



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

NAJIN MARCELINO LIMA

**MULTILETRAMENTOS E ARGUMENTAÇÃO EM UM AMBIENTE ONLINE:
expandindo o ensino de inglês na universidade**

Recife

2019

NAJIN MARCELINO LIMA

**MULTILETRAMENTOS E ARGUMENTAÇÃO EM UM AMBIENTE ONLINE:
expandindo o ensino de inglês na universidade**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré

Recife

2019

L732m Lima, Najin Marcelino
 Multiletramentos e argumentação em um ambiente *online*: expandindo
 o ensino de inglês na universidade / Najin Marcelino Lima. – Recife, 2019.
 201f.: il.

 Orientadora: Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic.
 Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de
 Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

 Inclui referências e anexos.

 1. Multiletramentos. 2. Argumentação. 3. Multimodalidade. 4. Ensino
 de inglês. 5. *On-line*. I. Damianovic, Maria Cristina Caldas de Camargo
 Lima (Orientadora). II. Título.

 410 CDD (22. ed.)

 UFPE (CAC 2019-177)

NAJIN MARCELINO LIMA

**MULTILETRAMENTOS E ARGUMENTAÇÃO EM UM AMBIENTE ONLINE:
expandindo o ensino de inglês na universidade**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovada em: 18/06/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré (Co-orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Marcelo Amorim Sibaldo (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Yuri Jivago Amorim caribé (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. José Alberto Miranda Poza (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Simone de Campos Reis (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Aos meus antepassados que, dentro de suas possibilidades e lutas, contribuíram para a construção da minha identidade.

Ao meu companheiro, Alberto, por sempre querer o meu bem.

AGRADECIMENTOS

Enfrentar um doutorado e se aventurar na escrita de uma Tese não é uma empreitada que se faz sozinho. Carregamos juntos na viagem vários outros corações que pulsaram na mesma cadência para que o sonho pudesse se fazer real.

Agradeço inicialmente a minha orientadora, Maria Cristina Damianovic, por ter me laçado de volta para o mundo acadêmico e ter visto em mim um potencial que parecia adormecido. É admirável sua motivação e disponibilidade em ajudar pessoas a alcançarem outros patamares em suas vidas. Agradeço sobretudo a sua força por se manter firme comigo nessa jornada até o final.

Ao meu companheiro Alberto, sem cuja força, paciência, motivação e orações esse trabalho não teria se concretizado. Esse trabalho é mais uma concretização dos sonhos que sonhamos juntos. Obrigado por me ajudar a crescer.

Às amigas de pesquisa, Julie e Leandra, pelo trabalho harmonioso e pelas palavras de motivação em momentos de tensão! Obrigado por dividirem comigo as responsabilidades, angústias e alegrias.

À minha coorientadora Júlia Larré, por ter entrado na minha vida com tanta leveza, disponibilidade e bom humor. Sua presença foi fundamental.

Ao Instituto Federal Catarinense, pela licença concedida para a realização dessa pesquisa. Tenho orgulho de fazer parte de uma instituição que preza pela qualificação dos seus professores e que se esmera com tanto afincamento para oferecer uma educação pública de qualidade.

Um agradecimento todo especial aos meus colegas do Instituto Federal, Cíntia, Fábio, Leandro e Sheila não só pelo apoio moral e afetivo, mas principalmente pelo suporte logístico para que eu pudesse estar aqui. Carregarei pra sempre a lembrança da generosidade de vocês.

Aos amigos, nas pessoas de Mizael, Valdez, Vilton, Karyna, Roberta e Urs. Suas orações, seus conselhos, suas leituras, seus ombros, suas saídas no final... ou no meio da semana foram suportes essenciais nessa minha empreitada.

Um agradecimento cheio de afeto à família Szabo Yamashita, por literalmente ter me oferecido abrigo, cobertor e café quentinho em dias de muito frio! Mais do que o agasalho físico, vocês me mantiveram aquecidos emocionalmente.

Ao meu irmão, que não cobrou minha ausência e que aguentou bravamente quando questões familiares emergiram no meio do caminho.

Aos membros das minhas bancas de qualificação, Simone Reis, Clécio Bunzen e Joice Galli, pela generosidade e assertividade dos comentários que só me ajudaram a acertar o rumo.

Aos membros da banca, pela disponibilidade e contribuições para a melhora do trabalho.

Houve vários momentos em que eu não sabia aonde tudo isso iria dar, ou se iria dar em algum lugar, mas todos vocês contribuíram para que eu me mantivesse firme e crente de que um porto desconhecido chegaria afinal.

A todos vocês, meus mais profundos agradecimentos,

Najin Marcelino Lima

RESUMO

Esta Tese parte de um projeto piloto implementado na turma de sexto período do curso de Letras Inglês (Lic.) 2015.1 na UFPE. O projeto tinha como objetivo oferecer aos alunos a oportunidade de desenvolverem conteúdos sobre multiletramentos e argumentação em língua inglesa, através de um componente *on-line*, que culminava na produção de um *multimodal essay*. Com base nesse material, lançamos a seguinte pergunta de pesquisa: Um componente *on-line* com base na Pedagogia dos Multiletramentos e da Argumentação pode contribuir para a expansão das práticas de letramentos e da argumentação em língua inglesa na universidade? Se sim, como? Se não, por quê? Nosso objetivo geral nesse trabalho foi o de analisar essa proposta pedagógica que aliava multiletramentos e argumentação. Especificamente, investigamos como a argumentação foi utilizada para expansão do conhecimento através da análise das tarefas propostas no componente, seguidas das respostas de duas alunas focais; e analisamos o desenvolvimento das estratégias argumentativas utilizadas por essas alunas na produção de um *multimodal essay*. Esta pesquisa situa-se no âmbito da Linguística Aplicada e apoia-se sobretudo em dois pilares teóricos: a Pedagogia dos Multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000) e os estudos de Argumentação (LEITÃO, 2007, 2011a, 2011b; LEITÃO; DAMIANOVIC, 2011; LIBERALI, 2013). Os estudos de multiletramentos visam contribuir para a produção de novos *designs*, considerando elementos de multiculturalidade e multimodalidade. Os estudos de argumentação nos quais nos baseamos partem de uma argumentação colaborativa (LIBERALI, 2013), que focaliza o aprender a argumentar, bem como o argumentar para aprender. Em termos metodológicos, este é um estudo de cunho qualitativo e inserido no quadro da Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCOL (MAGALHÃES, 2012). As pesquisas desenvolvidas na PCCOL visam a produção de atividades coletivas que possam levar os participantes a refletirem sobre regras, conceitos e diferentes teorias disponíveis para práticas em contextos de educação. O *corpus* selecionado para análise é constituído das três unidades do componente *on-line*, cada uma delas com quatro tarefas, sendo a última a produção de um *multimodal essay*; e das respostas das duas alunas focais. Os resultados apontam que uma proposta pedagógica que une multiletramentos e argumentação pode contribuir para a expansão do ensino de inglês na universidade.

Palavras-chave: Multiletramentos. Argumentação. Multimodalidade. Ensino de inglês. On-line.

ABSTRACT

This thesis derives from a pilot project implemented in the sixth period of *the Letras Inglês (Lic)* course (2015.1) at UFPE. The aim of the project was to provide students with the opportunity to develop contents of multiliteracies and argumentation in the English language through an online component, culminating in the production of a multimodal essay. Based on this material, we posed the following research question: Can an online component based on the Multiliteracies Pedagogy and Argumentation contribute to the expansion of literacy practices and argumentation in English language at the university? If so, how? If not, why? Our general objective in this work was to analyze this pedagogical proposal that allied multiliteracies and argumentation. Specifically, we investigated how the argumentation was used to expand knowledge through the analysis of the tasks proposed in the component, followed by the responses of two focal students; we also analyzed the development of the argumentative strategies used by these students in the production of a multimodal essay. This research is located in the field of Applied Linguistics and is based mainly on two theoretical pillars, the Pedagogy of Multiliteracies (NEW LONDON GROUP, 1996/2000) and the Argumentation studies (LEITÃO, 2007, 2011 a, 2011 b; LEITÃO; DAMIANOVIC, 2011; LIBERALI, 2013). The Multiliteracies studies aim to contribute to the production of new designs considering elements of multiculturalism and multimodality. The argumentation studies on which we rely are based on a collaborative argumentation (LIBERALI, 2013), which focuses on learning to argue, as well as arguing for learning. In methodological terms this is a qualitative study inserted in the framework of the Collaborative Critical Research - CCR (MAGALHÃES, 2012). The research developed at PCCOL aims to produce collective activities that can lead the participants to reflect on the rules, concepts and different theories available for practices in educational contexts. The corpus selected for analysis consists of the three units of the online component, each with four tasks, the last one being the production of a multimodal essay; and the responses of the two focal students. The results indicate that a pedagogical proposal that unites multiliteracies and argumentation can contribute to the expansion of the teaching of English in the university.

Keywords: Multiliteracies. Argumentation. Multimodality. English Teaching. Online.

RÉSUMÉ

Cette thèse trouve ses origines dans un projet pilote au sein d'un groupe au sixième semestre du cours de License en Lettres-Anglais (2015.1) à l'Université Fédérale de Pernambuco - UFPE. Le projet avait pour but de rendre possible le développement de matériel sur multi-littéracie et argumentation en langue anglaise, grâce à une ressource en ligne, qui aboutissait dans la production d'un *multimodal essay*. Ayant pour base ce matériel, nous nous sommes posés la question de recherche suivante : une ressource en ligne sous influence de la pédagogie des multi-littéracies et de l'argumentation peut contribuer à l'expansion des pratiques de littéracies et de l'argumentation en langue anglaise à l'université ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ? Notre but dans cette recherche a été d'analyser cette proposition pédagogique qui alliait multi-littéracies et argumentation. Plus spécifiquement, nous avons recherché comment nous nous sommes servis de l'argumentation pour le développement de la connaissance à travers de l'analyse des tâches proposées par la ressource, suite à des réponses de deux étudiantes en *focus*; et nous avons analysé le développement des stratégies argumentatives utilisées par ces deux étudiantes dans la production d'un *multimodal essay*. Ce travail se situe dans le domaine de la Linguistique Appliquée et s'appuie sur deux piliers théoriques : la Pédagogie des Multi-littéracies (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996/2000) et les études de l'Argumentation (LEITÃO, 2007, 2011a, 2011b ; LEITÃO, DAMIANOVIC, 2011 ; LIBERALI, 2013). Les études de multi-littéracies envisagent de contribuer à la production de nouveaux *designs* prenant en considération des éléments de multi-culturalité et multi-modalité. Les études d'argumentation sur lesquels nous nous sommes appuyés partent d'une argumentation collaborative (LIBERALI, 2013), qui focalise soit l'apprendre à argumenter, bien qu'argumenter pour apprendre. En ce qui concerne la méthodologie, cet étude est qualitatif et s'insère dans le cadre de la Recherche Critique de Collaboration – RCC (MAGALHÃES, 2012). Les recherches développées au sein de la RCC ont pour objectifs la production d'activités collectives qui puissent permettre aux étudiants de réfléchir sur les règles, concepts et différentes théories disponibles pour les pratiques dans des contextes éducatifs. Le *corpus* sélectionné pour l'analyse est constitué des trois unités de la ressource en ligne, chacune comporte quatre tâches dont la dernière est la production d'un *multimodal essay* ; et des réponses des deux étudiantes en *focus*.

Mots-clés: Multi-littéracies. Argumentation. Multi-modalité. Enseignement d'anglais. En ligne.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura do componente online.....	83
Figura 2 – Unidade 1, Tarefa 1.....	90
Figura 3 – Resposta de Luísa à Unidade 1, Tarefa 1.....	94
Figura 4 – Resposta de Beatriz à Unidade 1, Tarefa 1	95
Figura 5 – Unidade 1, Tarefa 2.....	99
Figura 6 – Resposta de Luísa à Unidade 1, Tarefa 2.....	100
Figura 7 – Resposta de Beatriz à Unidade 1, Tarefa 2	100
Figura 8 – Unidade 1, Tarefa 3.....	102
Figura 9 – Resposta de Luísa à Unidade 1, Tarefa 3.....	104
Figura 10 – Resposta de Beatriz à Unidade 1, Tarefa 3	105
Figura 11 – Unidade 1, Tarefa 4.....	107
Figura 12 - Excerto 1 da resposta de Luísa à Unidade 1, Tarefa 4.....	109
Figura 13 – Excerto 2 da resposta de Luísa a Unidade 1, Tarefa 4	110
Figura 14 – Excerto 1 da resposta de Beatriz a Unidade 1, Tarefa 4	112
Figura 15 – Excerto 2 da resposta de Beatriz a Unidade 1, Tarefa 4	113
Figura 16 – Excerto 3 da resposta de Beatriz a Unidade 1, Tarefa 4	113
Figura 17 – Unidade 2, Tarefa 1.....	117
Figura 18 – Unidade 2, Tarefa 2 e Tarefa 3.....	125
Figura 19 – Resposta de Luísa à Unidade 2, Tarefa 2.....	126
Figura 20 – Resposta de Luísa à Unidade 2, Tarefa 3.....	126
Figura 21 – Resposta de Beatriz à Unidade 2, Tarefa 2	127
Figura 22 – Resposta de Beatriz à Unidade 2, Tarefa 3	128
Figura 23 – Unidade 2, Tarefa 4.....	129
Figura 24 – Excerto 1 da resposta de Luísa à Unidade 2, Tarefa 4.....	130
Figura 25 – Excerto 2 da resposta de Luísa à Unidade 2, Tarefa 4	131
Figura 26 – Excerto 3 da resposta de Luísa à Unidade 2, Tarefa 4.....	132
Figura 27 – Excerto 4 da resposta de Luísa à Unidade 2, Tarefa 4	133
Figura 28 – Excerto 1 da resposta de Beatriz a Unidade 2, Tarefa 4	135
Figura 29 – Excerto 2 da resposta de Beatriz à Unidade 2, Tarefa 4	136
Figura 30 – Unidade 3, Tarefa 1.....	138
Figura 31 – Resposta de Luísa à Unidade 3, Tarefa 1.....	140

Figura 32 – Resposta de Beatriz à Unidade 3, Tarefa 1	141
Figura 33 – Unidade 3, Tarefa 2.....	142
Figura 34 – Resposta de Luísa à Unidade 3, Tarefa 2.....	144
Figura 35 – Resposta de Beatriz à Unidade 3, Tarefa 2	146
Figura 36 – Unidade 3, Tarefa 3.....	147
Figura 37 – Respostas de Luísa e Beatriz à Unidade 3, Tarefa 3	148
Figura 38 – Unidade 3, Tarefa 4.....	149
Figura 39 – Excerto 1 da resposta de Luísa a Unidade 3, Tarefa 4.	150
Figura 40 – Excerto 2 da resposta de Luísa a Unidade 3, Tarefa 4.	151
Figura 41 – Excerto 3 da resposta de Luísa a Unidade 3, Tarefa 4.	152
Figura 42 – Excerto 4 da resposta de Luísa a Unidade 3, Tarefa 4.	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões da Pedagogia dos Multiletramentos	61
Quadro 2 – Situação Argumentativa	69
Quadro 3 – Ações Argumentativas.....	73
Quadro 4 – Quadro-resumo da atuação dos docentes na disciplina de Inglês VI-2015.1	85
Quadro 5 – Quadro-resumo das tarefas executadas pelos docentes responsáveis pela parte <i>on-line</i> da disciplina conduzida no Edmodo.....	86
Quadro 6 – Fluxo da argumentação de Luísa em Unidade 1, Tarefa 4.	110
Quadro 7 – Fluxo da argumentação de Beatriz em Unidade 1, Tarefa 4	113
Quadro 8 – Fluxo da argumentação de Luísa em Unidade 3, Tarefa 4 através de imagens...	154
Quadro 9 – Quadro-resumo da progressão das alunas focais ao longo das unidades	156

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
Lic.	Licenciatura
LIGUE	Linguagem, Língua, Escola e Ensino
LIL	Letras Inglês Licenciatura
NEL	Novos Estudos de Letramentos
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	EM BUSCA DE NOVAS ROTAS, FACE A NOVOS DESAFIOS.....	25
2.1	Respondendo a demandas do nosso tempo.....	25
2.1.1	<i>Novas tecnologias e implicações para a educação.....</i>	<i>25</i>
2.1.2	<i>O ensino de inglês e a busca por novos designs.....</i>	<i>30</i>
2.1.3	<i>Formação de professores: oportunidades em horizontes híbridos.....</i>	<i>38</i>
2.2	Tempos de letramentos múltiplos... de multiletramentos.....	43
2.2.1	<i>Letramento e criticidade.....</i>	<i>44</i>
2.2.2	<i>Em defesa dos letramentos digitais.....</i>	<i>48</i>
2.2.3	<i>O porquê de uma proposta dos multiletramentos.....</i>	<i>51</i>
2.3	A argumentação na construção do conhecimento.....	61
2.3.1	<i>Percorrendo o caminho da argumentação.....</i>	<i>62</i>
2.3.2	<i>Aprender a argumentar e argumentar para aprender.....</i>	<i>66</i>
2.3.3	<i>Especificidades da argumentação em ambientes de aprendizagem.....</i>	<i>70</i>
3	PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	74
3.1	Paradigma metodológico.....	74
3.2	Contexto do projeto.....	76
3.3	Justificativa.....	77
3.4	O componente <i>on-line</i>.....	78
3.4.1	<i>Escolha da plataforma on-line.....</i>	<i>79</i>
3.4.2	<i>Organização do conteúdo on-line.....</i>	<i>82</i>
3.4.3	<i>O gênero essay como design de partida.....</i>	<i>83</i>
3.5	Participantes e atuações.....	85
3.6	Perguntas de pesquisa e seleção de dados.....	87
4	DESVELANDO A EXPERIÊNCIA: DISCUSSÃO DA ANÁLISE DOS DADOS.....	89
4.1	Análise da unidade 1: <i>Argumentation and Life</i>.....	89
4.2	Análise da unidade 2: <i>Your voice, My voice: A sense of Weness</i>.....	117
4.3	Análise da unidade 3: <i>Living-learning in a Multiliterate Way</i>.....	137
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
	REFERÊNCIAS.....	165

ANEXO A – ESTRUTURA DO CURSO DE LETRAS-INGLES (LIC.)	
EM 2015.1.....	175
ANEXO B – VERSÃO 1 DO <i>MULTIMODAL ESSAY</i> DE LUÍSA.....	182
ANEXO C – VERSÃO 1 DO <i>MULTIMODAL ESSAY</i> DE BEATRIZ.....	184
ANEXO D – VERSÃO 2 DO <i>MULTIMODAL ESSAY</i> DE LUÍSA.....	188
ANEXO E – <i>TRIPLE-C FEEDBACK</i> À VERSÃO 1 DO TEXTO DE LUÍSA....	191
ANEXO F – <i>TRIPLE-C FEEDBACK</i> À VERSÃO 1 DO TEXTO DE	
BEATRIZ.....	193
ANEXO G – VERSÃO 2 DO <i>MULTIMODAL ESSAY</i> DE BEATRIZ.....	195
ANEXO H – VERSÃO 3 DO <i>MULTIMODAL ESSAY</i> DE LUÍSA.....	199

1 INTRODUÇÃO

Tanto a produção quanto o consumo de conhecimento na contemporaneidade têm se tornado cada vez mais horizontais e descentralizados (LEMOS, 2003). Em boa medida, tal realidade é consequência dos inúmeros adventos tecnológicos que temos à disposição e que nos permitem a troca de informações através da combinação de diferentes modos (KRESS, 2010). Essa nova realidade nos possibilita estar no mundo de formas inovadoras e estimulantes, ao mesmo tempo que nos desafia a responder novos questionamentos, o que, idealmente, deve nos levar à busca de novos paradigmas epistemológicos. Como educadores, temos a responsabilidade de trazer para dentro dos ambientes formais de aprendizagem, sempre através de um olhar crítico, as demandas e possibilidades que esse mundo contemporâneo nos oferece, de modo que nossos alunos possam vislumbrar relevância nos conteúdos que lhes são propostos.

Muitos desses desafios se concretizam em questões de usos da linguagem e, nesse sentido, a Linguística Aplicada (LA) vem se colocando como um campo promissor para a discussão e investigação dessas questões. Tucker (1996) corrobora com essa visão, ao sugerir que a LA é um caminho possível para a resolução de problemas pontuais da sociedade no qual a linguagem tem um papel. Por essa razão nos aliamos aos interesses da LA para o desenvolvimento desta pesquisa.

Historicamente, a LA tem sido associada ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, sobretudo da língua inglesa. O desenvolvimento de métodos que visavam expandir o inglês pelo mundo foi, durante muito tempo, o principal objeto de estudos de várias pesquisas no âmbito da LA (MOITA LOPES, 2011). Autores como Canagarajah (2002), no entanto, ressaltam que, embora o inglês ainda figure como um importante objeto de estudo em muitos trabalhos na LA, o viés pelo qual esse é investigado vem se transformando ao longo do tempo. Nota-se um predomínio de trabalhos que visam investigar o inglês que aí está e os novos modos de se produzir e consumir conhecimento nessa língua, e, nesse percurso, os estudos sobre multiletramentos têm desempenhado um importante papel.

Tendo como pano de fundo inquietações pertinentes ao contexto da LA e no âmbito das pesquisas desenvolvidas pelo grupo Linguagem, Língua, Escola e Ensino¹ (LIGUE/CNPq), sob coordenação da Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic, o projeto que deu origem a esta pesquisa parte de uma proposta piloto de implementação de um componente *on-line*, correspondendo a 1/3 (20h) da disciplina de Inglês VI, ministrada pela professora Simone Reis em 2015.1, no Curso Letras-Inglês (Lic.) da UFPE.

A introdução de um componente *on-line* nesse contexto visava se voltar para algumas lacunas identificadas no curso, entre elas um trabalho com a língua inglesa que privilegiasse os multiletramentos e a argumentação, não só como produto, mas principalmente como meio para o desenvolvimento do aprendizado. Além disso, o Curso Letras-Inglês (Lic.) da UFPE não oferecia uma disciplina específica com foco em tecnologia, nem disciplinas em formato híbrido (presencial e *on-line*). O trabalho com um componente *on-line* possibilitaria o uso da tecnologia de forma sistemática ao longo do curso, o que poderia também contribuir para formação do futuro profissional de Letras.

Assim, o componente *on-line* elaborado, intitulado *English VI – Developing Essays in a Multimodal and Multiliterate Community* (LIMA, 2015), tinha como objetivo macro trabalhar conteúdos e conceitos sobre multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000) e argumentação (LIBERALI, 2013; LEITÃO, 2011b; LEITÃO; DAMIANOVIC, 2011), através do uso dos multiletramentos e da argumentação; e, como objetivo específico, a produção de um *multimodal essay* (DIAS, 2018) ao final de cada unidade.

O componente *on-line* acima referido e as respostas de duas alunas focais às tarefas propostas passam, então, a constituir o *corpus* desse trabalho, cuja tese defendida é a de que uma proposta pedagógica que alia a Pedagogia dos Multiletramentos aos estudos da Argumentação pode contribuir para a expansão do ensino de inglês nos cursos de Letras (Lic.). Nesse sentido, a pergunta de pesquisa que orientou nosso trabalho foi: Um componente *on-line* com base na Pedagogia dos Multiletramentos e da Argumentação pode contribuir para a expansão das práticas de letramentos e da argumentação em língua inglesa na universidade? Se sim, como? Se não, por que?

Assim, traçamos como objetivo geral para este estudo: descrever e analisar uma proposta pedagógica que alia a Pedagogia dos Multiletramentos aos estudos da

¹ O grupo LIGUE: Linguagem, Língua, Escola e Ensino é coordenado pela Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic./ PPG Letras UFPE

Argumentação, no ensino de língua inglesa num curso de Letras-Inglês (Lic.). Decorrente desse, focalizando processo e produto, estabelecemos dois objetivos específicos, a saber:

- i. Investigar como a argumentação é utilizada como meio para expansão do conhecimento, a partir da análise das tarefas propostas no componente *on-line* e das respectivas respostas de duas alunas focais.
- ii. Analisar o desenvolvimento das estratégias argumentativas utilizadas pelas duas alunas focais no processo de escrita de um *multimodal essay*.

Ao tratarmos da questão do ensino do inglês na universidade, mais especificamente no curso de Letras, tangenciamos também a questão da formação do professor, uma vez que o atual aluno será aquele que em breve enfrentará as demandas do mundo do trabalho. Freire e Leffa (2013) acreditam que muitos cursos de Letras ainda atuam com base num paradigma linear, que não dá conta das ambiguidades, instabilidades e imprevisibilidades do mundo complexo atual. Os autores alertam para o fato de que várias instituições ainda negligenciam a inclusão da tecnologia no ensino-aprendizagem de línguas e esperam, portanto,

[...] que o aluno egresso dessas instituições responda às necessidades e exigências do mercado de trabalho quando nele estiver, recorrendo a cursos de extensão, à eventual ajuda de colegas ou, simplesmente, assumindo a exclusão digital que lhe foi imposta e por ele aceita (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 76).

Para atingirmos os objetivos propostos neste trabalho, tomamos como os dois principais pilares teóricos: a Pedagogia dos Multiletramentos, tal como proposta pelo Grupo de Nova Londres (2000) e os estudos de Argumentação (LEITÃO, 2007, 2011a, 2011b; LEITÃO; DAMIANOVIC, 2011; LIBERALI, 2013). A Pedagogia dos Multiletramentos visa contribuir para a vida do trabalho, a vida comunitária e a vida privada, através da construção de novos *designs*, levando em consideração aspectos de multiculturalidade e multimodalidade. Os estudos de argumentação nos quais nos baseamos para este trabalho partem de uma argumentação colaborativa (LIBERALI, 2013) e entendem que tão importante quanto aprender a argumentar é aprender através da argumentação (LEITÃO, 2007, 2011a, 2011b).

No intuito de averiguarmos como este trabalho se relaciona com pesquisas precedentes, fizemos um levantamento de Teses cujos objetos de estudo ou temáticas fossem correlatos ao nosso. Para tanto, utilizamos o banco de dados *on-line* da Biblioteca Digital

Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)², disponibilizada pelo Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT). Procedemos à busca com base nos seguintes descritores compostos por palavras-chave: “Multiletramentos e inglês”; “Argumentação e inglês”; “Multiletramentos e Argumentação”; “Multiletramentos e Licenciatura” e “Argumentação e Licenciatura”.

Com o descritor “Multiletramentos e inglês” encontramos 19 Teses. Nesse primeiro levantamento, identificamos uma incidência grande de trabalhos cujos objetos de estudo eram relativos ao contexto escolar e ainda uma recorrência em análise de materiais didáticos já prontos. Como exemplo, temos o trabalho de Novellino (2011), que investiga o uso de imagens móveis a partir da análise de uma série de livros para o ensino de inglês como língua estrangeira. A autora ressalta o uso da multimodalidade como recurso cada vez mais recorrente na produção e interpretação do significado na sociedade atual e se propõe a analisar como os diferentes modos se relacionam nesses processos. Os resultados dessa pesquisa apontam para a necessidade da produção de um *design* pedagógico que abranja os diferentes modos utilizados em livros e materiais didáticos para o ensino de inglês.

Ainda dentro do mesmo descritor, identificamos algumas pesquisas que tinham como foco a formação do professor. Nesse sentido, Kindermann (2011) propõe uma nova interface pedagógica resultante das interseções entre a linguística de *corpus* e os estudos de multiletramentos para a formação do professor de língua inglesa. Kindermann (2011) enfatiza que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), hoje disponíveis tanto na sociedade em geral quanto na educação formal, foram essenciais para a viabilidade do projeto. Destacamos nessa pesquisa a opção da autora por trabalhar as propostas dos multiletramentos junto a alunos de graduação ainda em formação, o que se assemelha a nossa proposta.

Sob o descritor “Argumentação e Inglês”, encontramos um número bem maior de trabalhos, 45. Contudo, 18 dessas foram desenvolvidas dentro do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal do Rio Janeiro. Entendemos que esses trabalhos partiam de bases epistemológicas muito distintas das nossas. Dentre os trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduações na Linguística, Estudos Linguísticos e Linguística Aplicada, identificamos alguns que tinham como objetivo investigar as estruturas

² O IBICT torna disponível metadados (título, autor, resumo, palavra-chave etc.) das Teses e Dissertações, ficando o documento integral no banco de dados da instituição de defesa. Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 jan. 2019.

argumentativas em gêneros específicos, tais como cartas ao leitor (cf. SÁ, 2017), *abstracts* (cf. RAMOS, 2011), comunicações orais (cf. SOARES, 2014), entre outros.

Algumas pesquisas, contudo, já apontam para o uso da argumentação como processo ou meio para aprendizagem. Com base nos preceitos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (ENGESTRÖM, 1999) e em categorias argumentativas enunciativas, discursivas e linguísticas (LIBERALI, 2013), Fiori-Souza (2016) e Larré (2014) desenvolvem trabalhos com argumentação a partir de uma perspectiva colaborativa. A tese de Fiori-Souza (2016) investiga um trabalho colaborativo de um grupo de cinco licenciandos de Letras-Inglês, em momentos deliberativos e de tomadas de decisões quanto a práxis a ser implementada como parte das atividades de prática de ensino. Segundo a autora, a análise dos dados possibilitou reflexões sobre como a argumentação contribui para a ressignificação de sentidos e a produção colaborativa de conhecimento.

O trabalho de Larré (2014), por sua vez, propõe o uso da argumentação atrelado a uma atividade social como forma de expandir o aprendizado da língua inglesa. Especificamente, seu trabalho analisa a produção de documentários em inglês por alunos de primeiro período de um curso de jornalismo de uma universidade federal. Os resultados indicam que houve expansão argumentativa na língua alvo, considerando as dimensões enunciativas, discursivas e linguísticas.

Ao utilizarmos o descritor “Multiletramentos e Argumentação”, tivemos como resultado um único trabalho, a tese de Carrijo (2017). Apesar do termo “Multiletramentos” aparecer no seu resumo, sua pesquisa está fortemente centrada nos preceitos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (TASCH) e nos estudos de Argumentação com base em Liberali (2013), nesse sentido aproximando-se das duas últimas pesquisas mencionada anteriormente. Nesse trabalho, Carrijo (2017) analisa como e quais são as contradições produzidas num grupo de estudo de alunos de um curso de Pedagogia de uma faculdade em São Paulo. Carrijo (2017) reforça que nos seus estudos a contradição é entendida como um elemento constituinte do movimento dialético da atividade humana.

Com o descritor “Multiletramentos e Licenciatura” não obtivemos nenhum resultado, o que nos chamou bastante atenção. Por outro lado, ao utilizarmos “Argumentação e Licenciatura”, foram listadas nove Teses, tendo a maioria delas um foco em Licenciaturas nas Ciências Naturais. É o caso da pesquisa de Lourenço (2013), cujos participantes foram seis alunos de um curso de Licenciatura em Ciências Exatas, durante a disciplina de Prática de

Ensino de Química. A pesquisadora defende a ideia de que a implementação de ações argumentativas na licenciatura contribui para o desenvolvimento do futuro profissional, ao mesmo tempo em que o habilita a utilizar estratégias de argumentação na sua própria prática docente.

Identificamos apenas uma Tese que trabalhou com alunos de Licenciatura de Letras. Na sua pesquisa com alunos de sexto período de uma faculdade particular paulista, Carneiro (2005) objetiva investigar como se dá o processo de reflexão metadiscursiva desses participantes no desenvolvimento do processo de leitura de textos jornalísticos. Essa pesquisa teve como suporte teórico-metodológico os preceitos da Análise Crítica do Discurso, dos estudos etnográficos do letramento e da teoria da argumentação com foco na persuasão.

Embora possamos identificar interseções entre nossa pesquisa e os estudos anteriormente descritos, entendemos que esta Tese pode trazer contribuições nos seguintes aspectos: i. Aprofundar os estudos sobre multiletramentos em contextos outros que não apenas do ambiente escolar; ii. Expandir os estudos sobre argumentação, enfatizando sua relevância como meio para a construção do conhecimento (processo), bem como incentivar a criação de novos *designs* (produto), com especial ênfase na multimodalidade; iii. Vislumbrar pontos de interseção entre a Pedagogia dos Multiletramentos e o estudos da Argumentação; e iv. Utilizar as perspectivas resultantes desse entrecruzamento para o ensino de uma língua estrangeira (LE) nas licenciaturas.

Embora provenientes de bases epistemológicas distintas, acreditamos que a opção por trabalhar com a Pedagogia dos Multiletramentos e os estudos de Argumentação, para tratar sobre questões de ensino de inglês, não são conflitantes. Pelo contrário, entendemos que os dois percursos se entrecruzam, sobretudo no tocante a uma perspectiva crítica e uma preocupação com a agência daqueles que fazem parte do processo de aprendizagem.

Essa perspectiva alinha-se aos posicionamentos mais recentes daqueles que fazem LA, como Moita Lopes (2011) e Pennycook (2006), que usam, respectivamente, termos como Linguística Indisciplinar, Transgressiva, para advogar a ideia de que o cruzar de fronteiras só tem a contribuir para o entendimento dos novos fenômenos linguísticos. Concordamos com Moita Lopes (2011, p. 16), quando afirma que uma única área do conhecimento não consegue dar conta de toda complexidade envolvida nos processos de ensinar/aprender línguas em sala de aula. O autor ressalta ainda que

Não quer dizer que prescindamos de teorizações sobre linguagem, mas que elas podem não vir do campo de estudos linguísticos ou que tais teorizações possam ser construídas nos entrecruzamentos disciplinares. (p.20).

Seguir por caminhos cristalizados e roteiros já percorridos pode ser mais seguro, mas muito provavelmente nos levará aos mesmos resultados e entendimentos, ignorando o fato de que “muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir” (MOITA LOPES, 2011, p. 19). Neste trabalho, tentamos percorrer novos caminhos, no intuito de chegar a novas respostas, uma vez que

pesquisar em Lingüística Aplicada é como pesquisar petróleo no mar: precisamos abandonar o conforto de caminhar em terra firme, com balizas enterradas no chão, e aprender a navegar, assestando nossos instrumentos em plataformas móveis. (LEFFA, 2001, p. 8).

O capítulo teórico, que segue esta Introdução, está dividido em três seções. Na primeira, tratamos de algumas demandas do mundo atual, organizadas em três subseções: (1) as implicações das novas tecnologias para a educação; (2) as transformações pelas quais passa o ensino do inglês, chegando na (3) formação de professores e possibilidades futuras. Para tratar da primeira instância, fomos buscar suporte teórico em autores da educação e da sociologia como Lévy (1999) e Lemos (2003). Um conceito com o qual esses autores trabalham e que nos foi particularmente útil foi o de *cibercultura*. Para esses autores, a contemporaneidade é irremediavelmente marcada pela influência das tecnologias digitais (LEMO, 2003) e, nesse contexto, a relação entre mundo *on-line* e *off-line* deve ser entendida como sendo de complementaridade (LÉVY, 1999). Ainda sobre o papel da tecnologia em contextos educacionais, lançamos mão de conceitos como tecnologias da informação e comunicação (TICs), com base em autores como Rojo (2013a), uma vez que muitas das pesquisas dessa autora têm como objeto de estudo o uso das TICs com vistas ao desenvolvimento dos multiletramentos.

Sobre o ensino do inglês, ressaltamos o lugar que ele ocupa no mundo globalizado e, por conseguinte, o privilégio que desfruta em programas de língua estrangeira (LEFFA, 2002), sem, contudo, deixar de apresentar uma visão crítica sobre essa questão. Concordamos com Leffa (2003), que, em tempos de tanta instabilidade e mudanças tão rápidas, a busca por novos modelos de ensino ou novos *designs* deve ser um compromisso daqueles que trabalham com línguas estrangeiras. A esse respeito, com base em autores como Leffa e Irala (2014), e

Jordão (2014), fizemos uma diferenciação entre os termos língua adicional e língua estrangeira, e justificamos a nossa decisão em optar pelo último.

Findamos a primeira seção trazendo algumas reflexões sobre formação de professores. Embora não seja objeto central de investigação deste trabalho, entendemos que não poderíamos nos eximir de abordar esse ponto, uma vez que o aluno de Letras-Inglês (Lic.), à medida que aprende inglês como língua estrangeira, está também se tornando professor. Nossa argumentação enfatiza uma formação tecnológica que esteja inserida ao longo do curso e que vislumbre possibilidades instigantes para o futuro profissional.

Na seção intitulada Tempos de Letramentos múltiplos... de Multiletramentos, iniciamos com uma revisão da literatura especializada, no intuito de elucidar termos como letramentos, letramento crítico e letramentos digitais, por acreditarmos que muitas vezes esses termos são usados de forma intercambiáveis, levando a algumas imprecisões. No final da seção, apresentamos a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos, tal como sugerida pelo Grupo de Nova Londres. Esse grupo sustenta que, num mundo permeado por tanta diversidade cultural e possibilidades tecnológicas, a busca constante por novos *designs* deve ser tarefa de todos aqueles envolvidos com educação, e, para atingir tal objetivo, propõem prática situada, enquadramento crítico, instrução direta e prática transformada.

A última seção do capítulo teórico tem como título Argumentação na Construção do Conhecimento. Iniciamos essa seção com um breve histórico dos estudos sobre argumentação, de modo a situarmos a perspectiva que adotamos neste trabalho. Enfatizamos nessa seção que o aprender a argumentar é extremamente importante, pois se alia aos propósitos da Pedagogia dos Multiletramentos, principalmente no tocante à formação de cidadãos críticos; mas ressaltamos, igualmente, a importância de um aprender que se faz através da argumentação, ou seja, produto e processo ocorrendo de forma simultânea. Segundo Leitão (2011b), a introdução de tópicos polêmicos não é uma condição determinante para que a argumentação se faça presente em sala de aula, nem está atrelada a matérias específicas, podendo ser ferramenta para o aprendizado de qualquer disciplina. Contudo, a autora alerta para o fato de que a argumentação como meio para o aprendizado comumente não irá surgir de forma espontânea e, para isso, sugere algumas ações a serem implementadas: ações que criam condições para o surgimento de argumentação; ações que geram e sustentam a argumentação e ações epistêmicas.

Em termos metodológicos, esta pesquisa tem um caráter majoritariamente qualitativo e se apoia nas perspectivas trazidas por Magalhães (2012) através da Pesquisa Crítico Colaborativa – PCCol. Sobre o paradigma crítico, F. Liberali e A. Liberali (2011) apontam alguns aspectos que caracterizam esse tipo de pesquisa:

- Entendimento e aplicação como ato único;
- Estabelecimento de comunidade dialógica;
- Pesquisa não sobre, mas em, para e com;
- Percepção do pesquisador como participante no ato de manter ou reconstruir o mundo social;
- Pesquisador e participante em relação de reciprocidade;
- Pesquisa como propiciadora de movimentos contrários a relações opressivas de qualquer natureza e em direção a relações mais igualitárias e democráticas – desenvolvimento de alternativas para os envolvidos na pesquisa;
- Desenvolvimento de alternativas para os envolvidos na pesquisa;
- Pesquisa com valor educativo – impulsiona todos a verem o mundo de uma outra forma.

No Capítulo quatro, tomamos como base sobretudo a fundamentação teórica proveniente da Pedagogia dos Multiletramentos e estudos de Argumentação para analisar e discutir os dados provenientes das três unidades do componente *on-line* investigado, com vistas a responder nossa pergunta de pesquisa e alcançar os objetivos propostos.

As Considerações Finais trazem uma retomada do trabalho, apontam lacunas e vislumbram possibilidades de investigações futuras.

2 EM BUSCA DE NOVAS ROTAS, FACE A NOVOS DESAFIOS

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira abordamos algumas demandas do mundo contemporâneo com especial foco nas questões de uso de novas tecnologias na educação, transformações no ensino do inglês e formação de professor. A segunda seção traz uma revisão de literatura específica sobre letramento(s), seguida da proposta da Pedagogia dos Multiletramentos, tal como pensada pelo Grupo de Nova Londres (1996/2000). A terceira seção tem como objetivo ressaltar a relevância da argumentação não apenas como objeto de estudo, mas sobretudo como meio para a construção do conhecimento.

2.1 Respondendo a demandas do nosso tempo

Inúmeros são os desafios e questões que a contemporaneidade nos impõe nas mais diversas áreas de atuações. A educação pode ser tanto resultado dessas novas demandas quanto propulsora de respostas inovadoras, com vistas a promover um estar no mundo de forma crítica. Essa relação entre educação e contemporaneidade pode ser tratada a partir dos mais variados referenciais teóricos, a depender do objeto de estudo. Nesta seção, considerando o foco da nossa pesquisa, detivemos nosso olhar sobre três aspectos que nos parecem extremamente relevantes: (i) as implicações das novas tecnologias na educação; (ii) o ensino de inglês nesse novo cenário e (iii) a formação de professores nesse contexto. É sobre essas questões que discorreremos a seguir.

2.1.1 *Novas tecnologias e implicações para a educação*

Ao deixarem os ambientes formais de ensino diariamente, tais como a escola ou a universidade, os alunos se deparam com uma organização de aprendizagem bem diferente daquela normalmente vivenciada nesses contextos (GÓMEZ, 2015). A informação e o conhecimento, pode-se dizer, são de fácil acesso e não mais centralizados em um determinado espaço físico ou provenientes de um único especialista, como o professor. O indivíduo que vai em busca de conhecimento pode seguir este ou aquele caminho de aprendizagem, aliar-se a

esta ou àquela corrente de pensamento, fazer parte de grupos de discussões com outros indivíduos que estão a milhares de quilômetros de distância e, com a mesma facilidade com o qual aliou-se a esse grupo, pode, momentos depois, desconectar-se e aproximar-se de um outro.

Os conhecimentos trazidos por especialistas das mais diferentes áreas e diferentes autores são confrontados e questionados com base em informações disponibilizadas na grande rede. Esse é apenas um dos muitos aspectos da contemporaneidade na qual estamos inseridos e, nesse sentido é relevante nos questionarmos qual o papel das instituições de ensino nesse contexto. A contemporaneidade e suas implicações podem ser tratadas a partir de diferentes perspectivas e áreas do conhecimento. Nesse sentido, um conceito recorrente na sociologia e na educação e que nos parece particularmente útil é o de cibercultura (LÉVY, 1999; LEMOS, 2003), já que foca mais especificamente nas relações entre tecnologia e sociedade.

Para Lemos (2003, p. 11) a cibercultura é “a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais”. O autor ressalta ainda que é uma forma sociocultural resultante de uma íntima relação entre sociedade, cultura e as novas tecnologias que emergiram conjuntamente das telecomunicações e da informática ainda na década de 70. Lévy (1999) ressalta a centralidade do mundo virtual na constituição da cibercultura, mas não um mundo virtual inócuo e desconectado do dito mundo real; para ele o espaço virtual ou ciberespaço será cada vez mais percorrido pela coletividade, como meio para comunicação, trabalho, diversão, aprendizado e trocas de conhecimento.

Nesse sentido, o autor defende que a dicotomia entre mundo *on-line* e mundo *off-line* não é produtora, uma vez que esses se completam, “eles se alimentam e se inspiram reciprocamente” (LÉVY, 1999, p. 146), ou ainda, como aponta Gómez (2015, p. 18), “os seres humanos desenvolvem o software, as plataformas e as redes que eventualmente programam e configuram as suas próprias vidas”.

Certamente uma das marcas da cibercultura na contemporaneidade diz respeito à fluidez e à velocidade na produção, consumo e alteração de saberes. Nos nossos ambientes de trabalho, somos cobrados habilidades e competências as quais não nos foram ensinadas durante nossa formação profissional e ousamos dizer que muito do que ensinamos aos nossos alunos de graduação já será obsoleto ao término do próprio curso. Essa nova relação com o saber e *savoir-faire* é chamada por Lévy (1999) de saber-fluxo, muito menos estável e cujos caminhos a serem percorridos não raro são imprevisíveis.

Tal realidade implica desafios para a educação, uma vez que o simples domínio de técnicas e ferramentas tecnológicas não será garantia de uma atuação satisfatória dos nossos alunos como cidadãos. Concordamos com Lévy (1999, p. 169) ao propor que um dos focos das instituições de ensino deva ser a busca por pedagogias que privilegiem a adaptação, o saber trazido pelos alunos, centrando-se cada vez menos em uma transmissão de saber linear e enrijecida, haja vista o fato que “os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem a suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto de vida”. Havemos de concordar que ainda temos uma trajetória longa a ser seguida para que tais objetivos sejam concretizados, sobretudo se observarmos, por exemplo, como os cursos universitários são estruturados em sua grande maioria. Ainda sobre essa questão, Gómez (2015, p. 24) ressalta que:

A memorização já não é apreciada tanto quanto a capacidade de organizar as ideias em favor de um pensamento independente, fundamentado e contextualizado. A era digital exige o desenvolvimento de hábitos intelectuais que preparem para um futuro em que quase tudo é mais acessível, complexo, global, flexível e mutável. [...] Para criar algo realmente extraordinário, é necessário viver a incerteza e o risco de se perder no processo.

A ideia de fluxo também é percebida na relação espaço-tempo, sobretudo em decorrência das novas mídias e tecnologias disponíveis. A dinâmica técnico-social da cibercultura nos proporciona “emitir e receber informações em tempo real, sob diversos formatos e modulações (escrita, imagética e sonora) para qualquer lugar do planeta” (LEMOS, 2003, p. 13), podemos estar em casa e trabalhar coletivamente com parceiros em outros continentes. O próprio entendimento de atuações em espaços físicos-geográficos precisa ser revisto. Os alunos que chegam à universidade já vivem essa realidade na vida privada, ou no trabalho, como é o caso de alguns. É importante reconhecermos as inúmeras possibilidades advindas das novas tecnologias e admitirmos que, com frequência, muitas delas demoram a ser incorporadas em ambientes formais de ensino como a universidade. Lévy (1999, p. 172) corrobora com essa visão quando diz que a grande questão:

[...] não é tanto a passagem do “presencial” à “distância”, nem do escrito e do oral tradicional à “multimídia”. É a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada de saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências.

Como as tecnologias estão cada vez mais móveis, estamos muito próximos de uma conexão generalizada, em que tudo está na rede e a rede está em todo lugar (LEMOS, 2003), o que nos leva a uma interface zero. Essa ubiquidade de conexão intensifica a liberação dos polos de emissão, o que, por sua vez, implica em construções de conhecimentos descentralizados ou ainda produzidos coletivamente. A descentralização na produção de conhecimento e formas coletivas dessa produção nos remete a questões de autoria.

Gómez (2015, p. 27) nos lembra que atualmente temos ao nosso alcance “a possibilidade de consumir, buscar, comparar, processar, avaliar, selecionar e criar informações” por meio de múltiplas relações e contatos em redes sociais, nos tornando assim, em boa medida, produtores de conteúdos através da manipulação de palavras, imagens, movimento, hipertexto, etc. Exemplos claros desses processos vão desde intervenções informais, como comentários em fotos do Instagram, apresentações de *links* em uma discussão no *Facebook* para sustentar um argumento, adição de uma imagem em um *tweet* para refutar um posicionamento, até situações formais de trabalho, em que uma apresentação ou um texto é construído de forma coletiva através de videoconferências ou compartilhamento de Google docs.

Rojo (2013a) vai reconhecer a importância desse novo autor e chamá-lo de *lautor*, uma vez que ao mesmo tempo em que lê, também interage, altera, adiciona e expande um determinado conteúdo. É pertinente nos questionarmos quanto dessas novas formas de atuação já foram incorporadas em espaços como a universidade e sobretudo se foram legitimadas.

O uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) pode ser facilmente observado na maioria das sociedades, e seus efeitos (positivos e negativos) percebidos nos mais diversos setores, tais como o trabalho, o lazer, a cultura, etc. A educação, como parte constituinte da sociedade, não deve se excluir desse processo, uma vez que esse novo cenário também demanda a formação de um novo cidadão, capaz de manusear essas novas tecnologias, sobretudo de forma consciente e crítica. Assim, concordamos com Gómez (2015, p. 28) quando diz que:

[...] já não se pode entender os processos de ensino e aprendizagem, nos quais as pessoas se colocam em contato com a informação e o conhecimento disponível, sem a presença poderosa e amigável das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e em especial, da rede das redes.

Diante da versatilidade e da flexibilidade das TICs, inicialmente muitos professores viram nessas ferramentas a solução para a maioria dos problemas enfrentados em sala aula, tais como motivação, participação, engajamento dos alunos, informações atualizadas, etc. Sancho (2006), contudo, alerta para o fato de que as TICs são ferramentas e não constituem uma pedagogia em si. A mudança que se espera deve ter raízes mais profundas, uma vez que é possível fazer uso das TICs tendo por base visões pedagógicas tradicionais que não valorizam, por exemplo, o compartilhamento na construção do conhecimento ou o desenvolvimento de um olhar crítico por parte dos alunos.

Devemos, portanto, evitar visões utópicas, mas também pessimistas em relação às possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias e nos concentrarmos nas suas potencialidades e diversas oportunidades que se abrem a partir delas (LEMOS, 2003). Há formas genuinamente novas de nos relacionarmos socialmente, resultantes do uso dessas ferramentas. Lévy (1999) defende a ideia de que o que ele chama de tecnologias intelectuais com suporte digital redefinem seus próprios significados e alcances ao expandirem algumas das capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção). As novas formas de colaboração em rede, aprendizagem cooperativa, criações coletivas resultantes de novas atuações no ciberespaço colocam em xeque “o funcionamento das instituições e os modos habituais do trabalho” (LÉVY, 1999, p. 172), tanto em empresas quanto em instituições formais de ensino.

No que diz respeito ao uso eficiente das TICs em contextos educacionais, Sancho (2006) ressalta que, além da presença das ferramentas nos ambientes de ensino, é necessário que haja uma estrutura adequada; suporte e valorização por parte daqueles que compõem a instituição (não só professores, mas gestores, diretores, reitores, etc.); mudança de atitudes; formação de professores e currículos atualizados. A autora propõe sete axiomas para a otimização das TICs, dos quais destacamos cinco:

- Infraestrutura tecnológica adequada — não podemos desenvolver projetos na rede se os alunos não têm acesso a *Wi-Fi*, por exemplo;
- Utilização dos novos meios nos processos de ensino e aprendizagem — não apenas como atividades extracurriculares;
- Investimento na capacidade do aluno de adquirir sua própria educação — na maioria das vezes, o foco está nos resultados que o aluno irá alcançar nos exames e menos na aprendizagem em si;

- Impossibilidade de prever os resultados da aprendizagem — como educadores, normalmente idealizamos o que um bom aluno ideal deve ter aprendido num determinado processo, e cobramos por isso;
- Ampliação do conceito de interação docente — professores e alunos devem se comunicar de forma interativa e com o suporte de outros especialistas da localidade e do globo.

Assim, estamos tratando “de acompanhar conscientemente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais” (LÉVY, 1999, p. 172), incluindo aí os papéis de professores e alunos. Se as instituições de ensino insistirem em práticas convencionais e obsoletas, “distantes e ignorantes do fluxo de vida que transborda à sua volta, correm o risco de se tornarem irrelevantes” (GÓMEZ, 2015, p. 29).

2.1.2 O ensino de inglês e a busca por novos designs

É inegável o papel que a língua inglesa desempenha no mundo contemporâneo globalizado. Sua relevância é facilmente constatada desde sua presença nas inúmeras transações comerciais que ocorrem ao redor do mundo, passando pelo volume considerável de conteúdo científico produzido nessa língua, chegando a instâncias mais corriqueiras do dia a dia, quando consumimos sem muita consciência produtos e serviços veiculados em inglês. O *status* que a língua inglesa ocupa em países como o Brasil é tão alto, que o simples fato de um determinado produto ser promovido com termos em inglês parece alçá-lo a um outro patamar de sofisticação e valor. No que diz respeito à influência na nossa própria língua, vários são os exemplos de termos incorporados do inglês, alguns já mais cristalizados, como *deletar*, *software*, *marketing*, etc. e outros que ainda parecem estar mais flutuantes e que nos causam um certo incômodo, como realizar (no sentido de perceber), acreditado (no sentido de reconhecido por uma instituição), ou *top* (para algo muito bom).

O desenvolvimento tecnológico, sobre o qual discorreremos na seção anterior, tem um impacto direto na disseminação da língua inglesa, não só no que diz respeito ao léxico

utilizado na indústria da tecnologia, mas, sobretudo, como agente de aproximação de povos distantes e quebras de barreiras geográficas (LEFFA, 2002; PAIVA, 2001). Em decorrência de tudo isso, o aprendizado e o domínio da língua inglesa tornam-se objetos de desejo de muitos, o que se reflete na abundância de escolas de línguas e num “senso comum” de que para se estar conectado ao mundo é preciso saber inglês.

Atenta a essa realidade, Jordão (2004) questiona se o inglês não teria se tornado uma *commodity* (esse também outro termo em inglês incorporado ao nosso léxico). A autora chama-nos a atenção para o fato que, sob influência de um mundo globalizado, a língua inglesa pode se tornar mais um produto promovido por um famigerado mercado que se propõe universal. Quando a educação negligencia demandas locais, “ela corre o risco de estar assinando sua sentença de morte, deixando de responder às necessidades das comunidades específicas em nome da formação de cidadãos globais que assumem identidades internacionais” (JORDÃO, 2004, p. 2) às custas de suas próprias identidades.

