FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

RENATA MARIA RODRIGUES QUIRINO DE SOUSA

Multiletramentos em Aulas de Língua Inglesa no Ensino Público: transposições e desafios

Versão Corrigida

São Paulo
2011

Universidade de São Paulo
BRASIL

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

Multiletramentos em aulas de LI no Ensino Público: transposições e desafios

Renata Maria Rodrigues Quirino de Sousa

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: Profa. Dra. Walkyria Monte Mór

São Paulo
2011

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Walkyria Monte Mór

_____

Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza

_____

Profa. Dra. Deusa Maria Pinheiro Passos

_____

Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão

_____

Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, ao meu marido,
aos meus colegas pesquisadores
e aos meus colegas professores
de língua inglesa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha orientadora, Profa. Dra. Walkyria Monte Mór, pelo profissionalismo e competência com que orientou este trabalho.

Agradeço ao Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza pelas importantes contribuições e pela inspiração em diversos momentos de incertezas.

Agradeço à Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão pelas conversas descontraídas e construtivas sobre temas educacionais.

Agradeço aos meus pais pelo apoio incondicional e ao meu marido pela revisão cuidadosa e excelentes sugestões.

Agradeço aos dois professores que participaram desta pesquisa pelo grande respeito e engajamento que demonstraram durante todo o trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco transpor para a prática, em contexto de aulas de língua inglesa em uma escola pública, conceitos das teorias de letramentos críticos (LUKE e FREEBODY, 1997; GIROUX, 2005) e multiletramentos (LANKSHEAR, SNYDER e GREEN, 2000; GEE, 2006) e analisar as questões que emergem dessa transposição. Isso é feito através de um trabalho de colaboração, em que preparamos e implementamos práticas de leitura de textos multimodais, com foco não apenas na linguagem escrita, mas também nas linguagens visuais (KRESS, 2003). São utilizadas propagandas de revistas americanas, bem como um *site* em LI com informações sobre filmes. O processo de leitura proposto engloba inferências de significados na LI e também reflexões críticas a partir das imagens e dos textos escritos. A análise dos dados se baseia no conceito de 'objetividade entre parênteses', de Maturana (2001), segundo o qual não existe uma realidade externa ao observador, mas, sim, realidades que o observador ajuda a construir ao olhar para o contexto pesquisado. Entre as questões que emergem dessa transposição estão: o papel da língua materna nas aulas de línguas estrangeiras; as diferenças conceituais entre as propostas dos (multi)letramentos críticos e da abordagem comunicativa; os encontros, desencontros e a circulação de poderes que acontecem ao longo do processo (FOUCAULT, (1987 [1975]). As práticas propostas auxiliaram no desenvolvimento de ferramentas para a leitura em LI bem como para a reflexão crítica acerca de questões sociais que estão sempre presentes nos usos da leitura e da escrita (SOARES, 2004 [1998]). Ressalta-se que certas ausências trouxeram contribuições para as reflexões levantadas no presente estudo.

Palavras-chave: multiletramentos, letramentos críticos, pesquisa colaborativa, escola pública, aprendizagem de língua inglesa.

ABSTRACT

This research aims to transpose into practice, in the context of English classes in a public school, concepts of the theories of critical literacies (LUKE e FREEBODY, 1997; GIROUX, 2005) and multiliteracies (LANKSHEAR, SNYDER e GREEN, 2000; GEE, 2006) and to analyse questions that emerge from this process. It is done through a collaborative research, in which the researcher and the collaborative teacher prepared and implemented, together, reading practices of multimodal texts with focus not only in the written language but also in the visual languages (Kress, 2003). Magazine ads and a website about movies are used for this purpose. The reading process proposed englobes meaning inferences as well as critical thinking in relation to the images and written texts. The data analysis is based on the concept of 'objectivity between parenthesis' from Maturana (2001), according to which there is no reality external to the observer; on the contrary, there are realities that the observer helps to build as he/she looks into the investigated context. Among the questions that emerged from this study are: the role of the mother tongue in the foreign language classes; the conceptual differences between the (multi)literacies and the communicative approach; the encounters, mismatches and the circulation of powers that took place along the process (FOUCAULT, (1987 [1975]). The proposed practices contributed to the development of tools for the reading of texts in the English Language as well as for the critical thinking in relation to social issues that are always present in practices of reading and writing (SOARES, 2004 [1998]). It is important to highlight that the drawbacks also contributed to the issues raised in this study.

Key-words: multiliteracies, critical literacies, collaborative research, public schools, English language learning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GERAIS

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LM – Língua Materna

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

DESTA PESQUISA

CP – co-professora

PC – professor-colaborador

POIE – professora orientadora de informática educativa

SUMÁRIO

Introdução 3

A escola pública e o ensino de língua inglesa: realidades que me constituem 4
Definições da Pesquisa 11
Organização dos capítulos e formatação dos dados 19
A Comunidade Investigada 21

CAPÍTULO 1 Multiletramentos Críticos: o ensino sob novas perspectivas 26

1.1. Alfabetização, Letramentos, Multiletramentos: terminologias e conceitos 26
1.2. Pesquisas sobre multiletramentos em LI em contexto brasileiro 46

CAPÍTULO 2 Leituras Multimodais: múltiplos sentidos 53

2.1. O que dizem as imagens: seu papel nas culturas letradas e não-letradas 53
2.2. Propagandas em LI como lugar de construção de sentidos 60
2.2.1. Por que propagandas? 60
2.2.2. O que os alunos viram 'por trás' das imagens 64
2.2.3. Trânsito pelos textos em LI nas propagandas 85

CAPÍTULO 3 Novas Tecnologias e Multiletramentos: um novo espaço? 97

3.1. O mundo 'virtual': um convite a mudar de lugar 97
3.2. Letramento digital: inserção x inclusão 103
3.3. Navegar em um *site* de lançamentos de filmes: uma experiência hipermodal 105
3.3.1. Concepção da atividade 105
3.3.2. O processo de letramento digital dos alunos 109
3.3.3. Leitura de sinopses em LI: conflitos e intersecções 115
3.4. "Vinho velho em garrafas novas": diálogos com Snyder 124

CAPÍTULO 4 Questões e desafios que emergem dessa transposição 128

4.1. O papel da LM na aprendizagem de LE 128

4.2. Os (multi)letramentos e a abordagem comunicativa: diferenças conceituais. 135

4.3. O encontro com o outro através da linguagem 140

4.4. Língua como lugar de conflitos de poder 147

4.5. Participantes desta pesquisa: encontros, desencontros, poderes e submissões157

Considerações Finais 163

Referências Bibliográficas..... 166

Apêndices..... 175

Introdução

"Pesquisas produzem uma lente através da qual
a prática pode ser vista e analisada, sob a óptica das teorias,
com objetivos específicos e em contextos específicos."[1]

Cummins e Davison (2007)

A citação acima parece bastante adequada para abrir este estudo, uma vez que ela reflete a concepção de pesquisa que o embasa. Cummins e Davison (2007) reforçam o que já havia sido apontado por Geertz (1973) de que, em uma pesquisa de cunho etnográfico, como é o caso deste estudo, é o olhar do pesquisador que constrói a lente através da qual determinado contexto passa a ser visto e analisado. Com base nessa premissa, pode-se afirmar que um estudo dessa natureza, ao trazer reflexões construídas pelo pesquisador sobre o objeto pesquisado, revela muito sobre a maneira como esse pesquisador constrói sentidos para o contexto com o qual interage, com base nas teorias que o informam. Como nos contam Maturana e Varela (1980), em sua teoria sobre o processo de *autopoiese* (auto = de si mesmo / poiese = construção), é o observador que traz à tona características que vê no objeto observado e, dessa forma, constrói sua própria realidade. Concordo com os referidos autores que fazemos isso o tempo todo em nossa vida cotidiana. Observar e construir sentidos e, portanto, realidades, para aquilo que se observa não é privilégio apenas de pesquisadores. Como seres humanos, fazemos isso pela língua e de maneira mais consciente do que outros seres vivos; mas, de qualquer forma, somos responsáveis pelas realidades que construímos.

Com base nessa premissa, inicio[2] a apresentação desta pesquisa com recortes dos pontos que considero relevantes em minha relação com a escola pública e com o ensino de língua inglesa nesse contexto, como aluna e pesquisadora, consciente de que a escola pública que sinto e que vejo constitui uma realidade por mim construída com base naquilo que sou.

[1] Minha tradução do original: *"Research provides a lens through which practice can be seen and brought into theoretical focus for particular purposes and in particular contexts."* Esta colocação dos autores reflete a visão de pesquisa que embasa este estudo, conforme poderá ser notado ao longo desta introdução.

[2] A opção pela primeira pessoa do singular se mostrou a mais adequada às características desta pesquisa, uma vez que minha participação ocorre não só como Pesquisadora, mas também como co-professora, conforme será exposto na descrição metodológica da pesquisa.

Empresto, aqui, a afirmação de Demo (2007) de que "não vemos as coisas como são, mas como somos", o que implica em dizer que não existe "uma escola pública" a ser desvelada e, muito menos, "receitas de sucesso" para o ensino nesse contexto. O que existem, a meu ver, são olhares que podem despertar outros olhares para o mesmo contexto, que, em sendo o mesmo, é, ao mesmo tempo, diferente para diferentes observadores que o experimentam e que buscam, como eu, compreendê-lo através de um processo que, primeiramente, precisa ser de autocompreensão. Por conta disso, creio ser importante que o leitor conheça um pouco da minha trajetória no contexto pesquisado, e da minha maneira de construir sentidos nesse contexto, para que possa conhecer meu *locus* de enunciação, ou seja, o lugar de onde falo (BHABHA, 2005 [1994]).

A escola pública e o ensino de língua inglesa: realidades que me constituem

Antes de relatar sobre minha trajetória na escola pública, decidi saber que sentidos a mídia divulga sobre esse contexto e, em plena era digital, fui buscar, em um *site* que abriga uma enciclopédia que é construída por seus usuários e que se tornou referência na busca de informações, a definição de escola pública. Como não havia entradas para essa nomenclatura, fui redirecionada para uma página chamada "ensino público", onde encontrei a seguinte definição:

> No Brasil, o ensino público para escolas de ensino fundamental é conhecido por geralmente ter uma qualidade inferior em relação ao ensino privado. (...) Além da questão de qualidade, escolas públicas brasileiras também apresentam como entraves a violência e as greves. (Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_p%C3%BAblica)

Desde a minha passagem pelo ensino fundamental, quando fui aluna de uma escola pública, já ouvia comentários como esse, que denotam o descrédito de pais e professores com relação a esse contexto de ensino. Por várias vezes ouvi pais de alunos dizendo que, caso contassem

com melhores condições financeiras, proporcionariam um ensino de melhor qualidade a seus filhos, matriculando-os no ensino privado. Tendo estudado nos dois tipos de instituições, percebo que há muitos tons de cinza nessa escala de preto e branco. Minha própria experiência me diz que cada contexto é único, muito embora haja características comuns a todas as escolas públicas, da mesma maneira que há aspectos comuns entre todas as escolas privadas. Porém, creio que há muitos aspectos que constroem uma sala de aula e que a tornam única. O mais importante deles, a meu ver, é o contexto sócio-histórico dos alunos e do professor, conceito que empresto de teóricos que embasam esta pesquisa (BHABHA, 2005 [1994]; BAKHTIN / VOLOSHINOV, 1981 [1929]; SOARES, (2004 [1998]); entre outros).

Da mesma forma que a construção de sentidos se dá na relação leitor-texto-contexto (LUKE e FREEBODY, 1997; KRESS, 2003), creio que o processo educativo se dá na relação aluno-professor-contexto, em que cada um constrói conhecimento da maneira como é possível naquele momento. Tive professores, tanto na escola pública quanto na escola privada, que, a meu ver, propiciaram momentos de construção de conhecimento bastante importantes; assim como tive professores em ambas escolas cujas práticas me parecem, hoje, mais excludentes do que produtivas, conforme também aponta Soares (2004 [1998]), o que me leva a crer que generalizações são perigosas. Em suma, minhas impressões da escola pública como aluna foram bastante diversas. Como diz a citação retirada da *Wikipedia*, deparei com situações de violência e greve, mas também com o que considero momentos preciosos de aprendizagem, colaboração e co-construção. Por conta disso, esse contexto até hoje me atrai, e dele nunca efetivamente me afastei, pois tenho retornado à escola pública como pesquisadora para procurar co-construir nesse contexto que me constitui.

Para entender meu interesse pela escola pública, apóio-me no conceito de Maturana (2001) de que nossas perguntas surgem do nosso desejo de explicar o que nos acontece em nosso processo de construção da realidade. Segundo o autor, “o observador não encontra um problema ou fenômeno a ser explicado fora dele ou dela mesma, mas, ao contrário, ele ou ela constitui um problema ou fenômeno em seu domínio de experiências ao encontrar-se numa pergunta que deseja responder” (MATURANA, op. cit., p. 140-1). No meu caso, meu

processo de construção de mim mesma, que, em boa parte, deu-se na escola pública, foi marcado por questionamentos que até hoje busco responder. Um deles refere-se à aprendizagem de língua inglesa – disciplina que representava meu maior desafio, que me fazia experimentar a frustração de 'não conseguir aprender' e de 'tirar as notas mais baixas'. Movida talvez pelo desejo inconsciente de 'domar esse monstro' e de 'provar minha competência', foi a partir de minhas dificuldades na aprendizagem de língua inglesa (LI) na escola pública[3] que decidi aprofundar-me nessa língua e, mais tarde, desenvolvi o desejo de entender um pouco melhor o que se passa nesse processo.

Meu primeiro contato com a língua inglesa se deu na escola pública, no início no 6º ano (antiga 5ª série) do ensino fundamental, e se mostrou conflituoso durante os quatro anos que se seguiram. Essa língua me parecia muito distante da minha realidade. Além de não compreender a relevância desse tipo de conhecimento, parecia-me quase impossível memorizar todo aquele vocabulário e todas aquelas frases prontas. Como resultado, minhas notas mais baixas durante todo o Ensino Fundamental II – suficientes apenas para não ser reprovada – ocorreram na disciplina de língua inglesa, o que, a meu ver, transformei em possibilidades de lançar um novo olhar sobre algo que parecia "problemático" ou "fora de lugar".

Logo após o término do ensino fundamental, fui incentivada por meu pai a estudar a língua inglesa como autodidata, através de um curso vendido em bancas de revistas – idéia que abracei com entusiasmo. Meu pai não precisou me 'convencer' dessa idéia, mesmo porque só se deixa convencer quem, de alguma maneira, já está convencido (MATURANA, 2001, p. 49), de modo que sua sugestão coincidiu com meu movimento interno de desejar 'dominar' essa língua. Esse tipo de estudo me levou a ter uma outra relação com a língua inglesa, afinal, meu material de estudos trazia canções, poemas, diálogos interessantes, além de imagens atraentes – insumos que já me atraiam em língua materna. A esse respeito, Soares (2004 [1998]) afirma que, normalmente, para as crianças que vivem em um ambiente no qual a leitura faz parte das relações sociais, o processo de aprender a utilizar a leitura e a

[3] Não quero dizer, com isso, que em uma escola privada essa relação teria sido diferente, o que não é possível agora determinar.

escrita mostra-se menos desafiador do que às crianças cujas famílias não cultivam o hábito de ler. Segundo a autora, o maior grau de dificuldade nos anos iniciais apresentado pelas crianças menos expostas à leitura no ambiente familiar costuma ser erroneamente interpretado como menor capacidade cognitiva, quando, na maioria dos casos, trata-se apenas de falta de familiaridade com um determinado tipo de uso social da língua – no caso, a leitura e a escrita.

A afirmação da referida autora poderia levar-nos a concluir que, caso minha relação com o texto escrito e as imagens não fosse de familiaridade e de prazer, minha tentativa de aprender a língua inglesa de maneira autodidata, com base no referido material, provavelmente não teria acontecido. Essa é uma possibilidade. Mas há, também, a possibilidade de que minha determinação de 'dominar o monstro', que me era ameaçador porque revelava uma 'falha', uma 'incapacidade', conduziria à aprendizagem da língua de uma maneira ou de outra. Além disso, o fato de minha relação conflituosa com a língua inglesa no contexto da escola pública ter gerado curiosidade ao invés de afastamento revela, a meu ver, minha maneira de me relacionar com conflitos ou, pelo menos, com esse conflito em questão. De qualquer maneira, concordo com Maturana (2001) que "nós, seres humanos, sempre fazemos o que queremos, mesmo quando dizemos que somos forçados a fazer algo que não queremos; o que acontece nesse último caso é que queremos as consequências que irão se dar se fizermos o que dizemos que não queremos fazer" (p. 196). Assim, na minha atual leitura desse processo, meu foco eram as consequências desse aprendizado – que 'provariam' minha capacidade de aprender a LI, contradizendo o que apontavam minhas notas na escola. E, para dar conta dessa empreitada de maneira menos dolorosa, encontrei na leitura o prazer que me faria transitar pela língua de maneira mais tranquila.

Tão tranquilo se tornou esse trânsito que me envolvi pela língua a tal ponto de ver aí uma possibilidade para meu futuro profissional, e foi no curso de letras que tive o prazer de discutir questionamentos que assumi como meus, como, por exemplo, os diferentes contextos de aprendizagem de LE e seus diferentes objetivos. Lembro-me de dois trabalhos de conclusão de curso que me fizeram notar que minha paixão pelo campo educacional é maior do que minha paixão por literatura, muito embora sejam os textos literários que, até

hoje, conduzem-me da razão para a emoção e me alimentam para que possa retornar ao trabalho de pesquisa. No primeiro desses trabalhos de conclusão de curso, fiz uma comparação entre dois personagens centrais de peças de Shakespeare – Othello e Macbeth[4] – trabalho muito interessante de ser realizado, mas que não moveu em mim a mesma paixão do segundo, cujo foco era o campo educacional, talvez porque minha preferência, ao lidar com a literatura, seja manter-me apenas no campo emocional, sem maiores distanciamentos para uma reflexão mais racional. Assim como Maturana (2001), também reavalio "a crença de que as emoções destroem a racionalidade e são uma fonte de arbitrariedade e desordem na vida humana" (p. 182), e guardo esse lugar – o da literatura – para um trânsito emocional sem compromissos racionais – trânsito este que alimenta minha *autopoiese*, ou seja, minha construção de realidade (MATURANA e VARELA, 1980) – e, portanto, reflete, a meu ver, positivamente em minhas reflexões no campo educacional, o qual, para mim, também é fonte de diversos tipos de emoções, porém é onde permite-se um olhar mais racional, mais reflexivo.

E foi com base nesse olhar que, no outro trabalho de conclusão de curso mencionado, fiz uma comparação entre as abordagens utilizadas para a aprendizagem de LI em uma escola pública e em um instituto de idiomas – reflexão que me fez perceber que o contexto de sala de aula, com suas interações sociais e suas construções identitárias, é o contexto que me fascina, talvez até por causa da minha busca por respostas para meu próprio processo de interagir com o outro e de construir minhas identidades. E é por isso que retorno a esse contexto como pesquisadora, porém sempre consciente de que um distanciamento total não é possível uma vez que "(...) o que explicamos surge através do nosso emocionar; (...) então, a ciência, como um domínio cognitivo, existe e se desenvolve como tal sempre expressando os interesses, desejos, ambições, aspirações e fantasias dos cientistas, apesar de suas alegações de objetividade e independência emocional" (MATURANA, 2001, p. 147).

Com base nessa premissa, também defendida nas teorias de Geertz (1973) e em seu conceito da não-neutralidade e da não-objetividade do etnógrafo, percebo que, apesar de não mais

[4] Personagens centrais de duas peças de teatro escritas por William Shakespeare (1564 – 1616), dramaturgo inglês).

ocupar o papel de aluna, não posso, em meus trabalhos de cunho etnográfico na escola pública, considerar-me como alguém "de fora", uma vez que meu olhar, certamente, influencia o contexto observado. Entretanto, menos consciente disso na época de meu trabalho de conclusão de curso, acreditava estar apenas registrando 'a verdade', ou seja, 'tudo' o que se passava nas aulas de inglês que observava. Hoje sei que meu relatório de estágio está mais para um recorte por mim construído segundo o que mais me chamava a atenção do que para um registro 'fiel' do que se passava naquele contexto. De qualquer forma, ao mesmo tempo em que me fascinava esse contexto, não me sentia devidamente preparada para 'enfrentá-lo' como professora. E, por esse motivo, ao concluir a universidade, senti-me mais segura iniciando minha carreira em um instituto de idiomas, onde trabalhei por seis anos.

Logo no início de meu trabalho no instituto de idiomas, notei que também havia 'problemas', mas que a maior parte deles estava relacionada às leis de mercado. A esse respeito, Monte Mór (2007) afirma que o caráter formativo do ensino formal difere do caráter comercial dos institutos de idiomas, os quais não necessariamente precisam preocupar-se com a formação para a cidadania, e que, portanto, os objetivos são distintos nesses dois contextos de ensino, o que não significa que o ensino de língua inglesa não seja possível no ensino formal, apenas que tem um outro caráter, que vai além do aspecto comunicativo dentro da língua, abrangendo reflexões acerca dos diferentes usos da língua em diferentes contextos e das ideologias presentes nesses usos.

Os documentos oficiais para o ensino formal – PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino fundamental de 1998 e OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) de 2006 – apontam para a importância da formação para a cidadania e sugerem a integração dos conhecimentos das diversas áreas em um trabalho interdisciplinar que contribua para a autonomia e a capacidade de reflexão crítica. Além disso, em ambos os documentos é destacado o importante papel da leitura nas aulas de línguas estrangeiras, não deixando de lado a oralidade, mas destacando-se esse uso social da língua como mais próximo do contexto imediato dos alunos. Essas propostas não costumam fazer parte dos objetivos da maioria dos institutos de idiomas, nos quais, geralmente, a preocupação maior

não gira em torno da formação intelectual e social dos alunos. Refletir acerca dessa diferença de contextos e de objetivos se mostrou extremamente importante na ocasião do meu retorno à escola pública, desta vez como pesquisadora.

Iniciei minha pesquisa de mestrado[5] sem hipóteses prévias, tendo em mente o intuito de observar atentamente o que se passava nas aulas de inglês da escola pública elegida para minhas observações e reflexões e, a partir do que me chamasse a atenção, construir minhas perguntas de pesquisa. Ao entrevistar os professores a respeito de como viam a aprendizagem de LI na escola pública, interessei-me por investigar fatores que haviam culminado na sua maneira de conceber esse processo, e, assim, terminei por investigar suas construções identitárias, com base no conceito de identidade social de Hall (2000), Mignolo (2000) e Bhabha (2005 [1994]) – trabalho que, além de contribuir com minha identificação com esses profissionais e esse contexto, levou-me a desejar, uma vez mais, olhar de perto para a escola pública. Ao procurar a definição de 'olhar' no dicionário Aurélio, deparei com:

> **Olhar**. [Do lat. **adoculare*] V.t.d. 1. Fitar os olhos ou a vista em; mirar, contemplar. 2. Olhar de cara; encarar. 3. Estar em frente de; estar voltado para; 4. Pesquisar, observar, sondar, examinar, estudar; 5. Atentar ou reparar em; ponderar; 6. Tomar conta de; cuidar de; velar por; 7. Zelar por; proteger; 8. Reputar; julgar; considerar. [6]

O verbo 'olhar' traz em si possibilidades tão distintas quanto 'encarar', 'cuidar de' e 'julgar', o que me levou a refletir sobre minha relação com a escola pública no presente estudo. Assim como afirmam Geertz (1973) e Maturana (2001), o **olhar** do pesquisador não é isento de concepções de mundo, de teorias que o embasam, de maneiras de olhar que lhe são peculiares e que estão presentes em sua maneira de se relacionar com o que vê. Qual desses três verbos, então, traduz minha forma de olhar e de me relacionar com o contexto que decidi novamente vivenciar? Creio que todos eles: 1) e*ncarar*, mais uma vez, a sala de aula

[5] Renata M. R. QUIRINO DE SOUSA, *Professores de Inglês da Escola Pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos*, 2011.
[6] *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, p. 1433-1434.

de uma escola pública, levando em conta que se trata de um contexto complexo e, a meu ver, fascinante; 2) *cuidar* das relações que se estabelecem por conta da pesquisa, tomando o cuidado de evitar tanto a imposição de um jeito de pensar e de fazer quanto uma pretensa neutralidade e imparcialidade que se mostram incompatíveis com este tipo de estudo; 3) *julgar*, no sentido de avaliar, levando sempre em conta o que me leva a ver como vejo.

Em suma, concordo com Maturana (op. cit.) quando diz que "um cientista é uma pessoa que vive na paixão do explicar" (p. 162) e que "um filósofo é uma pessoa que vive na paixão do refletir" (p. 163). Sem pretensões de me autodenominar filósofa ou cientista, permito-me abraçar minha paixão por explicar e por refletir, esperançosa de que minhas explicações e reflexões funcionem como um gatilho para outras explicações e reflexões, que venham a enriquecer ainda mais o debate acerca das questões educacionais, especificamente no que diz respeito à aprendizagem de LI em contexto de escola pública; e ciente de que, até mesmo a escolha dos autores e conceitos que fazem parte deste estudo, revelam uma maneira de ver que é única, ou seja, que constitui apenas um entre tantos caminhos possíveis. Com base nessas premissas, inicio esta jornada de reflexão e ação, cujos objetivos e procedimentos são descritos a seguir.

Definições da Pesquisa

Meu olhar para a sala de aula de LI na escola pública tem, nesta pesquisa, um foco específico, que é o de transpor para a prática conceitos das teorias de letramentos críticos (LUKE e FREEBODY, 1997; GIROUX, 2005) e multiletramentos (LANKSHEAR, SNYDER e GREEN, 2000; GEE, 2006) – teorias que serão discutidas em detalhes no primeiro capítulo – e analisar as questões que emergem dessa transposição. A maneira como concebi a possibilidade para este estudo foi através de um trabalho de colaboração com um professor de língua inglesa em uma escola pública da cidade de São Paulo, em que procuramos ir além do caráter metodológico do ensino de LI nesse contexto, buscando

analisar questões que são, a meu ver, importantes para refletir acerca dos desafios que se colocam para a formação de professores (GIROUX, 2005) e de como práticas de multiletramentos críticos podem contribuir para um ensino mais significativo (GEE, 2006).

Entendo que as práticas multimodais e de letramento crítico aqui propostas representam apenas insumos importantes para reflexões acerca da transposição entre teoria e prática no contexto pesquisado. Considero importante ressaltar que não está entre os objetivos deste estudo criar "receitas prontas", "medindo os resultados" das atividades multimodais implementadas com foco em um suposto "sucesso" na aprendizagem de LI, mesmo porque cada contexto é único e, mesmo em se tratando de outras escolas públicas em que professores de LE possam ver como interessantes as práticas aqui propostas, adaptações sempre se mostram necessárias. Com vistas a tais objetivos ou propósitos, realizo uma pesquisa qualitativa que se fundamenta no conceito da não-neutralidade do pesquisador (GEERTZ, 1973; GEE, 2006), e no conceito de 'objetividade entre parênteses' proposto por Maturana (2001).

Geertz (1973) nos lembra que o pesquisador traz consigo valores, ideais e maneiras próprias de ver o mundo, que são construídos a partir das práticas sociais das quais participa, e que estarão presentes em sua maneira de analisar aquilo que observa no contexto pesquisado. Com base nessa premissa, o autor ressalta a impossibilidade de uma análise neutra ao mesmo tempo em que rejeita a possibilidade de generalizações, uma vez que os contextos são contingentes. Em seu conceito de pesquisa qualitativa, no qual se baseia este estudo, o pesquisador irá sempre fazer recortes, os quais revelam sobre as formas como este se relaciona com o contexto pesquisado – e que varia entre pesquisadores diferentes, uma vez que não existe um objeto pronto e acabado, aguardando para ser descrito da mesma forma por qualquer pesquisador que venha a observá-lo, mas, sim, contextos que são co-construídos na relação do pesquisador com aquilo que observa.

Na mesma linha, Maturana (2001) ressalta que não existe uma realidade ou um objeto externo ao observador, sobre o qual ele irá dissertar e, portanto, descrevê-lo 'tal como é'. O que existem, segundo o autor, são perguntas que um observador se coloca, a partir de sua

própria maneira de ver as interações com o meio que quer investigar e, a partir dessas perguntas, esse observador vai trazendo à tona reflexões sobre essas interações. Concordo com o autor quando diz que a realidade não está 'pronta', à espera de ser descoberta, mas que a existência se constitui na distinção, ou seja, ao observar um fenômeno, o observador cria para si mesmo uma explicação que considera plausível e, portanto, está ajudando a construir esse fenômeno.

Com base nessa premissa, o autor afirma: "a única coisa que tenho para explicar o conhecer é o que faço como observador" porque "o observador traz à mão o que distingue" (MATURANA, op. cit., p. 33). O autor conclui, portanto, que a existência depende do observador e, por isso, sugere que a objetividade seja colocada entre parênteses, de forma que, além de explicar o objeto, torna-se importante explicar como surge este objeto na visão do observador. Uma colocação de Maturana (op. cit.) que considero importante refere-se ao seu conceito de que a objetividade entre parênteses não significa subjetividade, mas apenas que não se mostra coerente construir explicações fazendo referências a entidades supostamente independentes do observador, pois, ao crer que se pode explicar uma realidade externa a si mesmo, sem a influência do seu olhar, o observador se coloca "na condição de possuidor de um acesso privilegiado à realidade" (MATURANA, op. cit., p. 35). A esse fenômeno o autor chama de 'petição de obediência', já que o observador exige que os outros concordem com sua afirmação, que, teoricamente, é racional e lógica e independe de seu olhar.

A esse respeito, considero relevante a seguinte colocação de Gee (2006, p. 53):

> A linguagem já está construída de maneira a veicular perspectivas a respeito de experiências, não para oferecer pontos de vista 'neutros', desconectados da maneira como cada pessoa vê as coisas. A linguagem humana é construída para veicular o pensamento humano, estando ambos sempre dependentes da perspectiva contextual.[7]

[7] Minha tradução do original: *"(...) language is already built to convey perspectives on experience, not to offer neutral viewpoints detached from how people actually see things. Human language is built to support human thinking, both of which are perspectival."*

Consciente de que minhas reflexões não se constroem de forma independente do meu olhar, deixei-me convencer pelas propostas de Kress (2003), Gee (2006) e Maturana (2001), tendo este último afirmado que o domínio das reflexões ontológicas – reflexões sobre o ser – que se embasam em uma objetividade sem parênteses podem ser substituídas pelo *domínio das ontologias constitutivas*, ou seja, por um "domínio no qual fazemos referência às condições de constituição daquilo de que falamos" (MATURANA, op. cit., p. 41), construindo, dessa forma, o que o autor chama de *diagrama da ontologia do observador*, ou seja, um mapa das condições constitutivas do observador e do seu ato de observar. Foi com base nessa premissa que revelei ao leitor, no início desta introdução, qual era meu *locus* de enunciação (Bhabha, 2005 [1994]), e é também com base nela que busco fazer a crítica de meu próprio processo interpretativo daquilo que observo e que proponho no contexto investigado. Maturana (op. cit.), apesar de defender que não há como se distanciar totalmente do objeto de investigação, uma vez que o construímos em nossas reflexões, admite que algum distanciamento é necessário, até para se investigar a própria intervenção no meio investigado. A respeito disso, o autor afirma:

> Para refletir, precisamos liberar o que constituímos em nossas distinções como um objeto de nossa reflexão para que o possamos contemplar (...) como se estivéssemos lidando de fato com algo que existe independentemente do que fazemos, para que possamos realizar a operação de contemplação. (...) o critério de validação das explicações científicas acontece como um sistema de operações do observador-padrão em seu domínio de experiências que dá origem, nele ou nela, a mais operações nesse domínio, sem implicar qualquer suposição sobre a origem de suas habilidades, permitindo ao observador-padrão tratar qualquer aspecto de seu domínio de experiências, inclusive suas habilidades e capacidades como observador, como um objeto de sua investigação científica (MATURANA, op. cit., p. 155).

Conforme mencionado anteriormente, o caminho que encontrei para realizar este trabalho investigativo foi através de uma pesquisa ação-colaborativa. Esse tipo de estudo, frequentemente utilizado no campo educacional, costuma ser caracterizado pela participação ativa do pesquisador durante todo o processo, e, na maioria das vezes, esse pesquisador traz teorias que gostaria de experimentar na prática, como forma de conhecer melhor o contexto

investigado, de propor mudanças, ou, simplesmente, de verificar se tais teorias fazem sentido no contexto investigado. Para fazer isso, o pesquisador geralmente conta com o apoio de um ou mais colaboradores, que já fazem parte desse contexto e que, portanto, podem contribuir com seus conhecimentos a esse respeito.

Ao propor uma pesquisa que pretende ser, ao mesmo tempo, qualitativa de cunho etnográfico, e de ação-colaborativa, assumo, aqui, dois papéis distintos, que se inter-relacionam: 1) o papel de pesquisadora, que analisa e reflete acerca de tudo que se mostre relevante para o tema da pesquisa, informada pelas teorias e visões de mundo que me constituem (MATURANA e VARELA, 1980; BHABHA, 2005 [1994]); e 2) o papel de co-professora, que se coloca dentro da sala de aula como uma professora que trabalha em conjunto com o professor da turma nas experimentações com propostas, as quais buscam refletir as teorias dos multiletramentos críticos (LANKSHEAR, SNYDER e GREEN, 2000; GEE, 2006). Portanto, neste trabalho, busco analisar minha própria atuação, tanto como pesquisadora quanto como co-professora, explicando de que maneira chego às conclusões que aqui discuto, em um processo de explicar o observador e o observar, conforme propõe Maturana (2001):

> Se quero explicar o observador, tenho que colocá-lo nesses termos. Tenho que propor um mecanismo gerativo que, como resultado de seu funcionar, me dê a experiência do observar, e, das coerências operacionais implícitas nesse mecanismo, devo deduzir outro fenômeno, sem experienciá-lo. Se faço isso, tenho a explicação científica do observar (p. 60).

Assumir o papel de co-professora salienta, a meu ver, a ambiguidade do trabalho. Uma das questões reside na possibilidade de um outro olhar para o processo educacional, percebendo, 'na pele', os conflitos que podem dificultar qualquer proposta pedagógica, seja ela vanguardista ou tradicional, já que, até então, em minhas experiências anteriores de pesquisa em contexto de escola pública – estágio e pesquisa de mestrado –, meu olhar era o de simples observadora, sem qualquer intervenção efetiva[8]. Por outro lado, assumir um papel como esse pode trazer riscos para o pesquisador, que poderá sentir na prática a ambiguidade

[8] A própria presença de um observador pode alterar as interações no meio pesquisado (GEERTZ, 1973); e, além disso, uma pesquisa pode contar com intervenções diretas do observador, como é o caso deste estudo.

da delimitação dos dois papéis, deixando, por exemplo, que o olhar de professor o leve a ver as coisas de uma forma diferente do que veria caso se mantivesse apenas como observador do contexto pesquisado ou ainda, deixar de ver questões que veria facilmente como pesquisador caso não se envolvesse em algum ponto no processo. Além disso, ao desempenhar essa dupla função, ele pode correr o risco de ser interpretado como um pesquisador que acredita saber as respostas para os conflitos educacionais e que, por isso, coloca-se na posição de alguém que se propõe a 'ensinar' o professor da escola pública como ele deve proceder.

Riscos e conflitos fazem parte desse tipo de pesquisa, que, a meu ver, lida com questões bastante complexas, como a relação entre, por um lado, um pesquisador, que está diretamente ligado à academia e a um número de teorias, mas que não faz parte do contexto pesquisado, e, por outro, um professor-colaborador, o qual está diretamente inserido no contexto que este tipo de estudo pretende pesquisar, mas que não se encontra imbuído das teorias que o pesquisador traz. Com base nessa premissa, vejo o professor-colaborador como uma ponte entre mim, como pesquisadora, e o contexto que me proponho a investigar, da mesma forma que me vejo como uma ponte entre esse professor e a academia, por meio das teorias que trago para as discussões que fazem parte deste tipo de estudo e para a co-construção das práticas de multiletramentos propostas. Nessa relação, há diversos níveis de conflitos, especialmente os não-ditos, como, por exemplo, o medo de que o Outro – no caso, ambos, pesquisadora e professor-colaborador, são o Outro – detenha mais conhecimento e que, por isso, revele 'defeitos' e 'incompletudes' que ambos trazem, e para os quais evitam olhar. Ao invés de procurar apagar esses conflitos, esta pesquisa busca levá-los em conta nas análises dos dados, uma vez que constituem dados importantes para outras pesquisas que procurem olhar para as mesmas questões.

Além disso, na linha de estudos que embasa este trabalho, não se procura apagar o que muitas vezes é visto como 'equívoco', uma vez que estes são considerados relevantes a esse tipo de investigação e, assim como diz Maturana (2001), "(...) é fundamental a possibilidade de se equivocar para se fazer uma coisa diferente da que está sendo feita, (...) na objetividade entre parênteses, a pessoa pode entender que se equivoca, porque está continuamente

confrontada com domínios de realidade diferentes, que outros trazem à mão e que ela[9] própria possui em diferentes momentos" (p. 118-119). De fato, em diferentes momentos da pesquisa tive percepções diferentes a respeito do contexto pesquisado. Aquilo que me chamou a atenção na fase inicial da pesquisa deixou de ter relevância no decorrer do trabalho, muito provavelmente porque, ao me transformar através das teorias, transformou-se, também, minha maneira de construir sentidos para o que vivenciava.

Planejei realizar a pesquisa em fases: reuniões iniciais entre a pesquisadora, um professor-colaborador e uma Professora Orientadora de Informática Educativa (POIE).

As *reuniões* com o professor-colaborador e, algumas vezes, com a POIE, logo após a fase inicial foram marcadas por discussões a respeito das práticas e dos conflitos observados. Nesse momento, procuramos perceber se tínhamos as mesmas visões sobre questões como letramento, ensino de língua inglesa na escola pública, conflitos enfrentados em sala de aula e formas de lidar com eles. Com base nisso, discutimos a existência ou não de características que já contemplassem sugestões dos multiletramentos críticos e pensamos sobre que outras propostas poderiam passar a fazer parte das aulas e de que maneira poderia se dar essa implementação.

A preparação colaborativa de atividades com foco nos multiletramentos críticos se deu com base nas reuniões iniciais entre a pesquisadora/co-professora, o professor-colaborador e a POIE. Nesse momento, pensamos sobre atividades possíveis, preferencialmente utilizando textos multimodais. Discutimos a respeito de dificultadores, como a indisciplina, a obrigatoriedade de se seguir um currículo pré-estabelecido, a escassez de recursos, entre outros. Refletimos, também, sobre de que forma se daria a construção de sentido com base em reflexões críticas que pretendíamos desenvolver com os alunos. Definidas as atividades e a forma como lidaríamos com os possíveis conflitos, agendamos aulas com textos multimodais na própria sala de aula, bem como no laboratório de informática, e partimos para a preparação de material de apoio, como cartazes, pôsteres e atividades de leitura, com a ajuda da POIE.

[9] As funções do POIE são descritas mais adiante em ‘Comunidade Investigada’.

A implementação das atividades preparadas em conjunto também se deu colaborativamente. Nesse momento, passei a assumir, também, o papel de co-professora, juntamente com o professor-colaborador da pesquisa. No caso das aulas no laboratório de informática, tínhamos uma terceira co-professora, a POIE, cujo papel era exatamente como o meu e o do professor-colaborador – o de orientar os alunos no decorrer das atividades multimodais propostas. O professor-colaborador ficou responsável por iniciar todas as aulas, fazendo questionamentos aos alunos sobre temas relevantes para as atividades a serem desenvolvidas como, por exemplo, sobre a possibilidade de ler imagens. Após a discussão inicial do professor-colaborador com os alunos, propúnhamos a atividade em conjunto e, em seguida, ambos acompanhavam os grupos de alunos durante as atividades, tirando dúvidas e conduzindo discussões.

As discussões durante a fase de implementação tiveram o objetivo de acompanhar o andamento do processo, analisando os resultados obtidos e fazendo as necessárias adaptações para novas implementações das mesmas atividades e também para a preparação de novas atividades. Essas discussões se deram tanto em reuniões na sala dos professores quanto em conversas informais logo após cada aula. Trechos dessas discussões aparecerão ao longo dos capítulos, conforme sua relevância na análise dos dados.

Para a realização desta pesquisa, busquei responder às seguintes perguntas:

1) De que maneira os colaboradores desta pesquisa transpõem as teorias dos multiletramentos críticos para práticas possíveis no contexto pesquisado?
2) Que desafios emergem durante essas práticas, na relação dos alunos com os textos multimodais e com as questões propostas pelos professores envolvidos?

Na análise dos dados e notas de campo, por meio dos quais busco responder às perguntas de pesquisa, utilizarei a 3ª pessoa do singular nas referências à co-professora – papel que também assumi nesta pesquisa e do qual notei a necessidade de um certo afastamento para que pudesse analisar, como pesquisadora, suas intervenções. Utilizarei a 3ª pessoa do plural

nas referências ao grupo de professores envolvidos no trabalho de colaboração, ou seja, o professor-colaborador, a POIE, e a co-professora (meu outro papel na pesquisa). Finalmente, utilizarei a 1ª pessoa do singular na exposição das minhas observações, descrições e análises, como pesquisadora.

Organização dos capítulos e formatação dos dados

Percebo, neste estudo, dois movimentos distintos, mas que, por vezes, ocorrem simultaneamente no decorrer dos capítulos. O primeiro desses movimentos, que tende para um caráter científico[10], é onde realizo as explicações das teorias que embasam este estudo – como a dos multiletramentos críticos, por exemplo. Vejo nesses momentos explicativos um espaço de compreensão e diálogo com as teorias, diálogo este que me possibilita analisar meu próprio caminho interpretativo. Vejo que meu espaço de olhar para o contexto investigado mudou, tanto em relação à pesquisa de mestrado, quanto em relação à fase inicial desta própria pesquisa, e parte disso, a meu ver, tem relação com as teorias que li, bem como com minha disposição de ouvi-las.

O segundo movimento que percebo neste estudo tende para um caráter filosófico, onde promovo reflexões acerca dos sentidos que se constroem no processo de transitar por entre práticas multimodais, com foco na reflexão crítica, nas aulas de LI das quais participo durante a pesquisa, tanto como pesquisadora quanto no papel de co-professora. As mesmas teorias que explico, principalmente no primeiro capítulo, ajudam-me a refletir acerca do que propus em conjunto com meus colaboradores e dos sentidos que se construíram a partir dessas propostas. Com base nesses dois movimentos, a organização dos capítulos se deu conforme a descrição abaixo.

[10] O caráter científico a que me refiro baseia-se no conceito de 'objetividade entre parênteses' proposto por Maturana (2001), em que as proposições do pesquisador fazem sentido no domínio de realidade onde foram construídas – tema que será retomado a seguir.

No início do primeiro capítulo, percorro o caminho construído desde o conceito de alfabetização, passando pela construção dos letramentos (SOARES, 2004 [1998]; TFOUNI, 1995) e dos multiletramentos (SNYDER, 2004; GEE, 2006) – ambos com um viés de criticidade[11]. Em seguida, apresento e discuto dois trabalhos com foco nos multiletramentos críticos para o ensino de LI em contexto brasileiro.

No segundo capítulo, o foco são as imagens e o fato de que os sentidos que através delas se constroem, assim como os sentidos que se constroem a partir de textos escritos, não são universais (KRESS e LEEUWEN, 1996). Logo após a discussão do papel das imagens nas culturas letradas e não-letradas, é apresentada a atividade multimodal que os professores envolvidos na pesquisa prepararam com base em propagandas de revista. Primeiramente, discuto o conceito da atividade. Em seguida, os sentidos que os alunos construíram para as imagens presentes nas propagandas, refletindo sobre o que poderia estar por trás delas – ideologias, preconceitos, etc. Finalmente, discuto o trânsito dos alunos pela LI através dos textos veiculados nas propagandas, analisando de que maneira eles se apoiaram nas discussões iniciais, em cognatos e em seu conhecimento prévio para fazer inferências e construir sentidos.

O terceiro capítulo aborda as novas tecnologias e seu papel na sociedade atual, seguida de uma consideração acerca dos conceitos de inclusão e inserção digital (OCEM, 2006). Após essas discussões, apresento uma proposta hipermodal desta pesquisa, que levou os alunos a fazer buscas em um *site* a respeito de filmes recém-lançados, e a ler a sinopse de alguns filmes, bem como sua ficha técnica. As inferências e os sentidos que se construíram nessa prática são, então, discutidos, seguindo-se a essa discussão um diálogo com Snyder (2004) e seu conceito de velhos usos para as novas tecnologias em sala de aula.

O quarto e último capítulo aborda temas para os quais me voltei a partir da análise dos dados desta pesquisa e que, a meu ver, representam desafios na formação do professor. Além do papel da LM na aprendizagem de uma LE e das diferenças conceituais entre as propostas dos

[11] O termo 'criticidade' é utilizado nesta pesquisa com o sentido de reflexão acerca do lugar social que se ocupa e das ideologias presentes por trás das práticas sociais de leitura e escrita (KRESS, 2003; SOARES, 2004).

multiletramentos críticos e da abordagem comunicativa, discuto as possibilidades de encontro com o outro através da linguagem, bem como o papel da língua como lugar de conflitos de poder, encerrando com uma discussão a respeito de encontros, desencontros, poderes e submissões que envolveram os participantes desta pesquisa.

Quanto à formatação dos dados, as falas encontradas no decorrer da análise foram transcritas utilizando-se as seguintes abreviações:

PC	professor-colaborador
CP	co-professora (a própria pesquisadora)
A	aluno(a)
As	alunos (em conjunto)
POIE	professora orientadora de informática educativa

A seguir, uma primeira apresentação da comunidade investigada, seguida da apresentação dos dois professores envolvidos na pesquisa – o professor-colaborador e a POIE.

A Comunidade Investigada

A escola onde se deu pesquisa foi escolhida com base no professor de inglês que nela atua, o qual me foi apresentado por uma educadora do Projeto Banco na Escola[12]. Trata-se de uma escola municipal de ensino fundamental, localizada na região oeste da cidade de São Paulo, próxima a uma rodovia importante, que liga a capital a outras cidades. A maior parte dos alunos vai a pé para as aulas. O prédio, que não chega a ser antigo e nem moderno, é uma construção retangular, de dois andares. Nos fundos da escola, há uma quadra de esportes, não-coberta, e uma pequena arquibancada. Há, também, um laboratório de informática com

[12] Projeto de sustentabilidade realizado por um banco brasileiro que investe verbas na formação continuada de professores da rede pública de ensino.

cerca de 30 computadores, o qual permanece trancado quando não está presente a POIE. Nas salas de aula, os quadros-negros já foram substituídos por lousas brancas e pincéis. A maior parte dos alunos é formada por moradores do bairro onde a escola se localiza. No período da tarde, quando a pesquisa foi desenvolvida, a faixa etária dos alunos está entre 11 e 16 anos – 6º ao 9º ano do ensino fundamental. As turmas apresentam um número equilibrado de meninos e meninas.

