

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – *CAMPUS* GARANHUNS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

MARIA LILIANE DE LIMA TENÓRIO

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E MULTIMODALIDADE:
ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA UTILIZANDO COMO
SUPORTE O *WHATSAPP*.

GARANHUNS

2018

MARIA LILIANE DE LIMA TENÓRIO

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E MULTIMODALIDADE:
ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA UTILIZANDO COMO
SUPORTE O *WHATSAPP*.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco/ UPE, *Campus* Garanhuns, como requisito parcial à obtenção do grau de MESTRE em Letras.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientador: Prof. Dr. Robson Santos de Oliveira

GARANHUNS
2018

MARIA LILIANE DE LIMA TENÓRIO

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E MULTIMODALIDADE:
ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA UTILIZANDO COMO
SUPORTE O *WHATSAPP*.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco/ UPE, *Campus* Garanhuns, como requisito parcial à obtenção do grau de MESTRE em Letras, em 27/02/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Robson Santos de Oliveira
Orientador – UPE/ UFRPE

Profa. Dra. Aliete Gomes Carneiro Rosa
Examinadora - UFRPE

Prof. Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira
Examinador - UPE

A Deus, por ter-me feito maior que as dificuldades.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo D'avens e meu filho Murilo, por trazerem luz e alegria à minha vida. Por contribuírem para que eu alcançasse esse objetivo, por suportarem as ausências e mau humor e por estarem sempre ao meu lado nessa conquista, o meu amor e minha sincera gratidão. Vocês são eternos em meu coração.

À minha família, que esteve comigo em todos os momentos, vibrando nos momentos de alegrias e proferindo palavras de conforto e entusiasmo quando, por algum motivo, achava que não conseguiria mais trilhar minha caminhada.

Ao professor Dr. Robson Santos Oliveira, meu orientador e verdadeiro mestre, pela disponibilidade, interesse em minha pesquisa e por ter me desafiado a ir além, acreditando nas minhas possibilidades.

Aos professores Dr. Fernando Augusto e Dra. Aliete Gomes que de maneira tão profissional e amável trouxeram contribuições valiosas ao qualificar meu projeto de dissertação.

Aos professores das disciplinas oferecidas no Profletras: Mário Medeiros da Silva, Robson Santos Oliveira, Rossana Ramos Henz, Gustavo Amorim, Jaciara Josefa Gomes, Maria Clara Catanho Cavalcanti, Benedito Gomes Bezerra, Jairo Nogueira Luna, Edmilson José de Sá e Silvânia Núbia Chagas, pelos valiosíssimos ensinamentos.

Agradeço aos queridos amigos que fiz ao longo do curso: Alex Sandra, Aline, Cleide, Edivânia, Elbiane, Elisanna, Izaira, Hilário, Juliane, Kelli, Rosa, Samila e Silvânia ! Vocês com certeza fizeram a trajetória mais leve e feliz.

Aos alunos que participaram da investigação, pois sem eles não haveria sentido discutir as práticas que se concretizam na sala de aula. Além destes, agradeço também a todos os estudantes para quem lecionei, pois nossa interação instiga meu desejo de estudar e pesquisar mais.

Agradeço às pessoas que torceram por mim e me apoiaram nesse empreendimento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que concedeu o financiamento para a realização deste estudo.

E assim, agradeço a Deus – autor de todas as coisas - por ter sido sempre fiel comigo, me dando forças para suportar e conseguir vencer todas as dificuldades que surgiram durante minha caminhada e a Nossa Senhora da Conceição que também olhou por mim a cada passo...

