

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE- UERN

FACULDADE DE LETRAS E ARTES- FALA

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS

DÉBORA KATIENE PRAXEDES COSTA MORAIS

**MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: O USO DO CELULAR E DO *WHATSAPP*
NAS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA**

MOSSORÓ-RN

2015

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE- UERN

FACULDADE DE LETRAS E ARTES- FALA

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS

DÉBORA KATIENE PRAXEDES COSTA MORAIS

**MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: O USO DO CELULAR E DO *WHATSAPP*
NAS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, da Faculdade de Letras e Artes- FALA, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, para obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares.

MOSSORÓ-RN

2015

DÉBORA KATIENE PRAXEDES COSTA MORAIS

**MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: O USO DO CELULAR E DO *WHATSAPP*
NAS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, da Faculdade de Letras e Artes- FALA, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, para obtenção do título de Mestra em Letras.

Banca Examinadora

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares (UERN)

Examinador(a) externo: Profa. Dra. Maria do Socorro Oliveira (UFRN)

Examinador(a) interno: Prof. Dr. José Roberto Barbosa (UERN)

APROVADO EM ____/____/____.

MOSSORÓ-RN

2015

DEDICATÓRIA

A Deus, razão da minha existência.

Aos meus pais, pelo apoio e carinho.

Aos meus filhos, William e Maria Lua pelo amor e
compreensão.

Ao meu esposo, Luiz Segundo, pela força, amor e estímulo.

Aos meus irmãos, Daniela e Costa Júnior.

À minha mãe acadêmica, Lúcia Helena.

À minha família.

AGRADECIMENTOS

Há muitas pessoas a quem agradecer e dividir o mérito da minha conquista. Mas, primeiramente quero agradecer ao nosso ser supremo, Deus, por ter me dado oportunidade e capacidade de realizar um dos meus muitos sonhos. A Ele, a minha eterna gratidão.

Agradeço aos meus pais, Lucinha e Chavier, que tão bem souberam me mostrar o valor da educação, do estudo e do conhecimento.

Aos meus filhos, William e Lua, por todo amor e carinho e compreensão nos momentos que não pude lhes dar a atenção necessária.

Ao meu esposo, Luiz Segundo, pelo apoio, força e incentivo, estimulando-me a crescer cientificamente e profissionalmente.

Aos meus irmãos, Daniela e Costa Júnior e a minha cunhada, Cíntia que me permitem perceber o quanto a união de uma família é importante para enfrentar os obstáculos da vida.

A toda minha família, que de alguma forma contribui para a concretização deste ideal.

Aos colegas do mestrado que tive privilégio de conhecer e o prazer de dividir as alegrias. Em especial, aos meus amigos: Aline, Valéria, Kelli, Altaísa, Ana Mara, Januária, Fátima, Everaldo, Denise, Carmem e Cíntia pela amizade, companheirismo, aprendizado e superação de todas as dificuldades.

Um agradecimento especial a minha orientadora, minha “mãe acadêmica”, a Professora Dra. Lúcia Helena, pela sabedoria, paciência e colaboração nesta pesquisa.

Ao professor/coordenador do Profletras, José Roberto, pela sabedoria, pelos seus valiosos ensinamentos e por aceitar o convite de ser membro da banca examinadora.

A professora Dra. Maria do Socorro Oliveira, por também nos dar a honra de ser membro da banca examinadora da dissertação, e agradecer também pelas contribuições de suas pesquisas na área dos Letramentos para a pesquisa em questão.

A professora Lucimar Bezerra pela contribuição significativa para concretização desta dissertação.

A todos os mestres que se propuseram a transmitir seus conhecimentos com dedicação e empenho. Ao professor Moisés pelo incentivo à pesquisa e aos novos campos de estudos; aos professores Gilson Chicon e Júlio Ribeiro pela paciência dada a nós, discentes, nas disciplinas lecionadas por eles; às professoras Verônica e Silvinha, esta pela brandura e simpatia ao nos receber na primeira disciplina do mestrado, e aquela por repassar seu amor pela literatura.

À secretária do mestrado, Candice, pela empatia e apoio incondicional a todos os alunos do Profletras/Mossoró.

À Anita Roberta, pela tradução do resumo científico.

À CAPES, pela criação do Programa Profletras e o incentivo ao desenvolvimento acadêmico do docente que, conseqüentemente, conduzirá à melhoria na qualidade do ensino fundamental de escolas públicas.

Aos alunos dos nonos anos da Escola Estadual Centenário de Mossoró, pelo interesse e empenho na concretização do projeto “O olhar crítico sobre o cotidiano de Mossoró”.

Às alunas do curso de Letras/UERN, Lívia, Jarkeline, Abia, Patrícia, Josielle, Caroline, da turma de 2014.2, pelo apoio e colaboração na reta final da produção desta dissertação.

Enfim, a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para realização de mais uma meta concretizada da minha vida. A todos, meus sinceros agradecimentos.

É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas.

Rojo (2013, pág.7).

RESUMO

As atividades de leitura e escrita na sala de aula modificaram-se com a inserção do uso das novas tecnologias. Daí, as práticas de letramento, tais como conhecemos na escola, segundo Rojo (2009), não serem mais suficientes para possibilitar aos alunos participar das várias práticas sociais em que a leitura e a escrita são demandadas. Percebe-se, neste trabalho de pesquisa, que as tecnologias digitais, em especial o celular e aplicativos como o *WhatsApp*, são importantes ferramentas de produção do conhecimento, em que saberes são gerados e dialogados com o espaço escolar. Trabalhando nesse sentido, escolhemos como objeto de estudo as práticas de letramentos no espaço digital do *WhatsApp*. Nessa intenção, definimos como objetivo geral desta pesquisa, propor práticas sociais de leitura e escrita com o uso da tecnologia móvel, mais especificamente, o celular e o *WhatsApp*, dentro e fora da sala de aula. Como objetivos específicos procuramos analisar a multisssemiose das postagens multimodais em circulação no grupo do *WhatsApp*; reconhecer a multiculturalidade dos discentes, a partir do letramento social crítico evidenciado nas práticas de letramentos executadas no aplicativo de bate papo *on-line*, *WhatsApp*; e investigar a contribuição da pedagogia dos multiletramentos para as aulas de produção textual em Língua Portuguesa. O desenvolvimento da pesquisa se deu à luz das teorias sobre os estudos dos letramentos com Street (2012; 2014), Hamilton (2000), Soares (2003), Kleiman (2005; 2008), Oliveira (2008), Tavares (2008), Lemke (2010), Coscarelli (2011), especificamente, no que diz respeito aos multiletramentos, nos baseamos em Rojo (2012; 2013); quanto ao letramento multimidiático em Lemke (2010); sobre as novas tecnologias utilizamos as concepções de Coscarelli e Ribeiro (2011), Araújo (2007); e a respeito da tecnologia mobile tomamos por base os preceitos de Merije (2012), entre outros. Dessa forma, conhecendo o desafio para educar a “geração *mobile*” (MERIJE, 2012), justifica-se a realização dessa pesquisa, pois apresentamos um plano de intervenção pedagógica, a partir de uma didática inovadora e interativa com o apoio da tecnologia móvel, o celular, e do aplicativo *WhatsApp*. Metodologicamente, este estudo qualitativo, insere-se no campo da pesquisa-ação, de natureza interpretativa e interventiva. Quanto à análise dos dados, estes permitiram evidenciar que: a pedagogia dos multiletramentos contribuiu de forma significativa para a produção escrita dos alunos; a multimodalidade dos textos no *WhatsApp* permitiu ao discente uma maior produção de sentidos e interesse pela escrita; as práticas de letramentos norteadas em práticas sociais, através do celular, intensificaram a interatividade e criticidade do alunado. Em síntese, convém enfatizar, neste trabalho, a importância de quebrar as barreiras e permitir a convergência desse mundo digital ao mundo da sala de aula, pois, espera-se, com isso, que o uso da tecnologia móvel oportunize aos alunos a interação, o conhecimento e o desenvolvimento da criticidade na produção escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos. Novas tecnologias. Celular. *WhatsApp*. Produção textual.

ABSTRACT

Activities of reading and writing in the classroom have changed with the inclusion of the usage of new technologies. Hence, the literacy practices, as we know in school, according to Rojo (2009), are no longer sufficient to enable students to participate in various social practices in which reading and writing are demanded. It is noticed, on this research paper, that digital technologies, particularly, the mobile and apps like WhatsApp are important tools of knowledge production, in which knowledge is generated and dialoged with the school environment. Working in this direction, this dissertation chooses as an object of study the literacies practices in the digital space of the WhatsApp. In this intention, we have defined the general objective of this research, to propose social practices of reading and writing with the use of mobile technology, more specifically, the cell phone and WhatsApp, inside and outside the classroom. As specific objectives, we have tried to analyze the multissemiose of multimodal posts in circulation in WhatsApp group; to recognize the multicultural age of the students, from the critical social literacy evidenced in literacies practices performed in the online chat application, WhatsApp; and to investigate the pedagogy of the contribution of multiliteracies for textual production classes in Portuguese. The development of the research took place in the light of theories on the study of literacies with Street (2012; 2014), Hamilton (2000), Soares (2003), Kleiman (2005; 2008), Oliveira (2008), Tavares (2008), Lemke (2010), Coscarelli (2011), specifically, in regard to multiliteracies, we based on Rojo (2012; 2013); as the multimedia literacy in Lemke (2010); on new technologies we used the concepts of Coscarelli and Ribeiro (2011), Araújo (2007); and about mobile technology we based on the precepts of Merije (2012), among others. Thus, knowing the challenge to educate the "mobile generation" (MERIJE, 2012), it is justified the fulfillment of this research because we have presented a pedagogical intervention plan, as of an innovative and interactive teaching with the support of mobile technology, the phone, and the WhatsApp app. Methodologically, this qualitative study is part of the field of action research, of an interpretative and interventional nature. In addition, as for the data analysis, these allowed showing that: the pedagogy of multiliteracies contributed significantly to the written production of the students; towards multimodality of the texts in WhatsApp allowed the students a greater production of meaning and interest in writing; literacies practices guided social practices, through the phone, intensified interactivity and criticality of the students. In summary, it should be emphasized, in dissertation, the importance of breaking down barriers and to allow the convergence of this digital world to the world of the classroom, as it is expected, therefore, that the use of mobile technology provide students interaction, the knowledge and the development of critical writing production.

KEY-WORDS: Multiliteracies. New technologies. Cell phone. WhatsApp. Text production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Lei nº 2829, de 10 de janeiro de 2012. Sobre a proibição do uso do celular em sala de aula	34
Figura 2- Mapa dos Multiletramentos	41
Figura 3- Comentário da professora – estimulando as equipes (Texto em destaque)	56
Figura 4- Comentário da professora – colaboração na discussão sobre o tema copa do mundo 2014. (Texto em destaque)	57
Figura 5- Participantes da pesquisa	58
Figura 6- Interação das equipes no grupo do <i>WhatsApp</i>	59
Figura 7- Alunos nas práticas de letramentos multimidiáticas em sala de aula	60
Figura 8- Exposição fotográfica do projeto de letramento	60
Figura 9- Os principais artefatos e recursos: os instrumentos da pesquisa	61
Figura 10- Procedimentos de geração de dados e as fases da pesquisa	63
Figura 11- <i>Prints</i> dos grupos do <i>WhatsApp</i>	66
Figura 12- Alunos trabalhando com <i>WhatsApp</i> no <i>notebook</i> e projeção do grupo, pelo <i>datashow</i> , na lousa.....	67
Figura 13- <i>Print</i> 1 - Fragmento da interação multimidiática sobre a temática infraestrutura escolar.....	73
Figura 14- <i>Prints</i> 2 e 3 - Continuação do fragmento da interação multimidiática sobre a temática infraestrutura escolar	75
Figura 15- <i>Prints</i> 4 e 5 - Fragmentos iniciais do incentivo por parte do docente à produção multimidiática dos alunos sobre a temática violência	77
Figura 16- <i>Prints</i> 6 e 7 - Continuação dos fragmentos sobre o incentivo por parte do docente à produção multimidiática dos alunos sobre a temática violência.	78
Figura 17- <i>Print</i> 8 - Fragmento da prática letrada multimidiática, cultural, social e crítica sobre a temática transporte público.	81
Figura 18- <i>Prints</i> 9 e 10- Fragmentos da prática letrada multimidiática, cultural, social e crítica sobre a temática saúde pública	83
Figura 19- <i>Prints</i> 11 e 12 - Fragmentos da prática letrada multimidiática, cultural, social e crítica sobre a temática educação.....	85

Figura 20- <i>Print</i> 13- Fragmento da prática letrada multimidiática, cultural, social e crítica sobre a temática educação.....	87
Figura 21 – <i>Prints</i> 14 e 15 -Fragmentos da prática letrada multimidiática, cultural, social e crítica sobre a temática meio ambiente.....	89
Figura 22- <i>Prints</i> 16 e 17 - Fragmentos da prática letrada multimidiática, cultural, social e crítica sobre a temática família.....	90
Figura 23- <i>Print</i> - Continuação do fragmento da prática letrada multimidiática, cultural, social e crítica sobre a temática família	91
Figura 24- Evento de letramento: exposição do projeto e visitação da comunidade escolar.....	93
Figura 25- Imagens de cartazes expostos na exposição.	95
Figura 26- Divulgação do projeto na rede social <i>Facebook</i> :	97
Figura 27- Divulgação do projeto no jornalismo impresso e digital de Mossoró.....	98
Figura 28- Divulgação do projeto no jornalismo impresso e digital de Mossoró-continuação da notícia	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Proposições sobre a Teoria do Letramento como Prática Social.....	25
Quadro 2- Elementos básicos de eventos e práticas de letramento	26
Quadro 3- Estados e cidades brasileiras que proibiram aparelhos celulares em sala de aula	33

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Porcentagem de alunos do 9º ano A que possuem celular	64
Gráfico 2- Porcentagem de alunos do 9º ano B que possuem celular	64
Gráfico 3- Porcentagem de alunos do 9º ano A que possuem <i>WhatsApp</i>	65
Gráfico 4- Porcentagem de alunos do 9º ano B que possuem <i>WhatsApp</i>	65

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	15
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	20
1.1 LETRAMENTOS: ALGUMAS CONCEPÇÕES	21
1.1.1 Eventos e Práticas de letramentos: situando letramentos como práticas sociais	23
1.2 PROJETOS DE LETRAMENTOS: PRÁTICAS DE LETRAMENTOS SITUADAS	27
1.3 TECNOLOGIA MÓVEL E LETRAMENTO DIGITAL: UMA ESCOLA CONECTADA?	29
1.3.1 O celular: artefato tecnológico utilizado como uma ferramenta cultural e pedagógica.....	31
1.3.2 O <i>WhatsApp</i>: uma construção interativa do conhecimento.....	37
1.4 OS MULTILETRAMENTOS: PROMOVEDO A DIVERSIDADE CULTURAL E DE LINGUAGENS NA ESCOLA.....	39
1.4.1 A multiplicidade semiótica dos textos: multiplicação de sentidos	44
1.4.2 A multiplicidade cultural do discente: por uma prática social	47
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	52
2.1 PROJETOS DE LETRAMENTO: POR UMA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS	52
2.2 PESQUISA-AÇÃO E A ABORDAGEM QUALITATIVA DA PESQUISA	53
2.4 OS ELEMENTOS BÁSICOS DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS: OS PARTICIPANTES, OS DOMÍNIOS, OS ARTEFATOS E AS ATIVIDADES.....	55
2.4.1 Os participantes da pesquisa: os sujeitos envolvidos nas práticas de letramento	56
2.4.2 Os domínios da pesquisa: o ambiente interacional do estudo na sala de aula e no <i>WhatsApp</i>.....	58
2.4.3 Os artefatos da pesquisa: os instrumentos envolvidos nas práticas letradas	61
2.4.4 Procedimentos de geração de dados e as fases da pesquisa.....	62
2.5 CATEGORIAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	70

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	71
3.1 OS MULTILETRAMENTOS NA SALA DE AULA: POR UM LETRAMENTO MULTIMIDIÁTICO	72
3.2 OS MULTILETRAMENTOS FORA DA SALA DE AULA: POR UMA ABORDAGEM MULTICULTURAL, SOCIAL E CRÍTICA DO LETRAMENTO.....	80
3.3 O EVENTO DE LETRAMENTO: A CULMINÂNCIA DO PROJETO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS.....	92
3.4 A VISIBILIDADE E O RECONHECIMENTO DO PROJETO DE LETRAMENTO: A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS SOCIAIS EM AMBIENTES EDUCACIONAIS.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	113
ANEXOS.....	118

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diante de um complexo cenário cultural da sociedade globalizada, novas formas de interação humana surgem e, de acordo com Takaki (2012, p.5), inúmeras maneiras de ler, interpretar e agenciar o mundo aparecem e possibilitam convivências variadas na sociedade digital. Em decorrência, as práticas de letramentos passam por várias modificações com a inserção do uso das novas tecnologias em sala de aula e, segundo Rojo (2009, p. 107), essas práticas “não são mais suficientes para possibilitar aos alunos participar das várias práticas sociais em que a leitura e a escrita são demandadas”.

Dessa forma, o uso das tecnologias móveis - *notebook*, *tablet*, celular, entre outras - como ferramenta para atividades de leitura e escrita, além de serem capazes de motivar as práticas de sala de aula, podem propiciar aos alunos a possibilidade de desenvolver o olhar crítico na compreensão e produção de textos a partir da utilização das novas tecnologias em sala de aula, o fato é que diante da grande influência das novas tecnologias e da utilização destas, principalmente da tecnologia móvel, em sala de aula, surgiram várias inquietações que rondam o cotidiano escolar, no momento atual.

Frequentemente, há discussões sobre como os professores devem se posicionar em relação “à proibição” do celular em sala de aula. Em outro instante, fala-se também sobre a possibilidade de se utilizar o aparelho tecnológico a favor de um espaço de conhecimento crítico e interativo na sala de aula. Na verdade, acreditamos que esta ideia do “proibido”, desperta no aluno a vontade maior de utilizar este aparelho, o qual pode ser usado como um meio de promover a criticidade e o conhecimento do discente e não só como um meio de diversão e comunicação.

Dessa forma, não cremos nas proibições, como faz a maioria das instituições educacionais, mas em propostas educacionais que estimulem docentes e discentes interessados em ampliar e otimizar o relacionamento entre eles. Para isso, é necessário implementar novas formas de interação na sala de aula que propiciem momentos de interatividade de forma crítica e consciente por parte dos alunos e também do professor.

Foi a partir das vivências e inquietudes sobre como a prática docente deve agir diante do contexto atual e por acreditar que uma das formas propícias às novas possibilidades de ensino-aprendizagem sejam por meio da inclusão digital, no contexto escolar, que surgiu a ideia de se trabalhar com as novas tecnologias em sala de aula, em específico, com o celular e o aplicativo *WhatsApp*.

Acreditamos que, dessa forma, haverá uma “educação móvel”, como orienta Merije (2012), quando sugere a promoção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC’s) - com ênfase na tecnologia móvel - por meio da educação, cultura e arte. O autor crê que na “união entre tecnologia e educação podem nascer oportunidades de ensino significativas para o educador e o educando.” (MERIJE, 2012, p. 40.)

Rojo (2012) aponta que, normalmente, trabalhar com gêneros, mídias e linguagens envolve o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação, ou seja, “os novos letramentos”. Segundo a autora, existem duas importantes multiplicidades presentes na nossa sociedade: a multiplicidade cultural da população e a multiplicidade de circulação e de multissemiose dos textos. Ela afirma que ao trabalhar com essas diversidades na escola, estaríamos lidando, então, com a “pedagogia dos multiletramentos”.

O trabalho com os multiletramentos, segundo Rojo (2012), volta-se para estudos que enaltecem a diversidade cultural do alunado, como também a multiplicidade semiótica na constituição dos textos, os quais são veiculados por uma variedade de meios de circulação e que normalmente utilizam as novas tecnologias (os novos letramentos). Tudo isso, num “enfoque crítico, pluralista, ético e democrático na direção de outros letramentos” (ROJO, 2012, p. 8).

A tecnologia móvel, neste caso, o celular, é um suporte que permite a multiplicidade de circulação que os textos multissemióticos podem exercer no espaço permitido no aplicativo *WhatsApp*, além de conceder a oportunidade de entrar em contato com a variedade cultural dos alunos.

Nesse contexto, um dos motivos para desenvolver esta pesquisa é entender que as tecnologias digitais são importantes ferramentas para a produção do conhecimento, em que saberes são gerados e dialogados com o espaço escolar. Mas há um paradoxo: de um lado, encontra-se o uso das novas tecnologias que permitem a formação de sujeitos sociais e de novos modos de pensar de maneira interativa, reflexiva e crítica na escola, e, do outro, ainda existem ideias

colonizadoras, repletas de relações sociais discriminatórias (ARAÚJO e SANTOS, 2013, p. 17), como a proibição do celular em sala de aula.

Diante dessa contradição, convém enfatizar, nesta pesquisa, a importância de quebrar as barreiras existentes nas práticas sociais e permitir a “convergência digital ao mundo da sala de aula” (PEREIRA, 2011, p.19). Acreditamos que o uso das novas tecnologias, mais especificamente o uso da tecnologia móvel, no processo de ensino-aprendizagem, vai oportunizar aos alunos a interação e o desenvolvimento da criticidade tanto na leitura como na produção escrita, a partir dos multiletramentos.

Em suma, conhecendo os desafios para educar a “geração mobile” (MERIJE, 2012), justifica-se a realização desta pesquisa, pois apresentaremos, através de um projeto de intervenção didático-pedagógica, uma proposta para se trabalhar as novas tecnologias, especificamente, o celular, em sala de aula, por meio de uma pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012). Dessa forma, daremos assim uma nova ressignificação ao aparelho tecnológico como ferramenta cultural e pedagógica (MERIJE, 2012) que pode permitir ao aluno uma construção interativa, criativa e crítica de conhecimento.

Assim, ao entender a importância de desenvolver métodos de ensino inovadores, através do trabalho com tecnologia móvel em sala de aula (MERIJE, 2012), e compreender que novas práticas pedagógicas podem surgir a partir da “pedagogia dos multiletramentos” (ROJO, 2012), três questionamentos vieram à tona:

a) De que forma podemos compreender a importância da multissemiose dos textos para a produção de sentidos na escrita dos alunos, através de práticas de letramentos realizadas com o celular, no aplicativo *WhatsApp*?

b) Como podemos trabalhar práticas sociais de leitura e escrita que envolvam a multiculturalidade dos discentes, em ambientes digitais multimidiáticos, a fim de desenvolver a criticidade e interatividade na produção escrita do estudante?

c) Como a pedagogia dos multiletramentos pode contribuir para a interatividade e criticidade na produção textual do alunado?

No intuito de elucidar essas questões, na presente pesquisa temos como objetivo geral, propor práticas sociais de leitura e escrita com o uso da tecnologia móvel, mais especificamente, o celular e o *WhatsApp*, dentro e fora da sala de aula. Apresentamos ainda os propósitos específicos de (i) analisar a multissemiose das

postagens multimodais em circulação no grupo do *WhatsApp*; (ii) reconhecer a multiculturalidade dos discentes a partir do letramento social crítico evidenciado nas práticas de letramentos executadas no aplicativo de bate papo *on-line*, *WhatsApp*; e (iii) investigar a contribuição da pedagogia dos multiletramentos para as aulas de produção textual em Língua Portuguesa.

Na intenção de alcançar os objetivos propostos, a pesquisa realizou-se à luz das teorias de Street (2012 e 2014); Hamilton (2000); Soares(2003); Kleiman (2005 e 2008); Oliveira(2008); Tavares (2008); Lemke (2010); Coscarelli(2011),no que diz respeito aos estudos dos letramentos; aprofundando no conceito de multiletramentos, serão abordadas as concepções de Rojo (2012 e 2013) e Cope e Kalantzis(2000); e sobre o letramento multimidiático, Lemke (2010); a propósito das novas tecnologias, Coscarelli e Ribeiro (2011) e Araújo(2007); e, mais especificamente, sobre a tecnologia móvel, Merije (2012).

Em relação à metodologia, utilizamos uma pesquisa-ação de natureza interventiva e interpretativa para verificar o uso da tecnologia móvel em sala de aula a favor de uma prática mais eficiente e de alunos colaboradores, mais participativos e críticos. Esta pesquisa foi desenvolvida com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Centenário de Mossoró – RN.

Quanto à estrutura composicional deste trabalho dissertativo, o estudo organizou-se em cinco seções:

A primeira parte é a introdução. Nessa seção, apresentamos a temática a ser abordada, quanto à justificativa sobre a relevância da pesquisa para o meio educacional. Também, evidenciamos os objetivos do estudo, a partir de questionamentos que suscitaram os propósitos, além de abordar o aspecto metodológico da pesquisa.

Na segunda seção, encontra-se o primeiro capítulo, nomeado “*Pressupostos teóricos*”. Nele, apresentamos as leituras que fundamentam a nossa pesquisa. Primeiramente, evidenciamos alguns conceitos da área dos letramentos, desde a diferença entre a alfabetização e o letramento (SOARES, 2003; KLEIMAN, 2005, 2008; TAVARES, 2008); os eventos e as práticas de letramentos(STREET 1993, 2014; HAMILTON, 2000.); os projetos de letramento (OLIVEIRA, 2008); o letramento digital (COSCARELLI, 2011), a tecnologia mobile (MERIJE, 2012), até a teoria dos multiletramentos (ROJO, 2012, 2013), que será o foco principal desta pesquisa e que envolve diretamente, as novas tecnologias (COSCARELLI e RIBEIRO,2011;

ARAÚJO, 2007), a multissemiótica dos textos (LEMKE, 2010), e o letramento social crítico (STREET, 2014).

Na terceira seção ou segundo capítulo, intitulado *Aspectos metodológicos da pesquisa*, explicitamos a contextualização da pesquisa, isto é, em que tipo e que abordagem se insere o estudo; quais são os participantes da pesquisa; os instrumentos; os procedimentos de geração de dados; o *corpus*; e o processo de análise. Como tudo foi gerado a partir de um projeto de letramento denominado *o olhar crítico sobre o cotidiano de Mossoró- na visão dos alunos do 9º ano*, apresentamos, nessa seção, o passo a passo desse projeto, seguindo os estudos dos eventos e práticas de letramentos (HAMILTON, 2000).