De modo enfático, Leffa (2002) defende o argumento que, embora saber inglês não garanta automaticamente os benefícios da globalização, não saber inglês seria uma garantia para a exclusão. Ainda segundo ele, o conhecimento é o maior bem da sociedade atual, e este não pode ser suficientemente adquirido sem o inglês.

Havemos de concordar que, do modo como foi posta, a afirmação do autor parece deixar às margens da globalização falantes de português, espanhol, francês, etc., que não possuem (ou não querem possuir) um certo nível de fluência em inglês. Talvez, consciente disso, o próprio pesquisador, em um outro momento, afirma que “para falar ao mundo precisamos de duas condições: a primeira, de caráter essencial, é que tenhamos algo a dizer; a segunda, *altamente recomendável*, é que saibamos inglês”. (LEFFA, 2003, p. 239, grifos nossos). Concordamos que o lugar do inglês no mundo é singular, se comparado ao de outras línguas, e, em boa medida, isso é decorrente do fato de que, como aponta Kachru (1985), o número de falantes não nativos dessa língua já superou em muito o de nativos.

Esta singularidade e, não raro, o privilégio que o inglês desfruta como língua priorizada no ensino de língua estrangeira no Brasil, não a tornam, em si, uma língua superior ou melhor que qualquer outra. Defendemos, antes de mais nada, o acesso ao ensino de línguas estrangeiras de modo geral, com vistas à formação de cidadãos conscientes, agentes dos seus processos históricos, livres de um isolacionismo linguístico que só restringe nosso olhar sobre

o mundo e sobre nós mesmos. A esse respeito, alinhamo-nos ao pensamento de Jordão (2004, p. 9), quando argumenta que o ensino de uma língua estrangeira

[...] apresenta-se como elemento vital para a formação de um indivíduo inserido nas relações políticas não apenas mundiais, mas locais também: o entendimento de si mesmo enquanto pessoa que constrói significados a partir das possibilidades oferecidas pelas línguas que conhece só é possível quando se conhece mais de uma língua. Só se pode perceber a si mesmo quando existe o confronto com o outro, só conseguimos entender nossa individualidade quando percebemos e respeitamos a legitimidade da individualidade do outro, só entendemos nossos procedimentos de significação e construção de sentidos quando aprendemos os procedimentos dos outros e os utilizamos, transformando assim os nossos.

A linha divisória entre a percepção do uso da língua inglesa como elemento de capacitação pessoal ou como veículo para dominação é tênue. Argumentos sob as duas óticas podem ser consistentemente desenvolvidos. Embora não seja nosso objetivo aprofundar esta questão neste trabalho, é importante lembrarmos que a expansão do inglês no mundo nem sempre se deu forma pacífica e conciliadora, e foi, em boa medida, resultado de políticas colonizadoras e expansionistas de britânicos e norte-americanos (LEFFA, 2002, 2003). Como era de se esperar, esse percurso resultou ora em aceitação da língua do dominador, ora em movimentos de resistência. Tal realidade tem implicações até os dias atuais em diversas discussões acadêmicas (cf. JORDÃO, 2014; GIMENEZ, 2012; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2018) sobre o lugar do ensino do inglês como língua estrangeira, seus eventuais aspectos positivos e negativos.

A teoria do imperialismo linguístico do inglês, por exemplo, proposta por Phillipson (1992), defende a ideia de que a expansão do inglês no mundo não se deu forma casual, mas antes, de modo planejado a assegurar vantagens econômicas e políticas para britânicos e americanos. Nessa perspectiva, o mundo estaria dividido entre aqueles países provedores das normas linguísticas e metodológicas e aqueles países aos quais caberiam tão somente a função de absorção e aplicação. Ainda de acordo com o entendimento de Phillipson (1992), o paradigma do imperialismo linguístico do inglês contribuiu para naturalização de crenças tais como: aprende-se melhor quando a língua materna é evitada; professores nativos são melhores; quanto mais cedo se aprender inglês melhor, entre outras. Elementos esses que só contribuiriam cada vez mais para a hegemonia do inglês como língua estrangeira em detrimento de outras.

Embora a teoria de Phillipson (1992) tenha embasamentos históricos consistentes e tenha promovido a reflexão sobre questões políticas atreladas à língua, ela recebe atualmente muitas críticas de diversos autores (PENYCOOK, 2007; CANAGARAJAH, 2007), sobretudo pelo seu caráter estruturalista e pelo forte cunho econômico. Leffa (2002) nos lembra que atualmente não se pode dizer que o inglês pertença a Estados como a Grã-Bretanha ou aos Estados Unidos, embora sejam suas línguas oficiais. Apesar da trajetória percorrida, o inglês tornou-se, segundo Leffa (2002), uma língua multinacional e, como tal, é impossível assegurar que caminhos essa irá seguir uma vez “nas mãos” de seus diversos usuários ao redor do mundo. Ela passa, então, a pertencer a todos aqueles que dela fazem uso.

Ao trabalharmos com o ensino de línguas, de modo geral, adotamos, consciente ou inconscientemente, um conceito de língua a partir do qual desenvolvemos nossas práticas. A língua pode ser percebida como sistema abstrato e de falantes ideais; como ação, quando dizer é também fazer, ou ainda como fenômeno ideológico, quando nossas vozes ecoam também as vozes de outrem. No ensino de uma língua que não a materna, além dessas perspectivas, adotamos ainda um conceito de sobre como iremos entender essa outra língua. Nesse sentido, dois conceitos que consideramos importantes de se levantar inicialmente aqui são o de língua estrangeira (LE) e o de língua adicional.

Um primeiro entendimento do termo LE tem um caráter mais geográfico. A LE seria aquela língua do outro (L2), que é aprendida em um contexto no qual ela não é utilizada nacionalmente, ou nas comunidades as quais os aprendizes frequentam (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010). É ainda comumente utilizado para se contrapor ao termo segunda língua, conceito aplicado às situações nas quais a L2 é amplamente utilizada na comunidade na qual o aprendiz está inserido. Assim, um aluno americano que aprende português nos Estados Unidos estaria aprendendo português como LE, e, ao participar de um intercâmbio no Brasil, estaria exposto ao português como segunda língua.

Todavia, esse entendimento é tido por alguns como simplista, problemático e passível de críticas (LEFFA, 2002; BORDINI; GIMENEZ, 2014). Como atestar, por exemplo, as comunidades que os alunos brasileiros frequentam no seu dia-a-dia, sobretudo, no cenário atual, no qual o acesso à internet é mais distribuído e a presença da multimodalidade nas práticas de letramento contribuem para um uso cada vez maior do inglês por alunos brasileiros? Outra questão que se coloca é: como definir se a L2 é amplamente usada na nossa comunidade ou não? No caso do inglês e do espanhol no Brasil, por exemplo, Leffa e Irala

(2014, p. 29) entendem que categorizá-las como estrangeiras já não é mais adequado, “por fazerem parte de uma realidade que nos é familiar”.

Além disso, tradicionalmente, a noção de estrangeiro remete a tempos coloniais, em que o diferente era visto como superior, opressor, destruidor, inimigo. Para Jenkins (2009), os que apoiam o uso do termo inglês como LE estimulam questões de ordens normativas tais como os padrões de pronúncia britânica e americana, respectivamente conhecidos como *Received Pronunciation* e *General American*.

Diante de percepções como essas, Leffa e Irala (2014) sugerem que o uso do termo língua adicional é mais abrangente e vê vantagens no seu uso, uma vez que “não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua)” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 32). Como podemos perceber a nomenclatura língua adicional também marca uma contraposição ao termo segunda língua, já que alguns indivíduos estão aprendendo sua terceira ou quarta língua.

O termo língua adicional engloba ainda a ideia de que não há apenas um único padrão linguístico a ser seguido (como as *Received Pronunciation* ou *General American*), mas variedades igualmente legítimas, a serem escolhidas pelos usuários de acordo com suas necessidades e objetivos. Aprende-se uma língua adicional não mais com foco no outro (estrangeiro), mas em si mesmo, abrindo possibilidades para que questões de identidades locais sejam endereçadas. Sobre o direito ao aprendizado de uma língua adicional, Leffa e Irala (2014) são categóricos:

Negar ao aluno o acesso a uma língua adicional não é apenas uma maneira de excluí-lo, com prejuízo para o exercício de sua cidadania; é também uma maneira de retardar o desenvolvimento de um país no mundo contemporâneo. (p. 35).

Segundo Jordão (2014), o uso do termo “adicional” em publicações que tratam do ensino de inglês ainda é flutuante, ora servindo como substituição ao termo segunda língua, sobretudo em contextos de imigrantes, ora ao termo LE. A autora percebe ainda que o termo vem sendo mais utilizado em publicações brasileiras, mais por um sentimento de necessidade de atualização do que por uma certeza do que ele pode abranger. Retomando a questão do conceito de estrangeiro, Jordão (2014) nos chama atenção para o fato de que esse termo vem sofrendo uma resignificação, sendo entendido “como a diferença que permite o contraponto, a percepção do local, a aprendizagem de si e do outro [...]: diferença e exterioridade adquirem

sentidos positivos” (JORDÃO, 2014, p. 27), já que são consideradas como instâncias essenciais para a produção de novos sentidos.

Como se percebe a opção por um termo ou outro irá depender das bases epistemológicas adotadas por aqueles que lidam com ensino de LE e qual foco ou nuance se pretende ressaltar ao se referir a uma determinada L2. Galli (2014) afirma que o aprendizado de uma outra língua que não a materna, nem em situações de bilinguismo, será sempre o aprendizado de LE, que poderá tornar-se ou não adicional; nas palavras da própria pesquisadora, “adicional porque soma, porque adiciona ao *corpus* linguístico do falante uma outra visão de mundo, organizada em um código linguístico diferente do seu de origem, implicando uma série de nuances, variedades e aspectos culturais de apurada compreensão” (GALLI, 2014, p. 11).

Neste trabalho, por uma questão de homogeneidade, referimo-nos ao inglês como LE, sobretudo por ser esse o termo ainda privilegiado na maioria dos contextos formais de ensino de inglês no Brasil. Não pretendemos com isso, de forma alguma, minimizar ou ignorar as reflexões trazidas por aqueles que optam pelo uso do termo língua adicional.

Quando nos lançamos na empreitada do ensino de uma LE, ancoramo-nos, também, de forma consciente ou não, em maior ou menor grau, em procedimentos provenientes de métodos e abordagens. Segundo Richards e Rodgers (2001, p. 15), comuns à maioria dos métodos e abordagens estão os pressupostos de que:

- Uma abordagem ou método se refere a um conjunto teoricamente consistente de procedimentos de ensino que define a melhor prática no ensino de língua;
- Abordagens e métodos específicos, se seguidos de forma precisa, irão levar a níveis mais eficientes de aprendizado de uma língua, ao invés de caminhos alternativos de aprendizagem;
- A qualidade do ensino irá melhorar se os professores usarem as melhores abordagens e métodos disponíveis.

Como podemos depreender a partir das proposições acima, o conceito de método está muito atrelado à ideia de um caminho a ser trilhado para o alcance de um sucesso garantido e à prova de contextos. Leffa (2012, p. 391) entende método como “um sistema de prescrições elaboradas para o professor, de cima para baixo, quer partindo do paradigma científico de uma determinada época (KUHN, 2005) ou da legislação vigente”.

Consciente das limitações que a ideia de método nos impõe, sobretudo frente às novas demandas no ensino de línguas estrangeiras na contemporaneidade, Kumaravadivelu (2001, 2006) propõe uma pedagogia do pós-método, que trata “professores, alunos e formadores de professores como co-exploradores (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 537). O pós-método abre maiores possibilidades para uma autonomia do professor, “que, com base na sua experiência e intuição, acaba invertendo a ordem estabelecida e faz na sala de aula aquilo que rigorosamente tem condições de fazer” (LEFFA, 2012, p. 391). A pedagogia do pós-método parte de um sistema tridimensional, que tem como eixos os seguintes parâmetros: particularidade, praticidade e possibilidade (KUMARAVADIVELU, 2001), resumidos a seguir.

A particularidade está atrelada ao fato de que, para ser relevante, uma pedagogia tem que levar em consideração o grupo específico com o qual se está trabalhando, o conteúdo que está sendo desenvolvido e o contexto específico no qual o processo de ensino-aprendizagem ocorre, uma vez que esse não ocorre no vácuo. A particularidade é um objetivo ao mesmo tempo que é um processo; a pedagogia vai se construindo (KUMARAVADIVELU, 2001).

Segundo esse mesmo autor, essa particularidade ocorre na prática. A ideia de praticidade visa minimizar dicotomias tais como teoria e prática, *expert* e aprendizes, transmissores e aplicadores. Nessa perspectiva, o professor é estimulado a trazer insumos para as teorias com base nas suas experiências em sala de aula e não atuar apenas como aquele que implementa as teorias desenvolvidas pelos ditos *experts* da linguagem.

Prabhu (1990) chama de senso de plausibilidade a consciência que o professor tem em decidir o que funciona ou não num dado contexto de aprendizagem. Essa capacidade, que deve ser privilegiada, aponta para o terceiro parâmetro, o da possibilidade. Inúmeros são os fatores que influenciam o processo de aprendizagem de uma LE em sala de aula; um conteúdo proposto num determinado planejamento é sempre atualizado por professores e alunos, e é quase impossível garantirmos os caminhos que serão transcorridos no processo de aprendizagem. O parâmetro da possibilidade é também entendido como o locus para mudanças, “em outras palavras, professores de língua não podem esperar satisfazerem completamente suas obrigações pedagógicas sem ao mesmo tempo satisfazerem suas obrigações sociais” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 544).

Embora não tenhamos partido dos princípios do pós-método para o desenvolvimento deste trabalho, entendemos que a perspectiva tridimensional, tal como explicitada

anteriormente, alia-se aos pressupostos teóricos que embasaram nossa pesquisa, mais precisamente à Pedagogia dos Multiletramentos e aos estudos sobre Argumentação, sobre os quais nos aprofundaremos em seções subsequentes. Os parâmetros trazidos por Kumaravadivelu (2001) nos parecem extremamente úteis para um contexto de ensino de inglês como LE na universidade, por exemplo, uma vez que lidamos com questões de heterogeneidade de identidades, níveis de conhecimentos distintos, grupos diferentes a cada semestre, e a possibilidade da aliança entre pesquisa e ensino.

Sobre o ensino do inglês no futuro, concordamos com Leffa (2003) quando diz que um dos maiores desafios que temos como educadores é o de lidar com a imprevisibilidade e as mudanças constantes. Porém, ao mesmo tempo, não podemos ficar atrelados a modelos passados, sob o risco de transmitirmos conhecimentos de pouca valia. Sobre uma perspectiva crítica que vem se consolidando no ensino de inglês para aprendizes de outras línguas (TESOL3), Kumaravadivelu (2006) nos relembra⁴:

Trata-se de reconhecer a linguagem como ideologia, não apenas como sistema. Trata-se de estender o espaço educacional à dinâmica social, cultural e política do uso da linguagem, não apenas limitando-o aos domínios fonológico, sintático e pragmático do uso da linguagem. Trata-se de perceber que a aprendizagem e o ensino de línguas são mais do que aprender e ensinar a língua. Trata-se de criar as formas culturais e conhecimentos de interesse que dão sentido às experiências vividas de professores e alunos. (p. 70).

Em consonância com essa visão, este trabalho visa contribuir, entre outras coisas, para a expansão de um ensino de língua inglesa que não a toma apenas como um sistema linear e imune ao contexto no qual está inserido, mas, ao contrário, constitui-se como práticas de letramentos em constantes mudanças.

³ TESOL – *Teaching English to Speakers of Other Languages*

⁴ Todas as traduções desse trabalho são de autoria nossa. Original: *It is about recognizing language as ideology, not just as system. It is about extending the educational space to the social, cultural, and political dynamics of language use, not just limiting it to the phonological, syntactic, and pragmatic domains of language usage. It is about realizing that language learning and teaching is more than learning and teaching language. It is about creating the cultural forms and interested knowledge that give meaning to the lived experiences of teachers and learners.*

2.1.3 Formação de professores: oportunidades em horizontes híbridos

Como discutimos na seção anterior, não podemos ser categóricos sobre os percursos que o ensino de inglês irá tomar, mas concordamos com Leffa (2003, p. 231) quando diz que “o que se vislumbra para o futuro é um processo generalizado de convergências, fundindo tecnologias, métodos e teorias”. Para tanto, precisamos de novos professores, com novos olhares.

Na mesma linha de pensamento, Celani (2004) enfatiza a necessidade de lidarmos com a imprevisibilidade e as contradições da sala de aula de hoje e que devemos aproveitar as novas possibilidades que a ciência e a tecnologia nos oferecem. Ainda, segundo Celani (2004, p. 30), precisamos de novos mapas mentais para lidarmos com os novos tempos:

A atividade criativa consiste, pois, em se traçar novos mapas, não em seguir ou refinar os mapas existentes. Com mapas novos, que nos levam por águas desconhecidas, a rota e o destino são descobertos por meio da própria viagem. A incerteza e a instabilidade exercem um papel positivo, podendo ou não levar-nos a terras novas. [...] Já que os novos mapas podem nos levar aos mesmos lugares por caminhos diferentes, a criatividade pode estar no caminho, e não no ponto de chegada necessariamente.

A opção por um caminho novo, seja através de um método, de uma abordagem, da tentativa de implementação de novas pedagogias ou de aplicações de teorias, não necessariamente levará a soluções inequívocas, e é bem provável que não; mas o percurso em si, caracterizado por idas e vindas, reflexões e ponderações, já contribuirá para que cheguemos em algum momento a novos destinos, mais próximos de responder alguns de nossos anseios, ao menos por algum tempo. Nesse contexto, Celani (2004) acredita que a criatividade irá demandar um tipo de planejamento, que tem como pano de fundo a complexidade, não linear e que acontece quase que em tempo real.

A inovação demanda dos professores e alunos uma atitude de aprendizagem (BOHN, 2008) constante, pois essa perspectiva irá nos orientar no sentido de nos mantermos distantes de posicionamentos dogmáticos, restritivos e prescritivos, que tão comumente direcionam as práticas em sala de aula. Inovar está diretamente ligado a liberdade e experimentação e, como tal, “a inovação incomoda, desestabiliza, rege-se por gramáticas não aprovadas pelas instituições, e move-se na instabilidade.” (BOHN, 2008, p. 127).

Para Celani (2004, p. 33), “o risco é ligado à inovação, ao mundo das transformações, das iniciativas ousadas face a um futuro problemático”, e, nesse sentido, o risco deixa de ser percebido como algo perigoso, algo a ser evitado, mas como elemento constituinte dos contextos educacionais e de outros contextos fora das salas de aula, propulsor de mudanças. Faz-se necessário cada vez mais o desenvolvimento de uma cultura do risco e da incerteza entre professores (CELANI, 2004). Um mínimo de risco precisa estar presente para que novas formas de aprendizagem surjam. Assim, professores e alunos inovadores abrem mão do “conforto da certeza para se movimentarem e arriscarem entre os questionamentos com o objetivo de ampliar os seus horizontes e construir a verdade consensual validada pela comunicação, pela conversação” (BOHN, 2008, p. 127).

Para que o licenciando de Letras-Inglês possa vir a se tornar esse profissional inovador, flexível e que antecipa o futuro e não apenas se ajusta a ele, não há como eximir da responsabilidade a universidade nesse processo de formação. Castro (2008) nos lembra que, em muitas universidades, os cursos de Letras ainda estão organizados em dois grandes blocos; primeiro aquele que aglomera as disciplinas com foco nas línguas e literaturas e, em seguida, aquele que contempla as disciplinas didático-pedagógicas, como as didáticas, psicologias, metodologias, etc.

Esse tipo estrutura tem algumas implicações. Uma delas, contribui para uma crença de que o aprendizado se dá de forma linear; além disso negligencia o fato de que muitos alunos das licenciaturas, mesmo nos períodos iniciais, já atuam como professores em institutos de línguas por exemplo; e, ao nosso ver, talvez a mais importante das consequências, pode contribuir para o entendimento de muitos professores do primeiro bloco de que as suas disciplinas e suas atitudes em sala não estariam relacionadas às questões de ordem didático-pedagógicas.

Entendemos que o desenvolvimento das competências e a formação do futuro professor deva ocorrer ao longo de todo o curso e em todas as disciplinas; ele pode, “aprender a reconhecer, a apreciar, e a produzir ações de ensino eficazes” (CASTRO, 2008, p. 309) numa disciplina de inglês como LE ou de literatura americana, por exemplo. Gimenez (2012) alerta para o fato de que, em muitas licenciaturas, o espaço para a reflexão só irá acontecer nos períodos dos estágios, e que os componentes curriculares que o antecedem ainda funcionam, em boa medida, sob a lógica de uma racionalidade técnica. O posicionamento da pesquisadora, com o qual nos aliamos é de que “estamos cada vez mais longe da ideia de que

o estágio seria o momento de aplicação das teorias aprendidas no restante do curso” (GIMENEZ, 2012, p. 22).

Ainda sobre uma percepção linear que permeia a maioria dos cursos de licenciatura em Letras, Freire e Leffa (2013) nos chamam a atenção para a imprecisão das nomenclaturas utilizadas que caracterizam as diferentes fases de desenvolvimento dos alunos/professores. Segundo os autores, termos como “formação inicial” ou “pré-serviço” são utilizados para se referirem ao período em que os alunos estão em formação na universidade, à espera de uma certificação que os “autorize” a uma prática pedagógica futura; enquanto que o termo “formação em serviço” ou “continuada” é utilizado para aqueles profissionais que já estão no mercado de trabalho e tornam-se responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Salientamos novamente que muitos alunos da graduação no Brasil já tiveram suas vidas profissionais iniciadas, e o seu desenvolvimento profissional está acontecendo em concomitância ao seu curso de licenciatura. O desenvolvimento profissional não é linear, assim como também não é a vida. Nesse sentido, alinhamo-nos ao pensamento de Freire e Leffa (2013, p. 59) quando defendem:

A emergência de um paradigma complexo, que prioriza a não linearidade e a não fragmentação do conhecimento, que nos conscientiza sobre a necessidade de convivência com a incerteza, imprevisibilidade e instabilidade e que nos coloca diante das tensões e contradições dos sistemas em que e com os quais vivemos, naturalmente nos conduz a uma revisão de definições e conceitos, buscando respostas mais adequadas às dinâmicas e especificidades do contexto e momento.

Entendemos que as discussões sobre a formação tecnológica do professor de língua inglesa se inserem nesse contexto. A realidade nos cursos de licenciatura em Letras a esse respeito é bastante variada. Em algumas instituições, a utilização de tecnologia no ensino de língua é pouco abordada e menos ainda utilizada sob a alegação de problemas de infraestrutura. Em outros contextos, a temática já é abordada, mas de forma teórica, através de textos que tratam do assunto. Em alguns outros, são oferecidas disciplinas específicas sobre o uso das TICs por exemplo, e menos comum é a introdução das TICs em diferentes disciplinas no transcorrer do curso (FREIRE; LEFFA, 2013). Essa última estratégia “tem a vantagem de envolver os futuros professores em aprender com o computador e não sobre ele” (PAIVA, 2013, p. 216).

Disciplinas específicas que visam expandir as competências tecnológicas dos (futuros) professores têm sua validade. No entanto, defendemos com afincos modelos que priorizam

todo o curso como um *locus* para o desenvolvimento dessas competências, de modo que o aluno de Letras vá paulatinamente compondo “seu repertório de conhecimentos, desenvolvendo uma atitude consciente, responsável e criteriosa frente às tecnologias, sua utilização, vantagens e desvantagens” (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 76).

Uma maior e melhor apropriação das novidades tecnológicas por parte dos futuros professores é também decorrente de uma maior incidência do uso das TICs nos cursos de graduação e pós-graduação (PAIVA, 2013). Acreditamos que parcerias entre alunos de graduação e pós-graduação podem resultar em projetos valiosos, aliando pesquisa e ensino.

Consideramos que um caminho viável para se abordar muitas das questões levantadas até então quanto ao uso da tecnologia nos cursos de Letras é a implementação de componentes *on-line* em disciplinas da graduação, caracterizando disciplinas em um formato *blended*⁵. A definição de um curso *blended* varia muito, no que diz respeito às combinações dos componentes, quais seriam esses componentes e o percentual de cada um na formatação de um dado curso; no entanto o que muitos autores hoje parecem concordar é que o modelo final a ser implementado irá depender muito dos objetivos e restrições presentes num dado contexto. Há uma infinidade de configurações possíveis, e a mais adequada será aquela que irá atender às necessidades que se apresentam em ambientes de aprendizagem específicos (SHAW;IGNERI, 2006; GRAHAM, 2006). Uma definição de aprendizagem *blended* na universidade que nos parece bastante útil é a proposta por Banabos (2006, p. 534):

Uma combinação de tecnologia e instruções em sala de aula, numa abordagem flexível à aprendizagem que reconhece os benefícios de treinamentos e avaliações *on-line* mas que também usa outros modos para formar um programa de treinamento completo que pode melhorar os resultados da aprendizagem e economizar custos.⁶

No que diz respeito a razões para a implementação de disciplinas *blended* na universidade, Graham (2006) elenca três pontos: uma pedagogia mais variada; maior acesso e flexibilidade e diminuição de custos. Por pedagogia mais variada ou rica, ou autor deixa claro que essa não implica necessariamente em uma pedagogia mais eficiente, mas que abre possibilidades para novos formatos, que muitas vezes são negligenciados em contextos mais tradicionais.

⁵ O termo *blended* pode ser traduzido de diferentes formas e ter diferentes conotações em português; por isso, preferimos manter o termo em inglês e adotar a definição de Banabos (2006).

⁶ Original: *A combination of technology and classroom instruction in a flexible approach to learning that recognizes the benefits of delivering some training and assessment online but also uses other modes to make up a complete training programme which can improve learning outcomes and/or save costs .*

Embora possa parecer óbvio, nunca é demais relembrar como a internet tem facilitado o acesso à informação e ao conhecimento; acrescenta-se aí o fato de que propicia ao aluno uma autonomia no percorrer de caminhos, que jamais poderão ser totalmente controlados pelo professor. O último ponto, de caráter bem pragmático, diz respeito a custos, instituições e governos, seguindo o que parece ser um mantra do mercado, que está sempre procurando fazer mais, com menos.

Gostaríamos de acrescentar a essa lista dois outros pontos que vislumbramos como bastante significativos e promissores. Primeiro, a formação e desenvolvimento tecnológico de todos envolvidos em disciplinas *blended*, e, segundo, a possibilidade de unir pesquisa e ensino desde a graduação. Implementar disciplinas com componentes *on-line* é uma ótima maneira para se manter atualizado com as novidades tecnológicas que eclodem todos os dias. As próprias plataformas nas quais essas disciplinas são oferecidas são atualizadas constantemente, levando, assim, professores e alunos a também se manterem atualizados de uma forma contínua e até imperceptível.

A formação e o desenvolvimento tecnológico que viemos até então defendendo não se restringe aos licenciandos de Letras, mas atinge todos os envolvidos, professores, tutores, pesquisadores, etc. Luciano (2010) aponta para o surgimento de um novo ofício, o *ciberprofessor*, e experiências como essas podem contribuir para a formação de novos profissionais também nessa direção.

O outro ponto, que nos parece extremamente relevante, é a possibilidade de aliar o ensino à pesquisa desde o início da formação do professor. Ensino, pesquisa e extensão formam os pilares da universidade, não obstante essa parceria nem sempre seja verificada; não é raro testemunharmos colegas que só privilegiam uma ou outra dessas vertentes. É comum que muitos alunos de graduação só tenham acesso às pesquisas desenvolvidas quando estes fazem parte de programas de iniciação científica. Acreditamos que novas teorias e abordagens podem ser compartilhadas com alunos de graduação via componentes *on-line* em disciplinas *blended*, oferecendo, dessa maneira, como apontam Freire e Leffa (2013, p. 77):

Uma nova forma de ensino e aprendizagem, bem como um campo de experimentação natural e concreto, pois a teoria estudada pode evidenciar, na prática e imediatamente, se possui aplicação, possibilitando, por exemplo, que materiais didáticos digitais sejam criados, discutidos e avaliados, tornando-se também, objeto de estudo.

Ao que parece, essa realidade “ainda pode ser classificada como em processo de inclusão e expansão, buscando conquistar mais adeptos entre os próprios docentes desses cursos” (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 77). Segundo Prensky (2010), esses professores seriam considerados imigrantes digitais, enquanto que muitos de seus alunos seriam os chamados nativos digitais, e, por conta disso, em alguns casos, uma certa insegurança no confronto de gerações pode se instalar. O que Prensky (2010) propõe é uma pedagogia da parceria, na qual o docente entra com o conhecimento de uma determinada área e o aluno pode contribuir com conhecimentos de ordens bem práticas relativas à tecnologia. Como se vê, é necessária uma mudança de atitude que vai além da inserção da tecnologia.

Assim, retornando ao título desta seção, vislumbramos horizontes híbridos, no qual disciplinas na licenciatura podem oferecer práticas de letramentos em língua inglesa, através de componentes *on-line*, que irão contribuir não só para o desenvolvimento da competência linguística, mas também para a formação de um novo profissional, mais confortável com as novas tecnologias.

2.2 Tempos de letramentos múltiplos... de multiletramentos

Observando-se as mais diversas atividades que compõem o nosso dia a dia, facilmente atestamos o impacto da escrita em nossa sociedade contemporânea. As práticas de letramentos (BARTON, 2009) são inerentes a nossa realidade, estejamos cientes delas ou não, e, como aponta Barton (2009), em boa parte elas mediam até mesmo as relações familiares e vêm mudando constantemente, conforme novas práticas sociais vêm surgindo.

Nos últimos anos, o termo letramento e suas variações, tais como letramentos (no plural), letramento crítico, letramento digital, multiletramentos, vêm sendo objetos de estudo de vários trabalhos acadêmicos (KLEIMAN, 2014, 2007, 1995; SOARES, 2004; XAVIER, 2005; ROJO, 2009), o que demonstra a relevância do tema no âmbito dos estudos da linguística aplicada, bem como suas implicações para questões de ensino-aprendizagem.

Se, por um lado, o desmembramento do termo (letramento, letramento(s), letramento crítico etc.) pode revelar nuances dessas práticas, por outro, os termos também podem ser usados de maneira indiscriminada, confundido mais do que esclarecendo. Acrescente-se aí o

fato de que autores diferentes podem ter diferentes entendimentos sobre um mesmo fenômeno. Segundo Terra (2013, p. 30), em linhas gerais, “pode-se dizer que o campo de estudos referidos ao letramento se preocupa fundamentalmente com investigações sobre a escrita, seus usos, suas funções e seus efeitos tanto para o indivíduo quanto para a sociedade”. Nesse sentido, a autora reforça que o letramento é entendido como um fenômeno social complexo e heterogêneo, e atenta para a impossibilidade de se chegar a um conceito único de letramento que abranja as mais diversas vertentes teóricas que tratam do tema (TERRA, 2013). Exemplo disso, temos o posicionamento de autores como Kress (2010), que vislumbram estudos de letramentos que vão além da escrita, com especial foco em aspectos visuais.

Diante desse cenário, a proposta desta seção é apresentar uma breve retrospectiva de conceitos-chave sobre letramento, privilegiando o aspecto social de língua e com especial foco na questão da criticidade; argumentar sobre a relevância de estudos cujo foco são os letramentos digitais, haja vista as novas práticas de letramentos decorrentes de recursos tecnológicos; e apresentar a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000) como uma possível aglutinadora dos conceitos apresentados nas duas primeiras partes desta seção, bem como um possível arcabouço teórico para implementações de práticas pedagógicas em contextos educacionais.

2.2.1 Letramento e criticidade

O uso do termo letramento como objeto de estudo no Brasil tem seu surgimento em meados dos anos 1980. Soares (2004, p. 6) atenta para o fato de que o interesse em tal fenômeno também se acentuou de forma simultânea em países como França (*illettrisme*), Portugal (*literacia*) e Estados Unidos (*literacy*), com o intuito de “reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”.

A autora ressalta, no entanto, que tal fenômeno teve ênfases diferentes, a depender do seu contexto geográfico. Nos chamados países de primeiro mundo, o termo letramento foi utilizado para desenvolver estudos que dessem conta de grupos de indivíduos que, apesar de já serem alfabetizados (dominavam o código linguístico), apresentavam problemas de compreensão de leitura e produção escrita, o que, em última instância, os impedia de atuar de

forma satisfatória em várias práticas sociais. No Brasil, a realidade era bem diferente, e a alfabetização ainda um problema real. Por esse motivo, inicialmente, na década de 80, em muitos textos e pesquisas, os termos alfabetismo e letramento aparecem quase como sinônimos, sobrepondo-se e mesclando-se. Esse uso indiscriminado dos dois termos, segundo Soares (2004), atenuou por muito tempo as especificidades de cada termo, o que pôde levar a concepções errôneas. Apesar de reconhecer a relação evidente entre os dois fenômenos, a autora advoga a necessidade de distingui-los. A esse respeito, Rojo (2009) entende que

O termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (p. 98).

Alinhada a essa perspectiva, Kleiman (1995, p. 19) propõe um entendimento de “letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, com especial ênfase no seu impacto social. O que ambos os posicionamentos trazem em comum é uma percepção de letramento como prática social, um posicionamento bastante recorrente em estudos mais recentes com esse foco. Em boa medida, essa perspectiva tem sua origem nos Novos Estudos de Letramentos (NEL) (GEE, 1991; STREET, 1984, 1995).

Para Street (1997), as pesquisas no âmbito dos NEL tratam a linguagem e o letramento como práticas sociais, ao invés de meras habilidades técnicas a serem aprendidas exclusivamente em espaços de educação formal. Nesse sentido, os estudos de letramento devem focar em usos da língua que ocorram em contextos naturais, atentando ainda para o fato de que diferentes contextos culturais irão resultar em diferentes práticas de letramento. Tal perspectiva advoga ainda a necessidade de a escola incorporar em seus planejamentos curriculares práticas de letramento já trazidas pelos alunos.

Decorrente dessa perspectiva, dois paradigmas propostos por Street (1993) são particularmente elucidativos, a saber: o de letramento autônomo e letramento ideológico. No modelo autônomo, o letramento é entendido “em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca” (STREET, 1993, p. 5).

Ainda segundo o autor, essa é a visão que dá sustentação para muitos programas educacionais, os quais acreditam que o simples acesso ao letramento escolar irá, como consequência natural, levar os indivíduos provenientes dos mais variados contextos a atuarem de forma eficiente na sociedade. Street (2003) argumenta que essa perspectiva cria a falsa impressão de que os letramentos são neutros e universais, negligenciando assim variedades locais e questões de ordem ideológica. Em contraste com essa visão, o modelo ideológico “argumenta que o letramento não só varia com o contexto social, normas culturais e discursos relacionados a, por exemplo, identidade, gênero e crenças, mas que seus usos e significados estão sempre inseridos em relações de poder”⁷ (STREET, 1997, p. 48).

Considerando-se que diferentes contextos sociais e culturais resultam em letramentos diferentes, é pertinente nos questionarmos qual prática de letramento é privilegiada na escola, em quais bases é eleito e a serviço de quais grupos. Essa é uma reflexão que facilmente nos passa despercebida, uma vez que a escola é tida como a agência de letramento por excelência. Não se pretende aqui diminuir o valor da escola nesse processo, porém não podemos esquecer que outras instituições, tais como família, religião e trabalho também constituem importantes agências de letramento. A esse respeito, Kleiman (2007, p. 2) nos apresenta um exemplo bastante ilustrativo:

Confrontado com novas necessidades de uso da escrita devido a uma promoção ou a uma mudança de emprego que lhe exija escrever textos até então não elaborados por ele, o empregado pergunta a colegas se há modelos desses textos nos arquivos, analisa os textos disponíveis e, assim, forma algumas representações sobre o que estaria envolvido naquela produção. Com base nesse material, tenta uma primeira versão do texto que deve produzir, mostra o resultado a colegas, escuta seus comentários e faz outra versão se necessário for. No processo, esse profissional está formando uma representação do gênero desconhecido, a qual é social, mas também individual e única.

A autora ressalta que o processo de letramento é contínuo, acompanhando-nos por toda vida, sempre que entrarmos em contato com práticas sociais que envolvam, de algum modo, a escrita. Por isso, situações novas, como a que foi apresentada, deveriam fazer parte dos processos de aprendizagem em contextos formais de educação, já que “na escola existem (ou deveriam existir) possibilidades de experimentação que estão ausentes de situações mais tensas e competitivas como as do local de trabalho.” (KLEIMAN, 2007, p. 2). Se o processo

⁷ Original: [...] argues that literacy not only varies with social context and with cultural norms and discourses regarding, for instance, identity, gender and belief, but that its uses and meaning are always embedded in relations of power.

de letramento é contínuo, tal como proposto pela autora, esse raciocínio também é válido para ambientes educacionais, tais como a universidade e, mais especificamente, as licenciaturas.

Na esteira dessas reflexões e ainda decorrentes dos NEL, dois conceitos são bastante recorrentes: eventos de letramento e práticas de letramento. De forma objetiva, “os eventos de letramentos são atividades nas quais o letramento tem um papel⁸” (BARTON, 2009, p. 478). A vida diária é repleta de eventos de letramentos, sendo muitos deles regulares e seguindo procedimentos já bem estabelecidos. No próprio exemplo apresentado anteriormente, no qual um homem tenta se adaptar a uma nova situação de trabalho, podemos identificar alguns eventos de letramento. Uma característica importante dos eventos é que eles são episódios observáveis, situados, cujos significados e valores estão atrelados ao contexto (BARTON, 2009). Essa noção de eventos aponta para o uso do termo *letramentos*, no plural, uma vez que os contextos sociais são inúmeros, e com diferentes propósitos. Em contrapartida, para Barton e Hamilton (2000, p. 7):

Práticas de letramento são os modos gerais e culturais de se utilizar a linguagem escrita a partir dos quais as pessoas baseiam suas vidas. De modo simples, práticas de letramento é o que as pessoas fazem com o letramento. Contudo, essas práticas não são unidades observáveis de comportamento, já que elas também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais⁹.

Assim, as práticas de letramento conectam pessoas, representam ideologias e identidades compartilhadas. Essas práticas são reguladas por regras sociais que organizam a distribuição dos textos, orientando quem pode produzir e quem pode ter acesso a eles. (BARTON, 2009; BARTON, HAMILTON, 2000). O próprio entendimento sobre o que é letramento e o valor dado a ele em uma determinada sociedade constitui uma prática de letramento. Para exemplificar, se pensarmos no universo acadêmico, a maneira como o conhecimento é distribuído, valorizado, produzido e o lugar de prestígio que a escrita desfruta nesse meio apontam para certos tipos de práticas de letramento; enquanto que a atividade de escrever um artigo científico para publicação seria um evento de letramento.

Em tempos de tantos conflitos, e de tantas (in)certezas, potencializadas muitas vezes por espaços coletivos como redes sociais, concordamos com Menezes de Souza (2011, p. 128) quando diz que “preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna

⁸ Original: *Literacy events are activities where literacy has a role.*

⁹ Original: *Literacy practices are the general cultural ways of utilizing written language which people draw upon in their lives. In the simplest sense literacy practices are what people do with literacy. However, practices are not observable units of behavior since they also involve values, attitudes, feelings and social relationships.*

um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico”. Nessa perspectiva, ler criticamente atualmente implica não apenas entender que o autor de um texto produziu determinado significado conforme o contexto histórico e social no qual estava inserido, mas que nós, como leitores, interpretamos uma determinada mensagem também a partir dos nossos posicionamentos sócio-históricos. (MENEZES DE SOUZA, 2011). Esse entendimento nos convida a um exercício de análise da nossa própria escuta e uma atitude de reconhecer que os posicionamentos do outro, mesmo que contrários aos nossos, são fundamentados, uma vez consideradas suas bases ideológicas.

Jordão (2013) argumenta que toda construção de sentido é ideológica, uma vez que é baseada em um conjunto de crenças, valores e interesses. Segundo a autora, a ideologia não deve ser entendida aqui como algo pernicioso, mas como a base a partir da qual certos significados são produzidos e apreendidos. Nesse sentido, a pluralidade de ideologias, se trazidas para o ambiente escolar, pode ser extremamente benéfica para professores e alunos, uma vez que pode contribuir para que novos olhares sejam lançados sobre questões recorrentes, contribuindo em última instância para convivências mais harmoniosas. Nas palavras de Jordão (2013):

Assim como seu aluno, o professor aprende constantemente novos procedimentos de construção e negociação de sentidos, bem como suas implicações para a vida pessoal e da sociedade como um todo. Tanto alunos quanto professores *se percebem* desenvolvendo processos de construção de sentidos, tornando-se capazes de “ler, se lendo”. (p. 76).

Referente a quais letramentos devemos desenvolver na contemporaneidade, testemunhamos hoje o surgimento quase que diário de novas práticas sociais envolvendo leitura e escrita, mediadas sobretudo por recursos tecnológicos digitais. É pertinente, portanto, investigarmos quais as demandas desse novo estar no mundo e como podemos atuar nele de forma consciente. Trataremos dessas questões na seção seguinte.

2.2.2 Em defesa dos letramentos digitais

Quase que diariamente novos recursos tecnológicos nos oferecem novas formas de interagir através da escrita e da leitura. Gêneros textuais se expandem ou se mesclam a outros já existentes, possibilitando-nos estar no mundo de outra maneira. Cada vez mais expressamos nossas ideias, compartilhamos e consumimos conhecimento, não apenas através

da escrita em sua forma pura, mas combinada a imagens e sons através de uma infinidade de meios. Por conta disso, como aponta Soares (2002), é provável considerar que:

essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (p. 151).

É interessante ressaltar que o próprio termo letramento digital não é uma unanimidade, podendo remeter a significados distintos a depender da época em que foi usado e por quem. Embora essa imprecisão possa parecer, a princípio, problemática, ela é um resultado natural do próprio desenvolvimento tecnológico e de como os pesquisadores da linguagem têm tentado dar conta dos novos fenômenos. Xavier (2005, p. 2), por exemplo, entende que “*ser letrado digital* pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro”, ressaltando o fato de que o suporte, nesse caso, a tela, é digital. A esse respeito, o autor enfatiza que um indivíduo pode ser letrado mas iletrado digitalmente; essa defasagem de letramento digital irá depender de uma série de fatores, tais como, idade, acesso à educação formal, acesso a recursos digitais etc.

No seu texto *New Technologies: Literacies in Cyberspace*, Papen (2009) usa os termos letramentos eletrônicos, letramentos digitais e cyberletramentos como sinônimos para se referir a atividades que fazem uso da escrita e leitura em tecnologias de computador. Concordamos com Papen (2009) quando diz que o valor desses termos está mais em tentar entender o que as pessoas fazem quando usam tais recursos do que quão bem elas usam essa ou aquela ferramenta. Para fins deste trabalho, utilizaremos o termo letramento digital como um termo guarda-chuva que abrange práticas sociais das quais a escrita e a leitura fazem parte, em maior ou menor grau, privilegiando também modos como o visual e sonoro para compartilhar significados, por meio de ferramentas digitais, incluindo aí as tecnologias móveis.

Até então, viemos utilizando o termo letramento(s) para nos referirmos a práticas sociais que irremediavelmente envolvam escrita e leitura. Mas como classificá-íamos então atividades tais como uma foto denunciando uma infração de trânsito enviada através de um *Whatsapp* para um grupo de família, uma *story* de cinco segundos criada no Instagram ou ainda um vídeo tutorial sobre yoga no *YouTube*? Não seriam esses também exemplos de

letramentos? Assim, os novos letramentos digitais dos quais lançamos mão diariamente desestabilizam o próprio conceito de letramento, uma vez que aqueles não remeteriam apenas à questão da letra (PAPEN, 2009).

Na mesma linha, os estudos desenvolvidos por Kress (2010) apontam para uma descentralização da escrita como modo privilegiado na construção de significados. Suas pesquisas, sobretudo com foco nas imagens (KRESS, 2010, 2003), constatarem que os textos estão cada vez mais multimodais e que, em alguns domínios, esse formato já passa a ser o mais recorrente. Se por anos, livros e escrita foram respectivamente o meio e o modo quase que exclusivo de produção de consumo de conhecimento, hoje a tela e a imagem ocupam cada vez mais espaço. Apesar de estarmos mais e mais inseridos num mundo multimodal, no qual, sobretudo os mais jovens, lançam mão de novos letramentos digitais, os ambientes formais de educação tal como a escola e a universidade ainda tendem a enfatizar práticas mais tradicionais de letramento.

Papen (2009) valida esse entendimento ao afirmar que a visão do público em geral sobre letramento e, o que é mais relevante, de muitos professores tem sido ultrapassada, uma vez que falham em reconhecer as novas formas contemporâneas de comunicação utilizadas pelos mais jovens. Para esse grupo, simplesmente não há letramento sem letramento digital. Essa geração foi denominada por Prensky (2010) como nativos digitais, em oposição aos imigrantes digitais. Os primeiros seriam aqueles indivíduos que já nasceram em uma época em que a Internet e os recursos digitais já mediavam em boa medida as interações diárias, enquanto os últimos seriam aqueles que foram aprendendo a fazer uso das novas tecnologias digitais à medida em que elas foram surgindo, entre eles, muitos professores.

Frequentemente, o uso de recursos tecnológicos digitais é visto como uma ameaça às boas práticas de letramento. É comum ouvirmos de não especialistas e até mesmo de educadores que fenômenos como a Internet têm contribuído para o surgimento de uma língua corrompida, por exemplo. Felizmente, pesquisadores da linguagem têm uma visão mais positiva sobre essa questão e vêm demonstrando, através de seus estudos, que nem todo uso da linguagem eletrônica é necessariamente fora da norma padrão. O que se observa é que, assim como na vida *offline*, há diferentes usos e registros na vida *on-line*.

Como educadores, devemos ter um papel relevante na formação do letramento digital dos alunos, e esse processo passa menos por questões técnicas de aprendizagem dessa ou aquela ferramenta (até porque muitos dos alunos já trazem esse conhecimento), e mais pelo

desenvolvimento de um olhar crítico sobre questões tais como comportamento em ambientes *on-line* compartilhados, criação de identidades, exposição de imagem, segurança, negociação, entre outras.

Para Lankshear e Knobel (2006), o cerne da questão não são as novas tecnologias em si, uma vez que se pode usar novas tecnologias para letramentos tradicionais, mas um novo *ethos* que surge. Nesse novo *ethos*, as ferramentas são cada vez mais utilizadas como elementos de mediação e relação; os coletivos como unidade de produção passam a ter mais destaque; as autoridades são mais distribuídas e os especialistas híbridos; os espaços são abertos, fluidos, dando margem a constantes mudanças nos textos (ROJO, 2013b).

Alguns pesquisadores, como Kress (2010), veem nos letramentos digitais e na multimodalidade um potencial para a democratização dos conhecimentos e a possibilidade de maior expressão de grupos até então marginalizados; outros (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007) alertam para o fato de que nem sempre o uso desses recursos é democrático e o acesso garantido a todos. Um ponto não menos importante a se ressaltar é que cada nova tecnologia, cada instrumento ou aplicativo que surge é criado por humanos e com propósitos claros, num dado contexto político e sociocultural, longe de uma suposta neutralidade. Daí a importância de se desenvolver programas consistentes de formação de professores em sintonia com essa nova realidade, de modo que eles possam orientar seus alunos a desenvolverem projetos com e sobre ferramentas digitais, tendo sempre por base um olhar crítico (FUNK; KELNER; SHARE, 2016).

2.2.3 O porquê de uma proposta dos multiletramentos

Em 1996, um grupo de acadêmicos, pesquisadores e amigos, que mais tarde ficaram conhecidos como Grupo de Nova Londres, reuniu-se na cidade de Nova Londres (daí o nome do grupo) para discutirem as mudanças pelas quais o mundo passava em termos de comunicação e tecnologia e seus possíveis impactos em questões de ensino de língua, letramentos e educação de modo geral. Como resultado desse encontro, foi produzido um manifesto, em forma de artigo, intitulado *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Desenhando Futuros Sociais* (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000).

Desde o seu lançamento, esse documento já foi revisitado e alguns de seus conceitos já foram expandidos ou reformulados pelos próprios autores. Além disso, como é de se esperar

no ambiente acadêmico, a Pedagogia dos Multiletramentos, como proposta nesse documento já sofreu críticas por outros autores que também trabalham com o tema. No entanto, por uma opção metodológica, ao tratarmos de multiletramentos nesta Tese, o fazemos com base no documento original ou possíveis expansões propostas pelo próprio Grupo de Nova Londres (2000).

No sentido de criar condições para que os alunos participem de forma eficiente na vida pública, da comunidade e econômica, o Grupo de Nova Londres (2000) propõe uma pedagogia para trabalhar com letramento que inclua essa multiplicidade de discursos disponíveis do contexto atual. Para tanto, o caráter *multi* foca em dois aspectos centrais: a multiculturalidade e a multimodalidade.

O primeiro diz respeito à diversidade cultural e linguística que caracteriza a maior parte das sociedades globalizadas, bem como às relações entre essas culturas multifacetadas e a pluralidade de textos que circulam como resultado dessas culturas. A esse respeito, Gee (1996) menciona “línguas sociais” decorrentes de questões como identidades nacionais, étnicas, filiação a grupos de trabalhos, por interesses ou por afinidades. Embora possa soar como lugar comum, é importante ressaltar que o aprendizado será otimizado se os alunos perceberem alguma continuidade ou conexão entre essas “línguas sociais”, suas convenções e o que lhes é apresentado em contextos formais de aprendizagem. Para Cazden (2000), o professor deve passar a atuar como um etnógrafo, aprendendo sobre o que seus alunos já sabem e como as habilidades e estratégias já trazidas podem contribuir para o desenvolvimento dos novos conhecimentos pretendidos; partir do pressuposto de “que todos alunos têm esses recursos, e que é parte da responsabilidade do professor tentar entendê-los são passos iniciais indispensáveis” (CAZDEN, 2000).

Bateson (1994) atenta para duas nuances na compreensão do termo multiculturalismo: uma primeira que dá suporte aos indivíduos na suas identidades enquanto grupos (étnicos, raciais, etc.), chamado pelo autor de multiculturalismo de identidade, e uma segunda que enfatiza a capacidade de todos de adaptação ao se exporem a uma variedade de outras tradições, entendido por Bateson como multiculturalismo adaptativo. Ainda segundo o autor, o multiculturalismo adaptativo é um processo que ocorre ao longo da vida, em processos contínuos de encontros com o que é diverso. Essa perspectiva da importância de irmos além dos nossos próprios grupos é também reforçada por Kalantzis e Cope (2013, p. 1), quando

afirmam que devemos “desenvolver uma capacidade de nos movermos entre um contexto social e outro onde as convenções de comunicação podem ser diferentes”.

O segundo *multi* está relacionado, em boa parte, ao impacto das novas tecnologias de informação e digitais na maneira como produzimos e consumimos conhecimentos. No entanto, é importante termos em mente que “as práticas multimodais não são novas e têm sido uma estratégia essencial de construção de sentido ao longo da história da linguagem escrita” (BARTON; LEE, 2015, p. 47). Muitos materiais impressos, como jornais, revistas e panfletos têm o seu conteúdo organizado através de um *layout* específico, para que o leitor seja orientado a um determinado sentido de interpretação. Entram em jogo aí elementos tipográficos como fontes escolhidas (mais ou menos formais, em caixa alta ou não), cores, disposições de imagens ao longo do texto etc. Dionísio (2011, p. 139) argumenta que a multimodalidade é, na verdade, um traço constitutivo do texto falado e escrito, uma vez que estamos sempre utilizando ao menos “dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.”.

A multimodalidade, portanto, não é algo recente, mas tem seu potencial expandido mediante as possibilidades trazidas pelas novidades tecnológicas. Um texto na sua forma impressa impõe certas limitações ao seu autor, e ainda mais ao seu leitor, se considerarmos como esse último poderá interagir com o dado texto. A Web 2.0, por exemplo, amplia essas possibilidades, tanto para quem escreve, como para quem interage com o texto do outro. Um exemplo possível é um texto compartilhado em alguma das muitas redes sociais disponíveis, e como esse pode ser expandido, contestado, copiado, colado, refutado com uma imagem, adicionado a um áudio etc.

Essa nova realidade demanda novas competências comunicativas, que implicam novas práticas de letramentos, distantes daqueles que só privilegiavam a forma escrita. Esse cenário é facilmente percebido quando entramos em contato com novos formatos de textos que circulam na contemporaneidade, mesclando, por exemplo, aspectos visuais a verbais, sonoros etc. Kress (2009) defende a ideia de que as mídias digitais têm deslocado a centralidade da escrita, tomada *a priori* como modo principal de construção de significado, contribuindo cada vez mais para que outros modos de significar, tal como o visual, tenham papéis mais importantes. O autor reforça ainda que diferentes modos de representar têm potenciais diferentes, daí escolhermos um ao invés de outro para expressar determinado significado.

