

# Multiletramentos no ensino de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social<sup>1</sup>

**Rayane Isadora Lenharo**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná: Câmpus Curitiba

**Vera Lúcia Lopes Cristovão**

Universidade Estadual de Londrina

**Resumo:** A utilização cada vez mais expressiva de *smartphones*, *tablets* e *notebooks*, por exemplo, por jovens de todas as classes sociais, corrobora a importância da tecnologia na atualidade. Tendo em vista esta tendência, faz-se necessário pensar em iniciativas que tentem aliar os multiletramentos que fazem parte da vida dos alunos fora da escola às práticas vivenciadas em sala de aula. O objetivo desse estudo é o de investigar a relação entre os multiletramentos e uma sequência didática (SD) (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) desenvolvida em um contexto de escola pública com alunos expostos à vulnerabilidade social. Os dados são provenientes da análise documental da SD elaborada. A SD foi desenvolvida em torno do gênero canção-*rap* e da mídia *blog*, e procurou, além de mobilizar as capacidades de linguagem dos alunos em língua inglesa, estimular o desenvolvimento da participação social

---

<sup>1</sup> Este texto insere-se no Projeto de Pesquisa “LINGUAGEM E SOCIEDADE: POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL DE GRUPOS SOCIALMENTE VULNERÁVEIS POR MEIO DA LÍNGUA INGLESA”, cadastrado na UEL sob o número 08581. Agradecimentos ao CNPq pelo recurso financeiro durante o período de 01 de março de 2013 a 28 de fevereiro de 2016 relativos à vigência da bolsa de produtividade em pesquisa: PQ2, processo n. 311921/2012-4, concedida à segunda autora.

## **Multiletramentos no ensino de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**

(BRAGA, 2010). As atividades da SD foram nomeadas e classificadas de acordo com as quatro categorias da pedagogia dos multiletramentos (GRUPO DE NOVAS LONDRES, 2000): Prática Situada, Instrução Explícita, Posicionamento Crítico e Prática Transformada. A análise indicou que a SD apresentou mais atividades de Posicionamento Crítico em relação às demais, por conta do foco adotado pela SD. As conclusões apontam para um possível engajamento motivado pela utilização de multiletramentos, uma vez que tais elementos não eram frequentemente incorporados às aulas de língua inglesa vivenciadas pelos alunos em contexto de ensino regular.

**Palavras-chave:** Multiletramentos; Língua Inglesa; Vulnerabilidade Social.

**Title:** Multiliteracies in English language teaching in a context of social vulnerability

**Abstract:** The increasing use of several technological gadgets by young people from all social strata indicates the current importance of technology in our lives. Owing to this tendency, it is necessary to develop initiatives that seek to combine multiliteracies which are part of the students' lives outside the classroom to the practices lived inside the classroom. This study aims at investigating the relationship between the multiliteracies and a didactic sequence (DS) (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) developed in a context of social vulnerability. The data was generated through a documental analysis of the elaborated DS. The DS was developed around the genre rap-song and the medium blog, and sought to stimulate the development of social participation (BRAGA, 2010), as well as mobilizing students' language capacities. The activities in the DS were named and classified according to the four categories of the multiliteracies pedagogy (NEW LONDON GROUP, 2000): Situated Practice, Overt Instruction, Critical Framing and Transformed Practice. The analysis indicated that the DS contained more Critical Framing activities than the other categories, due to the focus chosen for the DS. The conclusions point out for possible engagement motivated by the multiliteracies, since these elements were not frequently incorporated to the students' regular english classes in school.

**Keywords:** Multiliteracies; English Language; Social Vulnerability.

## Introdução

Em meio às mudanças na comunicação promovidas no mundo face aos avanços tecnológicos, percebemos que se alteram também as formas como as pessoas aprendem. Com a ajuda de um *smartphone*, por exemplo, um indivíduo tem, na palma de sua mão, acesso a um universo de informações por meio da internet. O aprendizado vem, aos poucos, deixando de ser associado somente à velha fórmula do quadro negro, giz e livro didático, e vem absorvendo, assim, as potencialidades oferecidas por aparelhos tecnológicos que fazem parte do cotidiano dos alunos, como celulares, *tablets*, *laptops*, entre outros.

De acordo com a edição de 2017 da Pesquisa Anual do uso de Tecnologia da Informação (MEIRELLES, 2017), existem pelo menos 280 milhões de dispositivos móveis conectáveis à internet no Brasil atualmente, configurando 1,4 dispositivo portátil por habitante. Destes 280 milhões, 208 milhões são *smartphones* (“celulares inteligentes”, capazes de acessar a Internet e executar uma série de operações com ajuda da *web*), caracterizando em média 1 *smartphone* por pessoa. Esses dados corroboram a percepção de que, independentemente da classe social a que os jovens pertençam, é comum que eles tenham contato com redes sociais e o mundo virtual por meio do celular, uma vez que este é mais acessível em termos financeiros que um *tablet* ou *laptop*, por exemplo. A experiência de estar sempre conectado, longe de ser meramente ligada ao lazer, abre caminhos e possibilidade de aprendizagens sem precedentes para os usuários da rede.

Pensando nessa realidade em que os alunos vivem e aprendem, faz-se necessário refletir a importância da incorporação desses elementos na sala de aula e dessas tecnologias nas práticas educacionais, sobretudo para que elas possibilitem a ampliação da participação social ativa de indivíduos na sociedade. De acordo com Braga (2010), as tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante TDIC) podem cooperar para que a agenticidade de jovens – sobretudo situados nas camadas mais marginalizadas da sociedade – se tornem menos assimétricas em relação à

participação dos grupos hegemônicos, que controlam os meios de comunicação e, portanto, tem mais voz.

Consideramos fundamental a discussão da desigualdade social no contexto brasileiro e seu impacto na educação. Como docentes, nos preocupamos com o contexto sócio-econômico ao qual o aluno faz parte, pois suas origens e experiências de vida tem relação direta com seu aprendizado e participação na escola. Ademais, consoante com o que afirma Braga (2010), acreditamos que por meio da língua inglesa (doravante LI) e do trabalho com letramentos diversos (digital, musical/sonoro, visual), o aluno tem maiores possibilidades de ler e compreender o mundo que o cerca.

A importância da LI se potencializa quando abordamos a questão da vulnerabilidade social. Por um lado, acreditamos que um indivíduo que saiba se comunicar em uma língua estrangeira tem o poder de interagir com pessoas em qualquer parte do mundo, além de ser capaz de se informar sobre os mais diversos assuntos veiculados naquela língua e que, muitas vezes, não são igualmente encontrados em sua língua materna. Por outro lado, o conhecimento em LI pode ampliar a visão de mundo dos indivíduos, aumentando sua consciência crítica e alargando suas possibilidades de participar e ter voz na sociedade, segundo o que preconizam os próprios trabalhos com multiletramentos de que trataremos adiante. Ampliar a participação social dos alunos é de fundamental importância para indivíduos sob condição social vulnerável, para que superem as barreiras impostas pela ideologia dominante.

Partimos do pressuposto de que a LI não é apenas um código comum entre falantes nativos e não-nativos ou, ainda, uma ferramenta mercadológica que amplia as possibilidades de ascensão na carreira profissional, mas sim, um instrumento que permite aos indivíduos ampliarem sua visão de mundo, na medida em que passam a ter acesso a discursos e espaços diversos ao redor do planeta. Dessa forma, concordamos com as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCM) quando estas afirmam que: “o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a

usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (BRASIL, 2006, p.92).

Tendo isso em mente, o objetivo desse artigo é o de analisar a relação entre os multiletramentos e a sequência didática desenvolvida para um curso de aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social.<sup>2</sup> Para tanto, utilizamos dados provenientes da preparação e da implementação das atividades da sequência didática elaboradas para o curso de LI proposto, bem como as categorias de multiletramentos escolhidas para o estudo.