Este professor, que já leciona LI em escolas municipais há vários anos, possui licenciatura dupla Inglês-Português por uma universidade federal brasileira, tendo recentemente participado de um curso de formação continuada promovido por um instituto de idiomas da cidade de São Paulo. Seu trabalho de conclusão deste curso trata das diferenças epistemológicas entre alfabetização e letramento segundo autores brasileiros, como Soares (2004 [1998]), que também faz parte do referencial teórico desta pesquisa. O professor, não havia tido contato com as teorias dos novos letramentos propostas por autores estrangeiros, como Lankshear, Snyder e Green (2000) e Gee (2006), e mostrou-se interessado em realizar um trabalho conjunto de colaboração em seu contexto de ensino.

Ele trabalha em duas escolas públicas municipais da cidade de São Paulo, acumulando uma jornada dupla, que ocupa os três períodos do dia. Pela manhã e à noite, trabalha como vice-diretor em uma das escolas, respondendo por toda a parte burocrática do funcionamento da escola, em conjunto com o diretor. No horário da tarde, trabalha na escola onde esta pesquisa foi desenvolvida lecionando a LI para turmas do 6º a 9º ano do ensino fundamental. Tal carga horária, de acordo com o próprio professor-colaborador, além de exigir um esforço muito grande e dificultar um trabalho de maior qualidade, influencia negativamente em sua vida pessoal, já que diminui consideravelmente seu tempo livre.

No primeiro contato com a pesquisadora, o professor-colaborador mostrou-se bastante aberto a discutir questões educacionais e a pensar em conjunto sobre práticas pedagógicas que se mostrassem relevantes ao seu contexto de ensino. Sua condição para o trabalho colaborativo foi o de que este não se limitasse ao apontamento de falhas em sua prática, como já havia ocorrido com outras pesquisas das quais participou. Após ouvir que a característica desta

pesquisa é a de colaboração, pautada pelo espírito de aprender e criar em conjunto, ele se mostrou mais aberto e disposto a embarcar nesse processo. Estávamos, ambos, bastante entusiasmados e curiosos quanto à maneira como se desenharia nosso trabalho conjunto e que implicações esse trabalho teria junto aos alunos, os quais seriam personagens fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

Durante todo o trabalho conjunto, o professor-colaborador mostrou-se aberto e dedicado à criação e implementação de atividades, sentindo-se à vontade, na minha perspectiva, para discordar de sugestões da pesquisadora ou complementá-las de acordo com as necessidades do currículo, ao mesmo tempo em que contribuiu com sugestões importantes e com críticas a procedimentos dele mesmo e da pesquisadora durante as implementações das atividades preparadas em conjunto. O fato de não termos enfrentado desentendimentos não significa que fomos capazes de compreender um ao outro durante todo o trabalho, mesmo porque, por diversas vezes, pude perceber que nossos conceitos de crítica e de prática contextualizada divergiam. Mesmo assim, esses conceitos e o que entendíamos por eles se mostraram fundamentais em nossas negociações durante o trabalho conjunto, o qual se baseou em respeito e genuína preocupação com questões educacionais, característica que será retomada durante a análise de dados.

Conforme mencionado anteriormente, as escolas municipais contam com um(a) professor(a) para cuidar do laboratório de informática e acompanhar professores durante suas aulas utilizando os computadores. Este profissional, chamado de POIE – Professor(a) Orientador(a) de Informática Educativa, pode ser licenciado em qualquer disciplina e precisa passar por uma prova que testa suas habilidades com as novas tecnologias. No caso da POIE que trabalha na escola investigada, sua formação é em geografia, disciplina que ela gosta de explorar com os alunos em projetos extra-classe.

Ao falar sobre seu trabalho, a POIE afirmou que, no início de sua atuação na escola, os professores agendavam aulas no laboratório de informática e levavam seus alunos para desenvolver atividades de pesquisa nos computadores. Com o passar do tempo, porém, devido às dificuldades de preparação dessas aulas, à necessidade de organização prévia por

parte dos professores para o agendamento dessas aulas, e à indisciplina dos alunos durante as atividades realizadas, os professores aos poucos desistiram de programar aulas no laboratório, que passou a ser usado principalmente para manter os alunos trabalhando quando algum professor falta e nenhum dos outros professores pode 'adiantar' as aulas seguintes para que saiam mais cedo da escola.

Apesar disso, a POIE continua acreditando na importância das aulas no laboratório de informática e procura preparar atividades interessantes para que o tempo dos alunos em 'janelas' de aulas seja proveitoso. Ela relatou os resultados de uma atividade em que sugeriu aos alunos das 7ª séries – 8º ano – que pesquisassem na Internet a respeito da diferença entre alimentos *light* e *diet*. Segundo sua descrição, os alunos se interessaram imediatamente pelo tema, que já é do interesse dos jovens, e se surpreenderam com os dados que encontraram ao navegar nas diversas páginas sobre o assunto. Segundo a professora, ela tem total liberdade quanto ao tema a ser proposto para os alunos, o que, na sua opinião, torna mais rica a atividade a ser desenvolvida.

Em conversas informais com os alunos, foi possível notar a admiração que possuem pelo trabalho da POIE e seu desejo de ter mais aulas no laboratório de informática. Trata-se da professora mais jovem da escola, tendo se mostrado bastante receptiva aos alunos. O primeiro contato com a POIE se deu através do professor-colaborador, que a apresentou como alguém que também teria muito a contribuir com esta pesquisa. De fato, ela demonstrou interesse em auxiliar-nos durante os trabalhos de intervenção, dando sugestões de temas para serem trabalhados e se prontificando a auxiliar durante as aulas, tanto na parte operacional – relativa às ferramentas que utilizaríamos –, quanto na parte pedagógica. Seu papel na pesquisa será discutido ao longo dos capítulos.

Quanto a esta pesquisadora, que também participa do contexto pesquisado por ocasião deste estudo, sua descrição já é feita no início desta introdução, no item "A escola pública e o ensino de língua inglesa: realidades que me constituem", em que falo sobre meu interesse na escola pública.

A seguir, inicio a discussão acerca de como o conceito de alfabetização evoluiu para o conceito de letramento e quais são as propostas desse outro modo de ver a leitura e a escrita como práticas sociais.

CAPÍTULO 1

Multiletramentos Críticos: o ensino sob novas perspectivas

"A alfabetização arrogante,
que considera os membros de culturas orais
não como indivíduos, mas apenas como analfabetos,
agrava o subdesenvolvimento moral e psíquico".

Edgar Morin (2009)

1.1. Alfabetização, Letramentos, Multiletramentos: terminologias e conceitos

As décadas de 1980 e 1990 testemunharam, em diferentes lugares do mundo, o surgimento de uma nova forma de olhar para o processo de aprendizagem de leitura e escrita. Esse processo era visto, até então, em boa parte do mundo[13], como tornar alguém capaz de decodificar letras e sílabas para, então, tornar-se apto a compreender e a produzir um texto escrito em língua materna. Criticando essa concepção antiga de letramento – termo, que, na LI, é chamado de *literacy* –, Street (1993) criou para ela uma denominação – *modelo autônomo*, afirmando que tal concepção se baseia em uma visão psicologizada do indivíduo e privilegia uma visão supostamente neutra de leitura e escrita. Não acreditando na neutralidade dos usos da leitura e da escrita, o autor afirma que o processo interpretativo não pode ser atribuído unicamente a características psicológicas do indivíduo que lê ou que produz um texto, uma vez que esse indivíduo existe e funciona dentro de um contexto sócio-histórico, dentro do qual ele constrói suas visões de mundo.

[13] Entre as exceções estão as sociedades que têm outros conceitos de leitura e escrita, como as indígenas brasileiras, por exemplo, nas quais as imagens têm papel tão ou mais importante do que a palavra escrita (MENEZES DE SOUZA, 2003).

Vejo, aqui, semelhanças com a teoria de Maturana e Varela (1980) sobre a *autopoiese*, ou seja, sobre a construção da própria realidade – processo que acontece a todo o momento, já que todo ser vivo está sempre observando e construindo sentido para o que observa (KRESS, 2003). Com base nessa premissa, assim como não existe uma realidade pronta e acabada, esperando para ser analisada (MATURANA E VARELA, 1980; DERRIDA, 1973), não existe um texto pronto e acabado, esperando para ser analisado (LUKE e FREEBODY, 1997; BAKHTIN / VOLOSHINOV, 1981 [1929]). Tanto o texto quanto a própria realidade são construídos na interação do leitor/observador com o que lê/observa. Dessa forma, se, por um lado, não há "respostas corretas", por outro, não se trata de um "vale-tudo", mas de interpretações que fazem sentido para aquele texto, sendo lido por aquele leitor, naquele contexto. A esse respeito, concordo com a colocação de Maturana (2001) de que tudo é relativo, mas que isso não significa o caos, no senso comum em que este é entendido; significa, apenas, que aquilo que faz sentido em um domínio de realidade pode não fazer em outro, e tudo que faz sentido o faz em relação a alguma outra coisa, portanto, não é o caos, como o próprio autor afirma:

> (...) no cotidiano, o relativo significa que não tem referência, que é caótico. É a abertura para o caos. Veja que "tudo é relativo" quer dizer: "isto é assim com respeito a outra coisa". Isso é o que quero dizer que é relativo (...) tudo isto tem validade com relação a alguma outra coisa (p. 116).

Retomando o caminho pelo qual o conceito de letramento foi se construindo até chegar a conclusões parecidas com as expostas acima, Street (1993), tendo criticado o que chamou de *modelo autônomo*, propôs, então, o *modelo ideológico* de letramento, que vê os usos da leitura e da escrita como práticas sociais, que, como tais, lidam com questões de poder, como também apontado por Bakhtin / Voloshinov (1981 [1929]) e Foucault (2004 [1979]). Seu modelo propõe, então, questionamentos acerca das desigualdades sociais e acerca do papel que os usos da leitura e da escrita têm na manutenção dessas desigualdades, vendo o processo de letramento como uma prática social com potencial para incluir e excluir. Creio que, apesar de o termo "modelo", utilizado por Street (1993), constituir um termo mal visto pelas teorias pós-estruturalistas, por veicular a idéia de padrão a ser seguido, já é possível notar, na teoria de Street (op. cit.), um passo importante para uma visão mais social do

processo de aprendizagem de leitura e escrita, pois aponta para uma visão na qual toda e qualquer prática que envolva uma língua constitui uma prática social imbuída de ideologias na qual o leitor/autor é visto dentro de seu contexto sócio-histórico, como tendo papel fundamental na construção de sentido para o que lê e/ou escreve.

No Brasil, Soares (2004 [1998]) e Tfouni (1995), já apontavam, desde o final dos anos de 1980, para uma proposta sócio-histórica de trabalhar os usos da leitura e da escrita, influenciadas, principalmente, pelos experimentos de Freire (1970) com a alfabetização de adultos. O autor marcou a mudança do conceito de letramento no Brasil ao sugerir um trabalho com a leitura e a escrita que partisse de temas de relevância para o contexto sócio-histórico dos alunos e que objetivava a autonomia e a conscientização sobre as desigualdades sociais, voltado para a mudança social. Sua teoria, com bases marxistas, que tendia a ver as relações de poder de forma mais simplificada, com foco no processo de dominação das classes mais privilegiadas economicamente sobre as classes menos privilegiadas, ainda é utilizada por autores de várias partes do mundo, como Giroux (2005), que também defendem a educação para a conscientização e para a mudança, porém de maneira revisitada, a partir de concepções propostas por autores neomarxistas, como Foucault (2004 [1979]), que chamou a atenção para os micropoderes e todas as nuances que existem nas relações de poder que transitam socialmente.

Não deixando de olhar para questões de dominação, mas olhando, também, para todas as outras formas de poder que transitam nas práticas sociais, a proposta do letramento trouxe uma inovação importante para a concepção de aprendizagem dos usos da leitura e da escrita. A compreensão de um texto, que antes era vista como a apreensão da intenção do autor, medida através da capacidade de encontrar informações específicas ou gerais no texto, passou a ser vista como um processo de ensinar e aprender os usos sociais da leitura e da escrita, levando em conta que os sentidos são construídos na relação leitor-texto-contexto sócio-histórico. Nessa nova concepção, compreender um texto deixa de significar “a busca pela resposta correta” e passa a significar a construção de sentidos para o texto, relacionando-se com ele a partir das visões de mundo que foram culturalmente construídas (MATURANA e VARELA, 1980; LUKE e FREEBODY, 1997; KRESS, 2003).

Construção de sentidos, ou *meaning-making*, termo bastante utilizado por estudiosos dos letramentos, como Kress (2003) e Gee (2006), refere-se ao processo de interpretar tudo o que chega até nós através de uma linguagem, seja ela escrita, visual, auditiva, ou sensorial. Segundo esse conceito, os sentidos não estão dados e precisam ser construídos na relação do observador com aquilo que ele observa – um texto escrito, uma imagem, um gesto, um som, ou qualquer outra forma de linguagem. No caso do texto escrito, não são as palavras desse texto que carregam seu significado, já que a palavra adquire significado no contexto – o que envolve diretamente o leitor ou ouvinte. A seguinte colocação, a meu ver, resume esse conceito de maneira clara e sucinta:

> (...) as palavras são, relativamente, vazias de sentido, ou, melhor dizendo, a palavra como som ou como grafia não traz indicações de sentido; seu sentido deve ser atribuído. E é essa 'atribuição de sentido' que constitui o trabalho imaginativo que fazemos com a linguagem[14] (KRESS, 2003, p. 14).

Na mesma linha, Gee (2006), chama a atenção para a contingência dos sentidos, que variam em sua construção dependendo do contexto em que são construídos, ou seja, dependendo do papel que determinado conceito assume para seu observador naquele momento. O autor afirma que construímos para nós mesmos simulações que nos ajudam a construir sentido para o que vivenciamos, além de nos ajudar a decidir sobre nossas ações no mundo. A esse respeito, o autor afirma:

> Portanto, os sentidos não estão relacionados com definições gerais da mente. Estão relacionados com a construção de modelos lúdicos (nos quais podemos ensaiar as ações de outras pessoas) para contextos específicos. Sentidos não têm a ver com definições, mas com simulações de experiência[15] (GEE, op. cit., p. 53).

[14] Minha tradução do original: *"(...) words are, relatively speaking, empty of meaning, or perhaps better, the word as sound-shape or as letter-shape gives no indication of its meaning, it is there to be filled with meaning. It is that 'filling with meaning' which constitutes the work of imagination that we do with language"*.

[15] Minha tradução do original: *"(...) "So meaning is not about general definitions in the head. It is about building specific game-like models (wherein we can act or role-play other people's actions) for specific contexts. (...) Meaning is not about definitions, it is about simulations of experience"*.

Vejo, na maneira como Kress (op. cit.) e Gee (op. cit.) descrevem o processo interpretativo, semelhanças com o conceito de significante e significado de Derrida (1978), segundo o qual o processo interpretativo culmina com a criação de um novo signo a partir do signo que recebemos como significante. Um exemplo disso é que, ao ouvir ou ler a palavra 'gato', por exemplo, cada ouvinte ou leitor constrói para si uma imagem de gato, com base nos gatos que já viu ou nas representações de gato com as quais já teve contato. Por isso, a palavra 'gato' em si não traz um significado completo, mas constitui apenas um signo que será interpretado de maneira particular por um determinado ouvinte ou leitor em um determinado contexto. Segundo Kress (op. cit.), a linguagem escrita e a linguagem oral constituem formas de linguagem totalmente diferentes uma da outra e, portanto, implicam em maneiras diferentes de construção de sentidos.

Para construir sentidos, utilizamos ferramentas que se modificam constantemente no próprio processo interpretativo, e são construídas, principalmente, por nossa própria cultura, com suas maneiras peculiares de ver o mundo e, uma vez que essas maneiras de ver o mundo informam e são informadas pelas relações sociais que já se estabeleceram e as que ainda se estabelecem com o Outro (BHABHA, 2005 [1994]), a construção de sentidos está sempre informada pelo contexto sócio-histórico de quem interpreta e, portanto, encontra-se sempre atrelada a relações de poder (FOUCAULT, 2004 [1979]). Tanto para Bhabha (op. cit.) quanto para Kress e Van Leeuwen (1996), a visão européia se mantém ocupando um lugar de destaque com relação a outras maneiras de ver o mundo e, por conta disso, a maneira como se constrói sentidos ao redor do mundo tende a estar influenciada por essa relação desigual de poder.

Essa nova proposta de trabalhar os usos sociais da leitura e da escrita, com foco em aspectos sociais, foi chamada, inicialmente, de *alfabetismo* (SOARES, 2004 [1998]; RIBEIRO, 2004). No final da década de 1990, entretanto, todos os autores brasileiros que tratavam dessa nova proposta sócio-histórica de trabalhar a leitura e a escrita aderiram ao termo *letramento*, que hoje é amplamente utilizado. Tal termo foi criado, segundo Tfouni (1995, p. 7-8), "pela falta, em nossa língua, de uma palavra que pudesse ser usada para designar esse processo de estar exposto aos usos sociais da escrita". Segundo Buzato (2007), o uso do

termo *letramento* no singular remete ao fenômeno em seu aspecto histórico, referindo-se às diferentes formas de escrita; enquanto seu uso no plural remete a diferentes práticas e tecnologias utilizadas na co-construção de significados partilhados socialmente, bem como às maneiras diversas como esses significados são construídos, seus propósitos e a maneira como reproduzem relações de poder. Pode-se dizer, portanto, que a substituição do termo *alfabetização* pelo termo *letramento* marca uma mudança importante na concepção do que seja ensinar e aprender os usos sociais da leitura e da escrita.

Considero que Tfouni (1995) tenha ampliado ainda mais o conceito de *letramento* quando fez a distinção entre o termo *iletrado* e o termo *não-alfabetizado*, afirmando que não existem indivíduos iletrados, uma vez que todos, dentro de sua cultura, aprendem a resolver problemas cognitivos e a perceber as regras que regem as interações no seu meio social. O que existe, segundo a autora, são indivíduos não-alfabetizados, ou seja, que não adquiriram o processo de escrita e leitura em sua língua materna. Muito embora pareça haver um paradoxo nessa denominação, uma vez que os termos relacionados com a palavra 'alfabetização' tendam a cair em desuso, concordo com a concepção da autora de que 'letrar' alguém não se resume a ensiná-lo a ler e a escrever, mas que todo processo pelo qual um ser humano passa ao se desenvolver em seu meio social, aprendendo sobre regras de conduta e maneiras de ver o mundo, já constitui um processo de letramento, razão pela qual chamar alguém de iletrado não me parece coerente, concordando com as asserções de Tfouni (op. cit.) e Soares (2004 [1998]).

Entendo que esse conceito se mostra bastante relevante para os estudos atuais sobre o tema, já que estende o conceito para os ambientes que existem fora da escola, onde as práticas sociais vão informando o indivíduo sobre as maneiras de ver o mundo que fazem sentido em sua cultura, em um processo constante de *letramento*, no qual a leitura e a escrita têm papel importante, porém não constituem a única forma de 'letrar'. Tanto que o processo de aprender a ler e a escrever não, necessariamente, constrói um leitor e/ou um escritor (SOARES, 2004 [1998]). Concordo com a afirmação da autora de que "as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da

leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita" (op. cit. p. 45-6) .

Entretanto, a tendência a acreditar na transparência da língua e, portanto, na 'clareza' das palavras, conduz à ilusão de que, ao utilizar um determinado termo supostamente escolhido para designar um processo, como diz Tfouni (1995), estamos sempre falando do mesmo processo. Porém, como nos lembra Bakhtin / Voloshinov (1981 [1929]), os significados não estão nas palavras, mas nos sentidos a elas atribuídos em diferentes contextos e diferentes formas de uso. Por conta disso, quando se fala em 'letramento', nem sempre se está falando do mesmo conceito. O mesmo acontece com a palavra *literacy*, em língua inglesa. Kress (2003) abre uma discussão que creio ser bastante relevante para se refletir acerca dos diferentes sentidos que o termo pode assumir em diferentes contextos:

> Claro que podemos tentar insistir que, como a língua inglesa já possui hegemonia mundo afora, a palavra inglesa *literacy* também deveria ser utilizada em larga escala, ou que outras línguas deveriam ao menos produzir traduções desta palavra, como a palavra *letramento* no português brasileiro, ou a palavra *Literalitäe* nos contextos de língua alemã. Claro que podemos refletir sobre o que as diferenças em nomenclatura realmente significam, e se o uso deliberado da palavra inglesa *literacy* em todos os contextos de comunicação, ou em outras culturas, suas línguas e suas formas de representação, mostra-se realmente o melhor caminho a seguir. Um vasto número de significados é atribuído a essa palavra; em contextos anglófonos[16], ela pode significar qualquer coisa entre 'fazer conexões corretas entre as letras de um texto escrito e os sons da fala' ou 'ser capaz de fazer leituras de texto para a elite, que estejam de acordo com a cultura leitora elitista'. Quanto mais significados se atribui a um termo, menos sentido ele carrega.[17] (KRESS, op. cit., p. 22).

[16] **Anglofonia** é o conjunto de identidades culturais existentes em países falantes da língua inglesa como África do Sul, Austrália, Canadá, Estados Unidos da América, Grã-Bretanha, Nova Zelândia, Jamaica e por diversas pessoas e comunidades em todo o mundo. Dentro dessa região linguística, localiza-se a América Anglo-Saxônica. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Angl%C3%B3fono (acessado em 18/12/2010).

[17] Minha tradução do original: *"Of course, we could attempt to insist that as the English language already rules the world, the English word literacy should do also, or that other languages should at least produce translations of this word, as in letramento in (Brazilian) Portuguese, or Literalitäe in German-speaking contexts. Of course, we might reflect on what the differences in naming actually mean, and whether the extension of the English word literacy to all contexts of communication, or to other cultures, to their languages and to their ways of representing, is really the best way to go. A vast range of meanings is gathered up in the word; in anglophone contexts it can be anything from 'making reliable links between the letters of a written*

Refletindo sobre a proposição de Kress (op. cit.), vejo com bons olhos a criação de um termo em língua portuguesa, que é dotado de sentidos próprios, para a tradução da palavra *literacy*. Isso, entretanto, como o próprio autor aponta, não garante que estamos todos falando do mesmo processo. No Brasil, devido à tendência de não mais se utilizar os termos 'alfabetização' ou 'alfabetizar', a palavra letramento se tornou um termo ao qual se atribuem vários significados e, como a palavra *literacy*, tanto pode ser utilizado para designar um processo ainda um tanto mecanicista de ensino de leitura e escrita, baseado em decodificação e busca de significados 'prontos', quanto um processo mais politizado e crítico, baseado na construção de sentidos. É comum encontrar livros e artigos científicos que fazem uso do termo, porém com um sentido diferente daquele com que o termo é utilizado nesta pesquisa. O que se faz, atualmente, para distinguir entre os dois conceitos de letramento, é a utilização do termo 'letramento crítico' (OCEM-LE, 2006; MATOS e VALÉRIO, 2010; entre outros), que tem sua correspondência na língua inglesa no termo *critical literacy* (LUKE, e FREEBODY, 1997; MENEZES DE SOUZA e ANDREOTTI, 2007; entre outros), o qual também tem sido utilizado para designar um processo de letramento baseado em reflexão crítica e construção de sentidos.

Um trabalho com foco em letramentos críticos foi proposto por Menezes de Sousa e Andreotti (2007) no Centro de Estudos para a Justiça Global e Social (CSSGJ), na Universidade de Nottingham, na Inglaterra, onde a autora experimentou uma metodologia de aprendizagem chamada OSDE – Open Spaces for Dialogue and Enquiry[18] – (Espaços Abertos para Diálogos e Questionamentos). Trata-se de uma metodologia que não se atém a uma disciplina curricular específica, podendo ser utilizada em várias áreas do conhecimento, como uma maneira reflexiva e crítica de construir conhecimento através de questionamentos que chamam a atenção para questões sociais e para reflexões a respeito de que lugar o aprendiz ocupa socialmente, porque pensa como pensa, como pensaria se estivesse em outra situação ou outra condição social, entre outras.

---

text and the sounds of speech' to 'being able to make readings of texts to the elite, which conform to the readings of the elite culture'. The more that is gathered up in the meaning of the term, the less meaning it has".

[18] http://www.osdemethodology.org.uk/

Menezes de Souza e Andreotti (op. cit.) propõem que essa metodologia seja utilizada pelas escolas de ensino formal, não apenas no Reino Unido, mas em qualquer outro país, já que não se trata de um currículo disciplinar ou de uma receita a ser adotada sem adaptações, mas de uma filosofia educacional na qual o currículo se baseie em questionamentos, de forma que os alunos possam fazer conexões entre suas próprias experiências e as experiências de outras pessoas e de outros povos, aprendendo a ver a sociedade criticamente e buscando a justiça social. As evidências do acompanhamento de implementação desta metodologia, segundo os autores[19], revelam resultados por ela considerados importantes para um processo educacional significativo, tais como: participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem; desenvolvimento de melhores habilidades comunicativas; respeito a si mesmo e aos colegas e professores, o que gerou maior autocontrole e competência para lidar com questões complexas, como o *bullying*[20].

A meu ver, a contribuição de Menezes de Souza e Andreotti (op. cit) para os estudos dos letramentos críticos mostra-se bastante importante no sentido de apontar para uma prática antes considerada negativa pelas metodologias tradicionais de aprendizagem – o questionamento, o qual costumava ser visto como possibilidade de conflito ou de falta de controle, e que terminou por trazer, no caso de sua pesquisa, o resultado oposto, ou seja, maior autocontrole, respeito e autonomia entre os alunos. Creio que o questionamento seja a peça fundamental para promover reflexões sobre maneiras de ver o mundo e caminhar no sentido de colocar os próprios valores em perspectiva.

Com base nessas premissas, o processo de letramento, conforme utilizado nesta pesquisa, vai além de promover oportunidades para construir sentidos e/ou produzir um texto. Trata-se de um processo de instigar a fazer uso da leitura e da escrita para as mais diversas práticas sociais, incorporando esses usos e tornando-se autônomo para transitar pelos mais variados tipos de texto, construindo sentidos, consciente de que essa construção passa pelas visões de

[19] (Fonte: http://www.osdemethodology.org.uk/keydocs/osdebooklet.pdf)
[20] *Bullying* é um termo em inglês utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapaz(es) de se defender (Fonte: www.wikipedia.com)

ver o mundo do leitor. E, uma vez que as práticas de leitura e escrita nos dias de hoje, onde as novas tecnologias fazem parte da vida cotidiana, são multimodais, ou seja, integram os mais diversos tipos de texto – texto escrito, imagem, som, gestual, entre outros (LANKSHEAR, SNYDER e GREEN, 2000; MANOVICH, 2001; CASTELLS, 1999), o processo de letramento requer que se transite pelas multimodalidades, conhecendo as diferentes formas que a linguagem assume em diferentes mídias. Por exemplo, quando a mesma matéria publicada em um jornal impresso é publicada em um *site* desse jornal, em ambas as mídias há texto escrito e imagens; porém, com características diferentes.

A esse respeito, Braga (2005) aponta para as mudanças que a linguagem sofreu ao ser adaptada ao meio digital, desencadeando o surgimento de novos gêneros textuais e, portanto, da necessidade de novas formas de ler e de escrever. No texto digital, segundo a autora, a tela 'imaterializa' o texto, fazendo com que o leitor não tenha a noção do todo, que costuma ter ao manusear o texto impresso. Outra mudança apontada pela autora refere-se ao fato de que os textos passaram a ser organizados em unidades menores, acessados de forma dinâmica através de *links* digitais, cabendo ao autor "construir segmentos textuais que tenham um sentido completo e que permitam a construção de relações de sentido, mesmo se acessados em uma ordem diferente" (BRAGA, op. cit,. p.758). E saber transitar entre os textos multimodais, presentes em diversos tipos de mídias, construindo sentidos para eles e sendo capaz de criar seus próprios textos, requer um tipo de letramento que vem sendo chamado de multiletramento.

O termo multiletramento surgiu a partir de um grupo de estudos chamado New London Group, que iniciou, na década de 1990, pesquisas a respeito das multimodalidades e de suas implicações na área educacional (KALANTZIS, COPE e CLOONAN, 2010, p. 65). Tornar-se multiletrado, segundo os autores, significa ser capaz de construir sentidos a partir de múltiplos tipos de texto, tais como, linguísticos, visuais, auditivos, espaciais e gestuais, sendo, a combinação deles, textos multimodais. O aspecto visual, portanto, tornou-se imprescindível para o processo de multiletramento, já que os textos visuais, conforme exposto por Kress (2003), encontram-se amplamente difundidos e, mesmo em *sites* cujos textos sejam, em sua maior parte, formados por letras, a organização dessas letras já se dá de

forma gráfica, o que as constitui como insumo visual[21], exigindo uma maneira de ler diferente daquela utilizada para textos impressos e, portanto, demandando da escola um trabalho com diferentes formas de construção de sentido. Propondo uma perspectiva sociocultural dos multiletramentos, Lankshear, Snyder e Green (2000) apontam para as três dimensões ou aspectos, com ação concomitante[22], que compõem a prática de ensino e aprendizagem – *operacional*, *cultural* e *crítico*.

O aspecto que os autores chamam de *operacional* inclui o desenvolvimento de competências para lidar com as ferramentas, técnicas e procedimentos necessários para trabalhar com o sistema multimodal de escrita, além de levar em conta a gama de contextos ou mídias em que um determinado texto pode ser lido e (re)produzido. Faz parte desse aspecto dos multiletramentos desenvolver habilidades para realizar buscas de informações em diferentes mídias, transitando por essas mídias de acordo com a maneira como cada uma é concebida; aprender a utilizar programas de computador para acessar e produzir conhecimento; desenvolver competências para produzir textos nas mais diversas mídias, como páginas da Internet, por exemplo.

O aspecto operacional dos multiletramentos levanta questões fundamentais como, por exemplo, o fato de que, na maioria das vezes, os alunos conhecerão mais do que seus professores a respeito de navegação *online* e do uso de programas de computador, o que pode levar a uma certa insegurança por parte dos professores, os quais também precisam ser mulileitrados (LANKSHEAR, SNYDER e GREEN, 2000; GEE, 2006). Vejo, na sugestão dos referidos autores, não apenas um caminho metodológico para facilitar o trabalho dos professores em sala de aula, mas uma consideração importante a respeito de mudanças de paradigmas, quando ressaltam a importância de que os professores façam uso das novas tecnologias em sua vida cotidiana, mudando, assim, sua própria maneira de ser e estar no mundo.

[21] Minha tradução da expressão *visual stuff*, utilizada pelo referido autor.
[22] Esses três aspectos ou dimensões apontados pelos autores funcionam em conjunto. Não se trata, portanto, de fases que se dão em momentos diferentes, mas de dimensões que fazem parte de um mesmo processo.

Além disso, por mais que boa parte dos alunos já faça uso das novas tecnologias em sua vida cotidiana, eles o fazem, geralmente, com o intuito de se relacionar com amigos "reais" e "virtuais" e investigar assuntos de seu interesse – interações que, a meu ver, podem ser utilizadas como conhecimentos prévios para desenvolver novas formas de comunicação, como compor *blogs*, em um movimento que privilegie a construção de conhecimento (GEE, 2006), já que, segundo o autor, este constitui um texto multimodal que permite a construção de identidades virtuais que, em sua concepção de conhecimento, mostra-se imprescindível ao processo de aprendizagem. Segundo esse conceito, os aprendizes encontram maiores oportunidades de aprender e de construir sentidos quando assumem uma identidade para a qual o tipo de conhecimento que se trabalha no momento se mostre importante. Como exemplo, Gee (op. cit.) afirma que, em uma aula de ciências, é importante que os alunos assumam uma identidade virtual de cientistas, para que busquem respostas para diferentes perguntas que venham a surgir de sua própria curiosidade, e, assim, possam construir conhecimento a partir das respostas que encontrarem, construindo pontes para o mundo 'real', conforme a seguinte colocação:

> Essa identidade virtual constrói pontes e se encontra com as identidades do mundo real de diversas crianças dentro da mesma sala de aula de diferentes formas. De fato, se as crianças não puderem estabelecer pontes entre algumas de suas identidades do mundo real e a identidade virtual em jogo na sala de aula, mais uma vez, a aprendizagem fica comprometida[23] (GEE, 2006, p. 113-114).

Tal conceito também é trabalhado por Lankshear, Snyder e Green (2000), quando tratam daquilo que chamam de *dimensão cultural* dos multiletramentos, a qual se refere ao desenvolvimento da capacidade de construir sentidos para o texto na relação com os contextos de leitura A cultura tem papel fundamental nessa construção, uma vez que é na relação com seus pares que esse leitor vai construindo suas leituras de mundo, e é com as lentes que se formam a partir dessas relações que ele enxerga os textos, não só impressos,

[23] Minha tradução do original: *"This virtual identity impinges on and bridges to the real-world identities of different children in the classroom in different ways. Indeed, if children cannot or will not make bridges between some of their real-world identities and the virtual identity at stake in the classroom, then, once again, learning is imperiled"*.

que estão à sua volta. Maturana e Varela (1980) também nos lembram que o conhecer humano é vivido em uma tradição cultural, ou seja, que as visões de mundo que foram sendo construídas culturalmente fazem parte do processo *autopoiético* do observador/leitor e, portanto, informam sua construção de sentidos.

O conceito de *moldura cultural* de Kress (2003, p. 121), a meu ver, ajuda a entender o papel da cultura na construção de sentidos. Além de delimitar a imagem que se vê, o enquadramento de uma fotografia revela formas de ver do fotógrafo, ou seja, aquilo que, culturalmente, mostra-se relevante a seus olhos e que o faz realizar determinado enquadramento para determinada captura de imagens. Da mesma forma, segundo Kress (op. cit.), os textos trazem um enquadramento, uma moldura, dentro da qual foram realizadas escolhas culturalmente informadas sobre o que se mostra relevante para ser tratado naquele texto, seja ele apenas escrito ou multimodal. Depreendo, deste conceito, que a produção de um texto constitui, de certa forma, um processo de recorte e colagem, no sentido de que o autor não escolhe apenas o tema sobre o qual irá tratar em seu texto, mas, principalmente, faz um recorte da realidade por ele mesmo construída, delimitando o que fará ou não parte desse texto.

Aprender a reconhecer essas molduras constitui um fator importante do aspecto *crítico* dos multiletramentos, que envolve a conscientização de que todas as práticas sociais, e, consequentemente, todas as formas de produção e leitura de textos, são socialmente construídas e são seletivas, ou seja, incluem algumas representações e classificações, como valores, regras, padrões e perspectivas, ao mesmo tempo em que excluem outras (LANKSHEAR, SNYDER e GREEN, 2000). O mesmo ocorre, segundo os autores, com os próprios processos de letramento, nos quais os recortes que os professores realizam, ao planejar e implementar atividades de leitura e escrita, revelam valores e perspectivas que esses professores trazem consigo em suas práticas, fazendo com que nenhum tipo de letramento seja neutro, conforme também aponta Giroux (2005). O autor coloca que todas as práticas educacionais são informadas por ideais e valores, mesmo aquelas que privilegiam questões didático-metodológicas – o que e como ensinar – em detrimento de questões filosóficas – que indivíduos se formam a partir das práticas propostas.

Com base nessa premissa, creio que também podemos aplicar o conceito de *moldura cultural* de Kress (2003) aos processos de letramento, uma vez que as escolhas que se faz delimitam e informam as práticas pedagógicas. Optar pelo uso das novas tecnologias e de textos multimodais nas diversas disciplinas escolares mostra-se uma tendência que busca atender a uma mudança de paradigmas com relação a novas formas de letramento (LANKSHEAR, SNYDER e GREEN, 2000). A escola, percebendo que muitas das experiências cotidianas fazem uso das novas tecnologias, busca implementá-las, também, em suas salas de aula. Entretanto, boa parte dessas escolas continuam propondo as mesmas práticas que eram informadas por uma concepção mais tradicional de letramento, como, por exemplo, escrever histórias em um editor de texto ou mesmo em um *blog*, porém sem objetivos comunicacionais, (KALANTZIS, COPE e CLOONAN, op. cit., p. 62). Com isso, deixam de propor uma nova forma de leitura e escrita, e de construção de sentidos, através das multimodalidades.

O termo multimodal é substituído pelo termo *hipermodal* quando se fala especificamente de textos presentes na mídia digital. Braga (2005) chama de *hipermodalidade* as diversas formas de texto que podem ser acessadas através de *links* digitais, como, por exemplo, hipertextos, imagens e vídeos – resultado do processo de digitalização da informação, que permitiu a integração de diversas formas de comunicação que já eram divulgadas através de outros meios, como a imprensa, o rádio, o telefone, o cinema e a televisão (BRAGA, 2005, p. 757). Esses novos modos de produção, segundo a autora, levam à necessidade do desenvolvimento de novas habilidades de leitura, uma vez que o leitor dos dias atuais, além de ser capaz de ler e construir sentidos para textos impressos, que costumam ser marcados pela linearidade, também precisa ser letrado digitalmente, ou seja, ser capaz de ler e construir sentidos no meio digital, caracterizado, principalmente, pela não-linearidade, pela multimodalidade e pelo dinamismo, o que ao mesmo tempo em que facilita a busca de informações, aumenta o desafio de aprender a selecionar essas informações e a produzir conhecimento a partir delas (LANKSHEAR, SNYDER E GREEN, 2000). A esse respeito, os documentos oficiais nos lembram que...

> (...) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem (OCEM-LE, op. cit., p. 98).

Castells (1999) também discorre sobre a importância de desenvolver estratégias de busca e de processamento de informações na rede, a qual comporta toda sorte de informação e de visões de mundo, e a qual constitui, portanto, um espaço de trânsito de poder. Nesse espaço, ter ou não acesso, saber ou não que tipo de informação buscar e o que fazer com ela constituem práticas diretamente ligadas a condições sociais e ao lugar que cada usuário ocupa socialmente. A esse respeito, o autor afirma:

> A informação sobre o que procurar e o conhecimento sobre como usar a mensagem será essencial para se conhecer verdadeiramente um sistema diferente da mídia de massa personalizada. Assim, o mundo da multimídia será habitado por duas populações essencialmente distintas: a interagente e a receptora da interação, ou seja, aqueles capazes de selecionar seus circuitos multidirecionais de comunicação e os que recebem um número restrito de opções pré-empacotadas. E que é o que será amplamente determinado pela classe, raça, sexo e país (CASTELLS, op. cit., p. 457).

Ajudar os aprendizes a desenvolver habilidades nesse sentido, portanto, constitui uma prática pedagógica que vai além da simples instrumentalização para o mercado de trabalho. Letrar digitalmente significa ajudar a construir uma nova forma de ver e estar no mundo, participando mais ativamente da produção de conhecimento que circula socialmente, não apenas na rede de computadores, mas em todas as modalidades onde textos são produzidos e, assim, constroem realidades. Transitar por esses textos construindo os próprios textos através dos caminhos escolhidos por meio dos *links* digitais está entre as características mais marcantes do papel do leitor na era multimodal, já que cada leitor termina construindo um caminho diferente e, portanto, tendo acesso a um texto diferente, o qual integra multimodalidades e, portanto, demanda a leitura de imagens, ícones, sons e diversos outros recursos utilizados nos textos hipermodais. A construção de conhecimento assume, então,

um papel fundamental, para que a prática do leitor não se resuma apenas nas ações de "copiar e colar" informações acessadas no meio digital (BRAGA, 2005).

A mistura dos conteúdos que constitui a rede de computadores induz à integração das mensagens em um padrão cognitivo comum, fazendo com que programas educativos sejam produzidos com características de vídeo games, por exemplo (CASTELLS, 1999). Para o usuário, o fato de estarem todos os tipos de mensagens em um mesmo meio, traz duas consequências distintas. Por um lado, "reduz a distância mental entre as várias fontes de envolvimento cognitivo e sensorial" e, por outro, as mensagens "embaralham seus códigos nesse processo criando um contexto semântico multifacetado composto de uma mistura aleatória de vários sentidos" (CASTELLS, op. cit. P. 458).

Rever o conceito de conhecimento nesse espaço de construção de sentidos tornou-se, portanto, imprescindível. Nessa questão, podemos contar com a proposta de Gee (2006), que, em seus estudos sobre multimodalidade, divisa dois tipos de conhecimento – o conhecimento *instrucional* e o conhecimento *cultural*. O primeiro deles se caracteriza por um tipo de conhecimento que se constrói através de instruções formais acerca de uma determinada área de estudos, e costuma ser o tipo de conhecimento privilegiado pela escola. Já o conhecimento *cultural* é visto pelo autor como um tipo de conhecimento que se constrói por meio de vivências de práticas sociais, como, por exemplo, aprender a cozinhar ou a jogar vídeo games – processo de aprendizagem pelo qual o próprio aprendiz, podendo ou não contar com a ajuda de mediadores, constrói caminhos para dar conta de tarefas que fazem parte do seu cotidiano, as quais, portanto, têm aplicação direta em sua vida.

O conhecimento *instrucional* costuma apresentar maiores dificuldades para ser apreendido do que o *cultural*, segundo Gee (op. cit.), por se tratar de um conhecimento que se mostra um tanto distante da realidade do aprendiz, ou seja, requer o uso de abstrações, e, por conta disso, torna-se mais difícil visualizar a aplicação desse tipo de conhecimento na vida prática. Já o conhecimento *cultural*, por se construir em práticas sociais cotidianas, realiza-se através de busca de informações na medida em que se mostrem necessárias para dar conta de cada tarefa (GEE, op. cit.). É com base nesse conceito que o autor explica o fato de que os alunos presentes em seu estudo apresentaram enormes dificuldades para dar conta de atividades

escolares de leitura e, por outro lado, deram conta de ler instruções bastante complicadas em jogos de vídeo game, utilizando estratégias de leitura avançadas.

Vejo interconexões entre a afirmação de Gee (op. cit.), de que as dificuldades de leitura identificadas na escola têm menos relação com problemas cognitivos e mais relação com o tipo de prática que a escola propõe, e a afirmação de Soares (2004 [1998]) de que as práticas escolares são excludentes de determinadas classes sociais, em que o hábito de leitura não faz parte do seu contexto social, ao mesmo tempo em que atribuem a problemas cognitivos, decorrentes de baixos recursos financeiros, o fracasso na aquisição de habilidades de leitura. Gee (op. cit.) Soares (op. cit.) não sugerem que a escola abandone a linguagem formal padrão e nem tampouco que torne suas práticas estritamente culturais, mas que, por meio do trabalho com diferentes usos da língua em diferentes contextos e mídias, ajudem os aprendizes a perceber que não há apenas dois tipos de linguagem – a correta e a incorreta – mas diversos usos da língua, os quais informam sobre relações de poder que transitam socialmente.

O que afirmam Braga (2005), bem como Lankshear, Snyder e Green (2000), acerca da construção de conhecimento com base em informações acessadas no meio digital, a meu ver, tem relação com o conceito de conhecimento *cultural* de Gee (op. cit.), uma vez que boa parte das práticas sociais desses aprendizes já é realizada no meio digital, o que confere ao conhecimento uma característica de fluidez (KALANTZIS, COPE e CLOONAN, 2010; BAUMAN, 2001). Devido às influências do mundo globalizado, no qual se tem rápido acesso a informações de toda sorte, e na qual cada usuário contribui, mais ou menos, para que essas informações se espalhem pela rede, o conhecimento transita com maior fluidez e de uma forma mais livre – razão pela qual as habilidades de busca e de uso da informação para a construção de sentidos e a produção de conhecimento se tornam imprescindíveis.

Aprender a buscar informações e a construir conhecimento a partir delas, percebendo que não existem verdades absolutas, mas diferentes visões de mundo, as quais mobilizam maneiras de estar e de agir em diferentes contextos sociais, contribui para o desenvolvimento da noção de cidadania, uma vez que, por meio da reflexão crítica, promove-se outros olhares

para si mesmo e para os outros. Em um dos documentos oficiais para o ensino de línguas estrangeiras, o conceito de cidadania é colocado da seguinte forma:

> Admite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que "ser cidadão" envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Porque essa é a sua posição? Como ele veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou exclui de que? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeira pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (OCEM-LE[24], 2006, p. 91)

Concordo com a sugestão dos autores de que esse conceito seja trabalhado em todas as disciplinas escolares, uma vez que, no ensino formal de níveis fundamental e médio, é papel da escola preparar o aluno não apenas para funções específicas no mercado de trabalho, mas também, e principalmente, para fazer escolhas conscientes em suas relações sociais. No caso específico da língua estrangeira, os autores sugerem práticas que ajudem o aluno a perceber que "há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem" (OCEM-LE, op. cit., p. 92).

Vejo, nessa sugestão, a possibilidade de um trabalho educacional que contemple as concepções de multiletramentos críticos até aqui expostas. E pontuo, como uma de suas principais contribuições, a discussão sobre os objetivos do trabalho com línguas estrangeiras no ensino formal, o qual costuma ser diferente dos objetivos de boa parte dos institutos de idiomas. Permito-me, uma vez mais, citar um trecho das OCEM–LE no que tange a essa questão:

> Verifica-se que, em muitos casos, há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas. Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas linguístico, ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros

[24] Monte Mór e Menezes de Souza (2006). Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. (último acesso em: 19/01/2011.)

> objetivos, como os educacionais e os culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses. (OCEM-LE, op. cit., p. 90)

Creio que a clareza a que se referem os autores com relação aos objetivos do ensino de línguas estrangeiras no ensino formal faz-se fundamental para qualquer estudo a respeito do tema. Desenvolver multiletramentos críticos nesse contexto de ensino significa, de acordo com as teorias aqui apresentadas, incentivar a construção de conhecimento através de um olhar reflexivo acerca de questões sociais, promovendo espaços para a percepção de outras realidades e de outras maneiras de ver o mundo. Atrelado a isso está o contato com as mais diversas formas de texto e, portanto, com as mais diversas formas de leitura e escrita e de construção de sentidos (KRESS, 2003).