É pertinente notar a relação entre a multiculturalidade e a multimodalidade, uma vez que ambos os aspectos enfatizam questões de diversidade e se retroalimentam. A diversidade dos textos produzidos é resultante de aspectos relativos à multiculturalidade, já que diferentes grupos identitários produzem textos diferentes, com convenções diferentes e agendas diferentes, assim como a multimodalidade também contribui para a diversidade dos textos no que diz respeito à combinação dos vários modos disponíveis (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000). A opção por esse ou aquele modo de se expressar, não raro, indica grupos identitários específicos. Tomemos como exemplo os *rappers*, as escolas de samba, as quadrilhas juninas. Por outro lado, os diferentes modos que surgem em decorrência da tecnologia não só criam novos grupos (os *digital influencers*, por exemplo), como também contribuem para que grupos já existentes expandam suas atuações.

A questão da diversidade, por sua vez, deve se tornar mais e mais objeto de interesse daqueles que, de uma forma ou de outra, lidam com educação, no seu sentido mais amplo. Como definir, por exemplo, em um mundo tão diverso, o que deve ser ensinado para todos, quais habilidades devem ser desenvolvidas num grupo de alunos, que métodos de ensino devem ser privilegiados, ou, ainda, que processos de aquisição de linguagem podem ser observados em contextos tão distintos? Para o Grupo de Nova Londres (2000), essa realidade (e, por conseguinte, as maneiras como usamos a língua para construir sentido em diversos contextos) está relacionada a três instâncias de nossas vidas: a vida do trabalho, a vida pública (cidadania) e a vida privada.

As mudanças na vida do trabalho podem ser facilmente percebidas nos novos textos que circulam nessa esfera, como *e-mails*, mensagens de *Whatsapp* com o superior imediato ou com clientes, planilhas preenchidas e compartilhadas *on-line*, vídeo-chamadas com um colega da mesma da área do escritório do outro lado do mundo, entre outros. Esses novos textos criam (e são o resultado de) novas relações de trabalho, a princípio, menos hierárquicas e mais informais. Uma pedagogia de letramento para o cenário atual precisa ir além dos pilares básicos da leitura e escrita de uma língua nacional, uma vez que essa nova realidade do trabalho demanda estratégias de comunicação variadas para grupos culturais diversos e uma familiaridade com linguagens decorrentes da tecnologia (COPE; KALANTZIS, 2009).

Como educadores, se, por um lado, almejamos que nossos alunos participem ativamente desse mundo do trabalho e tenham a sua disposição um repertório linguístico que englobe estruturas, gêneros, discursos, estratégias as mais variadas, por outro lado,

precisamos estar cientes de que nossa função não é a de meramente “equipá-los” linguisticamente, mas também a de ajudá-los a desenvolver um letramento crítico (JORDÃO, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011) que os permita identificar e questionar as relações de poder existentes.

Assim como no trabalho, a vida pública (cidadania) também sofreu inúmeras mudanças. A cidadania pensada como uma homogeneização imposta por Estados, que prezavam por uma língua única e padrão, por exemplo, é cada vez menos comum e dá espaço a uma cidadania resultante de afinidades e identidades culturais de diversos grupos; grupos esses que podem estar num mesmo espaço geográfico ou conectados virtualmente por interesses e valores em comum. Essa realidade implica em dizer que a habilidade primordial que os alunos precisam desenvolver é a de negociar dialetos regionais ou de classes, níveis de formalidade, a depender do contexto social, discursos provenientes de culturas diferentes ou ainda modos de representar significados, tais como imagens, sons ou gestos privilegiados ou preferidos por um determinado grupo (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000).

A esfera da vida privada atualmente concretiza um paradoxo: se, por um lado, as inovações tecnológicas possibilitam a reafirmação e expansão de inúmeras identidades, por outro, os inúmeros canais de comunicação e mídia tendem a homogeneizar discursos e linguagens. Ainda na mesma linha, outro aspecto interessante a ser observado é o fato de que nunca a vida privada foi tão pública. Ao passo que a exposição sem critérios de questões íntimas pode resultar em situações catastróficas, havemos de concordar que questões como abuso de menores ou violência contra a mulher vêm à tona com mais frequência, e, como bem aponta o Grupo de Nova Londres (2000, p. 16), “esse é um desenvolvimento muito positivo e importante, já que essas são questões importantes que precisam da apreciação pública”¹⁰.

As discussões sobre identidade passam a ter cada vez mais relevância, uma vez que, como indivíduos, não pertencemos a uma única comunidade. Ao contrário, somos membros de comunidades múltiplas que se sobrepõem – comunidades do trabalho, de interesses ou afiliações, étnicas, de identidade sexual, entre outras (KALANTZIS, 1997). Assim um indivíduo que é aluno(a) universitário(a), ao mesmo tempo que é professor(a), cristão(ã), negro(a) e homossexual tem como tarefa diária equilibrar todas essas identidades não fixas que habita e ainda conviver com pessoas que habitam inúmeras outras. Como, em grande

¹⁰ Original: (...) *this is a very positive and important development, in so far as these are often important issues that need a public airing.*

parte, isso passa pela linguagem, uma pedagogia do letramento atual não pode se furtar de contribuir para tal desafio. É, portanto, um dos objetivos centrais da pedagogia dos multiletramentos criar condições para o crescimento de pessoas que se sintam confortáveis com suas próprias identidades, mas que, ao mesmo tempo, sejam flexíveis o suficiente para colaborar e negociar com aqueles que são diferentes, em prol de objetivos em comum (COPE; KALANTZIS, 2009).

Os textos multimodais em tempos de multiletramentos precisam de uma teoria que possa explicar de forma satisfatória os vários processos que integram os diversos modos presentes nesses textos, tanto na produção quanto no consumo dos mesmos e, nesse sentido, teorias que prezam por convenções estáticas ou que focam em apenas um modo de representação, tal como algumas teorias que têm por base apenas a linguagem verbal não servirão para tal propósito (KRESS, 2000). O conceito de mudanças semióticas constantes é intrínseco à pedagogia dos multiletramentos e as convenções não são entendidas como regras imutáveis, mas como pontos de partida para transformações.

Ao querer comunicar algo, lançamos mão dos modos mais apropriados para poder representá-lo, que melhor se adequam a um determinado meio e interação, ou ainda que ressaltam os aspectos centrais da mensagem. A esse processo, Kress (2000) denomina *design*, e acrescenta que o termo se refere à melhor e mais apropriada representação do interesse de alguém; e ainda às melhores formas de se utilizar recursos disponíveis em um conjunto complexo. *Design* é então entendido como aquilo a ser considerado como objeto no processo de ensino-aprendizagem.

Os que fazem o Grupo de Nova Londres (2000) entendem que o termo é bastante útil, pois se afasta do aspecto negativo que o termo “gramática” carrega, ao mesmo tempo em que reforça um caráter de flexibilidade, uma vez que *design* pode ser entendido tanto como um produto com formas definidas, quanto como um processo de criação. O grupo propõe, então, a expansão desse conceito em três elementos: *Available Design*, *Designing* e *Redesigned*.

Available Design, como o próprio termo em inglês indica, está relacionado ao que já temos à disposição – convenções, estruturas, gêneros, itens lexicais, estéticas visuais que servem de ponto de partida para a representação de significados. Embora nessa instância a ideia de convenção esteja bem presente, é importante ressaltar que, na perspectiva dos multiletramentos, essas convenções funcionam apenas como referências iniciais, as quais

podem ser modificadas. Nesse sentido, as diferentes situações comunicativas, constantemente em mudança, demandam usos criativos dos recursos já existentes.

Dois conceitos bastante úteis para o entendimento de *Available Design* são trazidos por Fairclough (2000), a saber: os conceitos de ordem do discurso e intertextualidade. Fairclough (2000) propõe um paralelo entre a ideia de gramática (ou gramáticas) e as ordens do discurso, no sentido de que ambas são convenções que os produtores e consumidores levam em consideração ao interagirem com os textos. A diferença entre um paradigma e outro está no fato de que, ao analisarmos um texto em termos de língua ou sistema, tomamos como referência uma gramática; ao passo que, ao analisarmos um texto em termos de discurso, tomamos como referência ordens do discurso, com um foco mais acentuado em práticas sociais. Uma ordem do discurso seria, então, nas palavras do próprio Fairclough (2000, p. 166) “um conjunto de práticas discursivas associadas a certas instituições ou domínios sociais, e as relações e fronteiras entre essas práticas”.

Tomemos como exemplo de uma ordem de discurso, nessa perspectiva, a universidade; nesse contexto, várias práticas discursivas se relacionam, tais como aulas, comunicações orais, bancas de Mestrado ou Doutorado, publicações de artigos, organizações de eventos etc. A academia como ordem de discurso mantém contato e fronteiras com outras ordens de discursos, influenciando e sendo influenciada por elas. Podemos pensar, por exemplo, como práticas do dito mercado adentraram a academia, influenciando procedimentos burocráticos, tipos de apresentações e a própria linguagem utilizada em determinados eventos. Fairclough (2000) entende intertextualidade por esse viés, focalizando as imbricações entre as ordens de discurso.

Dados os dois eixos da pedagogia dos multiletramentos (multiculturalidade e multimodalidade), esses conceitos trazidos por Fairclough (2000) são bastante úteis, pois possibilitam, por exemplo, aprofundar questões de identidades sociais (em uma realidade em que diferentes identidades se sobrepõem), bem como analisar a fluidez dos modos por contextos discursivos distintos.

Designing, por sua vez, pode ser entendido como o trabalho que alguém faz no processo de criação de significado, apropriando-se, (re)produzindo e transformando os *Available Designs* (KALANTZIS; COPE, 2013). Ênfase deve ser dada à questão da transformação, já que o processo de *designing* não é uma mera reprodução de recursos

disponíveis; a depender do contexto no qual ele ocorre, mudanças irão acontecer em maior ou menor grau, mas essas estarão sempre presentes.

A Pedagogia dos Multiletramentos não só reconhece esse caráter dinâmico e mutável dos *designs*, como defende a existência de contextos educacionais nos quais a questão de agência dos sujeitos seja priorizada. Em um mundo com tanta diversidade cultural, grupos sociais e identidades híbridas, é desejável que os indivíduos possam se apropriar de formas e estruturas já existentes e reorganizá-las de formas inovadoras, a fim de comunicar os seus diversos interesses e visões de mundo. Essa é “uma visão que coloca a imaginação e a reapropriação criativa do mundo no centro da representação e, portanto, do aprendizado” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 177). Vale a pena ressaltar que esse elemento transformacional tão característico do *Designing* ocorre tanto em momentos nos quais estamos comunicando (escrita, fala, imagens etc.), quanto em situações em que construímos sentido a partir da representação do mundo de outros (leitura, audição, visão etc.).

As transformações ocorridas nas pessoas e no mundo em decorrência do processo anterior são chamadas de *Redesigned*. O que surge como transformação ou inovação não é o resultado único da criatividade e imaginação dos indivíduos, embora essas tenham um papel importante, mas são, em boa medida, decorrentes de fatores históricos e sociais. Assim, por exemplo, um indivíduo pode ser criativo o suficiente para criar um novo tipo de texto multimodal, mas isso só é possível por uma série de recursos tecnológicos disponíveis em um dado momento da história, e o próprio surgimento do texto vem atender às necessidades de um determinado público. O novo texto (no seu sentido mais amplo) é, ao mesmo tempo, o resultado de um processo (*Redesigned*) e um novo *Available Design* para outros grupos. Ao criarmos novos *designs*, transformamos o mundo e, por conseguinte, somos também *redesigned* (KALANTZIS; COPE, 2013).

O termo *design* foi escolhido para ser utilizado na Pedagogia dos Multiletramentos por tratar a questão das convenções de uma maneira mais flexível, passível de alterações. No entanto, inicialmente, o próprio Grupo de Nova Londres (2000), de certa forma ainda se detinha em identificar algumas convenções mais perceptíveis ou estáveis em alguns modos. Como bem colocam Cope e Kalantzis (2009, p. 176), dada a infinidade de grupos sociais e culturais e os vários modos disponíveis na vida no trabalho, pública e particular, a tarefa de catalogar regularidades nessas convenções parece infrutífera. Ao invés disso, questões de convenções em domínios variados devem tentar responder a perguntas amplas, tais como:

- (Representacional) A que esses significados se referem?
- (Social) Como esses significados se conectam com as pessoas envolvidas?
- (Estrutural) Como os significados são organizados?
- (Intertextual) Como esses significados se encaixam em significados mais amplos do mundo?
- (Ideológico) Esses significados servem a quais interesses?

Essas perguntas apontam para uma evolução dentro da própria Pedagogia dos Multiletramentos e a sua preocupação em criar contextos de aprendizagens em que o aluno aprenda a lidar cada vez mais com situações inesperadas ou ainda desconhecidas.

A Pedagogia dos Multiletramentos parte da premissa de que o conhecimento humano surge como resultado de interações colaborativas, situadas histórica e culturalmente e que qualquer generalização ou teorização a ser feita no âmbito dessa pedagogia deve partir dessa constatação e a ela retornar de modo a promover transformações. No intuito de implementar essa pedagogia, que, ao mesmo tempo em que considera a realidade do mundo contemporâneo, estimula movimentos de emancipação, o Grupo de Nova Londres (2000) propõe quatro dimensões a serem observadas: *prática situada*, *instrução direta*, *enquadramento crítico* e *prática transformada*.

Na prática situada, o aprendiz encontra-se num contexto de imersão, onde terá a oportunidade de desenvolver diferentes papéis e lançar mão dos variados recursos que já tem disponíveis (*Available Design*) na sua comunidade. Nessa fase, é importante que o indivíduo faça uso não apenas dos conhecimentos advindos da escola, mas também de fora dela; essa relação entre escola e experiências práticas da vida é chamada por Cazden (2006) de “entrelaces culturais”, podendo ser incluído aí também o contato com formatos de textos conhecidos e novos. A figura do *expert* deve estar presente nesse momento, como aquele que pode orientar os aprendizes nos seus processos de *designing*; esse *expert* pode ser tanto um professor, quanto um outro aluno que já se sente confortável com um certo conhecimento. No que tange à questão da motivação, a prática situada deve considerar ainda as necessidades afetivas e socioculturais das diferentes identidades presentes numa dada situação de imersão (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000).

A instrução direta não deve ser entendida como uma simples transmissão de conhecimentos acumulados, mas “um processo de conhecimento no qual os aprendizes se tornam conceituadores ativos, tornando explícito o que é tácito e generalizando a partir do particular” (KALANTZIS; COPE, 2013, p. 4). Nessa dimensão, o professor ou outro *expert*

da comunidade pode intervir de maneira explícita no intuito de dar suporte aos aprendizes, para que eles possam refletir sobre suas práticas, conceituá-las e atingir objetivos que não seriam possíveis sem a colaboração. Esse processo de conceitualização engloba o uso de metalinguagem para a compreensão de determinados conhecimentos, tendo como objetivo central a conscientização e o domínio do que está sendo aprendido (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000).

Para Cazden (2006), o termo *crítico*, em um contexto pedagógico, pode estar relacionado à capacidade de analisar funções em um texto ou à capacidade de identificar relações de poder. Assim, na instância do enquadramento crítico, o sujeito terá a oportunidade, por exemplo, de analisar relações no texto, tais como causa e efeito, fazer inferências e deduções e identificar padrões que se repetem, bem como questionar a quem interessa determinados significados, ou quais os motivos que levaram um determinado indivíduo a produzir essa ou aquela representação. Esse movimento crítico é bidirecional, pois entrelaça experiências conhecidas com novas, conceitos anteriores aos novos (CAZDEN, 2006). O objetivo principal nessa dimensão é estimular o aprendiz a desnaturalizar certas práticas, olhar para seu próprio produto e questionar se o resultado do seu processo de *designing* é relevante para suas necessidades.

Na prática transformada, o sujeito irá aplicar, em contextos fora da sala de aula, o produto concretizado no *redesigned*, ou, ainda, ter a oportunidade de criar de maneira reflexiva novos *designs* que venham a atender seus objetivos ou grupos identitários a que pertençam. É desejável que, nessa dimensão, o indivíduo incorpore mais de uma identidade, quando da construção de um novo *design*, pois assim serão as situações em vida real; um(a) professor(a) é ao mesmo tempo negro(a), uma mulher desempenha também o papel de advogada, um(a) adolescente pode ser aluno(a) e homossexual etc. Sobre a relevância da criatividade e inovação nessa instância Kalantzis e Cope (2005) reforçam que os aprendizes devem fazer algo que expresse ou afete o mundo de uma nova maneira, ou que transfira seus conhecimentos para um novo contexto.

Importante relembrar que essas instâncias não são uma pedagogia em si, a serem seguidas como se fossem uma fórmula, mas um mapa de possibilidades de movimentos que devem estimular o professor a desenvolver o seu próprio repertório (KALANTZIS; COPE, 2013), considerando, ainda, como pontos de partida, os interesses e necessidades dos alunos. A pedagogia proposta pelo Grupo de Nova Londres (2000) tem ainda um caráter integrador, trabalha com observação de convenções, mas promove a transformação dessas; estimula a

conceitualização aliada à experimentação, análise e aplicação. Contudo, podemos depreender, a partir do que foi exposto, que um ponto central no âmbito da Pedagogia dos Multiletramentos é a questão da diversidade. Ignorar as questões de diferenças é o mesmo que excluir dos processos de aprendizagem indivíduos que não se encaixam em uma norma, ou, ainda, o mais grave, é deixar de prepará-los para um mundo contemporâneo que é majoritariamente diverso.

Embora, como mencionado anteriormente, essas quatro dimensões não representem uma pedagogia propriamente dita ou um método fechado a ser seguido, acreditamos que, pelo seu caráter prático e elucidativo, elas nos serviram em boa medida para a elaboração do componente *on-line* que analisamos nesta Tese. Devido a sua relevância e aplicabilidade para nosso trabalho, propomos o seguinte quadro resumo:

Quadro 1 - Dimensões da Pedagogia dos Multiletramentos

Dimensões	Características
Prática Situada	• Contexto de imersão; • Alunos com diferentes papéis; • <i>Available designs</i>; • Entrelaces culturais (Conhecimentos provenientes ou não da escola); • Presença do <i>expert</i> (professor ou aluno); • Considera necessidades afetivas e socioculturais;
Instrução direta	• Intervenção explícitas e significativas • Conceitualizações • Uso de metalinguagem
Enquadramento crítico	• Análise de funções em um texto • Interpretação de aspectos sociais e culturais de um determinado <i>Design</i> • Desnaturalizar práticas • Refletir sobre o próprio produto
Prática Transformada	• Aplicação do <i>Redesigned</i> no mundo real; • Criação de novos <i>Designs</i>; • Transferência de conhecimentos para outros contextos.

Fonte: Adaptado de Grupo de Nova Londres (2000).

2.3 A argumentação na construção do conhecimento

Juntamente com a Pedagogia dos Multiletramentos, os estudos sobre argumentação formam o segundo grande pilar desse trabalho. Inicialmente percebida como a arte de

argumentar, a argumentação é aqui entendida sobretudo como processo para a construção do conhecimento.

Entendemos que os estudos sobre argumentação atuais se aliam às propostas dos multiletramentos, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de um pensamento crítico. Além disso, a multimodalidade, cada vez mais, passa a ser objeto de estudo e percebido como elemento crucial na construção da argumentação. Com essas questões em mente, a seguir fazemos um breve histórico dos estudos da argumentação, até chegarmos a propostas mais contemporâneas, que privilegiam uma argumentação mais colaborativa e com foco sobretudo no processo e não apenas no produto.

2.3.1 Percorrendo o caminho da argumentação

Comumente, o termo argumentação é relacionado à discussão, aos embates e aos eventos linguísticos nos quais os interlocutores tentam convencer um ao outro de que o seu ponto de vista é o correto. Nessa perspectiva, a argumentação é um bem a ser dominado ou aprimorado para que confrontos sejam vencidos.

Todavia, crescem no meio acadêmico estudos sobre argumentação (LIBERALI, 2013; LEITÃO; DAMIANOVIC, 2011) não só como produto, mas como processo, um instrumento através do qual o conhecimento pode ser desenvolvido em ambientes de aprendizagem, trazendo benefícios tanto para alunos quanto para professores. A esse respeito, Banks-Leite (2011, p. 7) reforça que esses estudos não são homogêneos e que “as investigações sobre esse tema refletem posições provocadoras de discussões que fecundam um terreno no qual ainda há muitos pontos a serem explorados”. Esse trabalho visa contribuir, entre outras coisas, para a expansão dessas investigações, traçando possíveis relações com os princípios da Pedagogia dos Multiletramentos.

Uma vez que a argumentação tem sido alvo de interesse de diversos campos do saber desde a antiguidade, há diferentes paradigmas sob os quais essa construção discursiva pode ser tratada. Santiago (2016), de forma bastante didática, apresenta-nos três grandes eixos teóricos nos quais os estudos sobre argumentação podem ser inseridos, a saber: a Retórica Antiga, a Nova Retórica e a Perspectiva Enunciativo-Dialógica. Concordamos com Santiago (2016) quando diz que:

Considerando a argumentação como a organização de linguagem que traz diferentes possibilidades à sala de aula, ter conhecimento sobre as três perspectivas teóricas é de fundamental importância para que os sujeitos envolvidos em contexto escolar possam refletir sobre o modo como estruturam a linguagem em seus discursos e os impactos que suas escolhas causam no processo de ensino-aprendizagem (SANTIAGO, 2016, p. 16).

Além disso, entendemos que essa retomada se faz necessária, até mesmo para que o leitor tenha um entendimento claro do paradigma que adotamos para o presente trabalho. Assim, apresentamos a seguir, de forma breve, essas três perspectivas teóricas, tomando por base os estudos de Santiago (2016).

A Retórica surgiu em meio ao Direito na Grécia Antiga e tinha como objetivo convencer um auditório específico. Tão importante foi a importância da Retórica na Antiguidade, que ela era adotada como critério para o ingresso nas universidades; as aulas sobre oratória tinham como objetivo ensinar aos alunos a arte da persuasão. Inicialmente, para Platão, a Retórica e, por conseguinte, a persuasão, deveriam ter como foco a verdade e a busca pela justiça, “dessa forma, não se pode pensar em persuadir para o injusto; a verdade deve sempre prevalecer” (SANTIAGO, 2016, p. 17).

No entanto, o grande nome da retórica na Antiguidade foi Aristóteles, cujos posicionamentos já se distanciavam do que era proposto por Platão, sobretudo no que diz respeito à busca pela verdade. Para Aristóteles o foco da persuasão deveria ser o que era verossímil ou provável. Como ressalta Liberali (2013, p. 18), “a argumentação nos estudos aristotélicos auxilia a compreensão da diferença entre a demonstração da verdade e discussão sobre possibilidades”. Aristóteles (2005) estrutura a persuasão retórica em três polos: *logos*, *ethos* e *pathos*. O *logos* refere-se concomitantemente à palavra e à razão, tem a função de explicar algo através de entimemas (silogismo com função retórica) e exemplos; o *ethos* diz respeito à imagem que o orador quer projetar de si e tem como objetivo agradar um auditório, visa garantir credibilidade e autoridade; e o *pathos* relaciona-se ao efeito pretendido no auditório, não apenas convencer mas também comover.

É interessante notar que, ainda hoje, essas terminologias são referências recorrentes em diferentes campos dos estudos linguísticos, que não só o da argumentação. Alguns desses termos sofrem releituras ou expansões, como é de se esperar no meio acadêmico. Pode-se dizer que, de certa forma, já havia, na retórica de Aristóteles, uma preocupação com o contexto e os interlocutores envolvidos, uma vez que persuadir não era apenas dominar o

conteúdo do tema, mas também encontrar a maneira mais eficaz de emocionar o outro (*pathos*), através da sua imagem projetada (*ethos*).

No final do século XIX, os estudos de retórica passaram por um período que Plantin (2008) chama de deslegitimação da retórica. Estudar argumentação nesse âmbito era considerado como estar do lado errado. Em boa parte, isso era decorrente da associação do ensino de retórica a grupos religiosos, o que era incompatível com os ideais de um Estado laico da época. O pensamento positivista que vigorava nesse período não entendia a retórica como pertencente à ciência.

Apenas em meados do século XX os estudos de retórica são retomados, tendo como obras basilares *La Nouvelle Rhétorique: Traité de L'argumentation*, de Perelman e Tyteca; e *The Uses of Argument*, de Toulmin. Sob a ótica da Nova Retórica, a argumentação é entendida como uma organização discursiva cujos contextos de utilização podem ser os mais variados e cuja audiência pode ser composta por interlocutores os mais heterogêneos. Dito de outra forma, “a teoria da argumentação, concebida como uma nova retórica (ou uma nova dialética), cobre todo o campo do discurso que visa convencer ou persuadir, seja qual for o auditório a que se dirige e a matéria que se refere” (PERELMAN, 1993). A argumentação na Nova Retórica diz respeito à vida ordinária das pessoas, não se restringindo a um campo específico do saber.

Com base em Toulmin (2006), Santiago (2016) diferencia a argumentação simples da complexa. A primeira seria composta de ponto de vista (*claim*), dados (*data*) e justificativa (*warrant*); enquanto que a segunda acrescentaria a esses elementos a justificação (*banking*), a modalização (*qualifying*) e a contra-argumentação (*rebuttal*). Esse último elemento em particular chamou-nos a atenção, pois aparecerá de forma mais enfática em paradigmas mais recentes que tratam de argumentação. Nessa mesma linha, os trabalhos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) já apontam para a importância dos argumentos trazidos pelo auditório como elementos a serem usados na própria argumentação, e que contribuirão, inclusive, para a formação do orador.

Esses novos posicionamentos levaram Leitão (2011a) a vislumbrar indícios de dialogismo na Nova Retórica, uma vez que “o orador terá que estabelecer com o auditório acordos que criem entre eles um terreno discursivo comum, indispensável tanto ao estabelecimento quanto à manutenção da própria argumentação” (LEITÃO, 2011a, p. 68).

Um terceiro paradigma sob o qual a argumentação pode ser estudada privilegia uma perspectiva enunciativa-dialógica, segundo a qual todo enunciado é responsivo ou endereçado a outras vozes, estejam elas presentes ou não no momento da enunciação. De acordo com Bakhtin (2011):

O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. (BAKHTIN, 2011, p. 298).

Assim, ao enunciarmos algo, estaremos sempre entrando em contato com a voz do outro, em embates dialógicos, através de consentimentos, réplicas etc. Essa dinâmica de entrelaces de vozes possibilita mudanças de posicionamentos e, por conseguinte, a construção de conhecimentos.

No que diz respeito à construção de conhecimentos compartilhados, Vygotsky (2010) nos traz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendido por ele como o espaço entre o nível de desenvolvimento real de um indivíduo para a resolução de um problema e o desenvolvimento potencial que pode ser atingido com a ajuda de um adulto ou alguém com mais experiência. Mais recentemente, a ZDP é percebida também como o *locus* onde impasses do cotidiano podem ser solucionados (ENGESTRÖM, 2005), ou, ainda, como uma zona no qual movimentos críticos-colaborativos podem contribuir para a criação de novos significados (MAGALHÃES, 2012).

Nesse contexto, diferentemente dos dois paradigmas anteriores, a argumentação não tem por objetivo o convencimento ou a persuasão, mas a construção de “um significado que possa ser compartilhado com todos os participantes” (SANTIAGO, 2016, p.26). Nosso trabalho, portanto, alia-se a essa última perspectiva.

Ancorada em uma perspectiva dialógica, Mateus (2016) propõe uma Pedagogia da Argumentação que “trata dos processos de negociação, do argumento como expressão, e das diferenças como sendo, todos, posicionamentos legítimos” (MATEUS, 2016, p. 50). A autora ressalta que, apesar da Pedagogia dos Multiletramentos não fazer referências explícitas à argumentação, ela situa a Pedagogia da Argumentação dentro das práticas de letramentos requeridas para o mundo atual sobretudo no que diz respeito ao multiculturalismo, uma vez

que “ambas tratam educação, numa perspectiva dialógico-transformacional-pluralista” (MATEUS, 2016, p. 44).

Essa relação entre as duas pedagogias nos é particularmente cara, primeiro, porque ela irá dar sustentação teórica quando da discussão dos dados no Capítulo 3 e, segundo, porque esse trabalho também visa contribuir para que mais interseções sejam identificadas entre as duas propostas.

Para que práticas argumentativas dialógicas surjam em situações de aprendizagem, é necessário que atitudes dialógicas sejam observadas ou promovidas. Mateus (2016, p. 51) propõe as seguintes:

- Disposição para analisar diferentes pontos de vista;
- Compromisso em considerar como legítimas todas as vozes;
- Cuidado em assegurar a plena participação de diferentes perspectivas e a criação de espaços seguros;
- Compromisso em buscar sentidos comuns relevantes e válidos para a comunidade;
- Disposição em reconhecer o outro como aquele que sabe e que tem o que dizer;
- Compromisso com a ampliação das perspectivas e com a compreensão compartilhada de possibilidades alternativas;
- Disposição para rever posicionamentos próprios e “sair do lugar”;
- Valorização da diferença.

Entendemos que essa perspectiva de uma argumentação-dialógica se alinha aos propósitos da Pedagogia dos Multiletramentos, contribuindo para que novos conhecimentos sejam construídos de forma crítica e colaborativa.

2.3.2 Aprender a argumentar e argumentar para aprender

Um dos objetivos da Pedagogia dos Multiletramentos é o de desenvolver no aprendiz um senso de criticidade que irá possibilitar-lhe desnaturalizar certas práticas linguísticas, identificar eventuais relações de poder ou ainda avaliar se determinadas propostas educacionais são realmente respostas para a vida que eles vivem.

Nesse sentido, concordamos com Ruiz e Leitão (2014) sobre a centralidade da argumentação no desenvolvimento desse pensamento crítico. Saber argumentar com

qualidade nos permite estar no mundo de forma cidadã. Assim, “ensinar a argumentar é uma das mais valiosas contribuições que a escola pode fazer para a formação de indivíduos críticos” (RUIZ; LEITÃO, 2014, p. 79), e, nesse contexto, os professores de línguas estrangeiras também devem se fazer presentes. Devemos, então, criar espaços e momentos para que nossos alunos possam aprender a argumentar. Normalmente uma das estratégias utilizadas nas aulas de línguas estrangeiras para que isso ocorra é o trabalho com gêneros específicos, tais como artigos, debates, *essays*, etc., que focalizam de maneira mais evidente questões de argumentação.

No entanto, é importante lembrar que, apesar de sua relativa estabilidade, os gêneros textuais são situados historicamente e, portanto, sofrem mudanças ao longo dos tempos. Dionísio (2011) nos lembra que os gêneros textuais (orais ou escritos) são constitutivamente multimodais, e que esses elementos desempenham funções retóricas ao construírem sentidos. Na oralidade, podemos observar entonação, altura da voz, etc.; na escrita, fonte utilizada, disposição do texto em um determinado veículo, etc. A autora reforça, contudo, “a diversidade de arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico” (DIONÍSIO, 2011, p. 139).

Atenta a essa realidade, Liberali (2016) enfatiza a centralidade dos ambientes de aprendizagem como preparação para o futuro, relacionando multimodalidade à argumentação:

O estudo da argumentação multimodal no contexto escolar amplia o olhar sobre a variedade de enunciados multimodais, focalizando em como a cultura e a história dos sujeitos se revela, entra em conflito, se combina, se reconstitui em seus enunciados, e como seu engajamento no embate discursivo viabiliza a produção de novos significados. (LIBERALI, 2016, p. 75).

A multimodalidade torna-se, então, um importante instrumento para argumentação, uma vez que recursos como fontes, tipologias, imagens, sons contribuem para que esse ou aquele significado seja construído de maneira única. Damianovic *et al.* (2016, p. 240) reforçam que esse novo sentido, resultante das diversas modalidades semióticas, “é mais que o somatório daquilo que eles significariam em separado, pois as opções de significados se materializam e significam em simbiose”.

Relacionar multimodalidade à argumentação abre ainda mais possibilidades para que aspectos de multiculturalidade de certos grupos sejam compartilhados, uma questão importante em contextos que prezam pela diversidade e pela pluralidade de ideias. Como

educadores, e, mais especificamente, professores de línguas, é nosso papel contribuir para que nossos alunos desenvolvam um repertório de argumentação multimodal, no intuito de melhor responderem às complexas demandas do mundo atual. Quanto maior esse repertório, maiores suas chances não só de apreenderem o mundo, mas, sobretudo, de se fazerem presentes de forma cidadã (LIBERALI, 2016).

Ao passo que o argumentar como objeto em si deve ser almejado e praticado em sala de aula (lançando mão dos recursos multimodais disponíveis), não podemos nos esquecer que a argumentação em si é uma atividade discursiva constitutiva da nossa sociedade e, como tal, pode contribuir para a construção do conhecimento. Ou seja, podemos construir conhecimento através da argumentação; dito de outra forma, argumentar para aprender.

O caráter mediador da argumentação em ambientes de aprendizagem parte da “premissa de que argumentação e construção de conhecimento são processos estritamente relacionados” (LEITÃO; DE CASTRO, 2016, p. 146). Leitão (2011) identifica três pontos que corroboram para isso. O primeiro diz respeito à própria natureza discursiva da argumentação, que se caracteriza pela expressão de um ponto de vista e respostas a posicionamentos contrários; nesse sentido a argumentação é claramente uma atividade dialógica, tal como entendida por Bakhtin (2011). Essa interação pode ocorrer com o outro ou consigo mesmo, ao tentar prever o posicionamento de um terceiro.

O segundo ponto diz respeito à relação entre a argumentação e o pensamento reflexivo, ou seja, tem um caráter metacognitivo, uma vez que o pensamento se torna alvo do próprio pensar; ao argumentar o indivíduo é levado a refletir sobre suas crenças, afirmações, considerações etc. E o terceiro ponto é chamado de revisão de perspectiva – quem argumenta avalia os limites dos seus conhecimentos e, frente a um contra-argumento, o indivíduo irá reformular ou reafirmar seu argumento inicial, porém, em ambos os casos, o indivíduo terá passado por uma transformação. Esses movimentos de defesas de pontos de vista, reflexão e reavaliação contribuem, em última instância, para a construção do conhecimento. (LEITÃO, 2011b).

No âmbito das pesquisas em contextos educacionais, destacam-se os estudos desenvolvidos por Liberali (2013, 2016), cujo foco não se restringe apenas à argumentação como objeto dos processos de ensino-aprendizagem, mas, cada vez mais, como meio para que esses processos ocorram. Liberali (2013) defende para tanto a implementação de uma argumentação colaborativa, cuja “proposta é a produção coletiva e colaborativa de

significados compartilhados novos e relevantes para a comunidade” (LIBERALI, 2013, p. 108).

Esse entendimento de argumentação tem sua base no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 2010), apresentado na seção anterior, especificamente no tocante à colaboração como forma de se construir conhecimento. A multiculturalidade, perspectiva amplamente defendida nos estudos de multiletramentos e que privilegia a diversidade de posicionamentos e de pontos de vista é contemplada na argumentação colaborativa. Liberali (2013, p. 109) diz que, “se a multiplicidade é uma realidade, a argumentação assume uma posição de base necessária para a produção de possibilidades de escolhas, pelos alunos, na tomada de decisões sobre modos de viver”.

Como se pode depreender dessa proposta, a argumentação colaborativa afasta-se de uma visão de argumentação para o simples convencimento ou embate, no qual os indivíduos estão fadados a ganhar ou a perder. A perspectiva do convencimento ou pura persuasão está mais aliada à Retórica Antiga e ainda à Nova Retórica – embora essa já apresente movimentos em direção a um dialogismo, como sugere Leitão (2011a) – enquanto que a perspectiva da colaboração se insere num paradigma enunciativo-dialógico. O quadro abaixo contrapõe de maneira clara alguns elementos dessas duas perspectivas:

Quadro 2 – Situação Argumentativa

	Situação Ganha-Perde	Situações Colaborativas
Ponto de Partida	Conflito/Controvérsia entre pessoas	Conflito de ideias/Conceitos
Objetivo	Persuadir/convencer	Aprender e expandir ideias de forma dialética
Objeto	Opiniões	Ideias diferentes
Qualidade de Argumentação	Instrumento-para-resultado; Predominância de opiniões e sugestões para construir princípios para avaliar e determinar ações em sala de aula; Ausência de perguntas para expandir a posição argumentativa apresentada; Presença da voz autoritária que impõe uma perspectiva de senso comum; Ausência de ênfase no conflito de ideias e	Instrumento-e-resultado Análise, desenvolvimento do suporte das ideias enfatizadas para a integração entre conhecimento genérico e específico; Entendimento de que a argumentação é parte do objeto em construção; Percepção de que os novos significados são permeados por

	na possibilidade de reconstruir pontos de vista; Ausência de significados coletivos e presença de um grupo amorfo de sentidos.	ideias diferentes (sentidos) dos sujeitos da atividade, que lutam para aprender juntos e para, dialeticamente, desenhar novas opções para o futuro; Noção de que a construção de significados é uma atividade revolucionária.
--	---	--

Fonte: Liberali, 2007.

Em decorrência de suas pesquisas, Liberali (2013) organizou três categorias que podem tanto ser utilizadas para orientar ações quanto para análises de práticas argumentativas em contextos escolares. São elas características enunciativas, discursivas e linguísticas. A primeira diz respeito ao contexto no qual o evento linguístico acontece e as relações existentes entre elementos tais como lugar, objetivos da interação, conteúdo temático e papel dos interlocutores. As características discursivas, por sua vez, remetem à organização da argumentação concretizada num determinado texto e estão estruturadas em plano organizacional, organização temática, foco sequencial e a articulação entre as ideias apresentadas. As características linguísticas se detêm em como o discurso irá se materializar no texto e mecanismos tais como coesão verbal, modalização, distribuição de vozes, itens lexicais, mecanismos de interrogação etc. são analisados. Como bem ressalta Liberali (2013), é importante notar que essas características não acontecem de modo isolado. Comumente elas se entrelaçam, podendo uma se sobressair a outra em determinado momento do evento linguístico.

Essas categorias são amplamente utilizadas em várias pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada que tem como foco práticas em contextos escolares; esses estudos vão desde análises de produção de alunos em contextos universitários a interações de professores e coordenadores em planejamentos pedagógicos (DAMIANOVIC *et al.*, 2016; LARRÉ, 2014).

2.3.3 Especificidades da argumentação em ambientes de aprendizagem

Quando a argumentação é considerada como proposta de trabalho em ambientes de aprendizagem, normalmente se pensa quase que de imediato em temas específicos que possam gerar debates ou discussões, como se a prática discursiva da argumentação estivesse

intrinsecamente ligada a esse ou aquele tema. Assim, falar sobre questões como aborto, drogas lícitas/ilícitas, direitos humanos seriam alguns dos temas que possibilitariam argumentação em sala de aula. Além disso, considera-se também um número resumido de gêneros escritos ou orais nos quais a argumentação pode figurar. Como exemplo, na escrita, temos a redação como gênero privilegiado na escola e, na oralidade, o debate de forma geral.

Essa percepção atinge ainda um outro nível, o das disciplinas. Geralmente, disciplinas ditas das humanas são vistas como lócus possíveis no qual a argumentação pode ocorrer, em detrimento das exatas. Curioso notar que, até mesmo no âmbito das disciplinas de humanas, conteúdos de história, por exemplo, são mais associados à argumentação do que conteúdos de línguas. Todavia, o posicionamento que adotamos nesse trabalho é o de que:

A discutibilidade (possibilidade de ser discutido) não é um atributo próprio de um tema, mas sim, uma possibilidade criada pela forma como esse tema é apresentado numa situação comunicativa – no caso, na sala de aula” (LEITÃO, 2011b, p. 38).

Assim, temas curriculares das mais diversas disciplinas e dos mais diversos níveis (do fundamental à universidade) podem ser tratados tendo como mediação a argumentação. Importante lembrar que os temas trabalhados em sala de aula, na sua grande maioria, já são legitimados por um especialista, geralmente o professor, que espera que o aluno simplesmente acolha um determinado conhecimento já construído historicamente. Cabe então ao professor criar condições para que esses conhecimentos canônicos “sejam apresentados como temas sobre os quais diferentes compreensões podem ser discutidas” (LEITÃO, 2011b, p. 39).

Nesse sentido, as perguntas feitas em contextos de aprendizagem têm um papel de extrema relevância, menos pelas respostas que elas buscam, mas, sobretudo, por reconhecer a voz do outro como legítima e possibilitar o surgimento de novas perguntas (MATEUS, 2016), contribuindo assim para que os conhecimentos canônicos sejam melhor apreendidos ou até mesmo transformados.

Liberali (2013) aborda a questão do uso das perguntas, ao tratar das características linguísticas em contextos argumentativos. Consideradas como mecanismos interrogativos, a autora analisa como diferentes tipos de perguntas podem contribuir ou não para o entrelaçamento de conhecimentos e construção de novos significados. De acordo com a proposta de Liberali (2013), as perguntas podem ser categorizadas como sendo de três tipos: sim/não, de múltipla escolha ou perguntas com pronomes interrogativos. Interessante notar

que o uso de pronomes interrogativos não necessariamente contribui para entrelaçar novos conhecimentos.

Ninin (2013) nos oferece um trabalho consistente sobre o uso de perguntas em contextos educacionais, atentando para possíveis relações de assimetria entre professor e aluno e ressaltando o fato de que a maneira como entendemos a funcionalidade das perguntas é resultado, em boa medida, da nossa própria história de aprendizagem como educadores. Ela nos convida a perceber o ato de questionar como uma oportunidade “para que o outro manifeste seu pensamento, fruto de sua visão de mundo, produto de suas experiências individuais e socioculturais” (NININ, 2013, p. 26), surgindo daí possíveis transformações.

Ao se posicionarem frente a questionamentos, os alunos podem ser levados a se engajarem num processo de reflexão que irá culminar na construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, a oposição ou pontos de vista contrários funcionam como elementos que possibilitam tais reflexões. Leitão (2011b) percebe esse movimento através da seguinte tríade: argumento (pontos de vista e sustentação às afirmações); exame de contra-argumento (trazidos por um interlocutor ou até mesmo por aquele que ofereceu o ponto de vista inicial) e reação ou resposta (quando o ponto de vista inicial será reafirmado ou modificado). A possibilidade de analisar uma dada questão por um outro ponto de vista “é, por sua vez, parte central em processos que levam à construção e transformação de conhecimento” (LEITÃO; DE CASTRO, 2016, p. 146).

No entanto, para que os alunos tomem parte nesse tipo de movimento reflexivo, é necessário que ações discursivas específicas sejam criadas em sala de aula, e aqui o papel do professor é essencial. Ruiz e Leitão (2014) atentam para o fato de que a maior parte das pesquisas que tratam da argumentação como mediador para processos de aprendizagem ou aquisição de determinados conteúdos curriculares tem como foco as práticas a serem desenvolvidas pelos alunos; atenção bem menor é dada às estratégias argumentativas a serem desenvolvidas pelo próprio professor.

Atualmente, muitos professores já reconhecem a importância e os resultados que o uso da argumentação pode trazer para a sala de aula, mas comumente se sentem inseguros em como fazê-lo, em quais disciplinas, com quais conteúdos etc. (LEITÃO, 2011b). A argumentação como processo que pode promover reflexão e transformação de conhecimentos não irá surgir de forma espontânea em ambientes de aprendizagem. Ciente disso, para que a

argumentação seja utilizada como mediador do trabalho com “temas curriculares” de forma eficiente, Leitão (2011) propõe três ações argumentativas, resumidas no quadro abaixo:

Quadro 3 – Ações Argumentativas

Ações	Características
Ações que criam condições para o surgimento de argumentação	• Desafio a que os alunos formulem pontos de vista; • Pedido de justificação para pontos de vista; • Colocação do aluno na posição de oponente; • Apresentação da argumentação como método de negociação/resolução de diferenças de opinião; • Estímulo a que o aluno responda a contra-argumentos; • Definição de metas para o trabalho de sala de aula que exigem argumentação.
Ações que geram e sustentam a argumentação	• Formulação/avaliação de argumentos • Formulação/avaliação de contra-argumentos ou pontos de vista diferentes; • Respostas às objeções consideradas (de forma a reafirmar, restringir ou retirar a ponto de vista inicial)
Ações Epistêmicas	• Apresentação de conteúdos relacionados ao tema (conceitos, definições, etc.) • Demonstração de procedimentos específicos da área do conhecimento em questão; • Ensino direto de habilidades; • Oferecimento de raciocínios típicos da área do conhecimento • Legitimação do ponto de vista dos alunos

Fonte: Adaptado de Leitão (2011b, p. 31-35).

Como enfatiza Leitão (2011b), essas três ações foram assim classificadas mais por uma questão didática, uma vez que no discurso em sala de aula eles normalmente ocorrem de forma simultânea.

A seguir, tratamos dos caminhos metodológicos percorridos durante a execução da pesquisa.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, tendo em mente o fato de que “a teoria e metodologia caminham juntas, intricavelmente inseparáveis” (MINAYO, 1994, p. 16), apresentamos os caminhos que percorremos desde a proposta de implementação do componente *on-line* à seleção de dados desta pesquisa. Inicialmente, apresentamos os paradigmas metodológicos com os quais optamos por trabalhar, e que acreditamos estar em consonância com os pressupostos teóricos levantados anteriormente. Em seguida, explicitamos o contexto que deu origem a nossa pesquisa, bem como a justificativa para o desenvolvimento do projeto. O próximo item traz um detalhamento do componente *on-line* que gerou o *corpus* deste estudo. Por fim, apresentamos as perguntas de pesquisa que tentamos responder no capítulo seguinte.

3.1 Paradigma metodológico

Entendemos que nosso estudo está inserido no quadro da Pesquisa Crítica de Colaboração — PCCol (MAGALHÃES, 2012), que pressupõe a participação do pesquisador no ato de manter ou alterar a realidade social. Nessa abordagem ativista e intervencionista, “o foco está [...] na produção de um movimento dialógico e dialético, constante e recursivo, de compreensão e de transformação dos modos de participação dos interagentes” (MAGALHÃES, 2012, p. 17), o que pode levar ao desenvolvimento e à produção do novo. As pesquisas desenvolvidas no âmbito da PCCol têm como objetivo a produção de atividades de forma coletiva que levem seus participantes a refletirem sobre as regras, conceitos e teorias que regem as diferentes práticas em contextos de educação. Segundo Magalhães (2009, p. 65), “é um método que permite a todos a aprendizagem-desenvolvimento, isto é, um contexto de empoderamento”.

Para F. Liberali e A. Liberali (2011), as pesquisas desenvolvidas a partir de um paradigma crítico englobam interesses de ordem técnica, prática, e emancipatória, sendo esse último elemento o que as diferencia de pesquisas com um caráter positivista ou interpretativista. Liberali e Liberali (2011, p. 20) elencam aspectos que caracterizam uma pesquisa dentro desse paradigma, dentre os quais transcrevemos alguns:

- Entendimento e aplicação como ato único;
- Estabelecimento de comunidade dialógica;
- Pesquisa não sobre, mas em, para e com;
- Percepção do pesquisador como participante no ato de manter ou reconstruir o mundo social;
- Pesquisador e participante em relação de reciprocidade;
- Pesquisa como propiciadora de movimentos contrários a relações opressivas de qualquer natureza e em direção a relações mais igualitárias e democráticas – desenvolvimento de alternativas para os envolvidos na pesquisa;
- Desenvolvimento de alternativas para os envolvidos na pesquisa;
- Pesquisa com valor educativo – impulsiona todos a verem o mundo de uma outra forma.

Este trabalho tem ainda um caráter qualitativo, sobretudo dada a sua natureza emergente, ou seja, a própria estruturação da pesquisa não foi rigidamente pré-definida. Os procedimentos eram implementados de modo a melhor responder às novas informações e demandas que iam surgindo durante o estudo; essa flexibilidade permitiu inclusive que os questionamentos iniciais da pesquisa evoluíssem. Nesse trajeto, o foco da pesquisa é aprimorado gradualmente e os conceitos são definidos durante e não anteriormente ao processo de pesquisa (DÖRNYEI, 2011). Suassuna (2008) corrobora para essa visão ao afirmar que

Numa abordagem qualitativa, o pesquisador coloca interrogações que vão sendo discutidas durante o próprio curso da investigação. Ele formula e reformula hipóteses, tentando compreender as mediações e correlações entre múltiplos objetos de reflexão e análise. Assim as hipóteses deixam de ter um papel comprobatório para servir de balizas ao confronto com a realidade estudada. (SUASSUNA, 2008, p. 349).

Minayo (1994) informa que as pesquisas qualitativas visam responder questões bastante específicas e, nesse sentido, o viés qualitativo “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (MINAYO, 1994, p. 22). Pesquisas de cunho qualitativo são particularmente apropriadas quando se pretende trabalhar de forma efetiva em terrenos ainda pouco conhecidos ou em situações que englobam fenômenos complexos, além de uma flexibilidade para se incorporar mudanças ao longo do caminho (DÖRNYEI, 2011).

Nesse sentido, André (1983) ressalta a relevância da análise qualitativa de dados em pesquisas que têm como objeto de estudo fenômenos educacionais, haja vista seu caráter complexo e multidimensional. Gostaríamos, ainda, de destacar algumas características das pesquisas qualitativas elencadas por Cavalcanti e Moita Lopes (1991), que acreditamos se alinharem aos procedimentos desenvolvidos neste estudo:

- Eminentemente exploratória
- Não exige hipóteses prévias nem categorias rígidas de análise;
- Permite ao pesquisador tomar decisões ao longo do estudo;
- Possibilita uma teorização calcada em dados;
- Preocupa-se com o particular.

3.2 Contexto do projeto

O Curso de Letras-Inglês (Lic) da UFPE¹¹, doravante LIL, à época da pesquisa, estava estruturado em oito semestres, oferecendo a disciplina de inglês em todos os períodos. De acordo com a página disponibilizada no site da própria universidade, o curso tem como objetivo:

contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas relacionadas ao uso da língua inglesa e ao ensino dessa língua. Assim, está direcionado à formação de professores de língua inglesa e literaturas de língua inglesa para atuar especialmente na educação básica (séries finais do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio) em escolas públicas e privadas, bem como no ensino infantil (inclusive em escolas bilíngues) e em cursos livres de língua inglesa. Em suma, a formação oferecida aos alunos e alunas desse Curso contempla saberes diversos que alicerçam o fazer pedagógico especializado no ensino da língua inglesa e também os prepara para o trabalho com a revisão textual em língua inglesa, assessoria linguística especializada, tradução, editoração e demais áreas relacionadas à língua inglesa. (Fonte: Curso de Letras – Licenciatura em Inglês – CAC).¹²

No sexto período, os alunos devem cursar a disciplina de Inglês VI, com carga horária de 60h, cujo foco recai sobre os aspectos semânticos e pragmáticos da língua-alvo. O curso de LIL da UFPE, tal como organizado em 2015.1, não oferecia nenhuma disciplina com foco

¹¹ Ver anexo 1 com estrutura do curso.

¹² Disponível em: <https://www.ufpe.br/letras-ingles-licenciatura-cac>. Acesso em: 20 ago. 2018.

exclusivo em tecnologias educacionais, nem disponibilizava oficialmente disciplinas com componentes *on-line*.

Face a esse contexto, sob coordenação da Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic, e no âmbito das pesquisas desenvolvidas pelo grupo LIGUE/CNPq (Linguagem, Língua, Escola e Ensino)¹³, doravante LIGUE, do qual o autor dessa pesquisa fez parte como pesquisador voluntário, o projeto que deu origem a esta pesquisa parte de uma proposta piloto de implementação de um componente *on-line*, correspondendo a 1/3 (20h) da disciplina de Inglês VI, ministrada pela professora Simone Reis em 2015.1.

3.3 Justificativa

Entendemos que a opção pela introdução de um componente *on-line*, no contexto descrito, possibilitaria o preenchimento de algumas lacunas vislumbradas no curso, bem como poderia contribuir para formação do futuro profissional de Letras em vários aspectos. Como identificamos acima, o curso de LIL não oferecia uma disciplina específica com foco em tecnologia, nem disciplinas em formato híbrido (presencial e *on-line*). O desenvolvimento de conteúdos através de um componente *on-line* concretizaria o uso da tecnologia de forma sistemática e imbuída no próprio curso. Ao nos depararmos com os objetivos amplos do curso em preparar os alunos para contextos tão variados de trabalho, percebemos que a familiaridade com o uso da tecnologia para propósitos educacionais não é uma questão menor.