No terceiro capítulo, quarta seção, analisamos o *corpus* da pesquisa, gerados em cada etapa do projeto. Esta é a seção em que se avalia os dados suscitados no decorrer do projeto. No caso deste estudo, serão analisados os *prints*¹ das imagens e os comentários evidenciados nas atividades propostas no *WhatsApp*, como também registros da culminância do projeto (a exposição fotográfica das imagens circuladas no aplicativo). Para esta análise, abordamos os dois “multis” que envolvem a pedagogia dos multiletramentos: analisamos a multissemiótica das atividades propostas no *WhatsApp*, a partir do letramento multimidiático de Lemke (2010) e da multiculturalidade do alunado, evidenciada nas imagens e comentários dos sujeitos da pesquisa. No tocante ao letramento social, baseamo-nos na abordagem social e crítica de Street (2014); e ainda compreendemos a contribuição da pedagogia dos multiletramentos para práticas pedagógicas, seguindo as concepções de Cope e Kalantzis (2000) e Rojo (2012).

A última seção são as considerações finais. Nessa parte, retomamos o trabalho como um todo, em especial, os objetivos da pesquisa, com o propósito de verificar se os fins foram concretizados e /ou alcançados. Como também, corroboramos com propostas que encaminham práticas de letramentos sociais, críticos e culturais, além de possíveis sugestões de continuidade do trabalho.

¹*Prints* tem origem do nome *Print screen*, em português, tela de impressão. Esta é uma tecla comum nos teclados de computador. No Windows, quando a tecla é pressionada, captura em forma de imagem tudo o que está presente na tela e copia para a área de transferência. No celular, existe também essa função. A impressão da tela do celular transfere-se diretamente para uma pasta denominada *Screenshots*, em português, capturas de tela.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Uma via de interação entre o plurilinguismo privilegiado nas interações extraescolares e as formas escriturais presentes na escola parece ser necessária para a dotação de sentido, a ressignificação pelo alunado das cristalizações letradas.
(Rojo, 2013, p.18)

A fim de garantir aos alunos a aquisição dos conhecimentos socialmente produzidos, com possibilidades de ampliar os seus horizontes e inseri-los cada vez mais na sociedade, o ambiente educacional deve propiciar situações de interação por meio de práticas que permitam ao discente um uso real da língua.

Assim sendo, a sala de aula pode tornar-se um espaço de interação e de discussão. A escola deve ser um lugar para a promoção de plurilinguismos (ROJO, 2013), em que os alunos darão novos significados às práticas de letramentos cristalizadas, a partir das práticas sociais que, segundo Rojo (2013, p.18), “levam em conta a questão das culturas do alunado.” A autora supracitada exemplifica que é possível chegar aos mecanismos poéticos da lírica e épica, por exemplo, pelo *rap*, *samba* ou até *funk*.

Ao trazer este exemplo para a realidade desta pesquisa, queremos chamar a atenção para o fato de que é possível promover também práticas de letramentos por meio da visão crítica dos discentes em comentários e imagens multimodais expostas no aplicativo *WhatsApp*, a partir do encontro entre a realidade cultural do aluno e o uso das novas tecnologias e das novas formas de interação social na escola, tais como, o uso do celular e de aplicativos como o *WhatsApp*, em sala de aula.

Desse encontro, ou a partir dele, vários gêneros discursivos podem ser trabalhados e práticas sociais de leitura e de escrita podem ser desenvolvidas. Rojo (2013) fala da necessidade da escola preparar a população para o funcionamento de uma sociedade cada vez mais digital e mostrar aos indivíduos que o ciberespaço pode ser também um lugar para se trabalhar de maneira crítica.

Mas, antes de enfatizar, neste capítulo, os multiletramentos na escola (ROJO, 2012) - a multiculturalidade da população que envolve o letramento social, por uma abordagem crítica do letramento (STREET, 2014) e a multissemiose dos textos - que

relaciona com o letramento multimidiático (LEMKE, 2010), categorias nas quais fundamentamos nossa análise - abordamos primeiramente, e de forma sucinta, algumas concepções sobre o letramento e a alfabetização (KLEIMAN, 1995), (ROJO, 1998), (TFOUNI, 2002), (SOARES, 2004 e 2008), (TAVARES, 2008); a diferença entre eventos de letramento e práticas de letramento (STREET, 2012; HAMILTON, 2000); os Projetos de letramento (OLIVEIRA e KLEIMAN, 2008), e, por último, evidenciamos o letramento digital (GOULART, 2011), (COSCARELLI, 2011) e a tecnologia móvel (MERIJE, 2012). Vejamos esses conceitos, então, nos subtópicos abaixo.

1.1 LETRAMENTOS: ALGUMAS CONCEPÇÕES

De acordo com Soares (2003), o termo letramento surge a partir da necessidade de se tentar novas maneiras para compreender a presença da escrita no mundo social. Soares (2003) afirma também que o termo originou-se da palavra da língua inglesa *literacy*, que significa, etimologicamente, *littera* (letra) com o sufixo *-cy* (qualidade, condição, fato de ser). Então, o termo letramento foi criado, segundo a autora,

traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: **letra** – do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2003, p. 18) *-grifos da autora.*

Letramento, assim sendo, pode ser definido por aqueles que alcançam o estado ou a condição de quem utiliza a escrita e a leitura relacionados às práticas sociais que envolvem o contexto situacional. Diferentemente do alfabetismo que basta apenas codificar e decodificar o signo linguístico

Segundo Tavares (2008), o problema é que sempre priorizaram o ensino da leitura e da escrita sem a preocupação de dar prosseguimento ao trabalho que se iniciava nas instituições educacionais, “o que importava era alfabetizar, não importava se o indivíduo seria capaz de utilizar esses conhecimentos nas diversas práticas sociais da leitura e da escrita” (TAVARES, 2008, p.16).

Foi nesse contexto que o conceito de Letramento passou a ser discutido nos círculos acadêmicos. Segundo Kleiman (1995), essa discussão tinha o intuito de tentar abstrair o lado social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, pois, para a autora, a alfabetização evidencia a competência individual da escrita e, muitas das vezes, omite “a pedagogia libertadora” que tanto Freire (1980) defendia. A educação, na visão de Paulo Freire, deve permitir não só a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também desenvolver a consciência crítica, criativa e participativa diante da sociedade, a partir do contexto social do indivíduo.

Na verdade, conforme Soares (2008), tem-se tentado conferir um significado bem amplo à alfabetização. Muitos consideram o ato de alfabetizar como um processo permanente, isto é, para a vida toda, mas Soares (2008, p. 15) alerta para a diferença entre o processo de “aquisição da língua (oral e escrita)” e o processo de “desenvolvimento da língua (oral e escrita)”. O processo de desenvolvimento nunca é interrompido, mas o de aquisição, sim, e “o termo alfabetização não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto’, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar a ler e escrever” (SOARES, 2008, p. 15). Alfabetização, nesse sentido, não seria um processo constante e contínuo.

Tfouni (2002), uma das primeiras autoras a propor uma nova abordagem para a questão da aquisição da escrita, evidenciou a diferença entre a alfabetização e o letramento. A autora afirma que a **alfabetização** “refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem” (TFOUNI, 2002, p. 9). Além disso, alfabetizar é um processo formal de escolarização, assim sendo, pertencente ao campo individual.

Já o **letramento**, além de focalizar os aspectos sociais e históricos da escrita, “procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada.” (TFOUNI, 2002, p.10). Além do mais, o letramento faz parte da vida tanto de quem é alfabetizado quanto de quem não é alfabetizado. Dessa forma, deixa de lado a questão individual e o social passa ser o tema central.

De acordo com Kleiman (1995, p. 16), os estudos sobre letramento, “examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI [...]”. A pesquisa, nesse campo, torna-se, assim, bem mais complexa do que a da alfabetização, pois não só observa o ato de ler e escrever, mas também toda mudança social, política, econômica e cognitiva relacionada à escrita nas sociedades.

De acordo com Kleiman (1995, p.16),

aos poucos, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram, e quais os efeitos, das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder.

Dessa forma, os estudos do letramento estariam relacionados às práticas sociais e culturais de vários grupos que usam a escrita. Sendo assim, os pesquisadores da área do letramento poderiam usar uma metodologia que podia descrever e entender o funcionamento e o efeito que essas práticas conseguiriam trazer para a aquisição e conhecimento da escrita.

A partir da expansão sobre os estudos dos letramentos², teóricos passaram a tentar definir os termos mais usuais no âmbito do letramento. Para obter maior precisão e sugerir um uso mais cuidadoso dos conceitos que circundam esse campo, a começar por Hamilton(2000) e Street (2012), quando os mesmos propõem conceituar práticas de letramento e eventos de letramento. Vejamos a seguir.

1.1.1Eventos e Práticas de letramentos: situando letramentos como práticas sociais

Conforme Street (2012), a ideia de **eventos de letramento** derivou-se do campo da sociolinguística do “evento de fala” (HYMES, 1986). Para Street (2012),

²Recentemente, muitos estudiosos passaram a denominar letramentos (plural), no lugar de letramento (singular), devido à pluralidade cultural, social e econômica na qual as práticas de leitura e escrita estão inseridas.

esse conceito é muito útil, uma vez que apresenta aos pesquisadores e participantes a capacitação de “focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem” (STREET, 2012, p. 75), podendo ser qualquer situação real que envolva uma ou mais pessoas na qual a produção e a compreensão da leitura e da escrita tenham uma função social. Como exemplo, podemos citar o projeto “*o olhar crítico sobre o cotidiano de Mossoró- na visão dos alunos do 9º ano*”³, que culminou em uma exposição das imagens que foram registradas pelo celular e postadas no *WhatsApp* pelos discentes. A exposição fotográfica passa a ser, então, um evento de letramento. As práticas de letramento, nesse caso, seriam o funcionamento, a natureza prática, as atividades práticas anteriores que fizeram dessa exposição um evento de letramento. Sendo assim, práticas de letramentos para Street (2012) seriam então

uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. E parte dessa ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramentos conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado. (STREET, 2012, P. 76)

Para Street (2012), as práticas de letramento têm uma concepção bem mais ampla, pois elas englobam não só os eventos de letramento, como também os momentos de experiências e práticas que os eventos permitem.

Para deixar mais claro a diferença entre eventos e práticas de letramento, Street (2014) exemplifica a palestra como um clássico evento de letramento. Mas, se, por exemplo, o palestrante fizer alguma anotação, ou na hora que projeta os slides, evidenciar algumas informações, ou até mesmo quando o público olha para o *slide* e faz um apontamento, isso tudo seriam as práticas de letramento que condizem com o evento.

O teórico Brian Street (1984), há algum tempo, aborda o letramento relacionando a teoria com a prática. Na verdade, de acordo com Hamilton (2000),

³Trabalho realizado com os alunos das turmas dos 9º anos, os quais são parte integrante da pesquisa em questão. No capítulo metodológico, esse projeto “*o olhar crítico sobre o cotidiano de Mossoró- na visão dos alunos do 9º ano*” será explicado detalhadamente.

vários autores, não só Street, defendem a ideia dos letramentos como práticas sociais, como é o caso de Gee (1992) com sua obra *“The social mind: Language, ideology, and social practice.”*, e até mesmo, Barton, Hamilton e Ivanic (2000), no livro *“Situating Literacies: Reading and writing in context”*. A autora afirma que quem defende a teoria do letramento como prática social “ênfatiza as relações sociais e as instituições dentro do qual o letramento é situado.”⁴ (Hamilton, 2000, p. 16).

É nesse contexto que Barton e Hamilton (2000, p.8) apresentam seis proposições evidenciadas na Teoria Social do Letramento (TSL):

- 1) Letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais: estas inferidas de eventos que são mediados por textos escritos;
- 2) Existem diferentes letramentos, associados a diferentes domínios da vida;
- 3) As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros;
- 4) As práticas de letramento têm um propósito e estão firmadas em metas sociais mais amplas e nas práticas culturais;
- 5) O letramento é historicamente situado;
- 6) As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido.

Quadro 1- Proposições sobre a Teoria do Letramento como Prática Social

Fonte: Carvalho (2006, p. 26)

De acordo com os autores, a noção de práticas de letramentos oferece uma maneira poderosa de conceituar a relação entre as atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais em que estão inseridas. Barton e Hamilton (2000, p. 8) afirmam que as práticas de letramento “são padronizadas por regras sociais que regulam o uso e distribuição de textos, prescrevendo quem pode produzir e quem tem acesso a eles”⁵. Por isso, os autores asseguram que as práticas sociais são situadas.

⁴ “emphasizes the social relations and institutions within which literacy is embedded” (HAMILTON, 2000, p. 16)

⁵ “Practices are shaped by social rules which regulate the use and distribution of texts, prescribing who may produce and have access to them” (BARTON E HAMILTON, 2000, P. 8)

Além dessas proposições, Hamilton (2000, p. 17) aponta alguns elementos básicos dos eventos e práticas de letramentos. De acordo com a autora, seriam quatro constituintes que estabelecem as práticas sociais situadas nos eventos de letramentos, são eles: participantes, ambientes, artefatos e atividades.

Elementos visíveis nos eventos de letramento	Constituintes não-visíveis das práticas de letramento
Participantes: pessoas que podem ser vistas interagindo com textos escritos.	Participantes ocultos: outras pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de um modo particular, na regulação de textos escritos.
Ambientes: circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação se dá.	O domínio de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seu sentido e propósito sociais.
Artefatos: ferramentas, materiais e acessórios envolvidos na interação (incluindo os textos)	Todos os outros recursos trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não-materiais, compreensões, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimentos.
Atividades: as ações realizadas pelos participantes no evento de letramento	Rotinas estruturadas e trajetos que facilitam ou regulam ações; regras de apropriação e elegibilidade – quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares.

Quadro 2- Elementos básicos de eventos e práticas de letramento

Fonte: OLIVEIRA (2008, p. 103)

Diante desses elementos básicos, é importante ressaltar que “eventos de letramentos visíveis são apenas a ponta de um *iceberg*”⁶ (HAMILTON, 2000, 18). Enquanto os eventos de letramentos são evidenciados e observáveis (quem faz uso do texto, onde e como), por trás destes, devemos levar em consideração, os recursos invisíveis, tais como o conhecimento, o sentimento, valores e ideologias, entre outras relações que perpassam as práticas de letramentos.

Oliveira (2008, p. 103) evidencia que “a presença desses elementos aponta a complexidade do letramento em uso”. O fenômeno letramento, de acordo com a autora, tem caráter interdisciplinar e multidimensional, pois abrange vários aspectos

⁶“visible literacy events are just the tip of an iceberg” (HAMILTON, 2000, 18)

culturais, linguísticos, sociopolíticos, entre outros, engajados em vários processos de aquisição, em espaços e regras particulares de produção e interpretação, instituições, imagens, etc. Tudo isso, localizados em tempos e espaços sociais. Por isso, os letramentos são situados.

Kleiman (2000) e Oliveira (2008) corroboram com a ideia de que os letramentos são situados, quando as mesmas afirmam que o trabalho com a linguagem pode partir de uma prática de letramento constituída no campo dos projetos de letramentos. No subtópico a seguir, apresentaremos esta prática de letramento situada.

1.2 PROJETOS DE LETRAMENTOS: PRÁTICAS DE LETRAMENTOS SITUADAS

Kleiman (2000, p. 238) define **projetos de letramento** como sendo “uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas)”. Dessa maneira, abandona-se a ideia de que tem que “escrever para aprender a escrever” (KLEIMAN, 2000, p. 238) e reforça-se o conceito de que a realização de um projeto permite ao alunado a compreensão e apreensão do que é relevante para o contexto social em que os sujeitos estão envolvidos.

Na esfera do ensino-aprendizagem, os projetos, segundo Oliveira (2008), estão se tornando uma prática constante no cotidiano do professor de língua portuguesa. Este convive com duas situações conflituosas que permeiam o trabalho docente: o tradicional e o novo. O professor se vê centrado “entre a cultura do tradicional e as demandas da modernidade orientadas por uma cultura tecnológica” (OLIVEIRA, 2008, p. 93). Daí, a necessidade de entender que os projetos são merecedores de atenção vistos que, de acordo com Oliveira (2008), os projetos são práticas de letramento. É dessa forma que a autora destaca a importância de se trabalhar com projetos, pois, assim sendo, os docentes estariam dando uma nova “ressignificação das práticas de leitura e escrita no contexto escolar” (OLIVEIRA, 2008, p. 94).

De acordo com a autora, a palavra projeto vem do latim *projectus* e, etimologicamente, “[...] significa algo como um jato lançado para frente”. (OLIVEIRA, 2008, p. 98). Projeto, nesse sentido, constitui “[...] uma ação possível de ser concretizada no futuro, e, por isso mesmo, aberta ao desconhecido, ao novo, ao não determinado, ao imprevisível [...]” (OLIVEIRA, 2008, p. 98), mas sempre orientado por metas que serão concretizadas por meio de ações e recursos organizados por agentes, no caso, alunos, professores, ou até toda a comunidade escolar.

O termo projeto de letramento está intrinsicamente ligado a esta pesquisa, pois o objeto de estudo desta dissertação partiu de um projeto envolvendo a leitura e escrita. Entende-se que trabalhar com projetos é permitir, principalmente ao alunado, o compromisso, a autonomia e, no caso do projeto realizado – explicado e discutido mais adiante nesta pesquisa -, a responsabilidade social perante a ação social que os projetos permitem.

Hernandez (2004) citado por Oliveira (2008, p. 99) diz que “o trabalho com projeto assume uma função ética, voltada, sobretudo, para os processos de mudança, emancipação e bem-estar social”. Para o autor, o campo pedagógico deve conceder aos alunos

uma concepção política vinculada à noção de democracia e preocupada com a formação de um cidadão capaz de tomar decisões, assumir responsabilidades, no sentido de ser consciente dos seus atos, e escrever a sua própria história. (HERNANDEZ, 2001, *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 99)

Dessa forma, a prática do conhecimento estaria relacionada à identidade de ser humano, e, ao mesmo tempo, à condição de ser social. Nesse contexto, pode-se dizer que trabalhar com projetos é permitir as práticas de letramentos a partir de modelos “ideológicos” de letramentos (STREET, 2014).

Diante dos elementos básicos de eventos e práticas de letramentos - já mostrados no quadro 2 - evidenciados por Hamilton (2000), Oliveira (2008) propõe o trabalho com projetos de letramentos situados na esfera do ensino- aprendizagem de Língua Materna. Seguindo as noções de Hamilton (2000), **os participantes**, de acordo com Oliveira (2008, p. 105), seriam “os membros legitimados para a produção e desempenho desta atividade”, além de outros colaboradores envolvidos

na comunidade de aprendizagem. O termo “participantes”, nesta pesquisa, é utilizado quando estamos nos referindo aos colaboradores do estudo, seguindo, então, as proposições da autora Hamilton (2000). **O domínio** seria o ambiente onde as práticas de letramentos se efetivam, porém, a autora ressalta que esse domínio não é só um ambiente físico. Para Oliveira (2008, p. 108), esse lugar “circunscreve também um espaço de discurso no qual uma pessoa pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso”. **Os artefatos**, além de serem as ferramentas e acessórios envolvidos na interação, são também “instrumentos mediadores da ação humana no mundo. São objetos, símbolos, imagens, discursos fabricados em atividades sociais. Somente ganham sentido dentro do grupo [...]” (OLIVEIRA, 2008, p. 110). Esses artefatos são essenciais ao desenvolvimento das habilidades humanas, crenças e sentimentos. E, por último, **as atividades**, que seriam todas as ações realizadas no evento de letramento. De acordo com Oliveira (2008, p. 112), essas atividades foram autogeradas, “no sentido de que se realiza a partir dos interesses, necessidades e propósitos”. Nesse contexto, entram as rotinas, as quais regulamentam e estruturam as ações.

Como nossa pesquisa parte de um projeto de letramento, no capítulo metodológico, estes elementos dos eventos e práticas de letramentos expostos por Hamilton (2000) e Oliveira (2008), serão melhor contextualizados com a pesquisa em questão. E como nesse estudo, a tecnologia móvel é parte integrante dos artefatos da pesquisa, no tópico seguinte, abordaremos sobre o mundo digital, especificamente, o celular e o *WhatsApp*.

1.3 TECNOLOGIA MÓVEL E LETRAMENTO DIGITAL: UMA ESCOLA CONECTADA?

Diariamente, somos “bombardeados” com informações nos mais variados tipos de mídias. Fotos, vídeos, áudios, textos envolvem-nos através de vários artefatos digitais. Essa explosão digital adentrou no mundo escolar e os professores/colaboradores que fazem parte do domínio educacional têm o desafio de organizar possibilidades de ensino que possam favorecer os multiletramentos. Porque “com a emergência das novas tecnologias emergiram formas de interação e

até mesmo novos gêneros e formatos textuais. E então a escola foi atingida pela necessidade de incluir, ampliar e rever.” (COSCARELLI e RIBEIRO, 2011, p. 8), Mas será que o espaço educacional já conseguiu incluir, expandir, rever seus conceitos e torna-se uma escola conectada?

Segundo Araújo (2007, p.17),

Esse *tsunami* digital parece ainda desafiar a escola que, em alguns casos, desenvolve uma espécie de *internetofobia*. Assim, para vencer o medo da escrita digital, a escola precisa aprender a olhar para a língua não como uma forma homogênea, mas como um lugar de interação para o qual convergem todos os paradoxos humanos.

Não se pode pensar que o mundo digital é uma ameaça às práticas de letramento na escola. Na verdade, de acordo com Araújo (2007), deve-se refletir sobre a ampliação de possibilidades de usos concretos, reais que envolvam o social, cultural, e a diversidade de linguagens, pois o contexto atual permite essa variedade.

É importante ressaltar que os jovens de hoje nasceram cercados por um ambiente multimidiático, e que este faz parte da rotina de muitas crianças e adolescentes. O letramento digital já existe, “são as crianças as que melhor dominam um novo aparato tecnológico e estão na ponta de um processo transformador que atinge, cada vez mais, áreas da vida cotidiana” (AMARAL, 2008, p.45). O que precisa é promover práticas de letramento digital na sala de aula. Só assim os envolvidos nesse processo de letramento vão entender que a *internet* e seus aparatos midiáticos não são apenas artefatos para brincar, comunicar e formar relacionamentos. Inclui-se, nesse processo interativo, “o desenvolvimento diferenciado[...] da cognição, inteligência, raciocínio, criatividade e personalidade” (AMARAL, 2008, p.46).

O mundo multimidiático, desafios sempre vão existir. Merije (2012) mostra várias provocações de educar a “geração mobile”, isto é, uma geração que vive conectado à tecnologia digital móvel, como celulares, *ipad*, *netbook*, entre outras. O autor defende a utilização desta “educação mobile” no espaço educacional, pois acredita que novas possibilidades de ensino-aprendizagem serão promovidas através do “desenvolvimento de métodos inovadores de ensino, utilizando os

recursos de computação e de mobilidade” (MERIJE, 2012, p.43). Os estudos e experiências deste pesquisador⁷ fundamentam uma das ideias desta pesquisa intervencionista, evidenciando uma melhor forma de se trabalhar o uso do celular, tecnologia móvel, em sala de aula.

1.3.1 O celular: artefato tecnológico utilizado como uma ferramenta cultural e pedagógica

Para Merije (2012), o celular usado de forma crítica e consciente, sendo um aliado do processo de ensino-aprendizagem, é melhor do que as proibições existentes no contexto escolar. A aprendizagem móvel, ou *mobile learning*, é um conceito novo, “que envolve a utilização de equipamentos de informação e comunicação móveis e sem fio em processos de aprendizagem” (MERIJE, 2012, p. 48), e que, se bem utilizado, apresentará práticas de letramento bem produtivas. Merije (2012) ainda evidencia que esse tipo de *mobile learning* já é uma prática constante em escolas britânicas e norte-americanas. Ele exemplifica que “nas cidades de Austin, Chicago e Boston, nos Estados Unidos, estudantes têm aula de biologia, matemática, química [...] utilizando celulares para fazer simulações participativas” (MERIJE, 2012, p. 48).

A pesquisadora Fonseca (2013), corroborando com as ideias de Merije (2012), apresenta também uma prática efetiva por meio da aprendizagem móvel. Ela mostra que, dentre os dispositivos móveis, o mais utilizado no *Mobile Learning* é o telefone celular. A autora supracitada evidencia várias justificativas de apropriação do celular em sala de aula. Segundo ela, o celular é o mais popular e acessível meio de comunicação. Este possui uma tecnologia amigável e comum no dia a dia, permite uma fácil mobilidade e portabilidade, apresenta uma série de recursos como texto, som, imagem, vídeo, e ainda tem conectividade permitida pelo acesso à *internet*. Tudo isso, seriam “atributos apontados como potencializadores dessa atividade.” (FONSECA, 2013, p.266.)

⁷Merije é coordenador do MVMob. Este é um projeto que mostra caminhos de se trabalhar o uso do celular e das demais TIC's na educação. As experiências em mais de 800 escolas do Brasil deram origem ao livro “Mobimento: educação e comunicação mobile”.

Além do mais, um fator interessante é revelado por um estudo realizado pelo IBOPE Media (2013), é que 134 milhões de pessoas têm um telefone móvel no Brasil, e deste universo, 52 milhões de indivíduos acessam a internet pelo celular, e, ainda nesse contexto, 20 milhões estão conectados à internet por um *smartphone*⁸. Os autores Mollica, Patusco e Batista (2015, p. 17) vão mais além e afirmam que “é fato incontestável hoje que a população está conectada, a ponto de haver mais celulares de última geração do que o universo total dos brasileiros”. Outros estudos garantem: “as previsões marcam que em 2020, os dispositivos móveis serão a principal ferramenta de conexão à internet para a maioria da população”⁹ (SCOPEO, 2011, p. 30). Sendo assim, a tendência caminha para uma sociedade hiperconectada.

De acordo com COSTA (2013), o celular é muito mais do que uma ferramenta de comunicação. Pois,

estudos relatam o uso generalizado, principalmente, por parte de adolescentes, de seus outros recursos como: jogos, downloads de papel-parede, tipos de toques, envio de fotos, vídeos, músicas, uso de câmera, TV, rádio, celular, localizador, despertador, agenda, e outros aspectos da personalização e entretenimento. (COSTA, 2013, p.48)

A autora se surpreende pelo fato de que, mesmo diante de todas essas evidências acerca do uso celular, principalmente, por parte dos jovens, ainda existem escolas que proíbem o uso deste aparelho tecnológico dentro do ambiente da sala de aula. A verdade é que muitos governantes municipais e estaduais do Brasil já aprovaram leis que proíbem o uso do celular em sala de aula, argumentando que o mesmo não é necessário para o ambiente de aprendizagem ou

⁸ **Smartphone** é um telefone celular, em português, significa **telefone inteligente**. O *smartphone* é um celular com tecnologias avançadas, o que inclui programas executados em um sistema operacional, equivalente aos computadores. Os *smartphones* possibilitam que qualquer pessoa possa desenvolver programas para eles, os chamados aplicativos. No caso deste estudo, o aplicativo utilizado foi o *Whatsapp*, este foi o ambiente virtual em que os alunos produziram suas práticas de letramentos.