As teorias de letramentos e multiletramentos, entretanto, como qualquer outra teoria, não podem, a meu ver, ser vistas como a solução para todos os conflitos na área educacional. A esse respeito, concordo com Maturana (op. cit.) que nenhuma teoria pode se dizer salvadora e ser colocada em posição de destaque em relação a outras, uma vez que toda construção de realidade faz sentido apenas para aqueles que compartilham do mesmo domínio de realidade e, portanto, não se pode afirmar que é boa ou ruim, apenas que é uma possibilidade que irá fazer sentido para aqueles que a veem como coerente para seu contexto específico. A esse respeito, o autor afirma:

> "(...) a ciência não é diferente de outros domínios cognitivos, porque é definida e constituída como todos os domínios cognitivos são, isto é, como um domínio de ações definido por um critério de validação ou aceitabilidade, usado por um observador ou pelos membros de uma comunidade de observadores para aceitar aquelas ações como válidas num domínio de ações definido por esse mesmo critério de aceitabilidade" (p. 144).

Com base nas palavras do autor, concluo que a validade das propostas dos multiletramentos críticos, bem como das práticas elaboradas a partir dessas propostas – e que nem sempre as

refletirão tais como foram concebidas, já que passam pela leitura de quem as concebe –, está condicionada à leitura dos observadores, ou seja, dos próprios professores e/ou pesquisadores que pensarão essas práticas localmente, mesmo porque, como nos lembra Maturana (op. cit.), "não há teoria adequada do humano, não há teoria adequada do social, se não levar em conta os casos particulares enquanto fenômenos para os quais a teoria tem que servir" (p. 61).

Por isso é que as práticas concebidas nesta e em outras pesquisas como esta devem servir como insumo para reflexões acerca dos sentidos que se constroem ao serem implementadas, para que outras práticas sejam pensadas, e não como 'receitas de sucesso'. Caso não seja assim, corre-se o risco de se tornar 'panfletário', ou seja, defender uma idéia como se fosse uma 'filosofia de vida', 'obrigando' outros a fazerem o que fazemos, mesmo que não vejam sentido para isso em seu contexto. A esse respeito, concordo com Maturana (op. cit.), quando critica a utilização de teorias filosóficas ou científicas para justificar imposições ao outro (p. 168-9).

Parece-me natural que teorias que estejam sendo transpostas para a prática despertem uma certa euforia naqueles que nela veem novas possibilidades, principalmente a de tornar a aprendizagem mais significativa (LANKSHEAR, SNYDER e GREEN, 2000; GEE, 2006, entre outros). Entretanto, vejo as teorias dos multiletramentos críticos como possibilidades entre outras possibilidades que se têm no contexto escolar, não apenas no caso da aprendizagem de línguas, mas de qualquer outra área do conhecimento. Em outras palavras, não vejo essas teorias como uma 'capa de super-herói' que o professor possa vestir e, a partir de então, 'salvar a educação', supostamente fazendo uso apenas de práticas educacionais por elas propostas. Mesmo porque, conforme minhas experiências no contexto pesquisado – não apenas neste estudo, mas também em estudos anteriores –, o professor termina fazendo uso de sugestões de diversas teorias educacionais que conhece, 'emprestando' de cada uma aquilo que, para ele, faz mais sentido em cada momento – o que considero como escolhas válidas, uma vez que apenas o professor pode julgar o que faz mais sentido em seu contexto imediato.

Por conta disso, ouço com ressalvas afirmações como: “de agora em diante só vou utilizar os multiletramentos críticos em minha sala de aula”, mesmo porque, a meu ver, não se trata de uma metodologia, mas de conceitos que podem ser aplicados em diferentes momentos do processo interativo de aprender com o outro – e nisto incluo alunos aprendendo com outros alunos, com seu professor, e o próprio professor aprendendo com os alunos, em uma contínua coconstrução de conhecimento. Concordo com o conceito de Maturana (2001) de que aquele que se propõe a ‘ensinar’ algo a alguém parte, muitas vezes, do pressuposto de que esse alguém pouco ou nada tem a contribuir com seus conhecimentos já construídos, ao passo que aquele que se dispõe a criar oportunidades de coaprendizagem funciona na aceitação e no respeito ao outro. Esse conceito, a meu ver, vai ao encontro das teorias dos multiletramentos, uma vez que, desde as colocações de Freire (1970), não se vê mais o processo de letrar como uma transmissão de conteúdos a mentes ‘vazias’, que precisam ser preenchidas, mas como uma coconstrução de conhecimento.

Com base nessas premissas, alguns estudos têm sido desenvolvidos em contexto brasileiro, desta vez com foco no ensino de LI. Dois desses estudos trouxeram contribuições para esta pesquisa e são discutidos a seguir.

1.2. Pesquisas sobre multiletramentos em LI em contexto brasileiro

Um estudo recente, que contribuiu para as reflexões acerca da transposição teoria-prática proposta por esta pesquisa, foi o estudo de Rocha (2010), que traz propostas de multiletramentos para o ensino fundamental I, aplicados à aprendizagem de língua estrangeira em contexto de escola pública. Em um trecho do seu estudo, Rocha (op. cit.) reforça a proposta de que diferentes tipos de texto circulem na sala de aula, tanto em LI quanto em LM, possibilitando o contato com diferentes visões de mundo:

> (...) passa a ser vital que circulem livremente nas salas de aula, culturas, línguas e linguagens sociais distintas. É importante

> que se movimentem centrifugamente nesse ambiente, tanto na língua inglesa como na materna, uma variada e ampla gama de expressões culturais, além de formas particulares de se expressar, que carregam consigo valorações e maneiras de se conceber e de se relacionar no mundo, unindo em torno de si grupos sociais específicos (Rocha, 2010, p. 136).

Compartilho da visão da autora de que a sala de aula de língua inglesa constitui um ambiente propício para colocar em perspectiva a própria cultura e a cultura do Outro, trabalhando diferentes tipos de linguagens, em diferentes mídias e com diferentes funcionamentos, que variam de acordo com o contexto sócio-histórico. No caso da sua pesquisa, por se tratar de ensino fundamental I, figuram entre esses textos canções e histórias infantis. A autora, entretanto, chama a atenção para o fato de que o trabalho com esses gêneros não pode estar ligado, apenas, a aspectos fonéticos, uma vez que, assim, perde-se o foco dos multiletramentos, que demandam um trabalho que vai além de aspectos gramaticais, já que propõem a construção de sentidos, analisando-se, por exemplo, o tipo de linguagem neles presente, o contexto sócio-histórico em que foram produzidos, as visões de mundo que neles circulam, outras visões de mundo que são possíveis a partir dos temas neles trabalhados, entre outros questionamentos. Por conta disso, a autora acredita que o contato com uma língua estrangeira faz-se necessário para o exercício da cidadania, uma vez que traz consigo o potencial de promover o contato entre as diferenças.

Vejo, na pesquisa de Rocha (2010), a aplicação de conceitos propostos por Gee (2006), como a construção de conhecimento cultural através de práticas sociais que fazem parte da realidade dos aprendizes e, portanto, fazem sentido para eles. Refletindo acerca do conceito de Gee (op. cit.) e da proposta de Rocha (op. cit.), podemos pensar, por exemplo, que, ao ouvir uma história infantil em casa, uma criança preocupa-se com os personagens e os fatos para poder recontá-la depois, dando prosseguimento a essa prática social de ouvir e narrar e, assim, constrói conhecimentos e visões de mundo. Os aspectos formais da língua, por sua vez, como fonemas e grafias, não são enfatizados nesse tipo de leitura lúdica, mas terminam por fazer parte do processo, o qual não precisa adquirir um cunho instrucional para possibilitar a exposição às regras da língua. Com base nessa premissa, concordo com ambos autores que a escola não precisa deixar de trabalhar os aspectos formais da(s) língua(s) ou de qualquer outra área do conhecimento, desde que esses aspectos não sejam o único foco de

trabalho – um dos conceitos-chave que esteve presente no trabalho de transposição teoria-prática proposto nesta pesquisa.

Outro ponto que considero importante no estudo de Rocha (2010) é o papel da LM nesse processo. A esse respeito, a autora afirma:

> Entendo que a aprendizagem de uma nova língua depende do grau de apropriação da língua materna, sendo a relação entre ambas, também de ruptura e de continuidade. No caso específico do ensino da língua inglesa, consequentemente, ressalto que os letramentos já desenvolvidos em língua materna atuam como ferramentas de mediação para a construção de letramentos na nova língua. (Rocha, op. cit., p. 117)

Concordo com a autora quando afirma que os letramentos já desenvolvidos em LM atuam como ferramentas de mediação para a construção de letramentos na nova língua. A afirmação de Bakhtin / Voloshinov (1981 [1929]) de que é por meio da construção da LM que se forma a consciência, a qual, posteriormente, possibilita os mais diversos tipos de construção de conhecimento, conduz-me a refletir que a LM está presente no processo de qualquer aprendizagem, pois é por meio dela que se realiza a *autopoiese* (MATURANA e VARELA, 1980) dos seres humanos, ou seja, a construção da própria realidade, através de maneiras de perceber e de interpretar o que está à sua volta.

Outro estudo que contribuiu para esta pesquisa, e que também discute as intersecções entre LM e LE, foi o de Terra (2009), que, no papel de professora-pesquisadora, procurou implementar propostas de transletramentos[25] em um curso livre de LI para adultos com poucos anos de escolaridade e que precisavam deste conhecimento em seu trabalho cotidiano em um hotel. A autora, ao mesmo tempo em que fez uma autocrítica de sua própria atuação como professora, informada pelas novas teorias de letramento, discutiu questões que são, a meu ver, bastante relevantes para este e para outros estudos sobre o tema.

[25] A autora prefere o uso do termo *transletramentos* por trazer implícita a idéia trânsito entre as línguas e os letramentos, os quais funcionam como instâncias interativas e fluidas no processo de ensino-aprendizagem de LE.

A maior contribuição de Terra (2009), a meu ver, reside em sua constatação de que a descrença dos alunos adultos, com poucos anos de escolaridade, em sua capacidade de aprender algo em uma aula de LE estava embasada no que a autora chama de 'mitos do letramento', dentre os quais está o conceito de que alunos com menor exposição ao letramento escolar apresentarão maiores dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de uma LE. A autora afirma que isso vai depender dos letramentos propostos nas aulas de LE e que, em seu caso, as propostas iniciais realmente apresentavam maiores dificuldades a esses alunos pelo fato de estarem imbricadas em uma visão totalmente escolarizada da aprendizagem de línguas, exigindo letramentos que aqueles alunos, de fato, não possuíam. Um dos depoimentos presentes em seu trabalho, proveniente de uma aluna que relata sua grande dificuldade na aprendizagem da LI, e que ela e o marido associam ao seu 'baixo letramento', mostra-se bastante interessante. Permito-me, aqui, citar uma parte dele:

> *Eu vinha aqui ((na aula))... mas chegava em casa pra fazer a tarefa... eu ficava nervosa... a cabeça começava a rodar... fazia zummm, aí meu marido falou 'não adianta você continuar estudando... a gente não tem cabeça pra isso!* (TERRA, 2009, p. 211)

Percebendo que as práticas de letramento em LI por ela propostas exigiam letramentos em LM com os quais esses alunos pouco contavam, a autora se permite fazer uma autocrítica de suas escolhas e afirma:

> vê-se, com clareza, que os enunciados dos alunos compreendem significações das atividades sócio-ideológicas da vida cotidiana, enquanto que os da professora se associam diretamente com os sistemas ideológicos constituídos. Explicando melhor, o que se percebe então é que a ênfase dos processos de ensino-aprendizagem pela professora são conflitantes com a dos alunos, isto é, a professora centraliza a forma da língua, ao passo que os alunos centralizam o sentido. (...) As enunciações da professora esperam contra-respostas gramaticalmente coerentes. Os alunos alcançam, em seus horizontes enunciativos, explicações intuitivas, advindas de suas vivências cotidianas. (Terra, *idibem*.)

Realizando um processo de autocrítica de seu trabalho enquanto professora, cuja proposta era ensinar LI, através de um trabalho de transletramentos, junto a alunos com baixa escolaridade e, portanto, com dificuldades no que concerne os letramentos em LM, a referida

autora percebe divergências entre suas visões de construção de sentidos e aprendizagem de uma LE e as visões dos alunos desses mesmos processos. Informada por teorias de ensino-aprendizagem de línguas segundo os multiletramentos, a autora também deixou de ver, a princípio, o contexto sócio-histórico dos alunos com quem lidava. Olhar e não ver, e, ao mesmo tempo, acreditar que está vendo claramente – creio que aí reside um ponto de conflito que, uma vez percebido, tem o potencial de trazer mais contribuições às pesquisas nesta área do que 'receitas de sucesso' para um processo de ensino-aprendizagem de LI com foco nos letramentos críticos e multiletramentos.

Outro depoimento, que também se revela interessante na pesquisa de Terra (op. cit.), é o de um aluno que, mesmo diante das dificuldades que sente no processo de aprendizagem de LI, as quais atribui à sua pouca escolaridade, reconhece-se como um indivíduo capaz de confrontar a realidade das experiências que fazem parte do mundo letrado. Em seu depoimento, ele diz:

> *Não é porque eu não sou estudado que eu não sei fazer as coisas... Eu sei fazer muita coisa.* (TERRA, 2009, p. 212)

A autora vê como positivo o posicionamento do aluno com relação às suas capacidades cognoscentes com relação à aprendizagem de LI, que, não necessariamente, estão atreladas a um processo de letramento escolarizado. Concordando com Soares (2004 [1998]), Terra (op. cit.) considera que todos os seus alunos são multiletrados, uma vez que têm contato com as práticas sociais de leitura e de escrita em sua vida cotidiana. O que afirmam as duas autoras vai ao encontro do que já afirmava Tfouni (1995) de que não existe indivíduo iletrado, mas, sim, indivíduos não-alfabetizados. E, a meu ver, o mesmo ocorre não apenas com relação à aprendizagem de uma LE, mas a qualquer outro tipo de letramento, como o digital, por exemplo, o qual apresentará dificuldades ao aprendiz cujas práticas sociais não englobam o uso das novas tecnologias.

Não percebi, na referida pesquisa, eventos de letramento que trouxessem aos alunos oportunidades de reflexões críticas acerca dos usos da língua como instrumentos de poder.

As reflexões presentes no estudo foram feitas pela própria autora, durante sua escrita, acerca de sua atuação como professora e a respeito de questões que envolvem o que chama de 'mitos do letramento', segundo os quais pessoas com baixa escolaridade apresentam maiores dificuldades para aprender uma LE. Com o objetivo de instrumentalizar os alunos na LI, a pesquisadora buscou promover transformações na maneira como esses aprendizes se viam no processo. Se, no início do curso, os alunos se viam como praticamente incapazes de aprender algo na LI, devido aos poucos anos de escolaridade; ao final, perceberam que podiam se instrumentalizar para participar de eventos comunicativos nessa língua, que se fizessem necessários em seu contexto de trabalho.

Como o contexto desta pesquisa difere do de Terra (op. cit.), por se tratar de ensino formal, e, como as práticas propostas neste trabalho têm o objetivo de gerar oportunidades de reflexão crítica, o que não era, necessariamente, a sua proposta, creio que as contribuições da pesquisa da autora são duas: 1) a forma como realiza a sua autocrítica, percebendo que, a princípio as práticas por ela propostas se mostravam muito desafiadoras aos alunos por conta de não fazerem parte dos letramentos aos quais estavam habituados, e que, portanto, demandavam práticas mais próximas do seu cotidiano – situação que conecto com o conceito de Gee (2006) de conhecimento *instrucional* x *cultural*; e 2) sua discussão do papel da LM no processo de ensino-aprendizagem de LE, funcionando como mediadora nesse processo de letramento.

Em suma, creio que os trabalhos de Rocha (2010) e de Terra (2009) relacionam-se com esta pesquisa no que se refere a transpor, para a prática, as teorias dos letramentos críticos e multiletramentos na aprendizagem de LI em contexto brasileiro. No caso de Rocha (op. cit.), seu contexto de pesquisa se assemelha ao contexto desta pesquisa, diferindo na idade e escolaridade dos alunos, mas aproximando-se na questão de se tratar de ensino público, com todas as características consideradas negativas nesse contexto – conforme exposto na introdução desta pesquisa – como o grande número de alunos por sala e a escassez de recursos. Assim como Rocha, defendo que há possibilidades para o ensino de LI em escola pública utilizando conceitos dos letramentos críticos e multiletramentos, conforme discuto ao longo dos próximos capítulos.

No caso de Terra (2009), embora seu contexto de pesquisa se mostre bastante diverso do contexto desta pesquisa, por se tratar de ensino informal, vejo pontos importantes a serem discutidos, como a visão pessimista que se tem a respeito da possibilidade de que aprendizes com baixo nível de escolaridade possam estudar uma língua estrangeira e que a autora desconstrói com sua prática que busca refletir as mesmas teorias que embasam esta pesquisa. Da mesma maneira, pude notar nas falas presenciadas na sala dos professores da escola pesquisada, a mesma visão pessimista de que os alunos que se encontram no ensino público atualmente não podem aprender uma LE porque nem sequer sabem ler e escrever em sua própria língua – visão esta que busco desconstruir ao longo da transposição teoria-prática, que será discutida a seguir.

CAPÍTULO 2

Leituras Multimodais: múltiplos sentidos

Um sistema de comunicação que gera virtualidade real
é um sistema em que a própria realidade, ou seja,
a experiência simbólica/material das pessoas,
é inteiramente captada, totalmente imersa
em uma composição de imagens virtuais
do mundo do faz-de-conta, no qual as aparências
não apenas se encontram na tela comunicadora
da experiência, mas se transformam na experiência.

Manuel de Castells (1999)

2.1. O que dizem as imagens: seu papel nas culturas letradas e não-letradas

Hubbard (1992) nos lembra que as imagens são tão ou mais importantes do que as palavras para os seres humanos em suas práticas comunicativas. Ler imagens, portanto, mostra-se imprescindível, principalmente na época em que vivemos, onde os textos multimodais estão por toda parte, como também nos lembram Kress e Van Leeuwen (1996) e Castells (1999). Concordo com a afirmação de Hubbard (op. cit.) de que, em muitos contextos mais tradicionais de sala de aula, o uso de ferramentas que muitos profissionais utilizam em seu trabalho cotidiano, como o uso de imagens, por exemplo, não é favorecido. E, como o autor bem nos lembra, a relutância em trabalhar com imagens na escola se deve ao fato de ser esta uma prática comumente atribuída a crianças, que ainda não sabem ler e escrever fluentemente, como se fosse uma preparação para a "verdadeira escrita".

As pesquisas de Kalantzis, Cope e Cloonan (2010) apontam para o fato de que as crianças já são dotadas de capacidades cinestésicas naturais, as quais não costumam ser bem exploradas pela escola, e que são imprescindíveis à capacidade de representação; isto porque nossos canais sensoriais encontram-se integrados, fazendo com que percebamos o mundo com o

corpo todo, e não apenas com uma parte dele. Pode-se dizer, então, que lemos o mundo através de todos os nossos sentidos, embora um deles possa estar sendo mais utilizado que os outros em determinado momento. Considero importantes os exemplos que os autores utilizam para mostrar que os textos aos quais somos expostos diariamente são, em sua maioria, multimodais. Eles falam sobre as construções, as quais costumam ser acompanhadas de placas; dos gestos, que costumam vir acompanhados de sons; dos textos impressos e digitais, que costumam ser acompanhados de imagens – imagens estas que não apenas ilustram os textos, mas que também significam.

Menezes de Souza (2005), investigando o povo Kashinawá, que habita várias aldeias na região norte do Brasil, descobriu que as imagens têm papel fundamental em sua escrita, sendo utilizadas para contar histórias, para retratar práticas sociais, e para outras funções que, nas sociedades letradas, costumam ser realizadas através do texto escrito. O autor explica que, muito embora os Kashinawá tenham contato com a língua portuguesa escrita, eles acreditam que ela não seja suficiente para as práticas sociais que são relevantes para sua comunidade. Quando vistos por pessoas de outras culturas, entretanto, os Kashinawá têm sua escrita subestimada em sua complexidade, já que seus desenhos são considerados pelas culturas não-indígenas como primitivos ou infantis. Concordo com Menezes de Souza (2005) e com Hubbard (1992) quando afirmam que a linha divisória que se estabeleceu arbitrariamente entre a linguagem verbal e a linguagem visual é uma construção social, já que as duas linguagens constituem formas de escrita.

Com base na pesquisa de Menezes de Souza (2005), podemos perceber que as imagens têm conotações diferentes em culturas diversas e que, mesmo dentro de uma determinada cultura, as imagens assumem valores específicos para cada contexto social, ajudando a construir realidades distintas. Maturana e Varela (1980) também afirmam que as imagens e os símbolos participam do processo de construção da própria realidade, que os autores chamam de *autopoiese*. Com base na teoria do autor, depreendo que, ao criar uma imagem e/ou um símbolo, que passa a transitar socialmente carregando sentidos, o grupo social está construindo sua própria realidade, transmitindo idéias e valores que, para eles, fazem sentido nessa construção social.

Castells (1999) argumenta que os símbolos que estão presentes em toda forma de comunicação e que "essa gama de variações culturais do significado das mensagens é o que possibilita nossa interação mútua em uma multiplicidade de dimensões, algumas explícitas, outras implícitas" (CASTELLS, op. cit., p. 459). Assim como Maturana e Varela (1980), Castells (op. cit.) não acredita em uma realidade *a priori*, que possa ser representada através dos símbolos. As culturas, segundo o autor, constituem-se por meio de processos de comunicação, os quais se baseiam na produção e no consumo de sinais. Por conta disso, a "realidade" não está separada da representação simbólica. O novo ambiente eletrônico, portanto, não representa a "realidade", simplesmente porque não existe uma experiência real "não codificada" (grifos do autor), mas ambientes simbólicos por meios dos quais a humanidade existe e atua. Com base nessa premissa, o autor conclui que todas as realidades são comunicadas por meio de símbolos, e, portanto, percebidas de maneira virtual.

Para que possam ser percebidas, as realidades precisam ser veiculadas e, dessa forma, as multimodalidades se tornam espaço de veiculação de visões de mundo, de modos de ser e de perceber o que está à volta. E o que está à volta, por sua vez, é formado por tudo o que foi escolhido para ser divulgado na mídia e, portanto, para estar no centro. O conceito de centro e margem de Bauman (2001) ajuda a compreender que, mesmo na era digital, onde o conhecimento é fluido e onde todos os tipos de visões de mundo circulam livremente pela rede de computadores, ainda há visões de mundo que são incluídas e outras que são excluídas, em um processo no qual as culturas de centro se mantêm em lugar de destaque, veiculando suas maneiras de construir sentidos, enquanto que as culturas marginais tendem a ser menos vistas. Creio que o conceito de presença/ausência de Castells (op. cit.) explica, de maneira sucinta, esse processo:

> O que caracteriza o novo sistema de comunicação, baseado na integração em rede digitalizada de múltiplos modos de comunicação, é sua capacidade de inclusão e abrangência de todas as expressões culturais. Em razão de sua existência, todas as espécies de mensagens do novo tipo de sociedade funcionam em um modo binário: presença/ausência no sistema multimídia de comunicação. Só a presença nesse sistema integrado permite a comunicabilidade e a socialização da

> mensagem. Todas as outras mensagens são reduzidas à imaginação individual ou às subculturas resultantes de contato pessoal, cada vez mais marginalizadas. (...) o preço a ser pago pela inclusão no sistema é a adaptação à sua lógica, à sua linguagem, a seus pontos de entrada, à sua codificação e decodificação. (CASTELLS, op. cit., p. 460-461)

Esse conceito constitui, a meu ver, um modo apurado de perceber como se constrói a realidade na era das multimodalidades. Noto que seu conceito pode ser aplicado não apenas ao mundo digital, mas também a todas as modalidades onde as realidades são construídas e são veiculadas, como, por exemplo, jornais e revistas impressos, televisão, entre outros. Dessa forma, as visões de mundo, de sociedade e de si mesmo que um indivíduo constrói para si são influenciadas pelas imagens e discursos veiculados pela mídia de massas (CASTELLS, 1999; FRECHETTE, 2002). E essa mídia, muito embora mantenha suas diferenças nas diversas culturas, apresenta pontos em comum, como, por exemplo, uma grande diferenciação social e cultural que leva à segmentação dos usuários/leitores, causada não só pela desigual distribuição de recursos, que facilita ou dificulta o acesso (CASTELLS, op. cit.; BAUMAN, 2001), mas também pelos diferentes interesses dos usuários, que se terminam por se organizar em grupos de afinidade (GEE, 2006).

Nessa nova forma de construção social, o tempo e o espaço se transformam radicalmente, já que passado, presente e futuro podem interagir entre si na mesma mensagem, e os lugares físicos perdem seu sentido cultural, histórico e geográfico para se reintegrar "em redes funcionais ou em colagens de imagens, ocasionando um espaço de fluxos que substitui o espaço de lugares" (CASTELLS, op. cit., p. 462). E nesse espaço de fluxos, que se torna um ambiente simbólico, não há mais separação entre mídia visual e impressa ou entre cultura popular e erudita, já que esse espaço capta os mais variados tipos de expressões culturais, onde o espaço e o tempo assumem características sociais (CASTELLS, op. cit.; BAUMAN, 2001), onde as imagens e os símbolos têm papel fundamental.

As imagens e os símbolos, portanto, não apenas representam realidades, mas as criam. Ao criar e veicular novos símbolos e imagens, veiculam-se, também, novas formas de ser e estar no mundo, que passam a fazer sentido naquele momento sócio-histórico. Dessa forma, assim como o texto escrito, símbolos e imagens figuram na base do funcionamento social. Nas

culturas não-letradas, eles constituem o principal instrumento de criação de realidades. Nas culturas letradas, juntamente com o texto escrito, participam da composição de textos multimodais, carregados de significados – significados estes que variam de uma modalidade para outra, mesmo que, teoricamente, a mensagem seja a mesma, já que os sentidos expressos em uma modalidade não podem ser diretamente e completamente traduzidos para outro (KALANTZIS, COPE e CLOONAN, 2010). Por exemplo, uma propaganda do mesmo carro, utilizando, teoricamente, as mesmas mensagens, assume sentidos diferentes em mídias diferentes – um comercial de televisão e uma propaganda impressa em uma revista, por exemplo. Com base nessa premissa, um mesmo objeto veiculado em diferentes modalidades assume sentidos diferentes.

O texto impresso, quando escrito linearmente, favorece o gênero narrativo, em sua forma convencional, uma vez que organiza os elementos sequencialmente e, portanto, costuma ser orientado pela causalidade (BRAGA, 2005). Já a imagem, por geralmente organizar os elementos de acordo com uma lógica de espaços simultâneos, favorece o gênero *display*, sendo, geralmente, orientada pela localização (KALANTZIS, COPE e CLOONAN, 2010). Segundo os referidos autores, enquanto as palavras (significantes) demandam a criação mental de imagens visuais para fazer sentido, as imagens demandam a criação mental de uma certa ordem – de tempo, de causa, de propósito e de efeito – através da organização mental de elementos que, visualmente, já se encontram completos. Dessa forma, a leitura do texto escrito e a leitura de imagens demandam diferentes habilidades de imaginação, constituindo-se em diferentes formas de ver o mundo.

Kress e Van Leeuwen (1996) nos lembram que os símbolos ou imagens não são escolhidos arbitrariamente, e que, assim como as palavras e expressões na linguagem verbal, eles são escolhidos de acordo com os sentidos que a eles se atribuem – sentidos estes que podem variar tanto de uma cultura para outra quanto entre membros de uma mesma cultura. Os autores utilizam como exemplo a maneira como as crianças escolhem os objetos que irão representar os personagens de suas fantasias:

> Quando as crianças tratam um papelão como se fosse um navio pirata, eles o fazem porque consideram sua forma

> material (caixa) uma mídia apta para a expressão do sentido que eles têm em mente (navio pirata), e também por causa dos critérios que formam seu conceito acerca dos aspectos de um navio pirata (contenção, mobilidade, etc.). A língua não é exceção a esse processo de construção de símbolos. Todas as formas linguísticas são utilizadas de uma maneira mediada e não arbitrária na expressão dos sentidos[26] (op. cit, p. 8-9).

Da mesma forma que fazem as crianças, os adultos, dentro de suas práticas sociais, também elegem símbolos nos quais veem possibilidades de representação para o que querem expressar e, assim como ocorre na linguagem verbal, existe uma tendência à crença de que os símbolos podem ser universais. De fato, alguns símbolos são eleitos em culturas dominantes, como nos lembra Bhabha (2005 [1994]), e são utilizados dentro de uma convenção que se pretende universal, como é o caso de ícones utilizados em aparelhos tecnológicos, como câmeras fotográficas e computadores, de maneira que, em qualquer lugar do mundo, pode-se reconhecer o uso de determinadas funções desses aparelhos. Entretanto, mesmo nesses casos, depreendo das reflexões de Kress e Van Leeuwen (1996) que, mesmo utilizando-se o mesmo ícone no mundo inteiro para determinada função em um aparelho, os significados que esse aparelho e essa função assumem em cada cultura podem ser diferentes.

Por exemplo, mesmo que se convencione que determinado ícone representa a função de gravação, o ato de gravar pode ter conotações diferentes em culturas diferentes, o que leva a uma leitura também diferenciada desse mesmo ícone. Chamo de leitura diferenciada a maneira como o leitor irá se relacionar com esse ícone. Creio que, em uma cultura onde se convencionou que gravar cenas do cotidiano faz parte das práticas sociais corriqueiras, um comprador de uma câmera fotográfica deva encontrar com rapidez esse ícone; ao passo que, em uma cultura onde não se costuma gravar cenas da vida diária ou mesmo momentos considerados especiais, o comprador possa nem notar a existência dessa função, porque também não nota a existência desse ícone. Isso ocorre não apenas entre culturas, mas também entre participantes de uma mesma cultura, dependendo do contexto sócio-histórico

[26] *Minha tradução do original: "When children treat a cardboard box as a pirate ship, they do so because they consider the material form (box) an apt medium for the expression of the meaning they have in mind (pirate ship), and because of their conception of the criterial aspects of pirate ships (containment, mobility, etc.). Language is no exception to this process of sign-making. All linguistic form is used in a mediated, non-arbitraty manner in the expression of meaning".*

que vivencia em determinado momento, ou, como nos lembra Maturana (2001), do domínio de realidade em que se encontra.

Depreendo, através das teorias que embasam esta pesquisa, que há uma relação dialética contínua na qual todos influenciam e são influenciados na linguagem e pela linguagem, tendo os símbolos e as imagens papel fundamental nesse movimento de tocar o meio e o outro e ser tocado por eles (MATURANA, 2001). O autor utiliza o termo 'tocar' no sentido de 'esbarrar com' e, por conta disso, 'mudar o curso' do outro, por meio da interação na linguagem. Um outro que nos toca de maneira incisiva, segundo Frechette (2002) e também segundo Bauman (2001), é a mídia de massas, na qual convenções costumam ser criadas e adotadas na vida cotidiana. A esse respeito, Bauman afirma:

> Lembre-se, por exemplo, o formidável poder que os meios de comunicação de massa exercem sobre a imaginação popular, coletiva e individual. Imagens poderosas, "mais reais que a realidade", em telas ubíquas estabelecem os padrões da realidade e de sua avaliação, e também a necessidade de tornar mais palatável a realidade "vivida". A vida desejada tende a ser a vida "vista na TV". A vida na telinha diminui e tira o charme da vida vivida: é a vida vivida que parece irreal, e continuará a parecer irreal enquanto não for remodelada na forma de imagens que possam aparecer na tela (op. cit., 2001, p. 99).

Creio que Bauman (op. cit.) apreende e explica de maneira interessante esse fenômeno da construção de realidades que ocorre através do que é veiculado na mídia de massas, e que, inclusive, faz com que a vida 'real' fora das telas pareça 'irreal', ou seja, pareça indigna de ser apreciada ou de despertar o interesse dos observadores. Vejo, aqui, uma poderosa construção imagética, em que a imagem assume o sentido de estilo de vida. E creio que essa construção imagética influencie diretamente a construção da própria realidade pelo indivíduo, ou seja, sua *autopoiese*, como afirma Maturana (2001), já que, a maneira como ele se vê e como interpreta o que está à sua volta encontra-se informada pela maneira como ele vê a realidade veiculada na mídia. Em nenhum dos dois casos há uma realidade pronta, como nos lembra o referido autor, mas maneiras de ver que influenciam na maneira como esse indivíduo se sente e faz suas escolhas. Seu emocionar, portanto, encontra-se informado por essas construções de realidade, o que se reflete em suas ações (MATURANA, op. cit.).

Em suma, tanto nas culturas letradas quanto nas culturas não-letradas, as imagens e símbolos ajudam a construir realidades – e não apenas a representá-las. Interpretar um símbolo, portanto, assim como interpretar uma palavra escrita, constitui uma construção bem mais complexa do que possa parecer, uma vez que os símbolos e imagens não são universais – assim como qualquer outra forma de linguagem. Além disso, seus sentidos variam dentro de uma mesma cultura e podem variar até mesmo para um determinado indivíduo, dependendo do domínio de realidade que ocupa no momento em que interage com este símbolo – que também é um texto. Uma vez que realidades e identidades são construídas através das linguagens, os símbolos e imagens têm papel fundamental nas definições dos domínios de realidade que se ocupam em diferentes momentos e, portanto, podem ser lidos e interpretados, ou seja, sentidos podem ser construídos por meio deles. E foi com base nessa premissa que propusemos, neste trabalho colaborativo, a leitura de imagens, dentro de atividades de leitura de textos multimodais, ou seja, que unem texto escrito e imagens, onde convidamos os alunos a verem as imagens como parte do texto multimodal e não apenas como ilustração do texto escrito, e como também detentoras de sentidos, e, portanto, de formas de ver o mundo.

2.2. Propagandas em LI como lugar de construção de sentidos

2.2.1. Por que propagandas?

Conforme discutido anteriormente, as imagens fazem parte dos textos multimodais, deslocando sentidos tanto quanto o texto escrito, mais ainda no caso de propagandas, onde as imagens ocupam posição central. O gênero propaganda, segundo Kress e Van Leeuwen (1996), constitui um tipo de comunicação multimodal através do qual é possível discutir: 1) maneiras de perceber e de retratar o mundo; 2) maneiras de integrar linguagens locais e a linguagem global – apontada por eles como ainda sendo a européia –; e 3) maneiras de

utilizar as linguagens verbal e visual para convencer o leitor, principalmente por meio da promessa de sensações prazerosas e/ou do *status* social que se pode alcançar ao comprar determinado produto. A leitura de imagens demanda habilidades diferentes daquelas utilizadas para a leitura de textos escritos. Enquanto as palavras (significantes) demandam a criação mental de imagens visuais para fazer sentido (DERRIDA, 1978), as imagens demandam a criação mental de uma certa ordem – de tempo, de causa, de propósito e de efeito – através da organização mental de elementos que, visualmente, já se encontram completos (KALANTZIS, COPE e CLOONAN, 2010).

Ao observar propagandas em LI, retiradas de revistas que circulam nas Filipinas, Kress e Van Leeuwen (1996) notaram que elementos iconográficos convencionais da cultura européia eram utilizados, porém seguindo regras de uma semiótica visual local. Da mesma forma, algumas propagandas que os autores analisaram em Hong Kong traziam padrões ocidentais, assim como iconografias da Ásia, vem ganhando cada vez mais espaço no mundo ocidental, porém, mantendo aspectos representacionais locais. Tudo isso indica, segundo os autores, que, muito embora o efeito global favoreça o trânsito das línguas e linguagens, tanto as verbais quanto as visuais, os sentidos são construídos com base em valores locais. Daí advém a seguinte colocação dos autores acerca da construção de sentidos:

> Sentidos (ou significados) pertencem à cultura, mais do que a qualquer modelo semiótico. E a maneira como esses sentidos são mapeados através de diferentes modelos semióticos, a maneira como certas coisas podem, por exemplo, ser 'ditas' tanto visualmente quanto verbalmente, enquanto outras apenas visualmente e outras tantas apenas verbalmente, está, também, atrelada a aspectos culturais e históricos (KRESS E VAN LEEUWEN, 1996, p. 2) [27].

Essa colocação, a meu ver, ecoa o que afirma Bhabha (2005 [1994]) sobre a contingência dos significados e sua dependência do *locus* de enunciação, ou seja, do local sócio-histórico de onde se diz alguma coisa. Creio que esse conceito também se aplica ao enunciado produzido pelo indivíduo que constrói sentidos para outro enunciado que vê, lê ou ouve.

[27] Minha tradução do original: *"Meanings belong to culture, rather than to specific semiotic modes. And the way meanings are mapped across different semiotic modes, the way some things can, for instance, be 'said' either visually or verbally, others only visually, again others only verbally, is also culturally and historically specific"*.

Maturana (2001) também afirma que os símbolos não são universais e, assim como a linguagem falada e escrita, constroem-se na convivência, e, portanto, são passíveis de diferentes leituras em diferentes domínios de realidade. O autor define *símbolo* como "uma reflexão que um observador faz sobre relações no curso do funcionamento na linguagem" e *significado* como "uma reflexão do observador, e não um elemento na linguagem ou no funcionamento da linguagem" (MATURANA, op. cit., p. 88).

Foi com base nessas premissas que desenvolvemos uma proposta de leitura de propagandas, na qual tanto as imagens quanto as frases em LI seriam vistos como texto sobre os quais se podem construir significados. Consideramos a fase de leitura das imagens como um momento importante na construção de sentidos para esse gênero multimodal, uma vez que as visões de mundo, de sociedade e de si mesmo que um indivíduo constrói para si são influenciadas pelas imagens e discursos veiculados pela mídia de massas (FRECHETTE, 2002). Para dar conta dessa proposta, cujo objetivo, era o de trabalhar as formas de dizer no contexto de propagandas, o uso da LM se mostrou essencial, já que, conforme é discutido em maior profundidade no último capítulo, é em sua língua materna que os alunos podem fazer inferências e construir sentidos para o que lhes é apresentado em LI no contexto investigado. Acredito que a exposição dos alunos a esse gênero textual, promovendo um trabalho de leitura e reflexão crítica das imagens e dos textos em LI, pode contribuir tanto para o aumento do seu nível linguístico quanto para o desenvolvimento de um outro olhar sobre esse tipo de texto.

Além do vocabulário e dos aspectos linguísticos presentes nos textos escritos das propagandas, nossa proposta era a de promover novas maneiras de ver e pensar acerca dos sentidos que transitam nesse gênero, que se constitui, quase sempre, de frases curtas, porém com ricas possibilidades de construção de sentidos (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996). Com base no conceito de conhecimento *cultural* de Gee (2006) e também nas propostas das OCEM (2006), procuramos trabalhar os aspectos linguísticos dentro de um processo de descoberta, incitando os alunos a transitar por textos que fazem parte do seu cotidiano e que, por conta disso, estão bastante próximos de suas realidades. Propagandas, como afirmam Kress e Van Leeuwen (op. cit.), transitam livremente entre as várias camadas sociais, por

meio das mais diversas mídias, e sua disponibilização costuma ser feita ao leitor através dos grupos de afinidade. Assim, revistas destinadas a um determinado público, como amantes de carro, irão trazer propagandas que interessem a esse grupo específico. Revistas destinadas a um público menos restrito, por sua vez, costumam trazer propagandas mais variadas, porém sempre tendo em mente as possíveis preferências de seus leitores.

Abordando todas essas questões, nosso objetivo foi o de colocar os alunos na posição de leitores críticos, que refletem acerca de questões sociais e culturais presentes nas mensagens veiculadas pelas propagandas através das imagens e do texto escrito. Nesse trabalho, o conceito de conhecimento *instrucional* de Gee (op. cit.) também esteve presente, uma vez que, em uma prática social cotidiana, as pessoas não costumam aguçar seu olhar para esse gênero textual, refletindo acerca dos sentidos que nele transitam. Em um processo menos reflexivo e mais aberto a sentidos 'prontos e acabados', o leitor costuma se deixar envolver pelas promessas da propaganda (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996). Nisso, a meu ver, reside a contribuição da escola com a junção do conhecimento cultural e do conhecimento instrucional, desenvolvendo estratégias para se transitar pelos textos do cotidiano, porém com um olhar mais cuidadoso e crítico.

Ler uma propaganda em LI pode ajudar os alunos a ler propagandas em LM e vice-versa, com esse mesmo olhar cuidadoso e crítico. Creio que, uma vez tendo passado por um processo de prestar atenção a maneiras de veicular visões de mundo, carregadas de valores e sentidos, os quais ajudam a construir a própria realidade social e cultural em que vivem, os alunos ampliam um lugar de apenas recepção de mensagens para ocupar um lugar de produção de sentidos acerca dessas mensagens. A disposição para desenvolver esse olhar crítico e o desejo de continuar desenvolvendo esse olhar em outras práticas sociais varia de um aprendiz para outro, dependendo de seu domínio de realidade, que vai influenciar em sua escolha de desenvolver um trabalho mais ou menos crítico. Por conta disso, o principal papel dos multiletramentos críticos, a meu ver, reside em trazer oportunidades para a abertura desse olhar, o qual dependerá da disponibilidade de cada aluno, mesmo porque, essa consiste em uma possibilidade de leitura dentre tantas outras, as quais não são melhores e nem piores, apenas diferentes, conforme discuto a partir de agora.

2.2.2. O que os alunos viram ‘por trás’ das imagens

Inicio a discussão desta prática multimodal discorrendo sobre minhas impressões acerca dos sentidos que se construíram e da maneira como isso se deu – lembrando ao leitor que aquilo que mostro e discuto aqui foi o que me chamou a atenção durante essa prática, e que, aos olhos de outro observador, outros aspectos dessa construção de sentidos poderiam ter lhe chamado mais a atenção e poderíamos, então, ter acesso a uma percepção diferente daquela a que o leitor tem acesso através da minha explicação. Além disso, cada leitor irá fazer uma construção de sentidos que é sua, a partir da leitura de minhas percepções, de modo que, apesar da ilusão de que estou descrevendo um evento e de que todos terão acesso à minha leitura desse evento, tantas leituras são possíveis quanto leitores tenham acesso a essa discussão.

De maneira geral, notei que os alunos investigados já possuíam grande capacidade de construir sentidos e pensar criticamente; porém, a oportunidade para que essa capacidade se manifestasse dependeu daquilo que foi proposto em sala de aula. Os próprios alunos relataram, nos corredores da escola, que ficaram surpresos com as leituras que eles mesmos fizeram e que nunca haviam imaginado que ler textos escritos e imagens em textos multimodais pudesse ser uma experiência tão ‘livre’ e interessante. Surpreendi-me, como pesquisadora e também como co-professora, ao perceber que os alunos não demonstravam qualquer desconforto com o fato de não haver uma ‘leitura correta’ e de que as contribuições de todos eram aceitas e valorizadas.

Antes da implementação da atividade, imaginávamos – esta pesquisadora e o professor-colaborador – que os alunos exigiriam nosso aval sobre quem teria feito a ‘melhor leitura’ ou que, ao final, diríamos qual era a ‘interpretação correta’ para cada propaganda analisada. Entretanto, isso não ocorreu, mostrando que, talvez, essa necessidade da ‘resposta correta’ esteja mais presente nos modelos de professor (GIROUX, 1997) do que nas expectativas dos

próprios alunos, talvez porque seu conhecimento cultural já os tenha informado de que as possibilidades são diversas (GEE, 2006).

Como a primeira característica que chamava a atenção dos alunos ao se depararem com as propagandas impressas eram as imagens – o que é típico desse gênero –, eles sempre deduziam que o produto anunciado era o que se podia ver na imagem, como no caso do excerto que segue a seguite propaganda:

WHAT IF COLOR COULD KEEP UP WITH YOU?
Have things slowed down for you at work? Okay, stop laughing. Of course not. If anything, the pace is more savage than ever. But our brand-new line of workgroup color printers won't bog you down. After all, we've been perfecting color printers for fifteen years. Quick example: our new Phaser® 840 printer, which pumps out a whopping ten pages per minute. Equally amazing is its ability to produce eye-popping, vibrant color. So now that you're up to speed, why not put color to work for your company? To see which printer will give you the best run for your money, call toll-free 1-877-362-6567 ext. 1603, or visit www.coloratwork.com
© 1999 Tektronix, Inc. Tektronix and Phaser are registered trademarks of Tektronix, Inc.
Tektronix®

CP[28]: Do que é essa propaganda?
A1: É de sapato.
CP: Pode ser de sapato, mas pode ser de várias coisas. **Nem sempre a imagem traz o produto, right**?
A1: **Right**.
A2: **É de uma impressora**.
CP: Yeah. É de uma impressora. E por que será que dão destaque pra esse sapato?
A2: Acho que pra **chamar a atenção** pro pavão, porque ele ficou ridículo com esse tênis ((risos dos colegas)).
A1: É, e pelas cores do pavão **dá pra ver que a impressora é boa**.
A3: Ou **pelo menos é o que eles querem te convencer**.
A1: É.

Escolhemos algumas propagandas cujas imagens não traziam o produto anunciado justamente com o intuito de fazê-los perceber que esta é uma possibilidade bastante utilizada neste gênero, e, então, discutir com eles o motivo do uso dessa estratégia. A partir das nossas perguntas, os alunos perceberam que, por vezes, as propagandas fazem uso de imagens que, a princípio, podem não ter qualquer associação com o produto, mas que, em uma leitura mais cuidadosa, podem veicular noções e conceitos que se quer associar ao produto, como qualidade ou status (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996). Não falamos nesses termos com os alunos, em um discurso racional; ao contrário, trouxemos oportunidades para esse tipo de reflexão, como a que foi feita pelo último aluno, que, a partir da proposta inicial da atividade, já foi além e concluiu que a impressora pode nem ser tão boa assim, mas esta é a imagem que os anunciantes querem veicular.