A ementa da disciplina de Inglês VI, como mencionamos anteriormente, tem como foco a Semântica e a Pragmática. Assim, a língua é estudada por um viés que vai além de um entendimento de língua como sistema, enfatizando, sobretudo, os seus significados e usos em contexto. Nesse sentido, acreditamos que os estudos de multiletramentos e argumentação se alinham aos objetivos da disciplina, uma vez que ambas perspectivas têm uma preocupação com as novas formas de se construir significados na contemporaneidade, com especial foco na multimodalidade. Embora não tenhamos trabalhado com o conteúdo de outras disciplinas, é importante ressaltar que, concomitantemente, os alunos do sexto período cursavam disciplinas

¹³ O grupo LIGUE: Linguagem, Língua, Escola e Ensino é coordenado pela Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic./ PPG Letras UFPE

cujos conteúdos propiciavam a observação e/ou análise da língua inglesa em contextos de ensino, a saber, as disciplinas de Estágio Curricular II e Metodologia de Ensino de Língua Inglesa III. A disciplina de Estágio Curricular III, na qual se insere (oficialmente) o primeiro momento de regência e vivência em situações de sala de aula, só ocorreria no período seguinte. Assim sendo, acreditamos que nessa fase do curso, a vivência de uma disciplina em formato *blended* (com um componente *online*) se aliaria bem as reflexões que os alunos vinham desenvolvendo em relação a questões metodológicas do ensino da língua inglesa, bem como poderiam servir como motivador para novas práticas na disciplina de Estágio Curricular III.

As pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo LIGUE/CNPq têm como objetivo, entre outros, o desenvolvimento de conteúdos com fins pedagógicos com base na Pedagogia dos Multiletramentos e nos estudos da Argumentação. Percebe-se, claramente, um aumento no volume de trabalhos como foco em multiletramentos e argumentação em meio aos estudos linguísticos nos últimos anos. Assim sendo, a proposta da inserção do componente *on-line*, na disciplina de Inglês VI, teve também como propósito possibilitar aos alunos de graduação um maior contato com pesquisas em andamento.

3.4 O componente *on-line*

O componente *on-line* elaborado, intitulado *English VI – Developing Essays in Multimodal and Multiliterate Community* (LIMA, 2015), tinha como objetivo macro trabalhar conteúdos e conceitos sobre multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000) e argumentação (LIBERALI, 2013; LEITÃO, 2011b ; LEITÃO, DAMIANOVIC, 2011) , através do uso dos multiletramentos e da argumentação, e como objetivo específico a produção de um *multimodal essay* (DIAS, 2018) ao final de cada unidade.

Tal proposta visava implementar um contexto no qual o método fosse, simultaneamente, o pré-requisito e o produto do estudo (VYGOTSKY, 1978). Os estudos de Vygotsky (1978), Newman e Holzman (1993) denominam essa metodologia de ferramenta e resultado, segundo a qual o método deve ser praticado e não aplicado; resultado de atividades que geram ao mesmo tempo a ferramenta e produto numa unidade dialética.

Ainda no que concerne ao método subjacente ao desenvolvimento do conteúdo *on-line*, nossa proposta aproxima-se da visão defendida por Kumaravadivelu (2001, 2006) de um pós método, sobretudo no que diz respeito aos três parâmetros propostos pelo autor: particularidade, uma vez que fomos desenvolvendo o conteúdo à medida que o curso ia acontecendo; praticidade, já que acreditamos que, a partir da prática desenvolvida, chegamos a alguns *insights* que poderão acrescentar à teoria; e possibilidade, pois foi também nosso intuito trazer novos horizontes para o ensino da língua inglesa na universidade.

3.4.1 Escolha da plataforma *on-line*

Os contextos de aprendizagem, de modo geral, “são sistemas e espaços ecológicos nos quais intervêm múltiplos aspectos ou variáveis que interagem entre si e cuja coerência devemos procurar para facilitar a aprendizagem pretendida” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 161). Assim, para nós, era de suma importância que o ambiente escolhido refletisse as posturas teóricas que seriam trabalhadas no curso, as quais apontavam para uma construção de conhecimento e novos significados (LEITÃO, 2011b; LIBERALI, 2013), de forma colaborativa, e no qual os alunos se sentissem confortáveis e motivados para contribuir com suas experiências prévias (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000).

Utilizamos, então, alguns critérios para a escolha de um possível ambiente *on-line*. Foram eles:

- Possibilidade de acesso gratuito – como o curso seria disponibilizado para alunos de uma universidade pública, seria coerente que o acesso ao conteúdo não fosse cobrado; além disso a própria heterogeneidade de poder aquisitivo poderia inviabilizar algum tipo de valor, mesmo que considerado simbólicos para alguns, e isso poderia implicar na ausência de alguns participantes, o que iria totalmente de encontro aos nossos propósitos;
- Facilidade de uso – embora estivéssemos lidando com um público-alvo pertencente à chamada geração Y ou nativos digitais (PRENSKY, 2010), não podemos minimizar o fato de que as pessoas têm habilidades diferentes e carregam seus filtros afetivos quanto ao uso de tecnologia, independentemente da geração a qual pertencem. Nosso intuito era o de que a ferramenta escolhida fosse integradora e não excludente. Além disso, era importante que tanto alunos quanto tutores dominassem os recursos básicos

da plataforma o quanto antes para que o curso pudesse ser iniciado sem maiores problemas; bem como não fossem necessárias inúmeras retomadas ao longo do curso para explicar esse ou aquele recurso;

- Caráter inovador – Se, por um lado, era importante que todos os participantes e tutores se sentissem confortáveis com a ferramenta, era também importante que aquela fosse uma oportunidade para que conhecêssemos outras possibilidades de compartilhar e construir conhecimento;
- Possibilidade de colaboração – alguns ambientes *on-line* funcionam apenas como depósitos de conteúdos, a partir dos quais os alunos fazem seus *downloads* e trabalham de forma individualizada. Precisávamos de um ambiente que favorece a colaboração e compartilhamento de informações;
- Autenticidade – No sentido de que gostaríamos que os alunos tivessem contato com alguma ferramenta que já fosse utilizada por outros grupos em outros contextos, mas também com propósitos educacionais. Algum ambiente que pudesse ser tomado como uma possibilidade de uso real em contextos futuros nos quais nossos alunos fossem atuar como professores;
- Privacidade – Para aquele contexto, era interessante que outras pessoas não tivessem acesso ao conteúdo e interações que ocorreriam, tanto por uma questão de privacidade dos próprios alunos, como também pelo fato de que intervenções de indivíduos alheios ao grupo, ou que não fossem formalmente convidados, poderiam desviar o foco dos propósitos do curso.

A escolha de uma ferramenta de trabalho em um contexto de aprendizado, seja ela *on-line* ou não, precisa estar em consonância com o conteúdo a ser trabalhado, de modo que os alunos possam perceber um alinhamento entre o que é proposto e o que é de fato implementado. Tanto a Pedagogia do Multiletramentos quanto os estudos de Argumentação trazem propostas inovadoras quanto aos modos como o conhecimento pode ser construído; os estudos de multiletramentos, em específico, visam, entre outras coisas, à possibilidade de implementação de novos *designs*, como já vimos anteriormente, e o ambiente *on-line* escolhido deveria, na medida do possível, concretizar esses propósitos. Assim, o levantamento dos critérios acima foi uma fase na qual nos detivemos com afinco.

Tivemos então contato com o *Edmodo* (www.edmodo.com). Essa plataforma, ou rede social de aprendizagem (como os próprios organizadores a denominam), foi criada em 2008,

em Chicago nos EUA. Segundo informações do site, eles contam hoje em dia com mais de 84.000,00 membros ao redor do mundo.

À medida que fomos explorando a plataforma, íamos percebendo que os critérios levantados acima eram cobertos. Duas características, em especial, nos chamaram atenção: primeiro o fato de ser um ambiente *on-line*, criado com o propósito de ser usado em contextos educacionais; e, segundo, a possibilidade de termos a interface em inglês – língua-alvo com a qual estávamos trabalhando. Essas duas características reforçaram nosso intuito de colocar os alunos em contato com uma ferramenta autêntica que já era utilizada por outros professores e alunos, nesse caso ao redor do mundo.

O *Edmodo* oferece uma infinidade de possibilidades de ferramentas tanto para professores quanto para alunos, tais como, a possibilidade de integrar redes sociais (*Facebook*, *Twitter*, *Google+* etc), acesso a aplicativos educativos disponibilizados no interior da plataforma, possibilidade de interagir com membros de outros grupos da mesma comunidade acadêmica à qual estamos afiliados, no nosso caso a UFPE etc. A plataforma oferece, ainda, uma versão do ambiente em formato de aplicativos para o acesso em *tablets* e *smartphones*, o que facilitou, bastante, o acompanhamento das tarefas propostas e a interação, tanto por parte de alunos quanto dos tutores. Por questões, sobretudo, de restrições de tempo para criação de conteúdo e sua implementação, utilizamos um número reduzido das ferramentas disponíveis. É importante considerar que, entre o período em que a pesquisa estava em andamento e sua finalização, muitas outras ferramentas foram disponibilizadas pelo *Edmodo*. No entanto, entendemos que atualizações constantes, em curto prazo de tempo, é mesmo uma característica das ferramentas tecnológicas. Daí a importância de propostas sólidas em termos teóricos, independentemente das tecnologias utilizadas.

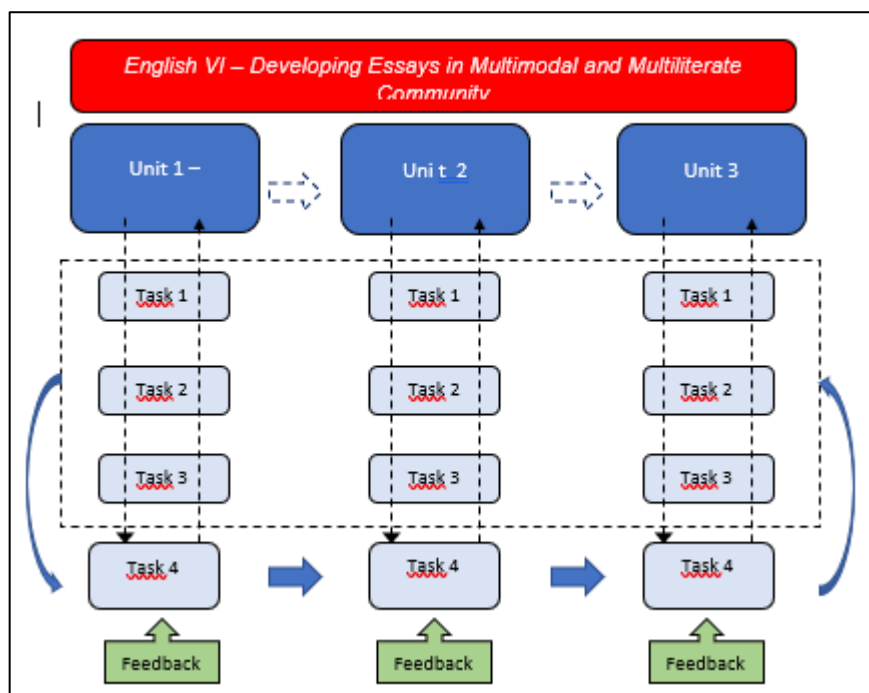
Ressaltamos, ainda, que como tutores, ainda não tínhamos familiaridade com a ferramenta, assim como a maioria dos alunos (apenas um já havia utilizado). Essa situação, por um lado foi inicialmente desafiadora e, por outro, nos permitiu vivenciar igualmente a situação de aprendiz. Fomos aprendendo, ao longo do curso, a implementar a melhor forma de utilizar a ferramenta, de modo que todos se sentissem confortáveis. Assim, a opção pelo *Edmodo* contribuiu para que saíssemos da nossa zona de conforto e desenvolvêssemos, juntos com os alunos, novas habilidades.

3.4.2 Organização do conteúdo on-line

Como podemos visualizar na figura 1, o conteúdo foi organizado em três unidades temáticas que tinham como objetivo desenvolver conceitos centrais sobre argumentação e multiletramentos. Assim, sob o título de *Argumentation and Life*, a unidade 1 focou em contextos diversos na vida real, nos quais a argumentação pode ser experimentada; com o título de *Your Voice, My Voice a Sense of Wellbeing*, a unidade 2 teve como foco um direcionamento mais explícito para um trabalho colaborativo e a unidade 3, *Living and Learning in a Multiliterate Way*, fechou o curso explicitando para os alunos os conceitos sobre multiletramentos trabalhados ao longo do semestre.

Cada unidade era composta de quatro tarefas, sendo a última, sempre, a produção de um *multimodal essay*. As tarefas 1, 2 e 3, de cada unidade, trabalhavam os fundamentos teóricos relativos ao tema da unidade e iam, gradualmente, construindo o conhecimento necessário para a execução da tarefa 4 (*multimodal essay*). Nas unidades 2 e 3, os alunos iam reescrevendo o texto, incorporando os conteúdos desenvolvidos nas unidades anteriores. Em um primeiro momento, consideramos a possibilidade de requerer *essays* com temas distintos para cada unidade. Contudo, consideramos que essa opção poderia levar a uma produção de textos que inviabilizasse uma maior reflexão sobre o que havia sido escrito. Optamos, então, pela reescrita do mesmo *essay*, com o mesmo tema, com vistas a proporcionar um melhor aproveitamento do *feedback* oferecido pelo tutor e pelos colegas, o que possibilitaria, em última instância, uma melhor observação da expansão argumentativa.

Ao final de cada unidade, era disponibilizado um *link* para um *feedback* em formato de *Google Forms*, intitulado *Express Your Views*, cujas perguntas visavam a nos fornecer informações sobre a percepção dos alunos a respeito do andamento do curso, de modo a fazermos ajustes necessários para a unidade seguinte ou, no caso da Unidade 3, para um possível próximo curso.

Figura 1 – Estrutura do componente *on-line*

Fonte: Criado pelo autor

3.4.3 O gênero *essay* como *design de partida*

A apropriação dos novos gêneros escritos é fundamental para a inserção dos indivíduos em atividades comunicativas recentes, nas quais novas maneiras de apresentação da escrita contribuem para uma propagação mais rápida da informação (DIONÍSIO, 2011). Nesse sentido, o *essay*, como é tradicionalmente conhecido, foi o nosso *design* de partida para a proposta de um novo *design*, o *multimodal essay* (DIAS, 2018).

Etimologicamente, o termo *essay* vem do verbo francês *essayer*, que significa tentar. No que diz respeito à escrita, o *Longman Dictionary of Contemporary English*¹⁴ nos traz duas acepções da palavra: 1. Um pequeno texto escrito sobre um assunto específico, produzido por um aluno como parte de um curso; 2. Um pequeno escrito apresentando as ideias de alguém sobre política, sociedade etc. O site *UKessay*¹⁵ apresenta uma definição mais aprofundada do termo:

Um *essay* é um texto escrito, normalmente a partir do ponto de vista de um autor. *Essays* não são ficcionais, mas normalmente são subjetivos; embora

¹⁴ Disponível em: <<http://www.ldoceonline.com/dictionary/essay>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

¹⁵ Disponível em: <<https://www.ukessays.com/resources/help-guides/undergraduate/essay/what-is-an-essay.php>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

expositivos, eles também podem incluir narrativas. *Essays* podem ser críticas literárias, manifestos políticos, exposições de argumentos, observações da vida diária, memórias e reflexões do autor.

Como se pode perceber, o termo *essay* cobre uma variedade de gêneros textuais que em português iriam desde uma redação a um ensaio literário. Atualmente, sobretudo por questões pedagógicas, tem-se um entendimento de que os *essays* sejam textos relativamente curtos. No entanto, não são raros *essays* extensos que se tornaram referências em língua inglesa, alguns deles adentrando o campo da literatura.

O *essay*, ou mais especificamente o *argumentative essay* (comumente usado para tratar de temas controversos), é um gênero bastante comum em contextos educacionais, no qual o inglês é falado como primeira língua. Seu formato pode ir desde um texto mais conciso, no que se convencionou chamar de *five-paragraph essay*, bastante usado em contextos de estudantes secundaristas, a textos que demandam referências bibliográficas e suporte para argumentos através de citações, produzidos, sobretudo, em ambientes acadêmicos. Esse último texto aproxima-se, em alguns aspectos, do nosso ensaio acadêmico.

O *essay*, na sua versão mais concisa, e com foco na discussão de temas controversos, é bastante frequente em exames internacionais de proficiência em língua inglesa, ou em situações de admissão em programas de intercâmbios acadêmicos. Esse gênero propicia aos examinadores avaliarem os candidatos no que diz respeito às suas habilidades argumentativas na escrita.

Optamos, então, por partir do *essay* (na sua versão comumente requerida em exames internacionais), por ser esse um gênero genuinamente argumentativo. Foi nosso intuito, ainda, familiarizar o licenciando com um gênero que ele poderia levar para sala de aula em seus momentos de regência, bem como contribuir para o domínio de um gênero com o qual ele provavelmente irá se deparar em algum momento do seu desenvolvimento acadêmico e profissional.

O *essay* foi nosso ponto de partida, contudo, no intuito de promovermos novas possibilidades (KUMARAVADIVELU, 2001) e novos designs (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000), propusemos aos alunos, ao final de cada unidade, a produção de um *multimodal essay*, assim definido por Dias (2018, p. 55):

É um texto de caráter explicativo-argumentativo que preserva as características principais de um *essay* tradicional e que busca, por meio da utilização de imagens, desenhos, fotografias e/ou *links* para áudio e vídeos,

comunicar uma ideia de forma clara, assertiva e significativa entre sujeitos contemporâneos comunicadores de significados em uma sociedade imersa em semioses múltiplas.

Ressaltamos que a opção em usar o termo *essay* ao longo deste texto, deve-se ao fato de entendermos que esse gênero possui características próprias, como as descritas anteriormente, que o distanciam do gênero conhecido como ensaio em língua portuguesa.

3.5 Participantes e atuações

Embora, para este trabalho, o foco recaia sobre as interações e conteúdos produzidos no componente *on-line*, precisamos enfatizar que esta pesquisa foi desenvolvida dentro de um macroestudo que ocorreu na disciplina de Inglês VI, em 2015, num formato *blended*, ou seja, com alternâncias entre momentos presenciais e *on-line*), com outros pesquisadores, sob orientação da Prof. Dra. Maria Cristina Damianovic. Assim, quatro professores-pesquisadores atuaram da seguinte forma na disciplina de inglês VI - 2015.1, cuja carga horária total era de 60 horas:

Quadro 4 – Quadro-resumo da atuação dos docentes na disciplina de Inglês VI-2015.1

Disciplina de Inglês VI-2015.1		
Docentes	Carga horária e atuação	Objetivo
Profa. Dra. Simone Reis (responsável pela disciplina)	40 horas – em todos os momentos presenciais, bem como na coordenação das 20 horas <i>on-line</i>	Trabalhar as bases teóricas da Argumentação
Juliana Gama (pesquisadora, mestranda sob orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic e coordenação da Profa. Dra Simone Reis)	20 horas presenciais - inclusas nas 40 horas acima.	Desenvolvimento da linguagem argumentativa multissemiótica oral.
Najin Lima e Leandra Dias (pesquisadores - doutorando e mestranda - orientandos da Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic e sob a coordenação da Profa. Dra. Simone Reis).	20 horas – apenas <i>on-line</i>	Desenvolvimento da linguagem argumentativa multissemiótica escrita, com base nos multiletramentos.

Fonte: Adaptado de Dias (2018).

Como pode ser observado no quadro acima, os pesquisadores Najin Lima (autor deste trabalho) e Leandra Dias ficaram responsáveis pela construção e condução do conteúdo do componente *on-line*, sob orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic, e coordenação de Profa. Dra. Simone Reis. No ambiente *on-line*, ambos pesquisadores adotaram respectivamente os codinomes Nelson Lewis e Lorena Copley. Nosso intuito foi o de criar uma situação em que a interação fosse, totalmente, à distância e nossas identidades pudessem ser mantidas em segredo. Além disso, a opção pelos codinomes deu um caráter lúdico às interações ao longo do curso, uma vez que os alunos ficaram curiosos por saberem nossas verdadeiras identidades – o que aconteceu ao final do curso. Utilizamos, ainda, ao invés de fotos, avatares que nos representavam e estimulamos os alunos a fazerem o mesmo, sem, contudo, ser uma demanda obrigatória.

As interações entre o pesquisador Najin Lima e os alunos ocorreram totalmente *on-line*; a pesquisadora Leandra Dias participou de algumas aulas presenciais, sem, contudo, revelar que era a tutora Lorena Copley. A pesquisadora Juliana Gama; a professora da turma, Simone Reis e a orientadora Maria Cristina Damianovic¹⁶ tinham acesso ao componente *on-line*, mas não atuaram diretamente nas interações com os alunos nesse ambiente. Contudo, todo o conteúdo e atividades propostas eram desenvolvidas e validadas tanto pela Profa. Maria Cristina Damianovic quanto pela Profa. Simone Reis, que coordenava todas atuações presenciais e *on-line*. Vejamos, a seguir, as tarefas desenvolvidas pelos pesquisadores que ficaram responsáveis pelo componente *on-line*:

Quadro 5 – Quadro-resumo das tarefas executadas pelos docentes responsáveis pela parte *on-line* da disciplina conduzida no Edmodo

<i>English VI – Developing Essays in a Multimodal and Multiliterate Community</i>	
Pesquisadores	Tarefas
Najin Lima – (Nelson Lewis no Edmodo) (Sob orientação e coordenação das Profs. Maria Cristina e Simone Reis)	-Elaboração das três unidades do componente <i>on-line</i> ; -Condução das tarefas de cada unidade; -Devolutivas das tarefas propostas em cada unidade.
Leandra Dias – (Lorena Copley no Edmodo) (Sob orientação e coordenação das Profs. Maria Cristina e Simone Reis)	- Orientação de reescrita para os <i>essays</i> produzidos em três versões pelos alunos da disciplina. - Relatórios da performance dos alunos em cada versão dos <i>essays</i> para o professor-pesquisador Najin Lima. Essas informações alimentavam possíveis alterações nas tarefas propostas da unidade seguinte.

Fonte: Adaptado de Dias (2018)

¹⁶ O nome da Profa. Maria Cristina Damianovic não aparece como codinome por opção própria

Participaram desta pesquisa 16 alunos graduandos em Letras-Inglês (Lic.) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A grande maioria dos participantes já exercia a docência em diferentes contextos de ensino de Língua Inglesa. Todos os alunos eram maiores de 18 anos e formavam uma turma heterogênea cujos níveis de inglês, segundo informado pela professora da turma, variavam de B1 a C2 (Quadro Europeu Comum de Referência¹⁷).

3.6 Perguntas de pesquisa e seleção de dados

Com base nos pressupostos teóricos apresentados no capítulo anterior e tendo disponível o *corpus* (*componente on-line*) que foi detalhado anteriormente, tentaremos responder no capítulo de análise a seguinte pergunta: Um componente *on-line* com base na pedagogia dos multiletramentos e da argumentação pode contribuir para a expansão das práticas de letramentos e da argumentação em língua inglesa na universidade? Se sim, como? Se não, por quê?

A partir do que foi apresentado no item anterior, pode-se perceber que tínhamos ao nosso dispor uma quantidade enorme de conteúdo possível para análise: três unidades, com quatro tarefas cada (sendo a última produção do *multimodal essay*), respondidas por 16 alunos; *feedback* dos alunos sobre o curso e ainda os respectivos *feedbacks* dos tutores para as tarefas¹⁸. Um dos nossos desafios foi o de decidir o que seria analisado de modo que a coerência do todo fosse preservada para aqueles que fossem entrar em contato com essa pesquisa. Ao tratar sobre pesquisas de cunho qualitativo, Dörnyei (2011) alerta para o fato de que um dos problemas nesse tipo de pesquisa é exatamente o volume de dados e que nesses casos “tudo parece importante e pode ser otimista demais esperar que a verdade irá emergir de forma milagrosa a partir de toneladas de dados coletados” (DÖRNYEI, 2011, p. 125).

Assim, elegemos como dados para análise as quatro tarefas de cada unidade (perfazendo um total de doze), seguidas das respostas de duas alunas focais, aqui chamadas de Luísa e Beatriz, por uma questão de preservação de suas identidades. Alinhamo-nos ao

¹⁷ O Quadro Comum Europeu de Referência é um instrumento que foi criado com o intuito de prover uma base clara, coerente e completa para a elaboração de currículos, desenvolvimento de materiais didáticos e avaliação em proficiência em língua estrangeira. É utilizado na Europa e em outros países. Fonte: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

¹⁸ Apenas o *feedback* da tarefa 4 era dado de forma individual, ou outros de forma coletiva através de *posts*

argumento de Dörnyei (2011, p. 126) quando diz que, o objetivo das amostras em estudos qualitativos é o de “encontrar indivíduos que possam nos levar a reflexões variadas e ricas sobre o fenômeno que está sendo investigado, de modo a maximizar o que está sendo estudado” e não o de se deter em uma infinidade de amostras que muitas vezes podem levar a dispersão.

Nesse sentido, o critério adotado para a escolha das duas alunas focais foi o fato de as mesmas terem respondido todas as doze tarefas ao longo do curso, o que nos permitiu observar de maneira mais consistente os seus desenvolvimentos ao longo do processo.

4 DESVELANDO A EXPERIÊNCIA: DISCUSSÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

Nesta parte nos dedicamos à discussão da análise dos dados provenientes de nossa pesquisa, com base nos conteúdos teóricos apresentados no capítulo 1. Tentaremos, então, neste momento responder à nossa pergunta de pesquisa: Um componente *on-line* com base na pedagogia dos multiletramentos e da argumentação pode contribuir para a expansão das práticas de letramentos e da argumentação em língua inglesa na universidade? Se sim, como? Se não, por quê? Para viabilizar a discussão e análise, traçamos como objetivo geral, descrever e analisar uma proposta pedagógica que alia a Pedagogia dos Multiletramentos aos estudos da Argumentação, no ensino de língua inglesa num curso de Letras-Inglês (Lic) e como objetivos específicos, (i) investigar como a argumentação é utilizada como meio para expansão do conhecimento, a partir da análise das tarefas propostas no componente *on-line* e das respectivas respostas de duas alunas focais e, (ii) analisar o desenvolvimento das estratégias argumentativas utilizadas pelas duas alunas focais no processo de escrita de um *multimodal essay*.

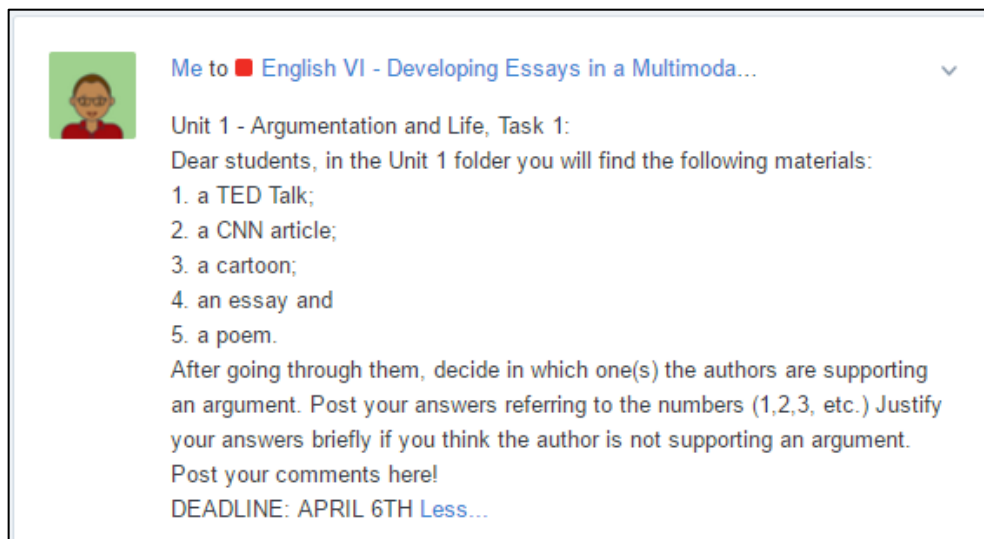
Para termos uma visão ampla do que foi proposto no componente *on-line* e tentarmos responder à nossa pergunta de pesquisa de maneira consistente, analisaremos as três unidades do componente, através das quatro tarefas que compõem cada unidade, totalizando doze tarefas. Juntamente com as tarefas, são analisadas as respostas das alunas focais Luísa e Beatriz.

4.1 Análise da Unidade 1: *Argumentation and Life*

A primeira unidade tinha como foco ressaltar diferentes contextos na vida em que a argumentação se faz presente, e ainda introduzir conceitos-chaves sobre argumentação que davam sustentação ao conteúdo do componente *on-line* e que seriam necessários para a produção final. Tentamos, desde a primeira unidade, promover a construção do conhecimento de forma colaborativa e dialógica, requerendo e valorizando as experiências prévias dos alunos. Diferentemente das unidades 2 e 3, as tarefas da unidade 1, por serem as primeiras, foram elaboradas aprioristicamente, ao início das aulas. As unidades 2 e 3 foram pensadas à

medida que os alunos interagem com a unidade 1. Passamos, agora, à análise de cada uma das tarefas da Unidade 1.

Figura 2 – Unidade 1, Tarefa 1



Fonte: Lima (2015)

Para que uma prática situada ocorra, “pressupõe-se que alunos e professores vivenciem uma imersão em práticas significativas e relevantes em suas comunidades” (LIBERALI; SANTIAGO, 2016, p. 25). Tendo isso em mente, partimos de situações concretas nas quais argumentos e seus suportes podem ser observados em cinco contextos diferentes, sendo um deles o gênero *essay*, que serviria como referência para a produção requerida ao final de cada unidade. Nesse momento, não nos detivemos em aprofundar as características desse gênero, mas achamos pertinente já expormos o aluno a um contato inicial. Os cinco exemplos de gêneros disponibilizados foram os seguintes:

1. TED *Talk* - *link* para um vídeo cujo palestrante é um palestino que defende o uso do turismo como forma de unir os povos. No vídeo, ele exemplifica, através de fatos na própria família, como o turismo pode construir relações harmoniosas entre palestinos e judeus;
2. Artigo *on-line* da CNN - *link* para um artigo *on-line* com texto e imagem sobre um tema bastante banal (qual era a verdadeira cor de um vestido!) que viralizou no mundo todo à época do curso;
3. Uma charge - imagem e texto que fazem uma crítica ao comportamento de certos pais de alunos, que exigem mais eficiência dos professores, mas que, ao

mesmo tempo, não conseguem escrever um *e-mail* na forma adequada ao se dirigir ao professor. Um exemplo interessante sobre letramentos (SOARES, 2002).

4. Um *essay* – texto tratando sobre os benefícios e malefícios do uso do computador e exemplificando o formato do gênero que seria o ponto de partida para a tarefa final da unidade;
5. Um poema - *link* para vídeo com texto e áudio do poema *I Know Why the Caged Birds Sing* da poeta e ativista negra norte americana Maya Angelou. O poema edifica a liberdade, a despeito das circunstâncias às quais podemos estar presos.

A seleção desses materiais não foi aleatória e visava a oferecer aos alunos exemplos de eventos de letramentos (BARTON, 2009) e *designs* (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000) diversos. Alguns desses *designs* já eram familiares para alguns alunos, enquanto outros talvez fossem novos. Entendemos que essa possibilidade de unir o familiar com o novo é extremamente benéfica, uma vez que a familiaridade traz segurança, propicia um terreno seguro no qual o aluno poderá trazer suas contribuições de forma mais confiante, enquanto o novo, por sua vez, promove a quebra de paradigmas, abre caminho para novos olhares e, por conseguinte, novas práticas. Sobre experienciar o novo, Cope e Kalantzis (2009) reforçam que os alunos devem ser expostos a textos e experiências suficientemente inteligíveis e seguras, próximas ao seu mundo, mas que tenham, ao mesmo tempo, um potencial transformativo que aponte para ações e significados inovadores.

A variedade de *designs* teve como intuito exemplificar para os alunos os dois pilares dos multiletramentos, em contextos reais de uso: a multimodalidade e a multiculturalidade. Nos exemplos disponibilizados, os autores lançaram mão de diferentes modos (vídeos, imagens, áudio, escrita etc.) para exporem suas opiniões, pontos de vista, argumentos, ao passo que, simultaneamente, expunham elementos de suas próprias identidades. Sobre essa questão, o aspecto da multiculturalidade fica mais evidente em dois dos exemplos, no TED *Talk* e no poema. No primeiro, a identidade cultural do palestrante é atestada não apenas pelo tema do seu discurso, mas também pelos exemplos dados (remetendo à sua infância em meio a palestinos e judeus), seu sotaque e, até mesmo, suas características físicas. No segundo, um exemplar da obra da poeta Maya Angelou, internacionalmente reconhecida pelo seu ativismo social, mais especificamente com a questão de racismo nos Estados Unidos. Concordamos com Liberali e Santiago (2016, p. 24) quando dizem que é importante “escolher materiais que

possibilitem visões diferentes, propondo discussões que impulsionem o diálogo e a relação das várias culturas”.

Importante ressaltar que os cinco materiais disponibilizados nessa tarefa não foram criados com o propósito primeiro de serem utilizados em sala de aula, pois eles já existiam no mundo real. Contudo, seu uso com objetivos pedagógicos, nos serviu para mostrar aos nossos alunos que a argumentação (foco da tarefa) está, constantemente, ao nosso redor, seja em contextos mais casuais ou mais acadêmicos, um exemplo de que pode, e deve, haver conexão entre os conteúdos estudados em ambientes formais de aprendizagem e as experiências que os alunos podem vivenciar fora desses ambientes. Esses entrelaces culturais (CAZDEN, 2006) entre os temas abordados em ambientes de aprendizagem dão significado aos processos de construção de novos sentidos.

Além disso, o uso de materiais autênticos, que são originalmente produzidos na e para a vida real, visavam a contribuir para uma prática situada mais eficiente, uma vez que traziam, para o contexto de aprendizagem, temas que estavam sendo discutidos fora da sala de aula. Nesse sentido, é importante ressaltar que os recursos tecnológicos atuais, cada vez mais, possibilitam ao professor a inserção de usos reais da língua em situações de aprendizagem, o que, em última instância, pode vir a contribuir para uma maior motivação e interesse dos alunos nos assuntos abordados.

A principal característica de ações que possam criar condições para o surgimento da argumentação é que tópicos curriculares sejam apresentados como temas em relação aos quais divergências de entendimento podem surgir (LEITÃO, 2011b). No nosso caso, o tema curricular que estava sendo tratado era o conceito de suporte a um argumento. Esse conceito poderia ter sido apresentado através de uma definição explícita com base na teoria de argumentação que sustentou o curso. Todavia, acreditamos que essa opção concretizaria uma proposta de construção do conhecimento unilateral, e até impositiva, pouco ou em nada contribuindo para a reflexão do aluno. Ao invés disso, pedimos aos alunos que decidissem se as fontes disponibilizadas apresentavam suporte a um argumento ou não. Os alunos tiveram que lançar mão de conhecimentos prévios ou ir em busca de suportes para poder responder à questão. Essa foi uma forma simples que encontramos de evitar a apresentação, talvez desnecessária, de conceitos que os alunos já dominassem e, ao mesmo tempo, uma maneira de valorizar o conhecimento que os alunos já traziam para o ambiente de aprendizagem.

Para que a tarefa fosse concluída, os alunos teriam, ainda, que justificar seus posicionamentos. Essa ação “gera nos indivíduos a possibilidade de refletir sobre os fundamentos e limites dos seus próprios pontos de vista, ao mesmo tempo em que os engaja em um contínuo processo de revisão de suas próprias perspectivas” (RUIZ; LEITÃO, 2014, p. 85). Vale lembrar que, quando os alunos estavam produzindo suas respostas, a interação com outros colegas deu-se de forma assíncrona. Ou seja, somente após as postagens no ambiente *on-line*, os alunos puderam, de fato, ter contato com o conteúdo e opiniões de outros colegas. Esse fato não diminui o caráter dialógico da interação e a presença da voz do outro (BAKHTIN, 2011) quando da elaboração das justificativas. A esse respeito, Bakhtin (2011) nos lembra que:

[...] Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. [...] Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo enunciado se construísse ao encontro dessa resposta (BAKHTIN, 2011, p. 301).

Leitão (2011b) acredita que as ações que criam condições para o surgimento da argumentação funcionam como um convite à argumentação. Como se pode observar na tarefa 1, os alunos são convidados a justificar suas respostas apenas se não identificarem um suporte ao argumento num determinado texto. Olhando para o componente, hoje, percebemos que da forma como a questão foi elaborada, poderíamos ter limitado o surgimento da argumentação. Numa futura implementação desse componente, pediríamos que os alunos justificassem suas respostas, independente do seu posicionamento inicial. Felizmente, fomos surpreendidos, positivamente, com a participação dos alunos nessa tarefa, como veremos mais à frente.

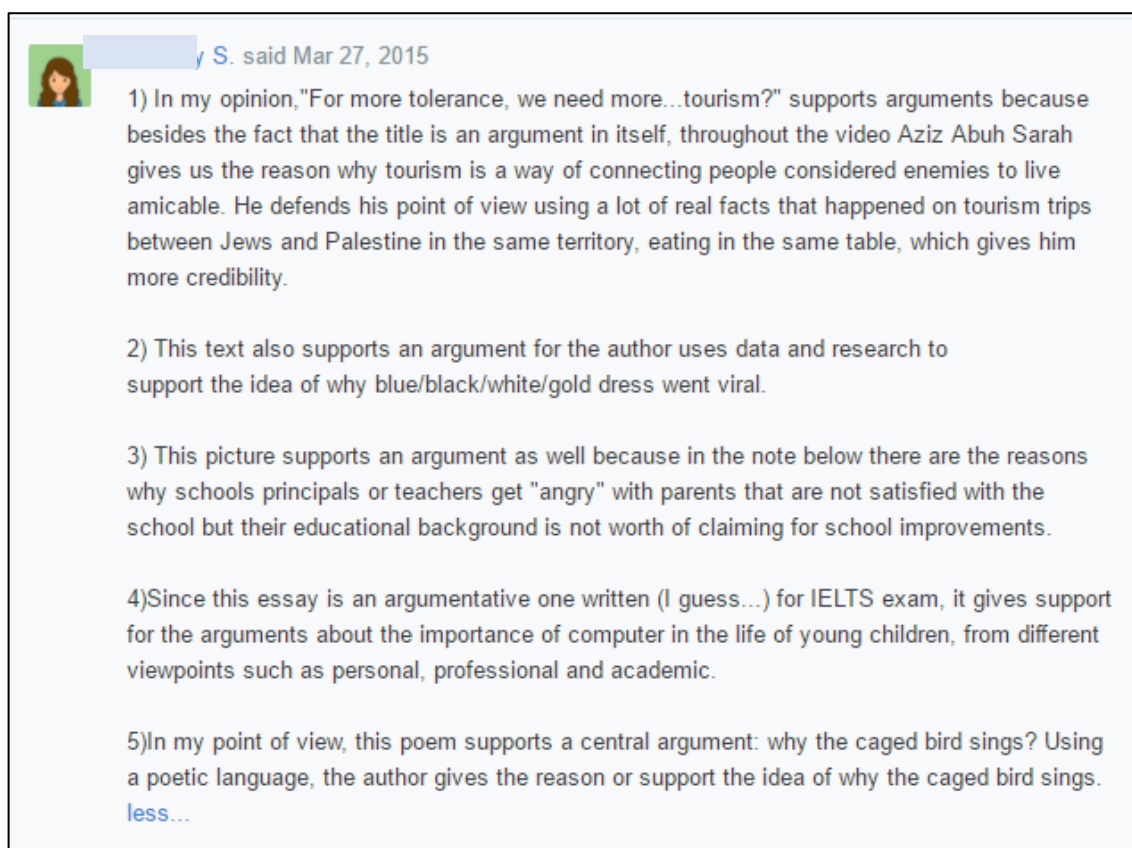
Como mencionamos anteriormente, o foco dessa tarefa era o de apresentar o conceito de suporte a um argumento. Era importante que, até o final da unidade, o aluno tivesse um bom entendimento desse conceito, uma vez que na tarefa 4 esse se tornaria um dos critérios para a produção do *multimodal essay*. Reforçamos, aqui, que os alunos foram os responsáveis por construir o conceito, à medida que iam postando suas opiniões e justificativas no ambiente *on-line* compartilhado por todos da turma.

No que diz respeito aos procedimentos específicos e raciocínios típicos do conteúdo, os cinco contextos disponibilizados possibilitaram que os alunos identificassem diferentes formas de se estruturar suportes a argumentos, desde a defesa oral de argumentos por meio de exemplos em uma palestra, até a defesa de ideias libertárias em forma de arte num texto

literário. O quarto exemplo foi particularmente importante nessa tarefa pois trazia o gênero *essay*, que serviria como base para a última tarefa, exemplificando como argumentos e seus suportes podem ser organizados nesse tipo de texto.

A estruturação da tarefa 1 foi particularmente importante para dar aos alunos o tom de colaboração e construção compartilhada que gostaríamos de desenvolver ao longo de todo curso, bem como para criar um ambiente no qual os alunos pudessem se sentir confiantes para participar ativamente e seguros para receber orientações de colegas e tutores. Vejamos a seguir, respectivamente, as respostas das alunas focais Luísa e Beatriz à tarefa 1 (U1T1):

Figura 3 – Resposta de Luísa à Unidade 1, Tarefa 1



y S. said Mar 27, 2015

- 1) In my opinion, "For more tolerance, we need more...tourism?" supports arguments because besides the fact that the title is an argument in itself, throughout the video Aziz Abuh Sarah gives us the reason why tourism is a way of connecting people considered enemies to live amicable. He defends his point of view using a lot of real facts that happened on tourism trips between Jews and Palestine in the same territory, eating in the same table, which gives him more credibility.
- 2) This text also supports an argument for the author uses data and research to support the idea of why blue/black/white/gold dress went viral.
- 3) This picture supports an argument as well because in the note below there are the reasons why schools principals or teachers get "angry" with parents that are not satisfied with the school but their educational background is not worth of claiming for school improvements.
- 4) Since this essay is an argumentative one written (I guess...) for IELTS exam, it gives support for the arguments about the importance of computer in the life of young children, from different viewpoints such as personal, professional and academic.
- 5) In my point of view, this poem supports a central argument: why the caged bird sings? Using a poetic language, the author gives the reason or support the idea of why the caged bird sings. less...

Fonte: Lima (2015).

Luísa demonstra, na sua argumentação, que tem um bom entendimento do conceito de suporte a um argumento, que é diferente do de argumento em si. Isso fica claro na sua resposta, quando observamos passagens como: "*Aziz Abuh Sarah gives us the reasons why [...]; the author uses data and research to support the idea [...]; in the note below there are the*

reasons why (...); it gives support (...) from different viewpoints such as (...) e the author gives the reason or support the idea of why". Importante lembrarmos que esse conceito não foi formalmente “ensinado” pelo tutor, ou seja, o conhecimento trazido pela aluna é proveniente de suas experiências prévias (incluindo aí as discussões que ocorriam em paralelo nas aulas presenciais) e agora está sendo utilizado no componente *on-line*, como um exemplo de conexão entre o ambiente formal de aprendizagem e o restante da vida (CAZDEN, 2006).

Ainda a esse respeito, chamou-nos atenção a justificativa que Luísa ofereceu para o item 4. Ao dizer “*Since this is an argumentative text (..) written for IELTS*”, ela demonstra ter uma certa familiaridade com esse gênero textual ou, ainda, com textos requeridos para o exame mencionado. Esse era um tipo de conhecimento que, talvez, não fosse do domínio de todos do curso. Um dos objetivos da prática situada é que os alunos desempenhem papéis diferentes, não só de aprendizes, mas também de *experts* (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000), compartilhando seus conhecimentos com os colegas. Embora as respostas tenham sido publicadas em forma de *post* – já que o nosso intuito era o de facilitar o compartilhamento das informações com os outros membros do grupo –, não podemos garantir que todos tenham tido contato com essa resposta, por exemplo. Para que os alunos tivessem atuado de forma mais ativa como *experts*, poderíamos ter elaborado tarefas subsequentes, tais como:

- Escolha um colega e selecione entre suas respostas, uma justificativa que exemplifica bem o conceito de suporte a um argumento;
- Dentre as respostas de vários colegas, selecione uma informação que você desconhecia e que achou interessante. Justifique sua escolha.
- Se possível, escolha uma resposta de um colega com a qual você discorda e envie-lhe uma mensagem explicando o porquê do seu ponto de vista.

Figura 4 – Resposta de Beatriz à Unidade 1, Tarefa 1



Unit
1
-
Argumentation
and
Life,
Task
1:

In the video (1) Aziz Abu Sarah tells his history of bitterness and anger growing up in the middle of the conflict between Palestinian and Israelites. But, when he started to study Hebrew, he had the chance to get in touch with Jewish people that were not soldiers, and he could see then that they are normal people, like himself, with a lot if things in common, so, they started to make beautiful bonds! From that point, he understood that connecting, making bonds, with people's culture can change our way of understanding them and, therefore, can be an important peace-keeping strategy. Actually, he says

that it's the "best sustainable way to break down walls (that separate people) and to create sustainable ways of connecting with each other and creating friendships". Therefore, I think he supports an argument – which is “tourism can be an important peace-keeping strategy”. To sustain his argument, he talks about his life, showing how he came to the sense that traveling and connecting with different cultures can change the world. To make his point even more clear, he uses pictures of his trips to exemplify and illustrate what he is trying to prove. Connecting to others is a theme that also appears in Mel Robbins’ article (2). She affirms that “positive stories typically help us feel connected to others”, and explains that this is the reason why “silly and goofy” stories tend to turn viral on internet – in the text, she mentioned as examples of those online viral: the discussion about the color of the dress, llamas running, cat videos, and even some others that are not exactly silly and goofy, but are related to awe and admiration of a great man, i.e., the life and death of a Star Trek actor, Leonard Nimoy. She also supports an argument, which is our preference of discussing positive things rather than negative or very serious topics. She brings different scientific researches that prove that the things that go viral have more positive words, that we share more positive stories over the negative news, and that the feelings that drive the virals are of awe, laughter and amusement. Since we’re studying multimodality as well, it’s interesting to notice that her article was, in my opinion, multimodal. She used links to the researches she mentioned; she put the videos and pictures of the virals, once she said that the debate over the color of the dress was an optical illusion, she also brought pictures of other optical illusions. On the cartoon (3), the author is criticizing our current society’s educational system. The partnership that should be established between school and family does not exist. Instead, parents have the teachers as their rival and subordinate (as we can see in the use of the word “demanding” in the cartoon). Parents also request from their children education and instruction they themselves don’t have (the parent in the cartoon writes disrespecting many grammar rules). And it’s interesting to notice that the parent wants the teacher to do a better job on teaching “social” skills, but he makes many linguistic errors. I believe the author here also supports an argument, but in a shorter way. Since the genre he’s working with is a cartoon, it needs to be short and precise. To understand his argument, the reader needs to mobilize his interpretation skills, not only linguistic, but also semiotic, and of world knowledge.

On the essay (4), the author answers the question whether using a computer every day can have more negative than positive effects on children. The author believes that there are more positive aspects on using this device on a daily basis, and even highlights that it’s crucial to our modern life. He explains his point of view in three different perspectives: personal, a [Less...](#)

[Like](#) [Reply](#) Mar 27, 2015, 9:21 AM

Fonte: Lima (2015).

É interessante notar as estratégias argumentativas que Beatriz utiliza para construir sua resposta. Antes de responder diretamente a questão, ela faz uma retomada para o leitor, como em forma de síntese, do que foi apresentado em cada material. Esses momentos são introduzidos em passagens como as seguintes:

In the video (1) Aziz Abu Sarah tells his history of bitterness and anger growing up in the middle of the conflict between Palestinian and Israelites; Connecting to others is a theme that also appears in Mel Robbins’ article

(2). *She affirms that “positive stories typically help us feel connected to others” (...); On the cartoon (3), the author is criticizing our current society’s educational system (...).*

Essa é forma que a aluna lança mão para ir progressivamente dando suporte ao seu próprio argumento. Vislumbramos aqui, de forma bem pontual, um exemplo de como ferramenta e produto (NEWMAN; HOLZMAN, 1993) podem ocorrer de forma simultânea na construção de novos conhecimentos. Nesse caso específico, o uso do suporte a um argumento para tratar do próprio conceito de suporte ao argumento.

Posteriormente a cada uma dessas introduções, Beatriz vai pontuar de maneira mais objetiva como ela identifica os suportes aos argumentos em cada um dos materiais. Em relação ao video, ela diz:

(...) Therefore, I think he supports an argument – which is “tourism can be an important peace-keeping strategy”. To sustain his argument, he talks about his life, showing how he came to the sense that traveling and connecting with different cultures can change the world. To make his point even more clear, he uses pictures of his trips to exemplify and illustrate what he is trying to prove. (grifo nosso).

Destacamos esta última passagem para enfatizar o fato de que a aluna já atenta para o uso de diferentes elementos multimodais na sustentação de um argumento, embora aqui ainda não use formalmente o termo multimodalidade. A esse respeito, Damianovic *et al.* (2016) reforçam que o novo significado construído é maior do que a simples soma dos significados de cada elemento multimodal, uma vez que eles significam em conjunto, em simbiose.

Sobre como a autora do artigo dá suporte ao seu argumento, Beatriz destaca: “*She brings different scientific researches that prove that the things that go viral have more positive words, that we share more positive stories over the negative news(...)*”. Na continuação do seu comentário, dessa vez Beatriz já utiliza de maneira explícita o termo multimodalidade e consegue relacionar o conteúdo que estava sendo estudado com exemplos reais encontrados no texto:

Since we’re studying multimodality as well, it’s interesting to notice that her article was, in my opinion, multimodal. She used links to the researches she mentioned; she put the videos and pictures of the virals, once she said that the debate over the color of the dress was an optical illusion, she also brought pictures of other optical illusions.

A esse respeito, Kress (2000) nos lembra que diferentes recursos multimodais não são usados de formas aleatórias ou intercambiáveis, mas servem a propósitos específicos no processo de construção de sentidos, o que parece ter sido bem identificado pela aluna.

Com relação ao *cartoon*, a aluna percebe que diferentes *designs* irão requerer diferentes formas de suporte a um argumento. Nas suas próprias palavras: “*I believe the author here also supports an argument, but in a shorter way. Since the genre he’s working with is a cartoon, it needs to be short and precise.*” (grifo nosso). Na continuação, Beatriz ressalta que, para entender como a construção da argumentação se dá no *cartoon*, o leitor não pode se restringir a suas habilidades linguísticas, ao dizer: “*To understand his argument, the reader needs to mobilize his interpretation skills, not only linguistic, but also semiotic, and of world knowledge*”.

Se observarmos o enunciado dessa tarefa, o aluno é solicitado a justificar sua resposta apenas no caso em que o suporte a um argumento não aparece. Como se pode atestar tanto nas respostas de Luísa quanto nas de Beatriz, ambas encontraram suportes a argumentos em todos os cinco contextos e, mesmo assim, ofereceram justificativas. Curiosamente, esse comportamento foi repetido por todos os outros alunos do curso. Como não fizemos entrevistas *a posteriori* com os alunos para discutir suas opções de respostas, não podemos ser categóricos quanto aos motivos que os levaram a se comportar dessa forma nessa questão. Contudo, como bem aponta o Grupo de Nova Londres (2000), só aprendemos algo bem quando nos sentimos motivados e quando acreditamos que o que está sendo aprendido tem funcionalidade para nossos próprios interesses. Considerando a participação ativa dos alunos nessa questão, acreditamos que, de certa forma, tenhamos tocado em aspectos afetivos e socioculturais que tornaram o conteúdo tratado em algo por eles considerado relevante.

Figura 5 – Unidade 1, Tarefa 2



Me to  English VI - Developing Essays in a Multimoda...

Unit 1 - Argumentation and Life, Task 2

Download the doc attached. Complete the grid and submit it attached on a note (at the top) to me. (You can either upload your doc or simply take a pic of your answer and post)

DEADLINE: APRIL 6TH



argumentation_points_grid.doc
32.5KB



English VI – Developing Essays in a Multimodal and Multiliterate Community

Put a tick (v) for the items you can identify in each of the genres.

	TED Talk	CNN article	Cartoon	Essay	Poem
Point of view (argument)					
Support (to the point of view)					
Counter-argument					
Support (to the counter argument)					
Synthesis					

Note: The items don't have to appear in this order.

Fonte: Lima (2015).

A tarefa 2 tinha como objetivo expandir o conceito de *suporte a um argumento* (introduzido na tarefa anterior) e introduzir outros conceitos-chave que davam sustentação teórica ao curso e que deveriam estar presentes na produção final da unidade: *contra-argumento*, *suporte ao contra-argumento* e *síntese*. Para tanto, observem que não trouxemos os conceitos prontos e já elaborados para os alunos. Ao invés disso, organizamos a tarefa acima para que os alunos pudessem identificar os conceitos em contextos reais de uso e, a partir daí, irem, progressivamente, construindo um entendimento dos mesmos.

Além de trazer conceitos centrais para o conteúdo do curso, essa atividade apresentou, ao mesmo tempo, “procedimentos e formas de raciocínio típicas do domínio de conhecimento em questão” (VARGAS; LEITÃO, 2011, p. 161), em cinco contextos diferentes. Os elementos da primeira coluna – argumento, suporte ao argumento, contra-argumento, suporte ao contra-argumento e síntese – se tornariam, mais à frente, a base para tarefa 4.