⁹ “que las previsiones marcan que en 2020, los dispositivos móviles serán la principal herramienta de conexión a internet para la mayoría de la población.” (SCOPEO, 2011, p.30).

que o celular atrapalha o andamento das práticas de letramentos. Veja o quadro abaixo:

Quantidade	Estado/ município	Decreto Lei	Data
1	Santana de Parnaíba-SP	2215	09 Junho/2000
2	Campinas –SP	10.761	11 Janeiro 2001
3	Uberlândia-MG	8.620	19 Abril/2004
4	Marília- SP	6340	29 Setembro/2005
5	Sorocaba-SP	8.317	17 Agosto/2007
6	São Paulo- SP	12.70	11 Outubro/2007
7	Rio Grande do Sul- RS	2.246	15 Outubro/2007
8	São Bento do Sul- SC	2023	10 Dezembro/2007
9	Rio de Janeiro-RJ	4.734	04 Janeiro/2008
10	Santa Catarina-SC	14.362	25 Janeiro/2008
11	Distrito Federal-DF	4.131	02 Maio/2008
12	Araucária-PR	1.877	07 Maio /2008
13	Herval do Oeste –SC	2.617	12 Junho /2008
14	Ceará- CE	14.146	25 Julho/2008
15	Jaraguá do Sul-RS	5.033	25 Agosto/2008
16	Paraíba –PB	8.949	05 Novembro /2009
17	Barueri- SP	027/2010	05 Março/2010
18	Goiás –GO	16.999	10 Maio/2010
19	Manaus- AM	1.487	03 Agosto/2010
20	Mato Grosso do Sul-MS	4.112	17 Novembro/2011
21	Mossoró-RN	2.829	10 Janeiro/2012
22	Bragança Paulista- SP	4.295	03 Marco/ 2012
23	Recife-PB	17.837	12 Novembro /2012

Quadro 3- Estados e cidades brasileiras que proibiram aparelhos celulares em sala de aula

Fonte: Costa (2013, p. 49)

Percebe-se que a cidade de Mossoró-RN, local onde o projeto desta pesquisa foi realizado, está entre as que promulgaram a lei. Mas como a norma é municipal e direcionada para as escolas do município, não houve nenhum problema/impedimento em desenvolver o projeto na escola onde se concretizaram as atividades, pois se trata de uma escola estadual e, além do mais, os participantes autorizaram o desenvolvimento do projeto, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Veja, na íntegra, a lei que dispõe sobre a proibição do uso do celular:

LEI Nº 2829, DE 10 DE JANEIRO DE 2012.

Dispõe sobre a proibição da utilização de telefone celular nos estabelecimentos de ensino no âmbito do município de Mossoró, e dá outras providências.

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, FAÇO SABER que a Câmara Municipal de Mossoró aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica proibida a utilização de aparelhos celulares nas escolas públicas municipais de ensino fundamental localizadas no âmbito do município de Mossoró, durante o horário das aulas, devendo o aparelho permanecer desligado e guardado na mochila neste período.

Art. 2º - O aparelho celular apenas poderá ser utilizado nos intervalos, devendo ser obedecidos os critérios estabelecidos em regulamento próprio da entidade de ensino, se houver.

Art.3º - O não cumprimento dos dispositivos desta Lei implicará, ao infrator, em imposição de multa, convertida em prestação de serviços comunitário dentro da própria escola onde estuda.

§1º - A multa descrita no caput deste artigo poderá ser aplicada, se for o caso, aos pais ou responsáveis do proprietário ou possuidor do aparelho.

§2º - Constatada a infração pelo professor ou responsável pela turma, o aparelho celular poderá ser retido e encaminhado à diretoria da escola, para que seja devolvido somente ao final do horário de aulas ou fim de turno em que estuda o proprietário ou possuidor do aparelho.

Art.4º - O executivo regulamentará a presente Lei no prazo de 60(sessenta) dias contados da data de sua publicação.

Art.5º- Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró/RN, 10 de janeiro de 2012.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA
Prefeita

Figura 1- Lei nº 2829, de 10 de janeiro de 2012. Sobre a proibição do uso do celular em sala de aula

Fonte: Jornal Oficial de Mossoró- JOM- Lei nº 2829, de 10 de janeiro de 2012.

A cidade de Mossoró- RN, desde 2012, sancionou esta lei. E esta prescreve logo no Artigo 1º que diz:

fica proibida a utilização de aparelhos celulares nas escolas públicas municipais de ensino fundamental localizadas no âmbito do município de Mossoró, durante o horário das aulas, devendo o aparelho permanecer desligado e guardado na mochila neste período. (JOM, 2012, p. 5)

O que a lei municipal não levou em consideração foi a autonomia do professor enquanto autoridade em sala de aula. O decreto não permite ao docente o direito de agir pedagogicamente, conforme o planejamento, o desenvolvimento e a construção autônoma do professor enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem e, até mesmo, do aluno, enquanto participante ativo deste processo.

É interessante observar que essa lei começou a ser criada em alguns lugares no ano 2000, quando os aparelhos celulares ainda não traziam esses aparatos tecnológicos tão avançados e as pesquisas no Brasil ainda não tinham um encaminhamento educacional sobre o uso do celular na escola, nem muito menos na sala de aula. No caso da cidade de Mossoró, a lei foi criada em 2012. É uma data relativamente recente, porém, três anos é um tempo longo, em relação às tecnologias. Nesse período, muitos avanços aconteceram, inclusive, os celulares sofreram grandes modificações e, principalmente, se tornaram acessíveis à maioria da população. Talvez seja o momento de repensar a lei e, se for o caso, atualizá-la, para que o ensino no município não fique aquém, por exemplo, das escolas estaduais, já que estas não têm nenhuma lei que proíba o uso da tecnologia móvel em sala de aula.

O Advogado, professor e pesquisador em Cybercultura, Sociedade e Direito Digital, José Antonio Milagre (2009, p.1), afirma que restringir totalmente os celulares aos adolescentes em quase um terço do tempo de suas vidas, “é descaracterizar e agredir fortemente as premissas que embasam sua geração, a geração do hipertexto, *wiki*, a geração digital.” Em concordância com Araújo (2007), o advogado reflete que já está mais do que na hora de pensar as novas tecnologias na escola não como inimigas, mas como ferramentas pedagógicas em prol de um ensino crítico e interativo. Milagre (2009, p. 1) ainda enfatiza: “Sou contra sim e é em relação à promulgação de Leis que envolvem tecnologia às pressas, sem aprofundados estudos sobre os temas, com oitiva não só de psicólogos, mas dos pais de alunos e demais envolvidos”. O professor/pesquisador (2009) sugere que no lugar de uma lei, seria bem mais sensato e interessante um regimento interno da escola que abordasse o uso do celular com regras internas que respeitem, sensatamente, o uso das novas tecnologias em sala de aula.

Da mesma forma pensa Macedo (1993), pois toda lei induz ao desejo de transgressão. O autor acredita que uma lei seduz as pessoas e os grupos a

transgredirem-na, pois parece haver uma certa necessidade de infringir certos limites, justamente porque são proibidos.

A verdade é que o aluno não deve usar o celular para, por exemplo, atender ligações, assistir TV em sala de aula, ou ouvir seus gostos musicais, enquanto o professor explica arduamente um assunto. É bom deixar evidente que, nesta pesquisa, não estamos nos posicionando contra a lei. Diferentemente de Milagre (2009), acreditamos que a lei pode existir, contanto que a mesma, em seus artigos e incisos, abra um espaço para que o professor, mediador de conhecimentos e diante de sua autonomia didática (ANTUNES, 2003), possa utilizar o celular como ferramenta pedagógica, assim deseje em determinado momento, em sua prática de sala de aula.

Várias organizações e vários estudiosos discorrem sobre o uso da tecnologia na sala de aula, inclusive o celular como ferramenta pedagógica, como é o caso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO (2014a). Esta organizou uma série de documentos sobre aprendizagem móvel. Os especialistas que foram consultados para produzirem estes materiais, diferentemente dos que criam as leis de proibição do celular em sala de aula, acreditam que “a aprendizagem móvel está prestes a atingir uma integração mais sistemática na educação dentro e fora das escolas. Decisões tomadas hoje terão uma influência fundamental na natureza da aprendizagem móvel por muitos anos.” (UNESCO, 2014a, p.19)

Dentro das recomendações políticas da UNESCO (2014b) quanto à utilização das tecnologias móveis em sala de aula, a instituição afirma que é necessário “evitar proibições plenas do uso de aparelhos móveis. Essas proibições são instrumentos grosseiros que geralmente obstruem as oportunidades educacionais e inibem a inovação do ensino e da aprendizagem, a não ser que sejam implementadas por motivos bem fundamentados.” (UNESCO, 2014b, p.32). Tudo isso, no intuito de que as autoridades educacionais revisem as políticas existentes.

Segundo Rojo (2013), os avanços tecnológicos estão desenhando novas práticas de letramento. É preciso que “a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital [...]” (ROJO, 2013, p.7). Portanto, proibir, no nosso entendimento, não é a solução.

Em síntese, acreditamos que com um ensino-aprendizagem que aborda a diversidade cultural e a diversidade da linguagem, apoiado pelo uso das novas tecnologias em sala de aula, será bem mais fácil a produção de sentidos e o desenvolvimento da criticidade, da interação e do conhecimento do aluno, pois este estará aprendendo a partir de práticas sociais, em contato com o seu cotidiano. E a língua estará sendo usada em um contexto real, como é o caso das relações interativas realizadas por meio do aplicativo *WhatsApp* que é tão utilizado no contexto real dos alunos/adolescentes.

1.3.2 O *WhatsApp*: uma construção interativa do conhecimento

*WhatsApp*¹⁰ é um aplicativo multiplataforma que admite trocar mensagens pelo celular gratuitamente. Além do mais, seus usuários podem criar grupos de até 100 participantes; enviar mensagens ilimitadas com imagens, vídeos e áudios; compartilhar localização, fazer *backup* do conteúdo postado nos grupos, entre outras funções.

Originalmente, *Whats*, em português, significa “o que é”, “qual é”, e *App* é a abreviatura de aplicação. No âmbito da informática, significa “aplicativo”. A tradução¹¹ “ao pé da letra” seria: “Qual é o aplicativo?”. Porém, trata-se de uma “gíria” da *Web*, e, talvez, fazendo referência a “*what’s up*” que significa “e aí?”. Coloquialmente, pode ser uma forma de cumprimento entre pessoas, como: “qual é?”, “E aí?”, “Como vai?”, “Qual a novidade?”.

Araújo e Bottentuit Júnior (2015, p.13) relata sobre o uso do celular e do *WhatsApp*, mostrando que “estudos tendem a despontar, a partir de então, visto que praticamente todos os alunos possuem celulares classificados como *smartphones* com possibilidade de acesso à *Internet*, bem como a uma infinidade de aplicativos *online*.” Estes autores recomendam repensarmos o uso do celular como uma ferramenta de comunicação de vasta utilização, em favor da educação. E o aplicativo *WhatsApp*, nesse contexto, é parte integrante de muitos celulares, *tablets* e *notebooks*. Estes já utilizados para o ensino.

¹⁰Definição compreendida a partir do site: <https://www.whatsapp.com/?l=pt_br>

¹¹Definição nossa, com base na tradução do inglês para o português e deduções acerca da variação linguística.

Santos (2013, p. 9) citado por Araújo e Bottentuit Júnior (2015, p. 13), afirma que

observando o contato do aluno com vários textos através do aplicativo *WhatsApp*, encontrei um importante suporte para trabalhar a leitura em sala de aula. Funcionando como rede social, já que é utilizado para se comunicar e interagir com o outro, o *WhatsApp* permite trabalhar com a multimodalidade textual uma vez que, através dele, enviamos ou recebemos mensagens de texto, áudio, imagem ou vídeo.

Isto evidencia o quanto este aplicativo permite a interação entre as pessoas, em um espaço multimidiático (LEMKE, 2010), que a produção de sentidos é contínua. Segundo Araújo e Bottentuit Júnior (2015, p. 13), o aplicativo dá “a ideia de um bate papo contínuo. Neste sentido, torna-se possível alcançar objetivos interessantes acerca da aproximação comunicativa em ambiente virtual.” Por ser um espaço em que a comunicação se efetiva socialmente e interativamente, o *WhatsApp* passa a ser uma alternativa eficaz no processo de ensino- aprendizagem.

Porém, de acordo com Oliveira, Souza e Anjos (2014, p. 180), alguns estudos têm evidenciado que, apesar do crescimento constante da tecnologia móvel (o celular, por exemplo), “a aprendizagem móvel ainda não é utilizada de forma significativa por parte dos educadores”. Isto não deveria se dar dessa forma, pois, por fazer parte do cotidiano de muitos jovens, o celular e o *WhatsApp* podem tornar o processo de ensino, além de interativo, muito “agradável”.

Segundo Oliveira, Anjos e Oliveira (2014, p.14), o aluno que utiliza o *WhatsApp* pedagogicamente “não se sente em um ambiente formal de aprendizagem e, por isso, o conteúdo estudado é recebido de forma mais natural.” O conteúdo, relacionando com o projeto de letramento desta pesquisa, trata-se das temáticas que rondam o cotidiano do aluno. Opinar e/ou comentar sobre a área da saúde, da educação, do transporte público, entre outros domínios da sociedade, em um ambiente digital, social, interativo, cultural e multimidiático, permite ao alunado o desenvolvimento da criticidade. Como afirma Kenski (2012), “o pensamento dessas pessoas conectadas adquire novas feições. A forma de raciocinar, a imaginação criadora perseguem caminhos diferentes dos que o corpo realiza isoladamente [...]”

(KENSKI, 2012, p. 103). É assim que se concretiza a produção da escrita em equipe, principalmente quando esta envolve a tecnologia *mobile* e aplicativos sociais como o caso do *WhatsApp*.

Nesse contexto, pode-se dizer que estamos trabalhando a pedagogia dos multiletramentos (Grupo de Nova Londres- GNL, 1996; e ROJO, 2012) e os multiletramentos na escola (ROJO e MOURA, 2012), pois estamos envolvendo a diversidade cultural do aluno e a heterogeneidade da linguagem, num contexto multimidiático. Veremos, com mais riqueza de detalhes, esses conceitos no tópico abaixo.

1.4 OS MULTILETRAMENTOS: PROMOVEDO A DIVERSIDADE CULTURAL E DE LINGUAGENS NA ESCOLA

Para compreender a complexidade do termo multiletramentos, tentamos, inicialmente, diferenciar **múltiplos letramentos** de **multiletramentos**.

Street (2012), quando tentou desenvolver, na década de 80, juntamente com outros teóricos, o termo **múltiplos letramentos** foi na tentativa de opor a noção de que existia apenas “uma coisa chamada ‘letramento’, que tem um ‘L’ maiúsculo e um ‘o’ minúsculo, que é singular e autônomo no sentido de ser um fator que, de forma independente, tem efeito sobre outras coisas”. (STREET, 2012, p. 71). Para o autor, a expressão “múltiplos letramentos” é um conceito interessante para provocar e contrapor “o letramento singular e autônomo” (STREET, 2012). O pesquisador (2012), ao caracterizar o letramento como múltiplo, evidenciou que se tem letramentos múltiplos e que há também culturas múltiplas. Nesse sentido “não se pode simplesmente alinhar um ‘letramento’ único a uma ‘cultura’ única” (STREET, 2012, p. 72).

Para o autor supracitado, o conceito de **multiletramentos** não está associado a múltiplos letramentos porque este está relacionado apenas a culturas diferentes, enquanto os multiletramentos estão em conexão a “formas múltiplas de letramento associadas a canais ou modos, como o letramento do computador, o letramento visual” (STREET, 2012, p. 72 e 73), Isto é, além da diversidade de culturas, os multiletramentos envolvem também várias formas semióticas de comunicação e circulação das práticas de letramento.

Ainda mostrando a diferença entre esses dois termos, de acordo com Rojo (2012), os múltiplos letramentos apenas apontam para a multiplicidade das práticas letradas, “valorizadas ou não nas sociedades em geral” (ROJO, 2012, p. 13). Já os multiletramentos estariam na diversidade de dois sentidos: na heterogeneidade “cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem” (ROJO, 2012, p. 22).

No contexto deste trabalho, os estudos sobre os multiletramentos dão maior suporte à pesquisa, pois apresentam um novo mundo em que as práticas de leitura e escrita estão envolvidas. De acordo com Rojo (2013), estamos trabalhando a pedagogia dos multiletramentos, apoiada em uma “prática situada”, como chama Cope e Kalantzis (2000a, p. 240). Se daria, então, uma prática situada dos alunos, em que se leva em conta seus interesses, repertórios e modos de vida, para depois eles serem capazes de ampliar suas vivências, dentro de um enfoque crítico, e poderem provocar outras práticas dentro e fora do espaço escolar.

Segundo Rojo (2012), a pedagogia dos multiletramentos surgiu a partir de um manifesto, em 1996, decorrente de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), em que os pesquisadores envolvidos, tais como, *Bill Cope*, *Mary Kalantzis*, *Norman Fairclough*, *Gunther Kress*, entre outros, perceberam a necessidade de a escola rever os modos de ensino-aprendizagem, pois estes, em sua grande maioria, não davam conta dos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea. Esses novos letramentos surgiram devido às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (Tic's) como também da grande variedade de culturas presentes em uma sala de aula de um mundo globalizado.

O GNL propõe, como nos traz Rojo (2012, p.29), alguns princípios sobre como fazer uma pedagogia dos multiletramentos. Estas orientações apresentam-se, resumidamente, no mapa abaixo:

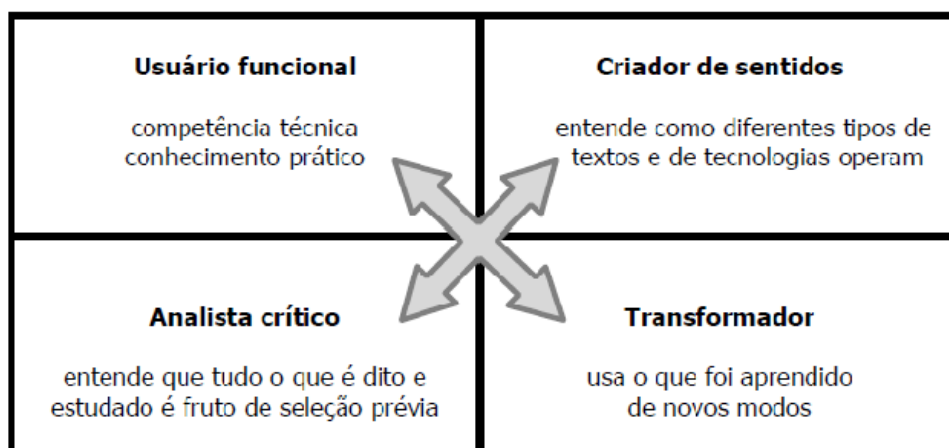


Figura 2- Mapa dos Multiletramentos

Fonte: Rojo (2012, p.29)

Em resumo, isso tudo refere-se a um sujeito usuário funcional que tem a competência técnica e prática sobre os mais variados textos, as mais diversas ferramentas tecnológicas e práticas letradas que operam neste mundo multimidiático. Como o usuário funcional entende e compreende as práticas de multiletramentos, ele passa a ser um analista crítico, pois o conhecimento do usuário permite uma seleção prévia de tudo que é estudado. A partir daí, “São capazes de transformar, como vimos, os discursos e significações” (ROJO, 2012, p. 29). São capazes de transformar o que foi aprendido em novos modos de produção.

É nesse contexto que o Grupo de Nova Londres (GNL) apresenta, de acordo com Rojo (2012, p.29), “alguns movimentos pedagógicos” que permitem a concretização efetiva dos princípios expostos no mapa acima (ver figura 2). Segundo Cope e Kalantzis (2000a, p. 237), “**quatro elementos** são propostos na ‘Pedagogia dos multiletramentos’”¹², são eles: a prática situada; instrução aberta; enquadramento crítico; prática transformada. De acordo com os autores (2000a), a intenção desses elementos não é de estabelecer uma sequência rígida na aprendizagem. Nem são propostos a fim de deslocar práticas de letramentos existentes, e, muito menos, dar a entender que os docentes estão agindo errado. O objetivo é fornecer novos ângulos, novas ideias para complementar o que os professores fazem.

¹² “Four elements are proposed in the ‘pedagogy of Multiliteracies’” Cope e Kalantzis (2000a, p. 237) – texto original

A **prática situada**, então, “funciona a partir de uma base de interesses dos alunos” (COPE E KALANTZIS, 2000a, p. 238), doravante a experiência de mundo deles. De acordo com Rojo (2012, p. 30), “a prática situada tem um significado particular bem específico, que remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs*¹³ disponíveis para essas práticas [...]”. O projeto de letramento evidenciado na introdução e contextualizado, mais adiante, no segundo capítulo, trata-se de uma prática situada, pois permite a apresentação de toda multiculturalidade do aluno, este envolvido não só no espaço cultural da educação, mas também em outros domínios e contextos sociais, políticos, econômicos, ambientais, entre outras esferas, demonstradas em práticas de letramentos realizadas no aplicativo social, *WhatsApp*.

Esta prática é complementada com a “instrução franca” (COPE e KALANTZIS, 2000a) ou **instrução aberta** (ROJO, 2012), isto é, essas práticas situadas em diversos domínios da sociedade, dentro e fora da escola, permitem ao aluno, a análise e reflexão dos mais variados contextos culturais. A instrução permite “uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas[...]” (ROJO, 2012, p. 30). Desse contexto, surge o **enquadramento crítico**. Este requer a tarefa analítica e crítica dos diversos modos de significação. Segundo Rojo (2012, p. 30), “tudo isso se dá a partir de um *enquadramento dos letramentos críticos* que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados”. Tudo isso, no intuito de alcançar a **prática transformada**, usar o que foi aprendido em novas práticas de letramentos multimidiáticos.

E para esclarecer que mundo multimidiático é esse, Cope e Kalantzis (2000b, p. 221) evidencia que multimídia é “uma palavra muito escorregadia que pode possuir no uso geral quatro significados diferentes”¹⁴. Para os autores (2000b, p. 221), a primeira definição é que multimídia é uma descrição técnica, própria das máquinas, ferramentas, por exemplo, um *datashow* é uma ferramenta multimidiática, como também um celular. “Nesta definição, multimídia é concebida em termos de mecânica do meio de informação”¹⁵ (COPE E KALANTZIS, 2000b, p. 221). Na

¹³Quando Rojo (2012, p. 25) utiliza o vocábulo “*designs*”, a mesma faz referência a possibilidade de criação de textos, vídeos, músicas, ferramentas não unidirecionais, controlados e autorais, mas colaborativos e interativos.

¹⁴ “A very slippery word which can in general usage possess four different meanings.” Cope e Kalantzis (2000b, p. 221)

¹⁵ “Multimedia is conceived in terms of the mechanics of the information medium.” Cope e Kalantzis (2000b, p. 221)

segunda significação, os autores (2000b) afirmam que “multimídia descreve a maneira na qual as diferentes formas de informações são armazenadas e geridas”¹⁶ (COPE E KALANTZIS, 2000b, p. 221). De acordo com esses autores, existe uma convergência dos meios onde uma mesma ferramenta pode fazer muitas coisas, baixar música, escrever textos, registrar imagens estáticas e em movimento, entre outros recursos, como é o caso do celular e do *WhatsApp*. Na terceira definição, “multimídia se manifesta, principalmente, em representação multimodal”¹⁷ (COPE E KALANTZIS 2000b, p. 222). Nesta, a forma ou o conteúdo, produzidos por vários aspectos multimodais é o que define o vocábulo multimidiático. Na quarta e última definição, a palavra multimídia traz dois aspectos característicos: a interatividade e o hipertexto. “Multimídia é para ser definida em termos de sua lógica interna”¹⁸ (COPE E KALANTZIS, 2000b, p. 222), isto é, a orientação lógica da estrutura narrativa, do possível leitor ou usuário/produtor.

Percebe-se que falar de letramentos multimidiáticos é bem complexo, já que o vocábulo multimídia tem várias definições. Segundo Rojo (2012), diante das ferramentas de acesso à comunicação e à informação, que permitem esses novos letramentos, os quais são plenos de um caráter multimodal ou multissemiótico ou hipermidiáticos, o conceito de multiletramentos surgiu para abranger os dois “multi”: “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e se informa” (ROJO, 2012, p. 13), daí o termo multiletramentos.

Nesta pesquisa, nos apropriaremos desse conceito, pois esse estudo envolve a multiculturalidade do discente (quando incitamos o aluno a registrar imagens do cotidiano deles por meio do uso da câmera do celular, reconhecendo, assim, a importância cultural deste), como também a multimodalidade ou multissemiose presentes nas imagens registradas pelos alunos e nos textos que estes produziram com o uso pedagógico do *WhatsApp*, aplicativo de bate papo *on-line*, ou pode-se dizer ainda, mídia social digital que virou “uma febre” entre os adolescentes. Veremos, então, essa multiplicidade semiótica dos textos

¹⁶“*Multimedia describes the way in which different forms of information are stored and managed[...]*” Cope e Kalantzis (2000b, p. 221)

¹⁷“*Multimedia is manifest primarily in multimodal representation*” Cope e Kalantzis (2000b, p. 222)

¹⁸ “*Multimedia is to be defined in terms of its innerlogic.*” Cope e Kalantzis (2000b, p. 222)

(ROJO,2012), seguindo, principalmente, as orientações de Lemke (2002 e 2010) quanto ao letramento multimidiático; depois, a multiplicidade de culturas de acordo com a teoria do letramento social de abordagem crítica com Street (2012 e 2014), especialmente. Mas nada que impeça de utilizarmos também outros aportes teóricos evidenciados no primeiro capítulo para fundamentar nossa análise.

1.4.1 A multiplicidade semiótica dos textos: multiplicação de sentidos

Entendemos, então, ao contextualizar a pesquisa em questão, que o celular e o *WhatsApp* são artefatos (HAMILTON, 2000) multimidiáticos, como também os textos e imagens que foram produzidos no ambiente digital do aplicativo em questão. Pois, como afirma Lemke (2010, p. 455), “toda semiótica é semiótica multimidiática e todo letramento é letramento multimidiático”. É partindo desse contexto que Lemke (2002;2010) desenvolve a Teoria Geral de Multimídia para verificação de três universais semióticos: apresentação, orientação e organização (que são explicitados mais adiante, ainda nesse tópico). Para o autor, os novos letramentos, que envolvem as novas tecnologias, estão incluindo, nas práticas de letramentos, novas habilidades como a de autoria multimidiática (produção), análise crítica multimidiática (leitura), entre outras.