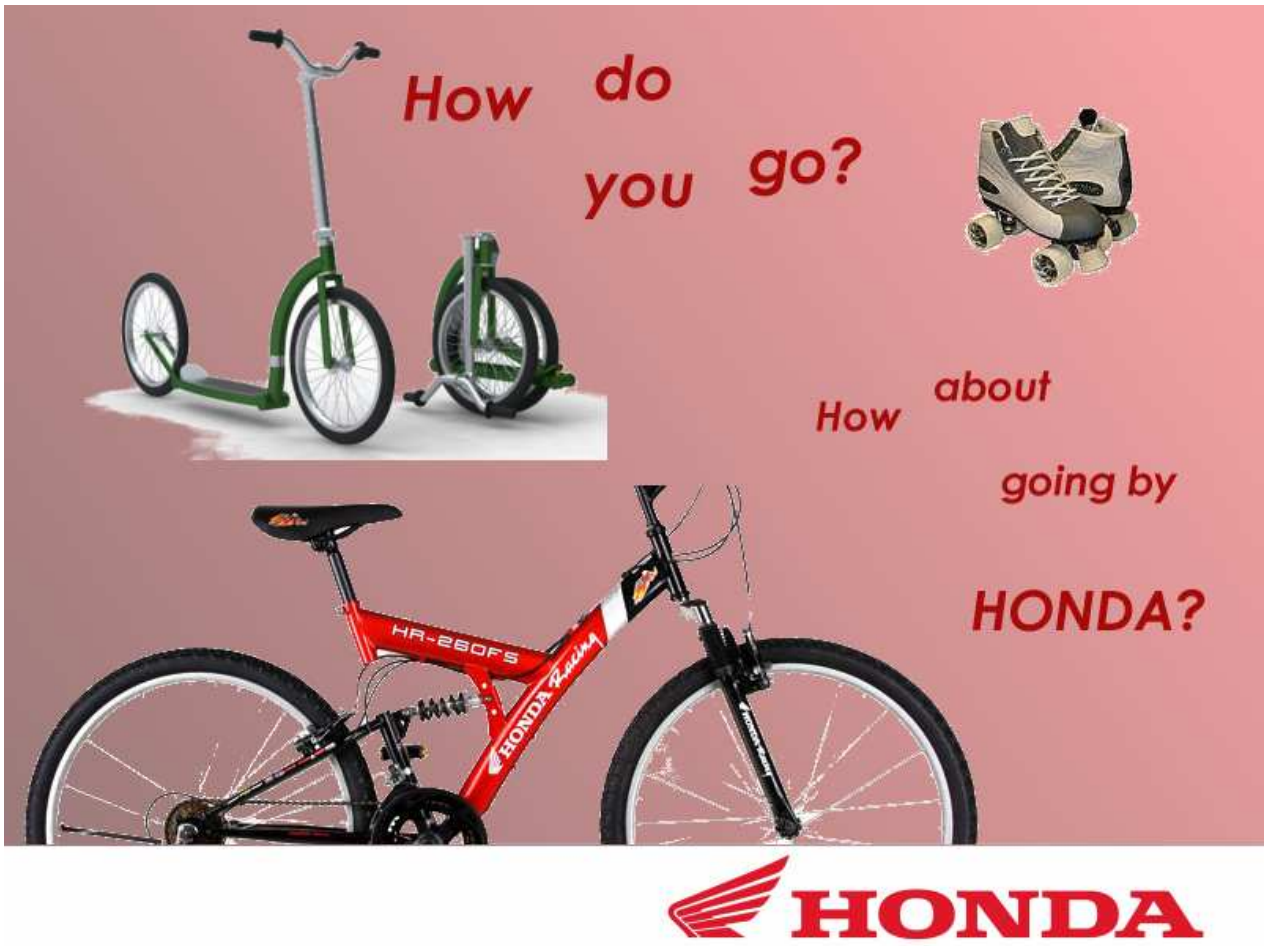
Os dados desta pesquisa me levaram a concluir que os alunos são capazes de perceber, apenas a partir de perguntas, que as linguagens – impressas, visuais, etc – costumam ser utilizadas para veicular ideais e valores. Entretanto, noto, como já é esperado com base nas teorias dos multiletramentos críticos, que nem sempre os alunos chegam tão facilmente às conclusões que os professores podem ter em mente ao preparar as propostas de leitura com construção de sentidos. De qualquer forma, percebo que momentos em que alunos propõem construções de sentidos que podem ser interessantes, e até surpreendentes, não são raras; e vejo neles a oportunidade de ajudar o outro a perceber que há vários domínios de realidade

[28] Lembrando que, nesse momento, interajo com os alunos como co-professora.

sobre os quais não costumamos refletir. Vejo, aí, uma das maiores contribuições desse tipo de prática.

Se, por um lado, pode-se dizer que, nessa aula, os alunos não ‘aprenderam um conteúdo específico’, também se pode dizer que seu olhar para esse tipo de texto foi exercitado, de maneira a se tornar mais aguçado. E, com base no conceito de conhecimento cultural de Gee (2006), creio que, quando se ajuda outra pessoa a percorrer um caminho interpretativo, esse caminho pode passar a fazer parte de sua maneira de pensar. E, por outro lado, quando se quer que outro ‘aprenda’ algum conteúdo específico, dependendo da maneira como isso é feito, não só esse aprendizado pode não acontecer – caso o aprendiz não se sinta envolvido por esse conhecimento–, como também se pode estar desperdiçando uma oportunidade de desenvolver capacidades de construção de sentidos.

Não quero dizer com isso que não se devam trabalhar conteúdos específicos, mas que, a meu ver, há momentos em que o próprio processo interpretativo já é um conteúdo em si, não havendo a necessidade de nomear qual estrutura gramatical ou função comunicativa se está desenvolvendo em determinada prática. No excerto abaixo, coletado em outro grupo que trabalhava com propagandas, também havia uma propaganda onde o produto anunciado não se encontrava na imagem e, novamente, fiz uso de perguntas interpretativas para, primeiramente, auxiliar os alunos a refletirem acerca de qual seria o produto anunciado e, então, sobre o motivo da escolha de imagens que não o retratavam, conforme pode ser visto na propaganda, que se encontra a seguir:



CP: Esse aqui... ((apontando para uma das propagandas)) alguém sabe o que eles estão vendendo?
A1: **Bicicleta**!
A2: **Patins**!
CP: Então, aqui tem várias coisas: bicicleta, patins...
A3: **Patinete**!
CP.: Patinete... e qual é a marca que está fazendo a propaganda?
As.: Honda!
CP.: É a Honda! E o que a Honda vende?
As.: **Moto**!
CP: Se vende moto, por que será que eles colocaram tudo isso aqui? Biclicleta, patinete...
A4: **Porque tudo isso anda**!
A1: É mesmo! Aí não fica aquela coisa que 'tá na cara'. **Tem que pensar**.
A2: E **a moto é o mais potente**, deixa tudo isso aí 'no chinelo'.
A2: É, mas eu **acho que ia ficar mais legal se eles pusessem a moto mesmo**, aquela 'motona', bem 'da hora'.

> CP: É, por um lado, a 'motona' é legal de ver, mas, por outro, quando não fica óbvio, **pode ser que as pessoas parem mais pra ver**, não é?
> A1: **Eu acho**!
> A2: Eu ainda **prefiro a 'motona'**.
> CP: Ótimo! Cada um reage de um jeito vendo a propaganda. E isso acontece com todos os textos escritos e imagens que a gente vê, não é?. Porque não tem 'resposta certa', tem interpretações que fazem sentido para cada um, right?
> As: Right.
> A2: **Legal essa leitura**! **Vou prestar mais atenção nas propagandas da revista que o meu pai lê**.

Revendo esse trecho de aula, percebo que, por meio de perguntas relativamente simples, os alunos desenharam um caminho interpretativo bastante interessante. Primeiramente, perceberem que as imagens faziam alusão ao produto, mas não o retratavam. Mais do que isso, um dos alunos concluiu que, ao mostrar veículos mais simples, poderiam estar exaltando as qualidades da moto, cuja ausência na imagem desapontou outro aluno, que, provavelmente, já foi exposto a diversas propagandas de motos, todas elas trazendo imagens das próprias motos – o que o seduz mais do que o tipo de propaganda que analisaram. Entretanto, analisando a forma como a co-professora[29] interagiu no diálogo com os alunos, percebo uma certa ansiedade na condução das interpretações dos alunos.

Observo que esse tipo de condução pode antecipar o processo de construção de sentidos dos alunos por não dar a eles tempo suficiente para que construam, por si mesmos, seus próprios sentidos. Avalio isso como um dos desafios na transposição das teorias de letramentos e multiletramentos, e vejo como importante uma certa reflexão acerca dessa possível ansiedade por parte dos professores. Por outro lado, a resposta de A2 me leva a concluir que toda essa interação despertou nele um movimento de olhar de maneira diferente e mais atenta para esse tipo de texto – o que vem corroborar minha tese, que se baseia no conceito de conhecimento cultural de Gee (2006) de que, uma vez despertado seu interesse, ele mesmo vai buscar informações e construir conhecimento.

Percebo, também, que a maneira como a co-professora interagiu com os alunos foi de proximidade e aceitação, inclusive fazendo uso de uma linguagem mais próxima da que eles

[29] Lembrando que esse foi o outro papel que assumi nesta pesquisa e ao qual me refiro na 3ª pessoa do singular quando o analiso na posição de pesquisadora.

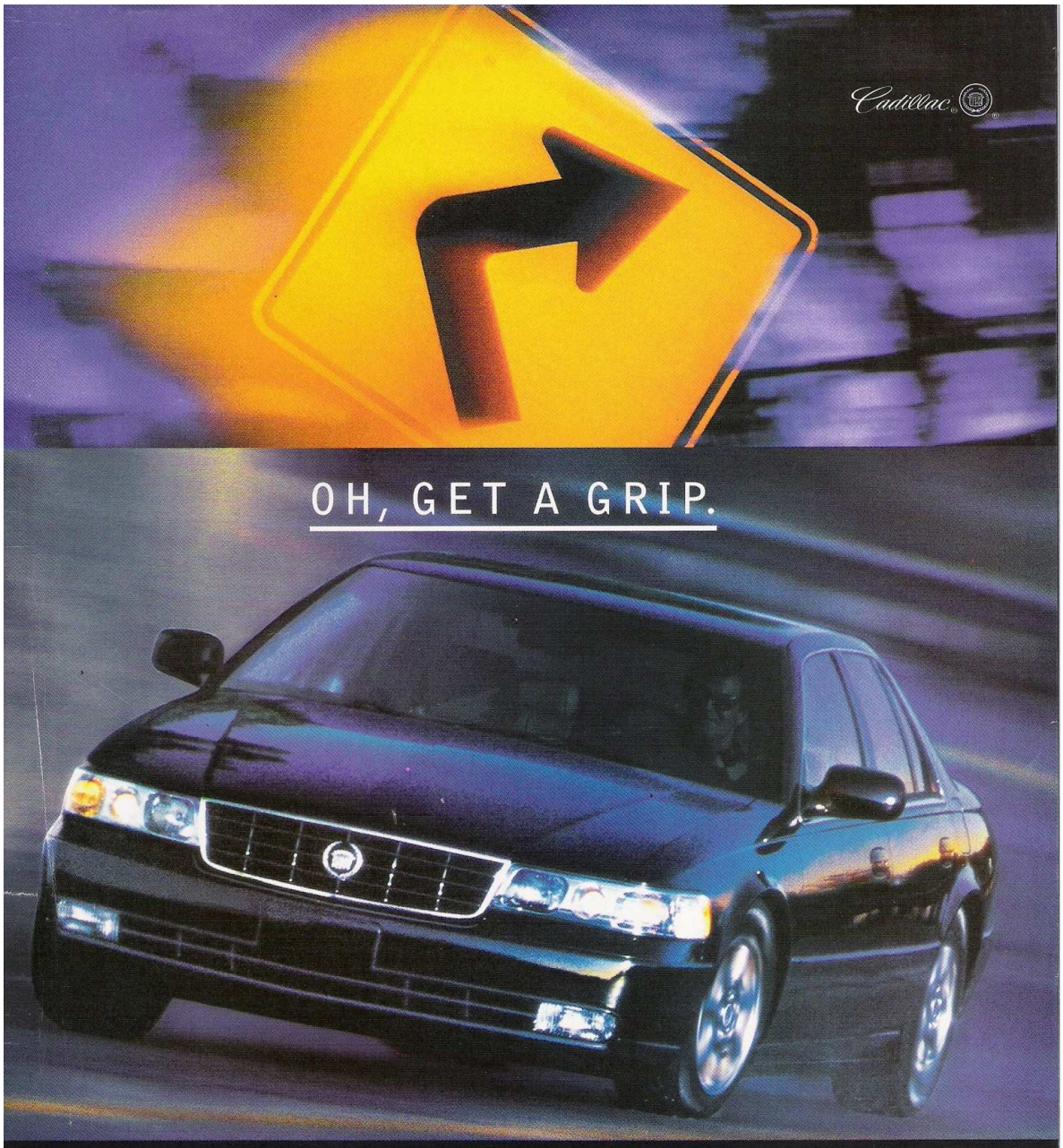
utilizam em seu cotidiano e aceitando sua maneira de falar, que não considero melhor e nem pior do que as variações da linguagem padrão, apenas diferente. Percebo que, ao serem aceitos, os alunos tendem a expressar com maior liberdade suas idéias e, assim, transitar mais facilmente pelos diferentes tipos de conhecimento – cultural e instrucional, conforme apontado por Gee (2006). Por outro lado, há momentos em que se faz necessário utilizar uma linguagem mais formal, até porque os alunos precisam ser expostos à linguagem formal padrão, talvez por meio de gêneros textuais onde esse tipo de linguagem é utilizado – o que não nos lembramos de incluir em nosso trabalho colaborativo, que, a meu ver, manteve-se o tempo todo nesse movimento de propor aquilo que pudesse satisfazer aos alunos e, assim, possibilitar um trabalho mais significativo.

Hoje percebo que poderíamos ter trabalhado com maior profundidade os diferentes registros utilizados em diferentes tipos de texto, o que, certamente, traria contribuições para os estudos dos multiletramentos críticos. Notei, ao longo desta pesquisa, que muitas das percepções e reflexões acerca desse trabalho foram possíveis apenas em um momento final, de distanciamento do contexto pesquisado. Mesmo nos esforçando para refletir acerca de cada proposta logo após sua implementação, reflexões e críticas mais aprofundadas somente se mostraram factíveis posteriormente, na fase de análise de dados. Ao buscar compreender esse movimento, passei a compartilhar da visão de Maturana (2001) de que na vida cotidiana, ou seja, na experiência humana, não é possível distinguir entre ilusão e percepção, e que somente é possível fazer essa leitura *a posteriori*, fazendo referência ao ambiente e a outras circunstâncias distintas da experiência. E, por conta disso, geralmente apenas se percebe uma ausência depois que se viveu a experiência, quando se pode olhar para ela com um certo afastamento.

Vejo esse conceito de experiência como um conceito importante para esta pesquisa, uma vez que a transposição teoria-prática passou, invariavelmente, pela experiência. E creio que foi daí que surgiram as reflexões e a consciência dos desafios que este tipo de trabalho pode enfrentar. Com base nessa premissa, concluo que, no momento da realização do trabalho colaborativo, as escolhas feitas pareciam as mais coerentes e adequadas e creio que

realmente podem ter sido, uma vez que foram essas escolhas que culminaram nas reflexões trazidas neste estudo.

Voltando à análise dos dados, por meio das notas de campo, noto que, em outro grupo, chama-me a atenção a leitura de imagem proposta por uma aluna com relação à seguinte propaganda de carro:



It's called StabiliTrak. The world's most advanced integrated stability control system, it helps you enjoy the powerful sense of control inherent in Seville STS with the Northstar System. StabiliTrak actually senses when weather may have compromised road conditions, or when you've gone into a tight turn a little too hot, and adjusts its braking and suspension to keep you on your intended path. It works so well, STS even beat the BMW 540i in USAC certified slalom tests. StabiliTrak...one of the many gripping reasons why Seville STS is what's next. Visit our Web site at www.seville.com or call 1.800.333.4CAD ©1999 GM Corp. All rights reserved. SEVILLE® NORTHSTAR® STABILITRAK®

SEVILLE STS WITH STABILITRAK

IT'S WHAT'S NEXT.™

> A estrada tá desfocada pra mostrar **que o carro é muito rápido**. Ele tá subindo uma ladeira e não tem mais nenhum carro por perto. Isso quer dizer que ele é **mais potente que os outros** e **só ele consegue chegar** bem no alto, nesse lugar bonito.

A partir dessa leitura foi possível perceber sua capacidade de construir sentidos com base em seu conhecimento de mundo; mais especificamente, neste caso, sobre como funcionam as propagandas. Sua maneira de se expressar – utilizando o verbo 'estar' de forma abreviada – comum na linguagem oral e pouco aceita pela escola, não indica, necessariamente, uma baixa capacidade de abstração ou de reflexão crítica. Ao ouvir a análise da aluna, um de seus colegas comentou que não havia pensado na possibilidade de que a estrada desfocada poderia simbolizar que esse carro é veloz. Confesso que, durante a preparação da atividade, também não havia pensado nessa leitura, que, a meu ver, faz bastante sentido. Não sabemos se essa foi a intenção do produtor da imagem e isso não se mostra tão relevante quanto a construção de sentidos que essa aluna, perspicazmente, foi capaz de revelar.

Logo após ouvir a leitura de imagem feita por aquela aluna, a co-professora decidiu fazer-lhe uma pergunta que provocasse reflexão crítica. Perguntou-lhe, então, que carro gostaria de ter. Com sua leitura de mundo, esperava que uma aluna brasileira pertencente a uma classe menos favorecida financeiramente, ao ver uma propaganda de um carro sofisticado, que ela sabia ter sido produzido nos Estados Unidos, diria que desejava ter aquele carro ou algum outro que lhe trouxesse status. No entanto, após pensar por alguns instantes, a aluna lhe respondeu: "Que carro eu gostaria de ter? Um carro". A co-professora foi surpreendida pela simplicidade e, ao mesmo tempo, complexidade de sua resposta. Foi a sua vez, então, de fazer uma reflexão crítica sobre aqueles sentidos que estavam transitando em sua interação. A co-professora percebeu, então, que, para aquela aluna, antes de sonhar com o carro da propaganda, ela sonhava com 'um carro', qualquer que ele fosse, o que não confirma a idéia pré-concebida da co-professora acerca dos anseios dos alunos.

Creio que a teoria da indecidibilidade – *undecidability* – de Derrida (1978) se aplica a esse tipo de leitura no sentido de que minha a visão mental de 'carro' naquele momento mostrou-

se totalmente diferente da visão que a aluna parecia ter em mente. Esse conceito de Derrida também aponta para a não transparência das palavras, como também afirma Bakhtin / Voloshinov, (1981 [1929]), já que cada um constrói para si, no momento da interação, uma visão mental do conceito que aquela palavra assume naquele momento, o que vem a reafirmar a dependência de uma interação leitor-texto-contexto para a construção de significados.

O mesmo ocorre com a linguagem visual, ou seja, mesmo quando um conceito é expresso através de uma imagem, esta imagem não é transparente e nem universal, ou seja, os sentidos construídos para ela vão depender do contexto sócio-histórico de quem a vê (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996). Trata-se de uma linguagem também contextual, cujos sentidos dependem de formas de ver o mundo e de representá-lo. Na análise dos dados, pude notar que os alunos acreditavam na transparência das imagens, ou seja, acreditavam que o sentido estava óbvio e que sua maneira de interpretar a imagem constituía a única maneira coerente de fazê-lo. Após ouvir as interpretações dos colegas, entretanto, muitos perceberam que não há apenas uma interpretação possível. Creio ser esta uma grande contribuição dos multiletramentos – fazer com que os alunos percebam que os sentidos são construídos pelo leitor e que essa construção depende, principalmente, do contexto onde esse leitor está inserido, de sua história de vida, de seu conhecimento de mundo, ou seja, da realidade que o constitui.

Num dos excertos da transcrição dos dados, observo que um aluno, que trabalhava no mesmo grupo da colega que fez a leitura da imagem do carro, relatou nunca haver pensado que esse tipo de propaganda “é feito pra gente rica”. Afirmou que gosta de ver propagandas de carro, principalmente “dos mais potentes”, mas que não havia pensado que ele, por exemplo, não poderia comprar um carro assim. Considero este um momento importante, em que um texto multimodal, carregado de sentidos, serve de base para reflexões acerca de maneiras de ver e estar no mundo.

Padrões de beleza foram o enfoque da discussão em um outro grupo, onde os alunos analisavam uma propaganda de um programa de ‘*chat*’,:

CP.: Do que é essa propaganda?
A1: Do MSN.
CP.: E por que será que eles colocaram essas pessoas na propaganda?
A1: Sei lá.
A2: Eu acho que é porque **o MSN une as pessoas**.
A3: É, também acho.
CP: E por que será que **só tem pessoas brancas nessa propaganda**?
A4: Porque elas **são mais bonitas**.
CP: **Você acha** que pessoas brancas são mais bonitas?
A4: Ah, **na revista sim**.
CP: E fora da revista?
A4: **Depende da pessoa**.
CP: Você conhece pessoas bonitas que não são brancas?
A4: Algumas. Mas **a maioria que eu conheço de gente bonita é branca.**
CP: Será que isso **não é uma imagem que criaram na mídia?**

A4: É. Acho que sim.
A3: É, **na revista só tem mulher branca e magra**.
CP: Vocês não acham que a gente aprendeu a achar pessoas brancas mais bonitas por causa da mídia?
A1: Ah, eu acho! Mas é que se botar uma negra, tem gente que não vai gostar.
A2: Só se for um produto pra negro. Aí eles põem.
CP: Então, dá pra dizer que por **trás das imagens das propagandas pode ter preconceitos?**
A1: Ah, **dá sim**.

Nesse excerto, avalio que houve uma boa oportunidade para explorar um assunto que considero relevante para uma reflexão crítica e um novo olhar para imagens utilizadas em propagandas – sejam em mídia impressa, *online* ou na TV –, que é a utilização de imagens de pessoas que se encontram dentro de padrões de beleza cultivados pela própria mídia. Bauman (2001) argumenta a respeito das inseguranças que são criadas a partir dos padrões estabelecidos pela mídia, e de como, para lidar com essas inseguranças, os consumidores se deixam seduzir pelos apelos de compra. Vejo essa intervenção – chamar a atenção dos alunos para o fato de que a propaganda trazia apenas pessoas brancas – como uma oportunidade para um novo caminho interpretativo, já que, ser chamado a pensar sobre isso pode refletir em um novo olhar para esse tipo de imagem. Esse tipo de pergunta não costuma fazer parte das práticas escolares tradicionais, e mesmo daquelas que propõem um processo de leitura crítica. Cervetti, Padales e Damico (2001) chamam a atenção para o fato de que letramento crítico difere de leitura crítica. Enquanto no processo de leitura crítica se faz perguntas do tipo "Qual o posicionamento do autor e como ele tenta manipular o leitor?", no trabalho com letramentos críticos se pergunta, por exemplo, "Que conceitos ou ideologias estão por traz do texto?" e "O que influencia na maneira como o autor vê a realidade?"

Esta atividade me levou a refletir mais profundamente acerca do conceito de leitura – tema muito discutido na área educacional e, por vezes, tomado como óbvio, ou seja, como se se tratasse sempre de um mesmo processo. No caso da interação acima transcrita, creio que houve o que considero três processos distintos de leitura – o da leitura tradicional, o da leitura crítica e o do letramento crítico. Quando a co-professora pergunta aos alunos sobre o que é a propaganda e porque a imagem traz aquelas pessoas, ela lida com um nível de leitura que considero menos denso, mas que, naquele momento, era necessário para 'garantir' que

os alunos teriam compreendido ao menos o que se considera como ‘básico’ e ‘imprescindível’ na interpretação de um texto – tema que está entre as propostas das OCEM (2006) e que discuto logo mais.

A seguir, quando a co-professora pergunta porque há apenas pessoas brancas retratadas, creio que ela passa para um processo de leitura crítica, que avalia o posicionamento do autor. E, em seguida, quando o aluno responde que as pessoas brancas são mais bonitas e a co-professora lhe pergunta se ele realmente pensa assim, se na vida real isso se dá dessa forma e se a mídia não poderia ser responsável por esse tipo de pensamento, creio que ela leva os alunos a refletir em um nível mais profundo, e creio que é a partir daí que se pode desconstruir idéias pré-concebidas, como sugerem os multiletramentos críticos, ajudando a entender que as ideologias não são ‘naturais’, mas socialmente construídas.

Analisando a maneira como se deu a interação entre a co-professora e os alunos, percebo que ocorrem três fases de leitura em cuja análise, em um primeiro momento, avalio que as perguntas que se aproximam de um modelo tradicional de leitura refletem valores sociais tradicionais da co-professora. Esse procedimento, entretanto, não poderia ser diferente, considerando-se a história da formação docente, conforme salienta Giroux (1997). O referido autor aponta que os modelos de professor trazem concepções muito arraigadas a respeito do processo educacional, concepções esta que tendem a ser repetidas como tentativa de garantir uma certa coerência no processo educacional. Por conta disso, segundo o autor, os professores de hoje tendem a repetir modelos de professores que já tiveram e que consideraram bem sucedidos na tarefa de ensinar. Com base nessa premissa, vejo, nas duas primeiras questões formuladas aos alunos, uma tentativa de ‘garantir’ que eles se tornem capazes de responder corretamente a perguntas interpretativas em um teste de vestibular, por exemplo.

Neste trabalho colaborativo, portanto, pude perceber que, por mais que a co-professora estivesse familiarizada com as teorias dos multiletramentos críticos, tendia, em alguns momentos, a repetir modelos de professor com os quais estava habituada, conforme nos lembra Giroux (1997). E vejo isso como um dos desafios ao professor na sua tentativa de

transpor, para a prática, teorias com as quais se identifica. Conforme também nos lembram Lankshear, Snyder e Green (2000), a tarefa de rever modelos se mostra bastante desafiadora, uma vez que o professor tende a buscar nos modelos que, em sua concepção, foram bem sucedidos, um lugar onde se apoiar na sua avaliação acerca de estar ou não desenvolvendo um bom trabalho educacional.

Percebo que analisar a participação da co-professora nesta pesquisa ajudou-me, como pesquisadora, a perceber essa influência dos modelos em um trabalho de transposição teoria-prática. Caso meu papel fosse apenas o de observadora, talvez não houvesse oportunidades para algumas percepções que são mais possíveis a quem se encontra diretamente envolvido no processo. De qualquer maneira, creio que qualquer que fosse minha escolha – participar ativamente como co-professora ou apenas observar o professor-colaborador – haveria pontos 'fortes' e pontos 'fracos' neste estudo, e talvez esse possa ser um tema de discussão em futuras pesquisas que olhem para a questão de como a academia costuma se relacionar com o ensino formal público, através de pesquisadores interessados nessa ponte. Percebo que o advento dos multiletramentos críticos fomentou novos estudos etnográficos na escola pública; a maioria deles com foco em práticas que possibilitem construções de sentido – como a prática que aqui descrevo.

Em outro grupo, um aluno também fez uma interessante leitura de imagem a partir da seguinte propaganda de computadores portáteis:

A1: Professora, **eu quero falar sobre o computador**! Posso?
CP: Pode.
A1: Então, tem 1, 2, 3,... ((contando os laptops na imagem em português))
CP: Não precisa contar. Por que será que os laptops estão voando?
A1.: Porque **com eles você pode navegar**... **viajar pra qualquer lugar, sem fronteiras**...

Mais uma vez, fui surpreendida pela construção de sentidos que este aluno propôs para a imagem da propaganda, demonstrando seu conhecimento a respeito das características da era global e do papel das novas tecnologias nas interações sociais (BAUMAN, 2001), provavelmente construído a partir de outras propagandas com as quais já teve contato. Nesse caso, a atividade proposta ativou seu conhecimento cultural (GEE, 2006), fazendo com que entrasse em contato com uma possibilidade de construção de sentidos que talvez nem ele mesmo se soubesse capaz de fazer. Digo isso porque o próprio desenvolvimento desta pesquisa colocou-me em contato com possibilidades de construção de sentidos que, caso não houvesse me proposto a realizá-la, não me saberia capaz de fazer. Por conta disso, creio que o professor pode, por meio de questionamentos simples como o proposto a este aluno, ativar um processo interpretativo que, de outra maneira, poderia não acontecer. E creio que é aí que reside a maior contribuição das propostas dos multiletramentos: colocar o aprendiz em contato com suas possibilidades interpretativas, das quais, muitas vezes, não faz idéia, e, a partir disso, contribuir para o desenvolvimento de um olhar mais abrangente para si mesmo, para o meio e para o outro – como no caso dos colegas que se surpreenderam positivamente com relação às leituras uns dos outros.

Posteriormente, entretanto, chamou-me a atenção a forma abrupta com que a co-professora interrompe a contagem do aluno, dizendo-lhe que não precisava contar os *laptops* na imagem. Essa poderia ser uma estratégia que ele costuma utiliza ao se deparar com uma imagem e, a maneira como o ‘corrige’ pode ter-lhe dado a entender que essa constitui uma maneira incorreta de leitura e que, portanto, há maneiras corretas de ler. Percebo que a maneira como a co-professora busca transpor as teorias dos multiletramentos críticos conduziu a atividade por um caminho cujo *script* de perguntas interpretativas e de reflexão crítica, que levaram ao que Maturana (2001) critica – conduzir o outro a uma maneira de fazer as coisas, a qual consideramos a mais ‘correta’. O que discuto aqui não é simplesmente a importância ou não desse processo do aluno de iniciar sua leitura pela contagem dos *laptops*, mas sim a negação desse processo e o que isso significa no escopo de escolhas e ações neste trabalho colaborativo, quando se pretende valorizar essa teoria ‘nova’. Muitas vezes, os procedimentos didáticos tendem a ser binários e excludentes, não levando em conta as contribuições do ‘antigo’ junto ao ‘novo’.

Reconheço que as teorias dos multiletramentos críticos não sugerem a imposição de uma forma de ler, apenas apontam para possibilidades. Então, concluo que as perguntas interpretativas sugeridas como exemplos de caminhos para a construção de sentidos não devem 'engessar' as práticas propostas, como, a meu ver, terminou acontecendo no caso acima descrito. Percebo que o processo de refletir acerca das intervenções realizadas pela co-professora neste trabalho colaborativo me levaram a considerar a importância de "aprender como permanecer responsáveis por nossas ações através de reflexões discursivas sobre nossas circunstâncias" (MATURANA, op. cit., p. 160). Isso me levou a concluir que, além de estar embasada em teorias, é interessante perceber que leituras são feitas a partir delas e de que maneira essa leitura se reflete na prática. Na fase inicial deste trabalho colaborativo, em que observei o professor colaborador e comparei suas práticas com seu discurso acerca das teorias de letramento que ele havia lido, conclui que sua prática, por vezes, não refletia seu discurso. Quanto aos procedimentos da co-professora, talvez um processo semelhante tenha se passado. E creio que a percepção disso se mostra bastante relevante para mim como pesquisadora, já que me ajuda a desconstruir, como nos indica Derrida (1978), minha noção de que todos que lemos as mesmas teorias construímos para elas os mesmos sentidos e, por conta disso, podemos aplicá-las na prática, tais como foram concebidas.

Creio que, mais do que ajudar os alunos a concluírem que não há leituras certas e erradas, esse trabalho me ajudou a concluir a mesma coisa com relação às teorias – processo que despertou em mim o movimento de sempre me perguntar sobre que leituras estou fazendo das teorias que leio. Tenho consciência de que fico sempre dentro de minha própria percepção (MATURANA, 2001) e que, portanto, não vou acessar a 'verdade' sobre a maneira como construí sentidos para o que li. Mesmo assim, considero este um processo importante, que, a meu ver, ajuda-me a olhar para minhas ações e ver além delas.

Voltando à intervenção da co-professora no grupo que analisava a propaganda de laptops, outra pergunta, desta vez de cunho social, chama a minha atenção:

> CP: E esse laptop, todo mundo pode comprar?
> As ((em coro)): Não!

A1: Xii, **tem que ter grana**.
A3: **Quem eu conheço não pode comprar** um assim.
A2: É verdade. **Esse papo de sem fronteiras, depende se a pessoa tem dinheiro ou não**.
A4: É!

A pergunta da co-professora aos alunos teve como objetivo promover reflexões críticas com relação a diferenças sociais e a como se busca, em vão, 'apagá-las' em textos como os de propaganda, já que, ao mesmo tempo em que se 'vende' a idéia de que o produto está à disposição, por outro, o leitor sabe se aquele produto faz ou não parte de seu domínio de realidade – o que está relacionado não apenas à sua classe social, mas, também, aos grupos de afinidade aos quais esse leitor pertence (GEE, 2006). Concordo com o referido autor quando afirma que, por conta da nova organização de comunidade em grupos de afinidade, pessoas de idades e classes sociais diferentes dividem os mesmos espaços por conta de um interesse em comum. Entretanto, como o próprio autor diz, esses espaços comuns são, na maioria das vezes, espaços virtuais. Nos espaços físicos, entretanto, ainda não há um trânsito tão fluido, no qual pessoas de classes sociais diferentes possam se encontrar e conviver, conforme nos lembra Bauman (2001).

Com base nessa premissa, permito-me 'discordar' de Maturana (2001) quando diz que podemos mudar de domínios de realidade conforme mudamos nossa maneira de ver as coisas. No sentido de domínio de realidade que ele utiliza, sim; porém, creio que domínio de realidade também engloba o lugar social ao qual alguém pertence e mudar de domínio nem sempre está em suas mãos. Por conta disso, considero importante discutir com os alunos acerca de seu lugar social, como sugerem os multiletramentos críticos, e como realizado na citada atividade, na qual os alunos foram chamados a refletir sobre que mensagens estariam por trás dos textos e imagens, olhando, assim para as relações de poder que permeiam as práticas sociais da leitura e da escrita, percebendo que uma propaganda, como qualquer outro tipo de texto, nunca é neutra. Com base nos dados, ao final das análises, os alunos concluíram que ler as imagens é tão ou mais importante do que ler o texto escrito, principalmente no caso de propagandas, que sempre dizem muito através do não-dito, como afirma esta aluna:

> A8: Eu vi como eles **usam as imagens pra convencer** a gente a **comprar coisas que às vezes você nem precisa**.

Esse conceito de que somos convencidos a comprar, muitas vezes, sem necessidade – mesmo porque muito do que consideramos necessidade não se configura uma necessidade em outras culturas – advém do que Bauman (2001) chama de 'compulsão-transformada-em-vício' e que ele define como "uma luta morro acima contra a incerteza aguda e enervante e contra um sentimento de insegurança incômoda e estupidificante" (p. 95). Segundo o autor, os consumidores compram não apenas porque estão em busca de sensações agradáveis, mas também porque tentam escapar de inseguranças provocadas pela própria sociedade ao criar modelos – de saúde, de bem estar, de aptidão. O autor denomina alguns tipos de compras de 'processos de exorcismo', através dos quais acredita-se estar espantando essas inseguranças – advindas da possibilidade de não estar dentro dos padrões. A afirmação da aluna pode estar baseada em frases que tenha ouvido, seja no ambiente familiar, seja na própria mídia. De qualquer maneira, creio na importância de se ativar esse tipo de reflexão para que conceitos que os alunos tenham ouvido fora da escola possam vir à tona e, então, sentidos possam ser construídos a partir deles.

Resumindo minhas percepções acerca da prática de leitura de imagens a partir das propagandas, penso que esta constitui uma proposta que traz boas oportunidades para reflexões críticas e brechas para a construção de novas formas de ler e de ver o mundo, percebendo ideologias e preconceitos que podem estar por trás das imagens. Penso, também, ser possível fazer isso, ao menos em boa parte dos grupos com que interagimos. As notas de campo registram que vários alunos relataram, em momentos após a aula, que já sabiam da existência das propagandas e da importância das imagens nelas, mas que não haviam se questionado antes acerca das escolhas dessas imagens e de tudo o que poderia estar por trás disso.

Uma percepção que tive com relação às práticas propostas nesta pesquisa foi a de que poderia ter havido um trabalho mais aprofundado com relação a diferenças culturais. Noto que a leitura das propagandas foi proposta como se elas houvessem sido feitas no Brasil, não havendo um trabalho de reflexão acerca de diferenças culturais que se pudesse identificar e

discutir com base nas propagandas. Hoje, percebo que o grupo de professores desta investigação colaborativa poderia tanto ter escolhido propagandas de revistas que não fossem americanas – mas de outros países onde as diferenças culturais fossem mais perceptíveis, como sugerem Kress e Van Leeuwen (1996) –, ou mesmo sugerir que os alunos refletissem acerca de diferenças, por mais sutis que fossem, entre essas propagandas e outras feitas no Brasil. Noto que, na referida atividade, as diferenças culturais poderiam ter sido mais exploradas. E creio que isso, mais uma vez, deveu-se a influências de modelos de professor e de práticas tradicionais (GIROUX, 1997).

A seguir, passo a discutir as leituras que os alunos fizeram dos textos escritos em LI presentes nas mesmas propagandas sobre cujas imagens refletiram.

2.2.3. Trânsito pelos textos em LI nas propagandas

Ainda dentro da atividade de propagandas, foi sugerido que os alunos olhassem, então, para os textos em LI e procurassem construir sentido para eles – algumas dessas construções serão discutidas nesta sessão. Houve a opção por trabalhar primeiramente com as imagens e depois com o texto escrito simplesmente porque costuma ser nessa ordem que se lê esse tipo de texto segundo uma prática didático-pedagógica já instituída. No caso da propaganda de laptops, havia apenas uma frase, que dizia: "*Delight your journey with Compaq*". Um aluno do grupo apoiou-se em seu conhecimento de termos da LI para inferir o significado da frase:

> A3: Quer dizer "**Deixe sua jornada mais leve com a Compaq**"?
> CP: Por que você acha que quer dizer "deixar mais leve"?
> A3: Porque light quer dizer leve. E jorney é jornada, né? Eu vi em vídeo games.
> CP: É, *jorney* é *jornada, viagem*, mas *delight* quer dizer "tornar prazeroso", "curtir". Até tem a ver com *light*, mas tem um significado mais específico.
> A3: Ah, ta. Então, "**Curta sua viagem com a Compaq**", né? Ou "**Deixe sua viagem mais legal com a Compaq**."
> CP: Ótimo! Das duas formas faz sentido.

Na análise desse excerto, considero interessante a maneira como o aluno partiu da palavra *light*, que já conhece, para inferir o significado da frase. E seu conhecimento cultural o auxiliou com relação à palavra *journey*, que ele já havia visto em vídeo games, os quais, conforme apontado por Gee (2006) constituem um espaço de letramento bastante importante, uma vez que despertam a curiosidade e a busca por informação *on demand* (conforme a necessidade), que é onde o autor considera que acontece a construção de conhecimento. Da mesma forma que ocorreu com a leitura de imagens, onde, por meio de nossas perguntas, os alunos tiveram a oportunidade de acessar conhecimentos prévios e construir novos sentidos, creio que, nesta fase da atividade, eles tiveram a oportunidade de acessar conhecimento de vocabulários que já haviam visto em outras circunstâncias e vê-los novamente em uso em outras situações linguísticas.

No caso da propaganda de uma impressora, havia uma frase em destaque, que dizia: "*What if color could keep up with you?*". Dois alunos também se apoiaram em seu conhecimento de termos da LI, e também no que havia sido discutido a respeito da imagem, para fazer as seguintes inferências:

> A1: Eu sei que **'*color*' é 'cor'** e que **'*keep*' é 'manter'**, porque **vi nos filmes "keep out" – "mantenha distância"**. Então deve estar dizendo "**Que cor se mantém com você**?"
> CP: E você acha que essa frase faria sentido na propaganda?
> A1: Acho que sim! **Porque quer dizer que a cor se mantém, que a qualidade é boa e que você pode usar toda hora pra imprimir várias coisas, por isso se mantém com você**.
> CP: Boa interpretação! Sim, podemos interpretar assim e também podemos analisar alguns termos aí que vocês não conhecem. Por exemplo, alguém sabe o que é '*if*'?
> As: Não!
> CP: '*If*' significa '*se*'. E a expressão '*what if*' significa 'e se...'.
> As: Hum!
> CP: A palavra '*keep*', como ele disse, significa 'manter' e a expressão '*keep up with*' significa 'acompanhar no mesmo ritmo'.
> A2: Ah, **então tá perguntando... "E se a cor..."**. Professora, o que é '*could*'?
> CP: '*Could*' significa 'pudesse' ou 'poderia'.
> A2: Ah, ta. Então é... **"E se a cor pudesse acompanhar você no seu ritmo?"**
> CP: Very good!
> As: Very good! ((dirigindo-se a A2 em tom de brincadeira)).

Nesse excerto, foi importante notar que palavras desconhecidas não se mostraram um problema nessa fase de inferência de significados e que creio que o fato de já termos

discutido acerca das imagens facilitou esse processo. Notei que A1 se mostrou seguro de sua inferência, a qual, apesar de não dar conta do conteúdo todo da frase, faz sentido na propaganda e, portanto, em uma situação cotidiana de leitura, não deixaria a desejar. Claro que em testes padronizados essa leitura poderia não ser suficiente para encontrar a 'alternativa correta', por exemplo. Entretanto, como se tratava de ensino fundamental II – 7º ano nesse caso – foi possível trabalhar dessa maneira mais aberta, aceitando leituras coerentes dos alunos, mesmo que não correspondessem exatamente ao texto em LI – o que considero um processo mais interessante e mais coerente com as teorias dos multiletramentos críticos.

No entanto, após ter aceitado a interpretação do aluno, a co-professora chama a atenção do grupo para o vocabulário novo, com o objetivo não só de 'ensiná-lo' a eles, mas também como garantia de que teriam a compreensão 'correta' e total da frase. Entretanto, observa-se que a co-professora procura tomar o cuidado de não desqualificar a interpretação dos alunos e/ou de soar como: 'agora que você já fez sua tentativa de compreender o texto, vou dar a resposta correta'. Esse procedimento não se mostrou uma tarefa fácil, e jamais se saberá como isso soou para o grupo. Com base em minha observação, a tentativa da co-professora foi bem sucedida; porém, essa é a minha leitura – leitura que pode ser diferente daquela feita pelo aluno ou por seus colegas. De qualquer forma, embora não haja garantias, uma vez que, como nos lembra Maturana (2001), somos responsáveis pelo que dizemos, mas não pelo que o outro ouve, creio que ter essa consciência e essa intenção já faz diferença nesse processo.

Creio que outro aspecto que levou a co-professora a ajudá-los com o vocabulário desconhecido foi o conceito de que é preciso quantificar o que se aprende em uma aula e, assim, haveria como justificar essa aula apresentando esse vocabulário como o 'conteúdo' novo trabalhado. Analisando a atividade posteriormente, cheguei a duas conclusões: por um lado, creio ser importante que os alunos aprendam novos vocabulários e que estes contribuam para a compreensão de textos e a construção de sentidos; porém, por outro lado, o foco não era o de trabalhar vocabulário, de forma que, hoje, não vejo aquela intervenção como necessária. Afinal, o 'conteúdo' a ser trabalhado era, justamente, o desenvolvimento de estratégias de leitura e de construção de sentidos, e não vocabulário. Na análise dos

dados, observo que a intervenção feita talvez não fosse necessária – uma, percepção que advém com o amadurecimento da práxis em questão e que se refere à prática do professor e aos conceitos de aprendizagem. E creio que esse pode ser um desafio para as práticas de multiletramentos críticos, conforme apontam Lankshear, Snyder e Green (2000).

Na continuação da leitura da propaganda, havia um texto mais longo, em letras menores, sobre o qual pedi que os alunos 'batessem o olho' e tentassem construir sentidos a partir dos cognatos, do seu conhecimento de mundo e das discussões sobre a imagem. Transcrevo, a seguir, como se deu essa interação:

A2: Professora, **aqui no final da primeira frase ta dizendo *'work'***. '***Work'* é o que**?
A2: **Mundo**!
A3: **Não**!
A4: **Nada a ver**! (inc.)
CP: Vocês sabem o que é 'work'?
A3: Eu não, mas **sei que não é 'mundo'** ((risos)).
CP: E como é 'mundo'?
A3: **Mundo é 'world**'.
CP: Isso mesmo. '*Work'* é trabalho.
((A2 mostra uma expressão facial de quem não se convenceu))
CP: 'Mundo' tem um 'l' e tem um 'd' no final, no lugar do 'k'. '*World'*.
((A2 finalmente se convence da diferença entre as duas palavras))
CP: E por que vocês acham que eles usam a palavra 'trabalho' nessa propaganda?
A2: Ah, **porque no trabalho você usa impressora**!
CP: Sim! E o que mais dá pra entender 'batendo um olho nesse texto'?
A1: Ah, **tem um negócio aqui que diz *'fifteen years'***. É quinze anos, né, professora?
CP: Isso mesmo. E o que será que quer dizer esse '*fifteen years*' aí?
A2: Sei lá. **Deve ser que os jovens de quinze anos usam muito essa impressora**.
CP: Mas depois do '*fifteen years'* não tem a palavra '*old'*, então não pode ser a idade de alguém. Se fosse a idade, seria '*fifteen years old*' ou só '*fifteen'*.
A3: Ah, **então deve ser que já faz quinze anos que tem essa impressora**.
CP: Very good!
As: Very good!
CP: E o que mais dá pra entender?
A4: Ah, tem essa parte aqui, ó, ***'ability to produce'* e depois *'vibrant color'***. Então **deve ser que ela tem habilidade pra produzir alguma coisa que eu não entendi e cor vibrante**.
CP: Excellent!
As: Excellent!
CP: Vamos ver essa parte que você não entendeu – '*eye popping*'. Alguém sabe o que é '*eye'*?
A3: É '**olho'**, né, professora?
CP: Yeah. E o que será que 'olho' tem a ver com esse '*popping*' aí?
A3: Ah**, *'popping'* deve ser que pula, porque tem a *popcorn***, né?
A1: Ah, já sei, tem um negócio que já vi falando na TV, mas não lembro direito. É com uma palavra que parece com 'pular', mas não é.
CP: E o que quer dizer essa expressão que você viu na TV?

A1: **Que fica óbvio**.
CP: Yeah. Alguém lembra?
As: Não.
CP: ‘Salta aos olhos’.
A1: Putz, é mesmo! Que legal! E como fala mesmo?
CP: ‘Eye popping’.
As: ‘Eye popping’
CP: Esse é o adjetivo, a qualidade da impressão.
A1: Legal!
CP: E o que mais dá pra entender?
A2: **Olha que legal, o 0-800 deles é 1-877**. **É pra você ligar de graça**, né?
CP: Isso mesmo! Bem observado!
A2: E tem o *site* aqui. Olha! **Tem ‘trabalho’ até no *site*! Fizeram pensando em trabalho mesmo**!

Acompanhar as leituras dos alunos se mostrou um processo interessante para perceber de que maneira vão inferindo significados e, assim, fazendo uso de cognatos ou de palavras que já conhecem e aplicando-as em explicações que façam sentido no texto que estão analisando. Vejo esse caminho como uma maneira plausível e coerente de fazer leituras desse tipo. Segundo as notas de campo, os próprios alunos comentaram, após as aulas, que estavam habituados a traduzir textos palavra por palavra e que precisavam do dicionário durante todo o processo – que eles relataram como sendo difícil e ‘chato’. Disseram que esse processo de ‘bater os olhos’ sobre o texto e ir encontrando palavras conhecidas é mais ‘fácil e divertido’. Analisando o processo, parece-me que ele vai além do ‘fácil e divertido’; creio que se torna possível fazer algo que já fazemos em língua materna quando lemos um texto cheio de palavras desconhecidas – como um romance antigo.