O referencial teórico metodológico adotado consiste no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), bem como trabalhos que discutem a questão da vulnerabilidade social e dos multiletramentos, sobretudo os trabalhos do Grupo de Nova Londres (2000). Uma vez que o ISD sugere o ensino de línguas baseado no trabalho com sequências didáticas (SD), as atividades elaboradas na intervenção que analisamos neste trabalho foram organizadas por meio do procedimento SD, um dos dispositivos didáticos propostos pelos pesquisadores do Grupo de Genebra, cujo trabalho se dá em torno dos gêneros textuais. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), as SD são conjuntos de atividades que apresentam um número definido de objetivos e buscam proporcionar oportunidades e instrumentos de aprendizagem de operações de linguagem que se voltem para o desenvolvimento de capacidades de linguagem (CL).

Tendo isso em mente, dividimos o trabalho da seguinte forma: inicialmente, discutimos o conceito de vulnerabilidade social e apresentamos estudos que se debruçam sobre a temática; em seguida, traçamos a relação entre multiletramentos e participação social; em seguida, analisamos os dados obtidos no contexto mencionado e discutimos os resultados encontrados; ao final, concluímos com algumas considerações sobre o estudo e apresentamos as referências.

---

<sup>2</sup> Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social” desenvolvida por Rayane Isadora Lenharo sob a orientação da prof. <sup>a</sup> Vera Lúcia Lopes Cristovão durante os anos de 2014 a 2016 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL.

## A questão da vulnerabilidade social

Considera-se um sujeito socialmente vulnerável todo aquele que reside sobretudo nas regiões mais pobres das cidades e que está exposto à criminalidade, tráfico de drogas e demais comportamentos de risco.

Segundo Silva e Silva (2015), a expressão “vulnerabilidade social” é de uso relativamente novo, uma vez que ela apareceu pela primeira vez em 2004 em um documento infraconstitucional (documento oficial que está hierarquicamente situado abaixo da Constituição), notadamente o texto final da Política Nacional da Assistência Social (PNAS). As autoras contribuem com uma análise genealógica do termo vulnerabilidade, traçando um histórico dos modos como a Constituição e outros documentos oficiais se referiam à questão das crianças e jovens carentes até chegarem a classificá-los como socialmente vulneráveis. De acordo com esse levantamento, a expressão “vulnerabilidade social” foi incorporada da área da Saúde, sendo que nos 1980 ela foi utilizada de forma recorrente para se referir aos portadores do vírus HIV/AIDS.

Desse modo, ao ser incorporada pela área da Assistência Social e outras ciências como a Psicologia e a Educação, tal expressão passou a ter nos dias atuais três dimensões consideráveis. Sanches (1999, p.110), as define da seguinte forma:

A dimensão individual é aquela que considera todos os comportamentos que criam oportunidades para que as pessoas venham a contrair doenças ou a viver em determinadas condições desfavoráveis, assim como quanto ao grau de consciência que essas pessoas e grupos têm sobre tais comportamentos e, ainda, quanto ao efetivo poder que podem exercer para transformá-los. Já o componente programático da vulnerabilidade envolve o grau e qualidade de compromisso, recursos, gerência e monitoramento de programas nacionais, regionais ou locais de prevenção, que são importantes para identificar as necessidades, direcionar os recursos sociais existentes e potencializar seu uso. Por fim, a dimensão social é considerada aquela que envolve o acesso às informações, às possibilidades de compreendê-las e ao poder de incorporá-las às mudanças práticas na vida cotidiana.

Abramovay et al. (2002, p.13), em um documento organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), baseiam-se nos estudos de Vignoli (2001) e Filgueira (2001) para afirmarem que vulnerabilidade social é

o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade.

A situação da vulnerabilidade é preocupante no Brasil. De acordo com o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial 2014 (BRASIL, 2015), dos 288 municípios pesquisados, 162 foram classificados como tendo “média” a “muito alta” vulnerabilidade juvenil à violência. Esse índice considera os adolescentes e jovens situados na faixa etária de 12 a 29 anos. Os indicadores foram elaborados com base em quatro parâmetros: 1) violência entre os jovens; 2) frequência à escola e situação de emprego; 3) pobreza no município; e 4) escolaridade. Os municípios pesquisados continham mais de 100 mil habitantes, e foram classificados em uma escala de 1 a 5: baixa, média-baixa, média, alta e muito alta vulnerabilidade juvenil à violência. No ranking elaborado a partir da análise do Índice de 2014 das cidades pesquisadas, a cidade de Londrina aparece na 127ª posição, com condição de vulnerabilidade considerada média. A cidade brasileira que ocupa o primeiro lugar é Cabo de Santo Agostinho (PE), liderando a posição das cidades consideradas com condição vulnerável muito alta.

Ao concluir a seção de resultados presentes no Índice, o documento compara as diferenças entre o Índice elaborado anteriormente a este, datado de 2010, e conclui que a melhora de alguns municípios em relação a si mesmos no passado ou em relação a outros não mascara o problema que ainda existe no país, independentemente da região geográfica em que uma cidade se encontra:

Em outras palavras, a atualização do IVJ – Violência indica que esforços estão sendo feitos no país todo e que, não obstante a explicitação de que o problema dos homicídios é hoje o principal

determinante de maiores vulnerabilidades juvenis e que ele apresenta forte correlação espacial e regional, a questão é nacional e não há nenhuma unidade da federação que possa afirmar que este não é um grave problema social, político e institucional (BRASIL, 2015, p.55).

Abramovay et al (2002, p.14) chamam a atenção para o fato de que o comportamento violento não é uma consequência imediata da vulnerabilidade social, embora esteja associado a ela. Para os autores, a forma como as desigualdades sociais operam na sociedade ao negarem acesso a bens culturais, esporte e lazer aos indivíduos provoca nos diferentes segmentos sociais uma instabilidade característica a cada segmento, podendo gerar comportamentos violentos. Ao reconhecer a ineficiência do Estado e do setor privado em dispor recursos para solucionar esse problema, os autores apontam como saída o “fortalecimento do capital social intergrupar”, ou seja, estimular a própria participação ativa e cidadã dos jovens como responsáveis pelo seu desenvolvimento na busca por uma sociedade mais justa.

Gomes e Pereira (2005) centram sua discussão em torno da influência da família como instituição fragilizada nas comunidades vulneráveis. Os autores ressaltam que na maioria dos casos de jovens em situação de vulnerabilidade, percebe-se que eles vêm de famílias desestruturadas em virtude da pobreza e falta de recursos básicos de sobrevivência que assolam essas famílias. A consequência disso é ausência de laços de confiança entre os membros, o que gera problemas de ordem psicológica e afetiva nas crianças e jovens, além do abandono escolar como forma de complementar a renda da casa. Para Gomes e Pereira (2005), a ausência de políticas públicas efetivas que centrem suas ações no auxílio à família é um dos grandes entraves para solução desse problema social no país.

Experiências mostram que estimular a participação dos jovens como protagonistas resultam na mitigação das condições sociais vulneráveis, segundo Abramovay *et al.* (2002). O trabalho desses autores dá destaque também para a valorização das vozes e práticas dos jovens, como por

exemplo sua proximidade com o movimento *hip-hop*, como manifestação positiva na ampliação da agência desses indivíduos socialmente:

a valorização das formas de expressão tipicamente juvenis, tais como o *rap* e o grafite, colabora para que, tanto os próprios jovens quanto o resto da sociedade, reconheçam esses atores como capazes de contribuir e construir soluções pacíficas para os conflitos sociais (ABRAMOVAY *et al*, 2002, p.14-15).

Aliado a esses aspectos, os alunos da escola pública sob a condição social vulnerável adotam com frequência um discurso de descaso e desinteresse em relação à escola e especificamente à LI, devido principalmente à falta de informações sobre como ela pode ajudá-los a ter voz e exercer a sua cidadania de forma consciente.

No estudo conduzido por Longaray (2009), a autora comenta sua experiência, ensinando LI em uma escola da periferia da cidade de Porto Alegre, e narra a pouca relevância dada pelos alunos às aulas de LI, sendo que a maioria desses alunos frequentava a escola somente pela merenda oferecida. Além disso, apesar de no discurso dos alunos, a LI se mostrar como um conhecimento valorizado, essa valorização não se confirmou em sala de aula, uma vez que os alunos faltavam e não participavam ativamente das aulas. Para a autora, muito dessa desmotivação se deve ao fato de que as aulas eram descontextualizadas, e não levavam em conta o contexto social totalmente diferente vivido pelos alunos da periferia.