Segundo Lemke (2010, p. 461), “Habilidades de autoria multimidiática e análise crítica multimidiática correspondem de forma aproximada a habilidades tradicionais de produção textual e de leitura crítica”. O autor afirma que no passado “nossa tradição de educação letrada” (LEMKE, 2010, p. 461) foi bastante restritiva, pois não ensinavam e ainda não ensinam aos alunos a integrar imagens fotográficas, vídeos clips, efeitos sonoros, voz de áudio, música, animação, gráficos, entre outros, à escrita do discente. O que se precisa compreender antes mesmo de ensinar, segundo o autor supracitado, é que os “vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente” (LEMKE, 2010, p. 462). Na verdade, cada prática de letramento multimidiática, cada gênero multimidiático permite várias possibilidades de sentidos que, combinados entre si, por exemplo, imagem e texto, faz acontecer uma explosão de significados, a qual Lemke chama de “significado multiplicador” (LEMKE, 1998, p.87).

Dessa forma, Lemke (2010) afirma que, na era da informação, os novos letramentos trazidos pelas novas tecnologias necessitam de que incitem os alunos a terem novas habilidades, sejam de autoria ou de análise crítica. Segundo o autor, diante de um trabalho multimidiático “devemos ajudar os alunos a compreenderem exatamente como ler o texto de forma diferente e interpretar a imagem de forma diferente, em função da presença um do outro.” (LEMKE, 2010, p.462).

Diante desse contexto, Lemke (2002 e 2010) desenvolve a Teoria Geral de Multimídia para a investigação de universais semióticos: **Apresentação, Orientação e Organização**. É preciso mencionar maiores detalhes relativos a esta teoria, visto que nela consiste o principal aporte teórico para a compreensão do aspecto multimodal desta pesquisa, que será apresentado no segundo capítulo e analisado no terceiro.

Quanto à **apresentação**, esta “aponta para o que é mostrado de fato, algo que supomos ver, aquilo que está acontecendo, bem como, as relações que estão sendo construídas entre os elementos apresentados” (ARAÚJO e PIMENTA 2014, p. 109). Este é o momento, então, em que podemos criar ou descrever o mundo. Mais precisamente, para Lemke (2002, p.304) “significados de apresentação são aqueles que apresentam algum estado de coisas”¹⁹, isto é, podemos interpretar um estado de coisas a partir de um conteúdo apresentado por uma imagem ou por um texto.

Os significados de **orientação** são aqueles que transmite-nos, provoca-nos a avaliação do ponto de vista, dos discursos que estão sendo evidenciados no ato de comunicação; e quando esta orientação se dá, especificamente, por imagem, esta também projeta um ponto de vista, tanto de quem registrou ou produziu aquela imagem quanto para os espectadores/interlocutores que visualizam a representação imagética multimodal em uma determinada prática de letramento. O texto não-verbal “[...] projeta uma posição ou ponto de vista para o espectador[...]”²⁰ (LEMKE, 2002, p. 304), a partir do conteúdo apresentado na imagem.

No terceiro universal semiótico criado por Lemke (2002 e 2010), verifica-se a função **organizacional**. Esta, “liga as partes ao todo” (LEMKE, 2010, p. 463). As partes se organizam como um todo coerente. A função de apresentação e orientação se organizam em um texto (conteúdo proposicional) ou imagem

¹⁹“*Presentational meanings are those which present some state of affairs.*” (LEMKE, 2002, p. 304)

²⁰ “[...] *projects a stance or point of view both toward the viewer[...]*”(LEMKE, 2002, p. 304)

(conteúdo figurativo). Segundo Araújo e Pimenta (2014, p.109) “Os significados organizacionais são principalmente instrumentais e, em segundo plano, permitem às outras duas funções alcançarem melhores graus de complexidade e precisão.” Resumindo e exemplificando, nas palavras de Lemke (2010, p. 463):

Por exemplo, a representação imagética em pinturas apresenta o mundo, mas a perspectiva figurativa orienta para uma visão do mundo e a composição de massas e vetores de bordas e linhas organizam suas partes em um todo coerente. No texto, apresentamos conteúdo proposicional, orientamos com modo (comando vs. pergunta) e modalidade (pode vs. deve) e organizamos com estrutura genérica (introdução, desenvolvimento, conclusão) e coesão (João... se torna... ele...). (*grifos nossos*)

Lemke (2010) exemplificou a função dos três universais semióticos em uma obra de arte e em um texto verbalizado, mas afirma que outros trabalhos envolvidos nas multissemioses podem ser motivados a partir de trabalhos multimidiáticos, como é o caso desta pesquisa.

Seguindo por esse pensamento multissemiótico, Dionisio (2011) alerta para o fato de estarmos em uma sociedade cada vez mais imagética. Segundo Tavares (2010, p. 73), “Por vivermos hoje numa era de imagens visuais, não se pode mais ver a questão da leitura e da escrita de uma forma restrita a atividades monomodais.” Corroborando com as autoras Dionisio (2011) e Tavares (2010), percebemos que os novos letramentos vêm apresentando diversas multimodalidades. Em decorrência, aparecem várias formas de construção linguística e de apresentação da informação.

Essa diversidade, em outras palavras, se forma pela junção das palavras, imagens, cores, tamanho das letras, disposição gráfica, entre outras características multimodais que permitem e/ou contribuem para a significação do autor e leitor. “Recursos visuais e verbais precisam ser vistos como um todo” (DIONISIO, 2005, p.17), assim, o trabalho com essa multimodalidade passa a abranger não só a linguagem verbal, mas, sobretudo, a visual. Para Rojo (2012, p. 19), seria então a multiplicidade de linguagens que está presente nos textos atuais, e, já há algum tempo, isso “tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos”.

Relacionando a teoria de Lemke (2002 e 2010) à pedagogia dos multiletramentos, essa multissemiótica dos textos permitem novas práticas de letramentos multimidiáticos. De certo modo, para Lemke (2002 e 2010) e Rojo (2012 e 2013), o texto contemporâneo, multissemiótico ou multimodal ou multimidiático, impõe desafios por envolver diversas linguagens, mídias e tecnologias. Na verdade, há novas formas de produção e circulação dos textos e tudo implica em multiletramentos, ou melhor, na pedagogia dos multiletramentos.

Mas não é só na multissemiótica dos textos que os multiletramentos estão envolvidos. Também o termo multiculturalidade é abordado nos estudos dos novos letramentos. Veremos no subtópico a seguir.

1.4.2 A multiplicidade cultural do discente: por uma prática social

Os multiletramentos, pedagogia enaltecida nesta pesquisa, aponta para a importância de dois tipos específicos de multiplicidades presentes na sociedade contemporânea: a multiplicidade semiótica de constituição dos textos – evidenciados no subtópico acima – e “a multiplicidade cultural das populações”. (ROJO, 2012, p. 13). Esta multiculturalidade está presente em várias “produções culturais letradas em efetiva circulação social” ROJO, 2012, p. 13). Em comum acordo com a autora (2012), não se permitem mais pensar com base em dicotomias antiéticas de culturas, como dizer se determinada prática letrada é originada de uma cultura erudita ou popular; de uma central ou marginalizada ou até mesmo de uma canônica ou de massa. Para Rojo (2012, p. 14), “vivemos, já pelo menos desde o início do século XX (senão desde sempre), em sociedades de híbridos impuros ou fronteiriços.” Não podemos, então, deixar supor que a escola está entre a cultura culta e inculta, pois, de acordo com Rojo (2012, p. 13), não podemos discorrer sobre “cultura” a partir de “um mecanismo dicotômico – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/massa”. Segundo a autora, essa dualidade custou caro ao ensino tradicional, pois, hoje, a escola “propõe a ‘ensinar’ ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais.” (ROJO, 2012, p.14).

Street (2014, p. 149) fala da necessidade de se trabalhar em sala de aula a abordagem que vê **o letramento como prática social crítica**, no sentido de que em todos os casos “[...] os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades frequentemente impostas [...]”. O autor sugere, então, que os professores teorizem suas práticas de acordo com as diferentes culturas, localidades e políticas específicas das quais os docentes defrontam. Só assim é que se estaria dando uma nova reconfiguração ao letramento como prática social crítica. Pois essa prática “[...] exige que levemos em conta essas perspectivas históricas e também transculturais na prática de sala de aula e que auxiliemos os alunos a situar suas práticas de letramento [...]” (STREET, 2014, p. 149).

De acordo com Dias *et. al.* (2012, p. 83), professores e alunos são participantes ativos na mudança social do mundo globalizado do qual fazem parte. Os autores ressaltam que

partindo da perspectiva sociocultural de que os multiletramentos, com suas práticas de leitura e escrita, só podem ser compreendidos se considerarmos o contexto social, político, econômico, cultural e histórico do qual fazem parte, os sujeitos contemporâneos compreenderão a importância desses contextos em tudo que os cerca: naquilo que eles são, veem, ouvem e interpretam, fazendo menção aos textos híbridos encontrados tanto nas mídias digitais quanto nos meios impressos. (DIAS, *et. al.*, 2012, p. 83).

O mundo contemporâneo exige sujeitos que compreendam o seu cotidiano e adotem “uma atitude responsiva ativa”²¹ (BAHKTIN, 2011, P. 275) diante das suas ações, realizadas nas práticas de letramentos. Precisamos permitir que o aluno possa dar ressignificação a sua visão sobre as exigências do mundo, dentro e fora da escola.

Em primeira instância, a educação precisa definir suas vistas sobre a diversidade produtiva. Para uma educação adequada, “é importante salientar projetos que considerem as diferenças multiculturais existentes no alunado

²¹Essa atitude está num sentido bem amplo. A formação discursiva de um sujeito é composta de vários enunciados, e é possível que alguns discursos sejam rejeitados ou outros venham para completar o sentido do texto, por exemplo. Assim implica dizer que o sujeito é responsivo, pois há várias atitudes ativas responsivas. Ou seja, a atitude do sujeito em concordar, discordar, completar, adaptar e etc. Isso tudo evidencia uma resposta ou uma atitude responsiva ativa.

contemporâneo” (DIAS, 2012, p. 100). A mudança social, referida por Dias *et. al.* (2012), só acontecerá quando os indivíduos preocupados com a educação, deixarem de difundir práticas baseadas dentro do modelo autônomo de letramento e passarem a enfrentar práticas sociais derivadas do modelo alternativo: o ideológico. (STREET, 2012; 2014).

Segundo Street (2014, p.146), grande parte das ideias sobre letramento partiram da geração anterior que implicava “o letramento com ‘L’ maiúsculo e no singular [...]” e que consideravam o modelo autônomo como aspecto dominante no desenvolvimento educacional. O modelo **autônomo** representa uma postura individual, predominante, monolítica e única (STREET, 2012). Quem adota esse tipo de letramento, concebe a escrita e a oralidade como autônoma, isto é, como um produto completo em si mesmo, e que não está preso ao contexto social dos indivíduos. O modelo **ideológico** envolve a relação de interação social entre indivíduos e leva em consideração a participação ativa dos sujeitos em um mundo de sociedades e culturas tão diversificadas quanto o mundo em que vivemos. Como afirma Street (2014, p. 146), neste tipo de letramento, existe “uma gama de diferentes práticas, contextos e domínios[...]”. Neste caso, Street (2014) não está só falando dos processos técnicos da escrita e da oralidade. Pois em um modelo ideológico de letramento,

aprender o letramento não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender um processo. Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação. (STREET, 2014, p. 154).

O aluno, nesse contexto, não estaria apenas aprendendo a codificar ou decodificar a escrita, mas também aprendendo “modelos culturais de identidade e personalidade” (STREET, 2014, p. 154). Assim, de acordo com Street (2014, p.147), a noção de multiletramentos está corroborando com o modelo ideológico de letramento e contestando o modelo autônomo. Segundo o autor, precisamos ser capazes de perceber que o letramento singular “é somente a visão de uma subcultura e que existem variedades de práticas letradas”. (STREET, 2014, p. 147).

Segundo Street (2014), o problema está nas práticas de letramentos que não levam em consideração sequer o conhecimento da etnografia real do seu

alunado. Muitos acreditam que as crianças e os adolescentes só aprenderão a questionar as estruturas do poder, se primeiro forem instruídos nas formas tradicionais de leitura e escrita, não situadas num contexto. Para Street (2014), existem vários problemas nessa abordagem.

Esse conhecimento etnográfico remete à **etnografia**. A etnografia é um método de investigação que tornou-se uma característica comum nos estudos da sociologia, do conhecimento científico e dos estudos sociais relacionados à tecnologia (HINE, 2000, p.3). A etnografia deve ser entendida como uma descrição da cultura de um povo, de um grupo, no intuito de compreender a maneira de viver dos nativos da cultura em estudo, nesse contexto, isso é papel de um investigador etnográfico. Este trata de dar atenção às relações sociais estabelecidas nas práticas de letramentos sociais. Quando essas práticas de letramentos acontecem em ambientes virtuais, a etnografia “recebe o nome de Netnografia ou etnografia virtual” (AMARAL, NATAL e VIANA, 2008, p. 35). Diante deste método, o pesquisador envolve-se intensamente na interação mediada, explora, reflete e investiga as relações estabelecidas no contato com os sujeitos da pesquisa.

Mesmo sabendo que a pesquisa etnográfica está relacionada às práticas sociais desta pesquisa, mesmo compreendendo que o projeto de letramento, que deu origem ao nosso *corpus*, faz parte de práticas de letramentos que poderiam se fundamentar no método etnográfico do conhecimento ou, até mesmo, etnográfico virtual (porque o domínio das práticas de letramentos está num ambiente multimidiático), não nos detemos a esta metodologia ou natureza metodológica. Por se tratar de uma prática de ação social em ambiente escolar, em uma sala de aula mais especificamente, o procedimento escolhido para a análise de nosso *corpus* se encontra no método da pesquisa-ação que consiste em tornar os pesquisadores e os sujeitos (os participantes) em indivíduos ativos e capazes de ter maior eficiência frente aos problemas da situação em que vivem, além da capacidade de transformar esta realidade. Ademais, nossa pesquisa é uma ação e é interventiva, não está somente no campo da coleta, do registro e da análise dos dados, como sugere a pesquisa etnográfica.

Para analisar a multiculturalidade do discente acerca das postagens no ambiente virtual do *WhatsApp*, fundamentamos nosso estudo com as concepções de Street (2012 e 2014), pois esse autor reconhece que uma abordagem do letramento como prática social crítica é necessária para facilitar o processo social,

cultural e crítico dos alunos. Para o autor (2014, p.155), introduzir essa prática social crítica em “sala de aula não é um luxo, mas uma necessidade”. Sem nos aprofundar na questão etnográfica, analisaremos nosso *corpus*, no terceiro capítulo, seguindo a concepção da necessidade de uma educação mais transformadora, privilegiando sempre o lado cultural do alunado (Street, 2014).

No próximo capítulo deste trabalho, o metodológico, contextualizamos a pesquisa, para maior entendimento sobre o projeto de letramento denominado: “*o olhar crítico sobre o cotidiano de Mossoró- na visão dos alunos do 9º ano*”.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*Na Grécia Antiga, a palavra *methodos* significava “caminho para se chegar a um fim”. Hoje, depois de tantos anos, o seu significado estendeu-se um pouco mais e vários autores apresentaram diferentes definições para essa palavra. No entanto, o conceito de método continua tendo uma ligação muito forte com o sentido grego original, e é precisamente esse ponto que nos interessa: falar do método como um caminho para se chegar a um fim.*

(FONSECA, 2007, p. 19)

A segunda seção tem por finalidade contextualizar metodologicamente esta pesquisa no campo dos estudos dos novos letramentos (leia-se, multiletramentos). E para uma melhor compreensão do estudo em questão, é preciso expor detalhadamente a aplicação dessa metodologia. Como afirma Fonseca (2007), precisamos evidenciar o método para se chegar a uma finalidade. Assim, com o propósito de alcançarmos os objetivos evidenciados neste trabalho, apresentamos, neste segundo capítulo, o campo em que se desenvolveu a proposta interventiva; a abordagem e a natureza da pesquisa; os participantes envolvidos no estudo; o ambiente em que o estudo está inserido; os instrumentos e atividades que permitiram o procedimento de geração de dados, o *corpus* da produção; como também as categorias e os procedimentos de análise da pesquisa.

2.1 PROJETOS DE LETRAMENTO: POR UMA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

O campo em que esta pesquisa se encontra está nos estudos dos novos letramentos, isto é, segundo Rojo (2012), os multiletramentos. Inserida também no âmbito da produção textual. O estudo envolve a diversidade social, cultural, multimidiática e crítica das práticas de letramentos envolvidas nos projetos de letramentos.

Por entender que a escola deve ser um lugar para a promoção dos multiletramentos (ROJO, 2012; COPE e KALANTZIS, 2000a;), um ambiente

necessário para agenciamento da diversidade cultural das sociedades globalizadas e da diversidade de produção e circulação das linguagens, dos textos multissemióticos/hipermidiáticos (ROJO, 2012, p.13) que perpassam o contexto educacional, pensamos, então, na necessidade de se trabalhar práticas de letramentos por meio do uso pedagógico das tecnologias móveis em sala de aula.

Para isso, acreditamos na realização de um projeto de letramento que englobasse toda essa diversidade da sociedade contemporânea. Entende-se por projetos, práticas de letramentos sociais em que a leitura e a escrita não são utilizadas apenas com o intuito de “escrever para aprender a escrever e ler para aprender a ler” (KLEIMAN, 2000, p. 238). Como foi evidenciado no primeiro capítulo (ver tópico 1.3), os projetos de letramento são práticas situadas em que as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem tornam o individual, coletivo e aliam a condição do “ser humano” a um “ser social” (OLIVEIRA, 2008, p. 99).

Entendemos que é desta maneira que a educação, mais especificamente, o ensino-aprendizagem da produção textual em Língua Materna, pode ser transformada, na intenção de permitir a ressignificação das práticas de leitura e, no caso específico desta pesquisa, de escrita no âmbito escolar.

Nesse contexto, colocamos em prática um projeto de letramento denominado: “*o olhar crítico sobre o cotidiano de Mossoró na visão dos alunos do 9º ano*”, a partir do uso pedagógico do celular e do *WhatsApp*, na tentativa de “ressignificar as formas de aprender/ensinar e repensar a escola” (OLIVEIRA, 2008, p.98), com autonomia, responsabilidade social e ética, na promoção de novos espaços de aprendizagem.

2.2 PESQUISA-AÇÃO E A ABORDAGEM QUALITATIVA DA PESQUISA

Para a realização do projeto de letramento que promove a “pedagogia dos multiletramentos” (COPE e KALANTZIS, 2000a), aproximamos o estudo a questões sociais muito particulares e de níveis de realidade social que não podemos quantificar. Por isso nossa pesquisa é **qualitativa**. O único momento em que esta pesquisa utiliza-se da quantificação é quando mostramos a porcentagem de alunos que possuem celular e *WhatsApp*, na fase de diagnóstico da pesquisa. Segundo Minayo (2011, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos

significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” que permeiam os fenômenos sociais. De acordo com a autora (2011), o ser humano se diferencia por agir, pensar, fazer e interpretar suas ações dentro de uma realidade estabelecida por relações vividas e partilhadas com seus semelhantes. E isto é o que acontece na prática dos multiletramentos, campo de estudo da nossa pesquisa.

Vale ressaltar que a observação desta pesquisa é participante e interventiva. Este tipo de observação é parte importante no campo da pesquisa qualitativa. De acordo com Minayo (2011, p. 70), o observador, como participante do caso, “fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa.”

Richardson (2010, p. 90) corroborando com as ideias de Minayo (2011), afirma que a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada das características situacionais da ação comunicativa. Neste estudo, o observador, que é o professor, faz parte do contexto e nele interfere. Por isso que a natureza da nossa pesquisa é uma ação interventiva, mas também interpretativa. Interventiva pois há uma interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. Segundo Minayo (2011, p. 63), essa interação “é essencial”. E é interpretativa porque o “foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema” (GOMES, 2011, p. 79) que pretendemos investigar.

Dessa forma, as propostas pedagógicas envolvidas na natureza de pesquisas-ação desenvolvem um importante papel nos estudos e na aprendizagem dos participantes da pesquisa (Pesquisador e pessoas envolvidas no processo).

Como propõe Thiollent (2005, p. 17), “na pesquisa-ação, os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”, e que os participantes envolvidos sempre têm “algo a ‘dizer’ e a ‘fazer’” (THIOLLENT, 2005, p. 18). Segundo o autor mencionado, não se trata de um simples levantamento de dados.

É necessário ressaltar que o objeto de investigação não é composto pelos sujeitos, mas sim pela situação social. E como se trata de uma observação participante, o observador “não é apenas um espectador do fato que está sendo

estudado” (RICHARDSON, 2010, p. 261), ele põe-se na posição de participante, para ter mais condições de compreender as atitudes, os interesses, as situações sociais que são demonstradas nas práticas de letramentos, do que o observador não-participante.

Nesta pesquisa-ação, as práticas de letramentos multimidiáticas desenvolvidas no projeto de letramento, permitem aos participantes “meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora” (THIOLLENT, 2005, p.10), pois tanto o pesquisador/professor participa das ações e intervêm-nas, quanto os participantes/alunos tem vez e voz nas ações realizadas diante dos espaços de produção.

Como se trata de uma observação participante, “o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados” (GIL, 2008, p. 31). Em resumo, o pesquisador ativo – professor e observador participante desta pesquisa – e o pesquisado – aluno ativo - diante de uma ação interventiva, permite a geração de dados para a análise e interpretação do *corpus* da pesquisa, na intenção de que a interpretação crítica ofereça contribuições ao problema apresentado.

2.4 OS ELEMENTOS BÁSICOS DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS: OS PARTICIPANTES, OS DOMÍNIOS, OS ARTEFATOS E AS ATIVIDADES

Como nossa pesquisa se desenvolveu a partir de uma ação interventiva por meio de um projeto de letramento, evidenciado no tópico 2.1 deste capítulo, apresentaremos a rede de elementos que constituem as práticas de letramentos, seguindo a teoria de Hamilton (2000), no intuito de contextualizar/situar nossa pesquisa. Desta maneira, os sujeitos (participantes), o ambiente (domínio), os instrumentos (artefatos), as fases da pesquisa (atividades e rotinas), os procedimentos de geração de dados e análise serão evidenciados neste momento.

2.4.1 Os participantes da pesquisa: os sujeitos envolvidos nas práticas de letramento

Os participantes da pesquisa são a professora/ pesquisadora desse estudo e os alunos dos dois nonos anos da Escola Estadual Centenário de Mossoró- RN.

A professora, observadora participante da pesquisa-ação, é uma profissional da linguagem, com formação em Letras/ habilitação Língua Portuguesa pela Faculdade Letras e Artes – FALA, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte- UERN; especialista em Linguística pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba – FALC; docente atuante na educação pública, no segmento do ensino fundamental. Enquanto participante desta pesquisa, a professora/pesquisadora incitou, em alguns momentos, os alunos a participarem das práticas de letramentos envolvidas no projeto de letramento, através de incentivos (ver figura 3) para envolver todas as equipes e/ou desafios que a mesma promovia no grupo do *WhatsApp* (no subtópico, fases da pesquisa, exporemos, detalhadamente, as práticas de letramentos).

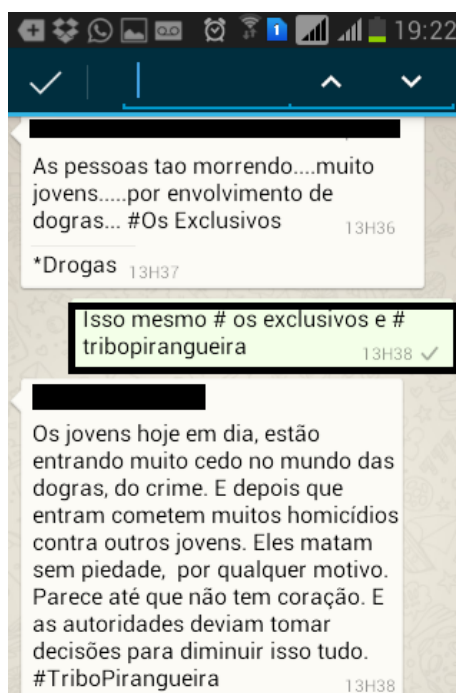


Figura 3- Comentário da professora – estimulando as equipes (Texto em destaque)

Fonte: Acervo da pesquisa

E, em outras horas, a professora participava das atividades que se concretizavam no ambiente virtual. A docente produzia comentários (ver figura 4) para mostrar aos alunos a importância e o interesse no envolvimento com o projeto.

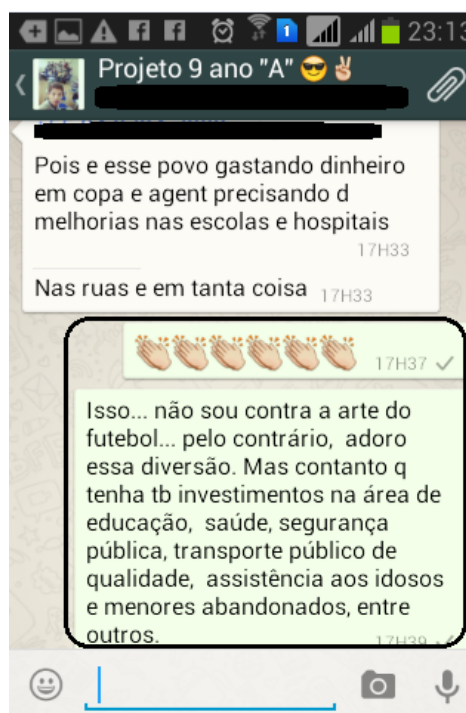


Figura 4- Comentário da professora – colaboração na discussão sobre o tema copa do mundo 2014. (Texto em destaque)

Fonte: Acervo da pesquisa

Os alunos²², participantes ativos desse processo, são adolescentes com faixa etária de 13 a 16 anos (ver figura 5) e estudantes do ensino fundamental de dois nonos anos da Escola Estadual Centenário de Mossoró – RN, no período vespertino. Cada turma é composta por 32 (trinta e dois) alunos. Sendo, o 9º (nono) ano “A” formado por 12 (doze) meninas e 20 (vinte) meninos; e o 9º (nono) ano B composto por 15 (quinze) meninos e 17 (dezessete) meninas. Ao todo, 64 (sessenta e quatro) alunos.

²² Os colaboradores nos cederam o direito de utilizar as imagens produzidas ao longo do estudo. (Ver apêndice B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE)



Figura 5- Participantes da pesquisa

Fonte: Acervo da pesquisa

Os participantes das práticas de letramentos, de acordo com Hamilton (2000) e Oliveira (2008), são as pessoas vistas na interação com textos escritos. Estas se envolvem nas relações sociais de produção, interpretação, circulação e regulação das produções textuais. Nesse contexto, não só a professora/pesquisadora/observadora participante se envolveu nas práticas sociais, quanto os alunos (principalmente), participantes ativos das práticas multimidiáticas realizadas neste projeto.