Idealmente, esperava-se que os alunos fossem expandindo seus conhecimentos sobre os novos conceitos à medida que analisavam os materiais, refletindo a respeito e expondo seus posicionamentos. Ao exporem suas opiniões, os alunos atuariam também como fonte para os outros membros do grupo, que poderiam comparar suas respostas e até rever posicionamentos. No entanto, quando da análise dos dados, percebemos que a maneira que os alunos tinham de disponibilizar suas respostas não contribuía muito para que esse objetivo fosse garantido, como veremos, a seguir, na análise da resposta das alunas.

Figura 6 – Resposta de Luísa à Unidade 1, Tarefa 2

	TED Talk	CNN article	Cartoon	Essay	Poem
Point of view (argument)	✓	✓	✓	✓	✓
Support (to the point of view)	✓	✓	✓	✓	✓
Counter-argument		✓		✓	
Support (to the counter argument)		✓		✓	
Synthesis	✓	✓		✓	✓

Fonte: Lima (2015).

Figura 7 – Resposta de Beatriz à Unidade 1, Tarefa 2

	TED Talk	CNN article	Cartoon	Essay	Poem
Point of view (argument)	V	V	V	V	V
Support (to the point of view)	V	V		V	
Counter-argument	V				
Support (to the counter argument)					
Synthesis		V		V	

Fonte: Lima (2015).

Como já dissemos, o intuito dessa tarefa era o de introduzir conceitos importantes para o desenvolvimento do curso, os quais podem ser visualizados na primeira coluna. Dois em particular, o contra-argumento e o suporte ao contra-argumento, tinham especial importância, pois visavam contribuir para o desenvolvimento de uma visão mais plural dos alunos. Apresentar um argumento e justificá-lo mediante suas crenças e fundamentos são ações mais comuns no dia-a-dia e comumente associadas à atividade de argumentar. Menos comum, no entanto, é a ação de apresentarmos um contra-argumento e sustentação para o mesmo; em geral isso é visto como um enfraquecimento do ponto de vista inicial. Contudo, compartilhamos da ideia de Leitão (2011b) quando diz que:

É exatamente na ação discursiva de lidar com a oposição que se postula existir um segundo nível de reflexão, inerente à argumentação. A necessidade de um proponente de um argumento responder a contra-argumentos exige do argumentador que examine seu argumento inicial à luz da objeção levantada e, a partir desse exame, avalie em que medida se mostra defensável, tendo em vista os aspectos apontados pela contra-argumentação (LEITÃO, 2011b, p. 23).

Assim sendo, os conceitos de contra-argumento e suporte ao contra-argumento foram de grande importância ao longo do curso. Nesse estágio da unidade, as alunas precisariam apenas identificá-los. Embora tenham ocorrido divergências entre as respostas das alunas, entendemos que, de modo geral, para esse momento do curso, a identificação dos conceitos foi feita de maneira satisfatória.

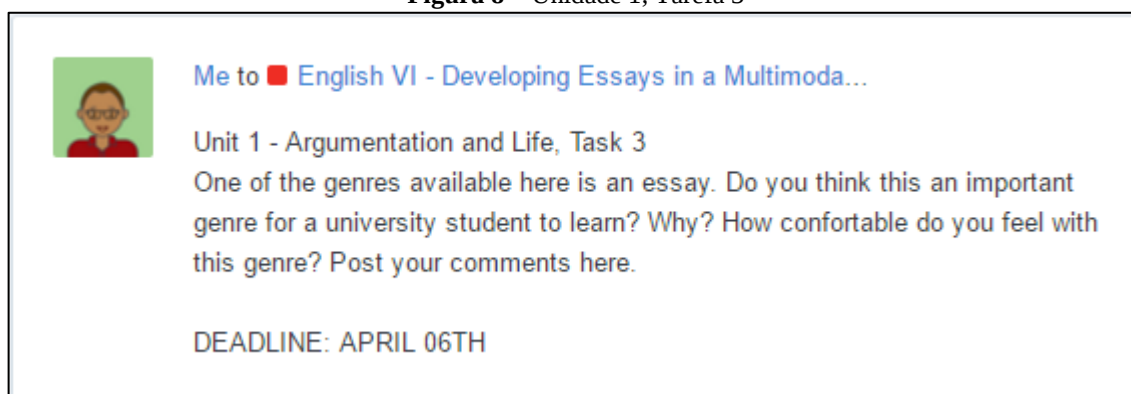
Retomemos agora a questão que levantamos anteriormente, no que concerne ao modo como as respostas foram disponibilizadas. Quando os alunos fizeram o *upload* da tabela com seus posicionamentos, suas respostas não ficavam imediatamente visíveis para os outros membros do grupo, mas sim como um ícone sólido de um documento, sobre o qual os colegas deveriam clicar se quisessem acessar o conteúdo. Caso a resposta tivesse sido dada através de um *post*, o acesso a esses conteúdos poderia ter sido facilitado. Por outro lado, a ferramenta de *posts*, no *Edmodo*, não permitia a inserção de tabelas diretamente.

Como se vê, a aplicação de pressupostos teóricos em um componente *on-line* – nesse caso o desenvolvimento de multiletramentos e argumentação numa perspectiva de cooperação – não é tarefa simples, pois pode esbarrar nas próprias limitações do veículo utilizado (o ambiente *on-line*) ou ainda na falta de experiência de quem o organiza. Sobre o uso de novas tecnologias em ambientes de aprendizagem, precisamos estar constantemente atentos ao fato de que a tecnologia em si não implica em novos paradigmas ou modelos educacionais

(SANCHO, 2006) e, como educadores, precisamos ter sempre um olhar crítico sobre nossas opções pedagógicas, no sentido de evitar o uso de ferramentas inovadoras para práticas tradicionais. Para que a renovação realmente aconteça, o professor precisa ter a inteligência de quem também aprende (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2015).

Caso o componente fosse implementado novamente, uma proposta possível seria pedir aos alunos que acessassem ao menos a resposta de um colega, confrontassem com as suas e compartilhassem se seus posicionamentos continuaram os mesmos após a leitura. Isso proporcionaria maior interação entre os alunos, além de mais uso da argumentação como mediador da construção do conhecimento.

Figura 8 – Unidade 1, Tarefa 3



Fonte: Lima (2015).

O termo *essay* já havia aparecido em U1T1 e U1T2, porém não como foco das tarefas. Nosso objetivo em U1T3 era o de ter esse gênero como objeto de análise, já em preparação para o que seria solicitado em U1T4. O *essay* que é disponibilizado como modelo na U1 e que vinha sendo progressivamente analisado funciona como um *available design*, para os alunos, já que esse serviu de base para um outro tipo de *essay*, com características específicas, que deveria ser produzido em U1T4, com vistas a um *redesigned*.

Na prática situada, é importante que o aluno veja significância no que está sendo proposto como objeto de aprendizagem, e que ele possa perceber o objeto do estudo como algo conectado a sua vida real, presente nos contextos nos quais está inserido. As perguntas “Do you think this an important genre for a university student to learn? Why?” foram elaboradas com o intuito de suscitar uma reflexão nos alunos e que os levasse a perceber/ou questionar a relevância do que estava sendo estudado. Acreditamos que a validação dos

alunos sobre tópicos curriculares propostos contribui para a construção de um conhecimento mais significativo e transformador.

As perguntas presentes no enunciado tinham como propósito valorizar a opinião dos alunos e permitir que o tutor tivesse uma noção do conhecimento prévio dos alunos sobre o tópico em discussão. Opções como essas têm implicações de ordem pedagógica bastante relevantes, já que podem evitar explicações desnecessárias por parte do tutor, caso os alunos já dominem bem o assunto ou, ao contrário, oferecer a oportunidade para que mais suporte seja oferecido. Em ambos os casos, contudo, o curso vai tomando a forma daquela turma em específico, o que pode ser um elemento motivador.

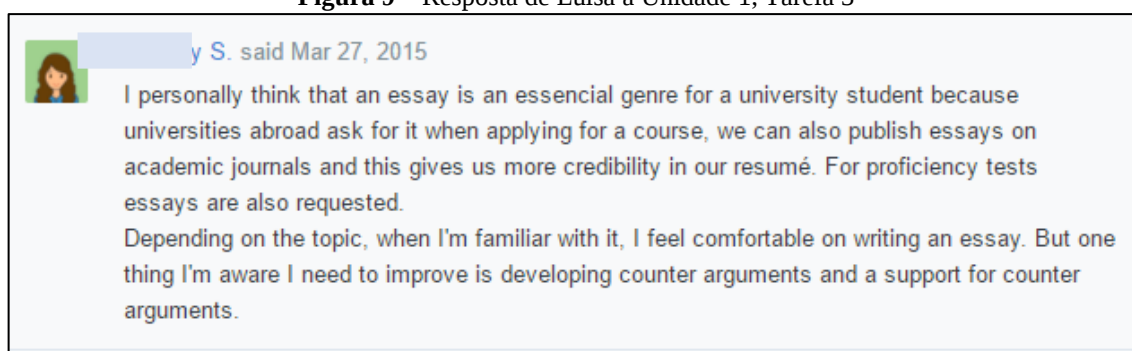
Quando os alunos expressam suas opiniões sobre a relevância de se aprender *essays* no contexto universitário, vislumbramos elementos de um enquadramento crítico, uma vez que “nesse componente, o aluno analisa funções do conhecimento e os questiona, posicionando-se criticamente frente a uma situação, um objeto, de forma consciente” (LIBERALI; SANTIAGO, 2016, p. 25).

Se, por um lado, o uso da argumentação como mediador em ambientes de aprendizagem para o desenvolvimento de um pensamento crítico pode contribuir para a construção de um conhecimento mais significativo, por outro abre portas para que posicionamentos inesperados surjam, o que vai exigir do professor/tutor flexibilidade para equacionar a questão, uma vez que “como parte das metas educacionais, do aluno se espera, em última instância, uma apropriação – mesmo que reflexiva e reconstrutiva – de um corpo de conhecimento culturalmente produzido, que lhe é disponibilizado através do planejamento curricular.” (LEITÃO, 2011b, p. 30). Casos em que há discordâncias entre o que é proposto e as visões dos alunos irão exigir também do professor/tutor suas habilidades argumentativas, no sentido de se chegar a um consenso; em alguns casos talvez o próprio conteúdo curricular mereça ser revisto de forma a melhor atender às necessidades de um determinado grupo. Tal opção, por certo, não é fácil e até mesmo pouco comum, já que como educadores temos uma tendência a agirmos como detentores do conhecimento.

Na U1T3, os alunos são convidados a argumentar sobre o tema curricular em foco – o *essay* – através de uma sequência de perguntas. Segundo a classificação de mecanismos de interrogação de Liberali (2013), inicialmente por meio de uma pergunta do tipo sim/não – *Do you think this is an important...?* – e em seguida com duas perguntas com pronomes interrogativos – *Why?* e *How comfortable...?*. Liberali (2013) nos lembra que as perguntas do

primeiro tipo podem levar os alunos a respostas do tipo réplicas simples, que não aprofundam muito seus sentidos pessoais. Tendo isso em mente, propusemos, também, as duas outras perguntas, do segundo tipo, que possibilitam não só um melhor entendimento por parte do tutor sobre as bases que sustentam a afirmação do aluno, como também contribuem para que o aluno tenha como objeto de reflexão o seu próprio pensamento. Para Leitão e de Castro (2016), essa ação metacognitiva do pensamento reflexivo aproxima a argumentação da construção do conhecimento.

Figura 9 – Resposta de Luísa à Unidade 1, Tarefa 3



Fonte: Lima (2015).

Para dar suporte ao seu argumento, Luísa vai enumerando diferentes contextos ou veículos nos quais um *essay* é requerido: a candidatura para um curso em uma universidade estrangeira, um jornal acadêmico, testes de proficiência e a importância disso para um currículo. Essa sequência de exemplificações não só sustenta seu argumento, como pode ter contribuído para delinear para outros colegas funções do gênero em foco.

Ao tratar da questão de familiaridade com o gênero, Luísa menciona uma lacuna que ainda tem, a de *desenvolver contra-argumentos e suporte aos contra-argumentos*. Vale a pena notar que, ao fazer uso desses termos (contra-argumentos e suporte aos contra-argumentos), a aluna cria uma conexão com a U1T2 – uma vez que essas nomenclaturas foram introduzidas lá. Foi interessante identificar esse movimento no comentário escrito da aluna, porque podemos perceber que aos poucos ela estava incorporando conceitos essenciais para o curso e que seriam requeridos para a execução da U1T4. Notemos, ainda, que sobre a relevância desses conceitos para esse gênero, a aluna o faz de maneira enfática, implicando uma necessidade: “[...] one thing I’m aware I need to improve is developing conter-arguments and a support for conter-arguments (grifos nossos)”. Segundo o Grupo de Nova Londres (2000),

o uso de uma metalinguagem por parte dos alunos faz parte do processo de conscientização e internalização dos novos conceitos que estão sendo propostos em uma determinada situação de aprendizagem.

Lendo e relendo essa passagem de Luísa, percebemos que ela parece ter um interesse, e até um certo conhecimento, sobre exames internacionais e suas demandas. Esse interesse já havia aparecido em UIT1 quando ela menciona o IELTS. Olhando de volta para esses dados, percebemos que esse foi um traço da sua individualidade que não foi aproveitado. Seu conhecimento ou até mesmo simples interesse em exames internacionais poderia ter se revertido em uma atuação mais ativa no curso, caso nosso olhar como tutor tivesse sido mais preciso em usar as respostas dos alunos para incentivar o desenvolvimento de discussões. Poderíamos ter pedido, por exemplo, que a própria aluna criasse uma tarefa sobre *essays* com base nos seus conhecimentos sobre exames internacionais.

Figura 10 – Resposta de Beatriz à Unidade 1, Tarefa 3



Unit 1 - Argumentation and Life, Task 3.

Essays are normally defined as generally scholarly pieces of writing giving the author's own argument. According to the "The Free Dictionary", it's a short literary composition on a single subject, usually presenting the personal view of the author. In some countries, like the United States and the United Kingdom, essays have become a major part of a formal education in the form of free response questions. Secondary students in these countries are taught structured essay formats to improve their writing skills, and essays are often used by universities in these countries in selecting applicants. In both secondary and tertiary education, essays are used to judge the mastery and comprehension of material. Students are asked to explain, comment on, or assess a topic of study in the form of an essay. They may still allow the presentation of the writer's own views, but this is done in a logical and factual manner.

Here in Brazil we normally are not requested to write essays. I'm used to other academic genres, such as reports, papers, articles, presentations, etc. I've never written an essay in my university, but, when I did my exchange program to New Zealand and did a part of my High School there, I was requested several times to do different essays. I remember that I thought, back then, it was like a "redação" we normally when preparing for vestibular. Now I understand that "redação" and essays are similar, but different genres, and I do believe it's important for me to learn how to write the different types of essays that exist, because it's an internationally recognized genre; and, therefore, it can help on the internationalization of not only my work, but my university and my nation's work. However, right now I wouldn't use the word "comfortable" to describe how I'm feeling about an essay, but instead "curious". As I don't really know how to write it, what is its structure and rules and etc, I'm curious to learn more about it. [Less...](#)

Fonte: Lima (2015).

Diferentemente de Luísa, Beatriz não começa sua resposta com uma afirmação quanto à importância de se aprender o gênero *essay* na universidade, mas traz uma definição do que seria esse gênero, segundo um dicionário *on-line*: “According to the ‘The Free Dictionary’, it’s a short literary composition on a single subject [...]”. Em seguida, ela continua apresentando contextos nos quais esse gênero é requerido: “In some countries, like the United States and the United Kingdom, essays have become a major part of a formal education [...]”. A forma escolhida por Beatriz para sustentar seu argumento pode ter servido como uma ótima introdução para outros colegas sobre as características do gênero em foco. Nesse sentido, Beatriz pode ter desempenhado dois papéis, o de aluna, respondendo ao questionamento proposto e, em certa medida, o de *expert*, compartilhando um conhecimento que já trazia com outros colegas. A possibilidade de desempenhar papéis diferentes em situações de aprendizagem é um dos objetivos a que se almeja na prática situada (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000).

Esse papel de *expert* torna-se mais consistente quando, em seguida, ela traça um paralelo entre uma experiência vivida em outro país no qual o gênero *essay* é requerido com frequência, e a quase total ausência do mesmo no contexto brasileiro: “Here in Brazil we normally are not requested to write essays.” Sabemos que culturas diferentes irão desenvolver e privilegiar diferentes gêneros, mas, no caso de uma Licenciatura em Língua Inglesa, poderíamos esperar que os alunos fossem expostos a esse tipo de gênero. A ausência da prática desse gênero na Universidade, em contraste com a sua presença num país onde o inglês é falado como primeira língua, é pontuado de forma bastante clara pela aluna: “I’ve never written an essay in my university, but, when I did my exchange program to New Zealand [...] I was requested several times to do different essays.” Chamou-nos atenção, ainda, as reflexões que Beatriz compartilhou sobre semelhanças e diferenças entre o gênero *essay* e a nossa redação, com base em suas próprias experiências.

Vale ressaltar que nenhum dos outros participantes do curso chegou a pedir uma definição explícita ou maiores explicações sobre o que era uma *essay* e quais suas características. Embora não tenhamos feito nenhuma investigação *a posteriori* a esse respeito, podemos vislumbrar algumas possibilidades: os alunos já detinham esse conhecimento; as respostas dos colegas os ajudaram a entender o gênero em foco; eles procuraram outras fontes para adquirir esse conhecimento. Em quaisquer dessas possibilidades, acreditamos que os resultados foram profícuos; no primeiro caso os alunos não precisariam de uma outra explicação, o que poderia soar como uma atitude paternalista por parte do tutor; no segundo,

uma possível interação entre os colegas solucionou o problema e no terceiro, eles resolveram a questão por conta própria, como agentes na construção do próprio conhecimento.

Figura 11 – Unidade 1, Tarefa 4



Me to  English VI - Developing Essays in a Multimoda...

Essay 1

Turned In (7)

Due: April 06, 2015 11:59 pm

Write an essay with the following topic: In a democratic society, every citizen should have the right to express any of their thoughts freely.

Assessment criteria: Check important docs folder.

P.S.: Upload your text in word format and send it to me attached on a note (First tab at the top). (Use your previous knowledge about "essay" to write the text or try to find out more about the genre)

Argumentation Contest: Multimodal and Multiliterate Essays.

RULES

To whom: Undergraduate students of English writing to peers in the same context. A committee composed of students, professors from UFPE and external professionals will evaluate the essays.

When: To take place along the first semester of 2015.

Where: On the free online environment Edmodo.

Why: To take part in a contest as a way to enhance argumentation strategies for a more collaborative life.

What for: To foster a sense of belonging in a evergrowing multimodal and multiliterate world.

How: By submitting the four versions of a multimodal/multiliterate essay which will be assessed both in terms of process (grade 1) and final work (grade 2). The external assessors will evaluate only the final work.

The essays should:

- Examine critically the theme given/enrich the different points of view by including confrontations/Include comments, discussions and argumentation;
- Collaborate to the construction of pluralism / increase adhesion to the points of view presented.
- Include:
 - Argument
 - Support to the argument
 - Counter Argument
 - Support to the counter-argument
 - Synthesis
 (Not necessarily in this order. It may include different points of view or counter-arguments too)
- Have a minimum of 250 words + at least one multimodal/multiliterate item.

Fonte: Lima (2015).

A tarefa 4 se caracterizou pelo fechamento da unidade, requerendo do aluno a produção de um *essay* cuja tese a ser abordada era *Em uma sociedade democrática, todo cidadão tem direito a expressar quaisquer dos seus pensamentos de maneira livre*.

Um aspecto contextual que merece destaque aqui é o próprio tema do *essay*. À época do curso, o jornal francês Charlie Hebdo havia sofrido um ataque por conta de uma de suas charges envolvendo a figura de Maomé. No mundo todo, em diversas mídias, seguiram-se discussões sobre quais eram os limites da liberdade de expressão. Decidimos então trazer esse tema para o curso, primeiramente porque servia perfeitamente ao propósito desse tipo de gênero, possibilitando aos alunos desenvolverem suas estratégias argumentativas, além disso, e não menos importante, acreditamos que, ao incluir uma discussão que ocorria no mundo real, mostramos aos alunos que os estudos linguísticos e tópicos curriculares podem e devem estar conectados aos fenômenos do nosso tempo.

A discussão sobre liberdade de expressão, um tema recorrente, que dessa vez voltou à tona inicialmente na França, se revestiu de cores locais nos diversos países, inclusive no Brasil e foi expandida, aprofundada, esmiuçada através diversos canais: textos escritos, vídeos, debates, mais charges etc. Era nosso intuito que nossos alunos pudessem se valer desses aspectos de multiculturalidade e multimodalidade para construir e desenvolver seus argumentos. Acreditamos que esse tipo de conexão, entre eventos sócio-culturais correntes e tópicos curriculares, só tem a contribuir para uma maior adesão por parte dos alunos ao que é proposto em ambientes formais de aprendizagem.

A abordagem do tema proposto deveria ser feita partindo-se de um gênero já conhecido o *essay* (*available design*), porém com vistas à inovação (*redesigned*). Entendemos que o ambiente formal de aprendizagem, no nosso caso, a Universidade, deve ser também um espaço no qual os alunos podem ter a chance de ensaiar práticas que serão demandadas nas suas vidas futuras. No que diz respeito a práticas linguísticas, nossos alunos precisam estar aptos não só a serem capazes de interpretar textos com multiplicidades semióticas, mas também de os produzir. Com isso em mente, solicitamos que os alunos incluíssem elementos de multimodalidade como instrumentos de argumentação em seus textos. Para Liberali (2016, p. 76) “é essencial a composição de repertório multimodal como uma base de instrumentalidades que permitam aos sujeitos produzir significados novos em práticas discursivas originais”.

Segundo Leitão (2011b), para que os processos de revisão de perspectivas e reflexões realmente aconteçam é importante que o ciclo das três ações abaixo ocorra por completo:

- Formulação/avaliação de argumentos;
- Formulação/avaliação de contra-argumentos ou pontos de vista diferentes;
- Respostas às objeções consideradas (de forma a reafirmar, restringir ou retirar a ponto de vista inicial)

Assim, a elaboração da tarefa tomou como base essa sequência tríade de Leitão (2011b), expandindo-a como pode-se ver na estrutura que foi requerida dos alunos para a escrita do *essay*:

- Argumento
- Suporte ao argumento
- Contra-argumento
- Suporte ao contra-argumento
- Síntese.

Se observarmos U1T1, U1T2 e U1T3, esses conceitos já vinham sendo trabalhados ao longo da unidade, de modo que os alunos pudessem chegar a U1T4 sem maiores dificuldades.

Figura 12 - Excerto 1 da resposta de Luísa à Unidade 1, Tarefa 4



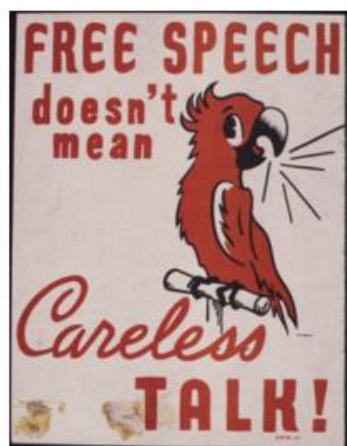
According to Abraham Lincoln, American former president, democracy is a government “of the people, by the people, and for the people”.

Taking into account this definition, since a democratic government belongs to the people and works for them, every citizen should have right to express their thoughts freely. One of democracy’s pillars is *equality before the law* according to the U.S. Department of State’s Bureau of International Information Programs (for more information check out the following website <http://www.ait.org.tw/infousa/zhtw/docs/whatsdem/whatdm2.htm>). Equality means that

Fonte: Lima, 2015.

Figura 13 – Excerto 2 da resposta de Luísa a Unidade 1, Tarefa 4

In conclusion, individuals should have the right and the opportunity to express themselves freely, but also to consider different viewpoint, not imposing ideas, being tolerant. Freedom of speech does not work on one direction; someone's freedom must not cause someone's captivity.



Fonte: Lima, 2015.

Relembramos que, para a produção desse texto, os alunos deveriam incluir ao menos: um argumento, um suporte ao argumento, um contra-argumento, um suporte ao contra-argumento, uma síntese e um elemento multimodal. Esses elementos não precisariam estar necessariamente nessa ordem e, no todo, o texto deveria contribuir para um exame crítico do tema com vistas ao pluralismo de ideias. Como esses foram os critérios requeridos aos alunos na tarefa 4, achamos coerente retomá-los aqui para procedermos à análise das respostas das alunas. Para facilitar a identificação de desses elementos no texto, selecionamos alguns exemplos¹⁹ e os apresentamos de forma esquemática no quadro a seguir.

Quadro 6 – Fluxo da argumentação de Luísa em Unidade 1, Tarefa 4.

Fluxo da argumentação de Luísa em U1T4	
Argumento 1: Desde o início até o final da vida, os seres humanos têm a necessidades de se expressarem. Isso é inato	Suporte ao Argumento 1: Os bebês já se expressam para terem suas necessidades básicas atendidas e de forma similar o homem vai agir na fase adulta.

¹⁹ Não pretendemos cobrir aqui todas as ocorrências (texto na íntegra, Anexo 2). Adotamos o mesmo procedimento para a análise dos textos das duas alunas.

Suporte ao Argumento 2: De acordo com Abraão Lincoln a democracia é um governo do povo, pelo povo e para o povo	Argumento 2: Cada cidadão deve ter o direito de expressar seus pensamentos de forma livre.
Contra-argumento: Alguém só pode se expressar livremente, dentro do que a lei entende por “livremente”	Suporte ao contra-argumento: Realidade da República Popular Democrática da Coreia.
Síntese: Há uma estrutura linguística que indicaria uma síntese – “Concluindo, ...”	

Fonte: Produzido pelo autor.

Luísa não parece ter dificuldades em apresentar argumentos e suportes para esses argumentos, podemos identificar alguns ao longo do texto. Vale a pena notar que inicialmente ela apresenta um argumento (a necessidade inata de expressão), seguido de um suporte (comportamento dos bebês), e mais à frente essa ordem se inverte, o suporte ao argumento (a voz de Abraão Lincoln) vem primeiro. Isso não é um problema e, a bem da verdade, pode até mesmo ter sido um recurso estilístico utilizado pela aluna para dar variedade ao texto.

Algo que nos chamou a atenção foi o fato de que a aluna desenvolve, quase que majoritariamente, seus argumentos sobre liberdade de expressão com base num conceito de democracia bastante propagado na sociedade americana. Em um determinado ponto do texto, para dar ainda mais sustentação a seus argumentos, ela utiliza, ainda, um *link* que traz detalhes dos princípios da democracia dos Estados Unidos, como se essa fosse a principal referência a ser adotada quando o assunto tratado é liberdade de expressão. Não fizemos uma investigação a respeito dos motivos que levaram a aluna a tomar esse caminho, porém algo que não pode ser negligenciado é a forte influência que a cultura americana desempenha em países como o Brasil e em alunos de inglês como língua estrangeira neste País.

Após releituras, identificamos no texto o que poderia ser um contra-argumento, a possibilidade de se expressar livremente, mas de acordo com uma determinada lei. Em seguida, ela traz o exemplo da República Popular da Coreia do Norte, numa tentativa de dar sustentação ao contra-argumento apresentado. No entanto, o que percebemos é que ao trazer essa informação, Luísa não desenvolve de fato esse outro olhar, mas na verdade o refuta quase que de imediato, voltando rapidamente ao seu entendimento inicial de democracia.

A presença de contra-argumentos em textos argumentativos não é fácil de ser identificada, menos ainda um suporte ao contra-argumento. Na maioria das vezes, o contra-

argumento é apenas usado como um artifício, apenas para fortalecer um ponto de vista inicial, pouco contribuindo para um pluralismo de ideias genuíno. É curioso perceber que essa dificuldade já havia sido apontada pela própria aluna na tarefa 3, o que se confirmou no seu texto.

No que diz respeito à síntese, ao que parece, Luísa estava ciente de que esse era um dos elementos que deveria estar presente e até usou uma estrutura linguística que tipicamente introduz essa informação. Contudo, logo após o uso dessa estrutura, o que observamos é uma sequência de novos argumentos que não faziam referência aos pontos levantados ao longo do texto.

Quanto à inclusão de elementos de multimodalidade, identificamos alguns: palavras em negrito, *links* para textos, *links* para vídeos, imagens de palavras semanticamente ligadas ao conceito de democracia e figuras. No que diz respeito aos *links*, percebemos que a aluna os introduz de maneira explícita, com expressões do tipo “*Para maiores informações...*” e não como um *hiperlink*, por exemplo. A última imagem do texto, embora semanticamente pertinente, parece deslocada do texto, como se tivesse sido colocada ali apenas para garantir mais um item multimodal. Por mais simples que a inserção desses itens possa parecer, tivemos, nesse grupo, alunos que usaram poucos ou nenhum item multimodal. Luísa, portanto, não teve medo de se arriscar nesse sentido.

Figura 14 – Excerto 1 da resposta de Beatriz a Unidade 1, Tarefa 4

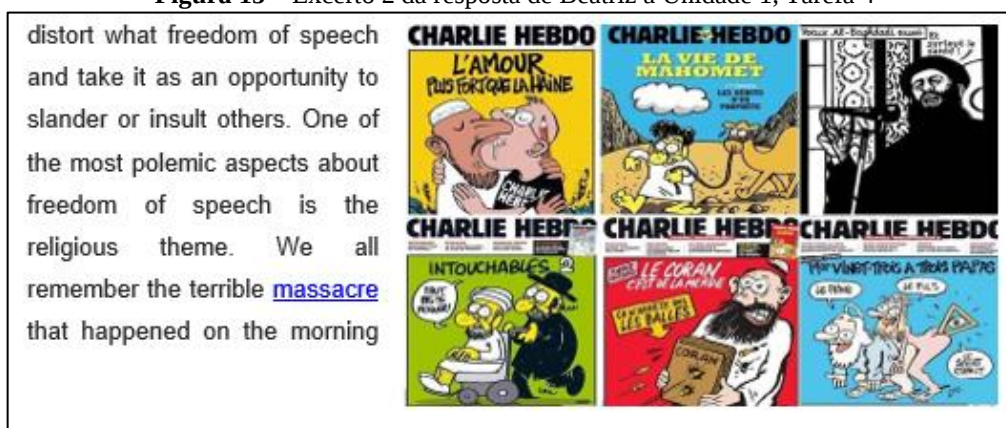
"I might disapprove of what you say, but I will defend to the death your right to say it" – with this quotation, had as the principle of freedom of speech, [Evelyn Beatrice Hall](#) (or S.G. Tallentyre, as pseudonymous), the author of [Voltaire's](#) biography (The Friends of Voltaire: 1906) summarized the French Enlightenment writer, historian, and philosopher|

thoughts. This right have been questioned and exercised throughout history, and this principle has been leading generations seeking to think and speak freely. Revolutions, wars, and much blood have been shed to get to what is now known <http://fayehall.com/2011/05/more-about-freedom/> dreamed freedom has been burning in sev [Ctrl+clique para seguir o link y](#), being object of [songs](#), [speeches](#), [paintings](#) [protests](#), [documentaries](#), etc.





Fonte: Lima, 2015.

Figura 15 – Excerto 2 da resposta de Beatriz a Unidade 1, Tarefa 4

Fonte: Lima, 2015.

Figura 16 – Excerto 3 da resposta de Beatriz a Unidade 1, Tarefa 4



If you believe in freedom of speech, you believe in freedom of speech for views you don't like. Goebbels was in favor of freedom of speech for views he liked. So was Stalin. If you're in favor of freedom of speech, that means you're in favor of freedom of speech precisely for views you despise.

(Noam Chomsky)

ixquotes.com

attack an idea and the right to attack people or incite hatred. [Noam Chomsky](#) once said that if we don't believe in freedom of expression for people we despise, we don't believe in it at all. Once we already have, in our modern society, the

Fonte: Lima (2015).

Quadro 7 – Fluxo da argumentação de Beatriz em Unidade 1, Tarefa 4

Fluxo da argumentação de Beatriz em U1T4	
Argumento: “Eu posso desaprovar o que você diz, mas eu defenderei até a morte seu direito de dizê-lo”	Suporte 1 ao argumento: A busca pela liberdade de expressão tem estado presente em toda a história e pode ser atestada no texto através de vários links.
	Suporte 2 ao argumento: A voz de Noam Chomsky introduzida no texto através de um discurso indireto e através de uma imagem com um citação do autor.
Contra-argumento: Não identificamos	
Síntese: Propõe uma síntese através da estrutura “Para concluir...”	

Fonte: Produzido pelo autor.

O principal argumento defendido por Beatriz, ao longo de todo o texto, já é apresentado logo no início do *essay* através de uma citação, “*I might disapprove of what you say, but I will defend to the death your right to say it*”. Para dar suporte a esse argumento, ainda no primeiro parágrafo, ela ressalta que a busca pela liberdade de expressão tem sido objeto de lutas e desejos de várias gerações ao longo da história e que essa busca pode ser testemunhada através de *músicas, discursos, pinturas, protestos, documentários* etc. Esses últimos termos aparecem como *hiperlinks* para vídeos no *YouTube* através dos quais o leitor poderá, caso deseje, atestar ou aprofundar o argumento levantado pela aluna.

O *essay* vai sendo construído de modo a dar sustentação ao argumento inicial e diferentes suportes são oferecidos para isso. Um, em especial, nos chamou atenção, Beatriz traz a opinião de Noam Chomsky sobre o assunto. Dois pontos aqui merecem destaque: a opção por trazer a voz Chomsky e a maneira como ela é inserida no texto.

Ao escolher apresentar a perspectiva do linguista americano, a aluna levou em consideração os destinatários iniciais que entrariam em contato com seu texto, alunos e professores da área de Letras, entre os quais Noam Chomsky desfruta de grande respeitabilidade, não só sobre questões relativas aos estudos da língua, mas também sobre seus posicionamentos políticos. Sobre o destinatário de um determinado enunciado, Bakhtin (2011, p. 301) ressalta que esse

[...] pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.

Embora os destinatários iniciais do texto, muito provavelmente, já soubessem bem quem é Chomsky, a aluna oferece ainda um *hyperlink* no seu nome que leva para uma página oficial do autor, na qual mais informações a seu respeito podem ser encontradas. A estratégia utilizada pela aluna pareceu-nos bastante útil, uma vez que não podemos garantir quem será o destinatário final de um determinado texto, uma vez escrito.

É interessante notar ainda que a utilização da voz de Chomsky é inserida no texto de duas formas diferentes, uma através do discurso indireto, “*Noam Chomsky once said that if we don't believe in freedom of expression for people we despise [...]*”, e outra através de um discurso direto, por meio de uma imagem justaposta. Apesar de ambas passagens trazerem

basicamente o mesmo conteúdo, a maneira como a aluna as organizou no texto contribui, em muito, para que o seu argumento inicial seja reforçado, além de imprimir uma variedade no texto.

Um outro argumento levantando no *essay* é o de que abordar questões de ordem religiosa é um dos aspectos mais difíceis quando tratamos de liberdade de expressão. Para dar sustentação ao seu argumento, Beatriz traz como exemplo o episódio ocorrido em Paris em decorrência das charges do Jornal Charlie Hebdo, retratando o poeta Maomé. A imagem inserida ao lado do texto escrito, com exemplos de capas do referido jornal, serve também como suporte para o argumento da aluna. Cada uma das capas apresentadas leva o leitor a uma série de reflexões sobre a questão de liberdade de expressão e religião, sem que sejam descritas longamente no texto escrito. Mesmo fazendo uma breve retomada do evento, a aluna disponibiliza, ainda, um *link* (através da palavra massacre) para a *Wikipedia* no qual o incidente é detalhado.

Beatriz teve uma preocupação em inserir no *essay* elementos de multimodalidade, e de formas variadas: *links* para músicas, vídeos, textos e imagens ao longo do texto. Essas inserções não ocorreram de maneira aleatória, ou com caráter apenas decorativo, mas ao contrário, apresentaram-se de forma coesiva e contribuíram em muito para a expansão da argumentação no texto. Assim, vislumbra-se já no texto de Beatriz uma argumentação multimodal (LIBERALI, 2016), abrindo novas possibilidades de atuações discursivas e construções de significados, o que, em última instância, aponta para expansões argumentativas.

O último parágrafo do *essay* nos oferece uma síntese dos pontos levantados. Terminada a leitura do texto, não identificamos nenhum contra-argumento e, por conseguinte, nenhum suporte a um contra-argumento, o que nos leva a crer que o referencial de texto argumentativo com função apenas de convencimento do leitor, no qual apenas argumentos defendendo uma determinada tese são apresentados é ainda muito presente.

Como indicamos no início desta seção, a Unidade 1 tinha como propósito apresentar aos alunos contextos da vida real nos quais a argumentação fosse utilizada e ainda contribuir para que os conceitos-chaves da Unidade fossem construídos de forma colaborativa.

Por se tratar da primeira unidade, era muito importante que uma prática situada fosse estabelecida desde o início com vistas a garantir a participação e motivação dos alunos. Nesse sentido, os alunos tiveram contato com diferentes *available designs*, nos quais estratégias

argumentativas distintas eram utilizadas. Os diferentes exemplares de *available designs* permitiram ainda aos alunos atestarem como elementos de multimodalidade e multiculturalidade influenciam na construção da argumentação.

Na prática situada, a figura do *expert* não se limita ao papel desempenhado por um professor ou tutor; a bem da verdade, é bastante produtivo que os alunos também desempenhem essa função com vistas a garantir sua atuação como agente. Tendo isso em mente, tentamos, ao máximo, propor tarefas que elicitassem do aluno seus pontos de vista e experiências prévias sobre os conceitos que visávamos desenvolver. Percebemos, no entanto, que, em alguns momentos, a forma como as respostas dos alunos eram compartilhadas não garantia que esse papel de *expert* se concretizasse de forma eficiente, uma vez que não pudemos atestar que os alunos realmente leram as contribuições uns dos outros. Esse foi um ponto bastante relevante que tentamos solucionar na construção da unidade 2, como veremos na seção a seguir.

A partir das análises das respostas às tarefas 1, 2 e 3, podemos perceber que, paulatinamente, as alunas focais iam construindo os conceitos propostos no componente *on-line*, inclusive fazendo uso de metalinguagem. Esses momentos podem ser identificados sobretudo quanto as alunas são requeridas a justificar suas respostas, o que nos leva a crer que as ações criadas para o surgimento da argumentação contribuíram para o processo reflexivo das alunas, tanto em relação aos *designs* apresentados quanto em relação às suas próprias respostas, o que, em última instância, contribuiu para que as mesmas construíssem novos significados.

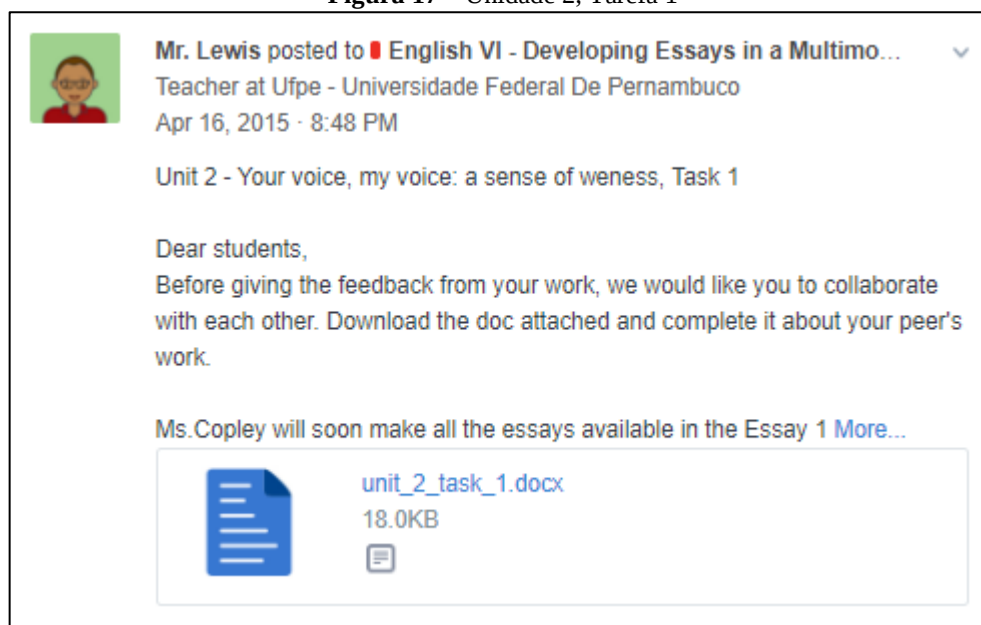
Quanto à primeira versão da produção final da Unidade 1, o *multimodal essay*, percebemos que as alunas já conseguiram apresentar argumentos, suportes ao argumento, uso de elementos multimodais e síntese. No entanto, ficou claro que a introdução de um contra-argumento e de um suporte a esse contra-argumento ainda se apresentavam de forma deficiente. Essa dificuldade, inclusive, foi explicitamente apontada por uma das alunas em uma das tarefas anteriores a escrita do *essay*.

Passemos agora à análise da Unidade 2, na qual tentamos tratar de algumas lacunas identificadas na primeira unidade e ainda dar suporte para o desenvolvimento da segunda versão do *multimodal essay*.

4.2 Análise da Unidade 2: *Your voice, My voice: A sense of Weness*

Como o conteúdo e formato do componente *on-line* ia sendo construído à medida que o curso acontecia, a Unidade 2 só foi elaborada depois da primeira unidade ter sido implementada. Como apontamos na seção anterior, uma das lacunas que observamos na estruturação das tarefas foi o fato de que não conseguíamos garantir que as respostas produzidas pelos alunos eram realmente compartilhadas, o que idealmente iria ajudar os participantes a irem construindo seus conhecimentos a partir de outros pontos de vista. Embora as respostas estivessem disponíveis, não tínhamos a certeza de que os membros do grupo as estavam acessando. Na Unidade 2, tentamos minimizar essa experiência, e portanto, seu objetivo principal foi o de levar os alunos a contribuírem ativamente com o trabalho do outro, bem como receber *feedback* sobre o seu próprio trabalho. O título da unidade, *Your voice, My voice: A sense of Weness*, pretendeu capturar esse intuito de colaboração. Em sequência apresentamos a análise das tarefas da unidade 2, seguidas das respostas das alunas focais.

Figura 17 – Unidade 2, Tarefa 1



English VI – Developing Essays in a Multimodal and Multiliterate Community
Unit 2 – Task 1

Text from (your peer's name): _____

Use the checklist below, based on the contest rules, to give your partner a *triple-C feedback* (critical-collaborative-creative). Tick the smiley that best applies.

Criteria	😊	😐	😞
The author considers the audience (composed of students, professors from UFPE and external professionals)			
The essay has at least 250 words			
It contains a good amount of multimodality/multiliteracy			
It examines critically the theme given			
The text enriches the different points of view by including confrontations			
It includes comments, discussions and argumentation			
It collaborates to the construction of pluralism			
It increases adhesion to the points of view presented.			

The essay contains (not necessarily in this order):

	If so, exemplify with an extract from the text
Point of view (argument)	
Support (to the argument)	
Counter-argument	
Support (to the counter argument)	
Synthesis	

Would you like to offer an argument or counter-argument that your peer could add to his/her text?

Use the space below to write any extra comments you consider useful to your peer (triple-C feedback).

Fonte: Lima (2015).

Nessa tarefa, os alunos trabalharam em pares, dando e recebendo *feedback*, simultaneamente, sobre suas primeiras versões do *multimodal essay*. Na primeira parte da

tarefa, os alunos são convidados a avaliarem o trabalho do colega através da escolha de um *smiley*, considerando elementos pertinentes à produção do *essay*.

No enquadramento crítico, espera-se que o aluno tenha um distanciamento do objeto produzido, com vistas a poder criticá-lo de forma construtiva. Vislumbramos movimentos desse processo nessa primeira parte da tarefa, uma vez que o aluno tem a oportunidade de analisar o produto que estava sendo construído, não por ele próprio, mas por um colega. Acreditamos que fornecer um *feedback* a um colega, mediante critérios claros e essenciais para a escrita do texto, contribuiu, também, para que o aluno refletisse sobre sua própria produção e talvez reorientar seu trabalho para que os objetivos estabelecidos no início do curso fossem alcançados.

Na segunda parte, para retomar e reforçar os conceitos trabalhados na Unidade 1, os alunos tinham que encontrar exemplos concretos dos itens elencados. Além de enfatizar esses conceitos, a atividade também teve como objetivo evidenciar as construções linguísticas utilizadas pelos colegas, que, em última instância, poderiam vir contribuir como modelos para a produção da segunda versão do *essay* daquele que estava, naquele momento, no papel de avaliador.

Na última parte, os alunos são estimulados a intervirem de maneira mais direta na produção, com sugestões de argumentos, contra-argumentos, ou ainda algo que achassem relevante para o aprimoramento do trabalho do colega, o que ao nosso ver os levaria a atuar também no papel de *expert*, evitando que essa função ficasse restrita aos tutores. Da perspectiva da argumentação, podemos dizer que foi implementada uma ação epistêmica, uma vez que houve ensino direto de habilidades, sendo esse feito por um colega. A opção por elaborar a tarefa dessa forma aponta para uma legitimação do ponto de vista do aluno, sendo esse também um dos objetivos das ações epistêmicas postuladas por Leitão (2011b). É importante ressaltar que:

cabe, sobretudo ao professor tornar possível o aparecimento de divergências em situações de ensino-aprendizagem, não só dando espaço para que ela ocorra, mas, também, contribuindo para a expansão e elaboração dos argumentos formulados pelos estudantes (VARGAS; LEITÃO, 2011, p. 158).

De modo geral, essa tarefa teve um teor de avaliação, contudo o caráter avaliativo que se pretendeu aqui foi o de colaboração e compartilhamento de diferentes pontos de vista,

tendo como objetivo último contribuir para o desenvolvimento dos textos que estavam sendo produzidos. Sobre o papel da avaliação, o Grupo de Nova Londres (2000) entende que:

Avaliações nunca devem ser usadas para julgar [...], mas devem ser usadas com vistas ao desenvolvimento, para guiar os alunos para suas experiências e suporte que eles precisam para se desenvolver como membros da comunidade, baseando-se na sua ampla gama de recursos, bem como contribuindo com a mesma.²⁰ (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p. 33).

Como já afirmamos anteriormente, as ações propostas por Leitão (2011b) para a construção da argumentação em sala de aula não são excludentes. Assim, na terceira parte da tarefa 1, identificamos ainda características de ações que criam condições para o surgimento da argumentação, uma vez que, para se atingir a meta proposta na atividade, o aluno terá que fazer uso da argumentação.

Um dos objetivos da prática situada é que os alunos se sintam motivados e confortáveis para atuar em diferentes papéis. Nesse caso, eles estavam atuando simultaneamente como avaliadores e avaliados. Para que uma atuação como essa ocorra de forma tranquila, é importante que o ambiente de aprendizagem se constitua “como uma arena na qual todos os alunos se sintam seguros para se arriscar e confiar na orientação dos outros – colegas ou professores” (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p. 33).

Resposta de Luísa à Unidade 2, Tarefa 1²¹

Would you like to offer an argument or counter-argument that your peer could add to his/her text?

By analyzing this text I could notice that I still have a lot difficult to identify some of these “discursive” parts, specially the support to the counter argument. I would like to give a suggestion for the counter argument, maybe

²⁰ Original: (...) evaluation, (...) should never be used to judge, but should be used developmentally, to guide learners to the experiences and the assistance they need to develop further as members of the community capable of drawing on, and ultimately contributing to, the full range of its resources.

²¹ Optamos por analisar um extrato da tarefa 1, que corresponde exatamente a terceira parte, já que aí o uso da argumentação ficou mais evidenciado. As respostas completas podem ser encontradas nos Anexos 5 e 6. Lembramos que, nessa tarefa, as alunas focais trabalharam em pares com outros alunos cujas produções não foram alvo de nossas análises. Os nomes desses outros participantes foram substituídos por nomes fictícios nas respostas das alunas focais.

Daniela could tell why sometimes this freedom of speech in social media doesn't work or share one case that contains an issue of a "false" freedom of speech.

Use the space below to write any extra comments you consider useful to your peer (triple-C feedback).

Daniela, I don't know which software you used to write your essay, but when I downloaded it all the words were linked, justlikethis. I don't know if the problem is in my computer, but just your essay came like this.

Next time you can invest on multimodal elements on your text. By the way, I loved the article you have attached to your essay.

É interessante notar que Luísa inicia a resposta da primeira questão retomando o fato de que ainda é difícil para ela identificar um suporte ao contra-argumento. Essa dificuldade já havia sido pontuada pela própria aluna na Unidade 1, mas é reapresentada aqui. Acreditamos que a questão possibilitou para a aluna um momento de reflexão e auto-avaliação sobre seu desenvolvimento no curso, ao se deparar com um outro texto que não o seu. Isso fica evidenciado na sua resposta, quando diz: *“By analyzing this text I could notice that I still have a lot difficult to identify some of these “discursive” parts [...]”* (grifo nosso). Liberali (2013) entende que uma argumentação colaborativa possibilita momentos de reflexão e instrospecção e a passagem acima parece exemplificar bem esse tipo de argumentação.

Apesar de reconhecer sua dificuldade, Luísa arrisca-se, e, ao nosso ver, de maneira satisfatória, em dar sugestões de contra-argumentos para a colega: *I would like to give a suggestion for the counter argument, maybe Daniela could tell why [...]*. Vê-se, ainda, nessa passagem, que Luísa teve um cuidado em modalizar sua intervenção para que essa não tivesse um tom impositivo. Isso se concretizou através da utilização de estruturas tais como *“I would like to”* e *“maybe [...] could tell why”*. Essas opções exemplificam uma argumentação como diálogo, que *“alarga e transforma a visão dos participantes”* (LIBERALI, 2013, p. 13).

Na sua segunda resposta, Luísa chama a atenção para um problema de ordem técnica relativo ao editor de texto usado pela colega. O que atraiu o nosso olhar nessa passagem foi a forma utilizada pela aluna para deixar claro o problema que se apresentava (o fato de as

palavras aparecerem juntas). Além de explicitar o problema (“*all the words were linked*”), ela ainda exemplificou fazendo uso do seguinte recurso: “*justlikethis*”. Este nos pareceu um uso bastante interessante de multimodalidade, uma vez que aluna uniu as palavras, tornando-a quase em uma imagem que contribuiu para reforçar a mensagem que ela queria ressaltar; as palavras que compõe a estrutura (*just, like e this*), remetem à própria imagem criada. A forma *justlikethis* obviamente não se encaixa na norma padrão do sistema da língua inglesa, mas, nesse caso, sua utilização foi apropriada, considerando-se o ambiente de certa informalidade e o interlocutor que a aluna tinha em mente, uma colega de turma.

Em seguida, Luísa faz uma recomendação bem pontual para que a colega faça mais uso de multimodalidade: “*Next time you can invest on multimodal elements on your text*”. Talvez por já ter feito uso desse recurso de modo visível no seu primeiro *essay*, Luísa tenha identificado essa lacuna na produção da colega. Ela termina sua contribuição com um elogio ao fato de a colega ter anexado um artigo, que provavelmente tenha servido para dar suporte ou exemplificar alguma passagem do texto.

Resposta de Beatriz à Unidade 2, Tarefa 1

Would you like to offer an argument or counter-argument that your peer could add to his/her text?

I didn't know all the feminist, rape culture and censorship discussion that the comic book arose, so I don't think I'd have any argument or counter-argument to add to his thoughts. However, I felt that the text would be more enriched if other voices could be added to the discourse, for example, bringing what feminist magazines or articles thought about the comic book, or what did the publisher and the author stated regarding that comic book, etc. Maybe the discussion of rape culture could be deepened, although it could shift the aim of the essay.

Use the space below to write any extra comments you consider useful to your peer (triple-C feedback).

It was remarkable to read his essay. The text was very interesting, bringing up the discussion about a polemic publishing of a comic book. Personally,

I'd never heard about this discussion, for it's a subject far from my social reality. So, if I wasn't for his work, I'd never have known such a discussion.

The author chose to exemplify and base his argument with a question involving a comic book. I think it was very interesting to a specific public, but maybe it would be more appropriate for academic purposes to use other kind of examples.

The language used was very modern and, in the words of the author himself, "common interwebs parlance". Although it's very catching for the "online public", the young readers and etc, maybe it would be more appropriate to use a more formal language for the genre, since it's an essay, whose target public was professors and colleges at a university. Still about the language use, it's important to always review and double-check our texts. The author has very good English, but some little things seemed to have slipped his mind, some minor grammar mistake, for example the use grammar rule of the use of did (didn't saw).

In general, the text was very good and it interesting, bringing up a discussion that probably was not known by everyone, enriching our discussion about freedom of speech.

Alguns dos objetivos estabelecidos na U1T4 para a produção essay eram que ele contivesse diferentes pontos de vista/confrontações e que colaborasse para a construção de pluralismo de ideias. Atenta a isso, Beatriz faz uma sugestão para o colega quando afirma: *"I felt that the text would be more enriched if other voices could be added to the discourse for example, bringing what feminist magazines or articles thought about the comic book, or what did the publisher and the author stated regarding that comic book, etc."*. Não só ela aponta a lacuna identificada, como também traz sugestões pontuais de quais vozes poderiam ser inseridas.