Baseando-se também em sua experiência pessoal com o ensino de jovens e adultos (EJA) em uma comunidade vulnerável, Santos (2014) procurou investigar as razões de a LI estar presente no cotidiano dos jovens fora da escola, porém ser, ao mesmo tempo, desvalorizada por eles quando do ensino sistemático do idioma em sala de aula. Segundo as observações da autora, os alunos têm contato com músicas, palavras e expressões em LI fora da sala de aula, e o questionamento da razão pela qual isso ocorre fez parte das motivações da pesquisa desenvolvida por ela. A investigação buscou, portanto, analisar o discurso de jovens da cidade de São Leopoldo (região metropolitana de Porto Alegre) participantes do projeto “Comunidade Ativa” da organização não-

governamental (ONG) PROAME (Programa de Apoio a Meninos e Meninas) em espaços não formais de educação.

Segundo as conclusões de Santos (2014), por mais que os alunos utilizem palavras em LI na linguagem cotidiana, na visão deles a aprendizagem do idioma não é pertinente à sua classe social, como se não encontrassem motivos para utilizá-lo de forma prática em suas vidas; os alunos acreditam que a LI está vinculada somente a produtos de consumo e roupas de grife, o que mostra que suas visões acerca da língua são condicionadas pelo pensamento do senso comum, sem aprofundamento sobre o potencial libertador relacionado com a habilidade de saber se comunicar em LI.

Santos (2011) também percebe a valorização da LI no discurso de jovens carentes participantes da ONG United Way em São Paulo. Essa ONG recebe patrocínio de empresas e forneceu um curso de inglês para os participantes, sendo que a investigação do autor procurou identificar as representações dos jovens acerca da LI. O autor identifica a legitimação no discurso dos jovens da importância do inglês vinculado principalmente a interesses profissionais, ou seja, a LI é pensada apenas como conhecimento que proporciona a eles melhores condições no mercado de trabalho. Esse fator, segundo Santos (2011), está diretamente ligado ao patrocínio e influência das empresas que desejam vincular o sucesso profissional dos alunos da ONG à sua marca e, portanto, advogam a importância da LI sobretudo pelo viés do sucesso profissional.

No entanto, os jovens também demonstram reconhecer que há uma invasão de termos em inglês na vida cotidiana e isso denota a desvalorização da cultura local, o que foi criticado por eles. Diferentemente dos jovens do estudo de Santos (2014), os participantes desta pesquisa (SANTOS, 2011) reconhecem que a LI é importante para suas carreiras profissionais, sobretudo pelo desejo que eles demonstram em superar sua condição de vulnerabilidade e de ter boas chances de emprego. É possível concluir que a influência das empresas patrocinadoras, nesse estudo, acabaram fazendo com que os jovens não refletissem acerca do potencial libertador da aprendizagem de LI, como

forma de ascender como ser humano exposto a condições vulneráveis que sabe ler o mundo criticamente e não apenas como um profissional qualificado com o perfil procurado pelas empresas multinacionais.

Assim sendo, enfatizamos a necessidade de proporcionar aos alunos uma aprendizagem contextualizada, preocupada em levar para a sala de aula temas que tenham a ver com o cotidiano dos alunos, de forma que eles se identifiquem com a proposta e participem genuinamente da construção de conhecimento em torno daquele tema. Além das OCEM, há outros documentos prescritivos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) (PARANÁ, 2008) que preconizam tal ensino, reforçando a necessidade de repensar as práticas educacionais de sala de aula.

A secretária de estado da educação do Paraná frisa em sua carta que aparece logo no início das DCE o fato de que o documento em questão visa devolver à escola o seu papel de ensinar e poder fornecer perspectivas de um futuro melhor, sobretudo para classes menos favorecidas. Daí decorre a importância de atentar para as necessidades específicas de contextos em que há vulnerabilidade social. Um trabalho que vá ao encontro daquilo com que os alunos vivem no dia a dia e têm contato em sua rotina diária facilita o aprendizado, e se torna mais importante ainda em um contexto marcado por alunos com problemas relacionados à desigualdade social.

Foi exatamente essa preocupação que nos levou a pensar na temática do *hip-hop* e do gênero musical *rap* como mediadores da aprendizagem dos alunos, tanto da LI, como também e principalmente da conscientização por parte dos alunos de sua condição no mundo, dos papéis sociais que ocupam, do lugar de fala que lhes é concedido e aquele que é assumido por eles, dentre outros aspectos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Considerando então, que o público-alvo da nossa intervenção já demonstrava contato com a LI, muito em função da sua proximidade com o basquete (que será melhor explicada adiante), elaboramos uma SD levando em conta a preferência musical e os conhecimentos dos alunos

acerca do movimento *hip-hop* como forma de partir daquilo que é a familiar aos alunos para despertar sua motivação e engajamento. Além disso, por meio de temas conhecidos por eles, a intenção foi a de estimular a participação social e a consciência crítica por meio da aprendizagem de LI, articulando às discussões a temática da vulnerabilidade e da periferia.

Na seção seguinte delimitamos o que entendemos por multiletramentos por meio da busca na literatura existente sobre o termo. Apresentamos a pedagogia dos multiletramentos – visual, musical, digital – na qual pautamos o trabalho com a SD e a intervenção analisada de forma ampla. Apresentamos as categorias que foram utilizadas para a análise da SD em relação aos multiletramentos como forma de tentar alcançar o objetivo desta pesquisa.

### **Os multiletramentos**

De acordo com Rojo e Barbosa (2015), vivemos hoje em uma era de hipermodernidade, em que muitas transformações – muitas delas devido ao surgimento das TDIC – são ressignificadas em favor de um sujeito cada vez mais individual, livre, racional e que acompanha as tendências de mercado da atualidade.

Nesse sentido, as TDIC surgiram há aproximadamente 20 anos (CASTELLS, 1999) e continuamente se renovam, ampliando possibilidades de ser e agir no mundo. Com o advento dessas tecnologias, o modo como nos comunicamos e aprendemos também foi transformado, levando a escola a repensar suas práticas e a tentar se modernizar diante do fato de que os alunos aprendem muito com seus *tablets* e *smartphones* fora do ambiente escolar.

Lankshear e Knobel (2006, p.64) definem letramento como “modos socialmente reconhecidos de gerar, comunicar e negociar sentido através

de textos codificados dentro de contextos de participação em Discursos”<sup>3</sup>. Os autores se baseiam nas ideias de Gee (1996) quando ele relaciona o termo letramento a Discursos (com letra maiúscula). Para Gee,

Discursos são modos socialmente reconhecidos de usar a linguagem (leitura, escrita, fala, audição) gestos e outras semioses (imagens, sons, gráficos, signos, códigos), assim como modos de pensar, acreditar, sentir, dar valor, agir e interagir em relação a pessoas e coisas, de modo a sermos identificados e reconhecidos como membros de um grupo socialmente significativo, ou como ativos no desempenho de um papel socialmente reconhecido<sup>4</sup>(GEE, 1996 *apud* KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p.3).

Gee (1996) acredita que linguagem é parte do Discurso, sendo que o mesmo termo com letra minúscula (discurso) seria utilizado para exprimir a relação entre Discurso e linguagem. Nessa visão, o autor distingue o Discurso primário, relacionado aos primeiros aprendizados sobre como ser e agir no mundo quando crianças, dos Discursos secundários, em que participamos em diferentes esferas e grupos externos ao longo da vida. Tendo isso em mente, Gee (2008, p.176) define letramento como “domínio de um Discurso secundário”<sup>5</sup>, sendo que os Discursos secundários seriam múltiplos e de variadas formas – dando origem aos diferentes letramentos, no plural: letramento literário, letramento visual, letramento digital e assim por diante.