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

Fernando Pessoa

RESUMO

A introdução das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TDIC) no ensino e o aumento dos estudos sobre o tema têm instigado educadores e pesquisadores a discutirem a suas reais contribuições para a educação. Nesse sentido, esta pesquisa busca analisar como o uso das tecnologias, especificamente o aplicativo *WhatsApp*, poderia favorecer o ensino e a aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, além de analisar as especificidades encontradas nas produções escritas na utilização do mesmo. Buscamos identificar as várias possibilidades de uso do *WhatsApp* e isso engloba a diversidade de modos de produção da escrita, ou seja, uma das características da multimodalidade existente no aplicativo. Para tanto, baseamo-nos nas correntes teóricas denominadas Semiótica Social e Multimodalidade representadas por Kress e Van Leeuwen e Cope e Kalantzis que realizam um trabalho para análise de imagens das representações multimodais existentes nos vários tipos de comunicação. A pesquisa de natureza qualitativa delineou-se pelo método da pesquisa-ação, conforme Thiollent. Realizamos a pesquisa com estudantes do 9º ano de uma Escola da Rede Pública Municipal de Saloá-PE. Na metodologia adotada, utilizou-se algumas possibilidades pedagógicas de uso através do aplicativo *WhatsApp* : 1) Coleta de dados para efetivação do diagnóstico; 2) Criação de grupos no aplicativo por turma; 3) Textos argumentativos sobre filmes; 4) Elaboração de cartazes (manual de instruções) com a produção de áudios explicativos; 5) Análise Textual; 6) Criação de vídeos sobre contos; 7) Debates. Conclui-se nesse estudo que o uso pedagógico e a utilização das múltiplas linguagens (multimodalidade) existentes dentro do aplicativo (*WhatsApp*) pode ser utilizado como um suporte para o ensino de Língua Portuguesa, criando para que o estudante possa construir conhecimento e realizar produções textuais no contexto do letramento digital.

Palavras-chave: Multimodalidade. *WhatsApp*. Ensino de Língua Portuguesa. Letramento Digital. Multiletramentos.

ABSTRACT

The introduction of Information and Communication Technologies (TDIC) in education and the increase of studies on the subject have instigated educators and researchers to discuss their real contributions to education. In this sense, this research seeks to analyze how the use of the technologies, specifically the WhatsApp application, could favor teaching and learning in the Portuguese Language classes, besides analyzing the specificities found in the written productions in the use of the same. We look for identify the various possibilities of to use WhatsApp and this encompasses the diversity of modes of writing production, that is, one of the characteristics of multimodality in the application. Therefore, we are based on the theoretical currents denominated “Social Semiotics and Multimodality” represented by Kress and Van Leeuwen and Cope and Kalantzis that realize a work for analysis of images of the multimodal representations existing in the various types of communication. Qualitative research was delineated by the action-research method, according to Thiollent. We conducted the research with students of the 9th year of a School at the Municipal Public Network of Saloá-PE. In the adopted methodology, we used some pedagogical possibilities of use through the WhatsApp application: 1) Data of collect to carry out the diagnosis; 2) Creation of groups in the application by class; 3) argumentative texts on films; 4) Elaboration of posters (instruction manual) with the production of explanatory audios; 5) Textual analysis; 6) Creation of videos about stories; 7) Debates. It is concluded in this study that the pedagogical use and the use of multiple languages (multimodality) within the application (WhatsApp) can be used as a support for teaching Portuguese Language seeking out always to create conditions for the students can to build knowledge and perform textual productions in the context of digital literacy.

Keywords: Multimodality. Whatsapp. Teaching of Portuguese Language. Digital Literacy. Multiletramentos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Os sistemas multimodais e seus elementos a serem considerados	41
Figura 2: Eixos de uso e reflexão dos PCNs da Língua Portuguesa.	56
Figura 3: <i>Menu</i> de ferramentas – <i>Smartphones</i>	62
Figura 4: Barra de opções do autor	62
Figura 5: <i>Timeline</i>	63
Figura 6: Produção textual	63
Figura 7: <i>Menu</i> de <i>Emoticons</i>	64
Figura 8: Faces/ Gestual/ Vestuário... ..	65
Figura 9: Animais/Estações/Plantas/Fases da Lua... ..	65
Figura 10: Alimentos/Bebidas/Utensílios... ..	66
Figura 11: Esportes/Lazer/ Instrumentos Musicais... ..	66
Figura 12: Transporte/ Lugares/ Construções	67
Figura 13: Eletrônicos/ Ferramentas/ Objetos escolares... ..	67
Figura 14: Corações/ Números/ Símbolos diversos... ..	68
Figura 15: Bandeiras	68
Figura 16: Escrita formal dentro do aplicativo <i>WhatsApp</i>	70
Figura 17: Escrita informal dentro do aplicativo <i>WhatsApp</i>	70
Figura 18: <i>Emoticons</i> no <i>WhatsApp</i>	71
Figura 19: Vídeos no <i>WhatsApp</i>	72
Figura 20: Áudios no <i>WhatsApp</i>	72
Figura 21: Imagens no <i>WhatsApp</i>	73
Figura 22: Fotos no <i>WhatsApp</i>	73
Figura 23: <i>Links</i> no <i>WhatsApp</i>	74