2.4.2 Os domínios da pesquisa: o ambiente interacional do estudo na sala de aula e no *WhatsApp*

Os domínios da pesquisa são os ambientes onde as práticas e eventos acontecem. Como afirma Hamilton (2000, p. 17), são “as circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação se dá.” Nesta pesquisa, há dois domínios: **o virtual e presencial.**

No domínio virtual, as práticas de letramentos foram realizadas no grupo do *WhatsApp*. A professora orientava os alunos, postava no grupo alguns desafios ou apenas estimulava a interação das equipes, e os discentes participavam da discussão ao postar imagens registradas pela câmera do celular deles e expor comentários acerca do registro imagético no aplicativo *online* de bate papo (ver figura 6). Essas discussões aconteciam no horário de aula, como também fora do turno do curso.



Figura 6- Interação das equipes no grupo do *WhatsApp*

Fonte: Acervo da pesquisa

No domínio presencial da pesquisa, o ambiente da sala de aula e o pátio da escola serviram tanto para as práticas, quanto para o evento de letramento. Na sala de aula, a docente norteou os alunos para as produções multimidiáticas (as práticas) no *WhatsApp* (ver figura 7).



Figura 7- Alunos nas práticas de letramentos multimidiáticos em sala de aula

Fonte: Acervo da pesquisa

E, no pátio da escola, a culminância do projeto foi realizada com uma exposição (o evento de letramento) das melhores imagens produzidas e escolhidas por cada equipe. Logo abaixo de cada registro fotográfico, foram colocados os comentários reescritos para a visualização de toda a comunidade escolar. (Ver figura 8). Tudo produzido pelos alunos e orientado pela docente.



Figura 8- Exposição fotográfica do projeto de letramento

Fonte: Acervo da pesquisa

O ambiente virtual do *WhatsApp* e a sala de aula foram usados para promover uma interação constante, pois a produção textual passou a ser uma prática diária. E, a exposição no pátio permitiu maior visibilidade ao projeto. Como também a divulgação nas redes sociais da docente e dos discentes, além da publicação de notícias na mídia impressa e *on-line*. Assim, os alunos não só registraram imagens e produziram textos no intuito de “ganhar nota”, mas também para o trabalho ser visualizado e apreciado por toda a comunidade escolar e a população em geral.

2.4.3 Os artefatos da pesquisa: os instrumentos envolvidos nas práticas letradas

Os artefatos são os instrumentos envolvidos nesta pesquisa. De acordo com Hamilton (2000, p. 17), os artefatos são “ferramentas materiais” envolvidas na interação dos eventos, e os recursos trazidos para as práticas de letramentos, isto inclui “valores não-materiais, compreensões, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimentos.” (HAMILTON, 2000, p. 17).

Neste estudo, os principais artefatos e recursos utilizados nas práticas e no evento de letramento, os quais deram origem ao procedimento de geração de dados foram:

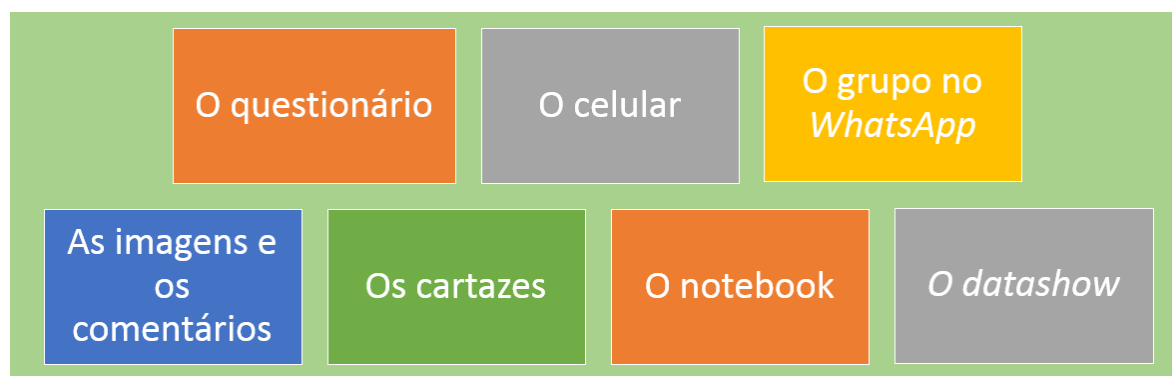


Figura 9- Os principais artefatos e recursos: os instrumentos da pesquisa

As práticas de letramentos envolveram: (i) um questionário estruturado para sondar a quantidade de alunos que têm e usam o celular e o *WhatsApp*; (ii) o celular para registro de imagens do cotidiano do aluno; (iii) o grupo no *WhatsApp* para os momentos de compartilhamento das imagens e dos textos envolvendo sentimentos, conhecimentos, modos de pensar; para o evento de letramento, os artefatos utilizados foram (i) as imagens selecionadas e os comentários reescritos que circularam no ambiente do *WhatsApp*; (ii) cartazes para exposição do projeto “*o olhar crítico sobre o cotidiano de Mossoró- na visão dos alunos do 9º ano*”; (iii) Os aparelhos tecnológicos, *notebook* e *Datashow*. Sendo estes últimos os recursos multimidiáticos que colaboraram para a integração de todos os alunos, até mesmo daqueles que não possuíam o celular ou o aplicativo, pois os dois instrumentos permitiram uma visualização mais ampla, quando a projeção do grupo no *WhatsApp* era exposta no quadro negro da sala de aula.

2.4.4 Procedimentos de geração de dados e as fases da pesquisa

Apoiado pela pedagogia dos multiletramentos, o projeto de letramento “*o olhar crítico sobre o cotidiano de Mossoró- na visão dos alunos do 9º ano*”, evidenciado no tópico 2.1 deste capítulo, foi pensado como uma proposta de prática pedagógica para se trabalhar as novas tecnologias em um ambiente educacional que permitisse ao discente o desenvolvimento de sua criticidade por meio da interação multimidiática, em sala de aula, permeada pelo uso do celular e do *WhatsApp*. Assim, o procedimento de geração de dados desta pesquisa, que dá origem ao *corpus* deste estudo, foi realizado entre os meses de maio a novembro de 2014 e passou por quatro fases: a diagnóstica, a apresentação, a produção e, por último, a exposição.

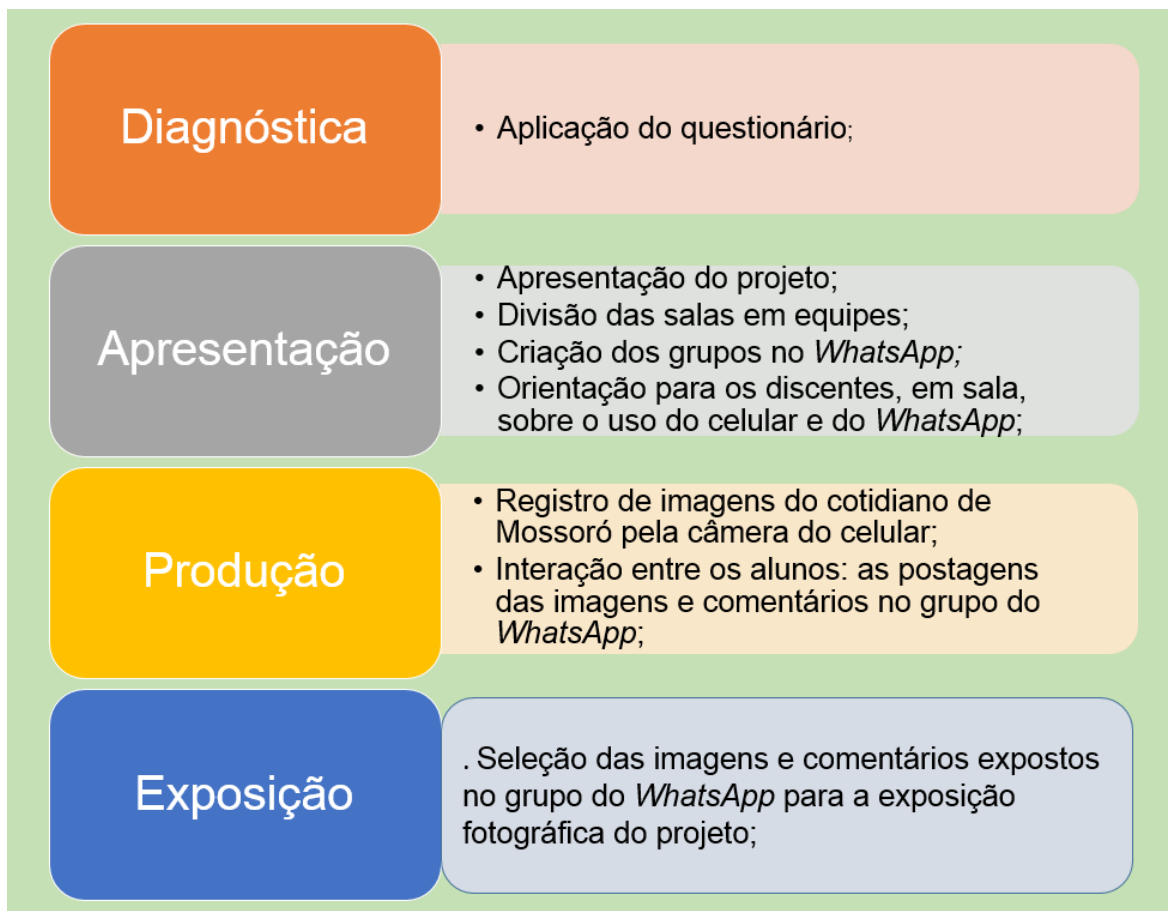


Figura 10- Procedimentos de geração de dados e as fases da pesquisa

Fonte: Acervo da pesquisa

A primeira fase foi a **diagnóstica**. Nesta etapa, (i) *aplicamos um questionário estruturado* (ver apêndice A) com a finalidade de verificar se era possível concretizar o projeto de letramento no contexto da sala de aula. Como o projeto envolve, inicialmente, o uso do celular e do *WhatsApp*, foi preciso constatar quantos alunos possuíam o aparelho tecnológico e quantos deles tinham o aplicativo.

Na sala do 9º (nono) ano A (ver gráfico 1), todos os 32 (trinta e dois) alunos tem celular. Enquanto, no 9º (nono) ano B (ver gráfico 2), dos 32 (trinta e dois) discentes, apenas 2 (dois) não tem o aparelho tecnológico. Em níveis de porcentagem, 100% (cem por cento) do alunado do 9º (nono) ano A e 94% (noventa e quatro por cento) dos alunos do 9º (nono) B possuíam o celular.

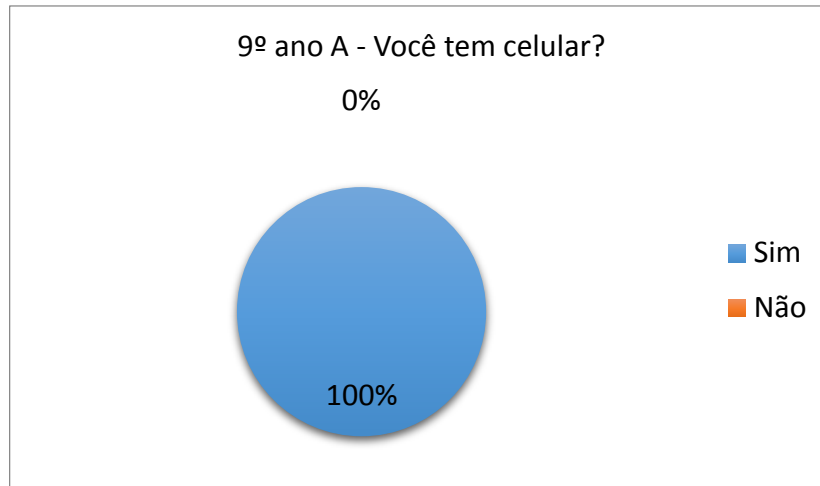


Gráfico 1- Porcentagem de alunos do 9º ano A que possuem celular

Fonte: Acervo da pesquisa

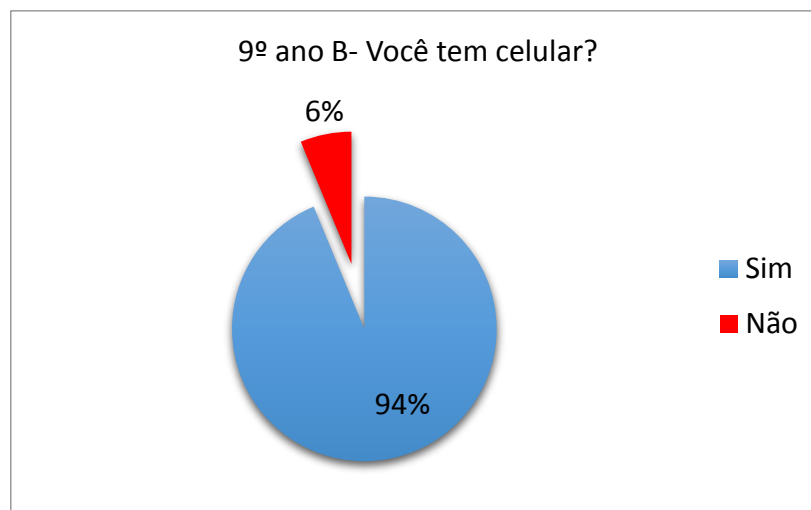


Gráfico 2- Porcentagem de alunos do 9º ano B que possuem celular

Fonte: Acervo da pesquisa

Quanto ao aplicativo de bate-papo on-line, o *WhatsApp*, 59% (cinquenta e nove por cento) dos discentes do 9º ano A possuem o programa em seus celulares (ver gráfico 3). Em quantidade numérica cardinal, 19 (dezenove) alunos, dos 32 (trinta e dois), tem o *WhatsApp*.



Gráfico 3- Porcentagem de alunos do 9º ano A que possuem *WhatsApp*

Fonte: Acervo da pesquisa

Já o 9º (nono) ano B, 23 (vinte e três) discentes, dos 32, possuem o aplicativo, um número maior do que a turma A, em porcentagem, 77% por cento dos alunos tem o *WhatsApp*. (Ver gráfico 4)

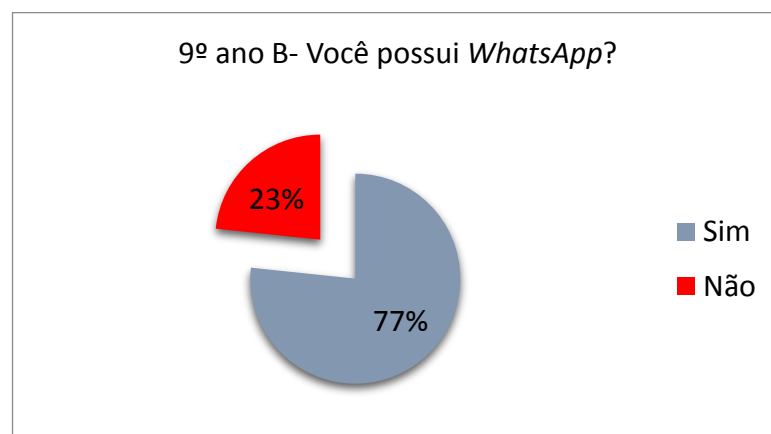


Gráfico 4- Porcentagem de alunos do 9º ano B que possuem *WhatsApp*

Fonte: Acervo da pesquisa

De forma mais concreta, podemos visualizar os números de alunos que possuem o *WhatsApp* (expostos nos gráficos acima), através dos *prints* de cada grupo abaixo, observando o número de participantes:

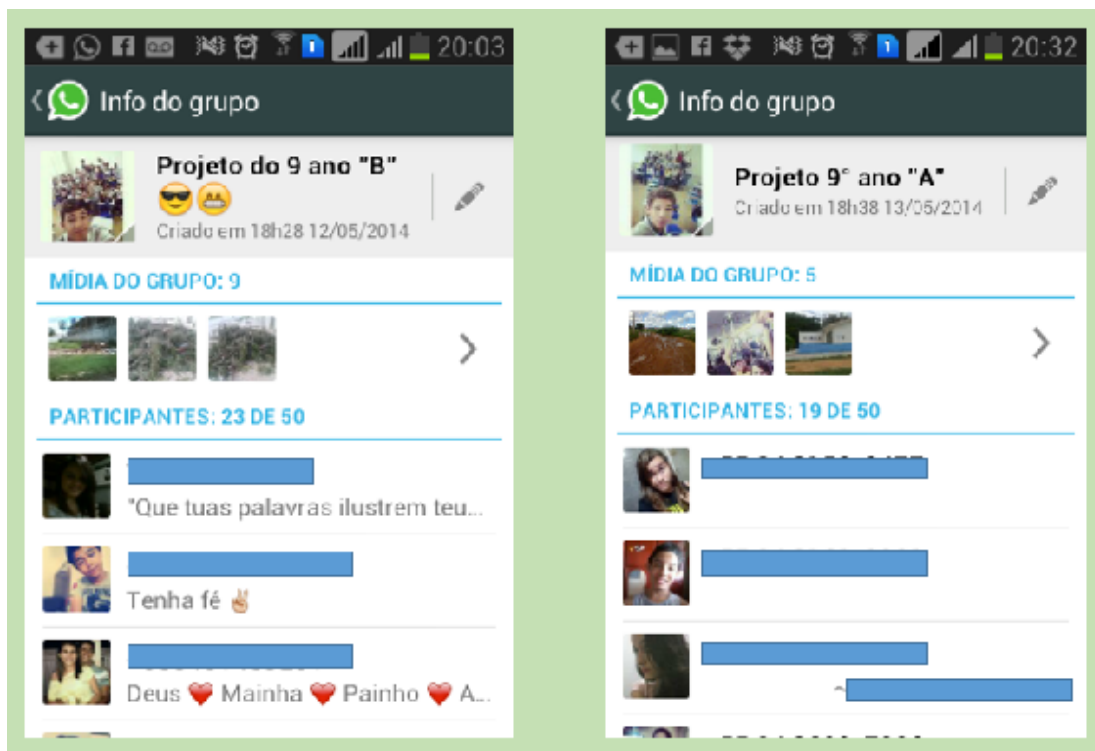


Figura 11- *Prints* dos grupos do WhatsApp

Fonte: Acervo da pesquisa

As quantidades evidenciadas nos *prints* (23 de 50 / 19 de 50) são representações numéricas de quantas pessoas podem participar de um grupo. Na época, um grupo no *WhatsApp* podia ter até 50 participantes. Hoje, um grupo pode ter até 100 integrantes. No caso desta pesquisa, leva-se em consideração apenas os números 19 e 23 que são os participantes reais desta pesquisa. Nesse contexto, vimos que o nono ano A tem 19 participantes no grupo do *WhatsApp* e o nono ano B tem 23 alunos. Diante da quantidade de alunos que tem o celular e que possuem o aplicativo, vimos que poderíamos dar continuidade ao projeto. Mesmo sabendo que nem todos tinham o aparelho e/ou o aplicativo, as práticas de letramentos poderiam acontecer, pois as atividades foram realizadas em equipes e a interação e o espírito de colaboração não permitiram a exclusão. Além do mais, nos dias em que o trabalho com o *WhatsApp* acontecia em sala de aula, a professora orientava a localização dos alunos que não possuíam os artefatos tecnológicos e colocava-os

entre discentes que tinham o aplicativo; e ainda colocava, na lousa, o grupo do *WhatsApp*²³, através do *notebook* e do *datashow*. (Ver figura 12)

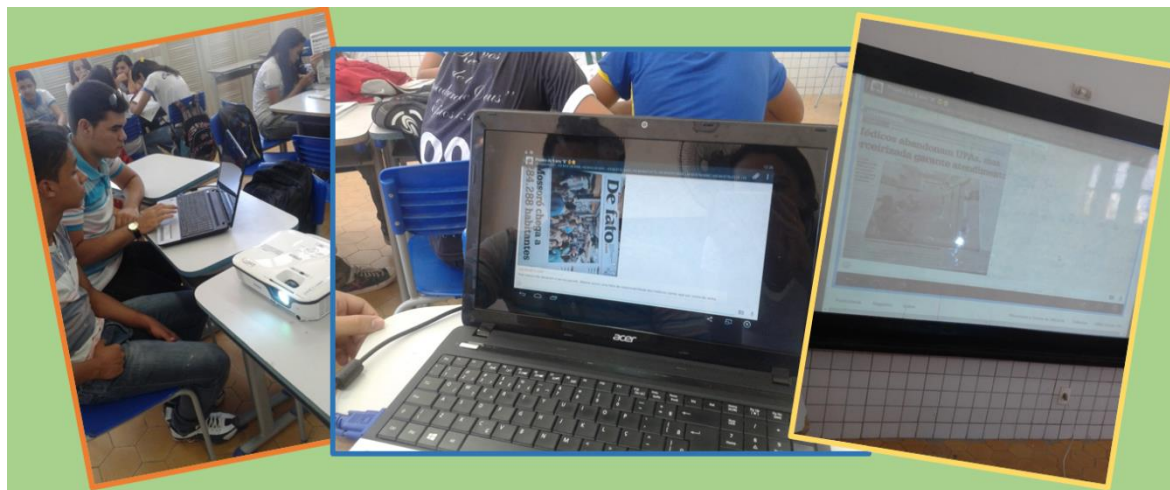


Figura 12- Alunos trabalhando com *WhatsApp* no *notebook* e projeção do grupo, pelo *datashow*, na lousa.

Fonte: acervo da pesquisa

O projeto foi pensado nesse formato para que todos os alunos se sentissem participantes ativos do processo de ensino aprendizagem e que não houvesse a possibilidade de exclusão diante das práticas sociais e interativas que um projeto como esse permite.

Um dado interessante, diagnosticado pelo questionário, é que todos os alunos (cem por cento das duas turmas) que possuem o *WhatsApp*, utilizam o aplicativo todos os dias da semana para se comunicar (Ver apêndice C).

A segunda fase foi a **apresentação**. Nessa etapa, apresentamos o projeto de letramento “o olhar crítico sobre o cotidiano de Mossoró- na visão dos alunos do 9º ano” e explicamos como se dariam as rotinas das práticas letradas. De acordo com Hamilton (2000), as rotinas são os trajetos que facilitam e/ou regulam as ações. Estas ações são as atividades realizadas pelos participantes do projeto.

²³ O *WhatsApp* não necessariamente deve ser utilizado por meio de um celular. Existe a versão deste aplicativo para notebooks (Acesse: <http://tecnologiapop.com.br/como-instalar-whatsapp-notebook-desktop/>). E a docente/pesquisadora/participante observadora desta pesquisa, baixou o aplicativo no seu notebook. E, toda aula, a professora expunha o grupo do *WhatsApp* no quadro para não permitir a exclusão de nenhum discente.

Dessa forma, *dividimos as salas em equipes*. Cada grupo criou “um nome de guerra”, e a cada postagem no *WhatsApp*, os alunos se identificavam pelo nome de sua equipe. Na sala do 9º ano A, seis grupos foram formados: #Daquipramelhor, #Osinteressados, #Walkins, #Osindignados, #Semnome e #Revolts; Na turma B, quatro equipes foram constituídas: #Tribopiranguera, #ABuscapelaJustiça, #TMJ (que significa “Tamos Juntos”) e #Osexclusivos.

Percebe-se que os alunos decidiram colocar o sinal “#” *hashtag*²⁴ no início de cada nome. De acordo com Rojo (2015), para facilitar a disseminação de informações, conteúdos, e outros processos de facilitação e precisão na busca pelo conhecimento, criou-se o procedimento “taguear”, isto é, marcar, etiquetar; nesse contexto, “a criação de *hashtags* também estimula a publicação de conteúdos sobre os assuntos em pauta” (ROJO, 2015, p. 123). Mas mesmo que este símbolo no *WhatsApp* não tenha a mesma função que tem no *Facebook* ou *Twitter*, ele representa para os alunos, na prática situada, uma forma de destaque para o nome da equipe.

Depois da divisão da sala em equipes, criamos um grupo no *WhatsApp* para cada turma e incluímos os discentes que tinham o aplicativo. (Ver figura 11). Logo após, foi dada orientação aos discentes sobre o uso do celular e do grupo no *WhatsApp*. Em sala de aula, os alunos só podiam usar o celular pedagogicamente. Dessa forma, os discentes apenas utilizavam o aparelho móvel, caso houvesse permissão e orientação da docente. Logo, a professora estabeleceu os dias e o período da realização deste projeto que se iniciou em maio de 2014 e culminou em novembro deste mesmo ano.

A terceira fase foi a de **produção**. Esta é a etapa em que centra a maior parte do *corpus* da nossa pesquisa. Foi dela que geramos os dados para analisarmos o letramento multimidiático (LEMKE, 2010) e o letramento social de abordagem crítica (STREET, 2014), evidenciados nas práticas de letramentos.

Nesta fase, os alunos faziam o *registro de imagens do cotidiano de Mossoró* pela câmera do celular, evidenciando o olhar crítico sobre o dia-a-dia deles. Cada equipe postava no *WhatsApp* imagens do lugar onde vivem: bairro, cidade, isto é,

²⁴ O sinal # *hashtag*, também conhecido por jogo da velha, é um símbolo que se transformou numa sensação *on-line* entre as redes sociais, no intuito de que a palavra antecedida por este símbolo, permita-se ser visualizada por todas as pessoas que tenham o interesse comum pela mesma temática. No *WhatsApp*, essa função não existe, até então.
(Acesse: <http://pt.wix.com/blog/2013/11/o-que-sao-hashtags/>)

imagens sobre o cotidiano deles. A interação acontecia a qualquer momento do dia, até mesmo fora do espaço escolar. Os discentes evidenciavam a opinião deles acerca das imagens de autoria multimidiática e exibiam no grupo do *WhatsApp*, no sentido de criar um espaço em que podiam manifestar a sua criticidade por meio de comentários²⁵ sobre as temáticas que abordavam educação, saúde pública, meio ambiente, segurança, entre outras.

Esses instantes permitiam a *interação entre os alunos*. Em outros momentos, a relação multimidiática aconteceu na sala de aula. A docente, para provocar o olhar crítico dos alunos, promovia estímulos e incitava cada equipe a comentar uma imagem que a mesma postava no grupo do *WhatsApp*. Todas as equipes, nessa hora, interagiam ao mesmo tempo e no mesmo espaço.

Esse foi um momento também de integração social, pois, nesse instante, os poucos alunos que não tinham o celular ou o aplicativo em questão, podiam participar de forma efetiva. E, também, era nessa hora que a professora utilizava o *datashow*, o *notebook* e a *internet wi-fi* da escola, para projetar a imagem do grupo no *WhatsApp*, em tempo real, na sala de aula. (Ver figura 12).