Para Lemke (1998, p.284), “todo letramento é um letramento multimídia”, uma vez que aprendemos e construímos sentido não somente por meio da linguagem verbal, mas sim em conjunto com imagens, sons e gestos. Essas múltiplas semioses, na visão de Lemke (1998, p.283), teriam

---

<sup>3</sup> Tradução nossa. Texto original: “*Socially recognized ways of generating, communicating and negotiating meaningful content through the medium of encoded texts within contexts of participation in Discourses*”.

<sup>4</sup> Tradução nossa. Texto original: “*Discourses are socially recognized ways of using language (reading, writing, speaking, listening), gestures and other semiotics (images, sounds, graphics, signs, codes), as well as ways of thinking, believing, feeling, valuing, acting/doing and interacting in relation to people and things, such that we can be identified and recognized as being a member of a socially meaningful group, or as playing a socially meaningful role*”.

<sup>5</sup> Tradução nossa. Texto original: “*Mastery of a secondary Discourse*”.

o papel de multiplicar os sentidos, uma vez que o “significado das palavras [são] modificados pelo contexto-imagem, [e] o significado da imagem [é] modificado pelo contexto textual” e assim surgiriam significados mais amplos do que a mera “soma de partes”.

Snyder (2010) observa que o conceito de letramento deixou de estar relacionado apenas à identificação e codificação de mensagens devido aos avanços tecnológicos e às pesquisas sobre práticas letradas. Surgem então, letramentos no plural, sendo que para ela o letramento digital “corresponde à habilidade de usar e compreender informações em múltiplos formatos, oriundas de uma ampla variedade de fontes e apresentadas via computador” (SNYDER, 2010, p.270). Ainda assim, para Snyder “pensar criticamente” consiste na atividade de letramento mais importante. Pensando nisso, Tagata (2014) afirma que os letramentos críticos procuram valorizar as vozes e as experiências que os alunos trazem para a escola, reconhecendo-os como cidadãos e *agentes* capazes de mudança. Nessa perspectiva, faz-se necessária a reflexão acerca de como elementos não-convencionais à prática docente em sala de aula podem e devem ser incorporados ao cotidiano escolar, como por exemplo a utilização de músicas, vídeos, jogos e textos multimodais em geral. Essa inserção buscaria dirimir a lacuna existente entre o avanço tecnológico que os alunos experienciam fora da escola e os tipos de conhecimentos que eles se apropriam dentro dela.

Kress (2003, 2010), por exemplo, prefere focar seus estudos no termo *modes* (modos) – daí o termo “multimodalidade” – para abordar questões dos letramentos sonoro, visual, digital, gestual, entre outros. Segundo o autor, com o advento das TDIC, houve uma mescla entre três formas de nomear os processos envolvidos na comunicação humana (2003, p.23):

- palavras que dão nome aos recursos para representação, por exemplo: fala, escrita, imagens, gestos;
- palavras que nomeiam o uso dos recursos na produção da mensagem, por exemplo: letramento, letramento digital, letramento midiático; e,

- palavras que designam o envolvimento dos recursos para disseminação de sentido, como a publicidade de internet.

Assim sendo, para Kress o termo letramento estaria vinculado somente ao uso da forma escrita como um recurso para passar uma mensagem, sendo que os demais “multiletramentos” estariam melhor representados pelo termo “*mode*”.

Nas palavras de Kress<sup>6</sup>:

os efeitos semióticos são reconhecíveis em muitos domínios e em níveis variados: no nível da mídia e da disseminação de mensagens – marcada principalmente pela mudança entre tecnologias antigas de impressão para o meio eletrônico e digital; e no nível da representação, pela mudança do domínio do modo da escrita para o modo da imagem e outros (KRESS, 2010, p.6).

De acordo com Oliveira e Szundy (2014, p.194), o Grupo de Nova Londres (fundado por pesquisadores como Cope, Kalantzis e Kress) defende uma pedagogia dos multiletramentos capaz de transformar os sujeitos em *designers* de significados, tornando-os aptos a “compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais no processo de desenhar novos futuros sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade”. Além disso, o Grupo advoga que tal pedagogia reformule-se constantemente partindo de quatro elementos fundamentais que se inter-relacionam, formulados por Cope e Kalantzis (2000, p. 237), quais sejam:

- 1) Prática situada, que se utiliza dos *designs* existentes e valoriza os conhecimentos que os estudantes já têm. Essa proposta também busca envolver atividades que criem um contexto de imersão em uma comunidade de aprendizes autênticos de determinada prática;

---

<sup>6</sup> Tradução nossa. Texto original: “*the semiotic effects are recognizable in many domains and at various levels: at the level of media and the dissemination of messages – most markedly in the shift from the book and the page to the screen; at the level of semiotic production in the shift from older technologies of print to digital, electronic means; and, in representation, in the shift from the dominance of the mode of writing to the mode of image, as well as others.*”

- 2) Instrução explícita, que refere-se ao controle consciente das regras e relações vinculadas à infraestrutura de um sistema;
- 3) Posicionamento crítico, relacionado ao reconhecimento dos saberes apreendidos no tocante aos aspectos históricos, culturais, sociais, políticos e ideológicos; e
- 4) Prática transformada, ligada à transposição dos significados para outros contextos.

Os elementos acima consistem no “como” da pedagogia de multiletramentos. Seriam esses princípios que tornariam possível a estruturação de um trabalho utilizando-se de diferentes materialidades: sonora, digital, visual, escrita, gestual, entre outras. Na visão dos autores, esses quatro elementos surgiram para auxiliar e complementar o trabalho já executado pelos professores em sala de aula, e não substituir pelo que eles já fazem. Além disso, Cope e Kalantzis (2000) deixam claro que esses aspectos não constituem uma sequência rígida e fixa a ser seguida, muito menos devem ser utilizadas de forma isolada, já que a proposta é se beneficiar das potencialidades oferecidas pelo trabalho conjunto desses quatro pontos. Conforme apontam os autores, “os quatro elementos da pedagogia representam orientações epistemológicas, quatro modos de saber, quatro perspectivas sobre o significado dos significados que fornecem aos alunos modos multifacetados de ler o mundo”<sup>7</sup> (COPE; KALANTZIS, 2000, p.239).

Com relação ao conceito de *design*, Oliveira e Szundy (2014, p.199) afirmam que

ao propor a noção de *design* como o elemento central no processo de construção de significados e enfatizar as múltiplas modalidades de *designs* mobilizados nesse processo linguístico, visual, gestual, espacial, auditivo etc., a pedagogia dos multiletramentos nega quaisquer possibilidades de trabalho abstrato com a linguagem e toma os sentidos refratados por enunciados concretos sempre

---

<sup>7</sup> Tradução nossa. Original: “The four aspects of the pedagogy represent epistemological orientations, four ways of knowing, four ‘takes’ on the meaning of meanings that will provide students with multifaceted ways of reading the world.”

(re)situados em contextos sócio, histórico e culturalmente específicos como o instrumento de trabalho do professor.

Tendo em vista essa perspectiva, torna-se possível o trabalho com os gêneros aliados a esses quatro movimentos sugeridos pela Pedagogia dos Multiletramentos, uma vez que um dos princípios chave do trabalho com a SD é o de considerar os textos em relação ao contexto a que fazem parte, nunca de maneira isolada ou abstrata. Ademais, na visão dos pesquisadores de Nova Londres, “pedagogia é uma relação de ensinar e aprender que cria o potencial para a condição de aprendizagens que levem à participação social integral e igualitária”<sup>8</sup> (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p.9), indo ao encontro da proposta da intervenção analisada nesse trabalho.

Em relação ao movimento *hip-hop* e sua ligação com a temática dos multiletramentos, é possível perceber que eles caminham de forma conjunta de modo a ampliar os espaços ocupados por aqueles que se identificam com o *rap*. De acordo com Souza (2011), a cultura do *hip-hop* apresenta já em seu cerne uma ligação com a questão de multiletramentos. Segundo Souza (2011, p.35) “uma das marcas da cultura *hip-hop* é a intimidade com que ela combina e recombina, sem hierarquizar, os multiletramentos em produções que mesclam mídias orais, verbais, imagéticas, analógicas e digitais”.