Muito embora isso não constitua uma novidade na teoria ou na prática, sendo já uma realidade em muitos contextos onde se utilizam teorias a respeito de estratégias de leitura, o relato dos alunos me leva a concluir que isso ainda não havia sido proposto para eles desta maneira, tendo havido um resultado muito favorável mediante o proposto – o que me leva a refletir que se podem conhecer teorias e se achar que se está implementando-as na prática, quando, na verdade, está-se fazendo mais do mesmo, assim como nos advertem Lankshear, Snyder e Green (2000) e assim como também foi feito em diversos momentos deste trabalho colaborativo – como a maneira de parabenizar os alunos pelas leituras: *very good*, *excellent*. Percebo, aqui, uma clara influência não só de modelos de professor de inglês, mas de algo

anterior a isso, advindo de teorias behavioristas, que sugerem a recompensa como incentivo para condicionar um comportamento.

Também vejo a influência de modelos na repetição dos alunos das falas do professor, o que remete ao modelo de aluno segundo o qual se deve repetir o que o professor diz na língua-alvo. Não quero dizer, com isso, que me posiciono contra repetições, desde que se mostrem relevantes em uma determinada prática oral, por exemplo. Verifico que professores e alunos tendem, neste tipo de trabalho colaborativo, a repetir modelos de professor e de aluno – o que resultou em ações que não se faziam necessárias naqueles momentos. Entendo que modelos são necessários e sempre farão parte do processo educacional. No entanto, algumas ações arraigadas nesses modelos podem desviar o foco de um trabalho experimental, como na proposta aqui focalizada.

Voltando às leituras dos alunos, chamou-me a atenção o fato de um deles ter notado que havia um número de telefone com características similares ao número utilizado no Brasil para ligações gratuitas e tê-lo associado a esse número. Nesse caso, o aluno fez uso de um conhecimento prévio para comparar o que percebia como sendo ao mesmo tempo semelhante e diferente – semelhante na quantidade e na distribuição dos números; diferente na escolha dos números. E ele demonstra sua percepção dessas semelhanças e diferenças, afirmando: “Olha que legal, o 0-800 deles é 1-877”. O uso da palavra ‘deles’ faz referência aos americanos, para quem e por quem a propaganda foi feita; e vejo, nessa fala do aluno, uma espécie de encontro com a cultura do outro e a sua própria, em um exercício de reconhecer nessa outra cultura algo que também pertença à sua cultura, analisando, sem grandes racionalizações, os aspectos em comum e os aspectos diferentes no mesmo objeto de observação.

Essa percepção do aluno não foi conduzida por uma pergunta específica, tendo partido de uma pergunta genérica – “O que mais dá pra entender?” Os próprios professores não haviam pensado em chamar a atenção dos alunos para esse ponto em questão. Depreendo, dessa experiência, que os próprios alunos, por vezes, trilham um caminho interpretativo que termina por ir além daquele que foi idealizado pelo professor no momento de concepção da

atividade multimodal. Como nos lembram Lankshear, Snyder e Green (2000), o trabalho com multiletramentos críticos é imprevisível e tende a assustar os professores, uma vez que desestrutura os modelos que fazem parte de sua concepção do que signifique "ser um bom professor".

De fato, em pesquisa anterior[30], observei e analisei características que faziam parte do modelo tradicional de "bom professor" – como, por exemplo, o controle dos alunos e a eficiência na transmissão de conteúdos – e que, a meu ver, são 'desafiadas' nos trabalhos com multiletramentos críticos, já que não há como prever as interações dos alunos e, além disso, o foco não é a transmissão de conteúdos, mas o trânsito por entre textos multimodais e a construção de sentidos. Essas características da proposta implementada trouxe ao professor-colaborador questionamentos, como, por exemplo, a impossibilidade de responder a perguntas como: "O que vamos ensinar hoje?" ou "O que os alunos aprenderam hoje?", talvez pela influência de um conceito tradicional dentro do qual ensinar uma LE significa ensinar vocabulário e estrutura específicos.

Esse aluno que percebeu a semelhança entre os números para ligação grátis, por exemplo, teve sua inferência aceita e, provavelmente, tanto ele quanto seus colegas de grupo prestarão ainda mais atenção a características como esta em suas futuras leituras. Os alunos dos outros grupos, por sua vez, não tiveram acesso a essa percepção, tendo percebido outras coisas. Como, então, organizar uma avaliação com base em atividades desse tipo? Creio que esta avaliação teria que apresentar questões semelhantes às perguntas que foram feitas aos alunos, ou seja, questões menos específicas e mais abertas a percepções diferentes – o que, por outro lado, pode ser um problema quando os alunos se veem diante de testes padronizados, como é o caso de alguns exames de vestibular. Por conta disso, concluo que, por mais que os multiletramentos críticos não se refiram a modelos, surge a necessidade de lidar com estes, o que, como já nos lembravam Lankshear, Snyder e Green (2000), não constitui uma tarefa fácil.

[30] Renata M. R. QUIRINO DE SOUSSA. *Professores de Inglês da Escola Pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos.* pp.61-98.

Como lidar com o fato de que em grupos diferentes houve aprendizagens diferentes? Como medir essa aprendizagem? Pode-se dizer que o aluno que chamou a atenção para o número de telefone aprendeu algo? Ou teria ele apenas utilizado seu conhecimento prévio e 'deixado de dar um passo à frente' em seu processo de aprendizagem? Difícil medir, quantificar, especificar – tarefas que o processo educacional tal qual se encontra instituído ainda exige do professor. Percebo, daquilo que depreendo das propostas dos multiletramentos críticos, que o conhecimento deixa de ser 'palpável', porque essas teorias fazem uma distinção muito clara entre informação e conhecimento, entre 'repetir conteúdos' e construir sentidos. Entretanto, neste trabalho colaborativo estávamos inseridos em uma escola pública com todas as regras e concepções que a regem – a necessidade de quantificar o conhecimento, de transmitir conteúdos pré-estabelecidos, de avaliar a 'aprendizagem' dos alunos. Vejo todas essas exigências como uma bola de neve que pega de surpresa no meio da montanha, produzindo um misto de confusão e angústia.

De acordo com a leitura dos dados, considero uma tarefa complexa designar o que foi realizado. Estava de acordo com as propostas dos multiletramentos críticos? Foram deixadas de lado as exigências da escola, fazendo a elas vistas grossas? Poderia este trabalho ter sido realizado o ano todo? Que resultados poderiam ter sido obtidos? Que avaliações poderiam ter sido feitas? Considero difícil a tarefa de responder a estas perguntas hipotéticas, mas creio que talvez elas contribuam mais ainda para novas pesquisas corroborando os 'resultados' das práticas aqui analisadas.

Voltando às leituras dos alunos, no grupo que analisava a propaganda de carro, uma das alunas 'bate os olhos no texto' e encontra uma palavra que já conhece – 'work' – e faz uma leitura que, a meu ver, faz bastante sentido:

> A1: Professora, você pode ajudar aqui?
> CP: Ajudo!
> A1: Professora, '*work*' não é trabalho?
> CP: Pode ser trabalho, mas depende do contexto.
> A1: Aqui ta dizendo '*It works so well*', então **quer dizer que o carro trabalha bem**, né?
> CP: Sim, dá pra ler desse jeito. E a palavra '*work*' também pode ter o sentido de 'funcionar'.

A1: Ah, tá, mas **aqui tanto faz 'trabalhar' ou 'funcionar'**, né?
CP: Sim, mas tem casos que 'funcionar' fica melhor. Por exemplo, se você disser "Meu computador não funciona", em inglês você diria "*My computer doesn't work*".
A1: Ah, que legal. Não sabia!
CP: E o que mais podemos entender desse texto? ((a co-professora dirige-se ao grupo todo)).
A2: **Ele tem estabilidade avançada**, **porque aqui diz *'advanced'* e depois *'stability'***. Tá certo?
CP: Sim, tá correto! E o que mais?
A3: Ô, professora, mas **como a gente vai saber se tá certo se você não (es)tiver junto**? Tem um monte de palavra aqui que a gente não sabe. Aí **fica sem entender mesmo**?
CP: É que aqui o objetivo não é entender tudo, é experimentar como é a leitura de uma propaganda em outra língua, pra ir desenvolvendo estratégias. Num outro caso, você pode procurar coisas no dicionário. Mas, nesse caso, quero que vocês tentem ir construindo sentidos com base na imagem, no que discutimos, nas palavras que dá pra entender, ou porque parecem com o português ou porque vocês já conhecem.
A3: Ah ta. **Então o que eu entender tá bom**?
CP: Desde que seja coerente com o texto como um todo.
A3: Hum...

Percebi, nesse excerto, que o aluno continuava querendo entender exatamente qual era a proposta, e que os modelos de aula a que estava acostumado, assim como seu conhecimento de como funcionam os testes padronizados – como alguns exames de vestibular, interferiam nessa compreensão. Mais do que isso, creio que suas perguntas geraram dúvidas à co-professora, às quais, naquele momento, não soube responder. Creio que aí reside uma das vantagens de se procurar colocar na prática as teorias – surgem muitas dúvidas que auxiliam no trabalho reflexivo acerca das próprias teorias, de como as lemos, de como elas fazem ou não sentido em determinados contextos e de que adaptações podem ser feitas. Caso fosse responder ao aluno hoje, diria que a forma como se lê depende dos objetivos dessa leitura. Por exemplo, para um exame vestibular que traga questões padronizadas, é preciso um 'treinamento' para perceber de que maneira se constroem as perguntas e como se podem encontrar as respostas que aquele tipo de perguntas demanda.

Creio que um trabalho colaborativo mais extenso poderia dar conta de trazer oportunidades para trabalhar diversas formas de ler em situações diversas de leitura, já que, muito embora já se estejam difundindo as teorias dos multiletramentos críticos em vários contextos de ensino – conforme exemplos presentes no primeiro capítulo desta pesquisa –, creio que

outras questões de cunho metodológico, como avaliação, têm sido discutidas mais recentemente. Por conta disso, percebi que é necessário lidar com questões de currículo e de avaliações padronizadas com base nesse currículo – questões que não foram tratadas neste estudo, no qual trabalhamos mais livremente com temas que pensamos ser relevantes e adequados para o trabalho proposto.

Outro ponto que me chamou a atenção é o de que não foi proposta aos alunos uma reflexão mais aprofundada acerca dos textos em inglês. Na atividade de leitura dos textos em LI, percebo certa atenção para questões de vocabulário, objetivando a compreensão, mesmo que mínima, dos sentidos dos textos – como se estes estivessem dados no texto –, e, por consequência, a leitura para além do 'óbvio' ficou prejudicada. Percebo, também, que questionamentos poderiam ter sido feitos, da mesma forma como foram trabalhadas as imagens. Poderia ter sido perguntado o que havia por traz das afirmações em LI também – como promessas de status, preconceitos, etc. Os alunos podem ter depreendido que só é possível ler criticamente o que você 'entende' completamente e que, como não 'entendem' a língua inglesa, não podem fazer esse tipo de leitura com base em questionamentos como aqueles feitos a partir das imagens.

De qualquer forma, penso que a prática relatada constitui-se como um espaço para construção de sentidos, tanto com relação às imagens quanto com relação aos textos em LI – muito embora tenha havido reflexão crítica apenas na primeira fase. Creio que as perguntas auxiliaram os alunos em seus caminhos interpretativos, muito embora em certos momentos a ânsia de ver essas perguntas respondidas tenha conduzido a uma 'rejeição' dos processos interpretativos dos alunos, como no caso em que foi interrompida a contagem que o aluno fazia dos *laptops* que a propaganda trazia, no pressuposto de que não era necessário contá-los. Creio que esses 'poréns' também constituem um objeto interessante para outras reflexões e outras pesquisas.

Encerro esta sessão analisando a transcrição de algumas falas dos alunos a respeito de sua visão do que aprenderam com essa prática:

A1: Vamos fazer isso mais vezes? **Eu aprendi bastante coisa**.

A2: Eu **aprendi que *'work'* é 'trabalho' mas também pode ser 'funcionar'**.

A3: Eu **aprendi a falar sobre propagandas**.

A4: Eu **aprendi que imagem também é texto** e que você pode ler.

A5: Eu **aprendi que não precisa traduzir** palavra por palavra, e que **dá pra ler um texto em inglês desse jeito que a gente leu**.

"Desse jeito que a gente leu" significa uma entre tantas formas de ler – uma forma que considero coerente, por vários motivos. Primeiramente, porque quase nunca se conhecem todas as palavras em um texto, e apoiar-se em cognatos, conhecimentos prévios e inferências constitui uma ferramenta que considero importante – conforme já discutido em teorias sobre o assunto –, para que os aprendizes aqui investigados possam transitar por textos multimodais em LI. Em segundo lugar, procurando garantir a aprendizagem de conteúdos, não se garante, a meu ver, a construção de sentidos conforme a sugestão de Kress (2003), uma vez que, segundo o autor, os significados não estão dados nos textos escritos e imagens, mas surgem justamente da relação do leitor – com seu conhecimento de mundo e seus valores sociais e culturais – e aquilo que ele vê nesses textos e imagens. Penso que o conceito de construção de sentidos – *meaning-making* – utilizado pelo autor vai ao encontro dos trabalhos de multiletramentos realizados recentemente, nos quais o foco é o trânsito pelos conteúdos – textos escritos, imagens, sons, etc., e o que pode emergir desse processo, conforme os professores envolvidos nesta pesquisa buscaram realizar neste trabalho colaborativo.

Vejo uma ponte entre esse conceito de construção de sentidos e o conceito de conhecimento cultural proposto por Gee (2006), segundo o qual as práticas sociais de leitura e escrita que ocorrem fora da escola geralmente permitem a construção de conhecimento na própria prática do fazer, levando os aprendizes a buscar informações conforme a necessidade e, assim, construir um caminho pelo qual conhecimentos vão sendo gerados de maneira mais fluida do que costuma ocorrer em práticas de conhecimento instrucional – práticas comumente propostas pela escola nas quais geralmente se separa o conteúdo das práticas

sociais onde ele é utilizado, o que pode torná-las distantes do cotidiano dos alunos. O autor sugere que o conhecimento cultural passe a fazer parte das práticas escolares, não abandonando-se o conhecimento instrucional, mas construindo-se pontes entre esses dois tipos de conhecimento – sugestão que os professores da pesquisa também levaram em conta na preparação e na implementação das atividades.

E vejo, ainda, uma outra ponte entre esses dois conceitos e o conceito de aprendizagem embasada no desenvolvimento de estratégias, conforme sugerido por Lankshear, Snyder e Green (2000). Os autores sugerem que, ao invés de manter o foco na memorização dos conteúdos, pode-se propor práticas com foco nas estratégias necessárias para se dar conta dos conteúdos, os quais, nos dias atuais, transitam, principalmente nos textos multimodais. E é com base nesse conceito que, no próximo capítulo, discuto questões de letramento digital e de que maneira trabalhamos esse tipo de letramento com os alunos, seguindo os mesmos princípios expostos até aqui.

CAPÍTULO 3

Novas Tecnologias e Multiletramentos: um novo espaço?

O espaço de fluxos e o tempo intemporal
são as bases principais de uma nova cultura,
que transcende e inclui a diversidade
dos sistemas de representação historicamente transmitidos:
a cultura da virtualidade real, onde o faz-de-conta
vai se tornando realidade.

Manuel de Castells (1999)

3.1. O mundo 'virtual': um convite a mudar de lugar

Inicio este capítulo discutindo a questão de como as novas tecnologias espelham uma maneira de ser e estar no mundo que foi se construindo ao longo do século passado e que hoje culmina em uma nova maneira de ler, de se relacionar com o outro, e, até mesmo, de construir a própria identidade (BAUMAN, 1999). A esse respeito, o autor afirma que "num mundo em que coisas deliberadamente instáveis são a matéria-prima das identidades, que são necessariamente instáveis, é preciso estar constantemente em alerta; mas acima de tudo é preciso manter a própria flexibilidade e a velocidade de reajuste em relação aos padrões cambiantes do mundo 'lá fora'" (op. cit., p. 100).

Bauman (op. cit) refere-se à sociedade atual, onde as novas tecnologias fazem parte da grande maioria das práticas sociais, como uma sociedade do estilo *sinóptico* – em que muitos observam poucos –, em contraposição ao estilo panóptico, em que poucos observavam muitos, conforme discutido por Foucault (1987 [1975]). Bauman coloca que o poder disciplinador se mantém nessa nova configuração, e que "a obediência aos padrões (...) tende

a ser alcançada hoje em dia pela tentação e pela sedução e não mais pela coerção – e aparece sob o disfarce do livre-arbítrio, em vez de revelar-se como força externa" (op. cit., p. 101).

O conceito de *sedução*, a meu ver, é tratado de maneira diferente por Bauman (op. cit.) e por Maturana (2001). Enquanto Bauman o emprega com um sentido negativo, criticando diversas ações que, segundo ele, os indivíduos se vêem convencidos a desempenhar por influência da mídia através das novas tecnologias – como o consumismo exacerbado e a indiferença à desigualdade que, segundo o autor, é cada vez maior e se manifesta pela inclusão ou exclusão digital; Maturana vê a sedução como um lugar em que se pode convidar o outro a mudar de lugar sem negá-lo e sem obrigá-lo à obediência, conforme a seguinte afirmação:

> Na objetividade entre parênteses não há submissão. A única coisa que pode acontecer aqui é a **sedução** (...) na dinâmica do encontro, **o outro aceita ou incorpora o outro domínio como parte sua e passa a esse domínio sem negar a si mesmo**" (MATURANA, op. cit., p. 121) (grifos meus).

O ponto em comum que vejo entre o conceito de sedução de Bauman (1999) e o de Maturana (op. cit.) é que, em ambos os casos, a sedução constitui o instrumento que convida o outro a mudar de lugar, ou seja, a construir novos sentidos. O outro, porém, só muda de lugar quando se deixa convencer – conceito que se aplica também às novas tecnologias, como nos lembra Maturana (op. cit., p. 197) na seguinte afirmação: "Sem dúvida, muito do que fazemos irá mudar se adotarmos as opções tecnológicas à nossa disposição, mas nossas ações não mudarão a menos que nosso emocionar mude". Depreendo, desta afirmação, que, assim como afirmam Lankshear, Snyder e Green (2000), podemos pensar que estamos em outro lugar porque usamos as novas tecnologias e, na verdade, continuarmos dentro das mesmas práticas, apenas com uma roupagem nova.

Dessa maneira, pode-se concluir que utilizar as novas tecnologias por si só não significa estar em outro lugar, ou em outro domínio de realidade (termo de Maturana, 2001), mesmo porque, como nos lembra Castells (1999, p. 43), "a tecnologia não determina a sociedade, nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica". Castells sugere que

diferentes usos das novas tecnologias são feitos dependendo de diversos fatores, como criatividade e iniciativa empreendedora, "de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo" (*ibidem.*). Da mesma forma, Maturana (op. cit.) coloca que os usos que fazemos das novas tecnologias são diversos e são informados pelo nosso *emocionar* (termo do autor), conforme a seguinte afirmação:

> "(...) usamos diferentes tecnologias como diferentes domínios de coerências operacionais conforme o que queremos obter com nosso agir, isto é, usamos diferentes tecnologias de acordo com nossas preferências ou desejos. Portanto, são nossas emoções que guiam nosso viver tecnológico, não a tecnologia em si mesma, ainda que falemos como se a tecnologia determinasse nosso agir, independentemente de nossos desejos" (MATURANA, 2001, p. 182).

Vejo aqui uma espécie de discordância entre as colocações de Maturana (op. cit.) e de Bauman (1999). Minha leitura das teorizações de Bauman me levou a interpretar que, segundo ele, as novas tecnologias determinam, sim, uma nova forma de ser e de agir, seduzindo o usuário a consumir cada vez mais, a desejar romper limites e fronteiras – e a imagem que se forma em minha mente a partir dessa leitura é a de um *tsunami*, que carrega a todos, mesmo que estejam lutando para não ser carregados, obrigando-os a irem para outro lugar e levando-os até mesmo a se perderem em seus próprios desejos, que são sempre alimentados pela mídia através das novas tecnologias. Concordo com Bauman (op. cit., p. 102-103) que "a escolha do consumidor é hoje um valor em si mesma" e que "a ação de escolher é mais importante que a coisa escolhida"; porém, percebo um certo essencialismo em suas colocações, como se as identidades fossem levadas a ser o que são, como se não houvesse escolha, e como se ninguém escolhesse de outro modo. Nesse sentido, concordo com Maturana (2001) que só se deixa convencer quem já está convencido, ou seja, aqueles para quem as escolhas proporcionadas pelas novas tecnologias fazem sentido, conforme a seguinte colocação:

> A evolução biológica não está entrando numa nova fase com o crescimento da tecnologia e da ciência, mas a evolução dos seres humanos está seguindo um curso cada vez mais definido por aquilo que escolhemos fazer face aos prazeres e medos que vivemos em nosso gostar ou não gostar daquilo que

> produzimos através da ciência e da tecnologia. É por isto que a pergunta pelo que queremos é a pergunta central, e não a pergunta sobre a tecnologia ou a realidade (MATURANA, op. cit., p. 190).

Penso que aquilo que queremos pode ser influenciado pela mídia, como quer Bauman (1999), mas apenas se aquilo que a mídia nos diz coincide, de alguma maneira, com nossos valores naquele momento – os quais também são mutáveis e dependentes de fatores diversos, que não só os discursos da mídia. Em outras palavras, não creio que somos tão cegamente levados a acreditar no que nos conta a mídia – lembrando que esta é a minha leitura das colocações do autor. Creio, sim, que escolhemos, entre os valores veiculados pela mídia, aqueles que para nós fazem sentido naquele momento, ou seja, naquele contexto específico.

Dessa maneira, penso que aqueles que, neste momento, consomem sem limites, encontram-se em um domínio de realidade onde consumir desta maneira faz sentido e, nesse lugar, qualquer mensagem veiculada pela mídia a respeito de consumo será ouvida e incorporada. Essa mesma pessoa, porém, pode, por diversos motivos[31], sair desse domínio de realidade e, então, o consumismo exacerbado deixa de ter sentido, e ela passa a ouvir e incorporar outras mensagens veiculadas pela mídia que fazem sentido no novo domínio em que se encontra.

Vejo no conceito de *microfísica do poder* de Foucault (2004 [1979]) uma boa explicação para o fato de que detemos poderes mesmo quando pensamos que não, e que nossas escolhas estão pautadas naquilo que, no fundo, queremos, seja por qual motivo for. Em outras palavras, não é uma via de mão única – por meio da qual somos influenciados e dominados – mas um processo bem mais complexo de deslocamento de poderes. Nesse sentido, concordo com Maturana (2001) que maior liberdade se ganha quando se percebe que somos responsáveis pelo que gostamos ou deixamos de gostar e que, na verdade, não é a mídia que nos leva a gostar – como se fosse uma via de mão única –, mas sim nós mesmos é que buscamos na mídia, na religião, nas ideologias, aqueles discursos que ecoam nossos valores naquele momento – valores estes que foram construídos com base em nossa cultura, mas

[31] Esses motivos, a meu ver, podem ser de ordem emocional, financeira, ou de qualquer outra natureza, importando menos o motivo e mais o deslocamento que ele causa de um domínio de realidade a outro.

que, nem por isso, são, por um lado, estáveis e imutáveis ou, por outro, frágeis e influenciáveis; são, sim, contingentes e, portanto, dependentes do domínio de realidade que ocupamos no momento.

Com base nisso, reafirmo o que sustenta Castells (1999) e também Maturana (op. cit.) de que não são as novas tecnologias que definem a sociedade e as relações sociais, sendo elas apenas um meio no qual muitas destas relações se dão e, em dando-se nesse lugar, têm características diferentes das relações sociais que se dão em outros espaços. Aí concordo com Bauman (1999) quando ele coloca que as relações que se dão nesse meio tendem a ser mais fluidas, mais rápidas e, por vezes, mais superficiais do que as relações que se dão fora do mundo chamado 'virtual'. Porém, tendo a discordar do autor – ou do que interpreto de suas afirmações – de que o mundo 'virtual' contribua para a desigualdade, a exclusão e a falta de limites. Penso que ele seja apenas mais um lugar onde todas essas coisas que, antes, já existiam, continuem fazendo parte das relações humanas. Concordo, sim, que este seja um meio propício para este tipo de relação; porém, da mesma maneira, constitui um meio propício para tantas outras formas de se relacionar com o outro, dentre as quais escolhemos aquelas que fazem sentido em determinado momento.

Com base nessas premissas, entendo que as novas tecnologias não podem ser vistas nem como vilãs e nem como soluções para os problemas da humanidade, conforme coloca Maturana (op. cit., p. 197):

> A tecnologia não é a solução para os problemas humanos, porque os problemas humanos pertencem ao domínio emocional, na medida em que elas são conflitos em nosso viver relacional que surgem quando temos desejos que levam a ações contraditórias. É o tipo do ser humano, *Homo sapiens amans, Homo sapiens aggressans ou Homo sapiens arrogans*, no momento em que tivermos acesso a uma nova tecnologia, seja como usuários ou observadores, o que irá determinar como a utilizaremos ou o que veremos nela. (...) Não é a tecnologia que guia a vida moderna, mas as emoções."

O autor deixa claro que o 'tipo do ser humano' varia de acordo com o momento em que se encontra e que, portanto, o uso que faz de uma tecnologia em determinado contexto irá

variar de acordo com o domínio de realidade no qual este ser humano está inserido naquele momento. Considero interessantes, e até divertidas, as denominações que o autor utiliza – *Homo sapiens amans, Homo sapiens aggressans ou Homo sapiens arrogans* – para se referir ao domínio de realidade onde um ser humano possa estar em determinado momento e creio que passamos por todos esses e outros domínios o tempo todo, em uma dinâmica que é fluida e contingente e que tem muito a ver com as emoções, como afirma Maturana (2001).

Essas mesmas emoções, segundo o autor, podem conduzir a dois caminhos distintos no uso das novas tecnologias – o caminho do vício e o caminho da expansão de habilidades –, conforme ele assim coloca:

> "(...) a tecnologia pode ser vivida como um instrumento para ação intencional efetiva, ou como um valor que justifica ou orienta o modo de viver no qual tudo é subordinado ao prazer vivido ao se lidar com ela. Quando é vivida desse último modo, a tecnologia se torna um vício (...) Se vivida como um instrumento para ação efetiva, a tecnologia leva à expansão progressiva de nossas habilidades operacionais" (MATURANA, 2001, p. 188).

Depreendo, das teorias do autor, que cruzamos esses dois caminhos por diversos momentos em nossos usos das novas tecnologias, tendendo mais a um deles em determinados momentos e mais ao outro em outros momentos; e que há usuários que tendem mais ao caminho do vício, em que seu uso está sempre subordinado ao seu prazer – o qual varia de usuário para usuário –, porém sem ação efetiva, ou seja, sem construção de conhecimento. É aí que entra, a meu ver, um dos papéis do letramento digital, ou seja, do trabalho em sala de aula no sentido de ajudar os aprendizes a descobrirem caminhos de uso das novas tecnologias que sejam de ação efetiva, mesmo porque boa parte desses aprendizes já transita pelo outro caminho – o do prazer – em suas práticas cotidianas.

Vejo a sedução como um espaço importante, que pode levar os aprendizes a encontrar sentido em outros usos das novas tecnologias, que não apenas o prazer de se relacionar com o outro e de 'copiar e colar' informações (BRAGA, 2005). Com base nas teorias expostas no início deste capítulo, penso que é por meio da sedução que os aprendizes podem mudar para outros lugares, ou seja, construir outros sentidos, fazendo outros usos do mundo 'virtual'. E,

para que essa sedução possa acontecer, avalio que seja importante trabalhar com o conhecimento cultural dos alunos (GEE, 2006), propondo a eles práticas que façam sentido em sua vida cotidiana, conforme é discutido nas próximas seções.

3.2. Letramento digital: inserção x inclusão

Desenvolver letramento digital ou letrar digitalmente significa propor trabalhos pedagógicos que utilizem as novas tecnologias como forma de desenvolver as habilidades necessárias para a construção de conhecimento nesse tipo de mídia. O letramento digital faz parte dos multiletramentos, uma vez que, como bem nos lembram as OCEM-LE (2006), o conceito de multiletramento engloba o letramento em todas os usos da linguagem, como o letramento visual e o letramento digital. Os ambientes multimídia demandam uma diversidade de tipos de interação multimodal, envolvendo a combinação de material impresso com imagens, gráficos e material de áudio e vídeo. Cabe ao processo de letramento digital, portanto, desenvolver a habilidade de fazer a ponte entre o material impresso e o material digital, com suas múltiplas formas, já que ambos continuarão a fazer parte da mesma sociedade (KELLNER, 2002; BRAGA, 2005).

Frechette (2002) nos lembra que, através da interpretação de imagens e símbolos dentro do espaço cibernético, os usuários podem fazer experiências como criadores, refinadores, e mantenedores de práticas sociais, tornando-se mais conscientes da natureza histórica e contingente dos sentidos. Podemos concluir, portanto, com base nas definições de letramento digital, que esse processo inclui não somente aprender a utilizar as ferramentas digitais, mas também construir sentidos para os múltiplos textos que se encontram no meio digital, desenvolvendo as habilidades necessárias para ler e produzir hipertextos, imagens, narrativas e todos os gêneros da cultura midiática.

Uma das primeiras tarefas do letramento digital, segundo Snyder (2004), constitui utilizar a mídia digital para desenvolver habilidades de busca de informação e produção de conhecimento nesse meio, onde o texto tem características totalmente distintas das características do texto impresso, como também nos lembra Braga (2005). Tais habilidades mostram-se relevantes nos dias atuais, principalmente junto aos aprendizes que ainda têm pouco ou nenhum acesso a computadores. Na escola investigada nesta pesquisa, há diversos jovens ainda sem acesso a computadores, à Internet ou a vídeo games, e, por conta disso, pouco sabem sobre a utilização desses recursos. Por outro lado, há diversos aprendizes que os dominam melhor do que os próprios professores, que em sua maioria, como nos lembra Snyder (2004), passaram a fazer uso das novas tecnologias há pouco tempo – diferentemente da maior parte dos jovens, que já cresceram em um mundo digitalizado. A partir desse quadro, percebemos, na prática, aquilo que já nos informavam Lankshear, Snyder e Green (2000) – que o uso das novas tecnologias pode representar um grande desafio, o qual só pode ser enfrentado com boa preparação, assim como também nos lembram os documentos oficiais:

> Entendemos que a proposta de inclusão digital remete à necessidade da "alfabetização" dessa nova linguagem tecnológica e de suprimentos como computadores e banda larga para a navegação na Internet. Requer, pois, preparação. Salientamos, porém, que um projeto de inclusão poderá aumentar o sentimento de exclusão se considerar o usuário apenas como um consumidor dessa linguagem em vez de lhe abrir oportunidade de compreensão do seu papel também de produtor dessa linguagem (OCEM-LE, 2006, p, 95).

A produção dos alunos, portanto, fazendo uso das novas tecnologias, figura entre os principais objetivos do letramento digital – e não apenas o 'consumo' dos múltiplos que já se encontram no mundo 'virtual'. E, a partir dessa premissa, o conceito de *inclusão* é explorado de maneira interessante nas OCEM-LE (2006), nas quais os autores o contrapõem ao conceito de *inserção*. Segundo essa contraposição, as práticas que promovem a utilização das novas tecnologias apenas para o 'consumo' de textos constituem práticas de inserção, porque inserem os aprendizes no mudo 'virtual', mas não o incluem. A inclusão, segundo esse conceito, irá ocorrer apenas quando esses aprendizes forem capazes de realizar reflexões críticas a respeito do que encontram no meio digital e de produzir textos

multimodais nesses ambientes – não apenas localizando informação, mas produzindo conhecimento, como também defendem Lankshear, Snyder e Green (2000).

O conceito de inclusão digital defendido nas OCEM-LE (2006), portanto, engloba o desenvolvimento de habilidades do uso das novas tecnologias, porém de maneira contextualizada, priorizando a reflexão crítica e o reconhecimento dos diversos tipos de linguagens e códigos que são utilizados no mundo 'virtual'. Respeitadas essas premissas, segundo os autores, "o projeto de letramento pode coadunar-se com a proposta de inclusão digital e social e atender a um propósito educacional, pois possibilita o desenvolvimento do senso de cidadania" (op. cit., p. 98). Compartilho das afirmações dos autores dos referidos documentos oficiais e também com Snyder (2004), Braga (2005) e Gee (2006) quando afirmam que, uma vez que o mundo digital faz parte das relações sociais na maior parte das culturas que configuram o mundo atual, ele deve, também, fazer parte das práticas escolares, uma vez que não há como preparar para a cidadania sem passar por essa esfera hoje tão presente na vida cotidiana – seja na esfera familiar, do trabalho, dos relacionamentos, etc.

Foi com base nessas premissas que foi idealizada a prática hipermodal[32] que implementamos durante o trabalho colaborativo desta pesquisa e que será discutida a seguir.

3.3. Navegar em um *site* de lançamentos de filmes: uma experiência hipermodal

3.3.1. Concepção da atividade

A POIE [33] teve papel fundamental nesta fase da pesquisa, ajudando a operacionalizar as aulas no laboratório de informática, desde a parte de preparação até a parte de implementação dessas aulas, passando pelo suporte técnico e auxílio às dúvidas dos alunos

[32] Termo utilizado por Braga (2005).
[33] Professora Orientadora de Informática Educativa (para referências, vide *Introdução* desta pesquisa).

quanto ao uso das tecnologias. A prática de letramento digital que propusemos foi preparada buscando-se uma combinação de conhecimentos *instrucionais* e *culturais* (GEE, 2006). Conforme exposto na introdução desta pesquisa, o conhecimento *instrucional* se constrói através de instruções sobre uma determinada área de estudos, sendo esse o processo o mais utilizado no ensino formal, uma vez que as práticas escolares estão organizadas em torno de estudos sobre conhecimentos já prontos, que costumam ser expostos pelos professores e "devolvidos" pelos alunos nas avaliações, como forma de buscar a garantia de que todos os educandos possuam o mesmo tipo de conhecimento sobre as mesmas áreas de estudo. Já o conhecimento *cultural* se constrói por meio de vivências de práticas sociais; e nesse processo de aprendizagem, geralmente ocorre o que o autor chama de uma aprendizagem mais profunda, já que o aprendiz consegue apreender conhecimento através da busca de informação *on demand*, ou seja, à medida que essa informação se faz necessária para dar conta de uma tarefa que tem aplicação direta em sua vida cotidiana.

Com base nesse conceito, Gee (op. cit.) propõe que, ao invés de pensar a aprendizagem começando pelo currículo, o professor faça a si mesmo os seguintes questionamentos: "Que experiências desejo que os alunos tenham? Que simulações eles devem ser capazes de construir mentalmente? O que devem ser capazes de fazer? De quais informações, ferramentas e tecnologias eles necessitam?" (op. cit., p. 118). Para o autor, ao invés de memorizar fatos e informações descontextualizados, os alunos devem desenvolver estratégias que lhes permitam fazer algo construtivo com base em alguma informação ou ferramenta que tenham em mãos. Esse conceito do autor sobre o conhecimento *cultural* e o conhecimento *instrucional* mostra-se bastante útil para esta pesquisa, uma vez que se refere a três pontos-chave deste estudo – letramentos, novas tecnologias e práticas escolares – e suas conexões.

Vejo muito sentido na afirmação de Gee (op. cit.) de que não são apenas as definições científicas apresentadas pela escola que promovem aprendizagem, mas também, e principalmente, as experiências vividas pelos educandos dentro e fora dela. Segundo essa visão, defendida, também, por diversos outros teóricos, como Lankshear, Snyder e Green (2000) e Kellner (2002), os educandos aprendem quando constroem sentidos, e isso é feito

muito mais a partir de vivências do que da memorização de conceitos. Por conta disso, o próprio processo educacional, e a maneira como cada educando se relaciona com ele, tem grande influência sobre sua forma de construir sentidos para os textos que vier a ler e a produzir em todas as práticas sociais de leitura e escrita das quais venha a participar (GIROUX, 2005).

Com base nessas premissas, nesta prática de letramento digital proposta na investigação, havia, entre os principais objetivos, o de incentivar o uso das novas tecnologias para uma tarefa que, ao mesmo tempo, trabalhasse o conhecimento *cultural* dos alunos, por se tratar de um tema que faz parte do seu cotidiano – estréias de filmes –; e seu conhecimento *instrucional*, já que teriam que dar conta de compreender questões em inglês preparadas pelo professor-colaborador, a POIE e a co-professora, buscando informações em um *site* em LI para respondê-las e, ao final, construir sentidos a partir da sinopse do filme. Essa idéia baseia-se nos procedimentos sugeridos por Lankshear e Bigun (1998), que são: 1) pensar as práticas sociais em três dimensões, 2) começar pelo aspecto cultural e 3) dar especial atenção aos aspectos operacionais e críticos, e que, a meu ver, trazem semelhanças com os conceitos de Gee (2006), principalmente no que se refere ao aspecto cultural das práticas de letramento.

Pensar as práticas sociais em três dimensões, como propõem Lankshear, Snyder e Green (2000), significa refletir sobre qual é a natureza da prática que se vai propor, que habilidades são necessárias para essa prática e que tipos de linguagem e de conhecimento nela transitam. No caso em questão, foi escolhida uma prática social que faz parte da realidade dos alunos e que, como propõe Gee (2006), movimenta um tipo de conhecimento que é cultural – sugerir que os alunos acessassem um *site* sobre filmes. Ao buscar algo em LI, descobrimos um *site* que é canadense[34] e que traz as sinopses e fichas técnicas de diversos filmes que serão lançados ou que foram lançados recentemente, organizados tanto por tipo de filme quanto alfabeticamente – as letras do alfabeto apareciam na página principal em forma de *links* que levavam a páginas que continham novos *links* para todos os filmes cujos títulos se iniciavam com determinada letra. Perceber a organização do *site* e aprender a navegar nele, estando

[34] www.tribute.ca/movies

todo em LI, conseguindo fazer a busca de filmes, constituiu a primeira estratégia de letramento digital que se objetivava desenvolver.

Para que os alunos já tivessem um caminho a seguir ao entrar no *site*, propusemos que clicassem no link '*Coming Soon'* e dessem uma olhada na lista de filmes que apareciam em destaque. A partir desse momento, eles poderiam escolher um dos filmes daquela lista, ou algum filme que não estivesse listado entre os destaques de estréia, mas que lhes interessasse, para, então analisar a sua ficha técnica e sua sinopse, que estavam em LI, decidir se gostariam de ver o filme e, ao final, responder a perguntas a respeito do filme, como, por exemplo, de que tipo de filme se tratava, quais eram os atores e atrizes principais e de que se tratava o enredo do filme – questão que eles podiam responder em português, já que pedíamos um resumo da sinopse em duas linhas. Objetiváva-se, com isso, ajudá-los a desenvolver estratégias de compreensão geral, com base em cognatos, em conhecimento prévio já alcançado na análise da ficha técnica.

As perguntas a que os alunos deveriam responder após analisarem a ficha técnica e a sinopse do filme estavam presentes em uma ficha preparada pelos professores envolvidos na pesquisa e foto-copiada de antemão, utilizando-se a cota de cópias xerox a que o professor de inglês tinha direito na escola. Para responder às perguntas, os alunos precisavam, primeiro, compreendê-las na LI, pois não se tratava de itens a serem preenchidos, mas de perguntas com frases completas, como, por exemplo, "*Who are the main actors and actresses*?". Além disso, as perguntas não seguiam a mesma ordem de informações da ficha técnica do *site*, como uma forma de tornar a atividade mais desafiadora aos alunos. De fato, para alguns alunos mais do que para outros, a atividade mostrou-se bastante desafiadora, conforme discuto a seguir.

3.3.2. O processo de letramento digital dos alunos

Analisando a atividade, posteriormente, noto que, como nos informam Lankshear e Bigun (1998), muitos alunos apresentam dificuldade em aprender simplesmente porque não compreendem qual é a prática social com a qual se está lidando em uma determinada atividade de sala de aula. Por mais que, para os professores envolvidos na pesquisa, a atividade parecesse óbvia e, de certa forma, simples, ela não foi vista dessa forma por boa parte dos alunos. Recorro, novamente, à teoria de Lankshear e Bigun (op. cit.) de que isso pode ocorrer por dois motivos principais – ou porque a prática em questão não está diretamente relacionada com as experiências que esses alunos têm fora do ambiente escolar ou porque está acontecendo de maneira descontextualizada.

No caso da atividade proposta, os professores envolvidos na pesquisa pensaram que estaria óbvio aos alunos que as letras do alfabeto em forma de *links* conduziriam a outras telas com os nomes de filmes iniciados com cada letra. Entretanto, foi necessário explicar aos alunos essa característica do *site* para que pudessem encontrar os filmes que buscavam, conforme excerto abaixo:

> A.: Professora, **como faço pra entrar no filme**?
> CP.: Ah, do High School Musical? Você clica aqui, ó, 'Now Playing'... já tá lançado... aí vão aparecer as letras, você clica na letra 'H'. Aí ele vai aparecer. Olha lá: High School Musical 3. Aí você vai abrir lá a ficha do filme, e tentar ler a sinopse.
> A.: **E aonde que eu aperto agora**?
> CP.: **Aperta no 'H'**... Agora abriu o High School... Agora, olha a história, os personagens... Não precisa entender tudo, só o principal para decidir se quer ver o filme e para responder às perguntas, ok?
> A.: Ok.

> CP.: Qual o filme?
> A.: Esse aqui.
> CP.: Madagascar? Então entra aqui... Aí **você vai escolher a letra 'M'**... Aqui, letra 'M'. Aí **vai aparecer o nome do filme, você clica nele**... Aí vai aparecer a ficha... Isso mesmo! Aí você vai dar uma olhada na ficha e na história, decidir se vale a pena assistir, e, depois, vai preencher a ficha das perguntas sobre o filme.

Como as telas de computador são cada vez mais gráficas, visuais e interativas, onde "ícones, janelas, *mouses*, e os vários cliques, *links* e interações envolvidas no texto mediado pelo computador ditam novas competências em uma expansão assustadora do letramento" (KELLNER, 2002, p. 162), lidar com o aspecto visual se tornou crucial, o que inclui desenvolver habilidades navegacionais, como, por exemplo, aprender a navegar de uma tela para outra, negociar hipertextos e *links*, e mudar de um programa para outro. Esse tipo de tarefa foi se tornando mais fácil para os alunos no decorrer da prática proposta. Posteriormente, foi possível notar que, por um lado, os alunos haviam desenvolvido, com o auxílio dos professores, as habilidades de busca necessárias para encontrar os filmes que lhes interessavam e deixaram de necessitar de auxílio ao longo da aula; por outro lado, buscar informações sobre estréias de filmes em um *site* específico sobre o assunto não faz parte das práticas cotidianas dos alunos, ao contrário do que pensavam os professores envolvidos na pesquisa. Observou-se que o caminho que os alunos costumam seguir em LM, em suas práticas cotidianas para saber sobre filmes em lançamento, é diferente daquele proposto. Quando se interessam por um determinado filme, digitam o nome desse filme na ferramenta de buscas *Google*®, escolhem o *link* que parece mais interessante na listagem de *sites* e, ao clicar nele, veem as imagens e o *trailer* do filme, mas leem pouco dos textos escritos, apenas alguma parte que lhes interessa saber sobre a história, os personagens ou os atores que os interpretam.

Considero que os professores envolvidos nesta pesquisa também passaram por um processo de letramento durante essa atividade, percebendo, como acredita Gee (2006), quais são os caminhos que os aprendizes costumam seguir em suas práticas sociais de leitura, as quais os levam a construir conhecimento cultural. De acordo com as anotações de campo, nota-se, por exemplo, que, ao ouvir que utilizariam o computador para uma atividade sobre filmes, boa parte dos alunos imediatamente interpretou que assistiriam a vídeos contendo *trailers* ou trechos de filmes. A partir desse momento, diversos alunos deixaram de prestar atenção às instruções para a atividade e passaram a utilizar seus caminhos conhecidos para buscar esses vídeos no *site*. Muitos deles conseguiram encontrar os *links* para os *trailers* e clicaram neles; porém, como a navegação na Internet é lenta na escola, os vídeos não chegavam a ser

carregados para a exibição, o que causou, em muitos alunos, uma sensação que interpreto como ansiedade, conforme os excertos abaixo:

> A.: **Não dá pra assitir**?
> CP: Assistir não dá porque esse computador é muito lento.
> ...
> A.: Professora, eu não tô conseguindo.
> CP: Qual filme você escolheu?
> A.: Esse aqui, mas **eu não tô conseguindo assistir**.
> CP: Ah, mas não vamos assistir, vamos pesquisar sobre os filmes.
> A.: Ah, professora! ((em tom de desânimo))
> CP: Clica aqui no amarelinho... O trailer não dá pra ver mesmo, porque o computador é lento. Só dá pra ver a ficha técnica e a sinopse do filme.
> A.: Ai que saco!

No caso desta atividade, a princípio, os professores envolvidos imaginaram que todos os alunos tivessem o hábito de navegar por *sites* similares, buscando informações a respeito de filmes ou jogos de vídeo games. Na prática, perceberam que esse não era o hábito de boa parte dos alunos, o que me leva a concluir que, antes de pensar uma prática que tenha como foco o conhecimento cultural dos alunos, conforme aponta Gee (2006), e que, ao mesmo tempo promova letramento digital, pode ser importante buscar conhecer melhor as práticas sociais dos alunos no contexto local onde se está inserindo uma proposta como esta.

O conceito de Gee (2006) sobre conhecimento *cultural* e *instrucional* é tratado, com nomenclatura diferente, por outros autores que trabalham com as teorias de letramentos críticos. Giroux (2005), por exemplo, defende a teoria de que a escola tende a promover práticas que diferem das práticas sociais às quais os educandos estão expostos em sua vida cotidiana e que, por isso, eles encontram grande dificuldade em transitar pelas práticas escolares, o que compromete seu processo de aprendizagem. Para o autor, quando os educandos não conseguem perceber de que maneira as práticas propostas pela escola se conectam com as práticas do seu dia-a-dia, eles, de certa forma, recusam-se a se engajar nessas práticas, uma vez que não veem sentido para elas. É possível notar, portanto, que, para Giroux (op. cit.), as práticas escolares tendem a afastar os educandos de práticas sociais 'reais', às quais Gee (ibid) chama de *culturais*, de forma que se institui um abismo entre o que a escola propõe e o que a sociedade vive.

Snyder (2004) também fala sobre esse abismo, afirmando que boa parte das práticas propostas pela escola, mesmo aquelas que já fazem uso de novas tecnologias, continuam divergindo das práticas sociais da vida cotidiana. A autora denominou esse tipo de prática de "vinho velho em garrafas novas[35]", referindo-se, especificamente, ao uso das novas tecnologias para realizar atividades que ainda contemplam uma visão de língua compartimentada, como a busca por informação apenas para cópia, sem que essa informação seja significativa aos alunos e sem que eles sejam chamados a construir sentido por meio dessas práticas. No caso da atividade aqui apresentada, o objetivo não era apenas desenvolver habilidades de navegação no *site*, mas também, e, principalmente, desenvolver outras estratégias como a compreensão das questões em LI que foram elaboradas, seguida da busca destas informações na ficha técnica do filme escolhido, e, finalmente, da leitura da sinopse em LI para se fazer um resumo, em LM, do enredo do filme.