Por fim, a quarta e última fase do estudo foi a **exposição**. Houve uma seleção das imagens e comentários escolhidos por cada equipe. Estas imagens foram impressas e coladas em cartazes e os comentários foram reescritos²⁶ para serem expostos no pátio da escola. E, assim, a exposição (culminância do projeto de letramento) do projeto “o olhar crítico sobre o cotidiano de Mossoró- na visão dos alunos dos 9º anos” se concretizou.

²⁵O gênero comentário, de acordo com Köche, Boff e Marinello (2010), é caracterizado como texto curto que analisa algum assunto, um fato ocorrido, uma questão polêmica, etc. Por, geralmente, apresentar um ponto de vista sobre algum fato, por exemplo, este gênero tende a ser de base argumentativa. O comentário apresenta vocabulário e linguagem acessíveis, além de sua extensão de natureza breve. Quanto à esfera de circulação, segundo Melo (2003), o gênero comentário está inserido no âmbito do jornalismo opinativo. Mas diante de algumas mudanças decorridas pelo avanço das tecnologias e a maior rapidez nas divulgações das notícias, podemos ver o comentário, como afirmam Köche, Boff e Marinello (2010), presente também em sites de natureza científica, jornalística e até em redes sociais. Nesta pesquisa, o comentário segue as mesmas características quanto base, estrutura e linguagem e está inserido no ambiente digital do aplicativo *WhatsApp*.

²⁶É importante ressaltar que a reescrita dos comentários para exposição do projeto foi um momento opcional em que a docente se preocupou em analisar e corrigir, juntamente com os alunos, a escrita dos comentários. No momento das interações no *WhatsApp*, esta preocupação ficou em segundo plano. O que estava em questão era o desenvolvimento do conhecimento multimidiático e crítico do alunado.

2.5 CATEGORIAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO *CORPUS* DA PESQUISA

O *corpus* desta pesquisa foi gerado a partir de inúmeros *prints* das interações realizadas no domínio do *WhatsApp*, além das imagens multimidiáticas que as práticas e o evento de letramento permitiram gerar. Ao todo, são 275 (duzentas e setenta e cinco) imagens e 126 (cento e vinte e seis) *prints* das produções multimidiáticas e interativas concretizadas no aplicativo.

Deste total, 07 (sete) *prints* são explorados aqui, no propósito de analisar o letramento multimidiático das postagens multimodais, em circulação no grupo do *WhatsApp*, a partir das categorias de análise da Teoria Geral de Multimídia de Lemke (2002 e 2010): os três universais semióticos de Apresentação, Orientação e Organização. Mais 11 (onze) *prints* são analisados para reconhecer a multiculturalidade dos discentes a partir (mas não só) do letramento social crítico de Street (2012; 2014) evidenciados nas imagens e comentários expostos nas práticas de letramentos executadas no aplicativo *WhatsApp*. E 5 *prints* são analisados, com o objetivo de investigar a contribuição da pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012; COPE e KALANTZIS, 2000) para as aulas de produção textual em Língua Portuguesa.

Todo o *corpus* selecionado foi no intuito de atingir os objetivos propostos desta pesquisa. Dessa forma, as práticas sociais letradas e situadas que envolvem leitura, escrita e imagem com o uso da tecnologia móvel, mais especificamente, o celular e o *WhatsApp*, dentro e fora da sala de aula, são enfatizadas na análise e discussão dos dados, a seguir.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Devemos ajudar os alunos a compreenderem exatamente como ler o texto de forma diferente e interpretar a imagem de forma diferente, em função da presença do outro. Nós precisamos até mesmo compreender como é que sabemos qual texto é relevante para interpretação de qual imagem e vice-versa.

(Lemke, 2010, p. 462).

Considerando as novas formas de aprendizagens, as novas práticas de letramentos emergentes das novas tecnologias, encontramos uma forma inovadora de se trabalhar com os discentes a produção de textos em ambientes interativos como o *WhatsApp*. Mas, para isso acontecer de forma efetiva, é necessário, como afirma Lemke (2010), compreender como se dá o processo de produção e interpretação multimidiática do nosso alunado. É nesse contexto que este capítulo dedica-se à análise e discussão dos dados que compõem o *corpus* desta pesquisa, fundamentadas nas teorias expostas no primeiro capítulo, a partir das concepções de autores como Hamilton (2000), Oliveira (2008), Rojo (2012, 2013, 2015), Cope e Kalantzis (2000a e 2000b), Dionisio (2011), e, principalmente, Lemke (2002 e 2010) e Street (2012 e 2014), entre outros necessários à fundamentação da nossa análise. Tudo isso, no intuito de responder aos três questionamentos evidenciados na introdução:

- (i) De que forma podemos verificar a importância da **multissemiose** dos textos para a produção de sentidos na escrita dos alunos, através de práticas de letramentos realizadas com o celular, no aplicativo *WhatsApp*?
- (ii) Como podemos trabalhar práticas sociais que envolvam a **multiculturalidade** dos discentes, em ambientes digitais multimidiáticos, a fim de desenvolver a criticidade e interatividade na produção escrita do estudante?
- (iii) Como a pedagogia dos **multiletramentos** pode colaborar para a interatividade e criticidade na produção textual do alunado?

E na intenção de alcançar os objetivos propostos, baseados nas problemáticas expostas, respectivamente, as três indagações são consideradas em cada subtópico abaixo:

3.1 OS MULTILETRAMENTOS NA SALA DE AULA: POR UM LETRAMENTO MULTIMIDIÁTICO

As imagens fazem parte do nosso cotidiano, assim, cada vez mais, o mundo se torna imagético. Rojo (2012, p. 19) afirma que “as imagens impregnam e fazem significar os textos contemporâneos”. Isso é o que chamamos de multissemiose ou de multimodalidade dos textos. Quase sempre, essa diversidade multissemiótica exige a pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012 e COPE e KALANTZIS, 2000a), pois a escrita é composta de diversas semioses, linguagens, culturas que estabelecem novas práticas de leitura e produção e circulação de textos, e, muitas das vezes, estas envolvem as novas tecnologias, como é o caso desta pesquisa.

Sendo assim, há necessidade também do letramento multimidiático (LEMKE, 2010). Habilidades de autoria multimidiática e de análise crítica multimidiática (leia-se: autoria= produção textual e análise crítica = leitura crítica) são partes integrantes do cotidiano da maioria dos jovens. Muitos deles vivem conectados, geralmente, por meio de um celular, às redes e aplicativos sociais e interativos, como o *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Twitter*, entre outros existentes ou que brevemente existirão, já que sempre vem surgindo novos gêneros, novas formas de comunicação.

Nesse contexto, as novas práticas de letramentos na escola devem dar uma nova ressignificação às práticas já existentes. É o caso do projeto de letramento em estudo. Ao decidirmos realizar o projeto “o olhar crítico sobre o cotidiano de Mossoró- na visão dos alunos dos 9º anos”, pensamos em permitir uma prática educativa situada (HAMILTON, 2000 e OLIVEIRA, 2008) nas questões culturais, sociais, políticas, cotidianas do aluno e que o mesmo tivesse o prazer de buscar conhecimento e criticidade, através do uso do celular e do *WhatsApp*, já que estas ferramentas fazem parte do dia a dia dos alunos/participantes desta pesquisa.

Assim, os discentes passaram a fotografar imagens do cotidiano deles, abordando diversas temáticas como educação, violência, transporte público, saúde pública, relações familiares, entre outras, e passaram a comentar sobre as imagens registradas por eles. Vejamos, a seguir, duas práticas de letramentos multimidiáticos realizados no ambiente presencial da pesquisa: a sala de aula, envolvendo os artefatos tecnológicos, celular e *WhatsApp*.

A primeira, trata-se de uma prática em que a professora, antes do intervalo dos alunos, pediu-lhes que registrassem, pela câmera do celular de algum membro das equipes, cenas do momento recreativo deles, para depois, retornar à sala de aula e continuar a prática, postando uma imagem registrada por eles, no grupo do *WhatsApp*, uma equipe por vez. Logo após, deveriam ser produzidos comentários acerca dos registros fotográficos feitos pelos grupos. Veja o exemplo abaixo:

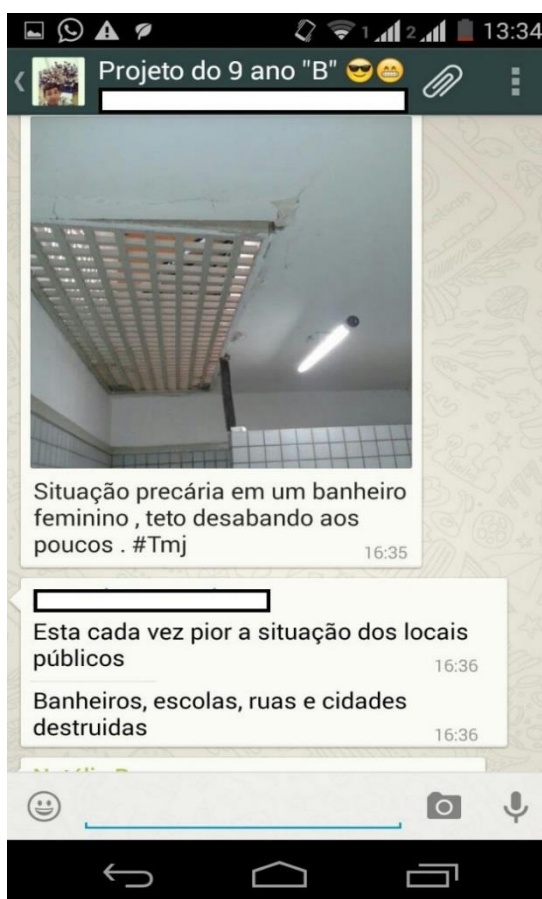


Figura 13- Print1 - Fragmento da interação multimidiática sobre a temática infraestrutura escolar

Fonte: Acervo da pesquisa

Observando a figura 13, percebemos que a temática a ser discutida, a partir da imagem, envolve a questão de infraestrutura dos banheiros das escolas públicas. A equipe “#TMJ” registrou a imagem do banheiro da escola deles. O olhar crítico do grupo foi apresentado por meio da imagem registrada pelos discentes, como também, do comentário, logo abaixo da figura.

De acordo com os três universais semióticos de Lemke (2010), apresentação, orientação e organização, os alunos **apresentaram** o cotidiano deles, numa representação imagética, mostrando a indignação sobre a estrutura física dos banheiros, os quais eles utilizavam diariamente.

A mesma equipe ainda **orientou** para a sua visão de mundo, tomando partido em relação a sua produção multimidiática (a imagem), quando o grupo opinou: *“Situação precária em um banheiro feminino, teto desabando aos poucos.”* Essa orientação sobre a posição crítica do grupo, fez com que as outras equipes despertassem o senso crítico e assumissem uma opinião também sobre a imagem, que por si só, concede a produção de vários sentidos.

Os outros grupos orientados pelo que foi apresentado, **organizaram** os comentários e postaram outras visões a respeito da imagem (Ver figura 14), como foi o caso dos componentes da equipe “#Tribopirangueira”. Esta comentou várias vezes sobre o registro. Num dos comentários, a equipe expôs sua indignação: *“O governo poderia ter mais consciência com as coisas públicas, principalmente em um local educativo”*. Mais à frente, a equipe “#TMJ” refletiu: *“A responsabilidade não é só do governo, e sim de todos aqueles que vivem ao redor”*. Nesse momento, a discussão passou a ser mais generalizada, e começaram a comentar, no grupo, não só a estrutura física dos banheiros, como também, de toda a instituição escolar, como vemos no comentário: *“Não só no banheiro, como também as salas”*. (ver figura 14).



Figura 14- Prints2 e 3 - Continuação do fragmento da interação multimidiática sobre a temática infraestrutura escolar

Fonte: acervo da pesquisa

Segundo Lemke (2010, p. 462), “o texto significa mais quando justaposto à figura, e da mesma forma a figura quando colocada ao lado do texto”. O que aconteceu foi que a junção da imagem com o primeiro comentário feito pelo grupo “#TMJ” sobre a representação imagética, provocou um enorme conjunto de possibilidades de significação. De acordo com Lemke (2010, p. 462), isto é o “significado multiplicador”. Doravante, a imagem e o comentário (a apresentação e a orientação) geraram novos sentidos, e mais comentários foram organizados a partir daquele contexto.

No aplicativo *WhatsApp*, os alunos interagiram muito bem. E muito mais do que isso, os discentes produziram textos, comentários. Segundo Rojo (2012, p.24), “essa característica interativa fundante da própria concepção da mídia digital

permitiu que cada vez mais, a usássemos mais do que para a mera interação, para a produção colaborativa”, isto é, mais do que a interação, acontece também a colaboração. Cada comentário era produzido em sala coletivamente, um colaborando com o outro e a cada postagem, outras equipes sentiam-se motivados a comentar e evidenciar seu comentário acerca da imagem.

Práticas de letramentos situadas (HAMILTON, 2000 e OLIVEIRA, 2008), vinculadas aos domínios e aspectos sociais do discente, como é o caso da prática em estudo, permitem novas transformações contemporâneas de ensino-aprendizagem. E que comportam também toda a diversidade, seja ela cultural ou multissemiótica ou multimidiática, dentro do contexto do aluno. É nesse contexto que Cope e Kalantzis (2000a) frizam que a pedagogia dos multiletramentos é necessária para a criação de situações de aprendizagens que despertem a sensibilidade dos aprendizes para o mundo global digital. Concordando com Cope e Kalantzis (2000a), Rojo (2013, p. 138), afirma que alguns objetos existentes no mundo digital são bem relevantes, pois “podem ser essencialmente interessantes para determinadas situações de aprendizagens”.

Em outro momento da sala de aula de Língua Portuguesa/ produção textual, a professora, enquanto participante também da pesquisa, deu continuidade à prática de letramento relacionada ao projeto. Neste momento, em vez de os alunos registrarem o seu cotidiano, foi a docente quem utilizou um dos instrumentos de sua pesquisa, o celular, e fotografou uma imagem do seu cotidiano, incitando os alunos, ou melhor, as equipes do projeto a comentarem sobre o registro de uma notícia vinculada em um jornal impresso de Mossoró.

É importante ressaltar que o que foi levado em consideração na produção multimidiática dos alunos, no momento da escrita dos comentários, foi o prazer de escrever sobre algo do cotidiano deles, através do uso das novas tecnologias, sem se preocupar tanto com a correção automática do texto escrito. Naquele instante, a docente acredita que a repreensão iria desestimular as autorias multimidiáticas, por isso, a professora não repreendeu nenhum aluno porque o mesmo separou com uma vírgula o sujeito do predicado (“os jovens de hj em dia, estão se envolvendo no mundo do crime[...]”) ou porque faltou concordância verbal em determinada oração (“[...] deixa os inimigos irritados.”). Somente em outro momento, como no caso da exposição, os comentários escolhidos pela equipe, deveriam ser reescritos com cuidado. Nesta ocasião, a professora revia todos os erros ortográficos, sintáticos,

entre outros, da produção textual de seus alunos. A reescrita dos comentários foi um momento oportuno de se trabalhar os aspectos mais estruturais e normativos da língua, sem a necessidade de “decorar” regras gramaticais de forma descontextualizada.

Nesse contexto, a mediadora aproveitou-se da multimodalidade da linguagem verbal e não verbal, e estimulou os discentes a comentarem sobre a postagem imagética exposta no grupo do *WhatsApp*. Veja, abaixo, os *prints* do início da prática de letramento multimidiática em sala de aula:



Figura 15- *Prints*4 e 5 - Fragmentos iniciais do incentivo por parte do docente à produção multimidiática dos alunos sobre a temática violência

Percebe-se que a mesma imagem foi exibida nos dois grupos, tanto na turma A, quanto na turma B. Todas as duas salas, divididas por equipes, foram

orientadas, oralmente pela professora, a comentar sobre a imagem posta no grupo do *WhatsApp*.

Seguindo as três categorias de análise multimidiática de Lemke (2010), a professora **apresenta** a imagem, que abrange a temática da violência envolvendo a classe juvenil, evidenciando o olhar crítico do cotidiano dela. A representação imagética, composta por várias multimodalidades (DIONISIO, 2011), como a imagem do jovem morto no chão e do título em negrito da notícia, **orientam** as equipes para uma visão de mundo exposta naquela figura. Os grupos, ligando as partes ao todo, **organizaram** comentários, evidenciando a visão crítica acerca da exposição imagética. Como vemos no comentário da equipe #daquipramelhor, da turma do 9º ano A: “os jovens de hoje em dia estão se envolvendo no mundo do crime, das drogas, prostituição e estão esquecendo da vida que podem conseguir com o estudo” (Ver figura 15). Esse comentário deixou a professora muito satisfeita, pois foi produzido por uma equipe de alunos que sempre se esquivavam em produzir algum texto que a docente apresentava nas propostas de produção textual em sala de aula. Na sequência, outros comentários foram organizados e expostos no grupo do *WhatsApp*. (Ver figura 16).



Figura 16- *Prints* 6 e 7 - Continuação dos fragmentos sobre o incentivo por parte do docente à produção multimidiática dos alunos sobre a temática violência.

Observa-se que a professora, sempre que possível, elogiava e comemorava a participação das equipes no grupo do *WhatsApp*. Em alguns momentos, ela concordava com a autoria multimidiática das equipes, expondo seu consentimento: “*Isso mesmo, equipe #Exclusivos e #Tribopirangueira*”, ou em outros instantes, a docente utilizava um recurso multimodal, como a imagem das palmas, representando imagetivamente, sua concordância ou aprovação.

As práticas de letramentos multimidiáticos realizadas em sala de aula, a importância da **multissemiose** dos textos, para a produção de sentidos na escrita dos alunos, além da utilização dos artefatos tecnológicos, como o celular e *WhatsApp*, motivaram a produção da escrita dos participantes. De acordo com Dionisio (2011, p. 150), os alunos aprendem melhor juntando a imagem e as palavras num só texto. Mas a autora ressalta que “não se trata de apenas pôr juntas palavras e imagens num texto, mas sim de se observarem certos princípios de organização de textos multimodais” (DIONISIO, 2011, p. 150). Os alunos, participantes da pesquisa, orientados pela professora, como também pela representação imagética, exercitaram a habilidade de autoria multimidiática com mais facilidade, no domínio multimidiático do *WhatsApp*. Segundo Lemke (2010, p. 463), essas produções “transformam potencialmente não apenas a forma como o estudante e professores comunicam suas ideias, mas também as formas como aprendem e ensinam”.

Dionisio (2011) observa que “os termos *multimodal* e *multimídia* estão sendo usados como sinônimos para designar os modos de apresentação, ou seja, representação verbal ou pictorial de informação”. Tudo isso, em prol de novos contextos de ensino-aprendizagem.

Esses novos contextos não envolvem apenas a multissemiose dos textos, assim como a multiculturalidade também, isto é, os dois multis que permeiam os multiletramentos ou a pedagogia do multiletramento. No tópico a seguir, analisaremos a diversidade cultural presente nas produções multimidiáticas dos participantes da pesquisa.

3.2 OS MULTILETRAMENTOS FORA DA SALA DE AULA: POR UMA ABORDAGEM MULTICULTURAL, SOCIAL E CRÍTICA DO LETRAMENTO

Os artefatos utilizados na realização desse projeto, como o caso do celular e do *WhatsApp*, permitiram a promoção de oportunidades de aprendizagem fora do contexto da formação tradicional: a sala de aula. Assim, os participantes do projeto (a professora e os alunos) realizaram vários momentos de interação colaborativa, vivenciados não só no domínio escolar. Mas eles também produziram em outros espaços de aprendizagem, como o caso do ambiente virtual da pesquisa: o grupo do *WhatsApp*, sendo utilizado também fora da sala de aula.

Este espaço digital permitiu várias práticas de letramentos sociais. De acordo com Oliveira (2008, p. 111), “não se aprende apenas na sala de aula”. Um exemplo disso, é a presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea, pois estas criam novas possibilidades de expressão e comunicação e conhecimento. Na verdade, novas possibilidades de ensino são multiplicadas, utilizando as ferramentas digitais, pois é possível promover práticas descentralizadas, no intuito de estimular a interação entre os participantes e, assim, o autor e o leitor interagem no ambiente digital de maneira intensa e, cada vez mais, os espaços de produção passam a ser mais interativos e colaborativos.

Dessa forma, o ambiente digital, dessa pesquisa, rompeu com as barreiras impostas pela educação e permitiu ao alunado a ampliação dos conhecimentos por meio de práticas de letramentos sociais realizadas no ambiente virtual do *WhatsApp*, dentro e também fora da sala de aula. Tudo isso, a favor da promoção dos multiletramentos. Além da presença multissemiótica dos textos e os modos de circulação destes, também há o reconhecimento da multiculturalidade do discente, isto é, a importância da multiplicidade cultural da população que, muitas vezes, é constituída pela visão do outro.

Observamos, então, cinco domínios mais recorrentes (Transporte público, saúde pública, educação, consciência ambiental e relação familiar) discutidos nas interações multimidiáticas realizadas no grupo do *WhatsApp*, fora da sala de aula, com o interesse de promover os multiletramentos, e, neste caso específico, analisar a evidência da multiculturalidade dos discentes, a partir do letramento social de abordagem crítica de Street (2012 e 2014). Veja, inicialmente, a figura 17:



Figura 17- *Print 8* - Fragmento da prática letrada multimidiática, cultural, social e crítica sobre a temática transporte público.

Fonte: Acervo da pesquisa

Ao observar esta figura, percebemos que o domínio evidenciado é sobre a questão do transporte público. A imagem e o comentário evidenciam o caos em que os veículos coletivos se encontram. Quando a equipe #TriboPirangueira apresenta a imagem e comenta: “ônibus quase sempre lotado, o governo deveria investir mais no transporte público”, ela está orientando a discussão por meio da opinião do grupo sobre o descaso dos setores responsáveis pelo transporte público, além da desatenção com as pessoas que necessitam e utilizam esse tipo de veículo.

Vale ressaltar que esta imagem representa o primeiro olhar crítico do alunado neste projeto. Pois, no dia em que a docente apresentou o projeto de

letramento e orientou a produção multimidiática, pedindo aos alunos que registrassem, com a câmera do celular, o olhar crítico sobre o cotidiano deles, o representante da equipe #TriboPiranguera, ao entrar no coletivo que utilizou para voltar a sua casa depois de uma tarde de aula, registrou sua visão crítica acerca da temática demonstrada por meio da imagem. Todos os dias, o discente utilizava o ônibus como transporte coletivo, mas naquele dia, em específico, ele refletiu criticamente a sua ação.

De acordo com Street (2012, p. 74), “são as práticas sociais que atribuem significados e conduzem efeitos [...]”. A câmera do celular, o *WhatsApp* foram os artefatos que permitiram a produção e a circulação da imagem autoral e do comentário, mas, na verdade, segundo Street (2012), é a prática social que permite a geração de sentidos.

Hoje, na sociedade contemporânea, passaram a circular textos híbridos de diferentes letramentos, de diferentes campos, todos caracterizados, segundo Rojo (2012, p.13), “por um processo de escolha pessoal”. Dessa forma, o aluno pode questionar valores, apreciar culturas, discutir temáticas sociais, sem, necessariamente, estar diante de uma prática pedagógica tradicional, como, por exemplo, ao produzir um artigo de opinião, obrigatoriamente, numa folha impressa.

Diante do contexto, o participante da pesquisa produziu um texto verbal e imagético e argumentou sobre o transporte público de Mossoró, em um ambiente interativo, colaborativo e digital. Daquele contexto, outros discentes/colegas participantes dos diversos grupos do projeto, passaram também a comentar, a expor outras visões críticas sobre a imagem postada, a partir do olhar crítico do aluno/autor da imagem e do comentário.

Street (2014) acredita que as práticas de letramentos devem estar ligadas às mudanças sociais e que o contexto social é importante para o desenvolvimento dos programas de letramentos. Quando Street (2014) afirma isto, é perceptível a relação com os princípios que regem a pedagogia dos multiletramentos. Conforme Rojo (2012, p. 29), os movimentos pedagógicos originados nas discussões do Grupo de Nova Londres (GNL), apresentam um ensino-aprendizagem que pode ser levado a efeito a partir de uma prática situada, considerando o contexto social (igualmente à visão de Street) e produzindo sentidos e criticidades, para depois, em última instância, a prática ser transformada. Dessa forma, a mudança social que Street

(2014) evidencia, seria, para a pedagogia dos multiletramentos, a prática transformada.

Assim, quando o aluno, diante de um contexto social, registrou uma imagem e produziu um comentário, ele estava perante uma prática situada. A ação realizada, naquele momento, permitiu uma mudança social ou, segundo Rojo (2012, p. 30), “uma prática transformada”, no momento em que o participante da pesquisa passou a refletir criticamente sobre a temática do transporte público, evidenciando formas de mudanças nos comportamentos, nos modos de ver e nas atitudes frente aos problemas de uma sociedade.

Outras temáticas também foram evidenciadas e refletidas, principalmente, pelos discentes. Como podemos ver nos *prints* abaixo:



Figura 18- Prints 9 e 10- Fragmentos da prática letrada multimidiática, cultural, social e crítica sobre a temática saúde pública

Fonte: Acervo da pesquisa

Desta vez, a temática abordada envolve a saúde pública. As imagens registradas de um hospital público de Mossoró, por um representante da equipe #Tribopirangueira, provocaram vários comentários sobre a produção autoral do grupo. Levado pela indignação, o aluno, que no momento do registro era paciente, registrou e comentou: “*Hospitais lotados abrigam pessoas nos corredores [...]*”. As equipes #OsExclusivos e #TMJ concordaram com a visão crítica daquela equipe e verbalizaram: “as condições dos hospitais estão péssimas!”. A prática de letramento, que se iniciou às 08:08, primeiras horas do dia, perdurou por um longo período da manhã.

Sem que a professora fizesse indicações constantes sobre alguma produção multimidiática, os alunos passaram a registrar fatos que chamavam a atenção e produzir comentários a qualquer hora do dia e com uma frequência diária bem maior no ambiente virtual do *WhatsApp*. De acordo com Street (2012, p.78), “é a abordagem do letramento como prática social que fornece um modo de construir sentido sobre as variações nos usos e nos significados do letramento nesses contextos”. Segundo o autor supracitado, não se produz ou se estimula os alunos à produção com noções vazias de habilidades ou evidenciando os níveis de letramento do indivíduo, sem que este esteja diante de um contexto cultural, social e crítico.

Como o aluno, produtor da imagem e do comentário inicial sobre o tema saúde pública, estava frente a uma situação vivenciada por ele mesmo, o participante da pesquisa sentiu-se como sujeito ativo, envolvido em uma questão social e, por consequência, acredita estar colaborando com uma discussão de uma realidade que pode ser transformada, caso passemos a olhar de forma mais crítica a nossa sociedade.