Dessa forma, justifica-se a busca pela utilização de diferentes letramentos em sala de aula como forma de ir ao encontro também da proposta temática e ideológica do *hip-hop*, pois, como afirma Souza:

ao enxergar o caráter social e plural das práticas de letramentos, validam-se tanto as práticas adquiridas por meio de processos escolarizados, nas esferas mais institucionalizadas, como as adquiridas em processos e espaços de aprendizagem em distintas esferas do cotidiano (SOUZA, 2011, p.35).

---

<sup>8</sup> Tradução nossa. Original: “Pedagogy is a teaching and learning relationship that creates the potential for building learning conditions leading to full and equitable social participation.”

Além disso, a incorporação de vídeos e demais TDIC no ensino é capaz de abrir novas perspectivas para aqueles que não tem contato com essas ferramentas no seu dia a dia. Braga (2010) afirma que as TDIC não são capazes de inverter o processo de estruturação social, contudo, elas podem ajudar as camadas marginalizadas da sociedade a passar pelas brechas deixadas por grupos hegemônicos. Essas brechas constituem-se de falhas na malha social que potencializam mudanças sociais por meio da agentividade de indivíduos situados em grupos não-hegemônicos. Assim, a apropriação de ferramentas digitais que viabilizam a ação se dá através da organização do grupo socialmente desfavorável, que se vê com oportunidades maiores de participação no meio em que o cerca.

Ainda segundo Braga (2007), apesar de o letramento digital demandar o domínio de conhecimentos relativos ao uso da ferramenta digital em si – que de antemão já se torna mais complexo do que a escrita tradicional –, o contato com o mundo digital é capaz de aumentar o escopo das ligações sociais dos grupos periféricos, antes restritas sobretudo por questões econômicas. Segundo a autora:

a natureza multimodal de vários textos disponibilizados nos sites online pode também favorecer a interpretação e construção de sentidos de grupos menos letrados. Mais especificamente, embora as normas de interpretação de qualquer representação semiótica precisem ser socialmente aprendidas, é possível prever que a interação de grupos menos letrados com textos multimodais seja diferenciada daquela que ocorre com textos verbais escritos (BRAGA, 2007, p. 188).

Segundo Braga e Vóvio (2015, p.43), a perspectiva dos *New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento) considera que o termo letramento “diz respeito ao conjunto de práticas discursivas, às formas de usar a língua e outorgar sentido tanto à fala como a escrita”. Para as autoras, as práticas de letramento surgidas com o advento da TDIC beneficiam a ação de grupos menos escolarizados por serem de fácil acesso e exigirem práticas diferentes do que o domínio da escrita, forma historicamente valorizada pelos grupos hegemônicos.

As autoras chamam a atenção para o “outro lado da moeda” que as TDIC podem desempenhar, já que, como bem cultural, essas tecnologias não estão isentas das disputas de poder, território e ação de grupos economicamente favorecidos. Braga e Vóvio apresentam então algumas das visões menos otimistas em relação a esses novos letramentos. Castells (1999), por exemplo, indica que as tecnologias podem criar uma exclusão de indivíduos que não têm acesso à informação na nova era digital, provocando mudanças na estratificação social. Bauman (2001, 2003) complementa tal visão ao discutir a influência da nova ordem do capitalismo mundial como criadora de uma elite desterritorializada, descompromissada e alheia ao que acontece no âmbito local em suas próprias comunidades. Essas perspectivas demonstram que é necessário ter cautela ao se abordar a questão dos multiletramentos, uma vez que não se pode deixar de lado as práticas de escrita já estabelecidas na escola. Nesse sentido, concordamos com as autoras que:

é necessário incorporar às práticas escolares novas práticas de letramento digital que impliquem a participação por meio da mobilização de gêneros multimodais e o conhecimento de como esses textos funcionam nas mais diferentes situações, sem eximir-se de explorar as tensões que as relações de poder impõem nessas interações (BRAGA; VÓVIO, 2015, p.61).

Especificamente falando da SD que foi construída para o contexto de vulnerabilidade social citado, procuramos baseá-la na perspectiva dos multiletramentos, com foco na música. A intervenção, de forma geral, foi fundamentada na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), corrente teórico-metodológica que considera a análise contextual um elemento fundamental anterior à análise textual (BRONCKART 2006, 2012; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Além disso, essa perspectiva considera os gêneros de texto como “produtos da atividade de linguagem em funcionamento [...], organizados em função de seus objetivos, interesses e questões específicas” (BRONCKART, 2012, p.137). São exemplos de gêneros de texto o artigo de opinião, a receita, a notícia, a palestra, o fórum online, entre outros. O ISD sugere o uso de SD para o ensino de línguas por meio de gêneros de texto, sendo que as SD são conjuntos de

atividades que procuram propiciar o desenvolvimento de quatro CL: capacidades de ação (CA), capacidades discursivas (CD), capacidades linguístico-discursivas (CLD) e capacidades de significação (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO, STUTZ, 2011).

Todo o material se utilizou de canções, vídeos e imagens (além de texto escrito), de modo a facilitar a construção de sentido pelos alunos participantes. Ainda assim, foi necessário focar o trabalho em torno de dois instrumentos principais: o gênero canção-*rap* e a mídia *blog*.

Inicialmente, o *blog* foi considerado e até mesmo retratado na SD como um gênero; no entanto, preferimos adotar o termo “mídia”, uma vez que este denota um campo mais abrangente relacionado à característica hipertextual dos *blogs*: neles, é possível conceber postagens (*posts*) com textos, imagens, vídeos, *gifs* animados, áudio, entre outros. Quanto ao conceito de mídia, Bonini (2011) afirma que:

Entendo [...] que uma mídia seja um processo tecnológico de mediação da interação linguageira. [...] Em oposição ao gênero, que é uma unidade da interação linguageira, a mídia é um elemento contextualizador no interior do qual o gênero circula. [...] É a mídia que determina as coordenadas de cada gênero que nela circula (BONINI, 2011, p.688).

Miller e Shepherd (2009) comentam as dificuldades em classificar as novas formas de comunicação surgidas com a tecnologia, especialmente o *blog*, devido à sua volatilidade e não-recorrência, o que problematiza a questão de rotular esses textos como gêneros, hipergêneros, mídias, suportes e tantos outros nomes disponíveis na literatura da área. Nesse sentido, concordamos com Anjos-Santos (2012) que o *blog* pode ocupar ambas as funções de gênero e mídia, dependendo das circunstâncias em que se insere. Considerando que caracterizamos um gênero como tal em função do propósito comunicativo que ele desempenha, é possível conceber o *blog* como um gênero cujo propósito seja o de “compartilhar determinada notícia e buscar adesão, na comunidade virtual da qual faz parte” (ANJOS-SANTOS, 2012, p.64-65); dessa forma, então, é possível identificar várias subdivisões de *blogs*, como o *blog* educacional, o

*blog*jornalístico, o *blog* literário, o *blog* pessoal, o *blog* esportivo etc. Optamos por considerar o *blog* como uma mídia na pesquisa, tendo em vista que os alunos utilizariam o *blog* como espaço de divulgação sobre o projeto BCA e sobre o clipe musical que postariam no *blog* criado pela professora.

Levando em conta esse caráter multimodal inerente aos *blogs*, adotamos tal instrumento como parte do trabalho com a SD, uma vez que acreditamos no seu potencial como estimulador da agência dos indivíduos e conseqüentemente de sua participação social mais ativa. A proximidade e domínio desta ferramenta por parte da professora também foram decisivos para a escolha do *blog* como aliado da canção-*rap* na proposta de trabalho com os multiletramentos na SD criada.

Na próxima seção, passamos à descrição da natureza da pesquisa, bem como do contexto, participantes e procedimentos metodológicos empregados.