Como já afirmamos anteriormente, essa unidade teve como propósito maior garantir que os alunos tivessem um contato maior com o trabalho dos colegas, com o propósito não só de dar um *feedback*, mas também de expandir seu repertório com outras possibilidades de estratégias argumentativas. Esse objetivo parece ter sido atingido, considerando-se o comentário feito pela aluna: *"I'd never heard about this discussion, for it's a subject far from*

my social reality. So, if I wasn't for his work, I'd never have known such a discussion" (grifo nosso). O contato com diferentes pontos de vista e vozes no texto do colega pode ter contribuído, inclusive, para a expansão do texto da própria aluna. De forma consciente ou não, nossos enunciados ecoam e ressoam outros enunciados que estão ligados pela esfera comunicativa (BAKHTIN, 2011). Ainda sobre essa questão, "os enunciados dos outros podem ser recontados com um variado grau de reassimilação; podemos simplesmente nos basear neles como em um interlocutor bem conhecido, podemos pressupô-los em silêncio [...]" (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Embora não tenha utilizado o termo suporte ao argumento, Luísa consegue identificá-lo no texto do colega, como podemos perceber ao observarmos a passagem "*The author chose to exemplify and base his argument with a question involving a comic book*". Os verbos *exemplify* e *base* apontam exatamente para o tipo de suporte que foi utilizado; no caso, uma questão envolvendo uma história em quadrinhos.

No seu penúltimo parágrafo, a aluna tece comentários sobre aspectos mais linguísticos do texto. Ela chama a atenção para a importância de se revisar um texto, sobretudo naquele contexto, e a necessidade de se ater a uma língua padrão, que segue regras gramaticais normativas claras: "*Still about the language use, it's important to always review and double-check our texts. The author has very good English, but some little things seemed to have slipped his mind, some minor grammar mistake, for example the use grammar rule of the use of did (didn't saw).*" (grifo nosso). No entanto, mais acima, ainda no mesmo parágrafo, Luísa atenta para um aspecto mais sutil da língua, a questão dos níveis de formalidade num texto, que, no ensino de língua inglesa, é comumente denominado *register*. No trecho "*Although it's very catching for the 'online public', the young readers and etc, maybe it would be more appropriate to use a more formal language for the genre, since it's an essay, whose target public was professors and colleges at a university*", a percepção da aluna é de que o texto do colega parece ter tido um tom um pouco informal demais, considerando-se o público alvo.

A questão do *register*, especialmente em novos *designs*, é um ponto que merece ser aprofundado, uma vez que estamos lidando com novos formatos que mesclam diferentes *designs* e em contextos, muitas vezes, em que se predomina uma certa formalidade, como é o caso da universidade. Infelizmente, não nos detivemos nessa questão com os alunos, mas certamente seria um ponto a ser mais explorado em uma possível futura versão do componente.

Figura 18 – Unidade 2, Tarefa 2 e Tarefa 3



Mr. Lewis posted to English VI - Developing Essays in a Multimo...
 Teacher at Ufpe - Universidade Federal De Pernambuco
 Apr 16, 2015 · 8:51 PM

Unit 2 - Your voice, my voice: a sense of weness, Task 2

By doing task 1 (giving a triple-C feedback), what did you learn as an author of multimodal/multiliterate essays? Post your comments below.

DEADLINE APRIL 20TH



Mr. Lewis posted to English VI - Developing Essays in a Multimo...
 Teacher at Ufpe - Universidade Federal De Pernambuco
 Apr 16, 2015 · 8:52 PM

Unit 2 – Your voice, my voice: a sense of weness, Task 3

By doing task 1 (giving a triple-C feedback), what did you learn as a teacher of multimodal/multiliterate essays? Post your comments below.

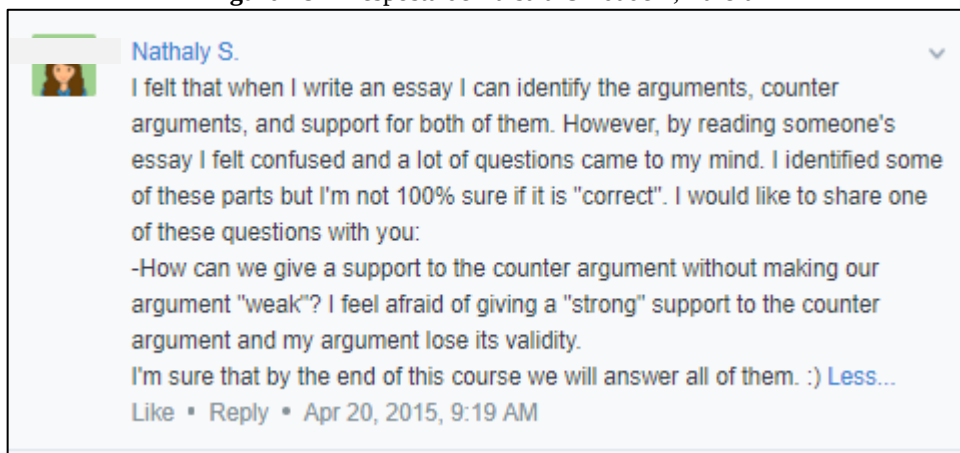
DEADLINE APRIL 20TH

Fonte: Lima (2015).

Decidimos analisar essas duas tarefas juntas por entendermos que ambas tinham os mesmos objetivos: (i) o de evidenciar para o aluno os diferentes papéis que ele exerceu, ao dar e receber *feedback* sobre o *essay* do colega na tarefa 1; e (ii), com base na tarefa imediatamente anterior, promover a reflexão sobre sua própria prática nos dois papéis. O Grupo de Nova Londres (2000) argumenta que atuamos em diferentes papéis nas diferentes esferas da vida pública, da comunidade e econômica e que deve ser papel da educação formal criar situações nas quais alguns desse papéis possam ser desempenhados, com o intuito de preparar os alunos para situações futuras.

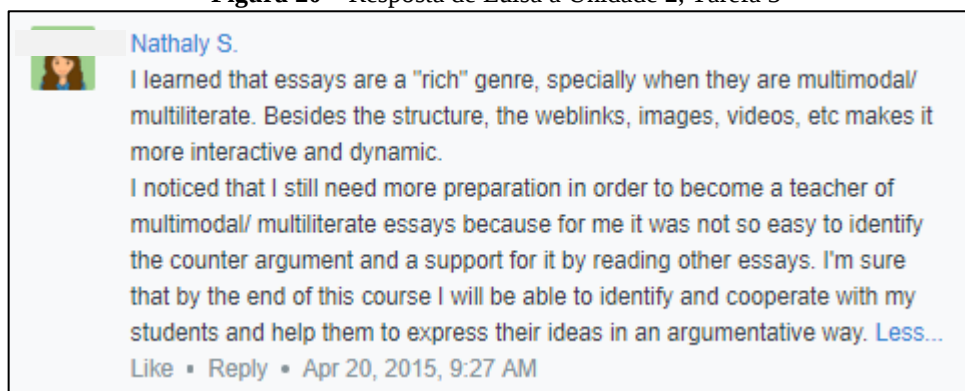
Para que o enquadramento crítico ocorra, é necessário que o aluno tenha um certo distanciamento no olhar sobre o que foi produzido por ele. Nesse sentido, a tarefa pretendeu também estimular o aluno a analisar o seu progresso, ainda ao longo do curso. Esse convite implicaria numa argumentação reflexiva por parte do aluno, ou seja, uma argumentação como meio para análise da própria produção. Ao tratar da relação entre argumentação e pensamento reflexivo, Leitão (2011b, p. 22) sugere que “o engajamento em argumentação transforma, necessariamente, o pensamento do indivíduo em objeto de sua própria reflexão”.

Figura 19 – Resposta de Luísa à Unidade 2, Tarefa 2



Fonte: Lima (2015)

Figura 20 – Resposta de Luísa à Unidade 2, Tarefa 3



Fonte: Lima (2015).

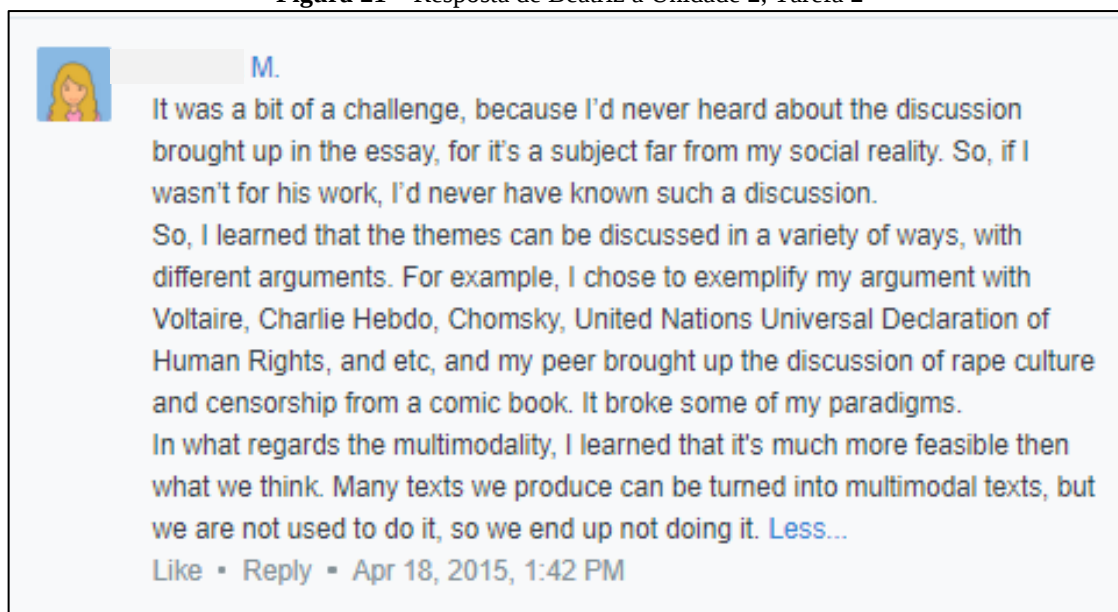
Na tarefa 2, Luísa começa argumentando que já consegue identificar elementos como argumentos, contra-argumentos e seus suportes quando está no processo de escrita: “[...] *when I write an essay I can identify the arguments, conter arguments and support for both of them*”, mas, logo em seguida, ela ressalta que, ao ler o trabalho de um colega, essa identificação não é tão fácil, e ainda compartilha seu medo em, no momento de sua própria escrita, fornecer um suporte ao argumento tão forte que enfraqueça seu argumento: “*I feel afraid of giving a “strong” support to the conter argument and my argument lose its validity*”. O que parece estar acontecendo é que a aluna está num processo de internalização dos conceitos, ora se sentindo segura, ora com menos certezas. Compreendemos que esse seja um processo profícuo, sobretudo quando ele é resultado das próprias reflexões argumentativas da aluna. Não menos importante é notar que, nesse processo, a aluna já faz uso de uma

metalinguagem relativa aos conteúdos que estavam sendo trabalhados, o que sugere uma expansão na construção do seu conhecimento quanto aos tópicos tratados.

Momentos como esses são ideais para que situações de instrução direta ocorram; a figura de um *expert* ou um outro colega pode explicitar o conceito e ainda trazer outros exemplos. Instruções diretas decorrentes de questionamentos dos alunos tendem a produzir conhecimentos mais significativos, uma vez que os alunos são também agentes (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000).

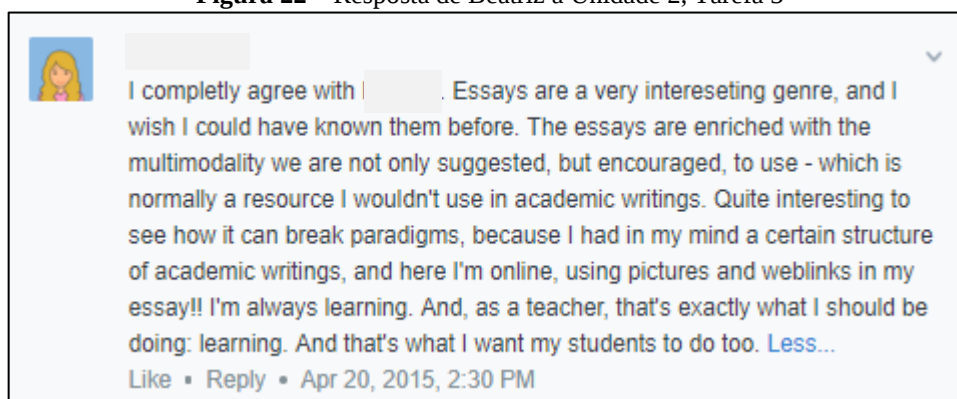
Na tarefa 3, a aluna inicia ressaltando a riqueza do novo *design*, e aponta para os diversos recursos que provavelmente o professor pode disponibilizar ou requerer nas produções dos alunos, em *designs* similares. Novamente, ela retoma a questão da insegurança quanto ao conceito de contra-argumento em relação a como isso afetaria sua prática como professora. Vale notar como a aluna relaciona os dois papéis, o de aluna que produz um novo *design* e o de (futura) professora que pode requerer esse tipo de produção. Mesmo em uma disciplina como a de inglês, a formação do futuro do professor já está em andamento, uma vez que ele pode ter contato com práticas que poderão ser replicadas, ou aprimoradas em suas futuras atuações como professor, em outros contextos de aprendizagem.

Figura 21 – Resposta de Beatriz à Unidade 2, Tarefa 2



Fonte: Lima (2015).

Figura 22 – Resposta de Beatriz à Unidade 2, Tarefa 3



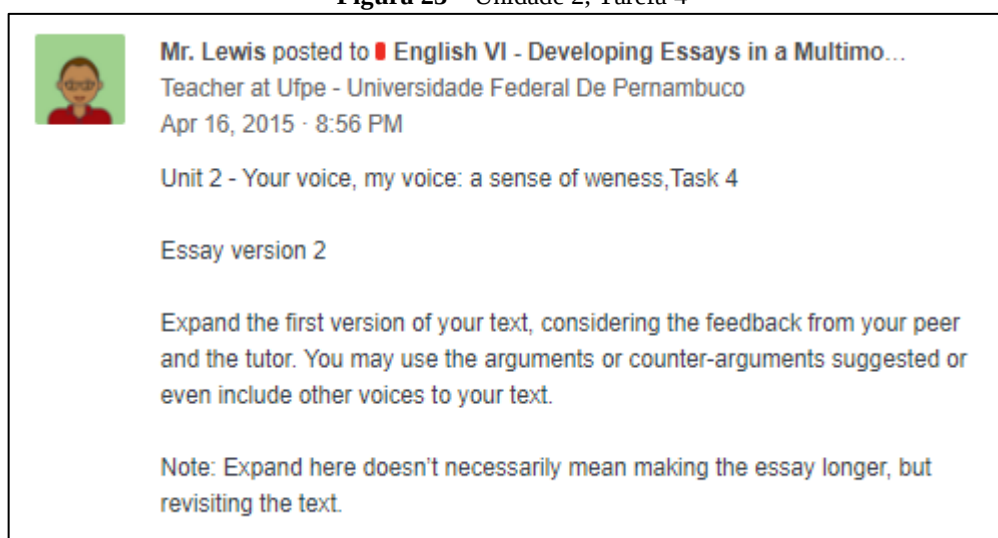
Fonte: Lima (2015).

Na tarefa 1, Beatriz destaca que a proposta de produção do curso estava trazendo a possibilidade à aluna de tratar de temas até então distantes de sua realidade: “[...] *I’d never heard about the discussion brought up in the essay, for it’s a subject far from my social reality*”. Em seguida, identifica diferentes formas de tratar um mesmo tema, e traz como exemplo uma comparação entre as estratégias argumentativas usadas no seu texto em contraste às estratégias utilizadas por um colega: “*For example, I chose to exemplify my argument with [...] and my peer brought up the discussion of [...]*”. Ao dizer que experienciou uma quebra de paradigmas, (“*It broke my paradigms*”), verificamos que a expansão do aprendizado da língua inglesa estava ocorrendo, uma vez que este não deve se restringir apenas ao domínio da língua como sistema, mas também como organização argumentativa, utilização de diferentes modos para construir significados, lançar mão de novos *designs* e até recriá-los (*redesign*). Essa deve ser exatamente a perspectiva de um aprendizado de língua inglesa com base nos multiletramentos. Atenta a essas questões, Beatriz reconhece a facilidade em se usar multimodalidade em produções textuais e que, apesar disso, não o faz com tanta frequência, talvez porque não sejam tão requeridos nos espaços formais de instrução.

Na tarefa 2, a aluna reflete sobre a questão de novos *designs* no ambiente acadêmico: “*I had in my mind a certain structures of academic writing and here I am online using pictures and weblinks in my essay*”. Entendemos que, dentro das práticas de letramentos (BARTON, 2009) vividas na universidade, há uma série de convenções e expectativas a serem respeitadas, dentre elas a produção de determinados textos seguindo estruturas já cristalizadas de alguns gêneros. No entanto, entendemos também que a universidade, e, mais especificamente, os cursos de Letras Licenciatura devam ser o espaço onde novos *designs*

possam ser testados, criados e implementados. Ao final, Beatriz reflete sobre seu papel como professora e suas expectativas em atuações com os alunos: “[...] *as a teacher, that’s exactly what I should be doing: learning. And that’s what I want my students to do too*”. Pela ênfase na sua afirmação, Beatriz dá a entender que uma perspectiva de ensino de língua inglesa que contemple os multiletramentos não só é possível como desejável.

Figura 23 – Unidade 2, Tarefa 4



Fonte: Lima (2015).

A tarefa 4 teve como objetivo estimular o aluno no seu processo de *designing* para a escrita da segunda versão do *multimodal essay*, considerando as possíveis contribuições sugeridas pelo tutor e pelos colegas. Os *essays* dos colegas, que foram alvo de análise nessa unidade, bem como a primeira versão de suas próprias produções, constituem-se agora como *available designs*, novos pontos de partida, os quais poderão contribuir para expansões na segunda versão. Sobre esse processo, lembramos que “a transformação é sempre um novo uso de materiais antigos, uma rearticulação e recombinação dos recursos dados no *Available Design*”²² (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p. 22).

O Grupo de Nova Londres (2000) ressalta ainda que não só a escrita, ou a reescrita, é importante no processo de *designing*, mas também a leitura se configura como uma atividade produtiva, uma vez que esta fornecerá elementos para possíveis expansões. Por conta disso, acreditamos que as atividades propostas nessa unidade, na qual os alunos tiveram contato com

²² Original: *Transformation is always a new use of old materials, a re-articulation and recombination of the given resources of Available Design.*

os trabalhos uns dos outros, foram relevantes. Nessa perspectiva, o processo de *designing* requer um olhar crítico e

De pensadores crítico-reflexivos é esperado que testem e avaliem seus argumentos à luz de perspectivas alternativas não só em situações discursivas em que seus argumentos são desafiados, pela contra-argumentação de outrem, mas que também o façam através da ponderação sistemática dos prós e contras relativos às posições que defendem. (LEITÃO, 2011b, p. 19).

O processo de *designing*, portanto, possibilita esse ir e vir reflexivo, com objetivo de considerar contribuições do outro ao mesmo tempo em que posicionamentos são revistos ou reforçados. O fato de que certos posicionamentos são reforçados, ou mantidos, não implica em dizer que não houve reflexão. Mesmo voltando ao ponto inicial, não voltamos igual, e esse é um dos benefícios do uso da argumentação como processo.

Figura 24 – Excerto 1 da resposta de Luísa à Unidade 2, Tarefa 4

Democracy and Freedom of Speech

Luísa

UFPE



Available on: <http://mulher.uol.com.br/comportamento/noticias/redacao/2013/07/22/quem-nao-se-comunica-se-trumbica-voce->

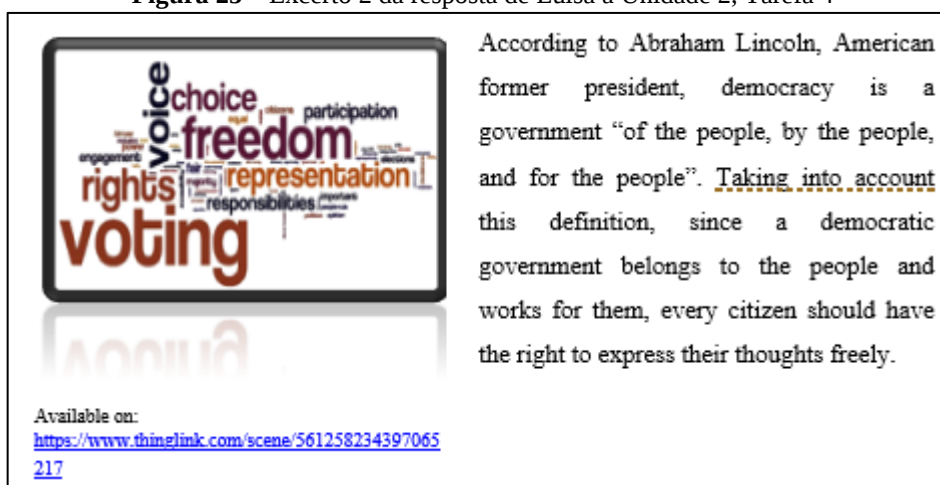
Human beings are born with the need to express themselves from life's first cry to final breath. Expressing feelings, emotions, opinions, etc. is an integral part of our lives. When a baby is hungry, he/she tries to call the caregiver's attention to receive food, and normally, as a way to express their hunger, the infant cries. Nobody has taught that baby

Fonte: Lima (2015).

A primeira grande diferença que identificamos na segunda versão do texto de Luísa é a inserção de uma imagem (Fig. 24) logo no início do *essay*. Essa toma o espaço de uma margem à outra, funcionando como uma introdução para o texto. A ideia de pluralidade de pontos de vista (que era um dos objetivos requeridos para produção do *essay*) fica representada pela variedade no formato dos balões, na diversidade das cores e ainda no tamanho dos dedos. Sem um texto escrito, a aluna já começa a argumentar lançando mão de um recurso multimodal. Kress (2000) argumenta que antigas noções de leitura e novas ideias de uso da língua estão cada vez mais indistinguíveis, contribuindo para entrelaces semióticos complexos. O pesquisador reforça ainda que devemos estar atentos “ao poder do ‘objeto sem língua’ para comunicar, para significar; atentos ao seu papel e poder numa estrutura semiótica vasta, e em suporte à subjetividade individual. (KRESS, 2000, p. 187).

Um ponto que pode passar despercebido, ainda sobre a primeira imagem, é que Luísa teve o cuidado de colocar o *link* para a fonte. Este leva o leitor para um *site* que tem como objetivo dar dicas ao público feminino sobre diversas áreas. A imagem foi utilizada num artigo sobre comunicação para reforçar como ações como dialogar e ouvir o outro podem contribuir em ambientes de trabalho para que metas sejam atingidas. O artigo, apesar de não tratar do tópico de liberdade de expressão de maneira explícita, levanta alguns assuntos que são correlacionados ao tema, e que, em certa medida, expandem a discussão proposta. Ao leitor é dada a opção de se aprofundar ou não.

Figura 25 – Excerto 2 da resposta de Luísa à Unidade 2, Tarefa 4



Fonte: Lima (2015).

Justaposta ao segundo parágrafo, temos uma imagem que contém palavras-chave, que estão relacionadas aos principais argumentos defendidos no *essay* de Luísa. Do modo como posicionada no texto, a imagem pode funcionar tanto como um direcionamento para o que o parágrafo irá tratar, como um reforço após sua leitura. Embora seja também uma imagem, esse difere-se da primeira por conter elementos escritos, o que dá ao texto uma variedade visual.

Essa imagem já havia aparecido na primeira versão do *essay* de Luísa. Contudo, aqui ela sofreu algumas modificações. A imagem foi um pouco ampliada, de modo a vermos melhor as palavras, e uma borda foi adicionada. Esses pequenos ajustes contribuíram bastante para que o conteúdo da imagem chamasse mais a atenção do leitor e, por conseguinte, se incorporasse no processo de argumentação do texto.

O *link* da fonte dessa imagem direciona o leitor para um *site* (thinglink.com), destinado a empresas e instituições educacionais, que tem como objetivo fornecer ferramentas tecnológicas, relativamente simples, para o desenvolvimento de novas formas de se criar e compartilhar conteúdos com vistas à aprendizagem. Em outras palavras, uma plataforma que possibilita o surgimento de novos *designs*. Ter contato com plataformas como essas não foi um objetivo estabelecido no início do curso, mas é muito interessante perceber os caminhos não previstos que os alunos vão traçando. Além disso, por ser uma plataforma cuja interface está em inglês, o aluno ainda tem a possibilidade de manter mais contato com a língua alvo em um contexto real, caso tenha interesse e se sinta motivado a aprofundar aquele conteúdo.

Figura 26 – Excerto 3 da resposta de Luísa à Unidade 2, Tarefa 4

One of democracy's pillars is *equality before the law* according to the U.S. Department of State's Bureau of International Information Programs (for more information check out the following website <http://www.ait.org.tw/infousa/zhtw/docs/whatsdem/whatdm2.htm>). Equality means that each person has the same rights, the same audacity to share beliefs and opinions. On the other hand, this principle of equality open doors for other inferences, such as every citizen is equal in terms of law fulfillers. Moreover, your freedom of speech may be regulated by the government ideology. If somebody wants to express him/ herself freely, it must be freely according to the law. In other words, when expressing yourself in most of the cases you must care about your country's laws and rules.

Fonte: Lima (2015).

Na tarefa 1 dessa unidade, a principal sugestão feita pela colega de Luísa (ver Anexo 5) ao analisar seu *essay* foi que ela desenvolvesse ou aprofundasse um pouco mais seus suportes ao contra-argumento. Aqui, no terceiro parágrafo (Fig. 26), Luísa mostra que o *feedback* da colega foi considerado e já vai aprofundando as bases do seu contra-argumento. As partes em destaque (grifos nossos) não apareciam na versão 1 do *essay*. Na primeira passagem ela destaca que o entendimento de liberdade de expressão está relacionado a uma ideologia vigente em um determinado Estado; e, como consequência disso, a segunda passagem ressalta a importância de se observar leis e regras de um país ao expressar suas opiniões.

Figura 27 – Excerto 4 da resposta de Luísa à Unidade 2, Tarefa 4

To illustrate, I would like to think about what is going on in North Korea. The Democratic People's Republic of North Korea, besides the fact of having the word "democratic" in its name, is the country known by the sorrow and suffering of its people in terms of freedom of speech (or even lifestyle). According one of the BBC News articles found on this link <http://www.bbc.com/news/world-asia-pacific-15256929>, "for decades North Korea has been one of the world's most secretive societies. It is one of the few countries still under nominally communist rule." The question that comes in: How can a democratic republic be under a communist regime, governed by Kim Jon Un that was not elected by the people, instead inherited the power from his father, Kin II Sung? Why the word "democratic" is present in North Korea's "full name"? The government says that North Korea guarantees the people genuine political freedom and rights according to the fundamental requirement of the *Junche* idea. (see <http://korea-dpr.com/citizen.html>) It means that freedom of speech is shaped by the *Junche* ideology (based on the philosophical principle that man is the master of everything and decides everything). Actually men don't master/ decide everything, but "the man", Kim Jon Un does so.

How can North Korea be a democratic republic if even clothes, food and hairstyles are controlled by the government? It may sound exaggerating, but it is the truth. Check out this documentary recorded by some Brazilian reporters in Pyongyang, North Korea. <https://www.youtube.com/watch?v=Fwap4lz1ma4>. To check how "democratic" North Korea is watch out this TED lecture on youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=HcmKAszIrE0>.

Fonte: Lima (2015)

Os parágrafos que se seguem (Fig. 27) apresentam expansões consideráveis em relação à primeira versão. Logo no início do quarto parágrafo, Luísa utiliza a expressão *to illustrate* para introduzir diferentes suportes ao ponto levantado no parágrafo anterior (a percepção de liberdade de expressão mediante uma certa ideologia). Na versão 1, ela havia utilizado “*One example of this would be [...]*”. Embora as expressões sejam sinonímicas, a opção por *to illustrate* aponta para uma preocupação da aluna com tom e nível de formalidade do texto.

A aluna dedica então dois parágrafos inteiros para tratar do caso da Korea do Norte. Essa organização argumentativa não aparecia na primeira versão, na qual o contra-argumento e seu suporte apareciam num mesmo parágrafo e bem menos aprofundados. Nos dois parágrafos da Fig. 27, Luísa introduz três novos *links*. O primeiro redireciona o leitor para um artigo da BBC que traça um perfil da Korea do Norte; o texto é bem didático e serve como uma boa introdução sobre o país. É pertinente notar que, na versão anterior, nesse momento de sua argumentação, ela havia utilizado a expressão *according to researchers*, o que dava um tom impreciso às fontes de informação; já aqui, ela lança mão da respeitabilidade do canal britânico para dar suporte ao ponto apresentado. O segundo *link*, aparentemente de conteúdo norte-coreano, traz um discurso bem diferente do anterior, ressaltando positivamente a perspectiva ideológica do governo daquele país. Já o terceiro *link* trata-se de um documentário de 34 min. de um canal de televisão brasileiro sobre a realidade na Coreia do Norte. Embora esse documentário seja em português, não vimos isso como uma interferência negativa para o aprendizado da língua inglesa. Ao contrário, se, para alguns alunos, fontes em inglês poderiam ser uma barreira, um conteúdo em língua materna poderia compensar aquela possível deficiência.

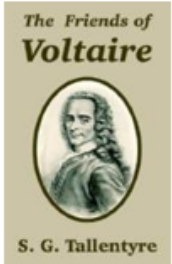
Caso o leitor opte por acessar todos os *links* sugeridos por Luísa, ele terá uma visão bem ampla, com diferentes perspectivas sobre o ponto que ela trouxe à baila. Essa possibilidade está em total consonância com um dos objetivos na produção do *essay*: contribuir para a pluralidade de ideias.

Já na primeira versão, Beatriz atingiu a maioria dos objetivos propostos para a execução do *essay*, com especial destaque ao uso de diferentes elementos multimodais. Em relação a U2T1 (tarefa de *feedback* mútuo), o par de Beatriz não ofereceu nenhuma sugestão para expansão do texto (Anexo 6). Acreditamos que, por conta disso, a aluna inseriu poucas

alterações nessa segunda versão (Anexo 7). Diante disso, selecionamos aqui apenas dois excertos da resposta de Beatriz a U2T4, nas quais verificamos expansões.

Figura 28 – Excerto 1 da resposta de Beatriz a Unidade 2, Tarefa 4

"I might disapprove of what you say, but I will defend to the death your right to say it" – with this quotation, had as the principle of freedom of speech, [Evelyn Beatrice Hall](#) (or S.G. Tallentyre, as pseudonymous), the author of [Voltaire's](#) biography (The Friends of Voltaire: 1906) summarized the French Enlightenment writer, historian, and philosopher thoughts. This right has been questioned and exercised throughout history, and this principle has led generations seeking to think and speak freely. Revolutions, wars, and much blood have been shed to get to what is now known as freedom of speech. This dreamed freedom has been burning in several hearts throughout history, being object of [songs](#), [speeches](#), [paintings](#) [protests](#), [documentaries](#), as we see in the picture in this paragraph, the painting of the artist Faye Hall, named after this dream we're talking about: freedom!





Fonte: Lima (2015).

Como já apontamos na Unidade 1, logo no primeiro parágrafo, Beatriz lança mão de vários elementos multimodais, dentre os quais podemos observar o uso de imagens e *links* para conteúdos de diferentes formatos, para ir dando sustentação aos seus argumentos. Liberali (2016) observa que

ao argumentar, os participantes têm a possibilidade de se lançar com todo seu potencial na produção de possibilidades sobre um determinado tema. Além disso engajam-se na busca por posicionamentos, evidências, explicações, exemplificações, correlações entre posições. (LIBERALI, 2016, p. 69).

A sentença em destaque na Fig. 28 (grifo nosso) não aparecia na versão 1. Através dela, Beatriz guia nosso olhar novamente para a imagem à esquerda, ressaltando a autora da obra e o tema por ela privilegiado. É interessante observar que o conteúdo da pintura é trazido para o leitor através de três modos distintos, a imagem, um *link* para um *site* (no termo *paintings*) e através da escrita na frase final do parágrafo. Esse é um exemplo bastante

pertinente de como o entrelace de diferentes elementos multimodais pode contribuir para a construção de significados.

Figura 29 – Excerto 2 da resposta de Beatriz à Unidade 2, Tarefa 4

As said before, freedom of speech is different than saying whatever cross one's mind. Therefore, there are common limitations on speech, such as defamation, slander, obscenity, pornography, sedition, hate speech, incitement, fighting words, classified information, copyright violation, trade secrets, non-disclosure agreements, right to privacy, right to be forgotten, public security, public order, public nuisance, campaign finance reform and oppression. The human freedom to express oneself and speak up can also help create a better world but may also destroy the seeds of

Fonte: Lima (2015).

Ao introduzir a sentença em destaque (grifo nosso) na versão 2, Beatriz parece ter dois objetivos: primeiro, o de prezar pela coesão textual, o que fica evidenciado pelo uso da forma “*as said before*”; segundo, retomar um ponto de vista que lhe parece caro (“*freedom of speech is different than saying whatever cross one’s mind*”). A sentença toda funciona como uma introdução para o parágrafo, cujo exemplo em destaque é o do incidente envolvendo o Jornal Francês Charlie Hebdo, descrito no parágrafo e reforçado através da imagem.

Como apontamos no início desta seção, a Unidade 2 teve como um dos objetivos endereçar uma lacuna identificada na Unidade 1, a saber, a implementação de tarefas nas quais a colaboração pudesse ser mais efetiva. Isso pode ser observado sobretudo na tarefa 1, quando os alunos tiveram a oportunidade de colaborar criticamente com o trabalho de um colega através de um *feedback*. Acreditamos que a análise do trabalho de um par possibilitou também aos alunos uma reflexão sobre suas próprias produções.

Nas tarefas 2 e 3, os alunos tiveram a oportunidade de refletirem (enquadramento crítico) sobre seus diferentes papéis (prática situada) desempenhados até então. Nesse momento, eles puderam expor alguns progressos já atingidos, bem como alguns caminhos ainda a serem percorridos.

Na tarefa 4, pudemos testemunhar claramente um processo de *designing* com vistas a um *redesign* final. Embora em níveis diferentes, ambas alunas expandiram seus textos com base no *feedback* dos colegas e de suas próprias reflexões. Isso fica evidenciado na adição de elementos multimodais como imagens e *links* diversos, bem como na própria reorganização argumentativa.

Passemos agora à análise da terceira e última unidade.

4.3 Análise da Unidade 3: *Living-learning in a Multiliterate Way*

A terceira e última unidade teve como um dos objetivos elucidar alguns conceitos sobre multiletramentos que ainda não estavam claros. Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre o andamento do curso e como os conteúdos desenvolvidos poderiam implicar mudanças em suas práticas. Esse *feedback* dos alunos foi importante para eles reverem criticamente o que tinha sido produzido até então e vislumbrar possibilidades futuras; foi também bastante útil para os tutores avaliarem se os objetivos do componente *on-line* haviam sido atingidos. O título da unidade, *Living-learning in a Multiliterate way*, pretendeu reforçar a perspectiva dos multiletramentos de que as novas formas de atuarmos no mundo refletem-se em ambientes formais de educação, e, ao mesmo tempo, que um aprendizado com base nos multiletramentos pode contribuir para que atuemos como agentes mais conscientes. Por fim, esse foi o momento no qual os alunos puderam fazer os ajustes finais para a produção do último *essay*.

Figura 30 – Unidade 3, Tarefa 1



Mr. Lewis posted to **English VI - Developing Essays in a Multimo...**
 Teacher at Ufpe - Universidade Federal De Pernambuco
 Jun 14, 2015 · 10:25 PM

Unit 3 (Wrap-up) - Living-learning in a Multiliterate Way, Task 1

Dear students,
Please watch the video attached and post your answers here!

P.S.: There is a surprise in it!

DEADLINE JUNE 19TH

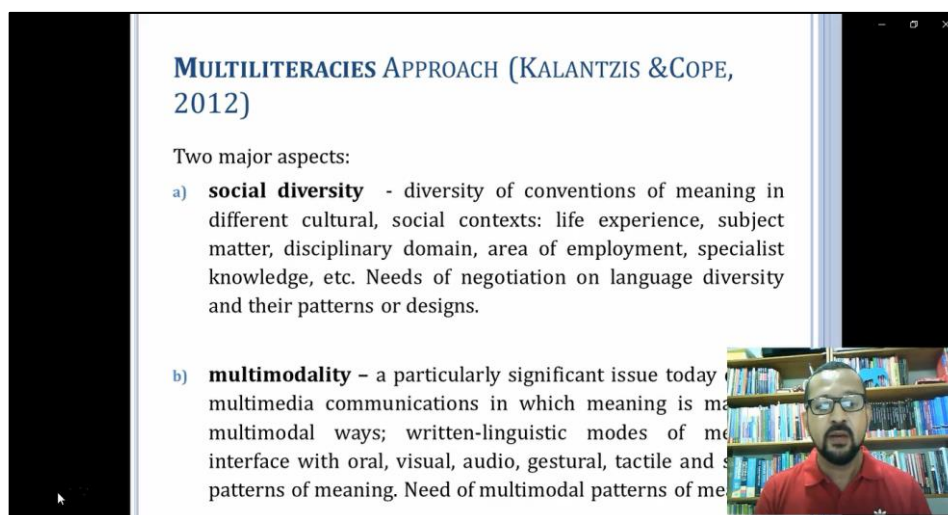


[unit_3_task1.mp4](#)
 9.7MB

MULTILITERACIES APPROACH (KALANTZIS & COPE, 2012)

- Term coined by the New London Group to “capture some of the enormous shift in the ways in which people make and participate in meanings” (p.1), and make meanings in nowadays reading and writing activities.





Fonte: Lima (2015).

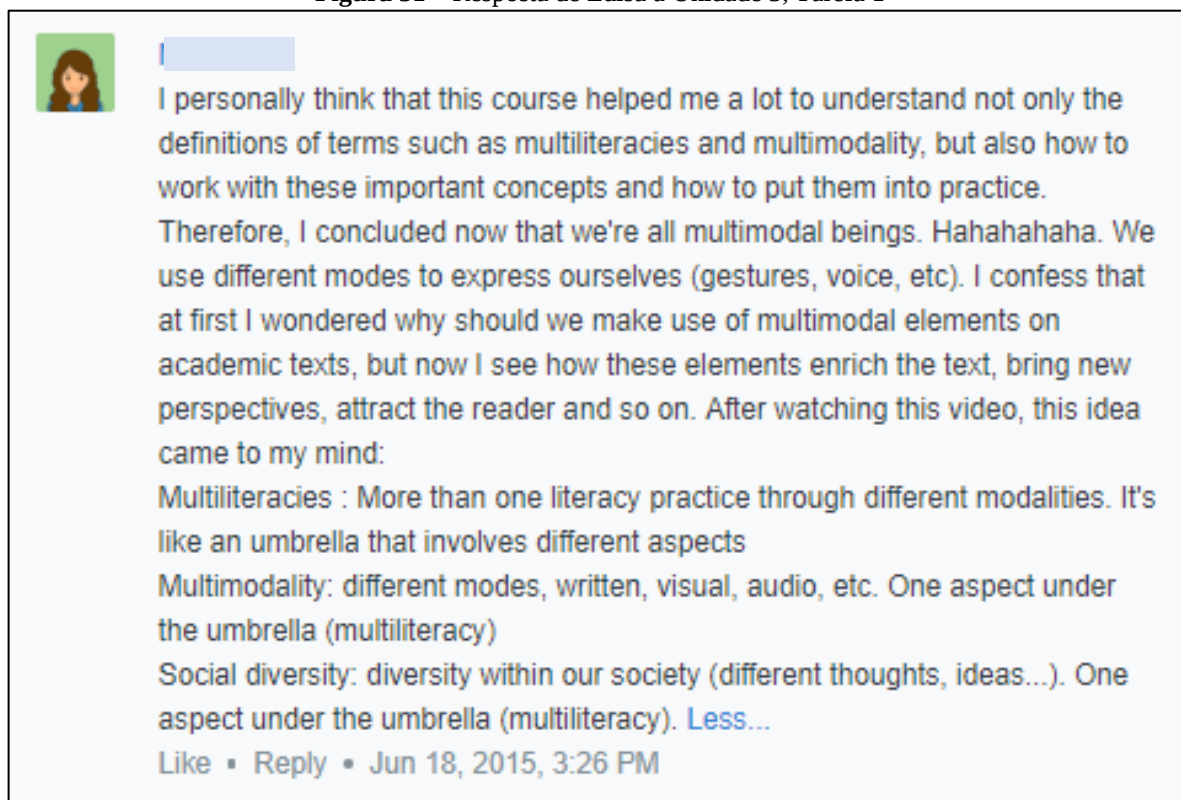
Ao término da Unidade 2, alguns alunos pontuaram que ainda confundiam os termos *multiliteracies* e *multimodality*. Diante disso, decidimos abordar essa questão de forma mais direta na U3T1 (figura 28). Para tanto, lançamos mão de um vídeo com pouco mais de três minutos, através do qual os termos foram explicitados. Enfatizamos, no vídeo, que o conceito de multiletramentos se constitui a partir de dois pilares: diversidade social e multimodalidade. Nesse momento, o uso de conceitualizações e de metalinguagem ficou evidenciado. Entendemos que esse é um exemplo pertinente de como a instrução direta (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000) pode ocorrer de forma significativa, nesse caso ela foi decorrente da necessidade levantada pelos próprios participantes.

A instrução direta não deve ser entendida apenas como uma simples transferência de conhecimento produzida por especialistas de uma determinada comunidade. Ao contrário, deve, sempre que possível, contribuir para que o processo de apreensão de novos conceitos e conhecimento ocorra de forma ativa. Nessa direção, após a explicitação dos termos, lançamos a seguinte pergunta para os alunos: *“To what extent do you think this course has addressed these two aspects: social diversity and multimodality?”*

O uso da pergunta ao final do vídeo constituiu uma ação que cria condições para o surgimento da argumentação, uma vez que o aluno é desafiado a expor o seu ponto de vista. Ao argumentar sobre sua percepção a respeito do curso, o aluno revisita os conceitos explicitados, atrelando-os a exemplos concretos, o que, em última instância, contribui para que esses mesmos conceitos sejam melhor internalizados.

Ainda do ponto de vista da argumentação, momentos de instrução direta alinham-se às ações epistêmicas, uma vez que conceitos e definições são apresentados e a legitimação do ponto de vista dos alunos pode ser verificada (LEITÃO, 2011b).

Figura 31 – Resposta de Luísa à Unidade 3, Tarefa 1

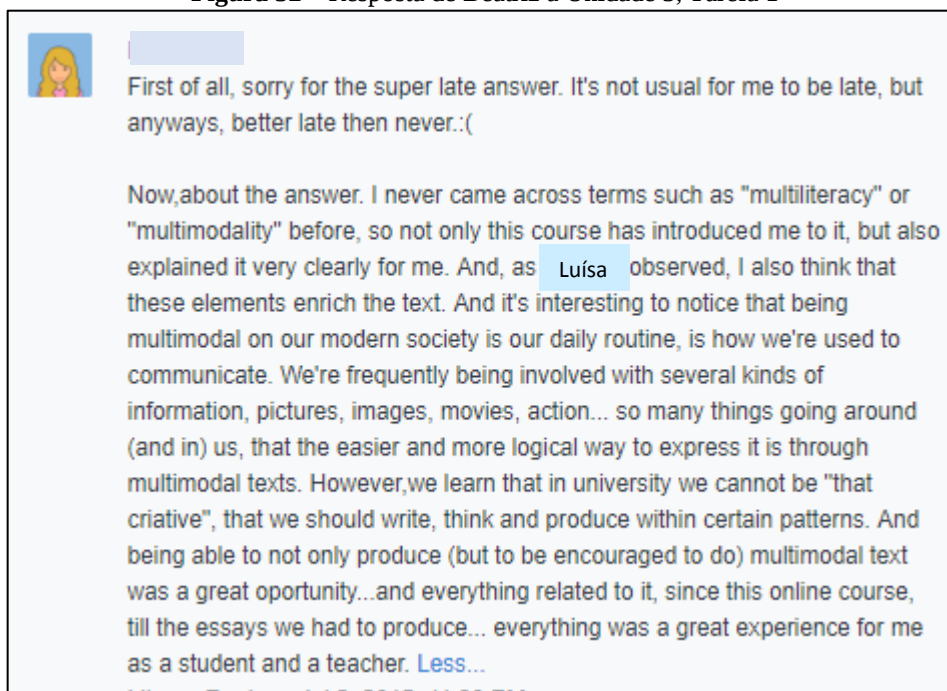


Fonte: Lima (2015).

Luísa inicia sua resposta à U3T1 ressaltando o fato de que não só passou a compreender melhor conceitos como multiletramentos e multimodalidade, como também identifica a relevância desses para sua prática. Ao afirmar de forma descontraída “[...] *I concluded now that we’re all multimodal beings*” a aluna parece ter claro o quanto o conceito de multimodalidade pode ser abrangente e útil. Em seguida ela reconhece sua posição inicial de questionamento quanto à pertinência do uso de um novo *design* e sua posterior validação: “*I confess that at first I wondered why should we make use of multimodal elements on academic texts, but now I see how these elemnts enrich the text [...]*”. Ao final de sua resposta, embora não tenha sido requerido, Luísa retoma os termos apresentados no vídeo e os conceitualiza novamente segundo seu entendimento. A partir da resposta de Luísa, podemos

testemunhar como uso da argumentação como meio para construção do conhecimento possibilita ao aluno tomar como objeto de análise o seu próprio pensamento, revisitando e reconstruindo conceitos já estabelecidos.

Figura 32 – Resposta de Beatriz à Unidade 3, Tarefa 1



Fonte: Lima (2015).

Na sua resposta, Beatriz começa enfatizando que até o início do curso não havia tido contato com termos como multiletramento e multimodalidade, mas que o conteúdo trabalhado possibilitou que ela apreendesse esses novos conceitos de forma satisfatória. Em seguida, destacamos os seguintes trechos da resposta da aluna: “[...] *being multimodal in our modern society is our daily routine, is how we are used to communicate [...] the easier and more logical way to express it is through multimodal texts.*” Através dessa passagem, Beatriz atesta que conseguiu expandir seu entendimento sobre um dos novos conceitos, ao destacar que a multimodalidade é parte constituinte de nossa rotina e que, portanto, no seu ponto de vista, a produção de textos multimodais é um caminho fácil e lógico a ser seguido.

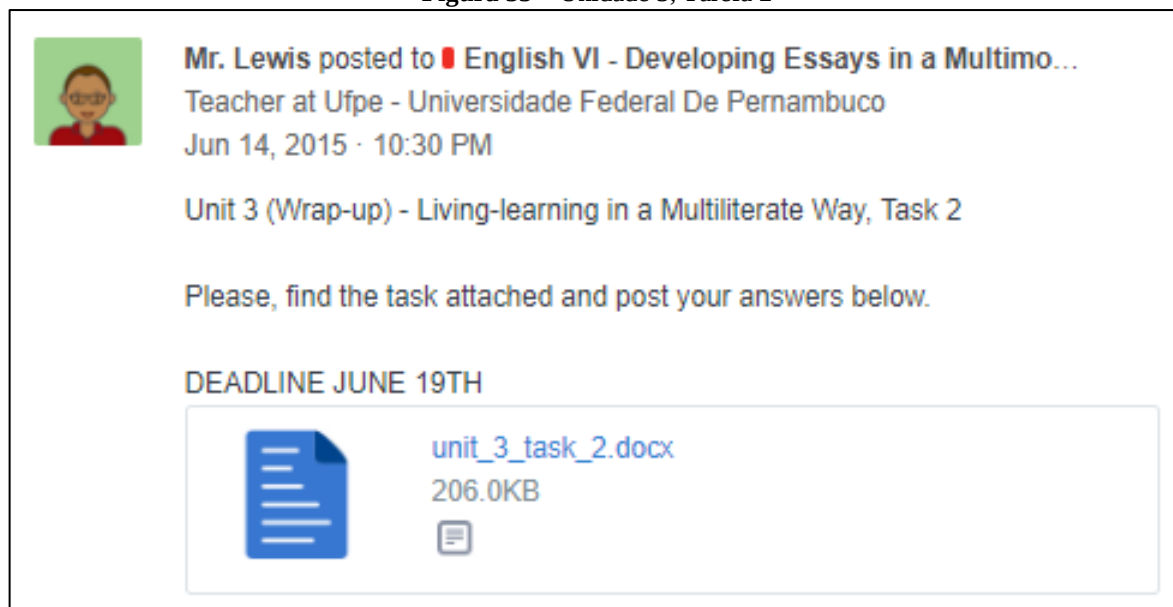
Relembramos aqui que o *essay* produzido por Beatriz, desde a primeira versão, já apresentava uma quantidade bastante significativa e um uso coerente de elementos multimodais, que contribuíram para dar sustentação aos argumentos desenvolvidos por ela.

Sobre o uso de diferentes modos em um texto, Kalantzis e Cope (2015) nos lembram que essa não é apenas uma questão de colocarmos elementos multimodais um ao lado do outro de forma aleatória e sem coesão:

Eles dependem funcionalmente um do outro. Eles formam uma unidade gramatical e estrutural: o comentário que não faz nenhum sentido sem a imagem; a legenda que aponta para características criteriosas na imagem; a metainformação textual que permite que uma imagem seja descoberta e que liga uma imagem precedente a uma posterior²³. (KALANTZIS; COPE, 2015, p. 377).

Ao final, ela comenta sobre as convenções existentes na universidade, e que essas podem implicar em uma menor criatividade por parte dos alunos. A esse respeito, Beatriz ressalta que o formato do curso a possibilitou produzir textos que ultrapassavam essas convenções e que a experiência como um todo lhe foi benéfica tanto como aluna como professora.

Figura 33 – Unidade 3, Tarefa 2



²³ Original: *It is not just that these modes are juxtaposed in digital media. They functionally depend on each other. They form a grammatical and unity: the comment that makes no sense without the image; the caption that points to criterial features in the image; the textual metadata that makes an image discoverable and links the preceding image to the next.*

One of the aims of the Multiliteracies approach is to **create a curricula** that “encourage students to be actively and purposefully engaged in their learning by setting them real intellectual and practical challenges” (Kalantzis & Cope, 2012), creating collaborative environments where meaningful choices are made.

Having this in mind, answer the following questions:

- As a student, do you think that this online course has achieved the objective above? Yes/No, why?
- As a teacher, has this course contributed to your teaching practice? Yes/No, why?
- As a person, has this course contributed to your living? Yes/No, why?

Fonte: Lima (2015).

Na U1T1, ao responder à pergunta ao final do vídeo, para atestarem que tinham entendido bem os conceitos de multiletramentos e multimodalidade, os alunos tiveram também a oportunidade de avaliarem informalmente o curso. Isso pode ser percebido em diferentes momentos das respostas de Luísa e Beatriz.

O *feedback* dos alunos é de extrema importância para sabermos se os objetivos e conteúdo de um dado curso estão alinhados aos seus interesses, além de possibilitar a implementação de ajustes. O que percebemos, no entanto, é que, não raro, a voz do aluno e suas percepções são negligenciadas em ambientes formais de aprendizagem. Essa realidade vai de encontro a uma pedagogia com base nos multiletramentos ou na argumentação, que entende a agência do aluno como algo essencial para a construção de conhecimento.

Tendo isso em mente, propusemos a tarefa 2. Aqui os alunos tiveram a oportunidade de refletir um pouco mais sobre o andamento do curso e expandir seus pontos de vista. Essas

reflexões e expansões de pontos de vista ocorrem através da argumentação; a esse respeito Leitão (2011b) nos lembra da estreita relação entre argumentação, reflexão e construção do conhecimento. Ela afirma, ainda, que “ao engajar-se em argumentação o indivíduo é levado a formular claramente seus pontos de vista e fundamentá-los mediante a apresentação de razões que sejam aceitáveis a interlocutores críticos” (LEITÃO, 2011b, p.15). É interessante perceber que momentos de enquadramento críticos como esse podem, e devem, ocorrer em momentos variados de um curso.

A proposta do Grupo de Nova Londres (2000) enfatiza que um trabalho que tem por base a Pedagogia dos Multiletramentos deve ter como objetivo contribuir para mudanças na vida do trabalho, da comunidade e na vida pessoal dos alunos. De forma breve, tentamos avaliar até que ponto havíamos atingido esse objetivo ao lançarmos as perguntas *a*, *b* e *c* da tarefa 2.