Em outros momentos, a professora, diante da intervenção pedagógica, incitou a produção textual dos alunos através de desafios demonstrados no grupo do *WhatsApp*. A docente solicitou uma imagem de cada equipe que evidenciasse determinada temática social. No início de uma manhã, a professora pediu para que os alunos registrassem uma imagem que envolvesse o domínio discursivo da educação. Em pouco tempo, o grupo passou a ser movimentado pelos registros

imagéticos. A cada imagem, as equipes comentavam, com olhar crítico, os registros fotográficos de cada equipe.

Vejamos os *prints* abaixo:



Figura 19- Prints 11 e 12 - Fragmentos da prática letrada multimidiática, cultural, social e crítica sobre a temática educação

Fonte: Acervo da pesquisa

As imagens expostas no grupo do *WhatsApp* evidenciam o olhar crítico da equipe #TMJ. Um integrante do grupo, perante o desafio da docente, fotografou imagens de uma escola abandonada próxima a sua morada e que, hoje, serve de abrigo para os sem-terra. O contexto social da discente é apresentado e a mesma orienta um olhar crítico que representa o grupo. Os comentários das demais equipes, como por exemplo: “em uma escola na qual deveria haver aula, está servindo de abrigo para pessoas sem teto”, são organizados em promoção de um letramento que é defendido por Street (2012 e 2014): o ideológico.

Os novos estudos do letramento, segundo Street (2012, p.82), defendem uma mudança dos modelos autônomos para os ideológicos, pois as práticas de letramentos variam de acordo com o contexto. Não cabe mais o letramento autônomo, monolítico e único. (Street, 2012).

Nesse contexto, considera-se o letramento um campo para investigar os processos de hegemonia, as relações de poder, as práticas e os discursos em competição, em vez de explorar a grande divisão e a racionalidade relativa de sociedades “modernas” e “tradicionais”. (STREET, 2012, p.83)

Assim, as aplicações práticas, fora do ambiente escolar, como essas evidenciadas na figura 19, permitiram perceber que existem várias práticas letradas e “a noção de um letramento com ‘L’ maiúsculo e singular é somente a visão de uma subcultura [...]” (STREET, 2014, p. 174). Segundo Street (2014), as pessoas que tratam os letramentos como ideológicos não negam o letramento autônomo. A preocupação dos que consideram o letramento como autônomo, está, principalmente, nos aspectos técnicos da escrita e da leitura, por exemplo, da decodificação. O letramento ideológico até entende a importância dos aspectos estruturais da leitura e escrita, “mas sustentam que esses aspectos do letramento estão sempre encaixados em práticas sociais particulares” [...] (STREET, 2014, p.161). Na prática de letramento evidenciada na figura acima, a prática é social e está situada em um contexto particular do aluno. Nesse contexto, a preocupação inicial da professora não são os aspectos estruturais da escrita e sim a diversidade cultural dos discentes.

Conforme o autor supracitado, é preciso que haja uma “reconfiguração do letramento como prática social crítica” (STREET, 2014, p. 149). É necessário que as práticas de letramentos levem em consideração, principalmente, as perspectivas históricas, culturais e sociais que auxiliam o aluno a situar suas práticas de letramentos. Depois, em sala de aula, a professora, na oportunidade devida, poderá trabalhar os aspectos técnicos da escrita e da leitura diante de outra prática de letramento, talvez, mais tradicional.

Discutir, orientar, investigar, opinar, comentar a ética, a cultura, o valor moral, o social, entre outros, é permitir “um passo importante não somente para a escola se aproximar do universo cultural dos alunos, mas também para entender

como a sociedade brasileira funciona hoje na contemporaneidade.” (ROJO, 2015, p. 63)

Ainda sobre a temática educação, a equipe #EmbuscapelaJustiça postou uma imagem sobre outra escola. Esta trata-se de uma creche abandonada e totalmente destruída. De acordo com o aluno, a instituição está sendo assolada por vândalos. Veja o *print* abaixo:

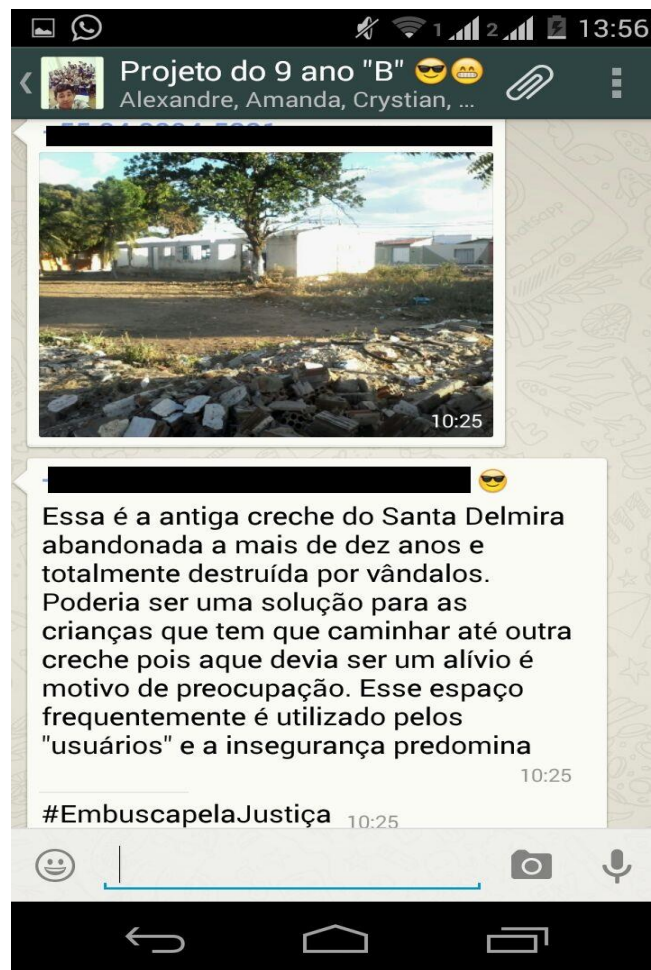


Figura 20- Print13- Fragmento da prática letrada multimidiática, cultural, social e crítica sobre a temática educação

Fonte: Acervo da pesquisa

Diante desse contexto, percebemos que a imagem que o representante da equipe registrou, evidencia a situação real da nossa sociedade. O aluno apresenta não só o descaso com a instituição escolar, como também ressalta a falta de

segurança em locais como este, mostrado na foto. O discente comenta: *“Esse espaço frequentemente é utilizado pelos ‘usuários’ e a insegurança predomina”*. Neste comentário, vemos uma abordagem do letramento como prática social crítica. O olhar crítico do aluno foi além do que estava sendo apresentado na imagem: o âmbito educacional.

As práticas de letramento permitem, aos participantes da ação, o desenvolvimento da interpretação crítica, a partir do contexto social dos sujeitos. Segundo Street (2014, p. 155),

professores habilidosos podem facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada e formas comunicativas com a mesma rapidez com que os tradicionalistas conseguem ensinar gêneros, níveis, conteúdos e habilidades dentro de um conceito conservador de letramento.

Num contexto como esse, a professora, frente a prática multimidiática, desenvolveu nos alunos a habilidade da produção de pequenos textos (os comentários), de forma prática e rápida. Mesmo sabendo que em outro dia, a docente pode trazer um texto que aborda a mesma temática e utilizar numa prática de letramento, dessa vez, mais tradicional, como por exemplo, orientar a produção de um artigo de opinião no caderno, depois de apresentar o gênero e de se trabalhar a estrutura do mesmo. O ideal é que haja uma inter-relação entre as práticas letradas tradicionais e as multiletradas.

De acordo com Rojo (2015, p. 135), “as demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares”. Se então, queremos que a escola promova a prática social e crítica, é preciso permitir que nosso alunado torne-se responsável, a partir das “experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais” (ROJO, 2015, p. 135). Refletir sobre a importância da participação nas práticas dos multiletramentos, avaliar a pertinência e adequação dos comentários, pensar sobre o que a imagem está apresentando, tudo isso é “refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos” (ROJO, 2015, p. 135). Dessa forma, estaríamos considerando a diversidade cultural do aluno e explorando as possibilidades que as novas tecnologias permitem: “a diversidade

produtiva (âmbito do trabalho), o pluralismo cívico (âmbito da cidadania) e as identidades multifacetadas (âmbito da vida pessoal)” (ROJO, 2015, p. 132).

Vejamos essas diversidades também nos *prints* 14 e 15, a seguir:



Figura 21 - Prints14 e 15 -Fragmentos da prática letrada multimidiática, cultural, social e crítica sobre a temática meio ambiente

Fonte: Acervo da pesquisa

A temática abordada, no contexto acima, é sobre a consciência ambiental. As equipes #TriboPirangueira, #OsExclusivos e #TMJ demonstraram indignação quanto à ação de jogar lixo nas ruas. Por se tratar de uma temática que envolve toda a sociedade, o pluralismo cívico é evidenciado quando vários grupos discorrem e/ou opinam sobre a imagem apresentada no grupo do *WhatsApp*. O espírito de cidadania é despertado e vários representantes das equipes discutem essa temática. O interessante é que os discentes reconhecem que o lixo na rua não é só

responsabilidade da população. Um participante da equipe #Os Exclusivos expressa: “*Falta de responsabilidade da população com o seu lixo e do governo com aterros sanitários [...]*”. Além de haver um despertar da consciência ambiental individual, que envolve a população, há também o reconhecimento de que o poder público é também responsável por essa situação.

É também importante ressaltar que as temáticas discutidas no ambiente virtual do *WhatsApp* não foram só repletas de indignações, de problemas sociais, entre outros. Os discentes produziram também uma visão crítica sobre questões familiares, relacionadas ao respeito e admiração pelo próximo. Veja os *prints* abaixo:



Figura 22- Prints16 e 17 - Fragmentos da prática letrada multimidiática, cultural, social e crítica sobre a temática família

Fonte: Acervo da pesquisa

A temática exaltada nessa prática de letramento multimidiático é a família. Uma representante da equipe #OsInteressados posta, no grupo do *WhatsApp*, uma imagem de sua família toda unida e comenta: “*Família linda. A coisa melhor na vida da gente é ter uma família toda reunida*”. Essa reflexão motivou outros grupos a apresentarem também a importância de ter uma base familiar, como vemos no *print* abaixo:



Figura 23- Print - Continuação do fragmento da prática letrada multimidiática, cultural, social e crítica sobre a temática família

Fonte: acervo da pesquisa

Nesse momento, a prática de letramento não foi tão crítica, mais ainda, uma prática social. Naquele instante, o repertório cultural deixou de ser mais opinativo, mas evidenciou ainda pluralismo cívico (COPE e KALANTZIS, 2000a e ROJO, 2013) quando a professora permitiu o que as instituições educacionais devem consentir sempre: “desenvolver nos alunos a habilidade de expressar e representar identidades multifacetadas apropriadas a diferentes modos de vida [...]” (ROJO, 2013, p. 15).

Quando as representantes do grupo #OsInteressados apresentaram as imagens das famílias, as mesmas expressaram seus sentimentos sobre a instituição “família”, e evidenciaram que o “modo de vida” delas está intrinsicamente relacionado a sua identidade.

Dessa forma, é dever da escola e, conseqüentemente, do professor conhecer e compreender os interesses culturais e divergentes de seus alunos, e permitir que as práticas de letramentos escolares envolvam a multiculturalidade do discente, além do reconhecimento da multisssemiose dos textos e circulação dos mesmos.

Para enaltecer toda essa diversidade cultural e semiótica no projeto de letramento em estudo, realizamos a culminância do evento, no intuito de concretizar o terceiro objetivo desse estudo: reconhecer a contribuição da pedagogia dos multiletramentos para as aulas de produção textual em Língua Portuguesa. Vejamos esse reconhecimento no tópico a seguir.

3.3 O EVENTO DE LETRAMENTO: A CULMINÂNCIA DO PROJETO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Dentre os vários eventos de letramentos realizados por meio das práticas de letramentos aqui analisadas, um se destacou: a culminância do projeto, isto é, a exposição do projeto: “*O olhar crítico sobre o cotidiano de Mossoró- na visão dos alunos dos 9º anos*”. Este evento foi realizado depois que cada equipe escolheu pelo menos uma imagem e um comentário exposto no grupo do *WhatsApp* e, depois da triagem, cada grupo teve que reescrever o texto e a professora corrigir, juntamente

com toda a equipe, para acontecer a impressão da imagem e do comentário, além da colagem dos mesmos em uma cartolina para a apresentação.

Como a exposição aconteceu no pátio da escola, a visitação estava aberta a toda comunidade escolar: alunos, professores, coordenadores, diretora, equipe técnica escolar, como também, os pais e/ou familiares dos alunos podiam fazer a visitação do projeto. A exposição ficou exposta durante uma semana e, sempre na hora do intervalo, principalmente, tinham representantes das equipes prontos para tirarem alguma dúvida ou curiosidade a respeito das imagens ou como se efetivaram as práticas de letramentos. Vejam as imagens abaixo:



Figura 24- Evento de letramento: exposição do projeto e visitação da comunidade escolar

Fonte: Acervo da pesquisa

Os alunos e também a professora ficaram satisfeitos com a realização da culminância do projeto, pois a mesma teve uma grande visitação. E, dessa forma,

esse momento demonstrou, para toda a comunidade escolar, a contribuição de se trabalhar com a pedagogia dos multiletramentos. Até então, esse reconhecimento estava apenas entre os participantes da pesquisa (professora e alunos), e para que esse projeto fosse compartilhado e passasse a ser ainda mais uma prática social, a realização da exposição foi necessária.

De acordo com Hernandez (2001) *apud* Oliveira (2008, p. 99), realizar um projeto de letramento é pensar em “uma concepção política vinculada à noção de democracia e preocupada com a formação de um cidadão capaz de tomar decisões, assumir responsabilidades, no sentido de ser consciente dos seus atos, e escrever a sua própria história.” É nesse contexto que acreditamos quando pensamos na realização deste projeto.

Nas várias práticas multiletradas, os alunos sentiram-se protagonistas autônomos com responsabilidade social. Como vemos nas imagens da exposição, os discentes apresentavam o trabalho e mostravam o olhar crítico de um cidadão que pode provocar a mudança, ou melhor, a prática transformada que tanto se preconiza como um dos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2000a e ROJO, 2012). Permitir uma prática situada de enquadramento crítico e que possa ser transformada é a proposta didático-pedagógica para se trabalhar com os multiletramentos. Como podemos perceber nas imagens, as práticas multiletradas são evidenciadas a partir dos princípios da multiculturalidade e da multissemiose dos textos expostos e visualizados por toda a comunidade escolar. Veja as imagens abaixo:



Figura 25- Imagens de cartazes expostos na exposição.

Fonte: Acervo da pesquisa

A multiculturalidade está evidenciada porque a imagem e os comentários abordam questões sociais, críticas e culturais. O multissemiótico porque a representação imagética é semiótica e ainda multiplica os sentidos, permitindo maior significação à prática letrada.

Vale ressaltar que tudo isso foi produzido com a presença e o uso das novas tecnologias digitais de uma sociedade contemporânea que cria cada vez mais possibilidades de expressão e comunicação, informação e conhecimento. Segundo Rojo (2012, p. 37), “as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação, e a combinação dessas modalidades [...]”. É necessário, nesse contexto, o desenvolvimento de diversas habilidades, como também é preciso o estudo dos novos letramentos, ou melhor, dos multiletramentos. Essa necessidade nos mostra a importância de desenvolver, cada vez mais, práticas multiletradas em ambientes educacionais. Sobre esta relevância, discorreremos um pouco, no tópico a seguir.

3.4 A VISIBILIDADE E O RECONHECIMENTO DO PROJETO DE LETRAMENTO: A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS SOCIAIS EM AMBIENTES EDUCACIONAIS

Rojo (2013) sugere que as ações pedagógicas valorizem todas as formas de linguagem, e que o aluno seja protagonista e não “um simples reprodutor de saberes” (ROJO, 2013, p. 138). Dessa forma, desenvolver propostas pedagógicas que consideram o contexto social do aluno e que incorporam novas formas de interação em diferentes linguagens, é importante para ampliar, de acordo com Cope e Kalantzis (2000a), novos modos de significar, de fazer sentido e de fazer circular discursos na sociedade contemporânea. Diante desse estudo, assim como afirma Rojo (2013), é necessário a criação de ambientes de aprendizagem com práticas sociais que “despertem a sensibilidade dos aprendizes para o mundo digital”. (ROJO, 2013, p. 137).

Quando falamos sobre circulação dos discursos, lembramos da facilidade de disseminação de informações e conhecimentos. De acordo com Rojo (2015, p. 122), “a informação e os conteúdos transbordam a *Web* e o prefixo *Hiper*, também aí, é demandado. Nesse contexto de hiperinformação, as ações de curar, seguir, taguear e comentar ganham destaque”. Por isso que ao realizarmos este projeto, registramos e expomos algumas etapas do projeto nas redes sociais. Vejam a figura abaixo:



Figura 26- Divulgação do projeto na rede social *Facebook*:

Fonte: acervo da pesquisa

Quando a docente postou algumas práticas de letramentos sociais em sua rede social, a repercussão foi bem acentuada. Várias pessoas curtiram e comentaram, inclusive os alunos, participantes da pesquisa. Um deles comentou: “estou amando esse projeto”. A audiência foi tão grande que um repórter local procurou a instituição escolar para entrevistar a docente e também os alunos,

principais autores deste projeto. Veja abaixo dois fragmentos da notícia²⁷ veiculada no Jornal Gazeta do Oeste na forma impressa e *on-line*²⁸ de Mossoró:



← → ↻ gazetadooeste.com.br/um-celular-para-captar-o-cotidiano/

Novas Tecnologias publicado por Webmaster em 5 de novembro de 2014 às 00:00 | editado em 04/11/2014 às 20:31

Um celular para captar o cotidiano

Para que serve um celular? Para ligar, ouvir música, enviar mensagens, tirar fotos e mais uma infinidade de utilidades. Também serve para observar o cotidiano, para captar imagens as quais nem todos percebem.

Um ônibus lotado, um hospital com pacientes no corredor, um cãozinho deitado sob um carro estacionado, uma mulher que chora na rua... imagens que mostram o que o olho muitas vezes não vê. São aquelas cenas que todos olham, mas não veem.

O aparelho celular serve também para isso. Desde que se popularizou, o aparelho celular tem feito parte do cotidiano das escolas a ponto de servir de conflito entre professor e aluno, aluno e instituição. São frequentes as reclamações dos professores com relação ao uso do celular em sala de aula. São feitas reuniões com os pais para tentar minimizar o problema e buscar uma solução pacífica para todos.

O aparelho celular tem sido usado largamente pelos estudantes, principalmente em sala de aula, atrapalhando, muitas vezes, o trabalho desenvolvido pelo professor.

O uso dos seus aplicativos tem sido motivo de discórdia até entre colegas.

Por causa do uso indiscriminado do telefone celular na escola, os vereadores de Mossoró criaram a lei municipal nº 2829, de 10 de janeiro de 2012, proibindo o seu uso em sala de aula no âmbito do município de Mossoró.

Grupos postam e discutem sobre o que foi observado - Foto Alcivan Costa

GAZETA do OESTE 09/JUN/2015

Preso em Mossoró advogado cearense suspeito de assalto

Plano Detetado plano de subversão

60%

Classificados

Assine Já!

Colunas

Figura 27- Divulgação do projeto no jornalismo impresso e digital de Mossoró

Fonte: <http://gazetadooeste.com.br/um-celular-para-captar-o-cotidiano/>

²⁷ A notícia completa se encontra nos anexos A, B, C, e D.

²⁸ Notícia veiculada no site do Jornal Gazeta do Oeste: <http://gazetadooeste.com.br/um-celular-para-captar-o-cotidiano/>



Figura 28- Divulgação do projeto no jornalismo impresso e digital de Mossoró- continuação da notícia

Fonte: <http://gazetadooeste.com.br/um-celular-para-captar-o-cotidiano/>

Com a visita do jornalista, os alunos se sentiram importantes e ficaram ainda mais empolgados com o projeto que já estava em andamento. Segundo Rojo (2015, p. 122), “A audiência é uma espécie de capital social – relacionado com a capacidade do sujeito de conseguir certa aderência de se movimentar bem no seu meio social [...]”. De acordo com a autora, nos tempos modernos, é preciso expor, contar o que se vive, não basta viver.

Além da exposição e audiência, a divulgação deste projeto nas redes sociais e na imprensa mossoroense foi importante para dar mais visibilidade e

reconhecimento ao projeto de letramento. Divulgar é necessário para que os envolvidos na educação percebam que a realização dessas práticas de letramentos sociais contribui para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade coletiva, da criticidade, além do reconhecimento da diversidade cultural do alunado. E, ainda ameniza o preconceito, principalmente entre educadores, de se trabalhar a tecnologia móvel em sala de aula, Já que muitos docentes veem o celular como um artefato tecnológico negativo para a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível que as escolas ainda privilegiam as práticas letradas tradicionais, vistas como “cultas”, em relação aos novos e multis letramentos advindos deste mundo digital, “hipermoderno atual”, como afirma Rojo (2015, p. 135). Mas também é notório que esse ambiente digital passa a ser cada vez mais presente nas práticas sociais dos indivíduos e que estes passam a utilizar as novas tecnologias, principalmente, as móveis, com maior frequência.

Esses indivíduos foram ou são alunos e, dessa forma, a escola não deve e nem pode ficar distante dessas novas demandas sociais e digitais presentes na nossa sociedade. Por isso que, pensando assim, o objetivo geral desta pesquisa foi propor práticas sociais que envolvam a leitura e, principalmente, a escrita e a imagem com o uso da tecnologia móvel, no caso mais específico, o uso do celular e do *WhatsApp*, dentro e fora da sala de aula, no intuito de usar novas práticas sociais que promovam a pedagogia dos multiletramentos.

Assim, organizamos esta dissertação em três capítulos. No primeiro, apresentamos as teorias que deram embasamento a nossa pesquisa. Esta foi centralizada nos estudos dos novos letramentos, isto é, os multiletramentos que necessariamente envolvem a multissemiose e diversidade de circulação dos textos, além da multiculturalidade da população. No segundo capítulo, contextualizamos a pesquisa diante de um estudo de abordagem qualitativa, a partir da realização de uma pesquisa ação interventiva. No terceiro e último capítulo, efetivou-se a análise e discussão do *corpus* da pesquisa. Nesta seção, quatro tópicos foram desenvolvidos. Os três primeiros pontos foram explanados para concretizar cada objetivo específico proposto. E o último ponto para reforçar a discussão da temática estudada.

Assim, o primeiro objetivo - analisar a multissemiose das postagens multimodais em circulação no grupo do *WhatsApp* – permitiu percebermos que a multiplicidade semiótica na constituição dos textos provocou uma explosão de sentidos e que “novas possibilidades de significação” (LEMKE, 2010, p. 462), na compreensão das imagens e dos comentários produzidos nas práticas de letramentos, foram desenvolvidas, e ainda que o ambiente interativo e colaborativo do *WhatsApp* facilitou a comunicação escrita e visual dos alunos, pois os discentes

desenvolveram as habilidades de autoria multimidiática (produção da imagem e do comentário) com maior facilidade.

O segundo objetivo específico proposto - reconhecer a multiculturalidade dos discentes a partir do letramento social crítico evidenciados nas imagens e comentários produzidos nas práticas de letramentos executadas no aplicativo *WhatsApp* desenvolveu, na produção multimidiática do aluno, o pensamento mais crítico frente as práticas sociais realizadas por eles. E ainda despertou a autonomia e o protagonismo juvenil nos discentes, promovendo a cidadania, e assim, tornando-os cidadãos mais críticos diante de um mundo globalizado e hipermoderno (ROJO, 2015).

O terceiro objetivo, investigar a contribuição da pedagogia dos multiletramentos para as aulas de produção textual em Língua Portuguesa, implementou motivação e satisfação nos alunos, aumentando as relações pessoais entre os membros do grupo e a sensação de cooperação e de colaboração da equipe, pois os discentes dialogavam diariamente no grupo. Também, notoriamente apreendemos que a mídia e as linguagens utilizadas pelos alunos, ampliaram o repertório cultural deles, desenvolvendo abordagens criativas, críticas, pluralistas, culturais e democráticas que tanto o Grupo de Nova Londres (GNL) preconizou ao disseminar a pedagogia dos multiletramentos.

Aconteceram algumas implicações na realização deste projeto, mas nada que comprometesse a concretização dos objetivos propostos. Dessa forma, é relevante informar que as práticas multiletradas fora da sala de aula tiveram maior frequência e maior produção do que as que acontecem cotidianamente dentro do ambiente tradicional de aprendizagem. Primeiro, porque das 24 (vinte quatro) horas de um dia, apenas quatro horas os alunos passam na escola, e a conexão interativa no *WhatsApp* vai além desse tempo. A interatividade neste aplicativo acontece a todo momento do dia. Algumas produções aconteceram em plena madrugada, como por exemplo, quando um aluno registrou a imagem de um incêndio no Hospital da Mulher, na cidade de Mossoró-RN, e um grupo de alunos que ainda estavam acordados passaram a produzir comentários na madrugada desta noite.

Um outro motivo, e talvez o que leva muitos docentes a não promoverem práticas de letramentos envolvendo a tecnologia móvel, são as dificuldades que temos quanto ao uso da internet, já que para utilizar o *WhatsApp*, precisa-se deste meio. Muitas escolas dispõem de uma rede *Wi-Fi*, como o caso da instituição em

que realizamos a intervenção, mas não tem uma boa qualidade, o que dificulta, algumas vezes, o compartilhamento da *internet* entre os alunos. O professor, neste caso, deve buscar outros meios, tais como, internet individual de um aluno ou do próprio docente e compartilhar, por meio de roteador, com os discentes. Em geral, há dificuldades, mas não impedimentos, principalmente, quando vemos o entusiasmo dos alunos ao trabalhar com o celular em sala de aula, por isso, todo esforço e criatividade é compensado.

E, ao contrário do que muitos pensam, o ensino- aprendizagem, a partir da tecnologia móvel, não aumenta o isolamento ou a discriminação, pelo contrário, oferece às pessoas mais oportunidades para cultivar habilidades como discutir ideias, compartilhar interpretações, entre outras, num trabalho coletivo e colaborativo. Apenas o professor tem que estar sempre e incansavelmente orientando o uso do celular, mostrando que naquele momento da sala de aula, aquele artefato tecnológico está sendo usado pedagogicamente em prol de uma prática pedagógica inovadora e mais interativa.