## **Metodologia**

Esta pesquisa tem caráter qualitativo. Segundo Corbin e Strauss (1990), a pesquisa qualitativa permite captar a essência do envolvimento dos participantes em uma realidade situada e vinculada à determinada cultura, além de focar a descoberta do imprevisível ao invés do simples teste de variáveis previamente determinadas. Com base nos procedimentos técnicos e contextuais da investigação, consideramos esse estudo como uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005), no sentido de que a professora pesquisadora participou ativamente do contexto em que se deu a pesquisa. Além disso, o intuito da investigação foi o de não só tecer considerações acerca do ensino-aprendizagem de LI, mas também o de proporcionar mudança na comunidade em que foi implementada, de modo a provocar nos alunos participantes uma tomada de consciência e reflexão sobre sua condição social vulnerável.

Tendo isso em mente, apresentamos no quadro 1 a visão geral desta investigação, em que estão elencados tanto a pergunta de pesquisa que nos norteou, bem como os dados, categorias e critérios de análise utilizados.

**Quadro 1:** Visão geral da pesquisa

PERGUNTA DE PESQUISA	DADOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE	CRITÉRIOS DE ANÁLISE
Quais as relações possíveis entre as atividades da SD e a pedagogia dos multiletramentos em sala de aula?	Análise documental da sequência didática elaborada.	Categorias baseadas nos quatro elementos da Pedagogia dos Multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000): Prática Situada, Instrução explícita, Posicionamento crítico e Prática Transformada.	Prática situada: mobiliza o conhecimento prévio dos alunos; Instrução explícita: desenvolvem a consciência sobre os elementos da língua; Posicionamento Crítico: interpretação crítica do contexto social de determinado objeto; Prática transformada: transposição de significados para outros contextos.

Fonte: as autoras.

O contexto de geração de dados da pesquisa foi o seguinte: oferecemos um curso de LI para os alunos de um colégio estadual situado na zona sul de Londrina – PR, membros do projeto de cidadania BCA (Basquete e Cidadania em Ação), em que os alunos consideram a prática de basquete não só como um esporte, mas como uma atividade circunscrita em um ideal mais amplo de cidadania. O projeto é coordenado por uma professora de inglês da escola e ex-atleta de basquete, que promove treinos na quadra da escola para alunos a partir do sexto ano do ensino fundamental, tanto para meninos quanto para meninas. Além disso, os alunos se engajam em atividades como rifas, bazares e venda de pizzas para arrecadar fundos para a compra de materiais necessários à prática esportiva, como uniformes e demais equipamentos. Tal iniciativa aproxima os alunos da escola e evita que eles se envolvam em comportamentos de risco como tráfico de drogas ou crime, já que, pela própria região onde os alunos habitam, estão mais suscetíveis a esses tipos de comportamentos. O bairro em que a escola está situada fica na zona Sul da cidade de Londrina, em uma região afastada do centro da cidade. O entorno da escola é formado predominantemente por residências, com a exceção de alguns comércios e uma igreja católica. A maioria dos alunos que frequentam o colégio são moradores da região. A estrutura da escola conta com oito salas de aula, uma sala de apoio, um laboratório de informática, um laboratório de química, uma biblioteca e uma quadra coberta onde os alunos praticam esportes, em especial, o basquete.

Pelo fato de a coordenadora do projeto BCA ser professora de inglês e reconhecer a importância da língua inglesa em sua trajetória pessoal e profissional, o interesse para que os alunos tivessem uma oportunidade extra de aprendizagem da língua possibilitou a ocorrência do curso mencionado<sup>9</sup>. Tal curso foi ministrado pela pesquisadora no próprio colégio às terças e quintas-feiras no ano de 2014, com encontros de

---

<sup>9</sup> O interesse de possibilitar o ensino de língua inglesa aos alunos participantes do BCA foi ao encontro da proposta do projeto coordenado pela prof.<sup>a</sup> AUTORA2, intitulado projeto “Linguagem e Sociedade: possibilidades de participação social de grupos socialmente vulneráveis por meio da língua inglesa”, ao que se estabeleceu uma parceria entre as duas iniciativas.

aproximadamente uma hora cada, e a proposta foi a de ensinar inglês por meio de músicas e demais letramentos.

O quadro 2 a seguir apresenta a estrutura da SD conforme ela ocorreu na realidade. No esquema é possível identificar a duração, objetivos e metodologia, além dos materiais e gênero/mídia enfocados em cada uma das seções que compunham o material.

**Quadro 2:** Estrutura da SD

Características	SEÇÃO 1 – RAP AND HIP-HOP	SEÇÃO 2 –BLOGGING
<i>Duração</i>	6 aulas e meia	3 aulas e meia (sendo as duas últimas aulas de 2h cada)
<i>Objetivos/ Metodologia</i>	Trabalhar com o gênero canção- rap (envolvendo seu contexto de produção, organização temática, e estilo), assim como refletir sobre o estilo musical e a cultura HIP HOP em geral ao qual ele pertence.	1) Criar um <i>blog</i> e alimentar essa página através de postagens sobre o projeto ao qual os alunos fazem parte, os membros, as conquistas, ações e entrevistas realizadas por eles e tudo que envolva o basquete. 2) Selecionar canções- <i>rap</i> para a postagem. Cada grupo deverá selecionar uma música que, na visão deles, representa o time de basquete. Em seguida, deverão postar essa música no site com um comentário com o motivo da escolha daquela música.
<i>Materiais</i>	SD impressa, caixas de áudio para execução da música, projetor e/ou TV pendrive para exibição de vídeos.	Computadores com acesso a internet, equipados com caixas de áudio e com as ferramentas <i>Word</i> e/ou <i>Adobe Reader</i> para a leitura e execução de atividades da SD.
<i>Gêneros e/ou mídias trabalhados</i>	Canção- <i>rap</i>	<i>Blog</i> e canção- <i>rap</i>

Fonte: as autoras.

As atividades da SD receberam letras do alfabeto para identificá-las e facilitar, assim, a sua descrição e análise. Algumas atividades foram divididas em subatividades, ou seja, elas se desdobram em A-1, A-2, A-3 e assim por diante, para facilitar o desenvolvimento das mesmas pelos alunos. O Quadro 3 apresenta o nome da atividade (e seu enunciado) e a letra do alfabeto que lhe foi atribuída. As subatividades foram classificadas como atividades isoladas quando possuíam focos distintos, sendo destacadas em itálico no quadro a seguir. Dessa forma, temos a seguinte classificação:

**Quadro 3:** Classificação das atividades e subatividades da SD

ATIVIDADE	SEÇÃO 1 – <i>RAP AND HIP-HOP</i>	SEÇÃO 2 - <i>BLOGGING</i>
A	<i>Proposal e How are we going to do this?</i>	<i>Self-assessment e Remember our final objective?</i>
B	<i>Self-assessment</i>	<i>Hands on (PRODUÇÃO INICIAL)</i>
C	<i>Rap and hip-hop: Is there a difference?</i>	<i>Getting to know blogs</i> <i>C-1: Read the definitions (...)</i> <i>C-2: Surf through this (...)</i>
D	Now, read some excerpts and answer the questions. <i>D-1: What is the meaning of (...)</i> <i>D-2: What are the elements (...)</i> <i>D-3: Were the first rappers (...)</i> <i>D-4: According to the text, (...)</i>	<i>Elements of a blog</i>

Multiletramentos no ensino de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social

E	<i>Now, you will listen to four pieces of songs. Which are RAP songs? Mark with an X.</i>	<i>Now, compare blogs 1, 2 and 3 and discuss</i>
F	<p>Let's listen to a rap song and discuss</p> <p><i>F-1: Is it a happy or a sad song?</i></p> <p><i>F-2: In your opinion (...)</i></p> <p><i>F-3: Do you know the singer? (...)</i></p> <p><i>F-4: Who is the author of the song?</i></p> <p><i>F-5: Can you name any song (...)</i></p> <p><i>F-6: Whom is the song (...)?</i></p> <p><i>F-7: What is the objective (...)</i></p> <p><i>F-8: Does the author identify (...)</i></p>	<i>Analyzing blog posts</i>
G	<p>Language: Slangs</p> <p><i>G-1: Give examples of slangs (...)</i></p> <p><i>G-2: Identify among the words (...)</i></p> <p><i>G-3: What is the meaning of the (...)</i></p> <p><i>G-4: Why does the rapper use (...)</i></p>	<i>In pairs, discuss these questions</i>
H	<i>Organization of a rap song</i>	<i>Language: Connectors</i>
I	<p>Language: Rhyme</p> <p><i>I-1: Go back to the lyrics (...)</i></p> <p><i>I-2: Discuss in pairs (...)</i></p>	<i>Language: Simple Present</i>
J	<i>Look at the following text and answer the questions:</i>	<i>Feeding the blog (PRODUÇÃO FINAL)</i>
K	<i>Basketball and hip-hop: what is the relationship?</i>	