Figura 34 – Resposta de Luísa à Unidade 3, Tarefa 2



a) I believe this course encouraged me to go out of my comfort zone and discuss in depth some essential topics present in our society. I'm not somebody who uses or likes to express my opinion often, but in this course I felt free and not forced to express myself. For me it was also a challenge to write a multimodal essay, but I felt engaged when learning to produce this genre, not in a prescriptive way but articulating theory and practice. Next time maybe we can produce other genres, not only essays.

b) For sure this course contributed to my teaching practice. I'm even using this strategy of rewriting and "polishing" the text when dealing with my student's writing productions. I'm also using more multimodal elements on my worksheets and handouts. One thing that called my attention was the feedbacks given by the tutors. I started to see feedback as part of the learning process, not as a sphere of judgment.

c) This course contributed to my living as person. Now I know that verbal/ non verbal language is present on a text not just by chance; it has an argumentative role. As part of my academic dreams and aspirations, learning to express my voice in essays is also something very important. [Less...](#)

Like • Reply • Jun 18, 2015, 9:43 PM

Fonte: Lima (2015).

Um dos princípios defendidos pela pedagogia dos multiletramentos é o de que os alunos se sintam confortáveis e seguros no ambiente de aprendizagem para expor seus pontos

de vista, de modo que a construção de novos significados seja o resultado de um esforço coletivo. Luísa atesta que atingiu esse nível de segurança, quando diz: “*I believe this course encouraged me to go out of my confort zone [...] I’m not somebody who uses or likes to express my opinion often, but in this course I felt free and not forced to express myself*” (grifo nosso). Essa sensação de segurança permitiu que aluna superasse a dificuldade inicial em produzir um *multimodal essay*, e até se mostrou interessada em arriscar-se com outros *designs*.

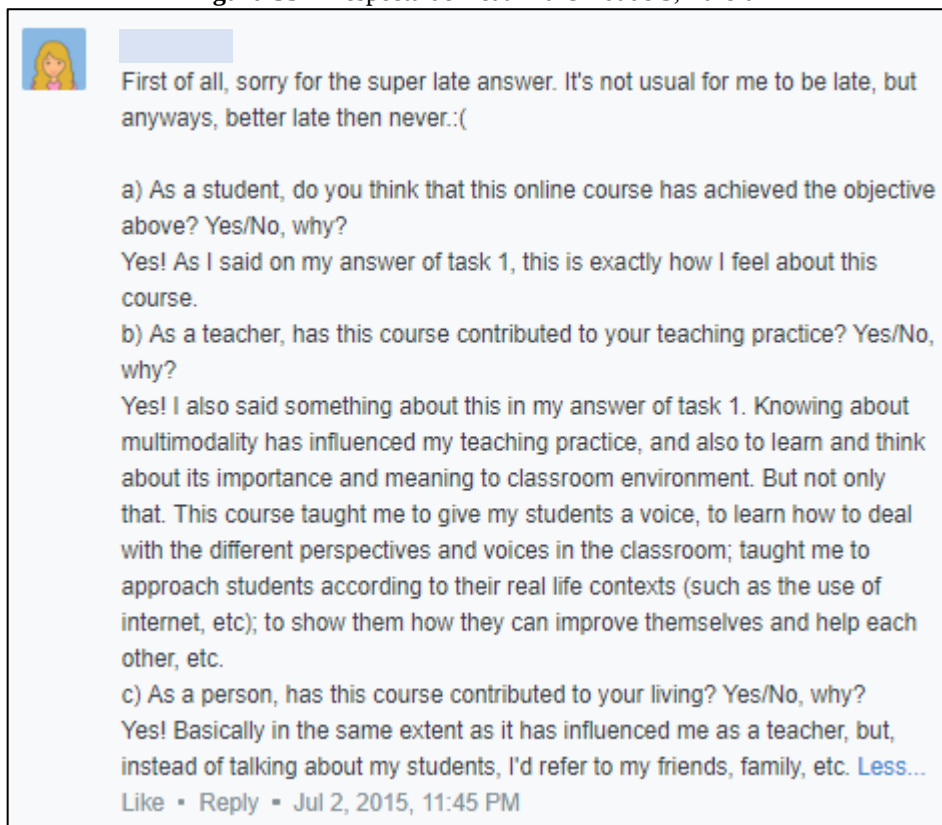
A segunda parte da resposta nos chamou atenção particularmente em relação à questão de como o conteúdo trabalhado no curso estava propiciando novas práticas em outros contextos. Isso pode ser verificado quando a aluna afirma: “*For sure this course contributed to my teaching practice. I’m even using this strategy of rewriting and polishing the texts when dealing with my students writing production.*” Ou, ainda, quando diz: “*I’m also using more multimodal elements in my worksheets and handouts.*”

A esse respeito, é importante lembrar que o conceito de *redesigned* não se restringe apenas à construção de um produto, um novo *design*. O processo de *designing* faz com que aquele que constrói novos *designs* também sofra transformações, ou seja o próprio indivíduo é *redesigned*. Ou ainda,

o ato de *designing* deixa o *designer redesigned*. Como o *designer* constrói significados, eles exercem sua subjetividade no processo representacional, e como esses significados são sempre novos (*‘insights’*, *‘expressões’*, *‘perspectivas’*), eles se reconstróem.²⁴ (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 177)

Luísa compartilha ainda duas novas percepções, uma sobre uso do *feedback* e a outra sobre uso da multimodalidade. Sobre *feedback*, a aluna ressalta que passou a ver essa ferramenta como algo que contribui para o processo de aprendizagem, distanciando-se de um caráter puramente avaliativo ou que trouxesse penalizações. Sobre o segundo ponto, a aluna chega a esse momento do curso entendendo que a multimodalidade tem uma função argumentativa na construção de um texto, e que suas escolhas e usos não são aleatórias.

²⁴ Original: *The act of designing leaves the designer Redesigned. As the designer makes meanings, they exert their subjectivity in the representational process, and as these meanings are always new (“insights”, “expressions”, “perspectives”), they remake themselves.*

Figura 35 – Resposta de Beatriz à Unidade 3, Tarefa 2

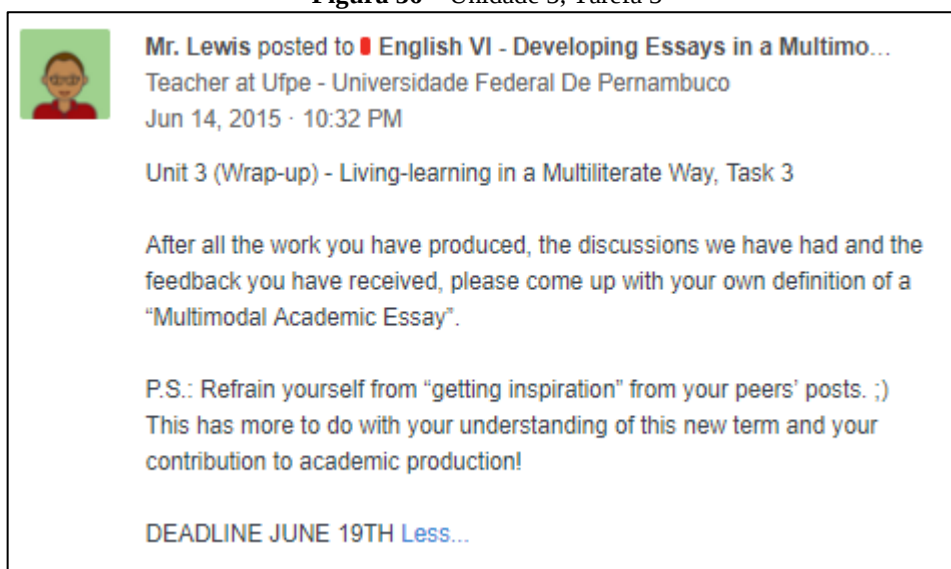
Fonte: Lima (2015).

Similar ao que aconteceu com Luísa, o processo de *designing* também exerceu influência sobre Beatriz, esse processo aponta para uma prática transformada, uma vez que, nessa instância, o indivíduo consegue transferir para outros contextos (familiares, de trabalho, comunidade) os conhecimentos recém adquiridos, tendo como diretrizes novos olhares e perspectivas de atuação. Beatriz destaca e exemplifica esse processo de transferência e aplicação em um contexto de trabalho ao dizer: “*Knowing about multimodality has influenced my teaching practice and also to learn and think about its importance and meaning to the classroom environment.*”

Um outro exemplo de que um processo de transformação estava acontecendo fica explicitado quando a aluna afirma que o curso a ensinou a dar voz aos alunos e a lidar com diferentes perspectivas e pontos de vista em sala. Outro ponto que nos chamou atenção foi o fato de que a aluna passou a ter uma preocupação com uma prática mais situada que considerasse os contextos de vida real dos seus alunos. Esses exemplos concretizam uma

“aprendizagem como transformação com o aluno tornando-se uma nova pessoa, ao ser capaz de fazer novas coisas”²⁵ (KALANTZIS; COPE, 2000, p. 246).

Figura 36 – Unidade 3, Tarefa 3



Fonte: Lima 2015.

Na primeira unidade, os alunos tiveram contato com um modelo de *essay* tradicional, argumentaram sobre a relevância desse gênero para o contexto universitário e produziram a primeira versão de um *multimodal essay*. Na unidade 2, eles trocaram *feedback* com colegas sobre suas primeiras versões do *multimodal essay* e, tendo como base essas avaliações, prosseguiram para a produção da segunda versão do texto. Na unidade três, tarefa 1, num momento de instrução direta, eles foram expostos a uma conceitualização mais explícita sobre multimodalidade. Nesse momento, portanto, e chegando ao final da unidade 3 (também final do curso), achamos importante que o aluno tivesse a chance de compartilhar o seu próprio entendimento do que seria um *multimodal essay*²⁶. A esse respeito, Cope e Kalantzis (2009) reforçam que:

Conceitualizar não é meramente uma questão do que é dito por professores ou livros com base no legado de disciplinas acadêmicas, mas um processo de

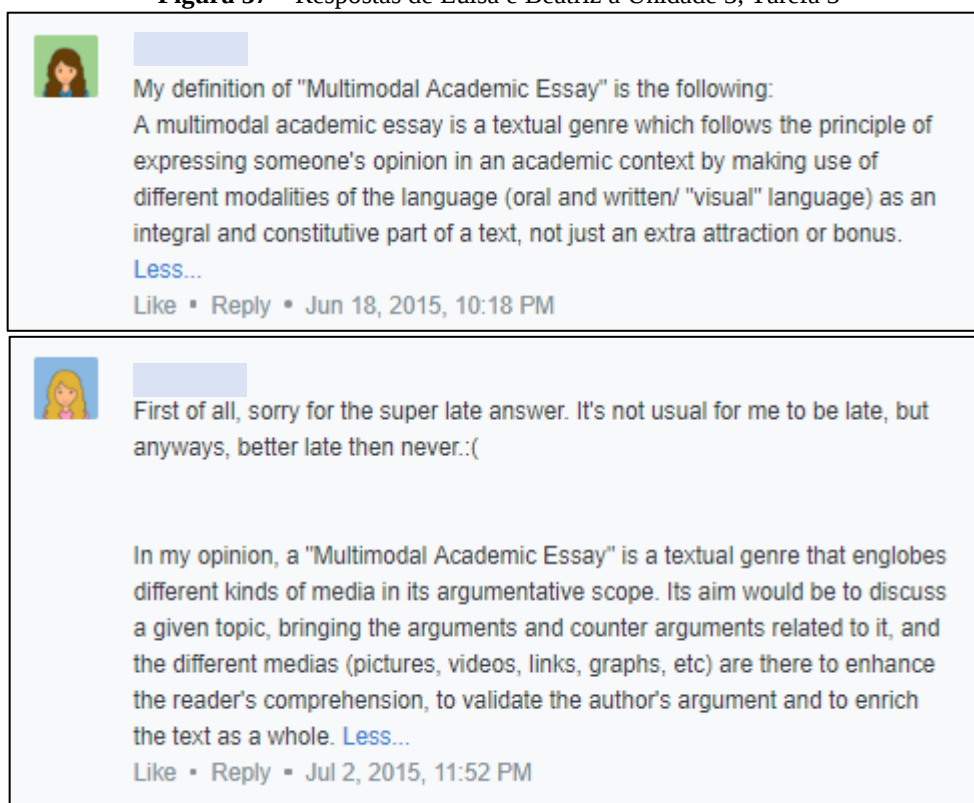
²⁵ Original: *Learning as transformation, with the student becoming a new person by being able to do new things*

²⁶ Nesse momento do curso, havíamos incluído o termo *academic* com o intuito de ressaltar o contexto no qual o texto estava sendo produzido e a audiência. No entanto, no momento da análise de dados nos demos conta que em termos de estrutura nosso design de partida foi mesmo um *essay* mais tradicional, presente em diversos contextos de aprendizagem, e não tendo necessariamente um rigor dos textos científicos. Por esse motivo adotamos, como já apontamos na metodologia o conceito de *multimodal essay* por considera-lo mais apropriado ao que realmente foi produzido e mais amplo. Essa constatação não invalida as definições trazidas pelos alunos uma vez que o elemento novo predominante era a questão da multimodalidade.

conhecimento no qual o aprendiz se torna um conceitualizador ativo, tornando explícito o que é tácito e generalizando a partir do particular²⁷ (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 185).

Essa possibilidade torna o aluno agente, também produtor dos novos conhecimentos que estão sendo construídos coletivamente.

Figura 37 – Respostas de Luísa e Beatriz à Unidade 3, Tarefa 3



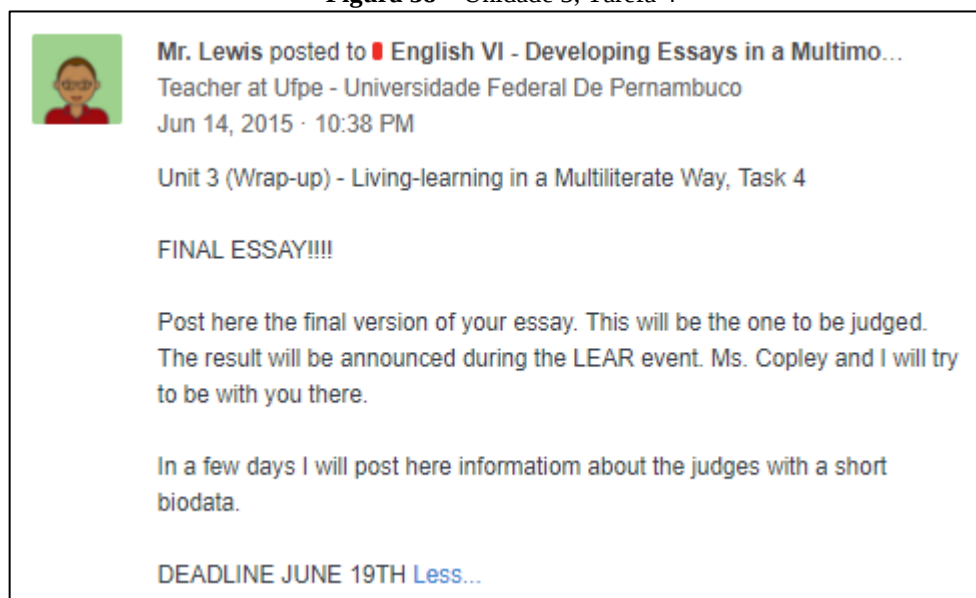
Fonte: Lima (2015).

Nas suas definições, tanto Luísa quanto Beatriz ressaltam o fato de que a multimodalidade presente no *essay* não tem apenas um papel decorativo. Isso fica claro na passagem de Luísa quando diz: “[...] *different modalities of language [...] as an integral part of a text, not just an extra attraction or bonus.*” Beatriz corrobora para essa visão quando afirma: “*the diferente medias [...] are there to enhance the reader’s comprehension, to validate the author’s argument and to enrich the text as a whole.*” Nesse estágio do curso, as

²⁷ Original: *Conceptualizing is not merely a matter of “teacherly” or textbook telling based on legacy academic disciplines, it is a knowledge process in which the learners become active conceptualizers, making the tacit explicit and generalizing from the particular.*

alunas parecem ter compreendido que os diferentes modos presentes num texto se entrelaçam de maneira coerente para criar novos significados únicos, e nesse sentido, a multimodalidade passa a ser um recurso ímpar na produção de textos argumentativos.

Figura 38 – Unidade 3, Tarefa 4



Fonte: Lima (2015).

A U3T4 caracterizou-se por ser a última tarefa do curso. Nesse momento, os alunos tiveram a oportunidade de fazer alguns ajustes que achassem pertinentes com vistas a um produto final, o *redesigned*. O que notamos, no entanto, é que a maioria das alterações no processo de *designing* ocorreram entre a primeira e a segunda versão do *multimodal essay*.

Lembramos, novamente, que o critério para escolha das alunas focais foi o fato de que elas haviam respondido todas as tarefas do curso, o que demonstra o grau de motivação e comprometimento das alunas com o que estava sendo proposto. Acreditamos que essa motivação foi determinante para que, desde a primeira versão do *essay*, as alunas já atingissem um bom número dos objetivos propostos. Por conta disso, provavelmente, a aluna Beatriz não apresentou nenhuma alteração da versão 2 para a versão 3. Não vimos isso como um problema, uma vez que não havia uma obrigatoriedade de alterações entre uma versão e outra; essas deveriam ser feitas de modo coerente caso os alunos achassem ainda necessário alguma expansão na argumentação. Por conta disso, analisaremos, a seguir, apenas a versão 3 do texto de Luísa (texto completo, anexo 8), no qual algumas modificações ainda foram identificadas.

Figura 39 – Excerto 1 da resposta de Luísa a Unidade 3, Tarefa 4.

One of democracy's pillars is *equality before the law* according to the U.S. Department of State's [Bureau of International Information Programs](#). Equality means that each person has the same rights, the same audacity to share beliefs and opinions. As stated on the [Universal Declaration of Human Rights](#) (article 10), "everyone is entitled in full equality to a fair and public hearing by an independent and impartial tribunal, in the determination of his rights and obligations and of any criminal charge against him."¹

Nevertheless, your freedom of speech may be regulated by the government ideology. If somebody wants to express him/ herself freely, it must be freely according to the law. In other words, when expressing yourself in most of the cases you must care about your country's laws and rules. **When it comes to this extend, this "freedom of speech" is actually shaped and it is no more a free form of manifestation.**

Fonte: Lima (2015).

Na sua versão 3 do *multimodal essay*, Luísa passa fazer uso de hyperlinks. Na versão 2 os links eram apresentados através de estruturas tais como "*para maiores informações checar [...]*", ou simplesmente eram inseridos no meio do texto após uma informação. Nessa versão, a aluna faz uso do recurso do *hyperlink*, através do qual o endereço a ser seguido fica embutido em uma palavra ou frase e não aparente no texto. Essa opção dá maior fluidez à leitura, e, visualmente, torna o texto mais coeso, sem prejudicar a argumentação que estava sendo desenvolvida. Esse nos parece um bom exemplo dos novos letramentos que precisamos adquirir para desenvolvermos argumentação em contextos nos quais a multimodalidade nos oferece diferentes possibilidades.

No parágrafo seguinte, a releitura de Luísa a permitiu perceber que o uso da conjunção *nevertheless* era mais apropriado que a conjunção *moreover*, utilizada na versão anterior. *Nevertheless* introduz ideias opostas, contrastantes, o que era o caso nessa passagem, uma vez que a aluna trazia um contra-argumento. *Moreover*, por sua vez implicaria um acréscimo de informação, que não se verificou nesse trecho. Foi interessante perceber que a reescrita do texto e a necessidade de melhor sustentar seus argumentos/contra-argumentos contribuiu para que a aluna focalizasse também nas questões semânticas dos termos a serem utilizados. No final do parágrafo, Luísa adiciona uma sentença que reforça a ideia de que o entendimento de liberdade de expressão está condicionado ao seu contexto de uso.

Figura 40 – Excerto 2 da resposta de Luísa a Unidade 3, Tarefa 4.



Kim Il Sung and Kim Jong Un, father and son.

To illustrate, I would like to think about what is going on in North Korea. The **Democratic People's Republic of North Korea**, besides the fact of having the word "democratic" in its name, is the country known by the sorrow and suffering of its people in terms of freedom of speech (or even lifestyle). According to one of the BBC News [articles](#) which describes North Korea's profile, "for decades North Korea has been one of the world's most secretive societies, still under nominally communist rule." The question that comes in: How can a *democratic republic* be under a *communist regime*? Moreover, how can we consider democracy in a context where the ruler, Kim Jong Un, was not elected by the people but inherited the power from his father, Kim Il Sung? Why the word "democratic" is present in North Korea's "full name"?

Fonte: Lima (2015).

Para dar sustentação ao seu contra-argumento, Luísa já havia trazido o exemplo da Coreia do Norte e sua realidade. No entanto, aqui ela insere uma imagem permeada de vários significados, com cinco homens curvando-se diante de grandes imagens de líderes daquele país. A imagem escolhida por Luísa serve como um preâmbulo para o parágrafo que segue, no qual ela irá descrever como a liberdade de expressão naquele país é limitada. A imagem faz referência ao texto, ao mesmo tempo em que o texto remete também à imagem. Ou seja, o recurso multimodal tem uma função de coesão e estrutura também a argumentação que estava sendo desenvolvida. O leitor vai seguindo o raciocínio da aluna através da leitura do texto escrito, mas também das imagens.

Figura 41 – Excerto 3 da resposta de Luísa a Unidade 3, Tarefa 4.



In North Korea, you only have these options for your hair style. Image available on <http://www.theguardian.com/world/gallery/2014/apr/24/north->

How can North Korea be a democratic republic if even clothes, food and hairstyles are controlled by the government? It may sound exaggerating, but it is the truth. Check out this documentary recorded by some Brazilian reporters in Pyongyang, North Korea. <https://www.youtube.com/watch?v=Fwap4lz1ma4>. To check how “democratic” North Korea is watch out this TED lecture on [youtube:](https://www.youtube.com/watch?v=HcmKAszIrE0) <https://www.youtube.com/watch?v=HcmKAszIrE0>.

Fonte: Lima (2015).

Na versão 2, o parágrafo acima já figurava no texto, mas a imagem foi adicionada à versão 3. A imagem reforça o que é descrito no texto sobre o controle de roupas e cabelos da população norte-coreana e deixa claro para o leitor uma sensação de homogeneização vigente naquele país. Mais uma vez, imagem e texto escrito dialogam, reforçando no leitor o ponto defendido pelo autor.

Figura 42 – Excerto 4 da resposta de Luísa a Unidade 3, Tarefa 4.

In conclusion, all this show us that freedom of speech is a concept that needs to be reviewed in terms of its uses by countries like North Korea. As the term suggests, freedom of speech means individuals should have the right and the opportunity to express themselves freely, independently and impartially from the government ideology. Expressing ourselves is part of been a human being, we cannot deny this important aspect of mankind. Nevertheless, it is essential to consider different viewpoints, not imposing ideas, being tolerant. Freedom of speech does not work on one direction; someone's freedom must not cause someone's captivity.



Office for Emergency Management. Office of War Information. Domestic Operations Branch. Bureau of Special Services. (03/09/1943 - 09/15/1945)

Fonte: Lima (2015).

No trecho acima, o que nos chamou atenção não foi a introdução de um elemento novo, mas a realocação da imagem. Nas versões 1 e 2, a imagem aparecia ao final do texto, o que visualmente dava a impressão de algo extra ou não conectado ao conteúdo. Aqui, a aluna decidiu inserir a imagem “dentro” do texto. É interessante perceber que, dessa forma, ao término de cada linha do parágrafo, o leitor é remetido à imagem. As formas de inserções de imagens num texto são possibilidades relativamente fáceis, disponibilizadas pelos editores de texto, mas parece que a aluna desenvolveu essa habilidade no processo de rescrita do *essay*.

Por fim, a respeito da última versão do *multimodal essay* de Luísa, percebemos que as imagens utilizadas contribuem para organizar argumentativamente o texto. Se observarmos apenas as imagens, em uma sequência, temos:

Quadro 8 – Fluxo da argumentação de Luísa em Unidade 3, Tarefa 4 através de imagens.

Fluxo da argumentação de Luísa em Unidade 3, tarefa 4 através de imagens

	Argumento: Todos nascemos com a necessidade de nos expressarmos e expormos nossas ideias. Vivemos num mundo composto por indivíduos diferentes uns dos outros e isso pode causar conflitos
	Suporte ao argumento: Ao longo da história sistemas de governo diferentes surgiram com o intuito de gerir pessoas, dentre eles a democracia.
	Contra-argumento: O entendimento de liberdade de expressão está condicionado ao contexto político e ideológico dos países.
	Suporte-ao contra argumento: Exemplo da Coreia do Norte, onde tudo é controlado pelo governo, inclusive cortes de cabelo.

	Síntese: Liberdade de expressão é uma via de duas mãos.
---	--

Fonte: Lima (2015).

O último texto produzido por Luísa é um exemplo bem claro de um *redesign*. Partindo de um *available design* (essay tradicional), a aluna implementou expansões em todas as suas versões, até chegar ao seu produto final. Beatriz também atingiu esse objetivo, mas suas expansões foram concluídas na versão 2.

É pertinente notar que o *redesign* não ocorre apenas em um produto, como um texto. Mas também o indivíduo é *redesigned* no próprio processo de *designing*. Ao responderem as tarefas 1 e 2 que questionavam se o curso tinha atingindo seus objetivos, as alunas testemunharam que iniciaram o curso com praticamente nenhum conhecimento sobre multiletramentos, e ao final, foram capazes de avaliar seu progresso, fazendo uso de uma metalinguagem de maneira bastante segura. Esse conforto pode ser percebido também quando propuseram seus próprios conceitos sobre o novo *design* desenvolvido.

Esse processo de transformação foi ainda verificado quando Luísa e Beatriz validaram o uso de novos *designs* no contexto da Universidade e compartilharam que algumas das perspectivas propostas no curso já estavam fazendo parte de suas práticas como professoras em outros contextos. Para que pudéssemos ter uma melhor noção de quão extensiva foi essa prática transformada, poderíamos ter incluído algumas tarefas adicionais, tais como, pedir que as alunas criassem tarefas para suas próprias práticas em contextos escolares, propusessem alterações com vistas a melhorias do próprio curso, ou entrevistas posteriores para investigarmos como os multiletramentos e a argumentação estavam ocorrendo em seus contextos fora da Universidade.

4.4 Uma visão panorâmica das expansões ocorridas

A fim de recapitular e oferecer uma visão ampla do progresso desenvolvido pelas alunas focais ao longo das unidades, apresentamos o quadro-resumo a seguir. O mesmo foi organizado relacionando-o aos objetivos específicos estabelecidos nesta Tese, os quais relembramos: (i) investigar como a argumentação é utilizada como meio para a expansão do conhecimento a partir da análise das tarefas propostas no componente *on-line* e das respectivas respostas de duas alunas focais; (ii) analisar o desenvolvimento das estratégias argumentativas utilizadas pelas duas alunas focais no processo de escrita de um *multimodal essay*.

Quadro 9 – Quadro-resumo da progressão das alunas focais ao longo das unidades

Expansão do conhecimento através da argumentação ao longo das unidades (foco nas tarefas 1,2,3 - processo)			
	U1	U2	U3
Luísa	Já apresenta um bom entendimento do conceito de suporte a um argumento ao identificá-los nos materiais apresentados, fazendo uso de conhecimentos prévios. Distingue satisfatoriamente argumentos, contra-argumentos, suporte a contra-argumentos e síntese nos materiais disponibilizados. Justifica a relevância de se trabalhar <i>essays</i>, destacando contextos onde esse gênero é requerido. Reconhece que tem dificuldades em apresentar contra-argumento e seu suporte.	Ressalta novamente sua dificuldade em trabalhar com um suporte ao contra-argumento. Apesar da dificuldade pontuada acima, Luísa oferece sugestões sobre a inclusão de contra-argumentos no texto de uma colega, atuando como uma <i>expert</i>. Consegue identificar no texto da colega uma lacuna no uso de multimodalidade e faz sugestões nesse sentido. Já faz uso de uma metalinguagem relativa ao conteúdo do curso para se auto avaliar. Reconhece a riqueza do <i>design</i> trabalhado (multimodal essay) Consegue refletir a partir de dois papéis diferentes (aluno e professor) em relação ao conteúdo trabalhado.	Reconhece que passou a compreender os conceitos de multiletramentos e multimodalidade (desconhecidos até o início do curso) e a relevância para sua prática. Explicita seu questionamento inicial sobre a relevância de se produzir novos <i>designs</i> e sua posterior validação da proposta ao final do curso. Reconceitualiza os termos multiletramentos e multimodalidade conforme seu próprio entendimento. Compartilha o fato de que em geral não uma aluna extrovertida, mas que se sentiu confortável para expressar suas ideias. Passa a replicar algumas das práticas implementadas no curso em seu contexto de trabalho. Entende a função argumentativa da multimodalidade e percebe

			que seu uso não é aleatório.
	U1	U2	U3
Beatriz	Identifica bem os suportes aos argumentos fazendo uma síntese de cada um dos materiais. Essa síntese funciona como um suporte ao próprio argumento na resposta da aluna (processo e produto). Aponta diferentes modos de dar suporte a um argumento, já utiliza o termo multimodalidade e faz referência ao conteúdo do curso. Distingue satisfatoriamente argumentos, contra-argumentos, suporte a contra-argumentos e síntese nos materiais disponibilizados. Traz uma definição de <i>essay</i>; apresenta contextos onde esse gênero pode ser encontrado (justificando sua relevância); ressalta que nunca escreveu <i>essays</i> na universidade; traça um paralelo entre os gêneros <i>essay</i> e a redação.	Ao desempenhar o papel de expert analisando o <i>essay</i> de um colega, Beatriz o incentiva a inserir diferentes vozes no seu texto para que esse seja mais plural (um dos objetivos do curso). Enfatiza a relevância de atividades de colaboração para a expansão de pontos de vista. Ao dar o <i>feedback</i> para o colega, o alerta para a questão dos níveis de formalidade e escolhas linguísticas nos textos. Avalia que o trabalho com o novo <i>design</i> a ajudou a quebrar paradigmas e considerar novas formas de construir significados. Como aluna, enfatiza a facilidade em usarmos multimodalidade nos textos. Como professora, reconhece que pretende levar as novas práticas desenvolvidas no curso para seus próprios alunos.	Testemunha que até o início do curso não conhecia os termos multiletramentos e multimodalidade e que ao final os compreendeu de forma satisfatória. Defende que o uso da multimodalidade em textos é um caminho lógico a ser seguido. Toma um posicionamento crítico quanto a certas convenções existentes na universidade. Atesta a importância da experiência com multimodalidade para sua prática como professora. Passou a ter uma maior preocupação em dar voz aos alunos e promover uma prática mais situada.
Desenvolvimento das estratégias argumentativas no <i>multimodal essay</i> (foco na tarefa 4 – produto)			
	Essay 1	Essay 2	Essay 3
Luísa	Já apresenta argumentos e seus suportes sem maiores problemas. Apresenta um contra-argumento e o seu suporte, porém esse último não é aprofundado. Apresenta uma estrutura linguística de síntese (“concluindo”), mas não faz de fato uma retomada dos pontos apresentados Já apresenta uma variedade de elementos multimodais (negrito, <i>links</i>, imagens) para dar sustentação a argumentação. Os <i>links</i>,	Introduz mais elementos multimodais (imagens, <i>links</i> para fontes das imagens, links para artigos, vídeos) para sustentar argumentação. Maior cuidado com o aspecto visual do <i>essay</i> e tratamento de algumas imagens. Relação entre texto verbal e não-verbal é mais fluida. Aprofunda o suporte ao contra-argumento no seu texto, com base num <i>feedback</i> de uma colega, de modo consistente e variado Ajusta opções linguísticas em relação à formalidade do	Passa a fazer uso de hyperlinks, o que dá mais fluidez a leitura. Introduz mais imagens para dar maior sustentação ao contra-argumento apresentado. Realoca a última imagem do texto, na síntese, de modo que essa fique visualmente mais imbuída ao texto. Apresenta elementos de multimodalidade para cada um dos seguintes itens: argumento, suporte ao argumento, contra-argumento, suporte ao contra-argumento e síntese.

	contudo, são introduzidos de forma explícita (“Para maiores informações”) e não através de <i>hyperlinks</i> .	contexto.	
Beatriz	<i>Essay 1</i> Apresenta argumentos e seus suportes, mas não apresenta um contra-argumento e por conseguinte, um suporte a esse. Traz a inserção de vozes pertinentes ao público alvo (opinião de Chomsky, por exemplo), dando suporte consistente aos argumentos levantados. Já apresenta uma argumentação multimodal bem variada e consistente. Os elementos multimodais interagem naturalmente no texto. Apresenta síntese dos pontos levantados no último parágrafo.	<i>Essay 2</i> Aprimora os entrelaces dos elementos multimodais, criando uma rede de referências entre os modos utilizados. Introdução de estruturas linguísticas com vistas a uma melhor coesão do texto.	<i>Essay 3</i> Reapresentou a versão anterior.

Fonte: Produzido pelo autor.

Emerge do quadro anterior a relevância de se trabalhar com uma proposta pedagógica que prioriza processo e produto em igual valor. Tivéssemos focado apenas no produto, a análise exclusiva dos *multimodal essays*, poderíamos ter tido uma visão limitada ou ainda distorcida de como a expansão do conhecimento se deu.

No que diz respeito ao processo, ou seja, ao uso da argumentação como meio para a construção do conteúdo que estava sendo proposto ao longo das unidades, percebemos que, gradualmente, as alunas vão se apropriando dos conceitos trabalhados de multiletramentos e argumentação. No começo do semestre, as alunas tinham pouco ou nenhum conhecimento sobre multiletramentos ou multimodalidade, por exemplo, mas, ao final do curso, além de conseguirem fazer uso de uma metalinguagem relativa a esses conteúdos, testemunham também que já aplicam as novas perspectivas em seus contextos de trabalho, fora da Universidade. Mais uma vez reforçamos que só pudemos observar esse desenvolvimento graças ao fato de termos focado também nas tarefas ao longo das unidades.

No que diz respeito à produção dos *multimodal essays*, ambas as alunas já atingiram, na sua primeira versão, boa parte dos objetivos propostos no curso. Contudo, no caso de Luísa, vemos uma progressão constante da Unidade 1 à 3. Inicialmente, a aluna teve dificuldades em apresentar e sustentar um contra-argumento; porém, através de reflexões próprias, e considerando sugestões de uma colega, Luísa apresenta, na sua última versão, esses itens de forma bastante consistente. Outro ponto que nos chamou atenção na evolução do *essay* de Luísa foi o crescimento na utilização de elementos multimodais para dar sustentação a sua argumentação; não só houve um aumento no número de elementos multimodais, como esses foram sendo inseridos de maneira cada vez mais coesa ao longo das versões.

Beatriz, por sua vez, apresentou apenas duas versões do *multimodal essay* (na Unidade 3, ela reapresentou o texto da unidade anterior). A princípio, poderíamos chegar a uma conclusão precipitada de que a aluna teve pouco êxito no seu desenvolvimento. No entanto, a primeira versão do seu *essay* já cobria a maior parte dos itens requeridos. Além disso, a expansão argumentativa e de conhecimento de Beatriz deu-se sobretudo nas suas participações nas tarefas anteriores à produção do texto. Seus comentários eram extremamente pertinentes e elucidativos sobre o andamento do curso. Especificamente em relação ao texto, a aluna apresenta uma última versão sem levantar um contra-argumento. No entanto, supera-se no uso da multimodalidade e inserção de pluralidade de vozes para dar sustentação aos seus argumentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto que deu origem a este trabalho tinha como objetivo oferecer aos licenciandos de Letras-Inglês (Lic.) do sexto período do curso da UFPE a oportunidade de desenvolver, através de um componente *on-line*, conteúdos sobre multiletramentos e argumentação. O conteúdo foi desenvolvido ao longo de três unidades, cada uma com quatro tarefas, sendo a última tarefa a produção de um *multimodal essay*.

Como base nesse material, chegamos à seguinte pergunta de pesquisa, a qual respondemos neste Capítulo: um componente *on-line* com base na Pedagogia dos Multiletramentos e da Argumentação pode contribuir para a expansão das práticas de letramentos e da argumentação em língua inglesa na Universidade? Se sim, como? Se não, por que? Para respondermos a essa pergunta, delimitados como *corpus* para nossa análise as doze tarefas (quatro tarefas em cada unidade) ao longo do curso, seguidas das respostas de duas alunas focais. Orientaram-nos no processo de análise as dimensões de *prática situada*, *instrução direta*, *enquadramento crítico* e *prática transformada* propostas pelo Grupo de Nova Londres (2000), bem como as seguintes ações propostas por Leitão (2011b): *ações que criam condições para o surgimento da argumentação*, *ações que geram e sustentam a argumentação* e *ações epistêmicas*.

Após a análise e discussão dos dados apresentados no capítulo anterior, defendemos que a resposta para nossa pergunta de pesquisa é afirmativa. No que diz respeito à prática situada, os alunos tiveram contato com materiais autênticos e que abordavam temas pertinentes ao contexto social na época em que o curso foi proposto. Os materiais apresentados funcionaram como *available design*, com especial foco no *essay*, o qual foi nosso *design* de partida. Os alunos puderam, mesmo que de forma breve, atuar em diferentes papéis, como alunos do curso e como *experts*, ao oferecerem *feedback* aos colegas.

O momento de instrução direta mais evidente por parte do tutor ocorreu na Unidade 3, quando os conceitos de multiletramentos e multimodalidade foram explicitados mediante uma demanda dos próprios alunos. Mesmo nesse momento em que o tutor atuou como um *expert*, foi dada aos alunos a oportunidade de se colocarem quanto ao sucesso ou não do curso em relação aos conceitos apresentados. Entendemos ainda que, na Unidade 2, ao oferecerem *feedback* aos colegas, os alunos, no papel de *experts*, também concretizaram instruções

diretas. Nesse sentido, foi interessante perceber que, para atingirem os propósitos estabelecidos no curso, os alunos não dependeram exclusivamente do conhecimento ou do direcionamento do tutor.

As tarefas propostas ao longo do curso possibilitaram aos alunos irem, progressivamente e de forma ativa, construindo os conceitos pertinentes ao conteúdo. Isso ocorreu sobretudo pelo fato de que, desde a Unidade 1, o conteúdo era sempre introduzido a partir de perguntas que suscitavam a reflexão e elicitavam os conhecimentos prévios dos alunos, valorizando seus pontos de vista. Na Unidade 2, os alunos puderam avaliar o produto (*essay*) dos colegas, o que contribuiu também para que eles refletissem sobre suas próprias produções. Na última unidade, os alunos compartilharam suas perspectivas sobre o andamento do curso, se esse havia atingido seus objetivos e como isso impactava em suas práticas. Entendemos que esses foram momentos bem representativos de enquadramentos críticos.

Evidências de uma prática transformada se concretizaram em momentos distintos. Um deles, na produção de um *multimodal essay*; partindo de um *availbale design (essay)*, as alunas conseguiram chegar a um *redesigned* na forma de um texto que contemplava diferentes pontos de vista e incluía elementos de multimodalidade que davam sustentação à argumentação de forma coesa e fluida. Além disso, as alunas partiram de um conhecimento quase nulo sobre os pressupostos de multiletramentos e argumentação e chegaram ao final sugerindo seus próprios conceitos do que seria uma *multimodal essay*, por exemplo, lançando mão de uma metalinguagem apropriada. Além disso, ambas alunas testemunham, na unidade final, que suas práticas foram expandidas em contextos outros que não a Universidade.

No decorrer do curso, de diferentes formas, as alunas foram desafiadas a formular seus pontos de vista e, em alguns momentos, justificarem suas respostas. No *essay*, especificamente, ainda foram requeridas a apresentarem contra-argumento e seus suportes, com vistas a promoverem uma pluralidade de ideias. Para que as metas estabelecidas em cada unidade fossem atingidas de maneira satisfatória, as alunas tiveram que irremediavelmente argumentar, ou seja a argumentação foi utilizada como meio para a construção do conhecimento que se pretendia. Essas estratégias configuraram-se como ações que criaram condições para o surgimento da argumentação. É importante ressaltar que essas ações não surgem naturalmente em um contexto de aprendizado, e, no caso específico, foram pensadas e elaboradas conscientemente pelos tutores, de modo que a argumentação fosse realmente utilizada como meio e não só como produto.

No âmbito das ações que geram e sustentam a argumentação, é sugerido que três instâncias devam ser observadas: formulação e avaliação de argumentos; formulação e avaliação de contra-argumentos e respostas às objeções consideradas. No nosso trabalho, essas instâncias foram reconfiguradas e expandidas de modo a solicitar dos alunos, na produção final de cada unidade, a apresentação de: argumento, suporte ao argumento, contra-argumento, suporte ao contra-argumento e síntese. Ao final da Unidade 3, a aluna Luísa não só apresenta todas as instâncias requeridas, como ainda faz uso da multimodalidade em cada uma delas. No caso de Beatriz, a aluna desenvolveu diferentes argumentos e os sustentou de maneira ampla e variada, também lançando mão de elementos multimodais pertinentes. Contudo, mesmo na versão final, não apresentou um contra-argumento e sua sustentação, o que pode indicar que, para essa aluna, a atividade de argumentar ainda esteja atrelada a uma ideia de convencer o outro a respeito de um determinado ponto de vista. A duração do curso não nos permitiu investigar essa questão de maneira mais ampla.

As ações epistêmicas, momento no qual há a apresentação de conteúdos relacionados ao tema ou o ensino direto de habilidades, deu-se no decorrer do curso, de modo a legitimar os pontos de vista dos alunos. Os conteúdos foram trazidos de modo que os alunos tiveram a oportunidade de discuti-los e apresentarem suas próprias percepções. Mesmo em momentos de instrução direta, como foi o caso da Unidade 3, os alunos desfrutaram de espaço para expor suas visões.

Assim, decorrente da nossa análise, sustentamos nossa tese de que uma proposta pedagógica que alia a Pedagogia dos Multiletramentos e da Argumentação pode contribuir para a expansão do ensino de inglês nos cursos de Letras (Lic.). Defendemos que o ensino do inglês decorrente da união dessas duas perspectivas promove um aprendizado da L2 que vai além do domínio da língua como sistema, privilegiando um aprendizado que contempla novas práticas de letramentos. Nesse sentido, mesmo na língua estrangeira o aluno pode aprender a se sentir confortável com pluralidades de ideias, utilização de multimodalidade para construir novos significados, trabalhar como novos *designs* e até mesmo criá-los.

Vislumbramos, contudo, algumas limitações no nosso trabalho. Apesar de termos testemunhado a concretização de um *redesign*, tanto na produção (*multimodal essay*) quanto nos indivíduos (mudança de perspectivas e atitudes), identificamos como lacuna a necessidade de uma investigação mais aprofundada em relação à prática transformada. O ideal seria que tivéssemos feito algum tipo de acompanhamento das alunas focais, em ambientes

distintos da Universidade, para observarmos o quanto os novos conhecimentos estavam impactando em suas práticas. Isso poderia ter ocorrido mesmo depois da implementação do curso e os dados poderiam ter sido coletados a partir de questionários, por exemplo.

Um outro limitador foi o tempo. O curso foi implementado em um semestre, através de três unidades e os alunos produziram apenas 3 versões de um mesmo *essay*. Num período de tempo mais longo, talvez um ano, poderíamos ter trabalhado com variedade de temas. É importante ressaltar ainda sobre essa questão, que nesse curto espaço de tempo, os pesquisadores voluntários estavam ainda se apropriando das teorias que davam embasamento ao curso bem como das funcionalidades da plataforma. Isso implicou, por exemplo, num uso limitado das funcionalidades da ferramenta tecnológica, o que pode ter tido implicações na qualidade da colaboração entre os membros.

Apesar do curto espaço de tempo, o projeto produziu uma quantidade significativa de material. Uma grande dificuldade inicial que tivemos foi o de delimitar nosso *corpus* para análise, de modo que a compreensão do todo não fosse prejudicada. Não utilizamos como dados para análise, por exemplo, os *feedbacks* individuais dos *multimodal essays* que eram dados aos alunos por uma das tutoras, nem os *feedbacks* que os alunos deram ao final de cada unidade. Acreditamos que há aí um material rico a ser investigado do ponto de vista do uso da argumentação como prática de letramento no aprendizado de uma língua estrangeira.

Ao final dessa pesquisa, entendemos que a argumentação, a partir de uma perspectiva dialógica, é elemento essencial para o desenvolvimento de multiletramentos. No nosso ponto de vista, a argumentação é uma instância a ser desenvolvida no âmbito dos estudos de multiletramentos; não podemos pensar em multiletramentos sem contemplarmos argumentação. Daí decorre, inclusive, nossa opção pela ordem desses termos no título do nosso trabalho: “multiletramentos e argumentação” e não o contrário.

Da união dessas duas perspectivas, vislumbramos inúmeras possibilidades de investigações futuras: a relação entre argumentação e multiculturalismo com vistas à promoção da diversidade; o uso da multimodalidade como estratégias argumentativas em *feedbacks*; o uso da argumentação como meio para o desenvolvimento do pensamento crítico; o desenvolvimento de multiletramentos e a argumentação na formação de professores, não só nas licenciaturas de letras, entre outros.

Apesar de a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos ter sido lançada há mais de vinte anos, ela permanece atual e propícia a expansões; e, nesse sentido, os estudos da

Argumentação tem muito a adicionar. Esperamos que nosso trabalho possa contribuir para um ensino de língua inglesa cada vez mais em consonância com a fluidez e as demandas da nossa contemporaneidade e que outros pesquisadores se sintam instigados e estender esse caminho.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.
- ARISTÓTELES. *Arte e Retórica e Arte Poética*. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. 17. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BANABOS, E. A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment. *CALICO Journal*, v. 23, n. 3, 2006, p. 533-550.
- BANKS-LEITE, L. Apresentação. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M .C. (Org.). *Argumentação na Escola: o conhecimento em construção*. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 7-11.
- BARTON, D. Literacy Practices. In: CULPEPER, J. *et al.* (Ed.). *English Language: description, variation and context*. London: Palgrave, 2009. p. 477- 486.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Ed.). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London and New York: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BATESON, C. *Peripheral Visions: Learning Along the Way*. New York: HarperCollins, 1994.
- BOHN, H. I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: a necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 123-131.
- BORDINI, M.; GIMENEZ, T. Estudos sobre inglês como língua franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, v. 17, n. 1, p. 10-43, jun. 2014.
- BRITO, G.; PURIFICAÇÃO, I. *Educação e novas tecnologias: um repensar*. Curitiba: Editora Intersaberes, 2015.
- CANAGARAJAH, S. Globalization, Methods and Practice in Periphery Classrooms. In: Block, D.; Cameron, D. (Org.). *Globalization and Language Teaching*. Londres: Routledge, 2002.
- CANAGARAJAH, S. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, v. 91, Focus Issue, p. 923-939, 2007.

CARNEIRO, M. A. L. *A prática de reflexão metadiscursiva: desenvolvimento de leitura do professor em formação*. 2005. 178 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

CARRIJO, V. L. S. *Contradição em uma pesquisa na graduação em Pedagogia: Contribuições da abordagem sócio-histórico-cultural*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

CASTRO, S. T. R. Formação da competência do futuro professor de inglês. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 307-321.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 17, p. 133-144, jan./jun. 1991.

CAZDEN, C. B. Taking Cultural Differences into Account. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (Org.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge, 2000. p. 247-264.

CAZDEN, C. B. *Connected learning: “Weaving” in classroom lessons*. Keynote address at the Pedagogy in Practice 2006 Conference, University of Newcastle, England, 2006.

CELANI, M. A. A. Culturas de Aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 29-42.

COPE, B; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, p. 164-195, 2009.

DAMIANOVIC, M. C. *et al.* Argumentação multimodal para entender colaboração: além da materialização linguística no digit-m-ed. In: LIBERALI, F. *et al.* (Org.). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 237-266.

DIAS, L. M. S. *A expansão argumentativa na escrita de multimodal essays na graduação de letras língua inglesa*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. Second Language Acquisition in Brazil since the social turn. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 1-27, 2018.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

ENGESTRÖM, Y. Development as breaking away and opening up: a challenge to Vygotsky and Piaget. In: RUCKRIEM, G. (Ed.). *Developmental Work Research: expanding activity theory in practice*. Lehmanns Media. 2005, p. 37-48.

ENGESTRÖM, Y. *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press: Cambridge, 1999.

FAIRCLOUGH, N. Multiliteracies and language: orders of discourse and intertextuality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge, 2000. p. 159-178.

FIORI-SOUZA, A. G. *Práxis de ensino colaborativo como locus de argumentação, deliberação e aprendizagem expansiva*. 2016. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-78.

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. When Five Words Are Not Enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. *International Multilingual Research Journal*, v. 4, n. 1, p. 20-30, 2010.

FUNK, S.; KELLNER, D.; SHARE, J. Critical Media Literacy as Transformative Pedagogy. In: YILDIZ, M.; KEENGWE, J. (Ed.). *Handbook of Research on Media Literacy in the Digital Age*. Hershey: Information Science Reference, 2016. p. 1-30.

GALLI, J. A. Francês como língua estrangeira e como língua adicional: a diferença que multiplica. *Salto para futuro: revitalizações do ensino de francês no Brasil*. Ano XXIV, Boletim 3, maio 2014.

GEE, J. *Social Linguistics: Ideology in Discourses*. London: Falmer Press, 1991.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London, England: Taylor & Francis, 1996.

GIMENEZ, T. Além das questões linguísticas: ampliando a base de conhecimento de professores de línguas estrangeiras. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Org.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 17- 28.

GÓMEZ, A. I. P. *Educação na era digital: a escola educativa*. Tradução de Marisa Guedes. Revisão técnica de Bartira Costa. Porto Alegre: Penso, 2015.

GRAHAM, C. Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. In: BONK, C. J.; GRAHAM, C. R. (Ed.). *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. cap. 1. Disponível em: www.publicationshare.com. Acesso em: 2 nov. 2018.

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

JENKINS, J. (Un)pleasant? (In)correct? (Un)Intelligible? ELF Speakers' perceptions of their accents. In: MAURANEN, A.; RANTA, E. (Org.). *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2009. p.10-35.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra. *Anais [...]*. Coimbra, 2004.

JORDÃO, C. M. Abordagem Comunicativa, Pedagogia Crítica e Letramento Crítico: Farinhas Do Mesmo Saco? In: ROCHA, C.; MACIEL, R. (Org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 69 -90.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF -ILE – ILG: Quem dá conta? *RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KACHRU, B. B. Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (Org.). *English in the World: Teaching and Learning the language and the literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

KALANTZIS, M. The New Citizen and the New State: An Australian Case for Civic Pluralism. *Occasional Paper*, n. 9. Sydney: Centre for Workplace Communication and Culture, 1997.

KALANTZIS, M.; COPE, B. A Multiliteracies Pedagogy: A Pedagogical Supplement. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge, 2000. p.237-246.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Multiliteracies in Education. In: CHAPELLE, C. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. [S.l.]: Blackwell Publishing Ltd., 2013, p. 1-6.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Learning and New Media. In: SCOTT, D.; HARGREAVES, E. (Org.). *The Sage Handbook of Learning*. London: Sage Publications, 2015, p. 373 – 387.

KINDERMANN, C. A. E. *Nova interface pedagógica: Linguística de corpus + multiletramentos na formação do professor de língua inglesa*. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, A. Letramento e suas Implicações para o Ensino de Língua Materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, A. Letramento na Contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, 2014.

KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. (Org.). *A New Literacies Sampler*. Nova York: Peer Lang, 2007.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (Org.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge, 2000. p. 179-199.

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. Nova York: Routledge, 2003.

KRESS, G. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London, England: Routledge, 2009.

KRESS, G. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London and New York: Routledge, 2010.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz V. Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *Tesol Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. *Tesol Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 59-81, Mar. 2006.

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

LARRÉ, J. M. R. G. M. ...*Câmera na mão!* Argumentação e atividade social “elaborar documentários” na sala de aula de língua inglesa. 2014. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014.

LEFFA, V. J. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6., 2001, Belo Horizonte: *Anais [...]*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 7-11.

LEFFA, V. J. Teaching English as a multinational language. *The Linguistic Association Of Korea Journal*, Seul, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2002.

LEFFA, V. J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. C. *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 225-250.

LEFFA, V. J. Ensino de Línguas: passado, presente e futuro. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LEITÃO, S. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Pro-Posições*, v. 18, n. 3 (54), set./dez. 2007.

LEITÃO, S. Apontamentos sobre o diálogo Perelman-Bakhtin. In: LEMGRUBER, M.; OLIVEIRA, R. (Org.). *Teoria da argumentação e educação*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011a. p. 57-70.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *Argumentação na Escola: o conhecimento em construção*. Campinas, SP: Pontes, 2011b. p. 13-46.

LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *Argumentação na Escola: o conhecimento em construção*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

LEITÃO, S.; DE CASTRO, J. L. G. Argumentação de crianças do primeiro ano fundamental sobre temas curriculares. In: LIBERALI, F. et al. (Org.). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2016. p. 145-171.

LEMOS, A. Cibercultura – Alguns pontos para entender a nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (Org.). *Olhares sobre a Cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003. p.11-23.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBERALI, F. C. *Argumentation: tool and object in teacher education*. In: INTERNATIONAL L. S. VYGOTSKY MEMORIAL CONFERENCE, 7., 2007. *Anais [...]*. Moscou: [S.n.], 2007.