É também interessante evidenciar que as práticas de letramentos (HAMILTON, 2010 e OLIVEIRA, 2008) realizadas no ambiente do *WhatsApp*, serviram de ponto de partida para o surgimento de outras práticas. Por exemplo, depois dos comentários produzidos no grupo acerca de uma imagem registrada que evidenciou uma determinada temática social, a professora estabeleceu uma ponte para se trabalhar este mesmo tema na produção de um artigo de opinião e no desenvolvimento de uma crônica argumentativa. Se o docente quiser ir além, pode trabalhar ainda na produção de um documentário ou de uma campanha de cunho político-social, no intuito de denunciar algo, por exemplo. Nessas situações, o celular e o *WhatsApp* são apenas instrumentos tecnológicos que darão o “ponta pé” inicial para o desenvolvimento de práticas de letramento criativas, inovadoras e estimulantes para os alunos.

Diante de tudo que foi abordado aqui, esperamos que essa pesquisa venha a contribuir para a promoção de novas práticas de ensino-aprendizagem, e que estas, sempre que possível ou necessário, envolvam as tecnologias móveis sem medo, entendendo que políticas educacionais discriminatórias, que negam a inclusão da diversidade cultural do alunado e a diversidade de circulação e multisssemiose dos textos, estão deixando de promover a pedagogia dos multiletramentos.

Embora seja cômodo para alguns docentes permanecer apenas com as práticas de letramentos tradicionais, é inadmissível ignorar os novos letramentos concebidos no mundo contemporâneo. É necessário que os educadores, os docentes, principalmente, se questionem: Como os dispositivos móveis estão sendo usados a favor de um ensino efetivo e de qualidade? De que forma podemos aproveitar a presença das tecnologias móveis para criar novas pontes entre os vários ambientes em que o aluno transita, inclusive, a sala de aula, em incentivo à produção textual nas aulas de língua portuguesa? Que outra prática de letramento pode levar em consideração a multiculturalidade do discente e a multisssemiose dos textos, além da diversidade de circulação destes? Termina esta dissertação deixando que estas indagações e outras que surgirão, sejam respondidas por outros estudos interventivos como este.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Sergio Ferreira do. Internet: novos valores e novos comportamentos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Coord.); FREIRE, Fernanda M. P.; ALMEIDA, Rubens Queiroz de; AMARAL, Sergio Ferreira do. **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2008.

AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia e VIANA, Lucina. **Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital**. Revista Comunicação Cibernética; nº 20; p. 34 a 40; Famecos/PUCRS/ Porto Alegre: 2008. Disponível em: <<http://pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/viewFile/4829/3687>> Acesso 25/03/2015.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Júlio César. Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios. In: **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007; p.15 a 18.

ARAÚJO, Júlio César; PIMENTA, Alcilene Aguiar. **Aspectos multimodais da escrita acadêmica em pôsteres de bolsistas da ufc: a construção de significados nesse gênero**. Revista do curso de Letras da Uniabeu – E- escrita, vol. 5, n.2, 2014, p.106 a 122. Disponível em: <http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/1378/pdf_254> acesso em: 13/03/2015

ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. As tecnologias digitais e o Ensino Médio: reflexões sobre os desafios e possibilidades na aprendizagem escolar. In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares e PAZ, Sandra Regina (orgs.). **Ensino Médio: profissão docente, currículo e novas tecnologias**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

ARAÚJO, Patrício Câmara; BOTTENTUIT JÚNIOR, João Batista. **O aplicativo de comunicação Whatsapp como estratégia no ensino de Filosofia**. Revista Temática - Ano XI, n. 02, NAMID/UFPB: Fevereiro/2015. disponível em : <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/22939>> Acesso em: 10/03/2015.

BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARTON, David and HAMILTON, Mary. LiteracyPractice. In: BARTON, David, HAMILTON, Mary and IVANIC, Roz. (orgs.). **Situated Literacies: Reading and writing in context**. London: Routledge, 2000.

BARTON, David, HAMILTON, Mary and IVANIC, Roz. (orgs.). **Situated Literacies**: Reading and writing in context. London: Routledge, 2000.

CARVALHO, C. M. S. de. **Cd-letras**: gêneros discursivos, práticas de letramento e identidades. Tese de doutorado (inédita). Universidade de Brasília, 2006. Disponível em: http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2002. Acesso em: 23/05/2015.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. A multiliteracies pedagogy: a pedagogical supplement. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (orgs.). **Multiliteracies**: literacy learning and design of social futures. Routledge: 2000a.

_____. Designs for social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (orgs.). **Multiliteracies**: literacy learning and design of social futures. Routledge: 2000b.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e Letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2011.

COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2011.

COSTA, Giselda dos Santos. **Mobile learning**: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino - aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAC, Letras, Recife: 2013.

DIAS, Anair Valência Martins (et.al). Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DIAS, Anair Valência Martins. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (orgs.). In: **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: **Fala e escrita**. MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONISIO, Angela Paiva. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FONSECA, Ana Graciela M. F. da. **Aprendizagem, mobilidade e convergência: *mobile learning* com celulares e *smartphones*.** Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano, n. 2, p. 265-283, Junho 2013.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GEE, James Paul. **The social mind:** Language, ideology, and social practice. New York: Bergin&Garvey, 1992.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 79 a 108.

GOULART, Cecília. Letramento e as novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento Digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2011.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David, HAMILTON, Mary and IVANIC, Roz. (orgs) . **Situated Literacies:** Reading and writing in context. London: Routledge, 2000.

HINE, Christine. **Virtual ethnography.** Centre for Research into Innovation, Culture and Technology Brunel University, Uxbridge, Middlesex, UB8 3PH, UK, 2000, p. 01 a 25. Disponível em: <<http://www.cirst.uqam.ca/pcst3/PDF/Communications/HINE.PDF>> acesso em: 25/03/15.

HYMES, Dell. Models of the interaction of language and social life. In: GUMPERZ, John J.; HYMES, Dell (Eds.). **Directions in sociolinguistics – the ethnography of communication.** New York: Basil Blackwell Inc., 1986.

IBOPE MEDIA. **52 milhões de pessoas tem acesso à web pelo celular.** Grupo IBOPE. 2013. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/52-milhoes-de-pessoas-tem-acesso-a-web-pelo-celular-aponta-IBOPE-Media.aspx>> acesso em: 20/12/2014.

JORNAL OFICIAL DE MOSSORÓ- JOM. **Lei nº 2829, de 10 de janeiro de 2012.** Disponível em: <http://www.prefeiturademossoro.com.br/jom/jom129.pdf> Acesso em: 20/12/2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KLEIMAN, Angela B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. In: Linguagem em (Dis)curso. LemD, v. 8, n.3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KÖCHE, VanildaSanton; BOFF, Odete Maria Benetti e MARINELLO, AdianeFogali. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Projeto Temático Letramento do Professor**. São Paulo: Centro de Formação de Professores do IEL- Cefiel- UNICAMP, São Paulo: 2007. Disponível em:

<http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf> acesso em: 11/05/2015.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?**: Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Ciefel/ IEL/ Unicamp, 2005. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf . Acesso em: 07/07/2014.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: Kleiman, Angela B.; SIGNORINI, Inês (orgs.) **Ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

_____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada. [online]. v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. ISSN 0103-1813. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=s0103-18132010000200009&lng=pt&nrm=iso&tling=pt>. Acesso em: 11/08/2014.

_____. **TravelsHipermodality**. London: Visual Communication, vol. 1, nº3, 2002, p. 299 a 325. Disponível em:

<http://www.researchgate.net/profile/Jay_Lemke/publication/240697247_Travels_in_hipermodality/links/02e7e5307fab6e147e000000.pdf> acesso em: 11/08/2014.

_____. Multiplyingmeaning: visual and verbal semiotics in scientific. In: MARTIN, J. R. **Reading Science**. London: Routledge, 1998, p. 87 a 114. Disponível em:

<<http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/papers/mxm-syd.htm>> acesso em: 10/01/2015.

LORENZI, Gislaïne Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. *Blog* nos anos iniciais do fundamental I. In: ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MACEDO, L. **Para um discurso das regras na escola ou na psicopedagogia**: uma análise construtivista. Cadernos de Pesquisa: São Paulo, n. 87, 1993.

MELO, Jose Marques de. **Jornalismo Opinativo**: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro. 3. ed. Campos de Jordão, RJ: Editora Mantiqueira, 2003.

MERIJE, Wagner. **Mobimento**: educação e comunicação mobile. São Paulo: Petrópolis, 2012.

MILAGRE, José Antonio. **Direito Digital**: É legal a proibição de celulares nas escolas do Brasil. Maio/2009. Disponível em:
<<http://www.migalhas.com.br/dePeso/16,MI83933,61044>
Direito+Digital+E+legal+a+proibicao+de+celulares+nas+escolas+do+Brasil> acesso em: 17/12/2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 9 a 28.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.61 a 77.

MOLLICA, Maria Cecilia de Magalhães; PATUSCO, Cynthia Aparecida Pereira; BATISTA, Hadinei Ribeiro. (orgs.) **Sujeitos em ambientes virtuais**: Festschriften para Stella Maris Bortoni-Ricardo. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro e KLEIMAN, Angela B. **Letramentos múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal, RN: EDUFRN- Editora da UFRN, 2008.

OLIVEIRA, Estevão Domingos Soares de; ANJOS, Eudisley Gomes dos; OLIVEIRA, Felipe Soares de; (et. al.) **Estratégias de uso do whatsapp como um ambiente virtual de aprendizagem em um curso de formação de professores e tutores**. Simpósio Internacional de Educação a Distância – SIED/2014; Encontro de Pesquisadores de Educação a Distância- EPED/2014; Universidade Federal de São Carlos- UFSCar: 2014. Disponível em:
<<http://www.sied-enped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/835>> acesso em: 10/01/2015.

OLIVEIRA, Estevão Domingos Soares de; SOUSA, Hercilio de Medeiros; ANJOS, Eudisley Gomes dos; (et.al.) **Experiência de uso do *WhatsApp* como ambiente virtual de aprendizagem em um curso a distância**. Comissão Especial de Informática na Educação (CEIE), da Sociedade Brasileira de Computação (SBC); Anais do XIX Workshop de Informática na Escola (WIE 2014): 2014. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/3098>> acesso em: 10/01/2015.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2011.

RIBEIRO, Otacílio José. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2011.

ROJO, Roxane. **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, Sandra Virgínia Correia de Andrade. **O uso do celular nas práticas de letramento**. VI fórum identidades e alteridades. II Congresso Nacional Educação e Diversidade, 2013, Itabaiana/SE. Anais. UFS/Itabaiana/SE Brasil. p. 1-10. Disponível em: <http://200.17.141.110/forumidentidades/VIforum/textos/Texto_VI_Forum_58.pdf> acesso em: 11/01/2015.

SCOPEO (2011). **M-learning en España, Portugal y América Latina**, Monográfico SCOPEO, nº 3. Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas- CITA; Universidad de Salamanca: Noviembre de 2011. Disponível em: <<http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/04/scopeom003.pdf>> acesso em 11/01/2015

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. **Letramento e alfabetização**. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro; Editora global, 2003b.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e Práticas de Letramento**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2012.

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

TAKAKI, Nara Hiroko. **Letramentos na sociedade digital**: navegar é e não é preciso. Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

TAVARES, Lúcia Helena Medeiros da Cunha. **Reflexos do letramento familiar na produção textual infantil**: dos desenhos e rabiscos aos signos alfabéticos. João Pessoa, PB: Programa de Pós-Graduação em Linguística - Proling – UFPB, 2008. Disponível em: <http://rei.biblioteca.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/287/1/lhmct05062013.pdf> Acesso em: 12/08/2014.

_____. **Gêneros e multimodalidade discursiva nas histórias em quadrinhos**. Revista Prolíngua. Vol. 5, nº 2, 2010, p. 69 a 80. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/15309/8691>> acesso em: 10/07/2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

UNESCO. **O Futuro da aprendizagem móvel**: implicações para planejadores e gestores de políticas. Brasília: UNESCO, 2014a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002280/228074POR.pdf>> acesso em: 20/02/2015.

UNESCO. **Diretrizes de políticas da UNESCO para aprendizagem móvel**. Brasília: UNESCO, 2014b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>> acesso em: 20/02/2015.

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário de sondagem

Questionário de sondagem – o uso do celular e *WhatsApp*

1- Você tem celular?

☐ Sim ☐ Não

2- Você possui *WhatsApp*?

☐ Sim ☐ Não

3- Caso tenha o aplicativo, com que frequência você utiliza-o?

☐ 1 dia

☐ De 2 a 4 dias

☐ De 3 a 5 dias

☐ De 4 a 6 dias

☐ Todos os dias

Apêndice B - Termo de consentimento Livre e Esclarecido

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN
Faculdade de Letras e Artes- FALA- PROFLETRAS/Mossoró



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: O USO DO CELULAR E DO WHATSAPP NAS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA

Nome da Pesquisadora/ aluna: DÉBORA KATIENE PRAXEDES COSTA MORAIS

Nome da Pesquisadora Professora Orientadora: Profa. Dra. LÚCIA HELENA MEDEIROS DA CUNHA TAVARES

1. **Natureza da pesquisa:** *você está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade: investigar a contribuição da pedagogia dos multiletramentos para as aulas de produção textual em Língua Portuguesa. Com o propósito específico de (i) propor práticas sociais que envolvam leitura, escrita e imagem com o uso da tecnologia móvel, mais especificamente, o celular, em sala de aula; (ii) analisar a multisssemiose dos textos nas postagens multimodais em circulação no grupo do WhatsApp; e (iii) reconhecer a multiculturalidade dos discentes a partir do letramento social crítico expostos nos comentários por meio das práticas de letramentos executadas no aplicativo de bate papo on-line, WhatsApp.*
2. **Participantes da pesquisa:** *Alunos dos nonos anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Centenário de Mossoró*
3. **Envolvimento na pesquisa:** *Ao participar deste estudo, você e o responsável, já que são menores de idade, permitirão que a pesquisadora/ aluna do*

Proletras/UERN/Mossoró, a Sra. professora Débora Katiene Praxedes Costa Moraes, tenha liberdade de divulgar o projeto/pesquisa, apresentando imagens das práticas de letramentos concretizadas em sala de aula. O(a) aluno (a) (juntamente com o responsável) tem a liberdade também de recusar a participação e ainda se desistir a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o aluno(a). Sempre que quiser, você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da aluna / pesquisadora do projeto, Débora Katiene Praxedes Costa Moraes. (Logo abaixo, o contato)

4. **Riscos e desconforto:** *A participação nesta pesquisa NÃO traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta dissertação obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. O que pode acontecer é a pesquisa ser divulgada em congressos, seminários, artigos científicos, e, inclusive, na defesa da dissertação.*

5. **Benefícios:** *Ao participar desta pesquisa, o aluno (e o responsável) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre como desenvolver práticas de sala de aula interativas, e alunos mais críticos a partir do uso das novas tecnologias no ambiente educacional. O interessante é que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa, possa ser evidenciado, e que o pesquisador se comprometa a divulgar os resultados obtidos.*

6. **Pagamento:** *Você (e também o responsável) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante/ aluno (a) da Pesquisa

Assinatura do Participante/ aluno (a) da Pesquisa

Assinatura do Responsável pelo aluno (a)

Assinatura da aluna/ pesquisadora

Aluna/ pesquisadora/ professora: **Débora Praxedes**

Contato: (84) 8806-2060; E-mail: debora-praxedes@hotmail.com

Apêndice C- Gráficos da frequência de uso do *WhatsApp* pelos alunos

Fonte: Acervo da pesquisa

ANEXOS

Anexo A - Divulgação do projeto no jornalismo impresso e digital de Mossoró

← → ↻ gazetadoeste.com.br/um-celular-para-captar-o-cotidiano/ ★

Novas Tecnologias publicado por Webmaster em 5 de novembro de 2014 às 00:00 | editado em 04/11/2014 às 20:31

Um celular para captar o cotidiano

Para que serve um celular? Para ligar, ouvir música, enviar mensagens, tirar fotos e mais uma infinidade de utilidades. Também serve para observar o cotidiano, para captar imagens as quais nem todos percebem.

Um ônibus lotado, um hospital com pacientes no corredor, um cãozinho deitado sob um carro estacionado, uma mulher que chora na rua... imagens que mostram o que o olho muitas vezes não vê. São aquelas cenas que todos olham, mas não veem.

O aparelho celular serve também para isso. Desde que se popularizou, o aparelho celular tem feito parte do cotidiano das escolas a ponto de servir de conflito entre professor e aluno, aluno e instituição. São frequentes as reclamações dos professores com relação ao uso do celular em sala de aula. São feitas reuniões com os pais para tentar minimizar o problema e buscar uma solução pacífica para todos.

O aparelho celular tem sido usado largamente pelos estudantes, principalmente em sala de aula, atrapalhando, muitas vezes, o trabalho desenvolvido pelo professor.

O uso dos seus aplicativos tem sido motivo de discórdia até entre colegas.

Por causa do uso indiscriminado do telefone celular na escola, os vereadores de Mossoró criaram a lei municipal nº 2829, de 10 de janeiro de 2012, proibindo o seu uso em sala de aula no âmbito do município de Mossoró.



Grupos postam e discutem sobre o que foi observado - Foto Alcivan Costa

VERSÃO DIGITAL 09/JUN/2015

GAZETA do OESTE

Preso em Mossoró advogado cearense suspeito de assalto

Chuva reduziu em até 80% as RNs

Produção vai estudar soluções para alternativas

Operação PM registra 30 mortos e 41 feridos

60%

105

LER ESTA EDIÇÃO edições anteriores

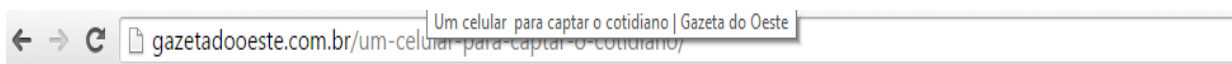
Assine Já!

Classificados

Colunas

Fonte: <http://gazetadoeste.com.br/um-celular-para-captar-o-cotidiano/>

Anexo B- Divulgação do projeto no jornalismo impresso e digital de Mossoró



Postagens dos alunos motivam ao debate sobre um tema

Nas escolas municipais estão afixados avisos orientando sobre o uso dos aparelhos na sala de aula e enfatizando a lei proibitiva.

Para minimizar o problema e mostrar que existem outras utilidades para o telefone, a professora Débora Praxedes, da Escola Estadual Centenário de Mossoró, desenvolve em sala de aula, com a sua turma de 9º ano, o projeto "O uso do celular e do aplicativo Whatsapp como ferramentas de ensino aprendizagem", cujos objetivos são trabalhar com as novas tecnologias, incentivar a escrita crítica e fazer exposição de imagens captadas pelos alunos na câmera do aparelho.

O tema do projeto é "Um olhar crítico sobre seu cotidiano". Segundo a professora, foram formados grupos no aplicativo Whatsapp que fotografam imagens do cotidiano deles, enfocando situações de indignação, de violência ou de atitudes consideradas bonitas.

Esses grupos ficam compartilhando as imagens e debatendo sobre elas. A cada postagem, os membros do grupo precisam comentar de forma crítica. "Eu acho muito importante esse trabalho. É preciso trabalhar com a consciência deles. É o olhar crítico em relação ao que eles veem todo dia", ressaltou a professora, que acompanha as postagens dos alunos e também as comenta.

Na aula, Débora projeta as imagens do dia no datashow e todos vão debater sobre o que captaram. "Eles ficam muito empolgados. Para eles, é uma forma de desafio", comenta.

No fim do ano, será realizada uma exposição na escola com as imagens captadas pelos aparelhos celulares.

Estudantes aprendem brincando a analisar imagens

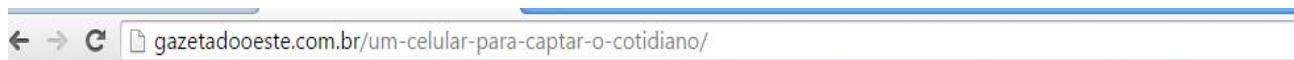
Para os estudantes, claro, o projeto caiu bem, pois alia diversão e aprendizagem. É aquela história de aprender brincando. Eles usam o aplicativo Whatsapp e estudam.

De acordo com Débora, não é todo dia que se desenvolve o



Fonte: <http://gazetadooeste.com.br/um-celular-para-captar-o-cotidiano/>

Anexo C- Divulgação do projeto no jornalismo impresso e digital de Mossoró



comentar de forma crítica. “Eu acho muito importante esse trabalho. É preciso trabalhar com a consciência deles. É o olhar crítico em relação ao que eles veem todo dia”, ressaltou a professora, que acompanha as postagens dos alunos e também as comenta.

Na aula, Débora projeta as imagens do dia no datashow e todos vão debater sobre o que captaram. “Eles ficam muito empolgados. Para eles, é uma forma de desafio”, comenta.

No fim do ano, será realizada uma exposição na escola com as imagens captadas pelos aparelhos celulares.

Estudantes aprendem brincando a analisar imagens

Para os estudantes, claro, o projeto caiu bem, pois alia diversão e aprendizagem. É aquela história de aprender brincando. Eles usam o aplicativo Whatsapp e estudam.

De acordo com Débora, não é todo dia que se desenvolve o projeto na sala de aula. Mesmo assim, se torna um momento de aprendizagem lúdica. “É bem interessante porque desperta a participação. Todas as fotos são bem interessantes. Teve uma que postaram no grupo sobre o Hospital da Mulher, que mostrou o estado da saúde”, disse a estudante Williana Oliveira, 16 anos.

Para o estudante José Daniel, o projeto ensina a fazer uma leitura crítica do que acontece no cotidiano. “Mostra o ponto de vista de cada um, a situação que todo mundo está vivendo hoje. Teve uma foto sobre o patrimônio público que foi bem interessante. Isso é algo para a gente cuidar, no entanto não é cuidado”, reflete.



José Daniel e Williana acharam interessante o projeto – Foto Alcivan Costa

Fonte: <http://gazetadooeste.com.br/um-celular-para-captar-o-cotidiano/>

Anexo D – Notícia completa sobre a Divulgação do projeto no jornalismo impresso e digital de Mossoró



Mossoró/RN, domingo, 15 de junho de 2015

Início Notícias RSS

Pesquisar

Gerais
Estado
Mossoró
Esporte
Entretenimento e Cultura
Política
Policia

Novas Tecnologias

Um celular para captar o cotidiano

Para que serve um celular? Para ligar, ouvir música, enviar mensagens, tirar fotos e mais uma infinidade de utilidades. Também serve para observar o cotidiano, para captar imagens as quais nem todos percebem.

Um ônibus lotado, um hospital com pacientes no corredor, um cãozinho deitado sob um carro estacionado, uma mulher que chora a rua... imagens que mostram o que o olho muitas vezes não vê. São aquelas cenas que todos olham, mas não veem.

O aparelho celular serve também para isso. Desde que se popularizou, o aparelho celular tem feito parte do cotidiano das escolas a ponto de servir de conflito entre professor e aluno, aluno e instituição. São frequentes as reclamações dos professores com relação ao uso do celular em sala de aula. São feitas reuniões com os pais para tentar minimizar o problema e buscar uma solução pacífica para todos.

O aparelho celular tem sido usado largamente pelos estudantes, principalmente em sala de aula, atrapalhando, muitas vezes, o trabalho desenvolvido pelo professor.

O uso dos seus aplicativos tem sido motivo de discórdia até entre colegas.

Por causa do uso indiscriminado do telefone celular na escola, os vereadores de Mossoró criaram a lei municipal nº 2829, de 10 de janeiro de 2012, proibindo o seu uso em sala de aula no âmbito do município de Mossoró.



Grupos postam e discutem sobre o que foi observado - Foto Aécio Costa

Postagens dos alunos motivam ao debate sobre um tema

Nas escolas municipais estão afixados avisos orientando sobre o uso dos aparelhos na sala de aula e enfatizando a lei proibitiva.

Para minimizar o problema e mostrar que existem outras utilidades para o telefone, a professora Débora Praxedes, da Escola Estadual Centenário de Mossoró, desenvolve em sala de aula, com a sua turma de 9º ano, o projeto "O uso do celular e do aplicativo Whatsapp como ferramentas de ensino aprendizagem", cujos objetivos são trabalhar com as novas tecnologias, incentivar a escrita crítica e fazer exposição de imagens captadas pelos alunos na câmera do aparelho.

O tema do projeto é "Um olhar crítico sobre seu cotidiano". Segundo a professora, foram formados grupos no aplicativo Whatsapp que fotografam imagens do cotidiano deles, enfocando situações de indignação, de violência ou de atitudes consideradas bonitas.

Esses grupos ficam compartilhando as imagens e debatendo sobre elas. A cada postagem, os membros do grupo precisam comentar de forma crítica. "Eu acho muito importante esse trabalho. É preciso trabalhar com a consciência deles. É o olhar crítico em relação ao que eles veem todo dia", ressaltou a professora, que acompanha as postagens dos alunos e também as comenta.

Na aula, Débora projeta as imagens do dia no datashow e todos vão debater sobre o que captaram. "Eles ficam muito empolgados. Para eles, é uma forma de desafio", comenta.

No fim do ano, será realizada uma exposição na escola com as imagens captadas pelos aparelhos celulares.

Estudantes aprendem brincando a analisar imagens

Para os estudantes, claro, o projeto caiu bem, pois aliá diversão e aprendizagem. É aquela história de aprender brincando. Eles usam o aplicativo Whatsapp e estudam.

De acordo com Débora, não é todo dia que se desenvolve o projeto na sala de aula. Mesmo assim, se torna um momento de aprendizagem lúdica. "É bem interessante porque desperta a participação. Todas as fotos são bem interessantes. Teve uma que postaram no grupo sobre o Hospital da Mulher, que mostrou o estado da saúde", disse a estudante Wiliana Oliveira, 16 anos.

Para o estudante José Daniel, o projeto ensina a fazer uma leitura crítica do que acontece no cotidiano. "Mostra o ponto de vista de cada um, a situação que todo mundo está vivendo hoje. Teve uma foto sobre o patrimônio público que foi bem interessante. Isso é algo para a gente cuidar, no entanto não é cuidado", reflete.



José Daniel e Wiliana acham interessante o projeto - Foto Aécio Costa

VERSAO DIGITAL
14/JUN/2015



Alternativa para evitar colapso pode ser a ionização

60%

LER ESTA EDIÇÃO edições anteriores

Assine Já!

Classificados

Colunas

TV GAZETA



Tarcisio Gurgel explica origem do termo "Chuva de Bala no País de Mossoró"

TODOS OS VIDEOS

Publicidade

ASSINE O JORNAL MAIS LIDO DA REGIÃO

LIGUE: 3314-1687

CHARGE



14.06.2015

Fonte: <http://gazetadooeste.com.br/um-celular-para-captar-o-cotidiano/>