Por um lado, não acredito que a proposta traga apenas vinho velho em garrafas novas, uma vez que não se resumiu à simples cópia de informações. Por outro lado, analisando a atividade, percebo que os professores, de maneira geral, podem cair em armadilhas como esta na qual caíram os professores envolvidos na pesquisa, ao pensar que os alunos têm os mesmos hábitos culturais que eles mesmos cultivam. Penso que, caso houvessem utilizado o mesmo *site*, porém com um objetivo diferente, poderiam ter se aproximado mais da proposta de se trabalhar com base no conhecimento cultural dos alunos, o que, a meu ver, constitui uma grande contribuição de Gee (2006) para um ensino mais contextualizado e significativo.

Para Gee (op. cit.), a maior parte dos alunos que aprendem a ler e a escrever com facilidade o fazem através de um processo *cultural*, por já terem, no ambiente familiar, o incentivo necessário para o desenvolvimento desse tipo de prática. Já os alunos que não obtiveram esse incentivo, por não ser este um hábito cultural em suas casas, precisam contar apenas com o aspecto *instrucional* do letramento, enfrentando uma dificuldade muito maior durante todo o processo, sem garantias de, um dia, tornarem-se bem sucedidos nesse tipo de prática social. Esse conceito de Gee também faz parte das afirmações de Soares (2004 [1998]) acerca da

[35] Expressão original: "*old wine in new bottles"* (SNYDER, 2004).

maior facilidade encontrada pelos alunos em cujos lares as práticas sociais de leitura já se tornaram parte da vida familiar.

No caso das novas tecnologias, creio que se dá o mesmo processo. Os professores envolvidos na pesquisa notaram que os alunos que têm computadores em suas casas, ou que têm acesso a eles através de *lan houses*, apresentaram maior facilidade em desenvolver as práticas propostas, inclusive auxiliando os demais alunos nesse processo. Concordo com Costa (2000), que faz uma releitura dos processos de letramento à luz das teorias vigotskyana e bakhtiniana[36], que muitas das práticas dos multiletramentos favorecem a aprendizagem de um aprendiz menos experiente com outro mais experiente naquele tipo de leitura. Com base nessa observação, a qual se apóia nas teorias a esse respeito, a co-professora incentivava os alunos menos experientes a se sentarem ao lado dos mais experientes, o que se mostrou uma prática positiva de colaboração.

Percebo que, assim como na pesquisa de Lankshear, Snyder e Green (2000), a utilização dos computadores ao invés da sala de aula tradicional permitiu uma nova configuração na relação dos alunos com o meio e com os professores. Tanto naquela pesquisa quanto nesta, além de os alunos se mostrarem mais engajados e comprometidos com o que estavam fazendo, o fato de existir uma professora com o papel de auxiliar na parte operacional das práticas hipermodais propostas possibilitou que (o)a professora(a) dispusesse de mais tempo para ouvir e interagir com os alunos durante as atividades, como mostram os excertos abaixo:

> Os alunos estão todos trabalhando individualmente em seus computadores. Há um alto nível de engajamento e concentração – ninguém se movimenta pela sala (...) A professora de Aprendizagem[37] Computacional se movimenta por entre os alunos como uma consultora ou solucionadora de problemas. (...) Ela é um recurso importante. (...) A professora está em movimento durante toda a aula, sempre observando se há alunos que precisam de ajuda (...) ela também não sugere

[36] Sérgio, R. COSTA *Interação e Letramento Escolar: uma (re)leitura à luz Vigotskyana e Bakhtiniana*, 2000.
[37] Apesar de não estar totalmente satisfeita com esta tradução de '*awareness'*, creio que o termo 'aprendizagem' expressa melhor os sentidos que este termo assume no contexto descrito.

> que eles consultem seus colegas. (LANKSHEAR, SNYDER E GREEN, op. cit., p. 9)[38].

Esse relato dos autores se parece muito com as anotações de Diário de Campo desta pesquisa. Aqui, também, verifico mudanças na maneira como os alunos se posicionaram com relação à proposta, bem como ao papel que os professores envolvidos puderam assumir diante dessa nova configuração, conforme excerto abaixo:

> *Alunos assumem uma outra postura com relação ao que está sendo proposto. Cada dupla trabalha em um computador e o nível de ruído na sala de aula é bem menor do que nas aulas anteriores. Parecem outros alunos. Como a POIE auxilia nas dúvidas com relação ao uso do computador, indo desde o endereço do* site *até a maneira de navegar por ele, tanto o professor-colaborador quanto eu, como, co-professora, podemos discutir com os alunos sobre o conteúdo dos textos, estratégias de leitura de texto e imagem, entre outras coisas.*
>
> *(Trecho de Diário de Campo, p. 7)*

Entretanto, claro que houve conflitos, principalmente provocados pelo fato de alguns alunos mais experientes não se sentirem impelidos a auxiliar seus colegas, seja porque desejavam terminar logo a prática proposta para tentar acessar outros *sites* de seu interesse, seja porque simplesmente não contavam com a paciência e a motivação necessária que esse tipo de trabalho em conjunto exige; situação que, como nos lembram Lankshear, Snyder e Green (2000), exige boa preparação e "jogo de cintura" por parte do professor, já que "novas tecnologias sempre geram um certo grau de suspeita e ceticismo; elas podem gerar insegurança associada com a exposição ao não-familiar"[39] (op. cit., p. 18).

[38] Minha tradução do original: *"The students are all working individually at their computers. There is a high level of engagement and concentration, no-one moves around the room (..) The Computer Awareness teacher moves from student to student as consultant, or troubleshooter (...) She is an important resource (...) The teacher is on the go the entire lesson, always watching for students who need help (...) She talks to the student, but also listens to her (...) she also does not suggest that they consult with their peers"*.

[39] Minha tradução do original: *"New tecnologies always generate a certain degree of suspicion and scepticism. They can prompt insecurity associated with exposure to the unfamiliar"*.

Com base nessa premissa, pode-se dizer que houve conflitos e inseguranças, tanto por parte dos alunos quanto dos professores envolvidos – a co-professora, o professor-colaborador e a POIE. Entretanto, como bem nos lembram os documentos oficiais "os conflitos e as contradições fazem parte das relações sociais e da complexidade destas, fazendo parte, portanto, da heterogeneidade social" (OCEM-LE, 2006, p. 98). Um desses conflitos, que se deu nessa prática hipermodal, e que considero 'bem-vindo', pois traz maiores oportunidades de reflexão crítica acerca de todo o processo, ocorreu durante a leitura das sinopses de filmes – parte da atividade que considero como contemplando os aspectos *cultural* e *crítico* desta proposta, conforme apontam Lankshear, Snyder e Green (2000), e que é discutida nas próximas seções.

3.3.3. Leitura de sinopses em LI: conflitos e intersecções

Inicio esta seção lembrando ao leitor que, nessa fase da atividade hipermodal, o processo de leitura não era diferente do processo de leitura de qualquer texto multimodal, podendo ser impresso, uma vez que nas sinopses de filmes presentes no *site* não havia *links* para outras páginas. Além disso, como o objetivo nessa fase era auxiliar os alunos a utilizar estratégias de leitura para compreender a idéia global do filme na LI, os alunos não tinham a permissão para assistir ao *trailer* do filme antes de fazer o resumo do enredo, o qual deveriam fazer com base não apenas no texto escrito, mas também na imagem que a acompanhava, e resumir essa idéia em LM, uma vez que não era nosso foco nesta atividade específica desenvolver com eles estratégias de escrita em LI. Assim, caso sugeríssemos este resumo em LI, isto provavelmente os levaria a copiar trechos da sinopse – o que, mesmo assim, aconteceu, como no seguinte exemplo:

> Resumo 1 *The Boy in the Striped Pajamas is a fictional story that offers a unique perspective on how prejudice, hatred and violence affect innocent people.*

Mais adiante, ao ter acesso à sinopse do filme, o leitor perceberá que o aluno não copia a frase toda, parando no ponto em que, provavelmente, imaginou que o sentido estaria completo e que não seria necessário acrescentar o resto da frase – "*particularly children, during wartime*". O aluno demonstra, então, a meu ver, a capacidade de utilizar uma estratégia de busca de informação, que, teoricamente, dá conta do que foi pedido. Porém, o objetivo era o de que os alunos fizessem uma leitura global da sinopse e a resumisse em LM. O intuito dessa proposta, dessa forma, era evitar cópias e incentivar a construção de sentidos. Boa intenção, a meu ver, mas com algumas ausências, como, por exemplo, explicações mais detalhadas de como os alunos poderiam fazer essa leitura e esse resumo – o que gerou uma série de conflitos, conforme discuto a seguir.

O primeiro dos conflitos enfrentados na atividade foi o desejo dos alunos de traduzir a sinopse palavra por palavra. Diferentemente dos textos de propagandas, trabalhados em momento anterior e discutidos no segundo capítulo, as sinopses traziam textos mais longos, o que pareceu desencorajar os alunos de tentar construir sentidos mesmo não tendo certeza a respeito dos significados de algumas palavras. Além disso, uma vez que, no caso das propagandas, a co-professora havia, primeiramente, discutido a respeito das imagens, dos sentidos que se podia construir a respeito delas, das ideologias que poderiam estar por trás de suas escolhas, etc., o momento de leitura dos textos em LI pareceu fluir mais tranqüilamente; enquanto que, no caso desta atividade com sinopses, antigos hábitos dos alunos mostraram-se mais persistentes, como se podem notar nos excertos abaixo:

> A1: Eu **quero traduzir a sinopse do filme**. **Me deixou curioso**, agora!
> CP: Mas não precisa traduzir! Tem várias palavras parecidas com o português que podem te ajudar a entender, olha, 'violence', 'inocent people', 'Nazist'... tá vendo?
> A1: U-hum.

> A2: Professora?
> CP: Yes.
> A2: **Não tô conseguindo traduzir**.
> CP: Mas por que traduzir? Vocês vão ter que fazer sem a tradução... tentando entender as perguntas. A pergunta que vocês não entenderem, vocês me chamam, que eu explico.

A maneira encontrada para ajudar os alunos a fazer a leitura sem a tradução literal foi através de cognatos. Cito, abaixo, a sinopse de um dos filmes com os quais os alunos trabalharam e, em seguida, algumas leituras feitas com base em cognatos e que se mostraram, a meu ver, adequadas[40].

The Boy In The Striped Pajamas

Movie Synopsis

The Boy in the Striped Pajamas is a fictional story that offers a unique perspective on how **prejudice, hatred and violence affect innocent people**[1], particularly children, during **wartime**. Through the lens of an eight-year-old boy largely shielded from the reality of **World War II**, we witness a forbidden friendship that forms between **Bruno, the son of Nazi commandant**, and **Schmuel, a Jewish boy held captive in a concentration camp.** Though the two are separated physically by a barbed wire fence, their lives become inescapably intertwined. The imagined story of Bruno and Shmuel sheds light on the brutality, senselessness and devastating consequences of war from an unusual point of view. Together, their tragic journey helps recall the **millions of innocent victims of the Holocaust.**

http://www.tribute.ca/movies/the-boy-in-the-striped-pajamas/17900/

Resumo 2 *É uma história de perspective, prejudice, violência*[41].

Resumo 3 *Preconceito, ódio e a violência.*

Resumo 4 *Eu entendi que o Bruno e o Shmuel estão preso no campo de consentração*[42] *e eles estão separado pela guerra.*

Resumo 5 *Fala de dois meninos. Um era judeu e não podia ficar com outro menino por causa do preconseito e fala também sobre ódio.*

Analiso que o aluno que escreveu o Resumo 2 copiou dois termos e traduziu um terceiro. Como, infelizmente, não foi discutido com os alunos o resultado de suas leituras, não é possível determinar se ele teve alguma compreensão do que significam esses dois primeiros termos ou se apenas os copiou, traduzindo somente aquele que identificou como sendo violência. Como a palavra *perspective* abre espaço para sentidos mais profundos, como 'olhar por outro ângulo', por exemplo, o aluno, provavelmente, não apreendeu esses sentidos, talvez porque nem na LM saiba descrever os significados possíveis para a palavra 'perspectiva'. Numa proposta hipermodal, seria relevante discutir com eles suas interpretações, não com foco na 'acurácia' de suas interpretações, como criticam Luke e Freebody (1997), mas com foco nas leituras possíveis por trás das sinopses, por trás dos enredos dos filmes, assim como fizemos com as propagandas. Creio que, nesta atividade, os múltiplos objetivos traçados – letramento digital, leitura em LI, resumo em LM – terminaram por não possibilitar o trabalho com profundidade. Isto, entretanto, a meu ver, não invalida a atividade, nem sua concepção ou seus 'resultados'.

Voltando à leitura do aluno, uma vez que a palavra *prejudice* encontra-se na lista dos falsos cognatos, não se sabe se ele a interpretou como sendo prejuízo – o que até poderia fazer sentido nessa sinopse – ou se simplesmente não construiu para ela nenhum sentido na LM. E aí reside minha mais profunda crítica a esta fase da atividade – sua não continuação, ou seja, à falta de discussão acerca das conclusões a que chegaram os alunos.

[41] Todos os excertos utilizados nesta seção, os quais constituem textos escritos em LM, foram escaneados e encontram-se na seção de apêndices, porém sem os nomes dos alunos para preservar sua identidade.
[42] As respostas escritas pelos alunos são utilizadas sem qualquer correção gramatical. Também não se recorreu à correção junto aos alunos, uma vez que este não era o objetivo nessa atividade.

No Resumo 3, observo que o aluno traduziu três palavras-chave da sinopse, as quais não se encontram em uma sequência, o que, a meu ver, demonstra sua utilização de uma determinada estratégia de busca, à qual, porém, não se pode ter acesso, uma vez que não lhe foi perguntado como chegou a essas conclusões. Já nos Resumos 4 e 5, os alunos demonstraram uma compreensão mais global da história, talvez com base na imagem e em outras palavras-chave que encontraram ao longo da sinopse.

A estratégia de buscarem cognatos, entretanto, mostrou-se desastrosa no caso de alguns alunos que, além de não observar a imagem que acompanhava a sinopse, provavelmente apegaram-se apenas ao título ou às primeiras palavras do texto, chegando a conclusões que considero tragicômicas, como as seguintes:

Resumo 6 *Sobre um homem e uma striper de pijama.*

Resumo 7 *Fala de um menino striper que é violento e afeta inocentes pessoas.*

Resumo 8 *Fala de um cara de pijamas listrados e cheios de dramas.*

Resumo 9 *O filme se trata de um garoto que é tirado da sua família e é mandado para um camp.*

Percebo que levar o aluno a apoiar-se em cognatos, embora possa se mostrar uma estratégia útil no contexto desta pesquisa, por si só, não pareceu suficiente para uma construção de sentidos mais 'coerente' com os temas trabalhados nos filmes. Houve alunos que produziram interpretações complexas e coerentes com relação ao enredo do filme, mas, novamente, como o papel dos professores envolvidos na pesquisa era o de assistir os alunos com dificuldades de navegação, ou aqueles que não pareciam saber por onde começar suas leituras, não foi possível acompanhar o processo interpretativo destes outros alunos, os quais produziram frases como:

Resumo 10 *O filme fala sobre o holocausto que ocorreu na 2ª Guerra Mundial. Nesse período, teve muito preconceito, ódio e violência contra pessoas inocentes.*

Resumo 11 *Bruno e Schmuel, juntos, a sua trágica jornada ajudam a relembrar os milhões de inocentes vítimas do Holocausto.*

Resumo 12 *O menino fez amizade com um nazista e ele era judeu e essa amizade era proibida. Por isso, foram presos em selas diferentes sendo protegidos da II Guerra.*

No caso do Resumo 10, parece-me que este aluno juntou seus conhecimentos prévios com algumas palavras chave que já conhecia ou que buscou em algum dicionário *online*, como, por exemplo, *prejudice* e *hatred*. Outros alunos, cujas respostas foram descritas anteriormente, também se apoiaram nessas palavras. Este aluno, porém – ainda referindo-me ao Resumo 10 – uniu diversos termos utilizados durante a sinopse e produziu uma frase coerente com relação ao que se sabe acerca desse período histórico. Apesar de não mencionar os dois personagens principais e seu drama – o que constitui o foco do filme – o aluno demonstrou a capacidade de discorrer brevemente acerca do tema de fundo, parecendo se apoiar em seus conhecimentos prévios ativados por palavras-chave ao longo da sinopse. Por outro lado, ao não se referir ao tema central – que era a amizade proibida entre um garoto judeu e um filho de nazistas –, o aluno deixa de perceber nuances importantes que constituem a trama do filme e que os professores envolvidos na pesquisa poderiam ter trabalhado com os alunos em aulas subsequentes.

Mais uma vez, percebo ausências geradas pela maneira como a atividade foi conduzida, já que, ao não acompanhar o processo interpretativo dos alunos – durante ou após a atividade – os professores deixaram de possibilitar um olhar mais de perto para os caminhos por eles seguidos, além de trazer à atividade um caráter mais de checagem do que de construção de sentidos, uma vez que não utilizaram as interpretações dos alunos para discussões ou questionamentos. Creio que a maneira como procederam com relação às leituras de propagandas demonstrou-se um caminho mais produtivo no sentido de construir sentidos e construir conhecimento, ao passo que, nesta atividade, os alunos não tiveram acesso às interpretações dos colegas e nem aos comentários dos professores acerca de sua produção – o que, a meu ver, consiste em um não-aprofundamento do tema trabalhado. É possível observar, nesta atividade, a preocupação dos professores com questões operacionais

(LANKSHEAR, SNYDER e GREEN, 2000), tanto com relação à utilização dos computadores quanto com relação a de que maneira poderiam dar continuidade a esse tema em outras aulas, sem o uso dos computadores, apenas com base nas fichas preenchidas pelos alunos.

Com base nas notas de campo, percebo que o curto tempo de aula e outras questões operacionais, como a organização dos alunos em carteiras enfileiradas, o grande número de alunos por sala e a obrigatoriedade de seguir um currículo padronizado e estruturado com base em pontos gramaticais, constituem dificultadores para trabalhos como este. Mesmo assim, a *posteriori*, emergiu a idéia de que poderia ter havido uma continuação para esta atividade e que, talvez, as formas dessa continuidade poderiam vir a contribuir para futuras reflexões a esse respeito em outras pesquisas. Percebo, ainda, que a já estabelecida 'regra' de que a concepção de uma atividade vai além do fazer, nem sempre é considerada.

Voltando ao Resumo 11 – "Bruno e Schmuel, juntos, a sua trágica jornada ajudam a relembrar os milhões de inocentes vítimas do Holocausto" –, vejo neste uma construção um tanto poética – cujas características não são, a meu ver, desabonadas pelo erro gramatical – porém, sem a percepção ou, pelo menos, sem a expressão do conflito que viviam os dois personagens. Ao referir-se aos garotos como estando juntos em uma trágica jornada, este aluno pode não ter percebido que se tratava de um judeu e de um filho de nazistas – o que traz um outro peso a este drama. Percebemos, no decorrer da atividade, que alguns alunos não sabiam quem eram os nazistas e os judeus e que, portanto, não poderiam construir sentidos coerentes com os temas tratados no filme, como no caso do excerto de aula abaixo:

> A1: Nazis...
> CP: É nazistas. Ele foi preso porque ele era... judeu.
> A2: Sério, professora?
> CP: Você não estudou na história que os alemães prendiam e matavam os judeus?
> A2: Nossa! Sério? O professor não ensinou isso, não!
> CP: Vocês nunca ouviram falar disso?
> A2: Não.
> A1: Eu não!
> A2: Nem eu!
> CP: Nunca ouviram falar do Hitler?
> A2: Ah, aquele alemão?

> CP: Na verdade, ele não era alemão, ele era austríaco. Aí ele se tornou o dirigente da Alemanha e ele só gostava de gente branca, alemã, e mandou matar todos os judeus em câmaras de gás.
> A2: Tadinhos!
> CP: Eles ficavam naquele lugar lá ((apontando para a imagem no *site*)) cheio de arame farpado até a hora de morrer.
> A2: Ai que horror! Ainda bem que eu nasci aqui!

Somente analisando a transcrição desta interação é que percebi uma possibilidade, não utilizada pelos professores participantes da pesquisa, de sugerir que esta dupla fizesse buscas na Internet a respeito do holocausto, para que pudessem, em um primeiro momento, conhecer um pouco do que se diz a respeito, e, em um segundo momento, utilizar esses novos conhecimentos para proceder à leitura da sinopse. Olhando para a atividade e para a maneira como os sentidos se construíram, pergunto-me se não teria sido melhor, antes de pedir que os alunos lessem essa sinopse, verificar seus conhecimentos prévios a respeito do tema – o que poderia ter facilitado sua construção de sentidos.

Neste trabalho colaborativo, deparei-me com dificuldades já apontadas por Lankshear, Snyder e Green (2000) com relação a qualquer mudança no campo educacional, como, por exemplo, questões de operacionalização, dificuldades para construir uma ponte entre os aspectos culturais e críticos dos letramentos, resistências impostas pelo próprio sistema tal qual está construído, entre outras. Percebo que, antes de iniciar o trabalho, não foram previstas todas as dificuldades e que uma análise mais minuciosa evidencia que mais planejamento e previsão podem ser exercitados. Mesmo assim, embora não tenha sido possível prever as respostas dos alunos, elas, apesar de 'problemáticas', do ponto de vista da busca de inferência de vocabulário para construção de sentidos, não deixam de se mostrar interessantes:

> Resumo 13 *Ele foi preso por anda(r) com más amizades e sofreu muito.*
>
> Resumo 14 *Dois amigos separados pelo um campo minado.*
>
> Resumo 15 *Eu entendi que era uma família judaica.*
>
> Resumo 16 *Ele fala de um drama que aconteceu.*
>
> Resumo 17 *Eu entendi que o Bruno and Shumel são os principais do filme, que eles estão indo para uma guerra, e é um drama.*

No caso do Resumo 13, não é possível saber quem, na sua concepção, é preso – o judeu ou o filho do nazista –, já que se pode dizer que qualquer um deles representa para o outro uma amizade nociva, devido às diferenças e intolerâncias construídas por seus antecessores. Interessante teria sido perguntar a esse aluno qual dos dois, em sua opinião, seria a 'má companhia' e o que pensa a respeito dos temas tratados no filme, se é que os conhece. E, caso não os conhecesse, poderia ter sido esta uma importante oportunidade, a meu ver, para passar a conhecê-los e discutir a respeito deles.

No caso do Resumo 14, penso que tanto a imagem quanto sua leitura do termo '*concentration camp*' podem ter sido determinantes para a construção de sentidos deste aluno. 'Campo minado' remete a guerra – termo que aparece na sinopse referindo-se ao período onde se passa a história. Entretanto, novamente, não há como determinar o caminho interpretativo percorrido pelo aluno, uma vez que não houve o prosseguimento da atividade em aulas subseqüentes – o mesmo que ocorre com as demais interpretações, como a que faz referência a uma 'família judaica'; a um 'drama que aconteceu' – provavelmente referindo-se ao Holocausto; e ao fato de os garotos estarem 'indo para a guerra'.

Concluo que este texto multimodal constitui um exemplo de possibilidades múltiplas de construção de sentidos e de construção de conhecimentos, as quais poderiam ter sido potencializadas caso tivessem sido propostas buscas na Internet, em LI, a respeito de temas como discriminação, negação do outro, imposição das próprias idéias – conforme discutido anteriormente. Creio que saber acerca do Holocausto e conhecer diferentes perspectivas acerca do que se passou nesse período constitui uma importante maneira de construção de conhecimento, não apenas sobre história, mas, principalmente, acerca de como pessoas pertencentes a diferentes domínios de realidade podem interpretar de maneira distinta aquilo que se considera 'um mesmo acontecimento' – embora, como nos lembra Maturana (2001), não exista um fato ou uma realidade, mas sim observações com base em construções de realidade.

Encerro esta seção com uma interpretação que considero simples e, ao mesmo tempo, completa:

> Resumo 18 *O menino fez amizade com um nazista e ele era um judeu e essa amizade era proibida.*

Muito embora o aluno não tenha se referido às vítimas inocentes do Holocausto, nem ao ódio, preconceito e violência de que trata a sinopse, ele demonstrou, a meu ver, a capacidade de encontrar, seja no texto escrito, na imagem, ou na junção dos dois, o tema central do filme. Não se pode afirmar, entretanto, que o caminho interpretativo do aluno resultou da maneira como foi proposta a atividade. Conforme discutido anteriormente, percebi, no tipo de atividade experimental realizada – práticas pedagógicas que procuravam aplicar conceitos dos multiletramentos críticos, mas nem sempre o conseguiam – a dificuldade de determinar o que, exatamente, é resultado dessas práticas ou não, ou seja, o que, de fato, muda, constrói-se ou se desconstrói nos *habitus* interpretativos dos alunos, em relação ao que já estava construído anteriormente, principalmente porque, com base em modelos de professor e de aluno, bem como em concepções já estabelecidas do processo de aprendizagem, tivemos a tendência de repetir práticas de certa forma tradicionais, apenas com uma nova roupagem, conforme discuto na última sessão deste trabalho.

3.4. "Vinho velho em garrafas novas": diálogos com Snyder

Tanto em um livro acerca do papel dos hipertextos[43] na sociedade atual, quanto em outro acerca de novas tecnologias e o papel do professor[44] – escrito em conjunto com Lankshear e Green –, Snyder (1996) e (2000) chama a atenção para o fato de que, quando se trata da utilização das novas tecnologias no campo educacional, existe uma forte tendência a se

[43] Ilana SNYDER. *Hypertext: The Electronic Labyrinth*, 1996.
[44] LANKSHEAR; SNYDER; GREEN. *Teachers and Techno-Literacy*: *Managing Literacy, Technology and Learning in Schools*, 2000.

propor práticas tradicionais com uma nova roupagem, ou seja, a realizar os mesmos processos de leitura e de escrita que se fazia com o texto impresso, agora com o uso de computadores, porém sem qualquer mudança epistemológica. A autora faz uso de alguns exemplos, como pedir para que os alunos produzam um texto qualquer – seja uma narrativa ou um parágrafo de apresentação – utilizando um editor de texto ao invés do caderno. Neste caso, a mídia pode ser diferente; porém, o processo, seus objetivos e sua organização mantêm as mesmas características da escrita no caderno. Com base nessa premissa, a autora sugere que, quando se fizer uso das novas tecnologias em sala de aula, faça-se isso por meio de atividades que fazem sentido no meio digital e, que, portanto, têm outros objetivos, outra organização, outro tipo de produção.

Na elaboração da atividade de navegação no *site* sobre filmes, os professores envolvidos na pesquisa levaram em consideração tanto as colocações de Gee (2006), acerca de práticas cotidianas, que façam sentido para os alunos; quanto as colocações de Snyder (2004), acerca de não utilizar o computador apenas como editor de texto ou como fonte de informações que podem ser 'copiadas e coladas', como também critica Braga (2005). Ao avaliar a atividade posteriormente, entretanto, percebo que a intenção foi boa, mas a maneira como essa prática foi planejada e executada terminou, de certa forma, por configurá-la como "vinho velho em garrafas novas" (SNYDER, op. cit.).

Não quero dizer, com isso, que considero menos importante o trabalho de compreensão de perguntas em LI e a localização de informações para respondê-las, conforme proposto no início da atividade. Assim como também considero importante a fase de leitura da sinopse em LI – apesar da pouca preparação oferecida aos alunos – e a apreensão das idéias globais, seguida de resumo em LM. Creio que essas práticas podem, sim, fazer parte de um processo de leitura, não como antecedentes a outra fase mais reflexiva e crítica, mas como também fazendo parte de um processo dialético de construção de conhecimento. Não penso, porém, que apenas essas fases que trabalhamos com os alunos sejam suficientes para a construção de sentidos, uma vez que, em uma análise mais minuciosa, percebo que não propusemos nada que já não tenha sido realizado em outras propostas pedagógicas. Creio que, com exceção da fase em que os alunos aprenderam a navegar pelo *site* e muitos viram pela

primeira vez os *links* feitos apenas com letras – em que, somente após clicar em uma das letras é que se pode acessar uma lista de filmes –, esta atividade poderia ter sido feita em sala de aula, contando apenas com uma cópia xerox que contivesse a imagem do filme e sua sinopse. A respeito disso, cito, Lankshear, Snyder e Green (2000, p. 2):

> Não faz sentido tentar acomodar as novas Tecnologias a práticas tradicionais de sala de aula, já que, ao se fazer isso, o processo de aprendizagem termina por ter as mesmas características que sempre teve – apenas com uma aparência mais tecnológica. (...) os professores precisam ser capazes de embasar seu julgamento do potencial das novas Tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem em experiências reais e em uma compreensão pessoal e bem informada. Eles precisam encontrar maneiras efetivas e apropriadas de usar essas tecnologias para ajudar a preparar os alunos a participarem, de forma independente, competente e crítica, de contextos pós-escolares[45].

O que penso a respeito da discrepância entre a proposta dos autores e o que, de fato, deu-se na prática multimodal idealizada e realizada, é que nem sempre há uma compreensão profunda de como podem ser as práticas hipermodais no ambiente escolar – ainda mais em se tratando de aulas de LE. Creio que muito ainda precisa ser pesquisado a respeito dos conceitos de aprendizagem de LE na era das multimodalidades, especialmente no caso de aprendizagem de LI em escolas públicas brasileiras, onde os objetivos dessa aprendizagem se mostram bastante diferentes com relação a outros contextos, como, por exemplo, as escolas pesquisadas por autores citados nesta pesquisa, como Lankshear, Snyder e Green (2000). Diferentemente dos alunos investigados em sua pesquisa, os alunos brasileiros não têm a oportunidade de utilizar a língua-alvo em seu cotidiano – a não ser em atividades receptivas, como ouvir músicas ou assistir a filmes. Talvez, justamente por esse motivo, a escola pudesse oferecer mais oportunidades para que os alunos utilizem a LI em atividades de produção – como escrita ou produção de vídeos, mesmo que simples. Essas oportunidades

[45] Minha tradução do original: *"There is no point in trying to accommodate new Technologies to existing classroom approaches, as such teaching ends up looking much the way it always has – except that it is more 'technologised'. (...) teachers need to be able to base their judgments of the potential of new Technologies for classroom teaching and learning on real experience and informed personal understanding. They need to find effective and appropriate ways of using these technologies to help prepare students to participate independently, competently and critically in post-school contexts"*.

foram, a meu ver, pouco exploradas neste trabalho colaborativo – ausência que atribuo a um aprendizado ainda em processo para lidar com essas questões.

Snyder (2000) – em artigo posterior à pesquisa que desenvolveu com Lankshear e Green – coloca duas questões que, segundo a autora, podem guiar reflexões a respeito da implementação das hipermodalidades no currículo. São elas: "Que mudanças pedagógicas ocorrem? Há alterações nas expectativas dos professores?"[46] (op. cit., p. 110). Considero estas questões interessantes na análise da prática hipermodal que propusemos e percebo que, da maneira como ela foi proposta, não houve mudanças pedagógicas importantes – a não ser o desenvolvimento de estratégias de navegação pelo *site*, conforme exposto anteriormente –, já que a atividade 'produtiva' que os alunos foram chamados a desenvolver foi a de busca de informação específica no texto e a de compreensão geral do texto da sinopse, ambas práticas já propostas para a leitura, tanto em LM quanto em LE. Pode-se dizer, também, que as expectativas dos professores não foram diferentes do que propõem outras metodologias, muito embora tenha havido momentos de brecha para discussões acerca dos conteúdos do texto – como no caso da conversa a respeito do holocausto, discutida anteriormente.

A partir desse estudo, que transpôs teoria e prática, surgiram questionamentos que vejo como desafios na formação do professor. Considero que alguns desses desafios, como refletir sobre o papel da LM na aprendizagem de LE e sobre as diferenças conceituais entre as propostas dos multiletramentos críticos e da abordagem comunicativa se aplicam mais diretamente à formação dos professores de línguas estrangeiras; ao passo que refletir acerca dos possíveis encontros com o outro através da linguagem e sobre a linguagem como espaço de conflitos de poder se aplicam aos professores de qualquer área do conhecimento, uma vez que é por meio desses encontros e conflitos que se dão as interações em sala de aula e os processos de aprendizagem – temas que passo a discutir no próximo capítulo.

[46] Minha tradução do original: *"How does pedagogy change? Do teachers' expectations alter?"*

CAPÍTULO 4

Questões e desafios que emergem dessa transposição

Qualquer cenário, o comunicacional incluso,
é resultado de trabalho humano.
'Humano' e, portanto, repleto de afeto e desejo;
'humano' e, portanto, sempre social e cultural.[47]

Gunther Kress (2003)

4.1. O papel da LM na aprendizagem de LE

A questão do papel da LM nas aulas de LI se mostrou importante durante esta pesquisa uma vez que foi na LM que os alunos inferiram significados e construíram sentidos nas atividades propostas, embora os textos escritos estivessem sempre na LI. Creio que esta questão esbarra, também, nas diferenças entre as propostas dos multiletramentos críticos e da abordagem comunicativa – já que esta última, conforme será discutido mais adiante, foi concebida segundo um conceito de comunicação diferente daquele proposto pelos multiletramentos críticos. Enquanto comunicação para a abordagem comunicativa refere-se a situações de fala e escrita semelhantes a situações reais, em que o aluno faz uso de funções linguísticas para se comunicar, para os multiletramentos críticos, comunicação não se restringe a atos de fala, mas engloba, também, a reflexão crítica e a construção de sentidos. Daí a diferença de papéis que a LM pode ter na aprendizagem de LI em diferentes propostas de aprendizagem, conforme será discutido nesta e na próxima sessão.

Nas culturas letradas (SOARES, 2004 [1998]), ao ir para a escola, os aprendizes já dominam oralmente sua LM e, por meio dela, carregam visões de mundo próprias de sua cultura (BAKHTIN / VOLOSHINOV (1981 [1929]). Nos primeiros anos escolares, eles são letrados

[47] Minha tradução do original: *"Any landscape, the communicational included, is the result of human work. 'Human' and therefore full of afect and desire; 'human' and therefore always social and cultural."*

nessa língua, não apenas dando seus primeiros passos nos usos da leitura e da escrita, mas, também, aprendendo sobre o funcionamento escolar e, por consequência, sobre o funcionamento da sociedade na qual se encontram inseridos. A língua estrangeira chega, então, como um contexto onde se pode ter acesso a outras visões de mundo, a outras maneiras de representação e de construção de sentidos. E a LM tem, a meu ver, papel fundamental nesse trânsito pela língua estrangeira e pelas possibilidades de sentidos que ela traz nesse contexto de ensino.

No caso desta pesquisa, os alunos utilizaram a LM e seus conhecimentos prévios para fazer inferências acerca das imagens e dos textos escritos em LI, inclusive fazendo comparações interessantes, como foi o caso daquele aluno que notou a existência de um número de telefone para ligações gratuitas, mas que, ao invés de se iniciar com os números 0-800, como no Brasil, iniciava-se com os números 1-877. Creio que este é um exemplo de situação em que o contato com a língua estrangeira leva a refletir sobre a língua materna, auxiliando na compreensão do funcionamento da linguagem e de características da própria LM, conforme sugerido pelos documentos oficiais para a aprendizagem de línguas estrangeiras:

> A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. (PCN-LE, 1998, p. 37)

> (...) aguçar, assim, o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana. (OCEM-LE, 2006, p. 92)

Depreendo, dessas afirmações, que o trânsito entre as duas línguas se mostra produtivo no sentido de que, ao deparar com uma outra língua e, portanto, com uma outra forma de comunicar idéias e visões de mundo, o aprendiz tende a se voltar para sua própria língua com outros olhos, percebendo que existem outras maneiras de dizer as mesmas coisas, ou a

mesma maneira de dizer algo que, à primeira vista, pode parecer a mesma coisa, mas que, na outra língua, e portanto, em outras culturas, pode assumir outros sentidos.

Em pesquisa anterior, chamou-me a atenção a maneira como uma aluna questiona sua professora de língua inglesa no ensino fundamental II em uma escola pública com relação ao significado de uma palavra em língua inglesa:

"Professora, qual o **nome** da palavra?"[48]

Parece-me interessante a maneira como essa aluna se refere às palavras na língua estrangeira, como se estivesse atribuindo a elas uma identidade que só pode ser conhecida na sua língua materna. Concordo com a afirmação de Maturana e Varela (1980) de que a língua materna tanto pode funcionar como uma armadilha, através da qual se acredita que a própria maneira de ver o mundo é a única maneira possível, quanto como uma possibilidade de descobrir outras maneiras de ser e de construir realidades. Segundo esse conceito, a língua tanto pode 'cegar' quando pode ser o lugar de se perceber 'o quão cego, surdo e mudo se pode ser', e, a partir dessa percepção, começar a ouvir e a dizer coisas novas. Com base nesse conceito, hoje percebo que um passo importante para um trabalho multimodal crítico consista em fazer perceber que a outra língua não é simplesmente a tradução da língua materna, mas uma prática social informada por valores que são diferentes daqueles a que se tem acesso na própria cultura e que, portanto, constroem realidades distintas.

Moraes e Kleiman (1999) também já haviam chamado a atenção para o conceito de transferência de letramentos em LM para o trabalho com língua estrangeira, afirmando que:

> Em relação à Língua Estrangeira, tal como em Língua Portuguesa, a própria leitura do gênero pode vir a servir aos objetivos específicos da área. Daí a leitura de qualquer gênero transformar-se em instrumento para a prática social, pois as estratégias de leitura que utilizamos na língua materna são

[48] Renata M. R. QUIRINO DE SOUSA. *Professores de Inglês da Escola Pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos*. p. 94.

> transferidas para a leitura na língua estrangeira. (MORAES E KLEIMAN, op. cit., p. 115)

Com base nessa colocação, creio que o trabalho de leitura de propagandas e de sinopses e fichas técnicas em LI contribuíram para o desenvolvimento de estratégias de leitura desses gêneros tanto na LI quanto na LM, já que os alunos foram chamados a prestar atenção a detalhes importantes como o fato de que nem sempre a imagem da propaganda traz o produto anunciado, podendo trazer uma outra imagem que faça uma alusão a ele ou a suas qualidades ou características. No caso das fichas técnicas de filmes, os alunos foram chamados a encontrar informações-chave como os nomes dos atores e atrizes principais, a categoria do filme, sua data de estréia, entre outros. Já no caso dos textos em LI presentes nas propagandas e nas sinopses, os alunos desenvolveram estratégias de inferência apoiando-se em cognatos – o que nem sempre resultou em inferências tão bem sucedidas, mas que tornou possíveis suas leituras e sua percepção de que o significado não está nas palavras, mas no contexto em que são utilizadas, como no caso da aluna que conhecia a palavra *work* como 'trabalho' e notou que, no caso da propaganda analisada, ela assumia o sentido de 'funcionar'.

Creio que as práticas propostas também contribuíram com possibilidades de reflexão crítica – na qual a LM teve papel fundamental – a partir do que se podia encontrar nos textos e imagens e dos questionamentos que provocamos nos alunos e que os próprios alunos provocaram nos colegas por meio de suas leituras, como no caso daquela aluna que associou a falta de nitidez da imagem da propaganda com uma alusão à alta velocidade que o carro podia alcançar. Noto, entretanto, que um trabalho pós-leitura poderia ter sido realizado junto aos alunos, discutindo, por exemplo, as inferências 'incorretas' que alguns deles fizeram – como no caso do aluno que associou o título "The Boy in the Striped Pijamas' com 'um menino *striper* de pijamas' – e o que os levou a fazer tais inferências, em um trabalho de (re)construção de caminhos interpretativos, questionando, por exemplo, se os outros cognatos da sinopse poderiam levar à conclusão de que um *striper* de pijamas faria ou não sentido naquela história e porque.

Hoje noto que essa ausência deveu-se, principalmente, à busca da adequação a um modelo de aula de LE, no qual a utilização da LM toma um tempo valioso de contato com a LI. Percebo que havia uma certa ansiedade, por parte dos professores envolvidos na pesquisa, de passar logo para outro texto e uma certa preocupação de que discussões em LM sobre maneiras de construir significados e de fazer inferências poderiam levar tempo demais, atrapalhando o cumprimento do currículo. Vejo esse como um grande desafio na formação do professor, uma vez que a aprendizagem de uma LE no ensino formal se dá de uma maneira muito distinta da aprendizagem da LM – língua que os alunos já dominam e que irão utilizar para construir sentidos para todo tipo de informação e de conhecimento com o qual venham a ter contato. Com base nessa premissa, apóio-me na distinção de Bakhtin / Voloshinov (1981 [1929]) acerca da diferença entre a construção da língua materna e a aquisição de uma língua estrangeira:

> [...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. E apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída - graças à língua materna - se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não "adquirem" sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN / VOLOSHINOV (1981 [1929], p. 64).

Depreendo da afirmação do autor que o papel da LM, com relação à aquisição de uma língua estrangeira, já se inicia na própria formação do indivíduo. Ao estudar uma língua estrangeira, já se tem a LM como a prática social através da qual se construiu as maneiras de ser e estar no mundo e de lidar com conhecimentos. Com base nessa premissa, penso que a LM possa funcionar como o lugar no qual é possível construir sentidos e refletir a respeito do que se lê e se ouve na língua estrangeira. E, mesmo no caso de trabalhos multimodais realizados a partir de imagens produzidas em culturas diferentes, avalio que é na LM que se dá a construção de sentidos e a reflexão crítica a respeito de maneiras de produzir significados através dessas imagens (KALANTZIS, COPE e CLOONAN, 2010).

Terra (2009), conforme apontado no primeiro capítulo, analisou o papel da LM no processo de transletramentos em um curso livre de LI para funcionários de um hotel que precisavam aprender a língua inglesa para se comunicar com turistas estrangeiros. Tendo participado da pesquisa como professora-pesquisadora, e tendo, também, adotado uma perspectiva sócio-histórica de letramento, a autora chegou à conclusão de que os letramentos já constituídos em LM possibilitam a gestão da aprendizagem da LI. A esse respeito, ela coloca que "esses sentidos e significações produzidos nos processos de letramento em LE tomam como ponto de apoio os conhecimentos já constituídos em seus grupos sociais, em especial aqueles apropriados em língua materna" e que "valorizar o papel da LM na aprendizagem de LE é um primeiro passo para desbravar o intrincado percurso de apropriação da linguagem em LE" (TERRA, op. cit, p. 80).

> (...) os participantes fizeram uso, principalmente (já que iniciantes na LE), dos sistemas de significados já apreendidos em sua LM, para a construção de sentidos na língua-alvo. Tal evidência, a meu ver, não deixa qualquer dúvida sobre o papel crucial desempenhado pela LM, e de conhecimentos nela constituídos, nos processos de ensino-aprendizagem de LE no contexto investigado (TERRA, op. cit., p. 176).

Terra (op. cit.) defende que a LM pode funcionar como recurso mediacional para fornecer aos alunos suportes linguisticos, afetivos e sociointeracionais nas práticas de letramento mais escolarizadas, ou seja, que se distanciam das práticas de letramento cotidianas a que eles estão habituados, mas que se mostram necessárias para a aprendizagem de LE, seja no ensino formal ou livre, como era o caso de sua pesquisa. Concordo com a autora quando diz que a LM não deve ser vista nem como tábua de salvação e nem como vilã na aprendizagem de LE, uma vez que, em cada contexto de aprendizagem, seu uso faz mais ou menos sentido, dependendo das práticas que se propõem. No caso de sua pesquisa, que propunha uma abordagem enunciativo-discursiva, as relações entre LM e LI foram vistas como relações de plurilinguismo, em que "LM/LE estão em constante processo de interanimação dialógica" (TERRA, op. cit., p. 233).

Muito interessante é a discussão da autora a respeito do processo de letramento dos alunos, no qual a LM e a LI se misturavam nas práticas escritas, gerando a construção de textos que

um falante nativo de LI poderia ter dificuldade em entender, mas que, na visão da autora, demonstravam um processo de trânsito dos aprendizes nas duas línguas, como no exemplo que cito abaixo:

> Bastante interessante é constatar que a saborosa e criativa mistura de línguas em relação de mútua constitutividade, que compõe o enunciado: "she is uma pop star mucho boa! (T8)[49], não é impedimento para a construção de sentidos desejada, pelo aluno, no evento discursivo atual. Ao contrário, o enunciado em foco é compreendido, em toda a sua dimensão axiológica, como querem os postulados bakhtinianos (TERRA, op. cit., p. 182).

A referida autora conclui seu estudo afirmando que "nas interações que constituíram os eventos e práticas de letramento na aula de inglês, as línguas/letramentos em contato fundiram-se e confundiram-se, revelando o debordamento de fronteiras entre elas e as inevitáveis transformações ocorridas" (TERRA, op. cit., p. 232). A autora afirma, ainda, que a língua estrangeira que circula em determinado contexto de ensino desta língua molda e é moldado pelas especificidades desse contexto, onde a LM atua em vários papéis, como, por exemplo, possibilitando um processo de co-construção da LE realizado pelos alunos e o professor.

No caso desta pesquisa, também vejo o uso da LM como uma ferramenta importante, como um espaço de construção de sentidos. Não quero dizer, com isso, que a língua estrangeira não possa ser utilizada em interações em sala de aula no ensino formal, mas que sua utilização, a meu ver, faz mais sentido em alguns contextos do que em outros, nos quais o uso da LM me parece mais adequado, como, por exemplo, quando se mostra relevante olhar para as diferenças linguísticas nos usos da língua estrangeira de acordo com o contexto, bem como para diferentes visões de mundo que podem estar presentes nesses usos.

O uso da LM ou da LE nesse contexto de ensino remete, a meu ver, a uma outra discussão que considero relevante para este tipo de pesquisa: as diferenças conceituais entre os multiletramentos e a abordagem comunicativa – abordagem esta voltada à comunicação e

[49] A sigla T8 refere-se, na pesquisa da referida autora, à fala de número oito dentro de uma prática oral por ela proposta juntos aos alunos, como professora-pesquisadora.

que, portanto, defende o uso da língua-alvo nas interações entre o professor e os alunos tanto quanto possível. Creio que essa discussão abre espaço para outras questões, como, por exemplo: 1) Não estaria a abordagem comunicativa já sugerindo, há muito tempo, um ensino contextualizado, por meio de situações comunicativas bem próximas das práticas sociais que os alunos encontram em seu cotidiano, preparando-os para futuras situações "reais" de comunicação na língua estrangeira?; 2) Qual seria, então, a "novidade" dos multiletramentos, além de trazer o uso das novas tecnologias para a sala de aula?