L	Reflecting about the genres <i>L-1: Why do you think (...)</i> <i>L-2: Is basketball related to (...)</i> <i>L-3: Do people express their (...)</i>	
M	You're going to watch two videos of the same song: BASKETBALL. (...) Answer the questions: <i>M-1: Which video is (...)</i> <i>M-2: Which video do you prefer (...)</i>	
N	<i>Read the following excerpts.</i>	
<b>TOTAL (39)</b>	<b>28</b>	<b>11</b>

Fonte: as autoras.

### Análise e discussão

De modo a tentar delinear as relações possíveis entre as atividades da SD e a escolha de se trabalhar com a pedagogia dos multiletramentos em sala de aula, utilizamos os quatro elementos que dão corpo a essa pedagogia e que traduzem em exemplos práticos o que os autores do Grupo de Nova Londres entendem por trabalhar metodologicamente com multiletramentos.

Retomamos, portanto, as quatro categorias apresentadas na fundamentação teórica: Prática Situada, Posicionamento Crítico, Instrução Explícita e Prática Transformada (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000). Estes quatro elementos serviram como categorias para a classificação das atividades elaboradas na SD, tomando-se como critérios a descrição de cada elemento apresentada previamente.

Sendo assim, classificamos as atividades da SD segundo o objetivo de cada uma relacionada a cada um dos parâmetros segundo a análise

documental, ou seja, baseando-se no que era esperado de cada atividade da SD quando da elaboração da mesma.

Tendo essas informações em mente, foi possível estabelecer a classificação exemplificada no Quadro 4 a seguir. Nele, estão relacionadas as atividades de cada uma das seções da SD com relação à categoria dos multiletramentos as quais tais atividades se encaixam:

**Quadro 4:** Classificação das atividades segundo os multiletramentos

CATEGORIAS	Prática Situada	Instrução Explícita	Posicionamento Crítico	Prática Transformada
ATIVIDADES seção 1	B, C, E, F-1, F-2, F-3, M-1	D, G-1, G-2, G-3, H, I-1, J, N	F-4, F-5, F-6, F-7, F-8, G-4, I-2, K, L-1, L-3, M-2	A, L-2
ATIVIDADES seção 2	A	C-2, D, H, I	C-1, E, F, G	B, J
Total (39)	8	12	15	4

Fonte: as autoras.

É possível observar que a maior parte das atividades da SD se enquadram naquelas de Posicionamento Crítico. Atividades divididas em subatividades como F, G, I, L e M tiveram tanto exercícios de Posicionamento Crítico como de outras categorias, indicando que a maioria das tarefas estava preocupada em levar os alunos a pensarem criticamente.

Assim sendo, podemos afirmar que o foco do trabalho estava em atividades que levassem ao desenvolvimento do Posicionamento Crítico dos alunos, como forma de estimular a participação social. Retomando o que afirma Snyder (2010), o pensamento crítico continua sendo o letramento mais significativo, o que justifica a preocupação com esse elemento na intervenção realizada. O que aconteceu na prática, em muitas atividades, foi a subversão de uma tarefa que visava o Posicionamento Crítico e que acabou se restringindo à uma atividade de Instrução Explícita, uma vez que os alunos apresentavam dificuldades com o idioma e com a

própria compreensão dos comandos que estavam todos em LI. Passava-se o foco, então, para interações acerca do conhecimento sistemático da língua e seus elementos. Com relação a essa escolha metodológica, justificamos a utilização de comandos apenas em LI por acreditarmos que isso amplia a exposição dos alunos à língua-alvo, além de ampliar seu vocabulário e conhecimentos linguístico-discursivos como um todo.

Na atividade F-8, classificada como Posicionamento Crítico, o enunciado pedia aos alunos para ouvirem uma canção-*rap* prestando atenção na letra da música, de modo a responderem à questão: “o autor da música se identifica como parte do movimento *hip-hop*? Copie da letra trechos que justifiquem sua resposta”. O uso do elemento sonoro na atividade tinha como foco engajar os alunos a participarem de forma mais espontânea do que nas outras tarefas, além de ampliar seu conhecimento acerca dessa forma de letramento.

Já na atividade E (seção 2), os alunos deveriam comparar três *blogs* diferentes e responder oralmente a 4 perguntas: “1) É importante que os *blogs* tenham nomes? Por quê?; 2) E as imagens, elas são importantes em um *blog*?; 3) Observe o *blog Massey Basketball* novamente. Quais as diferenças entre *Massey* e o *blog 2*?; 4) Qual *blog* você gostou mais? Por quê?”. Nesse caso, o contato com o letramento digital e o fato de a atividade engajar os alunos na elaboração de uma resposta oral mobilizaram diversas capacidades de linguagem a fim de que os alunos formassem respostas utilizando suas próprias palavras.

A segunda categoria de atividades em maior número foi a de Instrução Explícita, refletida pelos exercícios em que os alunos buscavam informações factuais nos textos, tanto naqueles impressos no material quanto aqueles acessados na internet (atividades D, J, N da seção 1 e C-2, D da seção 2) além de tarefas em que se focava o trabalho com elementos linguísticos (atividades G-1, G-2, G-3, H, I da seção 1 e H, I da seção 2).

A tarefa G-3 pedia que os alunos discutissem em pares o significado das gírias presentes no exercício anterior. Nessa atividade, uma das alunas perguntou de forma espontânea a diferença entre dizer “drogado” e “usuário de drogas”, o que gerou uma breve discussão entre os alunos,

estimulando a consciência crítica, mesmo que o foco do exercício fosse apenas a ampliação de vocabulário pelos alunos.

A atividade C-2 trazia afirmações em inglês e solicitava aos alunos para navegarem em um *blog* e marcarem as frases verdadeiras ou falsas. Os alunos interagiram muito com os colegas de sala durante a atividade, checando suas respostas ou tirando dúvidas com relação à navegação no *site*. Diferentemente de G-3, essa atividade não pedia que os alunos interagissem em pares ou com a sala, mas os alunos constantemente faziam perguntas aos outros também para solucionar dúvidas de vocabulário, estimulando capacidades de linguagem vinculadas a dominar um saber explícito sobre a LI.

Já na atividade D os alunos estavam divididos em trios ou duplas e dividiam o mesmo computador ou *tablet*, o que aumentou significativamente a interação entre eles. A tarefa consistia em marcar em uma tabela os elementos presentes em *blogs* que eles encontrassem em 3 sites diferentes. Algumas informações eram difíceis de ser encontradas, outras geraram dúvidas entre os alunos, e as discussões envolvendo a atividade fizeram maior parte das conversas dos alunos, apesar de eles demonstrarem ter se distraído bastante também com vídeos e referências a basquete que encontravam à medida que navegavam no *blog*. Por mais que os alunos estivessem “fugindo” às atividades propostas, só o fato de navegarem em *sites* e *links* vinculados aos vídeos da atividade já mostra sua familiaridade e desenvolvimento com o letramento digital.

