. A sports tribunal is expected to rule on the case this week.

The club had already banned five fans caught on cameras insulting Aranha. Some of them will be interrogated by the police.

NBC SPORTS. Brazilian club promises to punish racist fans. Disponível em: <<http://www.nbcsports.com/brazilian-club-suspends-fans-after-racial-insults>>. Acesso em: 9 set. 2014.

## **BRAZILIAN CLUB PROMISES TO PUNISH RACIST FANS**

August 29, 2014, 11:53 am

SAO PAULO - Brazilian club Gremio has promised to help identify and punish the fans who taunted a player in the latest case of racism to taint the national game.

The club said Friday it will do all it can to find the fans responsible for monkey taunts directed at Santos goalkeeper Aranha in Thursday's Brazilian Cup match in Porto Alegre.

Aranha complained after the slurs were chanted behind his goal near the end of Santos' 2-0 win at Arena Gremio.

Gremio said it will analyze television images and security camera images to try to identify the fans. One young woman can be clearly seen yelling "monkey" from the stands.

There have been other cases of racism in Brazilian football this year, prompting the government to get involved and actively condemn all incidents.

#### Anexo 4

Names: \_\_\_\_\_

On August 28 2014, the goalkeeper of Santos FC Mário Lúcio Duarte Costa, better known as Aranha, was called "macaco" (monkey) by Grêmio supporters during a football match. The case gained repercussion in all over the world as we could see in some newspapers during our classes.

**Some constructions in those news reports used passive voice structures. This was done to give more importance to the object than the subject of the sentence or when the subject needs to be hidden. For example:**

- The fans involved in the incident in the Arena do Gremio, in the southern city of Porto Alegre, would be banned from attending football matches in Brazil for two years.
- Patricia Moreira, 23, was caught on live television shouting "monkey" at the opposition's black goalkeeper Aranha.

Exercise - Transform the sentences below into active constructions. Use a subject that makes sense with the meaning of the sentence. Follow the example:

A young woman caught by cameras yelling "monkey" from the stands was interrogated by police on Thursday.

On Thursday Police interrogated a young woman caught by cameras yelling "monkey" from the stands.

1) The "Geral do Grêmio" fan group is banned from its stadium and prohibited from using any of the team logos.

\_\_\_\_\_

2) The subject is being fiercely debated.

\_\_\_\_\_

3) Earlier this year, bananas were left on top of the vandalised car of referee Marcio Chagas, in Bento Gonçalves in Rio Grande do Sul.

\_\_\_\_\_

4) Grêmio has been banned from the Brazil cup this year.

\_\_\_\_\_

5) Some of them [five fans caught on cameras insulting Aranha] will be interrogated by the police.

\_\_\_\_\_

6) A sports tribunal is expected to rule on the case this week.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO IX – Transcrição das propagandas de Margarina

### 1. *Margarina Qualy Família* (<https://www.youtube.com/watch?v=ufHUuklAWcw>)

Filha: *Nossa, a imagem tá meio ruim pai.*

Pai: *Rui, que cê aprontou dessa vez hein?*

Rui: *Eu? Ah é o novo pote da Qualy.* (aparece a imagem de um franguinho, mascote da marca por trás do pote) *Ninguém tá prestando atenção na gente, quer ver?* (Rui retira o pote da mesa) *Viu oh?* (o franguinho agarra no pote enquanto Rui tenta fugir de todos com o pote da mão)

Pai: *Opa! Devolve essa Qualy aí rapaz.*

Filha menor: *Pegueei!*

(Gritos, todos começam a brincar correndo atrás do filho para recuperar o pote da margarina, até que todos caem no chão e a filha segura o mascote da marca)

Filha: *Xii, o franguinho ficou todo zoado.*

Narrador: *Qualy da Sadia, agora com novo visual.*

### 2. *Margarina Black – uma família feliz* (<https://www.youtube.com/watch?v=-xNJhVDF0PM>)

Narrador Pai: *Sabe aquele dia em que você acorda feliz junto com sua família porque sua esposa realizou um grande sonho, sua filha tirou nota 10 na escola, seu filho passou no vestibular e você foi promovido? Ahh..*

Pai: *Margarina Black, porque, por incrível que pareça, negro também come pão...*

Todos: *Com margarina!* (risos)

Narrador Pai: *Margarina Black, porque toda família merece ser feliz.*