De fato, as duas propostas pedagógicas trazem sugestões em comum, como o uso de textos autênticos, de atividades contextualizadas e de interações que promovam comunicação na língua estrangeira. Entretanto, há diferenças conceituais importantes, até mesmo a respeito do conceito de comunicação sobre o qual cada uma delas se constrói. Notando a importância dessa questão, parece-me relevante olhar um pouco mais de perto para as semelhanças e diferenças presentes nessas duas propostas educacionais, começando por lembrar as origens e os conceitos da abordagem comunicativa e contrastando-os com as propostas dos multiletramentos, conforme é feito a seguir.

4.2. Os (multi)letramentos e a abordagem comunicativa: diferenças conceituais

Logo no início deste trabalho colaborativo, ao ouvir algumas das propostas dos multiletramentos críticos, o professor-colaborador me questionou, como pesquisadora, se não se tratava de abordagem comunicativa, afinal, não estaríamos presos à estrutura e o mais importante seria interpretar e comunicar. Respondi-lhe que iríamos além, já que a abordagem comunicativa não enfatizava a reflexão crítica e nem falava especificamente do uso de textos multimodais. Mesmo assim, pareceu-me importante investigar um pouco mais de perto as semelhanças e diferenças entre as propostas dessas duas concepções de aprendizagem, que não necessariamente se excluem, mas que trazem objetivos finais distintos, conforme passo a discutir agora.

A abordagem de ensino de línguas conhecida como abordagem comunicativa teve início na década de 1970, propondo uma nova forma de pensar a aprendizagem de línguas estrangeiras, com foco na comunicação e não mais, ou não apenas, em aspectos linguísticos como estrutura e vocabulário, que eram priorizados em abordagens anteriores de ensino de línguas estrangeiras. Richards e Rodgers (1986) classificam essa abordagem em duas versões – fraca e forte. A primeira delas, chamada de "versão fraca", sugere atividades que tragam aos alunos a oportunidade de utilizarem a língua-alvo para dar conta de tarefas comunicativas, como, por exemplo, fazer um pedido em um restaurante ou trocar um cheque em um banco. Essa versão não exclui a utilização de outras atividades que promovam a reflexão sobre a língua e alguns de seus aspectos, como estrutura e vocabulário. Outra versão mais "radical" é chamada de "versão forte", sugerindo que se utilize apenas atividades comunicativas para a aprendizagem da língua estrangeira, deixando-se de lado temas como estrutura e vocabulário, ou seja, deixando-se de aprender sobre a língua e passando-se a aprender através do seu uso, comunicando-se o tempo todo.

Nenhuma das duas versões, entretanto, segundo Mattos e Valério (2010), foi implementada com sucesso nas escolas formais brasileiras, devido a vários fatores, como, por exemplo, o desafio maior que uma metodologia como esta traz aos professores, tanto por demandar outro tipo de preparação de aulas quanto pelas dificuldades dos próprios professores com a fluência oral na língua; o grande número de alunos por sala e a sua disposição em fileiras; a baixa carga horária destinada às aulas de línguas estrangeiras e a descrença nestas disciplinas; a distância entre os aprendizes brasileiros e situações reais de comunicação em língua estrangeira.

Tanto a abordagem comunicativa quanto as teorias dos letramentos críticos e multiletramentos veem a língua como um recurso para a criação de significados. Entretanto, apenas esses dois últimos enfocam a dimensão sócio-histórica desses significados (MATOS e VALÉRIO, 2010). As autoras atribuem à abordagem comunicativa uma visão psico-social da comunicação, enquanto os letramentos se ocupam do desenvolvimento de uma consciência crítica, ou seja, abordam o caráter ideológico do aprendizado de uma língua

estrangeira. Em suma, segundo as autoras, a abordagem comunicativa vê a língua como um instrumento de socialização, enquanto as teorias dos multiletramentos críticos a vêem como um instrumento de poder e de transformação social.

Embora o uso de textos autênticos seja incentivado em ambas concepções de aprendizagem, o motivo de tal incentivo mostra-se diferente em cada uma delas. Enquanto na abordagem comunicativa a preocupação com a autenticidade reside na teoria de que, para aprender efetivamente uma língua, o aluno precisa estar exposto a situações reais de comunicação, nas concepções propostas pelos letramentos, a sugestão do uso de textos autênticos refere-se à teoria de que apenas por meio de um texto autêntico terá o aluno possibilidade de "compreender as ideologias e as regras socioculturais, discursivas e linguísticas de diferentes substratos sociais em diferentes situações" (MATOS e VALÉRIO, 2010, p. 145).

Segundo essa visão, a diferença mais importante entre a abordagem comunicativa e a proposta dos (multi)letramentos reside na preocupação destes últimos com a construção de cidadãos autônomos, engajados e participantes nas práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita em todas as suas modalidades (GEE, 2006; LANKSHEAR, SNYDER e GREEN, 2000). Ao invés de apenas promover a oportunidade para que o aprendiz pratique o que dizer em um banco (RICHARDS E RODGERS, 1986), os multiletramentos sugerem que, além de saber o que dizer nessa situação, o aluno possa refletir sobre questões como: 1) Ocupando o lugar que ocupa socialmente, em que momento de sua vida terá, ou não, a oportunidade de ir a um banco em um país estrangeiro?; 2) O que significa estar socialmente exposto a uma situação como esta?; 3) Que outras situações estão mais próximas de sua realidade de uso da língua estrangeira e 4) Que práticas lhe seriam mais úteis para desenvolver estratégias de uso da língua-alvo em seu cotidiano?

O próprio conceito de comunicação, a meu ver, é diferente nas duas teorias de aprendizagem. O conceito de comunicação utilizado pela abordagem comunicativa refere-se ao uso de funções comunicativas que o aluno aprende ou memoriza na língua estrangeira para utilizá-las em situações nas quais o uso dessa língua se faça necessário para se comunicar. Já o conceito de comunicação utilizado pelas teorias dos multiletramentos refere-

se à capacidade de interagir com todo tipo de texto, como leitor ou produtor desses textos, nas variedades de linguagem oral ou de linguagem escrita, construindo seus próprios sentidos, ou seja, refletindo acerca de que tipos de linguagens e ideologias estão presentes em determinado texto ou fala, e quais as implicações sociais desse evento comunicativo do qual está participando. O conceito de comunicação utilizado pelos multiletramentos, a meu ver, enriquece a aprendizagem de línguas estrangeiras, assim como nos informam as OCEM:

> Assim, o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos (OCEM-LE, 2006, p. 92).

Além disso, muito embora a reflexão seja defendida por ambas propostas, essa reflexão assume um papel diferente em cada uma delas. Enquanto na abordagem comunicativa a reflexão assume um papel mais individualizado e mais voltado a uma conscientização sobre estilos de aprendizagem e características individuais, em que o aluno é instigado a descobrir sua maneira particular de lidar com o conteúdo que lhe é apresentado, nas propostas dos multiletramentos a reflexão assume um papel sociológico, com foco nas interações sociais e nas relações de poder que as permeiam (MATTOS E VALÉRIO, 2010). Concordo com as autoras que as propostas da abordagem comunicativa tendem a estar a serviço de necessidades econômicas, enquanto terminam por deixar de lado questionamentos importantes, propostos pelos multiletramentos, a respeito de questões sociais, importantes para a construção da cidadania. A esse respeito, as autoras afirmam:

> O desenvolvimento de habilidades de comunicação não pode estar a serviço de necessidades econômicas, mas da subversão; ou seja, a reflexão e a metaconversa fomentadas no LC (letramento crítico) precisam ir muito além do linguístico para serem capazes de localizar o aluno com relação ao não-dito – não ao implícito, mas ao silenciado: o público ao qual o texto serve e a ideologia que ele dissemina (MATOS e VALÉRIO, 2010, p. 148).

Vejo, na proposta de letramentos críticos endossada pelas autoras, semelhanças com a proposta de Giroux (2005) de conscientização a respeito das relações desiguais de poder que transitam socialmente, ao mesmo tempo em que vejo, na abordagem comunicativa, uma

tendência ao apagamento dessas desigualdades, em um movimento que tende a maquiar as diferenças e a pintar um cenário idealizado, no qual todos podem ter acesso igual à língua estrangeira e a todas as práticas sociais nas quais essa língua é utilizada.

Os (multi)letramentos críticos utilizam o mesmo conceito de língua defendido por Bakhtin / Voloshinov (1981 [1929]), e endossado por Giroux (op. cit.), segundo o qual qualquer língua deve ser vista como uma prática contingente e histórica, ativamente presente na produção, organização e circulação de textos e de poderes institucionais. Dentro dessa visão, uma análise crítica da língua deve estar atenta a como essa língua funciona para incluir ou excluir certos significados, reforçar ou marginalizar certos comportamentos, além de produzir ou coibir certos desejos. Já a abordagem comunicativa baseia-se em uma visão de língua como simples instrumento de comunicação, deixando de lado toda uma gama de micropoderes que circulam dentro das práticas sociais, nas quais a comunicação figura entre um dos objetivos, não sendo, porém, o único deles, uma vez que há, também, o objetivo de abrir espaço para múltiplos sentidos e para reflexões críticas acerca das práticas sociais que permeiam todo e qualquer evento comunicativo.

Com base nessas premissas, creio que o trabalho colaborativo que desenvolvemos contemplou sugestões das teorias dos letramentos críticos e multiletramentos, trabalhando textos multimodais como insumos para inferências, construção de sentidos e reflexão crítica, e vendo todas essas etapas como comunicação, diferentemente do conceito de comunicação utilizado pela abordagem comunicativa, em que os alunos poderiam ser chamados a executar diálogos em LI como se estivessem em uma situação real de fala. Não excluo esta possibilidade, porém não a vejo como um dos objetivos mais importantes para o trabalho de aprendizagem de LE no ensino formal, onde se têm todas as condições descritas por Matos e Valério (2010) as quais, além de tornar menos viável um trabalho nos moldes da abordagem comunicativa, exige um processo de construção da cidadania, que engloba a consciência de si mesmo e do outro e de todos os poderes que circulam nas práticas sociais cotidianas.

É com base nessa premissa que retomo a resposta daquela aluna ao expor que carro gostaria de ter após ter observado o carro luxuoso da propaganda, conforme exposto no segundo

capítulo. Sua resposta teve, a meu ver, um nível de criticidade maior do que se pudesse supor, uma vez que, para aquela aluna, estando no lugar social que ocupa, ter um carro já significa um sonho de consumo. Da mesma forma que para os alunos que responderam à minha pergunta, sobre quem poderia comprar laptops como aqueles da propaganda, dizendo que 'não são pra todo mundo'. Ou no caso daquele outro aluno que disse estar agora mais atento ao que está por traz das propagandas de revista, afirmando que nunca havia parado para pensar sobre essas questões.

Com base em toda essa discussão, creio que a maior contribuição das teorias dos (multi)letramentos críticos reside na percepção de que a língua não apenas comunica, ela também inclui, exclui, transmite ideologias, liberta, aprisiona, conscientiza, aliena, ou seja, serve a um grande número de práticas sociais que se dão através das diversas linguagens que circulam nas diversas mídias. Concordo com Giroux (2005) que a escola constitui um dos contextos mais importantes de inclusão e exclusão através da língua e creio ser este um tema relevante, que passo, então, a discutir.

4.3. O encontro com o outro através da linguagem

Inicio essa discussão com uma colocação de Maturana (2001), que considero importante não apenas para estudos sobre linguagem e construção de sentidos, mas também para reflexões em qualquer área de estudos onde a linguagem esteja presente, ou seja, em todas as áreas do conhecimento. O autor diz: "(...) ao escutarmos alguém, o que ouvimos é um acontecer interno a nós, e não o que o outro diz, embora o que ouvimos seja desencadeado por ele ou ela" (p. 174). Maturana não utiliza o termo 'construção de sentidos', como fazem Kress (2003) e Gee (2006), mas depreendo que ambos estão se referindo ao mesmo processo – através da linguagem – de interpretar o que nos chega também por meio da linguagem, construindo para nós mesmos um sentido para o que ouvimos ou lemos; tudo isso dependendo não apenas de nosso contexto sócio-histórico, mas também do domínio de

realidade que ocupamos naquele momento (MATURANA, op. cit.). Em outras palavras, somos responsáveis pelo que dizemos, mas não pelo que o outro ouve do que dizemos.

Essa premissa vem corroborar o que também afirmam Luke e Freebody (1997) a respeito da impossibilidade de determinar com exatidão o que o emissor da mensagem 'quis dizer', uma vez que, ao ouvir ou ler, já interpretamos, e interpretar significa construir sentidos que são nossos, que dependem de nós, de nossa maneira de ver as coisas – maneira que estará informada pelo domínio de realidade que ocupamos. Por domínio de realidade, dentro da teoria de Maturana (2001), entendo a construção de realidade em que a pessoa 'opera' naquele momento, ou seja, sua interpretação para o que está observando. E, acerca disso, o autor afirma: "a cada um de nós acontece algo nas interações que diz respeito a nós mesmos, e não com o outro" (p. 75) e, por isso, devemos nos sentir responsáveis por nossas escolhas, e não atribuir essa responsabilidade às ações ou ao discurso do outro, mesmo porque o que interpreto do que ouço é uma interpretação minha, passa por meu domínio de realidade. E cada domínio de realidade, segundo o autor, define um domínio de verdade, o qual depende das coerências operacionais que o constituem.

Com base nessa premissa, conceitos como 'certo' e 'errado' deixam de fazer sentido quando entendidos homogeneamente, uma vez que cada um pode estar operando em um domínio de realidade diferente, sob a ilusão de que ambos se referem da mesma forma ao que consideram os mesmos conceitos. Isso, a meu ver, constitui mais um desafio à formação do professor, uma vez que se apegar a conceitos convergentes como 'certo' e 'errado' ou a 'melhor interpretação' geralmente constitui um porto seguro, principalmente no que se refere a avaliação. Como avaliar os alunos se há várias interpretações possíveis? Como definir se são ou não plausíveis? Como medir o quanto os alunos apreenderam do currículo que precisa ser seguido? Estas e outras questões constituem, a meu ver, temas importantes que podem ser tratados em outras pesquisas acerca de como as propostas dos (multi)letramentos críticos provocam mudanças ou conflitos dentro do sistema educacional ao qual estamos habituados, assim como também questiona Giroux (2005).

As interpretações são múltiplas assim como são as realidades que criamos através da linguagem (DERRIDA, 1978; MATURANA, 2001). Vejo semelhanças entre as propostas dos dois referidos autores em sua alegação de que a realidade é aquilo que olhamos e trazemos à tona em nossas percepções e que, portanto, não há nada fora do texto, porque não há nada fora da linguagem – fora do nosso processo interpretativo para aquilo que nos chama a atenção em nossas interações com o meio e com os outros, e que costumamos chamar de realidade, como se ela existisse independentemente de nosso olhar. A esse respeito, Maturana (op. cit) faz as seguintes afirmações:

> Antes da linguagem não há objeto. (...) Nada existe porque a existência é trazida à mão pelo observador. No momento em que surge a linguagem, surgem os objetos (...) sempre nos movemos neste jogo de que na linguagem interagimos de modo que, como resultado da interação, se produzem no outro e em nós mudanças estruturais (p. 100).

> Na linguagem, o que se descobre é que nós somos geradores de realidades – todas válidas; diferentes, porém válidas. (...) no domínio da objetividade entre parênteses, se eu destruo o outro eu sou responsável: eu o destruo porque não gosto do seu domínio de realidade, não gosto do entrecruzamento de seu domínio de realidade com o meu, então sou responsável. Assim, o modo como me movo na interação tem consequências radicalmente diferentes, que dependem de como eu escuto (p. 115)

Vejo outro grande desafio à formação do professor nas colocações do autor de que é através da linguagem que existimos e é nela que construímos nossa realidade, em um processo constante de explicar nossas vivências. Desafio porque, segundo essa premissa, não se pode lidar com verdades absolutas, como a escola costuma propor. Ao contrário, toda explicação constitui uma reformulação de alguma experiência, e tem sua validade dependente da interpretação do leitor/ouvinte, já que, para que seja considerada uma explicação, esta reformulação precisa ser aceita pelo observador. Dessa forma, uma teoria ou explicação passa a ser válida ou não de acordo com a avaliação do leitor/ouvinte e, com base nessa premissa, "há tantos 'explicares' diferentes quanto modos de escutar e aceitar reformulações da experiência" (MATURANA, op. cit., p. 30). Com base nesse conceito, o autor criou o

termo *multiverso* para se referir aos múltiplos universos que são criados quando se geram domínios explicativos diversos, todos eles válidos dentro de suas coerências operacionais.

Como lidar, então, com o conhecimento? Diversos autores, entre eles Soares (2004 [1998]), criticam os testes padronizados, argumentando que eles não medem a capacidade interpretativa dos aprendizes, mas, apenas, sua capacidade de reproduzir, exatamente, o que lhes foi 'transmitido'. Concordo com essa visão e também penso que a avaliação precisa ser repensada. Por outro lado, tendo ocupado o lugar de co-professora durante este trabalho colaborativo, preocupo-me com a operacionalização de certas propostas, dado o escasso tempo com que conta o professor e o grande volume de tarefas das quais precisa dar conta. Não creio que uma grande revolução estrutural possa acontecer repentinamente, mas creio, sim, em pequenas mudanças, que possam, aos poucos, possibilitar novos olhares, novas práticas, ainda interligadas com práticas antigas, em um processo de convivência do antigo com o novo – um processo que é, antes de tudo, de experimentação, conforme foi a proposta deste trabalho.

Nas propostas dos (multi)letramentos críticos, a visão tradicional de linguagem é criticada e, com ela, o conceito de língua apenas como código. Mas de que maneira isso pode se refletir nas práticas de sala de aula e nos processos avaliativos? Na teoria, essa questão é respondida com a sugestão de práticas em que os interlocutores olhem para si mesmos e para o Outro, já que conforme aponta Maturana (op. cit., p. 44-5), a língua não pode ser vista apenas como "um sistema de comunicação simbólica a respeito de entes que existem com independência dos que se comunicam". A maneira como essa noção foi transposta para a prática foi através dos questionamentos acerca da possibilidade ou impossibilidade de adquirir os produtos anunciados nas propagandas e do público-alvo ao qual esses produtos eram destinados, bem como dos tipos de filmes que costumam agradar a diferentes públicos, levando os alunos a refletirem que ocupar um outro lugar – seja ele em outra classes social ou mesmo em outra faixa etária – pode influenciar diretamente nas escolhas e visões de mundo do leitor.

Este trabalho colaborativo partiu do pressuposto, defendido por diversos autores, entre eles Bakhtin / Voloshinov (1981 [1929]), de que a linguagem seja vista como prática social e, por

isso, foram planejadas as atividades propostas com base em práticas sociais onde se leem os textos que foram trabalhados em aula, ou seja, propagandas e sinopses de filmes. Concordo com a colocação de Maturana (op. cit) de que "a linguagem tem a ver com a convivência, surge como um fenômeno particular na convivência" (ibidem., p. 54-5) e que, por isso, "a linguagem, assim como a consciência, pertence ao espaço social" (ibidem., p. 63).

Depreendo, com base nas experiências desta pesquisa, bem como no referencial teórico que a embasa, que a linguagem só existe porque existe a interação com o Outro e que é na linguagem que essa interação se dá. Vejo como importante, então, discutir brevemente a questão de como vemos e de como interagimos com este Outro. Segundo Maturana (op. cit.), quando vemos o Outro pela 'objetividade sem parênteses', ou seja, deixando de colocar nossos conceitos e valores em perspectiva e acreditando que estamos certos e o Outro, errado, tendemos a rejeitar ou a apenas tolerar o Outro, enquanto que se nos mantivermos dentro do que o autor chama de 'objetividade entre parênteses', podemos conviver com as diferenças e elas se mostram menos ameaçadoras.

Vejo, nessa teoria sobre a objetividade entre parênteses, a possibilidade da aceitação do outro sem a necessidade de negar a si mesmo, respeitando o direito do outro de discordar daquilo que somos e pensamos, ou seja, da nossa construção de realidade. Tal conceito é defendido, também, nas OCEM (2006) para o ensino de LE, inclusive com referência a Maturana (op. cit.), quando os autores argumentam sobre os objetivos de um projeto de inclusão social – que é diferente de inserção. Os referidos documentos dizem: "(...) entendemos que o objetivo de um projeto de inclusão seria criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja necessidade de abrir mão de seus valores" (OCEM, op. cit., p. 96).

Isso se torna possível, segundo Maturana (op. cit.), a partir do momento em que percebemos que as realidades são todas construídas, e que, portanto, o que elegemos como correto faz parte de uma construção social – com base em valores culturais e histórias de vida, que pertencem a um determinado grupo e aos quais o outro, muitas vezes, não tem acesso. E esse outro pode ser alguém muito próximo, como alguém da própria família ou um amigo íntimo; alguém não tão íntimo, mas com quem se tem outro tipo de proximidade, como alunos,

colegas, professores; ou mesmo uma pessoa de uma cultura diferente, com a qual podemos ter contato através das novas tecnologias, por exemplo.

Quando se fala em aprendizagem de LE, esse encontro com o outro, a meu ver, mostra-se presente, mesmo que não se reflita conscientemente ou criticamente a esse respeito. Uma outra língua não está desconectada de outras formas de ser e viver, que também são múltiplas, uma vez que há várias culturas distintas fazendo uso das mesmas línguas, porém de maneira totalmente peculiar; e, dentro dessas mesmas culturas, usos diferentes da língua são feitos em momentos diferentes pelos mesmos usuários, dependendo do espaço de convivência que ocupam em cada momento de interação. Lembro-me de que, em minha primeira experiência com a língua inglesa, no sexto ano do ensino fundamental, conforme relatado na introdução desta pesquisa, muitas dúvidas pairavam ao meu redor com relação àquela língua estranha, que não sabia onde era falada, nem porque era diferente da minha língua materna. Naquela época, início dos anos de 1980, esse discurso acerca da necessidade da língua inglesa para a comunicação global, bem como o acesso ao "*American way of life*" ainda não se encontravam tão difundidos como o são na época atual.

Uma vez que, naquela época, ainda não se utilizava a Internet em larga escala, o acesso à língua inglesa, no meu caso, dependia de uma ida ao cinema e da escolha de programas de TV ou de rádio onde a LI estivesse presente. Como meus pais não se interessavam filmes e programas que não fossem brasileiros, meu contato com a LI deu-se quase que estritamente na escola. Até então, não me lembro de haver refletido que línguas diferentes eram faladas em lugares diferentes do mundo. Foi a partir do sexto ano, com as disciplinas de língua inglesa e geografia, que minha visão de mundo se expandiu. Creio que hoje, uma vez que em boa parte do mundo os aprendizes já nascem dentro de uma realidade onde as novas tecnologias se fazem bastante presentes, conforme apontam autores da área de letramentos e multiletramentos, como Snyder (2004), eles já tenham uma percepção diferente do que sejam outras culturas e outras línguas. Essa percepção, entretanto, nem sempre é de aceitação e respeito, como sugere Maturana (2001), podendo ser de negação, conforme o autor coloca no seguinte excerto:

> Se eu visito uma cultura diferente, posso me encontrar nela de duas maneiras. Posso dizer: "Caramba, como estão atrasados! (...) Nesse caso, não tenho um espaço de convivência. Melhor dizendo, tenho um espaço de convivência que não é social porque é um espaço de negação. A única coisa que posso fazer nesse caso é sair da objetividade sem parênteses e entrar na objetividade entre parênteses e colocar-me na aceitação do outro (...) À medida que conseguir fazer parte desse mundo e não deixar de fazer parte do meu, vou fazer uma interseção de dois mundos que me permite fazer uma reflexão a partir de um sobre o outro (...) na dinâmica do encontro, o outro aceita ou incorpora o outro domínio como parte sua e passa a esse domínio sem negar a si mesmo (op. cit, p. 120-121).

É com base nessa colocação de Maturana (op. cit.), que as OCEM (2006) sugerem que se promova o encontro com o outro nas aulas de LE, ou seja, o encontro com as diversas culturas e formas de pensar onde essa LE esteja presente, de maneira a conhecer e respeitar o outro e aquilo que nele difere de nós mesmos. O conceito de ética, então, faz-se importante e, segundo Maturana (op. cit., p. 150), "(...) a noção de ética tem a ver com nosso interesse pelas consequências de nossas ações na vida de outros seres humanos que aceitamos em coexistência conosco" e também com um "espaço de abertura para que o outro exista junto de si" (op. cit., p. 47).

Concordo com o autor quando afirma que, no encontro com o outro, é importante que haja um espaço para que o outro possa ser o que é, e para que nós possamos ser o que somos e, assim, (con)vivermos. Apesar de pensar que, por vezes, a visão do autor parece um tanto romantizada e utópica, como ele mesmo diz, creio que é possível ao menos manter essa intenção nas relações cotidianas, sejam elas pessoais, profissionais, interculturais, ou de qualquer outra natureza, ou seja, relacionar-se na intenção de aceitar e respeitar o outro, ao mesmo tempo em que nos aceitamos e nos respeitamos e, acima de tudo, tornamo-nos responsáveis por nossas escolhas. Este, entretanto, constitui, a meu ver, outro desafio no trabalho do professor, uma vez que ele ou ela interage com diversos alunos, todos eles diferentes entre si e com diferentes formas de lidar com o Outro.

A escola, conforme coloca Giroux (2005), constitui um local com pouco espaço para a aceitação do Outro. De fato, notei que a negação do Outro está bastante presente no contexto

pesquisado, e que essa negação se dá, principalmente, através da maneira como professores e alunos se dirigem uns aos outros, conforme é discutido nas duas próximas seções.

4.4. Língua como lugar de conflitos de poder

Logo no início desse trabalho colaborativo, houve um ponto de conflito que reteve meu olhar de pesquisadora e também de co-professora, mantendo-me presa em uma teia que precisei desamarrar antes de poder olhar para as construções de sentido propostas pelos alunos. Esse conflito está relacionado com questões de língua – linguagem padrão x linguagem coloquial – e o papel da escola nesse trânsito. Vejo esse conflito como bem-vindo, já que me fez olhar para questões de língua e poder, e sua conexão com os multiletramentos críticos, para os quais talvez não houvesse olhado caso esse conflito não houvesse surgido – um conflito que me fez ver, na prática, como a língua está imbricada em relações de poder, como afirmam Bakhtin / Voloshinov (1981 [1929]) e Foucault (1987 [1975]).

A maioria dos alunos que participou desse estudo teve seu primeiro contato com a LI no 6º ano (antiga 5ª série). Embora haja, atualmente, uma proposta feita por Rocha (2010) para a aprendizagem de LI no ensino fundamental I, esta proposta ainda não se concretizou na maior parte das escolas públicas brasileiras. E percebo que os alunos, em sua maioria, tiveram pouco ou nenhum contato com a leitura e a escrita em LM no ambiente familiar, o que pode ser uma das causas de sua 'inadequação' nas práticas escolares (SOARES, 2004 [1998]), manifestada, na visão da escola, em sua maneira de falar e escrever. Nos dados e notas de campo desta investigação, reflito sobre um dos fatos registrados durante a atividade com leitura de propagandas, a frase dita por uma aluna do 8º ano (antiga 7ª série) da escola investigada constitui um exemplo de um uso da língua que circula em determinados grupos sociais e que não é aceito na escola. A aluna diz:

"Nessa imagem vejo um carro **ni** uma estrada."

Essa maneira de falar e escrever, que deixaria preocupado qualquer professor de qualquer disciplina, informa sobre o lugar social de onde fala esta aluna, e faz parte de uma linguagem que é utilizada por muitos grupos sociais, mas que é desprezada pela escola. Conforme explicitado na introdução desta pesquisa, concordo com a argumentação de Soares (2004 [1998]) de que as dificuldades de leitura e escrita, que são, na maioria das vezes, atribuídas a problemas cognitivos decorrentes de carências financeiras, apenas retratam, na maior parte dos casos, um tipo de uso da língua diferente daquele promovido pela escola. Dificilmente, um aprendiz das classes mais favorecidas cometeria esse tipo de erro gramatical, uma vez que o uso da língua em seu contexto social privilegia a linguagem estabelecida como padrão. Já no caso da aluna que enunciou a frase, as linguagens que circulam em seu meio social distanciam-se da linguagem padrão e, por isso, costumam ser rejeitadas pela escola, a qual, a meu ver, termina por assumir um papel excludente, mesmo quando objetiva incluir através da formação para a competitividade do mercado de trabalho, por exemplo, onde erros como esse consistiriam em motivos para a exclusão.

Se a língua deve ser vista como prática social, conforme dizem as teorias expostas no início desta pesquisa, discriminar os usos da língua que fazem parte das práticas sociais das classes menos favorecidas não me parece fazer sentido. Por outro lado, resquícios de um modelo tradicional de professor parecem ter impelido a co-professora a corrigir o erro sob pena de, caso não o fizesse, estar corroborando com a idéia de que a escola não tem cumprido seu papel de ensinar a língua padrão, tanto no caso da LM quanto da LE. Diante desse impasse, a decisão final da co-professora foi a não-correção. Neste momento, busco compreender o motivo dessa escolha, que pode vir a ser considerada uma “transgressão”.

O primeiro autor a quem recorro é Kress (2003), que afirma que toda língua é marcada por variabilidades, dinamismos, mudanças e fluxos constantes, não sendo possível analisá-la tão somente com base em regras gramaticais. Sua visão vai ao encontro da discussão de Bakhtin / Voloshinov (1981 [1929]) a respeito de modelos de língua, afirmando que as normas linguísticas criam um núcleo sólido e resistente que defende a língua do plurilinguismo como forma de, supostamente, garantir a compreensão mútua. Por meio dessa visão, Bakhtin

/ Voloshinov (op. cit.) ajuda a desconstruir conceitos como a o da simetria, o da unicidade e o da transparência da língua, defendendo que os sistemas normativos construídos com base na observação estrutural de uma determinada língua não são suficientes para compreendê-la, uma vez que o significado não reside nas palavras ou frases, mas na interação destas palavras e frases com o contexto sócio-histórico a que pertence o usuário da língua, qual, por sua vez, não se resume, nessa concepção, a um sistema de códigos a serem memorizados e decodificados, mas constitui um sistema bastante complexo por meio do qual interações sociais são construídas o tempo todo e onde interações por meio de fala e da escrita são diretamente influenciadas pelo contexto social onde ocorrem.

Bhabha (2005 [1994]) também aponta para o fato de que as práticas sociais encontram-se sempre informadas pelo contexto sócio-histórico no qual estão inseridas, concordando com a visão bakhtiniana de contingência da língua. Seu conceito de *locus* de enunciação mostra-se bastante relevante para este estudo, uma vez que as enunciações, segundo esse conceito, encontram-se sempre informadas do lugar de onde cada o indivíduo fala, o que implica em considerar seu contexto sócio-histórico, ou seja, que lugar o sujeito que fala ocupa socialmente, porque ocupa esse lugar, como é visto por seu interlocutor – posições que são contingentes, já que o sujeito que enuncia pode ocupar um determinado lugar social que é considerado inferior com relação a determinados interlocutores, mas superior com relação a outros.

Tomemos como exemplo o enunciado de um professor da escola investigada, que não era colaborador desta pesquisa, e que fazia um desabafo junto a seus colegas na sala dos professores. Ele disse: “preferiria trabalhar no McDonalds, porque pelo menos as batatas não iriam brigar comigo” e “meu sonho é ver a escola pelo retrovisor do carro e nunca mais ter que voltar e enfrentar essa molecada”. Segundo as notas de campo da investigação, esse professor ocupa um lugar social que, segundo ele próprio comentou em outras conversas informais na sala dos professores, constitui um lugar de desprestígio, uma vez que trabalha em uma escola pública, e, portanto, recebe um baixo salário. No momento em que faz essas enunciações, encontra-se em posição de aparente igualdade com seus interlocutores, os quais também ocupam esse mesmo lugar no contexto escolar. Com relação a boa parte dos alunos,

entretanto, esse professor ocupa um lugar social diferenciado, uma vez que, por se tratar de uma escola localizada na periferia da cidade, conta com diversos alunos socialmente carentes, cujos pais não tiveram acesso ao ensino superior e que enfrentam problemas financeiros maiores do que aqueles enfrentados pelos professores da escola; caso que pode ser o da aluna cuja frase é analisada no início desta seção e cujo erro gramatical aponta para um contexto social considerado de margem (Bhabha, 2005 [1994]), ou seja, inferior se comparado ao que foi estabelecido como padrão, tanto no que se refere à classe social quanto ao uso correto da língua – dois fatores sociais que se encontram interligados.

Penso que uma norma padrão sempre fará parte de qualquer língua, sendo papel da escola trabalhar com essa norma padrão, porém de maneira a não excluir os demais registros. Dessa maneira, creio que a grande contribuição de Bakhtin / Voloshinov (1981 [1929]) e Bhabha (2005 [1994]) reside no questionamento de 'por que falo como falo'? e, mais especificamente, ´por que falo dessa maneira nesse contexto e de outra maneira em outro contexto?'. Diversos autores já afirmaram que a linguagem utilizada na escola não é a mesma utilizada nas práticas sociais da vida cotidiana e que, provavelmente, esse configura entre os principais motivos da dificuldade dos alunos em se ajustar a essa linguagem ou em ver nela qualquer importância para as práticas sociais nas quais estão engajados (GIROUX, 2005; SOARES, 2004 [1998]; GEE, 2006).

Pennycook (2007) questiona o conceito de língua padrão e aponta para as variações existentes no uso de uma mesma língua em contextos diferentes. Seu foco é o uso da LI nos mais variados contextos e pelos mais variados falantes – nativos ou não –, apontando que não existe o que se pode chamar de uma LI ou mesmo de uma variação padrão e outras marginais, e sim várias LIs que são utilizadas e fazem sentido em seu contexto de uso. Suas colocações, a meu ver, contribuem para a conclusão de que uma língua não constitui apenas um código a ser memorizado e decodificado. Mais abrangente que isso, permeia práticas sociais, o que faz com que suas regras gramaticais figurem apenas entre um dos importantes temas que a escola pode abordar, mas que costuma ser tomado como o mais relevante e problemático, como afirma Suassuna (2006, p. 32):

> Os problemas do ensino-aprendizagem de português apontados anteriormente parecem derivar da visão de linguagem enquanto um código linear e homogêneo. Então, a leitura fica sendo a decifração desse código; a escrita, um exercício de uso desse mesmo código; e a gramática, o estudo de regras e conceitos de um modelo de língua.

A esse respeito, outra afirmação da qual compartilho é a de Soares (2004 [1998]), de que o conceito de letramento e do que significa ser alfabetizado/letrado, não apenas no Brasil, mas em outros lugares do mundo – haja vista os testes padronizados para medir os níveis de letramento – coloca as práticas linguísticas de boa parte da população brasileira em um lugar de margem, com relação à linguagem eleita como padrão. Nesse momento, recorro, mais uma vez, ao conceito de plurilinguismo de Bakhtin (2003 [1979]), segundo o qual há diversas línguas dentro de uma mesma língua, sendo, todas elas, contingentes, uma vez que cada sujeito escolhe registros diferentes para diferentes contextos enunciativos, e, quanto mais registros fizerem parte do escopo linguístico desse sujeito, maiores serão as chances de seu discurso ser considerado adequado. No caso da referida aluna, o registro por ela utilizado para produzir a frase a respeito da imagem, muito provavelmente, faz parte do registro utilizado em suas práticas linguísticas cotidianas, o qual não é socialmente aceito por se configurar como um erro na língua considerada padrão, que exige o uso da preposição “em” ao invés de “ni” – conforme dito pela aluna.

Pode-se dizer, com base nessa premissa, que os conflitos da língua refletem os conflitos sociais, uma vez que os usos da língua estão sempre permeados pelas forças centrípetas e centrífugas (BAKHTIN, 2003 [1979]). As forças centrípetas, segundo o autor, agem em busca de uma centralização do plurilinguismo, ou seja, convergem para a linguagem padrão, buscando unificar, normatizar essa língua, como se ela pudesse se tornar, assim, transparente e menos dependente de um contexto. As forças centrífugas, por sua vez, fogem do centro, da unidade, sendo permeáveis à hibridização e à incorporação por outras vozes. Creio que esse conceito de forças opostas que operam nos diversos usos da língua pode ser estendido, também, a essa nova linguagem utilizada na Internet, chamada de *Internetês*[50], e que, assim

[50] *Internetês* - é um neologismo (de: Internet + sufixo *ês*) que designa a linguagem utilizada no meio virtual, em que "as palavras foram abreviadas até o ponto de se transformarem em uma única expressão, duas ou no máximo cinco letras", onde há "um desmoronamento da pontuação e da acentuação", pelo uso da fonética em

como o erro gramatical da aluna desta pesquisa, desperta o desespero de muitos professores por conta de um afastamento cada vez maior da língua padrão.

O conceito de dialogismo de Bakhtin / Voloshinov (1981 [1929]) aponta para as múltiplas vozes sociais que constituem o sujeito discursivo, tornando-o um ser dialógico, ou seja, um ser cujos enunciados são sempre situados em relação a outros enunciados e a seus contextos sociais. Nessa relação entre as múltiplas vozes, a qual se mostra, em boa parte das vezes, conflituosa, há vozes que convergem para o centro (forças centrípetas), buscando impor uma única maneira de significar; ao mesmo tempo em que há outras vozes que se movimentam em uma direção oposta ao centro (forças centrípetas), e que são permeáveis e, portanto, abertas a mobilidades. Penso que é possível aplicar esse conceito tanto à forma de falar da referida aluna participante desta pesquisa, que faz sentido em seu meio social, quanto ao uso de uma linguagem cheia de abreviações e "erros" de grafia como é o caso da linguagem utilizada na Internet.

Vejo, na maneira como a escola prioriza a linguagem padrão ao mesmo tempo em que condena as linguagens que dela se distanciam, uma grande força centrípeta no sentido de tentar garantir: 1) uma língua 'pura' e transparente, cujo uso não deixa dúvidas com relação aos significados pretendidos pelo autor do discurso; 2) a participação dos aprendizes em práticas sociais onde apenas a linguagem padrão é aceita, porém sem um processo de conscientização de que outras formas de linguagem também existem e constroem sentidos. Da mesma forma que o erro gramatical da aluna, não considero o uso do *Internetês* positivo ou negativo. Vejo ambos como linguagens diferentes da linguagem padrão e que são utilizadas em contextos onde a linguagem padrão não está no centro.

Os conceitos de plurilinguismo e de dialogismo de Bakhtin / Voloshinov (op. cit.) me permitem concordar com Soares (2004 [1998]) quando esta aponta para a desconstrução do conceito de que a norma padrão constitui a única forma de linguagem aceitável e que o uso

---

detrimento da etimologia, com uso restrito de caracteres e desrespeito às normas gramaticais. (Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Internet%C3%AAs).

de qualquer outra variação demonstra incapacidade linguística ou cognitiva. Na mesma linha, Terra (2009, p. 230), com relação aos resultados de sua pesquisa, afirma:

> (...) descarto, sumariamente, a idéia de que as dificuldades demonstradas nas práticas de letramento em LE, pelos alunos com até 6 anos de escolarização, relacionem-se a 'déficit' cognitivo, conforme preconizado por outras maneiras de abordar os processos de aprendizagem escolar, para defender, com convicção, que a problemática deve-se às diferenças sócio-culturais de práticas de letramento.

Os achados da autora corroboram aquilo que já havia sido apontado por Tfouni (1995) e por Soares (2004[1998]) com relação aos diferentes tipos de letramentos aos quais os aprendizes são submetidos em suas comunidades de prática, e que, muitas vezes, diferem dos letramentos propostos pela escola, a qual encontra uma explicação mais simples e menos comprometida em "déficits cognitivos" dos próprios alunos, decorrentes, talvez, de um desenvolvimento deficitário devido a uma condição financeira desfavorável. Nenhuma dessas autoras nega a existência de dificuldades cognitivas por parte de alguns alunos, mas elas apontam para uma questão que se mostra fundamental nessa discussão e que Terra (op. cit.) menciona em sua pesquisa – o fato de que qualquer tipo de prática social requer algum tipo de letramento e que, mesmo indivíduos altamente letrados podem encontrar dificuldades em práticas que não façam parte de seus letramentos anteriores.

O fato de que outras linguagens além da linguagem padrão fazem parte das práticas sociais de muitas comunidades discursivas não significa que todos os registros devam passar a ser aceitos em todas as práticas sociais que envolvem a linguagem, mesmo porque, a meu ver, trata-se de algo impossível e nem sequer desejável. Penso que constitui papel da escola trabalhar o plurilinguismo, chamando a atenção para variações linguísticas e para as relações de poder que permeiam a aceitação da linguagem padrão e a negação de outros registros. Porém, o que vejo, com base em minha vivência em escolas públicas, é que uma boa parte da preocupação da escola continua a ser a forma em detrimento dos sentidos. Após o advento das novas tecnologias, a escola tenta resgatar, junto aos alunos, o uso "correto" da língua, não se deixando contaminar pelos "erros" da oralidade ou pelo *Internetês*, que costuma ter muitas abreviações e está mais baseada em sons do que na grafia padrão. Apóio-

me na seguinte colocação de Kress e Van Leeuwen (1996) para afirmar que o uso "correto" da língua constitui apenas um dos usos possíveis, o qual faz sentido em alguns contextos, mas pode não fazer em outros:

> Em qualquer caso, a unidade linguística constitui um construto social, um produto de teoria e de contextos históricos, culturais e sociais. Quando os usos de uma língua não são policiados pela academia ou homogeneizados pelo sistema educacional e pela mídia de massas, as pessoas, para se fazer compreender, combinam livremente elementos dos usos que conhecem da língua (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996, p. 5)[51].

Com base nessa discussão, creio que associar o uso da linguagem padrão ao ambiente escolar e acadêmico e o uso das linguagens coloquiais aos ambientes menos formais constitui uma simplificação ingênua, uma vez que existem diversas linguagens dentro da linguagem padrão e infinitas outras entre as linguagens coloquiais. Da mesma forma que vejo como simplista a classificação que se pode estabelecer com base em normas gramaticais entre usos 'corretos' e 'incorretos' da língua. Por isso, penso que o conceito de plurilinguismo de Bakhtin (1988 [1975]) se mostra o mais adequado para perceber as muitas línguas dentro de uma mesma língua, todas elas funcionando contextualmente. E também vejo, no conceito de Soares (2004 [1998]) acerca dos letramentos diferentes que se constroem nas diferentes classes sociais, uma reflexão importante para se começar a compreender a intricada rede que se forma ao redor de uma mesma língua.

Bakhtin (2003 [1979], p.282), nos lembra que "até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas". Com base em sua premissa, os usos da língua encontram-se atrelados às esferas sociais das práticas cotidianas. Depreendo desse conceito que a maneira de falar da aluna, que ela transporta para a escrita, conforme mencionado anteriormente, constitui um uso real da língua, que faz sentido em suas práticas sociais cotidianas, muito embora seja considerado "incorreto" do

[51] Minha tradução do original: *"In any case, the unity of language is a social construct, a product of theory and of social and cultural histories. When the borders of (a) language are not policed by academies, and when languages are not homogenized by education systems and mass media, people quite freely combine elements from the languages they know to make themselves understood"*.

ponto de vista gramatical e, por conta disso, possa significar um motivo de exclusão em outros contextos sociais. Falar dessa maneira, a meu ver, traz a essa aprendiz um senso de pertencimento a seus grupos sociais, razão pela qual não creio na possibilidade de que altere radicalmente seus usos da língua nesses contextos. Por outro lado, essa aluna pode ser exposta a outras formas de falar e escrever, mais aceitas em outros contextos de práticas sociais. Vejo a escola como um contexto apropriado para essa exposição, que constitui uma prática de letramento ao possibilitar o trânsito entre as diversas línguas dentro da sua própria língua, ajudando-a a perceber os contextos de uso de cada uma dessas línguas.

Penso que encontrei respostas nas teorias para a aparente "transgressão" da co-professora ao não corrigir o erro da aluna. Não vejo a correção como uma escolha negativa e tampouco prego a não-correção. Ambas escolhas podem ser vistas como positivas ou negativas do ponto de vista metodológico. O que considero importante nessa análise é que essa escolha funcionou como um 'gatilho' para reflexões que me vi obrigada a fazer – como co-professora e também como pesquisadora – e que talvez não ocorressem caso tivesse havido a correção. Vejo o "erro" gramatical da aluna, bem como a escolha da co-professora de não desempenhar uma ação concreta no momento e refletir a respeito disso posteriormente, como pesquisadora, como um processo que me levou a ver a aprendizagem de uma língua estrangeira como algo complexo, permeado pelos letramentos em LM e pelas relações de poder que transitam socialmente o tempo todo dentro e fora da escola.

Citando Terra (2009, p. 186), "as interações discursivas que constituem as práticas 'escolares'[52] de letramento na LE são permeadas por aspectos contraditórios de diversas sortes: linguísticos, sociointeracionais, emocionais, cognitivos, etc. No entanto, são esses conflitos que se revelam também fortes aliados em ganhos de aprendizagens". Concordo com a autora que, por vezes, são os próprios conflitos que propiciam oportunidades de letramentos, tanto para os alunos quanto para os professores. No caso desta pesquisa, o que a princípio vi como conflito – o "erro" da aluna e a aparente não-ação da co-professora acerca disso – revelou-se posteriormente como um ponto importante de reflexão.

[52] A autora utiliza o termo *escolares* entre aspas devido ao caráter livre do curso de LI, no qual é professora e que serviu de base para sua pesquisa, não estando atrelado a uma instituição de ensino formal.

Não quero dizer, com isso, que defendo os usos “incorretos” da língua, mas que “certo” e “errado” constituem, a meu ver, um binarismo simplista quando há tantas outras variáveis nos processos de letramentos. Um caminho interessante teria sido explorar as variações linguísticas e sua adequação aos contextos de uso, bem como as relações de poder que se constroem nesses usos. Caminho que hoje vejo por conta desse processo de letramento pelo qual passei, corroborando o que afirmam Lankshear, Snyder e Green (2000) de que os próprios professores passam por letramentos diversos ao mesmo tempo em que proporcionam práticas de letramento aos seus alunos.

Com base nessas reflexões, percebo que esta atividade multimodal, cujos resultados são explorados e discutidos ao longo da pesquisa, bem como os de outras atividades implementadas, constituiu um processo de letramento também para mim, enquanto pesquisadora e co-professora, através da qual pude realmente olhar para os alunos participantes desta pesquisa, para seu contexto sócio-histórico, para sua maneira de construir sentidos, para sua maneira de ver a língua inglesa e a aprendizagem dessa língua. Percebo que, mesmo não tendo a intenção de criar receitas, de ‘ensinar como se faz’, precisei lutar contra as certezas que levei para o campo de pesquisa, para que pudesse, então, olhar e ver – ver os alunos em seu contexto sócio-histórico, não de uma maneira essencialista, mas de uma maneira plural, uma vez que esses alunos fazem uso de linguagens diferentes em contextos diferentes – como a sala de aula, a Internet, o contexto familiar, o contexto de encontros com amigos – e é através da língua que o fazem.