As atividades de Prática Situada procuraram valorizar e partir dos conhecimentos que os alunos já possuíam acerca dos temas elencados. Sendo a terceira em número na SD, tal categoria se faz de extrema importância para que os alunos tenham confiança ao responder, mesmo estando em LI. Eles ouviam as perguntas lidas e traduzidas pela professora e, ao entender o que era pedido, podiam responder baseado em seu conhecimento prévio. Na atividade M, por exemplo, os alunos assistiram a dois vídeos e deveriam responder qual dos dois era mais antigo e porquê. Não houve dificuldade de responder à essas perguntas, em que os alunos elencaram vários elementos para justificar sua escolha: vestuário e corte

de cabelo das pessoas dos vídeos, diferenças entre qualidade de imagem e som dos vídeos, entre outros.

As atividades A e L-2 da seção 1 foram classificadas como de Prática Transformada. Enquanto A apresentava a situação de comunicação para os alunos, L-2 pedia que os alunos pensassem no contexto brasileiro e respondessem se o basquete está relacionado às pessoas pobres ou em condição de vulnerabilidade no país e explicassem porquê. Pensando nessa transposição dos conceitos aprendidos ao longo da seção à situação do Brasil, concluímos que L-2 se caracteriza como uma atividade de Prática Transformada.

As produções inicial e final da SD tinham como intuito desenvolver uma Prática Transformada nos alunos, e por isso foram classificadas como tal. Na produção inicial (B - seção 2), a proposta era que cada um deles elaborassem uma postagem baseando-se nos seus conhecimentos prévios sobre o *blog*, atividade esta que foi realizada de forma limitada devido aos problemas técnicos com os computadores durante a aula.

A produção final (J – seção 2), por sua vez, foi realizada em grupos na última aula da SD, e a proposta era a de relacionar os conhecimentos adquiridos com relação aos *blogs* estudados e ao *rap* (já que a postagem sugeria a utilização de um vídeo contendo uma canção-*rap*) e transportá-los para seu contexto por meio da postagem em um *blog* intitulado com o nome do projeto social ao qual eles fazem parte. Os alunos foram capazes de realizar a atividade com a ajuda da professora, e, portanto, cumpriram com o objetivo da SD estabelecido no primeiro dia de aula: produzir uma postagem utilizando canções-*rap* em inglês.

## Conclusões

Concluímos que os multiletramentos se mostraram como elementos motivadores do aprendizado ao longo da SD, estimulando a participação relativamente engajada dos alunos com a proposta. Notou-se, a partir das verbalizações e participações dos alunos durante as aulas, um

possível (e provável) engajamento ligado à utilização de materiais “diferenciados” – como as músicas, vídeos e *sites* da internet –, por conta de não terem contato frequente com tais elementos em suas vivências na sala de aula de LI na escola pública.

As categorias de multiletramentos utilizadas indicam que diferentes CL podem ser mobilizadas em uma mesma atividade para desenvolver conhecimentos distintos e potencializar a aprendizagem. Devido à dinamicidade característica da sala de aula, muitas atividades, antes previstas como de uma categoria de multiletramentos, acabaram sendo subvertidas em outras categorias, devido às participações espontâneas dos alunos, ao fazerem questões e abrirem espaços para debate.

O quadro 4, com a análise quantitativa do número de atividades de cada modalidade das categorias de multiletramentos pode indicar, também, uma possível falta de atividades de Prática Transformada, uma vez que os alunos poderiam ter praticado mais vezes as produções para aperfeiçoá-las antes da versão final. Tal mudança poderia ter resultado em produções finais mais elaboradas por parte dos alunos. Além disso, atividades sem necessariamente culminar em uma produção, mas que também mobilizassem os alunos para pensar sobre contextos diversos poderiam ter ajudado no desenvolvimento de CL como um todo, além de levar os alunos a estimular sua criatividade e consciência crítica.

A experiência nos permite concluir que o trabalho com multiletramentos não pode ser ignorado por parte dos docentes de LI, uma vez que as tecnologias e diferentes mídias digitais são uma realidade para os alunos, servindo muitas vezes como o conhecimento prévio que o aluno traz para a sala de aula e o faz se engajar nas atividades propostas. A existência de elementos familiares aos alunos nas intervenções pedagógicas podem não só abrir espaço para o desenvolvimento de diferentes habilidades linguísticas, como também ajudam o aluno a se sentir parte do grupo e, assim, possibilitam uma maior interação e participação dos alunos em sala de aula.

## Referências

- ABRAMOVAY, M. et al.. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafio para as políticas públicas*. Brasília: UNESCO, BID,2002, 192p.
- ANJOS-SANTOS, L. M. *Gêneros digitais na educação inicial do professor de língua inglesa como instrumentos de (trans)formação*. 2012. 212f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Trad.Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- BONINI, A. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. *RBLA*, Belo Horizonte, v.11, n.3, 2011, p.679-704.
- BRAGA, D. B.. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In:ARAÚJO, J. C. *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- \_\_\_\_\_. Tecnologia e participação social no processo e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela internet. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.49, n.2, 2010, p.373-391.
- \_\_\_\_\_. VÓVIO, C. L. Uso de tecnologia e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade. In: BRAGA, D. B. (org.) *Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social*. São Paulo: Cortez, 2015, p.33-67.
- BRASIL. *Secretaria da Educação Fundamental/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 239p. v.1., 2006.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria-Geral. *Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014*. Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, Ministério da Justiça e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Presidência da República, 2015.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Editora da PUC- SP (EDUC), 2012.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, v.1., 1999.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

CORBIN, J.; STRAUSS, A. *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, v.41, 1990.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T.C. et al (Org.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011, p.17-40.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FILGUEIRA, C. H. Estructura de oportunidades y vulnerabilidade social: aproximaciones conceptuales recientes. In: CEPAL. *Seminario Vulnerabilidad*. Santiago de Chile: CEPAL, 2001.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. New York: Routledge, 2.ed., 1996.

GOMES, M. A.; PEREIRA, M. L. D.. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.10, n.2, 2005, p. 357-363.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000, p.9-36.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Psychology Press, 2003.

\_\_\_\_\_. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. 2.ed. New York. Open University Press, 2006.

LEMKE, J. Metamedia literacy: Transforming meanings and media. In: REINKING, D. et al (Orgs.). *Handbook of Literacy and Technology*:

*Transformation in a PostTypographic World*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. p. 283-302.

LONGARAY, E. A. A aprendizagem de inglês em sala de aula de língua estrangeira em escola pública no Brasil e o mito da importância da língua estrangeira. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 81, 2009, p.47-59.

MEIRELLES, F.S. 28ª Pesquisa Anual do Uso de Tecnologia da Informação. Disponível em:

<<http://eaesp.fgvsp.br/sites/eaesp.fgvsp.br/files/pesti2017gvciappt.pdf>>.

Acesso em: 31 maio 2017.

MILLER, C.R.; SHEPHERD, D. Questões da blogosfera para a teoria de gênero. In: DIONÍSIO, A.P.; HOFFNAGEL, J.C. (Org.). *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Editora da UFPE, 2009, p.91-121.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. (2014). Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. Bakhtin/Voloshinoviana. *Revista de Estudos do Discurso*. v. 9, n. 2, p. 184-205.

PARANÁ. (2008). *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna*. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Paraná.

\_\_\_\_\_.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANCHES, K. R. B. (1999). A AIDS e as mulheres jovens: uma questão de vulnerabilidade. Disponível em:

<<http://portalteses.icict.fiocruz.br/pdf/FIOCRUZ/1999/sancheskrbd/capa.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

SANTOS, J. S. *Língua inglesa e periferia: o descompasso no discurso dos jovens*. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

SANTOS, P. L. *As representações da língua inglesa no discurso de jovens carentes: um Estudo Crítico*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

SILVA, R. M. S; SILVA, M. R. S. Traços e configurações do discurso da vulnerabilidade social no Brasil – modos de ser e gerenciar uma parcela da população. *Educação em Revista*. v.31, n.1, 2015.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SNYDER, I. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. *Educação em Revista*, v.26 n.3, 2010, p.255-282.

TAGATA, W. M. "It's mine!" Aprendizagem situada e novos letramentos na aula de inglês. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p.151-170.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, v.31, n.3, 2005, p.443-466.

VIGNOLI, J.R. *Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes*. Santiago de Chile: CEPAL (Serie Población y Desarrollo), n.17, 2001.