LIBERALI, F. C. *Argumentação em Contexto Escolar*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LIBERALI, F. Articulação entre argumentação e multimodalidade em contextos escolares. In: LIBERALI, F. et al. (Org.). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 63-78.

LIBERALI, F. C.; LIBERALI, A. R. Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. *INTER FAINC*, v. 1, n. 17, p. 17-33, jun./dez. 2011.

LIBERALI, F.; SANTIAGO, C. Atividade Social e Multiletramento. In: LIBERALI, F. (Org.). *A Reflexão e a Prática no Ensino Médio 2 – Inglês: Linguagem em Atividades Sociais*. São Paulo: Blucher, 2016. p. 19-35.

LIMA, N. English VI - Developing Essays in a Multimodal and Multiliterate Community. Componente *on-line* elaborado para a disciplina de Inglês VI. Letras. UFPE. Recife. 2015. Disponível em: <https://www.edmodo.com/home#/group?id=12787977>. Acesso em: 25 mar. 2017.

LOURENÇO, A. B. *Saberes docentes de argumentação: Dinâmicas de desenvolvimento na formação inicial de professores de ciências*. 2013. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LUCIANO, D. T. O ciberprofessor: novas perspectivas para o profissional de letras. In: MOURA, V.; DAMIANOVIC, M. C.; LEAL, V. (Org.). *O ensino de línguas: concepções e práticas universitárias*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 279-291.

MAGALHÃES, M. C. C. O Método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R.; DAMIANOVIC, M.; HAWI, M.; SZUNDY, P. (Org.). *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCOL. In: LIBERALI F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 13-26.

MATEUS, E. Por uma pedagogia da argumentação. In: LIBERALI, F. et al. (Org.). *Argumentação em Contexto Escolar: Relatos de Pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 35-61.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, RUBERVAL, F.; ARAÚJO, A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paço Editorial, 2011. p. 128-140.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist*. London: Routledge, 1993.

NININ, M. O. *Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica: Uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

NOVELLINO, M. O. *Moving Images: Multimodality in the teaching materials for English as a foreign language*. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. A www e o ensino de Inglês. *RBLA*, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A. et al. (Org.). *A formação de professores de línguas: Novos Olhares*. v. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 209-230.

PAPEN, U. New Technologies: Literacies in Cyberspace. In: CULPEPER, J. et al. (Ed.). *English Language: description, variation and context*. London: Palgrave, 2009. p. 487-497.

- PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por Uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.
- PENNYCOOK, A. *Global Englishes and Transcultural Flows*. London: Routledge, 2007.
- PERELMAN, C. *O império retórico: retórica e argumentação*. Lisboa: Edições ASA, 1993.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2. ed., 2005.
- PÉREZ GOMEZ, A. I. *Educação na Era Digital: a escola educativa*. Tradução de Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- PLANTIN, C. *A Argumentação: Histórias, teorias, perspectivas*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PRABHU, N. S. There is no best method — why? *TESOL Quarterly*, v. 24, p. 161-176, 1990.
- PRENSKY, M. *Teaching digital natives: partnering for real learning*. California: Corwin, 2010.
- RAMOS, W. C. *Um roteiro para a escrita de abstracts de artigos de pesquisa: Estrutura retórica e técnicas de argumentação*. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2011.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- ROJO, R. *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e Multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). *Escola Conectada: Os multiletramentos e as TICs*. São Paulo, SP: Parábola, 2013a. p.13-36.
- ROJO, R. Materiais didáticos como ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013b. p. 163-195.
- RUIZ, L.; LEITÃO, S. Ensinar a argumentar: desenvolvimento de competências argumentativas em professores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. (Org.) *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 79-96.
- SÁ, A. S. *O gênero carta ao leitor: Discurso e argumentação em Veja e Newsweek*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017.

SANCHO, J. M. De Tecnologias Da Informação e Comunicação a Recursos Educativos. In: SANCHO, J. M. *et al.* (Org.). *Tecnologias para transformar a educação*. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

SANTIAGO, C. Argumentação: a retórica antiga, a nova retórica e a perspectiva enunciativo-dialógica. In: LIBERALI, F. *et al.* (Org.). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2016. p. 15-33.

SHAW, S.;IGNERI, N. *Effectively implementing a blended learning approach: maximizing advantages and eliminating disadvantages*. 2006. Disponível em: http://adlcommunity.net/file.php/11/Documents/Eedo_Knowledgeware_whitepaper_Blended_Learning_AMA.pdf. Acesso em: 21 abr. 2019.

SOARES, J. P. *Comunicação oral em português em congressos de linguística aplicada: Estrutura genérica e escolhas léxico-gramaticais sob a perspectiva sistêmico-funcional*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOARES, M. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Ciberultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, v.1, n. 5, p. 5-17, 2004.

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

STREET, B. *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. *Social Literacies*. Longman: London, 1995.

STREET, B. The Implications of the 'New Literacy Studies' for Literacy Education. *English in Education*, v. 31, n. 3, p. 45-59, 1997.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Columbia, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan./jun. 2008.

TERRA, M. R. Letramento & Letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. *D.E.L.T.A.*, v. 29, n.1, p. 29-58, 2013.

TOULMIN, S. E. *Os usos do argumento*. Tradução de Reinaldo Guarany. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TUCKER, G. R. *Applied Linguistics*. [<http://www.lsadc.org/web2/fldfr.htm>], 1996.

VARGAS, G.; LEITÃO, S. Ações epistêmicas na argumentação entre pares em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *Argumentação na Escola: o conhecimento em construção*. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 153-182.

VYGOTSKY, L.S. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e Linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

XAVIER, A. C. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 1-9.

ANEXO A – ESTRUTURA DO CURSO DE LETRAS-INGLES (LIC.) EM 2015.1

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO					
	PRO-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADEMICOS					
	Curso: LETRAS INGLÊS - LICENCIATURA					
	Perfil: 107.3-1					
	Relatório Perfil Curricular					

PERÍODO: 1º					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
LE733- COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTO EM LÍNGUA PORTUGUESA	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: LE003					
LE003- LINGUA PORTUGUESA 3					
EMENTA: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS. ANÁLISE DE ESTRUTURAS BÁSICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA. SINTAXE DE CONCORDÂNCIA E RÉGÊNCIA. CONCEITO DE TEXTO. ELEMENTOS DE TEXTUALIDADE.					
PO492- FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	OBRIG	90	0	90	6.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ESTUDO DE TEORIAS PSICOLÓGICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO SÓCIO-AFETIVO E COGNITIVO E OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E VIDA ADULTA. PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO.					
LE739- INGLÊS I - SINTAXE I	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: LE023					
LE023- LINGUA INGLESA 3					
EMENTA: ESTUDO DE ESTRUTURAS DA LÍNGUA INGLESA, EM NÍVEL INTERMEDIÁRIO, COM BASE EM CONCEPÇÕES SÓCIO-INTERACIONAIS, UTILIZANDO TANTO ATIVIDADES PRÁTICAS EM SALA DE AULA COMO A PESQUISA ENFOCANDO O CONTEÚDO PROPOSTO.					
LE676- LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO ACADÊMICO	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS NA PERSPECTIVA DA METODOLOGIA CIENTÍFICA E DA ANÁLISE DE GÊNEROS.					
LE735- LINGÜÍSTICA I - FUNDAMENTOS TEÓRICOS	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: LE351					
LE351- LINGÜÍSTICA 1					
EMENTA: ESTUDO DO OBJETO E CONCEITOS BÁSICOS DA LINGÜÍSTICA, TENDO EM VISTA A HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGÜÍSTICAS, TENDÊNCIAS ATUAIS, MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.					
LE736- TEORIA DA LITERATURA I - FORMAÇÃO	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: LE553					
LE553- TEORIA DA LITERATURA 3					
EMENTA: TEORIA DA LITERATURA: CONCEITOS FUNDAMENTAIS. INTRODUÇÃO À ABORDAGEM LITERÁRIA. INTRODUÇÃO ÀS PRINCIPAIS CORRENTES CRÍTICAS E SEUS RESPECTIVOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS					

PERÍODO: 2º					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
SF451- FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: INTRODUÇÃO À ANÁLISE E DISCUSSÃO DO FENÔMENO EDUCATIVO, CONSIDERANDO AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE A PARTIR DE UMA REFLEXÃO TEÓRICA, INSTRUMENTANDO O ALUNO PARA A COMPREENSÃO DE SUA FORMAÇÃO E PRÁTICA COMO EDUCADOR E PARA O ENFRENTAMENTO TEÓRICO-PRÁTICO DAS PRINCIPAIS QUESTÕES RELATIVAS À EDUCAÇÃO BRASILEIRA NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA E TRANSFORMADORA.					
LE804- INGLÊS II - SINTAXE II	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: LE739					
LE739- INGLÊS I - SINTAXE I					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: LE025					
LE025- LINGUA INGLESA 4B					
EMENTA: SINTAXE DA LÍNGUA INGLESA, EM NÍVEL INTERMEDIÁRIO, PARTINDO DE CONCEITOS SÓCIO-INTERACIONAIS. ATIVIDADES PRÁTICAS E O ESTUDO SISTEMÁTICO ATRAVÉS DA PESQUISA SERÃO ENFATIZADOS.					
LE742- LINGÜÍSTICA II - TEORIAS LINGÜÍSTICAS	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: LE735					
LE735- LINGÜÍSTICA I - FUNDAMENTOS TEÓRICOS					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: LE352					

PERÍODO: 4º					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
LE811- LINGUÍSTICA APLICADA À LÍNGUA INGLESA I	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: DEFINIÇÃO E OBJETO DE ESTUDO DA LINGUÍSTICA APLICADA. ESTUDO DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA MATERNA E DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, LETRAMENTO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA E TEORIAS DA APRENDIZAGEM					
LE813- LITERATURA EM LÍNGUA INGLESA I PRIMÓRDIOS AO RENASCIMENTO	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: LE805					
LE805- INGLÊS III - SINTAXE III					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: LE821					
LE821- LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA I					
EMENTA: LEITURA E ANÁLISE DE TEXTOS FUNDADORES DA LITERATURA INGLESA, DOS PRIMÓRDIOS AO RENASCIMENTO					
LE817- METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA I	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: LE805 E PO492 E SF451 E TE707					
LE805 - INGLÊS III - SINTAXE III PO492 - FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO SF451 - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO TE707- DIDÁTICA					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: DISCUSSÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE O INGLÊS COMO DISCIPLINA ESCOLAR. ANÁLISE CRÍTICA DE MODELOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS E SUA APLICAÇÃO NOS NÍVEIS FUNDAMENTAL E MÉDIO. GERENCIAMENTO DE CLASSE.					
AP493- POLÍTICAS EDUCACIONAIS- ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA BÁSICA	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ESTUDO CRÍTICO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E SEUS DETERMINANTES HISTÓRICO-POLÍTICO E SOCIAIS. PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS MODALIDADES, PROBLEMATIZADA COMO DIREITO FUNDAMENTAL DA PESSOA HUMANA ENQUANTO ELEMENTO DE REFLEXÃO E INTERVENÇÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE.					

PERÍODO: 5º					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
LE798- ESTÁGIO CURRICULAR EM INGLÊS I	OBRIG	30	60	90	4.0
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: LE817					
LE817- METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA I					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: TE636					
TE636- PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS I					
EMENTA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE OBSERVAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA NO NÍVEL FUNDAMENTAL (6º A 9º ANO).					
LE807- INGLÊS V - MORFOSSINTAXE II	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: LE806					
LE806- INGLÊS IV - MORFOSSINTAXE I					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ESTUDOS APROFUNDADOS MORFOSSINTÁTICOS DA LÍNGUA INGLESA COM BASE EM PRINCÍPIOS SÓCIO-INTERACIONAIS. ATIVIDADES PRÁTICAS E O ESTUDO SISTEMÁTICO ATRAVÉS DA PESQUISA SERÃO ENFATIZADOS					
LE716- INTRODUÇÃO A LIBRAS	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: REFLEXÃO SOBRE OS ASPECTOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO DAS PESSOAS SURDAS NA SOCIEDADE EM GERAL E NA ESCOLA; A LIBRAS COMO LÍNGUA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL EM CONTEXTO DE COMUNICAÇÃO ENTRE PESSOAS SURDAS E COMO SEGUNDA LÍNGUA. ESTRUTURA LINGUÍSTICA E GRAMATICAL DE LIBRAS. ESPECIFICIDADES DA ESCRITA DO ALUNO SURDO, NA PRODUÇÃO DE TEXTO EM LÍNGUA PORTUGUESA. O INTÉRPRETE E A INTERPRETAÇÃO COMO FATOR DE INCLUSÃO E ACESSO EDUCACIONAL PARA OS ALUNOS SURDOS OU COM BAIXA AUDIÇÃO.					
LE812- LINGUÍSTICA APLICADA À LÍNGUA INGLESA II	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: LE811					
LE811- LINGUÍSTICA APLICADA À LÍNGUA INGLESA I					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ESTUDOS SOBRE A LEITURA E ESCRITA, ORALIDADE E A ESCRITA E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.					
LE814- LITERATURA EM LÍNGUA INGLESA II - SÉCULOS XVIII-XIX	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: LE813					
LE813- LITERATURA EM LÍNGUA INGLESA I PRIMÓRDIOS AO RENASCIMENTO					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					

PERÍODO: 5º					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: LE622				
LE622- LITERATURAS DE LINGUA INGLESA 2					
EMENTA:	SÉCULOS XVII E XVIII E XIX NAS LITERATURAS INGLESA: RELATO DE VIAGEM, CRÔNICA, POESIA E PROSA				
LE818- METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA II	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Fórmula: LE817				
LE817- METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA I					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS SOBRE O ENSINO DA GRAMÁTICA, DO VOCABULÁRIO, DAS QUATRO HABILIDADES LINGÜÍSTICAS E DE ASPECTOS FONOLÓGICOS DA LINGUA INGLESA				

PERÍODO: 6º					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
PO493- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ESTUDO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ENQUANTO OBJETO DE REFLEXÃO DO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, A CONSTITUIÇÃO DE SEU CAMPO CONCEITUAL E PRAXIOLÓGICO, OS DIFERENTES ATRIBUTOS E MODOS DE CONCEBER E PRATICAR A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS.				
LE799- ESTÁGIO CURRICULAR EM INGLÊS II	OBRIG	30	60	90	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Fórmula: LE818				
LE818- METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA II					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE OBSERVAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA NO NÍVEL MÉDIO.				
LE808- INGLÊS VI - SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Fórmula: LE807				
LE807- INGLÊS V - MORFOSSINTAXE II					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ESTUDOS SEMÂNTICO-PRAGMÁTICOS DA LÍNGUA INGLESA E NOÇÕES DE LEXICOLOGIA E LEXICOGRAFIA				
LE815- LITERATURA EM LÍNGUA INGLESA III - SÉCULOS XIX E XX-MODERNISMO	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Fórmula: LE814				
LE814- LITERATURA EM LÍNGUA INGLESA II - SÉCULOS XVIII-XIX					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: LE823				
LE823- LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA 3					
EMENTA:	O MODERNISMO NAS LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA: SÉCULOS XIX E XX				
LE819- METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA III	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Fórmula: LE818				
LE818- METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA II					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS E A CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL. ESTUDO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO NA ÁREA DE INGLÊS E DE SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS.				

PERÍODO: 7º					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
LE800- ESTÁGIO CURRICULAR EM INGLÊS III	OBRIG	30	105	135	5.0
PRÉ-REQUISITO:	Fórmula: LE819				
LE819- METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA III					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	REGÊNCIA DE TURMA DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL (6º A 9º ANO). VIVÊNCIA DA DOCÊNCIA EM SITUAÇÃO DE AULA EM DIFERENTES FORMATOS (COLETIVO, DE GRUPO, ATENDIMENTO INDIVIDUAL E ATIVIDADE DE CAMPO). PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COMPLEMENTARES À ATIVIDADE DOCENTE (ESTUDOS, REUNIÕES, CONSELHOS DE CLASSE ETC.).				
AP492- GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	DISCUSSÃO E ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR, NUMA COMPREENSÃO MAIS GERAL DA CULTURA ORGANIZACIONAL NO QUE SE REFERE AO CONJUNTO DE FATORES SOCIAIS, CULTURAIS E PSICOLÓGICOS QUE INFLUENCIAM OS MODOS DE AGIR DA ORGANIZAÇÃO COMO UM TODO E DO COMPORTAMENTO DAS PESSOAS EM PARTICULAR.				
LE809- INGLÊS VII - ESTUDOS AVANÇADOS	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Fórmula: LE808				
LE808- INGLÊS VI - SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				

SEM PERIODIZAÇÃO					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
DE LÍNGUAS.					
LE837- CRIAÇÃO LITERÁRIA	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	MOTIVOS E PROVOCAÇÕES AO FAZER LITERÁRIO. A MEMÓRIA, A IMAGINAÇÃO E A REALIDADE EM LITERATURA. TÉCNICAS INTERSEMÍÓTICAS DE PRODUÇÃO. A POESIA, A FIÇÃO DO CONTO E DO ROMANCE. O ENSAIO. A CRÔNICA. O TEATRO. ROTEIRO PARA CINEMA E ADAPTAÇÃO. ASPECTOS FORMAIS DA TRADIÇÃO E DAS VANGUARDAS.				
LE838- CULTURA BRASILEIRA II	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ESTUDO DA CULTURA NORDESTINA. A CONTRIBUIÇÃO DO NORDESTE NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO ARTÍSTICO-LITERÁRIO BRASILEIRO.				
LE839- ESTUDOS SOBRE AVALIAÇÃO DO TEXTO ESCOLAR	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA AVALIAÇÃO, COM ÊNFASE NOS ASPECTOS SUBJACENTES À AVALIAÇÃO DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL E MÉDIA, E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA.				
LE840- LATIM III - POESIA E PROSA	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ÊNFASE NA LEITURA DE TEXTOS POÉTICOS OU EM PROSA				
LE967- LIBRAS II	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Fórmula: LE716				
LE716- INTRODUÇÃO A LIBRAS					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	REFLEXÕES SOBRE OS ASPECTOS FONÉTICOS E FONOLÓGICOS DA LIBRAS; A LIBRAS COMO LÍNGUA NATURAL; OS PARÂMETROS DA LIBRAS; ESPECIFICIDADES DA FONÉTICA DA LIBRAS; ESPECIFICIDADES DA FONOLOGIA DA LIBRAS; A ESTRUTURA SEGMENTAL DO SINAL; SEQUENCIALIDADE E SIMULTANEIDADE DA LIBRAS.				
LE846- LITERATURA BRASILEIRA V - DA GERAÇÃO DE 1930 A CONTEMPORANEIDADE	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ECOS DO MODERNISMO DE 22. ASSIMILAÇÃO E REDIRECIONAMENTO DE TENDÊNCIAS. A PROSA E A POESIA DAS GERAÇÕES SUBSEQUENTES. PÓS-MODERNISMO.				
LE847- LITERATURA BRASILEIRA VI - ESTUDOS COMPARATIVOS	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ABORDAGEM DIALÉTICA DE DUAS OU MAIS OBRAS OU ÉPOCAS LITERÁRIAS, PERTENCENTES A CULTURAS NITIDAMENTE DIFERENTES.				
LE848- LITERATURA PERNAMBUCANA	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
LE849- LITERATURA PORTUGUESA IV - SIMBOLISMO E MODERNISMO	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	SIMBOLISMO E MODERNISMO EM PORTUGAL. CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA E TEÓRICA DESTES PERÍODOS. O GRUPO DE ORPHEU.				
LE850- LITERATURA PORTUGUESA V - LITERATURA CONTEMPORÂNEA	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	TÓPICOS DE LITERATURA CONTEMPORÂNEA: DO PRESENCISMO À ATUALIDADE. A GERAÇÃO DA PRESENÇA. A LITERATURA NEO-REALISTA. O SURREALISMO E OUTRAS VANGUARDAS. CONCEITO DE VANGUARDA. TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS DA LITERATURA EM PORTUGAL. ESTUDO (LEITURA E DISCUSSÃO) DOS TEXTOS MAIS REPRESENTATIVOS DE CADA UM DESTES MOMENTOS COM ÊNFASE PARA OS ESCRITORES DA ATUALIDADE.				
LE851- LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	CONCEITO E EVOLUÇÃO DAS LITERATURAS AFRICANAS EM LÍNGUA PORTUGUESA. COLONIALISMO E PÓS-COLONIALISMO NA ESTÉTICA DA PALAVRA EM ANGOLA, MOÇAMBIQUE, CABO VERDE, GUINÉ BISSAU, SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. IDENTIDADE CULTURAL E CONSCIÊNCIA NACIONAL. A QUESTÃO DA ORALIDADE E INFLUÊNCIA DAS LÍNGUAS LOCAIS. A GUERRA E SEUS				

SEM PERIODIZAÇÃO					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
REGISTROS NA LITERATURA AFRICANA, NEGRITUDE E MESTIAGEM COMO UM FATOR DE CONSCIÊNCIA ÉTNICA NO CAMPO ESTÉTICO. DIALOGADAS LITERATURAS AFRICANAS ENTRE SI E COM A LITERATURA DO BRASIL E A DE PORTUGAL					
LE841- LÍNGUA ALEMÃ I	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ESTUDOS BÁSICOS DAS MODALIDADES ESCRITA E FALADA DA LÍNGUA ALEMÃ.					
LE842- LÍNGUA ALEMÃ II	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: CONSOLIDAÇÃO DOS ESTUDOS BÁSICOS DAS MODALIDADES ESCRITA E FALADA DA LÍNGUA ALEMÃ					
LE843- LÍNGUA ALEMÃ III	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ESTUDOS INTERMEDIÁRIOS DAS MODALIDADES ESCRITA E FALADA DA LÍNGUA ALEMÃ					
LE844- LÍNGUA ALEMÃ IV	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ESTUDOS AVANÇADOS DAS MODALIDADES ESCRITA E FALADA DA LÍNGUA ALEMÃ.					
LE845- LÍNGUAS INDÍGENAS BRASILEIRAS	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA E CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. CLASSIFICAÇÃO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS. PECULIARIDADES FONOLÓGICO-GRAMATICAIS DESSAS LÍNGUAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA OS ESTUDOS DAS LÍNGUAS NATURAIS. LÍNGUAS AMEAÇADAS DE EXTINÇÃO. TEORIA E PRÁTICA DE TRABALHO DE CAMPO COM LÍNGUAS INDÍGENAS.					
LE852- METODOLOGIA DE ENSINO DE LITERATURA	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ESTUDO E ANÁLISE DE METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LITERATURA NOS NÍVEIS FUNDAMENTAL E MÉDIO. A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DA LITERATURA, DA CRÍTICA LITERÁRIA E DA PSICOLOGIA COGNITIVA.					
LE853- SOCIOLINGÜÍSTICA	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: LE743					
LE743- LINGÜÍSTICA III - LINGÜÍSTICA APLICADA					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: DISCUSSÃO DAS PRINCIPAIS PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS EM SOCIOLINGÜÍSTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DA LÍNGUA ENQUANTO ATIVIDADE HETEROGÊNEA E VARIÁVEL.					
LE854- TEORIA DA LITERATURA III - NARRATIVA	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: LE744					
LE744- TEORIA DA LITERATURA II-POESIA					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ESTUDO DA FICÇÃO. ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA NARRATIVA LITERÁRIA. COTEJO DE DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS.A TEORIA DA MIMESIS NA ANTIGUIDADE E NA MODERNIDADE ANÁLISE DO CONTO, DO ROMANCE E DE OUTRAS FORMAS FICCIONAIS					
LE855- TEORIA DA LITERATURA IV - DRAMÁTICA	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: LE854					
LE854- TEORIA DA LITERATURA III - NARRATIVA					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ESTUDO DO TEXTO ARTÍSTICO EM FORMA DE REPRESENTAÇÃO. APRECIÇÕES TEÓRICAS SOBRE A DRAMATIZAÇÃO E SEUS COMPONENTES ESTRUTURAIS. ÓTICAS E SEMIÓTICAS DO VEÍCULO VERBAL REPRESENTATIVO. ABORDAGENS SOBRE A DRAMATURGIA TELEVISIVA.					
LE856- TÓPICOS ESPECIAIS EM LINGÜÍSTICA	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: DISCUSSÃO DE TEMAS EMERGENTES OU TEORIAS NOVAS NO CAMPO LINGÜÍSTICO					
OBSERVAÇÃO PERFIL:	CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 3.150 HORAS A CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO É DE 3.150 HORAS DISTRIBUÍDA DA SEGUINTE FORMA: O ALUNO CURSARÁ 2.700 HORAS EM COMPONENTES OBRIGATORIOS E 450 HORAS EM COMPONENTES ELETIVOS, NO PRÓPRIO CURSO OU EM QUALQUER CURSO NO ÂMBITO DA UFPE OU EM OUTRAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COM A APROVAÇÃO DO COLEGIADO DO CURSO. O ALUNO DEVERÁ REALIZAR 210 HORAS EM ATIVIDADES COMPLEMENTARES CONFORME REGULAMENTAÇÃO APROVADA PELO COLEGIADO DO CURSO.				

ANEXO B – VERSÃO 1 DO MULTIMODAL ESSAY DE LUÍSA

Democracy and Freedom of Speech

Human beings are born with the need to express themselves from life's first cry to final breath. Expressing feelings, emotions, opinions, etc. is an integral part of our lives. When a baby is hungry, he/she tries to call the caregiver's attention to receive food, and normally, as a way to express their hunger, the infant cries. Nobody has taught that baby to do so, but it is an innate behavior. In the same way, adults make use of strategies and mechanisms to express their thoughts. However, what makes human beings equal is the fact that they are different people, with different points of view but living in groups or societies, and it may cause a lot of conflicts. Therefore, systems of government appeared throughout the history as a way to connect people to live together within their differences, and one of these systems is the so called **democracy**.



According to Abraham Lincoln, American former president, democracy is a government “of the people, by the people, and for the people”.

Taking into account this definition, since a democratic government belongs to the people and works for them, every citizen should have right to express their thoughts freely. One of democracy's pillars is *equality before the law* according to the U.S. Department of State's Bureau of International Information Programs (for more information check out the following website <http://www.ait.org.tw/infousa/zhtw/docs/whatsdem/whatdm2.htm>). Equality means that each person has the same rights, the same audacity to share beliefs and opinions. On the other hand, this principle of equality open doors for other inferences, such as every citizen is equal in terms of law fulfillers. If somebody wants to express him/ herself freely, it must be freely according to the law. An example of this would be the Democratic People's Republic of North Korea, the closest and isolated country ever according to researches. First of all, Kim Jon Un was not elected by the people; he inherited the power from his father, Kim II Sung. Therefore, everybody is equal before the law, governed by the same man and following the same rules. To check how “democratic” North Korea is watch out this TED lecture on youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=HcmKAszIrE0>.

In conclusion, individuals should have the right and the opportunity to express themselves freely, but also to consider different viewpoint, not imposing ideas, being tolerant. Freedom of speech does not work on one direction; someone's freedom must not cause someone's captivity.

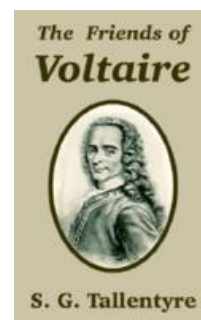


Source of this picture: <http://my-new-life-in-asia.blogspot.com.br/2015/01/xinhua-freedom-of-speech-has-limits-jimmy-lai-firebombs-attack.html>

ANEXO C – VERSÃO 1 DO MULTIMODAL ESSAY DE BEATRIZ

In a democratic society, should every citizen have the right to express any of their thoughts freely?

“I might disapprove of what you say, but I will defend to the death your right to say it” – with this quotation, had as the principle of freedom of speech, [Evelyn Beatrice Hall](#) (or S.G. Tallentyre, as pseudonymous), the author of [Voltaire](#)'s biography (The Friends of Voltaire: 1906) summarized the French Enlightenment writer, historian, and philosopher thoughts. This right have been



questioned and exercised throughout history, and this principle has been leading generations seeking to think and speak freely. Revolutions, wars, and much blood have been shed to get to what is now known as freedom of speech. This dreamed freedom has been burning in several hearts throughout history, being object of [songs](#), [speeches](#), [paintings](#) [protests](#), [documentaries](#), etc.

Nowadays, the right of Freedom of speech (understood as the right to voice one's opinion publicly without fear of censorship or punishment) is recognized as a human right under article 19 of [United Nations Universal Declaration of Human Rights](#), also in [international human rights law](#) in the [International Covenant on Civil and Political Rights \(ICCPR\)](#), and is granted formal recognition by the laws of most nations. Freedom of speech has been the cornerstone of democracy, and since democratic system was established in many countries, freedom of speech has been one of the most important rights in any constitution.

Everyone

has the right to freedom of opinion and expression;
this right includes freedom

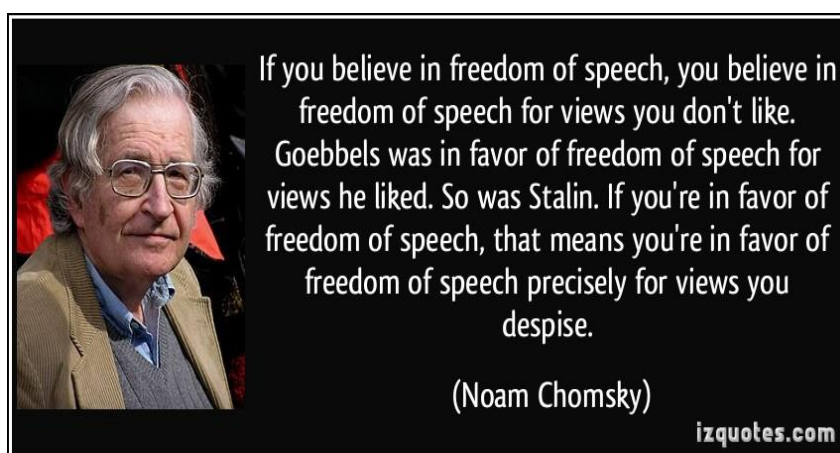
to hold opinions without interference
and to seek, receive
and impart information and ideas

through any media and regardless of frontiers.

Article 19, The Universal Declaration of Human Rights
Happy World Press Freedom Day from theFJP.org

may also destroy the seeds of tolerance. In today's society people usually tend to distort what freedom of speech and take it as an opportunity to slander or insult others. One of the most polemic aspects about freedom of speech is the religious theme. We all remember the terrible [massacre](#) that happened on the morning of 7 January 2015 in the French satirical weekly newspaper Charlie Hebdo in Paris, in which 12 people were killed and 11 others were injured in the building, which was motivated by religious reasons. With the attack, it was raised a tremendous world-wide debate about freedom of speech, freedom of beliefs and even right to offend.

Freedom of speech is suffering a distortion to allow hate discourses. With the increasing of freedom of speech, [questions](#) about the so-called “right to offend” have been raised. While some strongly support it, others think it's dangerous and disrespectful. I personally believe that our thought can be different, but not our condition as human beings. We're all the same in species, only with different minds, but, in my point of view, this does not give us the right to hurt physically or emotionally others. The difference is between the right to attack an idea and the right



to attack people or incite hatred. [Noam Chomsky](#) once said that if we don't believe in freedom of expression for people we despise, we don't believe in it at all. Once we already have, in our

modern society, the legal right of freedom of speech, we also need to have respect to other's opinion, regardless if I agree with it or not. The willingness to listen, to hear the views of others, as well as the ability to express them is, after all, what lies at the heart of free expression. There are many things in our society that I find despicable. For example, I find it offensive that in many parts of the world people are regularly beaten, jailed and murdered for daring to follow a different belief system, for voicing their sexuality, or for suggesting they want a democratic government. But the fact that I find them offensive or anger-inducing cannot, and should never, be used as an excuse for shutting down their speech. Because that is exactly how millions of people

are silenced the world over, how repressive regimes thrive – through law, or through violence, or both. And what protects people's rights to say things I find objectionable is precisely what protects my right to object.

To conclude, Freedom of speech is a form of expression that many people are lucky enough to exercise, people must be cautious, because this right is a double-edged sword, that can provoke major problems if isn't well used. Maybe someday, people will understand and respect each other, and in the same time, express their opinions properly, because mutual understanding is the key to peace.

ANEXO D – VERSÃO 2 DO *MULTIMODAL ESSAY* DE LUÍSA

Democracy and Freedom of Speech

UFPE



Available on: <http://mulher.uol.com.br/comportamento/noticias/redacao/2013/07/22/quem-nao-se-comunica-se-trumbica-voce-sabe-se-expressar-bem.htm>

Human beings are born with the need to express themselves from life's first cry to final breath. Expressing feelings, emotions, opinions, etc. is an integral part of our lives. When a baby is hungry, he/she tries to call the caregiver's attention to receive food, and normally, as a way to express their hunger, the infant cries. Nobody has taught that baby to do so, but it is an innate behavior. In the same way, adults make use of strategies and mechanisms to express their thoughts. However, what makes human beings equal is the fact that they are different people, with different points of view but living in groups or societies, and it may cause a lot of conflicts. Therefore, systems of government appeared throughout the history as a way to connect people to live together within their differences, and one of these systems is the so called **democracy**.



Available on:

<https://www.thinglink.com/scene/561258234397065>

According to Abraham Lincoln, American former president, democracy is a government “of the people, by the people, and for the people”. Taking into account this definition, since a democratic government belongs to the people and works for them, every citizen should have the right to express their thoughts freely.

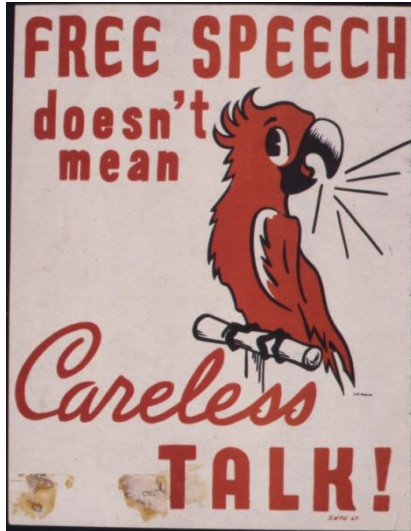
One of democracy's pillars is *equality before the law* according to the U.S. Department of State's Bureau of International Information Programs (for more information check out the following website <http://www.ait.org.tw/infousa/zhtw/docs/whatsdem/whatdm2.htm>). Equality means that each person has the same rights, the same audacity to share beliefs and opinions. On the other hand, this principle of equality open doors for other inferences, such as every citizen is equal in terms of law fulfillers. Moreover, your freedom of speech may be regulated by the government ideology. If somebody wants to express him/ herself freely, it must be freely according to the law. In other words, when expressing yourself in most of the cases you must care about your country's laws and rules.

To illustrate, I would like to think about what is going on in North Korea. The Democratic People's Republic of North Korea, besides the fact of having the word "democratic" in its name, is the country known by the sorrow and suffering of its people in terms of freedom of speech (or even lifestyle). According one of the BBC News articles found on this link <http://www.bbc.com/news/world-asia-pacific-15256929>, "for decades North Korea has been one of the world's most secretive societies. It is one of the few countries still under nominally communist rule." The question that comes *In: How can a democratic republic be under a communist regime*, governed by Kim Jon Un that was not elected by the people, instead inherited the power from his father, Kin II Sung? Why the word "democratic" is present in North Korea's "full name"? The government says that North Korea guarantees the people genuine political freedom and rights *according to the fundamental requirement of the Junche idea*. (see <http://korea-dpr.com/citizen.html>) It means that freedom of speech is shaped by the *Junche ideology* (based on the philosophical principle that man is the master of everything and decides everything). Actually men don't master/ decide everything, but "the man", Kim Jon Un does so.

How can North Korea be a democratic republic if even clothes, food and hairstyles are controlled by the government? It may sound exaggerating, but it is the truth. Check out this documentary recorded by some Brazilian reporters in Pyongyang, North Korea. <https://www.youtube.com/watch?v=Fwap4lz1ma4>. To check how "democratic" North Korea is watch out this TED lecture on youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=HcmKAszIrE0>.

In conclusion, individuals should have the right and the opportunity to express themselves freely, even though the government and its rules may shape and control this freedom. Expressing ourselves is part of been a human being, we cannot deny this important aspect of

mankind. Nevertheless, it is essential to consider different viewpoints, not imposing ideas, being tolerant. Freedom of speech does not work on one direction; someone's freedom must not cause someone's captivity.



Available on: <http://my-new-life-in-asia.blogspot.com.br/2015/01/xinhua-freedom-of-speech-has-limits-jimmy-lai-firebombs-attack.html>

ANEXO E – *TRIPLE-C FEEDBACK* À VERSÃO 1 DO TEXTO DE LUÍSA

Text from (your peer's name): Luísa

Use the checklist below, based on the contest rules, to give your partner a *triple-C feedback* (critical-collaborative-creative). Tick the smiley that best applies.

Criteria	😊	😐	😞
The author considers the audience (composed of students, professors from UFPE and external professionals)	V		
The essay has at least 250 words	V		
It contains a good amount of multimodality/multiliteracy	V		
It examines critically the theme given	V		
The text enriches the different points of view by including confrontations	V		
It includes comments, discussions and argumentation	V		
It collaborates to the construction of pluralism	V		
It increases adhesion to the points of view presented.	V		

The essay contains (not necessarily in this order):

Would you like to offer an argument or counter-argument that your peer could add to his/her text?

I believe her argument and counter-argument were somehow clear to me. However, some further details on the topic about North Korea and the connection between the subject and the example gave would be better for the reader, mainly because as far as I grasped this was her counter-argument.

Use the space below to write any extra comments you consider useful to your peer (triple-C feedback).

First, I would like to congratulate Luísa for the excellent text. I really enjoyed reading it and the multimodal devices you used were great, especially because of the variety of them you

	If so, exemplify with an extract from the text
Point of view (argument)	“Taking into account this definition, since a democratic government belongs to the people and works for them, every citizen should have right to express their thoughts freely.”
Support (to the argument)	“One of democracy’s pillars is <i>equality before the law</i> according to the U.S (...) Equality means that each person has the same rights, the same audacity to share beliefs and opinions.”
Counter-argument	“On the other hand, this principle of equality open doors for other inferences, such as every citizen is equal in terms of law fulfillers.”
Support (to the counter argument)	“If somebody wants to express him/ herself freely, it must be freely according to the law. An example of this would be the Democratic People’s Republic of North Korea, the closest and isolated country ever according to researches.”
Synthesis	“individuals should have the right and the opportunity to express themselves freely, but also to consider different viewpoint, not imposing ideas, being tolerant.”

used. The example of North Korea was nice and I could understand what you meant when you talk about “equality open doors for other inferences”, although I wish you had gone deeper in the subject to support better your counter-argument.

ANEXO F – *TRIPLE-C FEEDBACK* À VERSÃO 1 DO TEXTO DE BEATRIZ

Text from (your peer's name): Beatriz

Use the checklist below, based on the contest rules, to give your partner a *triple-C feedback* (critical-collaborative-creative). Tick the smiley that best applies.

Criteria	😊	😐	😞
The author considers the audience (composed of students, professors from UFPE and external professionals)	x		
The essay has at least 250 words	x		
It contains a good amount of multimodality/multiliteracy	x		
It examines critically the theme given	x		
The text enriches the different points of view by including confrontations	x		
It includes comments, discussions and argumentation	x		
It collaborates to the construction of pluralism	x		
It increases adhesion to the points of view presented.	x		

The essay contains (not necessarily in this order):

Would you like to offer an argument or counter-argument that your peer could add to his/her text?

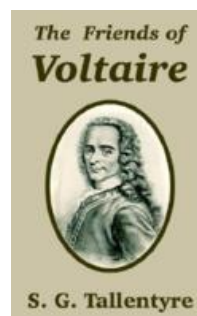
Use the space below to write any extra comments you consider useful to your peer (triple-C feedback).

	If so, exemplify with an extract from the text
Point of view (argument)	"I might disapprove of what you say, but I will defend to the death your right to say it"
Support (to the argument)	Nowadays, the right of Freedom of speech (understood as the right to voice one's opinion publicly without fear of censorship or punishment) is recognized as a human right under article 19 of United Nations Universal Declaration of Human Rights , also in international human rights law in the International Covenant on Civil and Political Rights (ICCPR) , and is granted formal recognition by the laws of most nations. Freedom of speech has been the cornerstone of democracy, and since democratic system was established in many countries, freedom of speech has been one of the most important rights in any constitution.
Counter-argument	However, in countries that legally have freedom of speech, this right has been showing itself as a double-edge sword. For many people this liberty to express their feelings and beliefs has been beneficial. Unfortunately, the same liberty has been counterproductive for other people.
Support (to the counter argument)	Noam Chomsky once said that if we don't believe in freedom of expression for people we despise, we don't believe in it at all.
Synthesis	Freedom of speech is a form of expression that many people are lucky enough to exercise, people must be cautious, because this right is a double-edged sword, that can provoke major problems if isn't well used.

ANEXO G – VERSÃO 2 DO MULTIMODAL ESSAY DE BEATRIZ

In a democratic society, should every citizen have the right to express any of their thoughts freely?

“I might disapprove of what you say, but I will defend to the death your right to say it” – with this quotation, had as the principle of freedom of speech, [Evelyn Beatrice Hall](#) (or S.G. Tallentyre, as pseudonymous), the author of [Voltaire](#)'s biography (The Friends of Voltaire: 1906) summarized the French Enlightenment writer, historian, and philosopher thoughts. This right has been



questioned and exercised throughout history, and this principle has led generations seeking to think and speak freely. Revolutions, wars, and much blood have been shed to get to what is now known as freedom of speech. This dreamed freedom has been burning in several hearts throughout history, being object of [songs](#), [speeches](#), [paintings](#), [protests](#), [documentaries](#), as we see in the picture in this paragraph, the painting of the artist Faye Hall, named after this dream we're talking about: freedom!

Nowadays, the right of Freedom of speech (understood as the right to voice one's opinion publicly without fear of censorship or punishment) is recognized as a human right under article 19 of [United Nations Universal Declaration of Human Rights](#), also in [international human rights law](#) in the [International Covenant on Civil and Political Rights \(ICCPR\)](#), and is granted formal recognition by the laws of most nations. Freedom of speech has been the cornerstone of democracy, and since democratic system was established in many countries, freedom of speech has been one of the most important rights in any constitution.

Everyone

has the right to freedom of opinion and expression;
this right includes freedom

to hold opinions without interference
and to seek, receive
and impart information and ideas

through any media and regardless of frontiers.

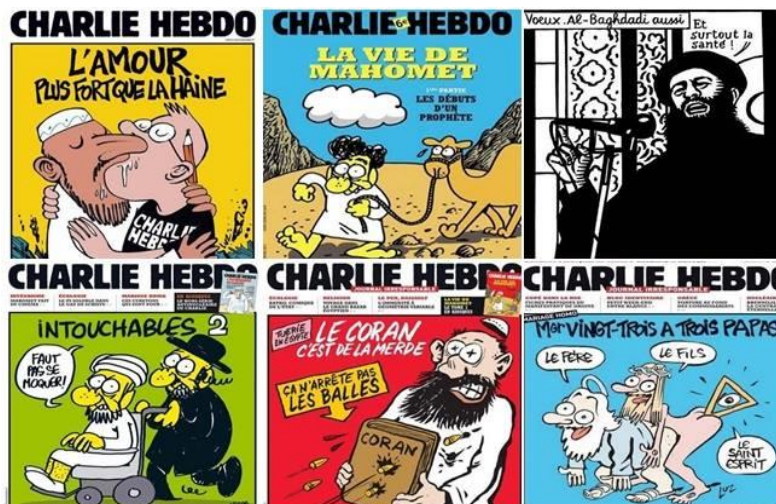
Article 19, The Universal Declaration of Human Rights
Happy World Press Freedom Day from theFJP.org



Nonetheless, the degree to which the right is upheld in practice varies greatly from one nation to another. In many nations, particularly those with relatively authoritarian forms of government, overt government censorship is enforced. In 2012, the Committee to Protect Journalists (CPJ) made a [research](#) and classified the 10 Most Censored Countries, listing countries such as Eritrea North Korea, Syria, Iran, Equatorial Guinea, Uzbekistan, Burma, Saudi Arabia, Cuba and Belarus. In making its selections, CPJ closely considered six other countries that are heavily censored: Azerbaijan, Ethiopia, China, Sudan, Turkmenistan, and Vietnam. Also, by exporting censorship techniques, China plays a particularly harmful role worldwide.

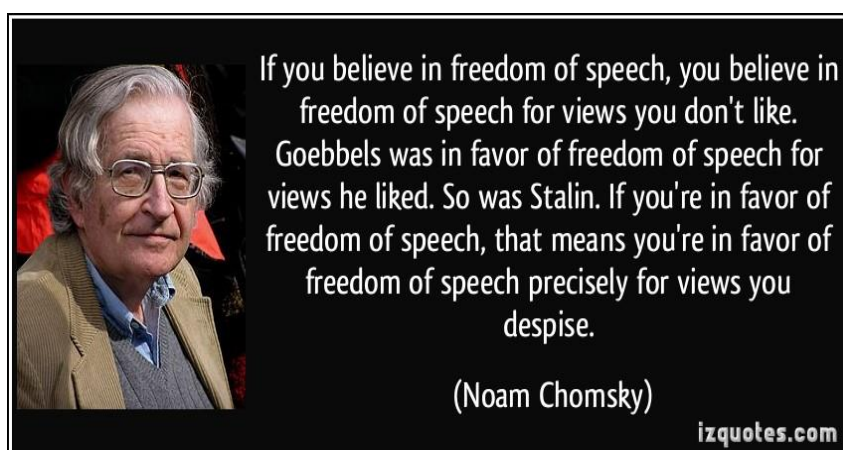
However, in countries that legally have freedom of speech, this right has been showing itself as a double-edge sword. For many people this liberty to express their feelings and beliefs has been beneficial. Unfortunately, the same liberty has been counterproductive for other people. There is a big difference between freedom of speech and violating the right of intimacy. People understand now that they can say whatever they want, whenever or wherever they feel like. Moreover, in our current modern society, the Internet has opened the door to almost every level and form of expression.

As said before, freedom of speech is different than saying whatever cross one's mind. Therefore, there are common limitations on speech, such as defamation, slander, obscenity, pornography, sedition, hate speech, incitement, fighting words, classified information, copyright violation, trade secrets, non-disclosure agreements, right to privacy, right to be forgotten, public security, public order, public nuisance, campaign finance reform and



oppression. The human freedom to express oneself and speak up can also help create a better world but may also destroy the seeds of tolerance. In today's society people usually tend to distort what freedom of speech is and take it as an opportunity to slander or insult others. One of the most polemic aspects about freedom of speech is the religious theme. We all remember the terrible [massacre](#) that happened on the morning of 7 January 2015 in the French satirical weekly newspaper Charlie Hebdo in Paris, in which 12 people were killed and 11 others were injured in the building, which was motivated by religious reasons. With the attack, it was raised a tremendous world-wide debate about freedom of speech, freedom of beliefs and even right to offend.

Freedom of speech is suffering a distortion to allow hate discourses. With the increasing of freedom of speech, [questions](#) about the so-called “right to offend” have been raised. While some strongly support it, others think it's dangerous and disrespectful. I personally believe that our thought can be different, but not our condition as human beings. We're all the same in species, only with different minds, but, in my point of view, this does not give us the right to hurt physically or emotionally others. The difference is between the right to attack an idea and the right



to attack people or incite hatred. [Noam Chomsky](#) once said that if we don't believe in freedom of expression for people we despise, we don't believe in it at all. Once we already have, in our

modern society, the legal right of freedom of speech, we also need to have respect to other's opinion, regardless if I agree with it or not. The willingness to listen, to hear the views of others, as well as the ability to express them is, after all, what lies at the heart of free expression. There are many things in our society that I find despicable. For example, I find it offensive that in many parts of the world people are regularly beaten, jailed and murdered for daring to follow a different belief system, for voicing their sexuality, or for suggesting they want a democratic government. But the fact

that I find them offensive or anger-inducing cannot, and should never, be used as an excuse for shutting down their speech. Because that is exactly how millions of people are silenced the world over, how repressive regimes thrive – through law, or through violence, or both. And what protects people's rights to say things I find objectionable is precisely what protects my right to object.

To conclude, Freedom of speech is a form of expression that many people are lucky enough to exercise. However, people must be cautious, because this right is a double-edged sword, that can provoke major problems if isn't well used. Maybe someday, people will understand and respect each other, and in the same time, express their opinions properly, because mutual understanding is the key to peace.

ANEXO H – VERSÃO 3 DO *MULTIMODAL ESSAY* DE LUÍSA

Democracy and Freedom of Speech

UFPE



Available on: <http://mulher.uol.com.br/comportamento/noticias/redacao/2013/07/22/quem-nao-se-comunica-se-trumbica-voce-sabe-se-expressar-bem.htm>

Human beings are born with the need to express themselves from life's first cry to final breath. Expressing feelings, emotions, opinions, etc. is an integral part of our lives. When a baby is hungry, he/she tries to call the caregiver's attention to receive food, and normally, as a way to express their hunger, the infant cries. Nobody has taught that baby to do so, but it is an innate behavior. In the same way, adults make use of strategies and mechanisms to express their thoughts. However, what makes human beings equal is the fact that they are different people, with different points of view but living in groups or societies, and it may cause a lot of conflicts. Therefore, systems of government appeared throughout the history as a way to connect people to live together within their differences, and one of these systems is the so called **democracy**.



According to Abraham Lincoln, American former president, democracy is a government “of the people, by the people, and for the people”. Taking into account this definition, since a democratic government belongs to the people and works for them, every citizen should have the right to express their thoughts freely.

Available on:

<https://www.thinglink.com/scene/561258234397065>

One of democracy's pillars is *equality before the law* according to the U.S. Department of State's [Bureau of International Information Programs](#). Equality means that each person has the same rights, the same audacity to share beliefs and opinions. As stated on the [Universal Declaration of Human Rights](#) (article 10), "everyone is entitled in full equality to a fair and public hearing by an independent and impartial tribunal, in the determination of his rights and obligations and of any criminal charge against him."

Nevertheless, your freedom of speech may be regulated by the government ideology. If somebody wants to express him/ herself freely, it must be freely according to the law. In other words, when expressing yourself in most of the cases you must care about your country's laws and rules. When it comes to this extend, this "freedom of speech" is actually shaped and it is no more a free form of manifestation.



[Kim Il Sung and Kim Jong Un, father and son.](#)

To illustrate, I would like to think about what is going on in North Korea. The **Democratic People's Republic of North Korea**, besides the fact of having the word "democratic" in its name, is the country known by the sorrow and suffering of its people in terms of freedom of speech (or even lifestyle). According to one of the BBC News [articles](#) which describes [North Korea's profile](#), "for decades North Korea has been one of the world's most secretive societies, still under nominally communist rule." The question that comes *In*: How can a *democratic republic* be under a *communist regime*? Moreover, how can we consider democracy in a context where the ruler, Kim Jong Un, was not elected by the people but inherited the power from his father, Kim Il Sung? Why the word "democratic" is present in North Korea's "full name"?

The official website of North Korea's government says that this country guarantees the people genuine political freedom and rights *according to the fundamental requirement of the Junche idea*. It means that freedom of speech is shaped by the *Junche ideology* (based on the

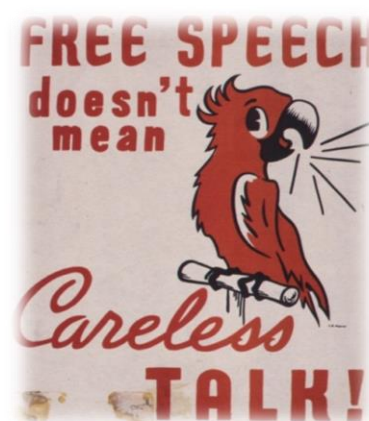
philosophical principle that man is the master of everything and decides everything). Actually men don't master everything, but "the man", Kim Jon Un does so.



In North Korea, you only have these options for your hair style. Image available on <http://www.theguardian.com/world/gallery/2014/apr/24/north->

How can North Korea be a democratic republic if even clothes, food and hairstyles are controlled by the government? It may sound exaggerating, but it is the truth. Check out this documentary recorded by some Brazilian reporters in Pyongyang, North Korea. <https://www.youtube.com/watch?v=Fwap4lz1ma4>. To check how "democratic" North Korea is watch out this TED lecture on youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=HcmKAszIrE0>.

In conclusion, all this show us that freedom of speech is a concept that needs to be reviewed in terms of its uses by countries like North Korea. As the term suggests, freedom of speech means individuals should have the right and the opportunity to express themselves freely, independently and impartially from the government ideology. Expressing ourselves is part of been a human being, we cannot deny this important aspect of mankind. Nevertheless, it is essential to consider different viewpoints, not imposing ideas, being tolerant. Freedom of speech does not work on one direction; someone's freedom must not cause someone's captivity.



Office for Emergency Management.
Office of War Information. Domestic
Operations Branch. Bureau of Special
Services. (03/09/1943 - 09/15/1945)