Por conta disso, através da atividade multimodal que propusemos, esses alunos tiveram um encontro com diferentes línguas e linguagens, englobando a LM, a LI, a linguagem visual das imagens e as maneiras de significar de cada uma delas; da mesma forma que, todos os professores envolvidos na pesquisa, tivemos um encontro com as linguagens desses alunos, suas formas de construir sentidos, o que nos gerou reflexões acerca de possibilidades de práticas de letramento em aulas de LI nesse contexto. Nesse encontro, os sentidos que se construíram fizeram desses momentos oportunidades de letramentos, tanto para os alunos quanto para os professores envolvidos.

Noto que autocríticas e reflexões como esta, e como aquela reportada em Terra (2009), conforme exposto anteriormente, constituem uma prática que se mostra cada vez mais relevante em estudos sobre este tema, uma vez que possibilitam novas reflexões acerca dos sentidos que se constroem em um trabalho como este, onde o aspecto metodológico tem sua importância, porém, dividindo espaço com outras questões que são, a meu ver, mais relevantes, como as visões de mundo, de conhecimento e de aprendizagem, que embasam as escolhas de professores e alunos nesse processo.

Depreendo, tanto de minha experiência quanto da experiência de Terra (op. cit.), que, em um movimento de perceber como o outro constrói sentidos, podemos nos perceber nesse olhar, e ver como construímos sentidos para os sentidos dos outros, como nos encontros, desencontros, relações de poder e de submissão que fizeram parte desse trabalho colaborativo, conforme discutido na próxima seção.

4.5. Participantes desta pesquisa: encontros, desencontros, poderes e submissões

Vejo minha posição de pesquisadora no contexto pesquisado como um tanto delicada, já que, por não pertencer àquele contexto, precisava me submeter a diversas formas de poder, como, por exemplo, o aval da diretora da escola para realizar o trabalho como co-professora, a colaboração do professor de inglês da escola e a colaboração da POIE. Por outro lado, caso me submetesse em demasia, poderia estar prejudicando os objetivos desta pesquisa, que não é o de resolver problemas educacionais ou de testar uma nova metodologia, mas o de verificar que sentidos podem se construir em um trabalho colaborativo multimodal nas aulas de LI. Muito é dito nas interações que se constroem em um trabalho como este, mas muito mais ainda fica no nível do não-dito. Os micropoderes, como coloca Foucault (1987 [1975]), transitam o tempo todo em todas as decisões, concessões, colaborações, asserções, observações, enfim, em tudo o que configura um trabalho como este.

Noto que os envolvidos nesta pesquisa tinham uma expectativa bem clara acerca deste trabalho colaborativo: a de que minha participação, na condição de uma pesquisadora munida de teorias recentes acerca de letramentos críticos e multimodalidade, seria a de criticar o que estava sendo feito nessa escola nas aulas de LI e propor a aplicação de novas teorias para 'melhorar' o processo de aprendizagem. Por outro lado, notei, por parte da diretora e do professor-colaborador, uma tendência a duvidar de que isso fosse possível. Dentro do campo do não-dito, por meio da maneira como me faziam perguntas, ouvi-os dizer: "Hum, vamos ver se ela consegue mudar alguma coisa de fato. Não acredito muito nessas teorias mirabolantes".

Vi-me receosa de desdizer alguns ditos e outros não-ditos por conta do risco de não ter meu acesso garantido ao contexto pesquisado. Por conta disso, não fiz questão de dizer que não pretendia 'consertar' nada. Comprometi-me verbalmente a buscar realizar ações concretas no sentido de tornar o ensino mais significativo. Creio que aí residiu o primeiro jogo de poder dentre os muitos que fizeram parte deste trabalho – percebendo as expectativas de meus colaboradores, respondi o que queriam ouvir para ter a possibilidade de realizar a pesquisa, o que me lembra da colocação de Maturana (2001) de que somos responsáveis pelo que dizemos, mas não pelo que o outro ouve. Aplicando esse conceito ao contexto dessa pesquisa, percebo que, como pesquisadora, senti-me obrigada a fazer uso de meus micropoderes – micro porque me vejo como estando em posição inferior de poder no contexto pesquisado – por não fazer parte dele no dia-a-dia – muito embora as teorias e o capital institucional da universidade me colocassem, sob outras perspectivas, em condição de maior poder.

Nosso primeiro encontro, então, deu-se na concordância de que iríamos trabalhar juntos por um bem comum – a tentativa de tornar o ensino mais significativo. No entanto, houve, nesse mesmo encontro, um desencontro, já que todos fizemos uso de nossos miocropoderes para 'tirar proveito' da colaboração do outro. Vejo nisso uma característica um tanto maquiavélica, mas que, ao mesmo tempo, vejo como intrínseca nas relações humanas, nas

quais o poder transita de muitas maneiras (FOUCAULT, 1987 [1975]), estando atrelado a diversas questões de identidade e de auto-preservação (MATURANA, op. cit.).

Noto que, nas interações com o professor-colaborador, houve, de ambas as partes, resistências, trocas construtivas, obediências, imposições, acordos, desacordos e, acima de tudo, cuidado com o outro (MATURANA, op. cit.). Percebo que, mesmo nas imposições e obediências, que nem sempre eram conscientes, sempre tomamos cuidado com essa relação, da qual dependiam, tanto o andamento dos trabalhos, quanto as trocas, as quais sempre desejamos que fossem construtivas.

Resistências ocorreram de ambas as partes, principalmente durante as reuniões de preparação das experiências multimodais que propusemos. Logo no início do trabalho colaborativo, notei que a leitura que o professor-colaborador fazia da proposta da pesquisa passava por uma negação das práticas que ele já realizava com os alunos. De fato, propor novas práticas não deixa de ser uma negação de práticas já instituídas, como nos lembram Lankshear, Snyder e Green (2000). Considero este um terreno bastante delicado neste tipo de pesquisa, em que se quer experimentar novas práticas e construir sentidos a partir de outros sentidos que vão se construindo nesse processo. Como propor novas práticas sem que isto pareça – ou seja – uma negação do que já é feito?

O primeiro fator que me chamou a atenção na relação com o professor-colaborador foi que, ao discutirmos acerca das propostas dos multiletramentos críticos, ele constantemente as comparava com as propostas da abordagem comunicativa e afirmava já fazer isso em suas aulas. Talvez tenham sido essas suas colocações que me levaram a comparar as duas propostas em seção anterior, o que tornou mais claro, para mim mesma, as semelhanças e diferenças entre elas. De fato, na fase inicial da pesquisa, em que observei aulas do professor-colaborador, notei sua preocupação em contextualizar os conteúdos gramaticais previstos no currículo, por meio de textos acerca de temas que interessam à faixa etária dos alunos, de diálogos entre adolescentes, de interações orais com os alunos por meio de perguntas simples em LI, entre outros recursos – o que não quer dizer que as práticas por ele propostas contemplassem as sugestões da abordagem comunicativa para o ensino de LI.

Muito embora não estivesse entre os objetivos desta pesquisa avaliar as práticas propostas antes deste trabalho colaborativo, vejo-as como um apanhado de diferentes metodologias e concepções de aprendizagem, as quais o professor-colaborador construía fazendo adaptações ao seu contexto local. E, por isso, vejo nelas muito valor. E foi partindo delas que elaboramos as práticas multimodais propostas já analisadas nesta tese. Entretanto, percebo que qualquer proposta, por mais bem intencionada que seja, pode despertar a sensação de que 'o outro quer me ensinar como fazer' e que, portanto, 'não me aceita', conforme coloca Maturana (2001, p. 120), na seguinte afirmação: "se venho como um perito ensinar algo a uma comunidade diferente da minha, não venho na aceitação do outro. (...) o perito é essencialmente cego para o outro, por definição".

Compartilho da visão do autor e me vejo como esse perito em vários momentos da pesquisa. Se, na introdução, coloquei-me como alguém que pretendia olhar para o contexto pesquisado a fim de com ele contribuir, posteriormente, percebi que houve 'pontos cegos' em diversos momentos, causados, principalmente, por minha maneira de ver o contexto pesquisado. Pensando em uma metáfora para descrever essa situação, imagino o 'ponto-cego' que se estabelece na visão do motorista quando o outro veículo já passou de determinado ponto de visão, porém ainda não chegou ao próximo ponto de onde possa ser visto. Creio que muitos fatores se mantiveram em meu 'ponto-cego' – um lugar entre teoria e prática em que não me era possível ver o outro justamente por conta do meu objetivo de 'melhorar' o outro, de 'ensinar' o outro.

Percebo que, com a melhor das intenções, exerci poderes, tanto na condição de pesquisadora, quanto na de co-professora, sobre os envolvidos na pesquisa. Por outro lado, não creio que seja possível não haver relações de poder, mesmo quando se aceita o outro. Vários podem ter sido os motivos para que o professor-colaborador tenha aceitado participar deste estudo colaborativo e para que tenha se colocado na condição daquele que auxilia, mas que permite que uma pesquisadora assuma o papel de co-professora, dando aulas em conjunto com ele. Percebo que o não-dito tem tanto ou mais a dizer do que o que é verbalizado, e que seria

possível realizar um outro estudo, analisando apenas as relações de poder, submissão, aceitação e não-aceitação que se construíram nesse processo.

Compartilho da afirmação de Maturana (op. cit.) de que, muitas vezes, o que parece uma submissão pode ser, na verdade, um acordo firmado com o Outro e consigo mesmo para se atingir um determinado objetivo. Um dos exemplos em que fizemos esse tipo de 'barganha' foi quando concordei em participar da pesquisa não apenas como observadora e colaboradora na preparação de atividade, mas também como co-professora. Aceitar essa proposta colocou-me em uma posição diferente da que ocuparia caso apenas observasse, levando-me a ver o contexto pesquisado da maneira como o vi e como relato ao longo deste trabalho.

Por outro lado, até mesmo operacionalmente, essa 'barganha' teve um custo, já que, por dispor de apenas um gravador, e por termos proposto práticas em que caminhávamos por entre os grupos ou duplas, interagindo com eles, a coleta de dados conta apenas com minhas interações, uma vez que carregava o gravador comigo durante essas práticas. Como consequência, as intervenções do professor-colaborador pouco surgem nos dados, o que levou à construção de uma pesquisa onde a percepção da colaboração fica restrita, uma vez que as reuniões com o professor-colaborador não foram gravadas, com o intuito de não intimidá-lo[53] em nossa co-construção.

A percepção de que as contribuições do professor-colaborador pouco aparecem nos dados – contribuições feitas durante as reuniões de discussão e preparação das práticas, bem como durante as aulas onde eram propostas – consolidou-se apenas em momento posterior, de análise de todo o processo, o que me leva a interpretar que, ao mesmo tempo em que nossa relação foi de encontro, ela também foi de desencontro, já que meu foco nas próprias práticas e nos sentidos construídos pelos alunos fizeram-me deixar de ver o professor-colaborador.

[53] Em pesquisa anterior, publicada no livro *Professores de Inglês da Escola Pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos*, notei que o gravador pode não apenas intimidar como conduzir a um outro caminho reflexivo, justamente por conta do 'estar sendo observado', o que parece ficar amenizado em conversas informais sem o uso do gravador.

Chamo de encontro a preocupação que ambos temos com o contexto pesquisado e o que nele se constrói e o espaço que abrimos para colocar em prática novas teorias. Chamo de desencontro o fato de o professor-colaborador ter sido 'apagado' durante todo o processo, não sendo possível percebê-lo ou discutir a maneira como ele construiu sentidos durante o trabalho colaborativo. Creio que isso pode ser chamado de uso de poder, exercido por mim como pesquisadora, já que, assumo muito mais o papel de professora da turma do que o de co-professora, o que me levou a desencontros comigo mesma e com meus dois papéis, uma vez que nem sempre concordei, em momentos de análise de dados, com a forma como havia conduzido os trabalhos de pesquisa. Mais uma vez, recorro à noção de Maturana (op. cit.) de que, no momento em que se vive uma experiência, ela é vivida como válida, havendo possibilidade de reflexões acerca dela apenas *a posteriori* – o que, não necessariamente, desabona a experiência, uma vez que as reflexões sobre o próprio processo se mostram relevantes.

Com base nessas premissas, percebo que passei por situações de encontros, desencontros, poderes e submissões com todos os envolvidos na pesquisa, inclusive comigo mesma – o que, creio, veio enriquecer as leituras acerca dos sentidos que se constroem neste tipo de estudo colaborativo.

Considerações Finais

Considero que esta pesquisa responde às questões que se propôs a analisar, experimentando formas de transpor para a prática do contexto pesquisado sugestões das teorias dos (multi)letramentos críticos e trazendo autocríticas acerca de como isso foi realizado – trabalho que levantou questões relevantes, como o papel da LM nas aulas de LE; as diferenças conceituais entre as propostas dos (multi)letramentos críticos e da abordagem comunicativa; os encontros, desencontros e a circulação de poderes que acontecem nas práticas sociais através da linguagem.

Os conteúdos trabalhados não se basearam em um recorte linear da LI, como estruturas gramaticais ou vocabulário específico, mas em estratégias de como olhar para determinados tipos de texto nesta língua – conhecimento que pode ser transposto, também, para a leitura em LM, conforme apontam as orientações nos documentos oficiais (OCEM, 2006). Colocando os alunos em contato com textos multimodais de propagandas e sinopses de filmes, nós os convidamos, primeiramente, a observar o que dizem as imagens, que sentidos podem ser construídos a partir delas e que ideologias podem ser percebidas por trás da maneira como são escolhidas e apresentadas ao leitor. Considero que essas oportunidades de reflexão despertaram nos alunos uma capacidade crítica que, na ausência de espaços como este, poderia não vir à tona.

No caso dos textos em LI, partimos, primeiramente, para a inferência de significados a partir de cognatos e a partir de conhecimentos prévios dos alunos, bem como de similaridades gráficas entre as duas línguas nos mesmos tipos de texto. Considero que, com isso, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver estratégias de leitura que irão ajudá-los a pensar em questões relevantes em seu contato com outros textos multimodais no que se refere a fazer inferências sobre significados na LI. Notei, entretanto, que, nessa fase de leitura, houve menos oportunidade de reflexão crítica do que a partir das imagens, talvez porque o foco

tenha se mantido na transposição da LI para a LM. Essas inferências demandaram bastante tempo e esforço por parte dos alunos, dificultando um trabalho mais aprofundado de construção de sentidos a partir do que poderia estar por trás desses textos, ou seja, das ideologias que poderiam estar informando-os.

Por um lado, penso que poderíamos ter voltado a explorar esses textos em outras aulas, possibilitando, talvez, um trabalho de construção de sentidos e reflexão crítica em maior profundidade. Por outro lado, temo que essa prática poderia ter corroborado para uma visão de (multi)letramentos críticos segundo a qual primeiramente é necessário 'compreender os significados' para, apenas em um segundo momento, refletir criticamente a respeito do que foi compreendido. Notei aí um dos grandes desafios de transpor para a prática do contexto pesquisado as teorias que informam esta pesquisa, o que se deveu, em grande parte, à influência de modelos de aula e de professor, como aponta Giroux (1997). Depreendo que estivemos, ao longo deste trabalho, em um movimento de deriva (termo de MATURANA, 2001), em que hora propusemos novidades, hora fizemos mais do mesmo (SNYDER, 2004), em nossa tentativa de tornar o ensino mais significativo (GIROUX, 2005).

Quanto às relações que se estabeleceram nesta pesquisa, creio que elas se constituíram dos mesmos elementos que constituem qualquer relação social, ou seja, encontros, desencontros, exercício de poder e submissões. Vejo essa relação que se estabeleceu entre mim, como pesquisadora, e o professor-colaborador, como uma relação delicada, onde os papéis tenderam a se misturar, e o trânsito de micropoderes (FOUCAULT, (1987 [1975]) se tornou ainda mais intenso e mais difícil de ser mapeado. Concluo que nós, professores em colaboração, também construímos muitos sentidos em todo esse processo, mudando de lugar por diversas vezes em resposta às interações que tivemos um com o outro e também com os alunos.

Creio que as contribuições desta pesquisa residem nas discussões acerca de como a transposição entre teoria e prática foi aqui pensada e nas reflexões críticas com relação aos sentidos que se construíram e às ausências que foram notadas – como o fato de que a atividade hipermodal não proporcionou aos alunos a oportunidade de criar dentro do meio

digital, conforme criticam Snyder, Lankshear e Green (2000). Penso que poderiam ter sido propostas aos alunos práticas onde pudessem expressar-se com mais liberdade no meio digital, talvez falando de si mesmos, interagindo com outros aprendizes por meio de *blogs*, *chats*, etc. De qualquer maneira, creio que essas ausências contribuem tanto quanto as presenças, ou seja, quanto aquilo que não faltou, que cumpriu um papel, uma vez que ambas – ausências e presenças – levantam questões que considero relevantes para pesquisas nesta área de estudos.

Concluo essas considerações finais com uma colocação de Maturana (2001, p. 76), que diz: "se há encontro, sempre há um desencadear, uma mudança". Creio que nesta pesquisa, encontrei-me com o contexto pesquisado, com meus colaboradores, com temas que considero importantes nas discussões a respeito de um ensino mais significativo e, principalmente, encontrei-me comigo mesma, com minha maneira particular de construir sentidos, de construir relações, de construir identidades e realidades. Creio que desencadeei mudanças e também passei por elas, em um movimento de, ao tocar o outro, ambos mudarmos de lugar, conforme propõe o referido autor. Passei, nesse processo, por vários lugares, e, no momento de concluir essa pesquisa, encontro-me em um lugar de busca – busca de novos encontros como este, de novos sentidos, de novas realidades, de novas identidades e de novos espaços de aceitação e respeito ao outro – respeito este que, a meu ver, existe, quando respeitamos a nós mesmos, em um processo de reflexão acerca do lugar que ocupamos.

Em suma, posso afirmar que esta pesquisa me possibilitou construir sentidos que, não fosse por ela, não creio que os construiria ou que chegaria a ocupar esse lugar que hoje ocupo com relação às minhas investigações e à minha maneira de nelas atuar.

Referências Bibliográficas

ANDREOTTI, V., MENEZES DE SOUZA, L.M.T. *Translating theory into practice and walking minefields*: lessons from the project 'Through Other Eyes'. International Journal of Development Education and Global Learning, 1(1):23-36. 2008.

ANDREOTTI, V. *The Contributions of Postcolonial Theory to Development Education*. DEA (Development Education Assossiation) Thinkpieces Journal. In: http://oulu.academia.edu/VanessaAndreotti/Papers/114679/The_Contributions_of_Postcolonial_Theory_to_Development_Education_2006

ASSIS-PETERSON, A.A. de. *Línguas Estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro & João Editores; Cuiabá: Ed.UFMT, 2008.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V. N.). *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* Trad. LAHUD, Michel; VIEIRA, Yara Frateschi. 2ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1981 (1ª ed. 1929).

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra, 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (1ª ed. 1979).

_____. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. Trad: Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 1988 (1ª ed. 1975).

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Globalização*: *as consequências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BELLONI, M.L. *O que é mídia-educação*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BHABHA, H.K. *The location of culture*. London/NY: Routledge. 2005 (1ª ed. 1994).

BIANCHETTI, R.G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001 (1ª ed. 1996).

BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C., *A Reprodução*. 2ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

BRAGA, D.B. A Comunicação Interativa em Ambiente Hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. *Hipertexto e Gêneros Digitais*: Novas Formas de Construção de Sentido. 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Hipertexto: questões de produção e de leitura. In: *Estudos Linguísticos XXXIV*. p. 756-761, 2005.

BRASIL, SEF/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

BRASIL, SEB/MEC. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: SEB/MEC, 2006.

BRUNER, J. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge / Harvard University Press. 1986.

BUZATO, M.E.K. *Entre a Fronteira e a Periferia*: *linguagem e letramento na inclusão digital*. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP: Campinas, 2007.

CARVALHO, A.R. *O Ensino de Leitura em Língua Inglesa em uma Escola Pública de Fortaleza: das Orientações Curriculares à prática docente no ensino médio*. Dissertação (Mestrado) – Fortaleza: Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, 2009.

CASTELLS, M. *A sociedade em Rede*. Trad. Roneide Venâncio Majer. 6ed. São Paulo: Paz e Terra. 1999.

de CASTELL, S; LUKE, A.; MacLENNAN, D. On Defining Literacy. IN: de CASTELL, S.; LUKE, A.; EGAN, K. (Ed.). *Literacy, Society and Schooling*: *A Reader*. New York: Cambridge University Press. USA. 1986.

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), April, 2001. (Último acesso em 14.03.2011). Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html

CORREA, D,A.; SALEH, P.B.O. (Org.). *Práticas de Letramento no Ensino: leitura, escrita e discurso*. Ponta Grossa: Ed. UEPG; São Paulo: Parábola, 2007.

COSTA, S., R. *Interação e Letramento Escolar: uma (re)leitura à luz Vigotskyana e Bakhtiniana*. Juiz de Fora: Ed. UFJF; São Paulo: Editora Musa, 2000.

COSCARELLI, Carla, V.; RIBEIRO, Ana, E. (Org.) *Letramento Digital*: *aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CUMMINS, J.; DAVISON, C. Introduction: Research and teacher education in ELT: Meeting new challenges. In: J. Cummins e C. Davison (Ed.). *International handbook of English language teaching*. (Vol. II). (pp. 963-972). Norwell, MA: Springer, 2007.

DEMO, P. *Educar pela Pesquisa*. Campinas: Editores Associados, 2007.

DERRIDA, J. Structure, Sign and Play in the Discourses of the Human Sciences. In: *Writing and Difference*. UK. The Gresham Press, 1978.

EDWARDS, R.; USHER, R. *Globalisation and Pedagogy*: *Space, Place and Identity*. 2ed. New York: Routledge. USA. 2008.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. 32ed. Petrópolis: Vozes. 1987 (1ª. ed. 1975).

_____. *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. 19ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004 (1ª. ed. 1979).

_____. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970, Trad. Laura Fraga de A. Sampaio, 2ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FRECHETTE, J.D. *Developing Media Literacy in Cyberspace*: *Pedagogy and Critical Learning for the Twenty-First-Century Classroom*. London: Greenwood Publishing Group, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra., 1970.

FREITAS, M.T.A.; COSTA, S.R. *Leitura e Escrita de Adolescentes na Internet e na Escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GADOTTI, M. *A Educação contra a Educação*. 5ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GATES JR., H.L. (Org.) *"Race", Writing and Difference*. Chigaco: The University of Chicago Press, 1986.

GEE, J. *Situated Language and Learning*: *a critique of traditional schooling*. USA / Canada: Routledge, 2006.

_____. *Social Linguistics and Literacies*: *ideology in discourse*. Londres: Falmer Press, 1990.

GEERTZ, C. Thick Description: Toward an interpretive theory of culture. In: GEERTZ, C. *The Interpretation of Culture*: Selected Essays. New York: Basic Books, 1973.

GIROUX, H. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education.* 2ed. NY & London: Routledge. 2005.

_____. Superando Objetivos Behavioristas e Humanísticos. In: GIROUX, H. *Os Professores Como Intelectuais.* Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Repensando a Linguagem da Escola. In: GIROUX, H. *Os Professores Como Intelectuais*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional: novas políticas em educação*. Trad. Madga França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HALL. S. A Identidade Cultural na Pós-Modernindade. In: HALL, S; HELD, D.; McGREW, T. *Modernity and its futures*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacyra Lopes Louro, Rio de Janeiro: DP&A, 2000 (1ª ed. 1992).

HALU, R. C. *Formação de Formadoras de Professoras de Inglês em Contexto de Formação Continuada.* (Tese – Doutorado) NAP (Núcleo de Assessoria Pedagógica) – UFPR, 2010.

HUBBARD, R. Images: Partners with Words for Making Meaning. In: HEDLEY, C.; FELDMAN, D; ANTONACCI, P. *Literacy Accross the Curriculum.* New Jersey: ABLEX Publishing Corporation. 1992. pp. 87-116.

JORDÃO, C.M. English as a Foreign Language, Globalisation and Conceptual Questioning. In: *Globalisation, Societies and Education*. v. 7, n. 1, 2009. pp. 95-107.

_____. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas 46 (1): Jan./Jun., 2007, pp. 19-29.

JORDÃO, C.M.; FOGAZA, F.C. Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: um triângulo amoroso bem sucedido. In: *Revista Línguas e Letras*. v.8, n. 14, 1º. Semestre 2007, pp. 79-105.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; CLOONAN, A. Multiliteracies Perspectives on the New Literacies. In: BAKER, E. (Ed.) *The New Literacies*: *Multiple Perspectives on Research and Practice*. New York: Guilford Press, 2010. pp. 61–87.

KELLNER, D. Technological Revolution, Multiple Literacies, and the Reconstruction of Education. In: SNYDER, I. (Org.) *Silicon Literacies*: Communication, *Innovation and Education in the Electronic Age*. New York: Routledge. USA & Canada, 2002. pp. 154-169.

KLEIMAN, A.B. (Org.) *Os Significados do Letramento*: *uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. London / NY : Routledge, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. New York: Routledge, 1996.

LANKSHEAR, C. From 'Reading' to the 'New Literacy Studies' / 'Digital Epistemologies': Rethinking Knowledge for Classroom Learning. In: LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. *New Literacies*: *Changing Knowledge and Classroom Learning*. Open University Press. [s.l.], 2003. pp. 3 – 22 / 155 – 177.

LANKSHEAR, C.; BIGUM, C. *Literacies and Technologies in School Settings: Findings from the Field.* ALEA/ATEA National Conference. Canberra. July, 1998.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I. with GREEN, B. *Teachers and Techno-Literacy*: *Managing Literacy, Technology and Learning in Schools*. Malaysia: SRM Production Services, 2000.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical Literacy and the Question of Normativity: an introduction, In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Org.) *Constructing Critical Literacies: teaching and learning textual practice.* St. Leonards, Sydney: Allen & Unwin, 1997, pp. 1-18.

MANOVICH, L. *The Language of New Media*. Cambrigde, Massachussets: The MIT Press. 2001. pp. 177 – 281.

MARTINEZ, J.Z. *Uma Leitura sobre Concepções de Língua e Educação Profissional de Professores de Língua Inglesa*. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras – UFPR, 2007.

MARTINS, J.S. *Projetos de Pesquisa*: *estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 2005.

MATTOS, A.M.A; VALÉRIO, K.M. Letramento Crítico e Ensino Comunicativo: lacunas e interseções. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v.10, n.1. 2010. p. 135-158.

MATURANA, H. *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Ed. Humanitas, 2001.

MATURANA, H.R.; VARELA, F.J. *Autopoiesis and Recognition: the realization of the living*. Reidel Publishing Company: Dordrecht, 1980.

_____. *The Tree of Knowledge*. Shambala Publications: EUA. 1992 (1ª ed. 1987).

McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. *Critical Literacy*: *enhancing students' comprehension of text*. New York: Scholastic, 2004.

MELLO, M.C.; RIBEIRO, A.E.A. (Org.). *Letramento: significados e tendências*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2004.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T.; ANDREOTTI, V. (Org.). *Critical Literacies: theories and practices.* 1ed. Nottingham, Inglaterra: Center for the study of global and social justice, 2007, v. 1.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. The Ecology of Writing Among the Kashinawá: Indigenous Multimodality in Brazil. In: CANAGARAJAH. A. S. *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. London: Lawrence Earlbaun Associates. 2005. pp. 73 – 95.

_____. (Ed.) *Critical Literacies: theories and practices*. Nottingham: CSSGJ (Centre for the Study of Social and Global Justice). v.1. July, 2007. Disponível em: http://www.criticalliteracyjournal.org/cljournalissue1volume1.pdf

_____. Da didática à pedagogia: uma desventura brasileira de proporções pedagógicas. In: STEVENS, M. C.; CUNHA, M. J. C. (Org.). *Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília. [s.n.] v. 1, 2003, p. 85-106.

MIGNOLO, W. *Local Histories/Global Designs*: Coloniality, Subaltern Knowledge and Border Thinking. Princeton, NJ. Princeton University Press. 2000.

MONTE MÓR, W. Línguas Estrangeiras, Educação e Novos Letramentos. In: Adenize Franco, Cristiane M. P. Angelo, Lidia Stutz, Níncia Cecilia Borges Teixeira. (Org.). *Texto, memória e diferença cultural*. Guarapuava: Editora UNICENTRO, 2007, p. 09-21.

_____. *O Aspecto Ideologizante do Ensino de Língua Inglesa no Brasil*. Dissertação (Mestrado) São Paulo: PUC. 1991.

_____. Língua e Diversidade Cultural nas Américas Multiculturais. In: *Revista ABECAN*. Interfaces Brasil / Canadá. Porto Alegre, v.1, n.2. 2002.

MORAES, S.E.; KLEIMAN, A. *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

MORTATTI, M.R.L. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. A.B.H. FERREIRA. 3ed. revisada e atualizada. Curitiba: Positivo, 2004.

OSHIMA, J.; HORINO, R.; YAMAMOTO, T. (entre outros). Changing Teachers' Epistemological Perspectives: a case-study of teacher-researcher collaborative lesson studies in Japan. In: *Teaching Education*. v.17. n.1, March, 2006, pp. 43-57.

OLIVEIRA, A.L., *Imagens Sobre Ensinar e Aprender Língua Inglesa*: *O Mito De Hermes*. Em: http://www.letras.ufmg.br/arado/relatorio1.htm. (último acesso em 07/01/2011).

PAIVA, V.L.M.O.; BRAGA, J. *Reconfigurando a sala de aula em ambientes virtuais de aprendizagem*. 2010 Em: http://www.veramenezes.com/verajunia.pdf

_____. Caos, Complexidade e Aquisição de Segunda Língua. In: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Org.) *Sistemas adaptativos complexos*: *lingua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. p.187-203.

_____. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v.8, n.2., 2008, p. 321-339.

_____. Online teacher training and multimidia narratives. In: *Essential Teacher*, v.3, issue 4, December, 2006.

_____. *Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa* . CROP. n. 12, p.1-20, 2007.

PENNYCOOK, A. *Global Englishes and Transcultural Flows*. New York: Routlege, 2007.

_____. Linguística aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, M.J. e BERTOLO, E.S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, pp. 21-59.

_____. *Teaching with the Flow: fixity and fluidity in education*. Asia Pacific Journal of Education, 25: 1, 2005, pp. 29-43.

_____. *English as a Language Always in Translation*. European Journal of English Studies. 12: 1. April, 2008, pp. 33-47.

PIMENTA, S.G. (Org.) *Pedagogia, Ciência da Educação?* 5ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, J.; SERELLE, M. (Org.) *Interações Midiáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

REINKING, D.; McKENNA, M; LABBO, L.D.; KIEFFER, R.D. (Org.) *Handbook of Literacy and Technology*: *transformations in a post-typographic world*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

RIBEIRO, V.M. (Org.) *Letramento no Brasil*. 2ed. São Paulo: Global, 2004.

_____. *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – Brasil*. disponível em: http://www.ibope.com.br/opp/pesquisa/politica/eleicoes/download/paper_INAF.doc

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1986.

RICOEUR, P. *Interpretação e Ideologias*. Trad. Hilton Japiassu. 3ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

ROJO, R., *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROCHA, C.H. *Propostas para o Inglês no Ensino Fundamental Público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos críticos.* Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2010.

SANCHES, E. O Ensino da Língua Inglesa na Escola Pública: práticas de letramento. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2063-8.pdf?PHPSESSID=2010011509330088 (último acesso em 07/01/2011).

SIGNORINI, I. (Org.). *Gêneros Catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2010.

SMITH, J.; JENKS, C. *Qualitative Complexity: Ecology, cognitive processes and the re-emergence of structures in post-humanist social theory*. New York: Routledge, 2006.

SNYDER, I. New Media and Cultural Form: narrative versus database. In: ADAMS, A.; BRINDLEY, S. (Ed.). *Teaching English with ICT*. London: Open University Press & McGraw Hill, 2004.

_____. *Hypertext: The Electronic Labyrinth*. Victoria: Melbourn Univ. Press. Australia, 1996.

_____. Literacy and Technology Studies: Past, Present, Future. In: *Australian Educational Researcher*. v.27. n.2, August, 2000. pp. 97-119.

SOARES, M.B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004 (1ª ed. 1998).

_____. *Linguagem e Escola*: uma perspectiva social. 9ed. São Paulo: Ática. 1992. (Série Fundamentos, 10)

SOUSA. R.M.R.Q. *Professores de Inglês da Escola Pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

STREET, B. (Org.). *Cross Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge [England]; New York, USA: Cambridge University Press, 1993.

STUBBS, M. *Language & Literacy*: *the sociolinguistics of reading and writing.* London / New York: Routledge, 1989.

_____. *Language, Schools and Classrooms*: *contemporary sociology of school*. 2ed. London: Routledge, 1992.

SUASSUNA, L. *Ensaios de Pedagogia da Língua Portuguesa*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

TERRA, M.R. *Letramentos em Língua Materna & Relações de Plurilinguismo na Aula de Inglês*. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2009.

TFOUNI, L.V. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995. (Questões da Nossa época, 47).

_____. *Adultos não alfabetizados*: *o avesso do avesso.* Campinas: Pontes, 1988.

VELANGA, C.T.; COLARES, M.L..; BRASILEIRO, T.S.A.; COLARES, A.A. (Org.). *Gestão Educacional e Escolar: Desafios e Possibilidades na Contemporaneidade*. São Carlos: Pedro & João Editores / Rondônia: Edufro, 2009.

WILDE, R.; WILDE, J. *Visual Literacy*: *a conceptual approach to graphic problem solving.* New York: Watson-Guptill, 1991.

ZAGURY, T., *O Professor Refém*: *para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil*. 4ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

Apêndices

(1)

Reading Activities: Movies

Student: ____ Date: 03/11/08

Answer the following questions:

1. What's the name of the movie?
The boy in the Striped Pajamas
2. Who are the main characters?
The imagined story of Bruno and Shmuel Steds
3. What's the genre / kind of the movie?
Drama
4. Who are the main actors / actresses?
Vera Farmiga, David Thewlis, Rupert Friend, Ava Butterfield, Sheila Hancock.
5. Who is the director of the film?
Mark Herman
6. What's the name of the studio?
Maple Pictures
7. Which places appear in the synopsis?
World War II.
8. When in the movie going to be released?
Friday November, 7, 2008
9. What's the movie about?
The boy in the Striped Pajamas is a fictional story that offers a unique perspective on how prejudice, hatred and violence affect innocent people.

(2)

Reading Activities: Movies

Student: ____ Date: 3/11/08

Answer the following questions:

1. What's the name of the movie?
Theboy in striped PAJAMAS
2. Who are the main characters?
Bruno, Shumuel
3. What's the genre / kind of the movie?
Drama
4. Who are the main actors / actresses?
Vera Farmiga, David Thewlis, Rupert Friend, ava Butterfield, sheila Hancock
5. Who is the director of the film?
mark- Herman
6. What's the name of the studio?
maple Pictures
7. Which places appear in the synopsis?
concentration camp.
8. When in the movie going to be released?
Friday november 7, 2008
9. What's the movie about?
é uma historia de perspective, prejudice, violencia

(3)

Reading Activities: Movies

Student: _____ Date: 03 / 11 / 08

Answer the following questions:

1. What's the name of the movie?
The boy in the Striped Pajamas
2. Who are the main characters?
Bruno Schmuel
3. What's the genre / kind of the movie?
Drama
4. Who are the main actors / actresses?
David Thewlis
5. Who is the director of the film?
Mark Herman
6. What's the name of the studio?
Miramax pictures
7. Which places appear in the synopsis?
campo de concentração
8. When in the movie going to be released?
Friday November 7, 2008
9. What's the movie about?
Eles preconceito, ódio e a violência

(4)

Reading Activities: Movies

Student: _____ Date: 3 / 11 / 2008

Answer the following questions:

1. What's the name of the movie?
THE BOY IN THE STRIPED PAJAMAS
2. Who are the main characters?
BRUNO, SHMUEL, NAZI Y
3. What's the genre / kind of the movie?
DRAMA
4. Who are the main actors / actresses?
VERA FARMIGA, DEVID THEWLIS, ROPERT FRIEND, ASA BUTTERFIELD
5. Who is the director of the film?
MARK HERMAN
6. What's the name of the studio?
MAPLE PICTURE
7. Which places appear in the synopsis?
CONCENTRATION CAMP
8. When in the movie going to be released?
FRIDAY NOVEMBER 7, 2008
9. What's the movie about?
EU ENTENDI QUE O BRUNO E O SHMUEL ESTÃO PRESO NO CAMPO DE CONSENTRAÇÃO E ELES ESTÃO SEPARADO DELA GUERRA.

(5)

Reading Activities: Movies

Student: Date: 03/11/08

Answer the following questions:

1. What's the name of the movie?
The name of the movie is "The STRIPED Jam-as
2. Who are the main characters?
The name of the characters is "Bruno and Schmuel.
3. What's the genre / kind of the movie?
The movie is drama
4. Who are the main actors / actresses?
Vera Farmiga, David Thewlis, Rupert Friend, Asa Butterfield, Sheila Hancock.
5. Who is the director of the film?
The name of the director mark Herman
6. What's the name of the studio?
The name of the studio maple Pictures
7. Which places appear in the synopsis?
8. When in the movie going to be released?
Friday November 7, 2008
9. What's the movie about?
Fala de dois meninos, um era judeu e não podia fazer com outro menino por causa de preconceito e fala tambem sobre ódio

(6)

Reading Activities: Movies

Student: Date: 03/11/08

Answer the following questions:

1. What's the name of the movie?
The boy in the striped Pajamas
2. Who are the main characters?
David Thewlis
3. What's the genre / kind of the movie?
Drama
4. Who are the main actors / actresses?
Vera Farmiga, David Heyman, Rupert Friend
5. Who is the director of the film?
Mark Herman
6. What's the name of the studio?
Maple Pictures
7. Which places appear in the synopsis?
Concentration Camp
8. When in the movie going to be released?
Friday November 7, 2008
9. What's the movie about?
Sobre um homem e uma striper de pijama

(7)

Reading Activities: Movies

Student: ______________________ Date: 03/11/08

Answer the following questions:

1. What's the name of the movie?
   The name of movie is "The boy in the striped pyjamas"
2. Who are the main characters?
   are the characters: Bruno, Schmuel
3. What's the genre / kind of the movie?
   The genre is Drama
4. Who are the main actors / actresses?
   are the: asa butterfield, Vera Farmiga, David Thewlis, Rupert friend, Sheila Hancock
5. Who is the director of the film?
   The director is Mark Herman
6. What's the name of the studio?
   The studio is maple pictures
7. Which places appear in the synopsis?
   concentration camp
8. When in the movie going to be released?
   ____
9. What's the movie about?
   fala de um menino estripes que é violento e afeta inocentes pessoas.

(8)

Reading Activities: Movies

Student: ______________________ Date: 03/11/08

Answer the following questions:

1. What's the name of the movie?
   the Boy in striped pyjamas movie synopsis
2. Who are the main characters?
   Schmuel - Bruno
3. What's the genre / kind of the movie?
   Drama
4. Who are the main actors / actresses?
   David thewllis, rupert friend
5. Who is the director of the film?
   Mark Herman
6. What's the name of the studio?
   maple pictures
7. Which places appear in the synopsis?
   mark Herman
8. When in the movie going to be released?
   Friday november 7, 2008
9. What's the movie about?
   Fala de um casa de pijamas listrados e cheios de dramas.

(9)

Reading Activities: Movies

Student: _ Date: 03/11/08

Answer the following questions:

1. What's the name of the movie?
the boy in the Striped Pajamas
2. Who are the main characters?
world war
3. What's the genre / kind of the movie?
Drama
4. Who are the main actors / actresses?
David Thewlis
5. Who is the director of the film?
mark herman
6. What's the name of the studio?
maple pictures
7. Which places appear in the synopsis?
concentration camp.
8. When in the movie going to be released?

9. What's the movie about?
O Filme se trata de um garoto que é tirado da sua familia e é mandado para um camp

(10)

Reading Activities: Movies

Student: Date: 03/11/08

Answer the following questions:

1. What's the name of the movie?
The boy in the Striped Pajamas.
2. Who are the main characters?
Bruno, Schmuel
3. What's the genre / kind of the movie?
Drama.
4. Who are the main actors / actresses?
Vera Farmiga, David Thewlis, Rupert Friend, Jea Butterfield, Sheila Hancock
5. Who is the director of the film?
Mark Herman
6. What's the name of the studio?
Maple Pictures
7. Which places appear in the synopsis?
Concentration camp.
8. When in the movie going to be released?
Fridays November 7, 2008
9. What's the movie about?
O filme fala sobre o Holocausto que ocorreu na 2º Guerra Mundial, nesse período teve muito preconceito, ódio e violência contra pessoas inocentes.

(11)

Reading Activities: Movies

Student: _____ Date: 03 / 11 / 08

Answer the following questions:

1. What's the name of the movie?
The boy in the striped pajamas
2. Who are the main characters?
Bruno and Schmuel.
3. What's the genre / kind of the movie?
Drama
4. Who are the main actors / actresses?
Vera Farmiga, David Thewlis, Rupert Friend, Asa Butterfield, Sheila Hancock.
5. Who is the director of the film?
Mark Herman
6. What's the name of the studio?
Maple pictures
7. Which places appear in the synopsis?
concentration camp.
8. When in the movie going to be released?
Friday November 7, 2008
9. What's the movie about?
Bruno e Schmuel, juntos a sua tragica jornada ajudam a relembrar os milhões de inocentes vítimas do Holocausto.

(12)

Reading Activities: Movies

Student: _____ Date: 03 / 11 / 08

Answer the following questions:

1. What's the name of the movie?
The boy in the striped pajamas
2. Who are the main characters?
Is the Bruno ins the Shmuel.
3. What's the genre / kind of the movie?
Drama
4. Who are the main actors / actresses?
Vera Farmiga, David Thewlis, Rupert Friend, Asa Butterfield.
5. Who is the director of the film?
Mark Herman
6. What's the name of the studio?
Maple Tales
7. Which places appear in the synopsis?
field of concentração
8. When in the movie going to be released?
penso em November
9. What's the movie about?
O menino fez amizade com um menino judeu e ele era judeu e essa amizade era proibida, por isso foram presos em celas diferentes sendo prisioneiros da II guerra.

(13)

Reading Activities: Movies

Student: _____ Date: 03/11/08

Answer the following questions:

1. What's the name of the movie?
The boy in the striped pajamas
2. Who are the main characters?
Bruno and Schmuel
3. What's the genre / kind of the movie?
Drama
4. Who are the main actors / actresses?
Vera Farmiga, David Trewlis, Rupert Friend, Asa Butterfield, Sheila Hancock
5. Who is the director of the film?
Mark Herman
6. What's the name of the studio?
Maple Pictures
7. Which places appear in the synopsis?
Concentration camp
8. When in the movie going to be released?
Friday November 7, 2008
9. What's the movie about?
Ele foi preso por anda com más amizades e sofreu muito

(14)

Reading Activities: Movies

Student: _____ Date: 03/11/2008

Answer the following questions:

1. What's the name of the movie?
The boy in the striped pajamas
2. Who are the main characters?
Bruno, Nazi, Shmuel Speeds
3. What's the genre / kind of the movie?
Drama
4. Who are the main actors / actresses?
Vera Farmiga, David Trewlis, Rupert Friend, Asa Butterfield, Sheila Hancock.
5. Who is the director of the film?
Mark Herman
6. What's the name of the studio?
Maple pictures
7. Which places appear in the synopsis?
Concentration camp
8. When in the movie going to be released?
Friday November 7, 2008
9. What's the movie about?
dois amigos separados pelo um campo minado

Reading Activities: Movies

(15)

Student: [redacted] Date: 03/11/08

Answer the following questions:

1. What's the name of the movie?
The name of the movie is "The boy in the striped pajamas.
2. Who are the main characters?
The name of the characters is Bruno and Schmuel.
3. What's the genre / kind of the movie?
The movie is drama.
4. Who are the main actors / actresses?
Vera Farmiga, David Thewlis, Rupert Friend, Asa Butterfield and Sheila Hancock.
5. Who is the director of the film?
The name of the director is Mark Herman.
6. What's the name of the studio?
The name of the studio is Maple Pictures
7. Which places appear in the synopsis?
x
8. When in the movie going to be released?
Friday November 7, 2008
9. What's the movie about?
Eu entendi que era uma familia judiaca.

Reading Activities: Movies

(16)

Student: [redacted] Date: 03/11/08

Answer the following questions:

1. What's the name of the movie?
The boy im the striped pajamas
2. Who are the main characters?
Bruno, Schmuel
3. What's the genre / kind of the movie?
Drama.
4. Who are the main actors / actresses?
Vera Farmiga, David thewlis Rupert Friend.
5. Who is the director of the film?
Mark Herman
6. What's the name of the studio?
Maple Pictures
7. Which places appear in the synopsis?
Contextualizacion.
8. When in the movie going to be released?
Friday November 7, 2008.
9. What's the movie about?
Ele fala de um drama que acontecell

Reading Activities: Movies

(17)

Student

Date: 03/11/08

Answer the following questions:

1. What's the name of the movie?
The boy in the Striped Pajamas Movie Synopsis
2. Who are the main characters?
Bruno and Shmuel
3. What's the genre / kind of the movie?
Drama
4. Who are the main actors / actresses?
Vera Farmiga, David Thewlis, Rupert friend, Asa Butterfield, Sheila Hancock
5. Who is the director of the film?
Mark Herman
6. What's the name of the studio?
Maple Pictures
7. Which places appear in the synopsis?
concentration camp.
8. When in the movie going to be released?
Friday November 7, 2008
9. What's the movie about?
Eu entendi que o Bruno and Shmuel são os principais do filme, que eles estão indo para uma guerra, e é um Drama.

Reading Activities: Movies

(18)

Student:

Date: 03/11/08

Answer the following questions:

1. What's the name of the movie?
The boy in the Striped pajamas
2. Who are the main characters?
is the Bruno is the Shmuel
3. What's the genre / kind of the movie?
Drama
4. Who are the main actors / actresses?
Vera Farmiga, David Thewlis, Rupert Friend, Asa etc
5. Who is the director of the film?
Mark Herman
6. What's the name of the studio?
Maple Fotos
7. Which places appear in the synopsis?
The Field of Consentração
8. When in the movie going to be released?
Seven on November.
9. What's the movie about?
O menino fez amizade com um nazista, e ele era um judeu e essa amizade era proibida.