Figura 24: Anexos no <i>WhatsApp</i>	74
Figura 25: Mapa da cidade onde realizou-se a pesquisa	76
Figura 26: Criação de grupos no aplicativo	95
Figura 27: Atividade sobre Multimodalidade – Atividade – Anexo II)	96
Figura 28: Resposta do aluno ‘A’ a atividade sobre gêneros multimodais	97
Figura 29: Resposta do aluno ‘B’ a atividade sobre gêneros multimodais	98
Figura 30a: Produção dos estudantes – manual de instruções / <i>WhatsApp</i>	101
Figura 30b: Produção dos estudantes – manual de instruções / Amarelinha	101
Figura 31a: Produção dos estudantes – áudios explicativos	102
Figura 31b: Produção dos estudantes – áudios explicativos	102
Figura 32a: Atividade Textual	104
Figura 32b: Atividade Textual	104
Figura 33: Envio de Apresentações	106
Figura 34a: Iniciando discussões	108
Figura 34b: Iniciando discussões	108
Figura 35a: Orientações sobre o envio do vídeo	109
Figura 35b: Levantamento sobre as produções	109
Figura 36a: Envio de Vídeos – Contos	111
Figura 36b: Envio de Vídeos – Contos	111
Figura 37a: Cena do Conto ‘ O menino olha o lobo’	113
Figura 37b: Cena do Conto ‘ O menino olha o lobo’	113
Figura 38a: Avisos Gerais	114
Figura 38b: Avisos Gerais	114
Figura 39a: Orientações sobre trabalhos	116
Figura 39b: Orientações sobre trabalhos	116

Figura 40a: Dicas de <i>sites</i> e jogos de LP	118
Figura 40b: Dicas de sites com sugestões gramaticais	118
Figura 41a: Link de jogos de LP	119
Figura 41b: Link para Quiz de LP	119
Figura 42: Resposta do aluno C	122
Figura 43: Resposta do aluno D	122
Figura 44: Resposta do aluno C	124
Figura 45: Resposta do aluno D	125
Figura 46: Resposta do aluno C	126
Figura 47: Resposta do aluno E	126
Figura 48: Resposta do aluno F	127
Figura 49: Resposta do aluno G	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Q.15. Que gênero textual você gosta de escrever?	90
Tabela 2: Q.16. Com que frequência você escreve?	91
Tabela 3: Q.17. Para quais propósitos você escreve?	91
Tabela 4: Q.18. O que você gosta de escrever no <i>WhatsApp</i> ?	92
Tabela 5: Q.19. Qual recurso no <i>WhatsApp</i> você mais gosta de utilizar?	93
Tabela 6: Q.20. Você participa de grupos no <i>WhatsApp</i> ? Quantos?	93
Tabela 7: Categorias de análise	99
Tabela 8: Categorias de análise – Quantitativo	120

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Imagem externa da escola	78
Foto 2: Imagem interna da escola	78
Foto 3: Realização de atividade multimodal	95
Foto 4: Realização de atividade multimodal	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Dados do IDEP	77
Gráfico 2: Q.1.Você gosta de escrever?	82
Gráfico 3: Q.2.Você conhece o aplicativo <i>WhatsApp</i> ?	83
Gráfico 4: Q.3. Você tem/usa o <i>WhatsApp</i> ?	84
Gráfico 5: Q.4. Você sabe utilizar todos os recursos do <i>WhatsApp</i> ?	84
Gráfico 6: Q.5. Você usa apenas texto escrito?	85
Gráfico 7: Q.6. Você utiliza <i>emoticons</i> ?	85
Gráfico 8: Q.7.Você envia áudios?	86
Gráfico 9: Q.8.Você envia imagens e fotos?	86
Gráfico 10: Q.9.Você já enviou textos em anexo?	87
Gráfico 11: Q.10.Você envia vídeos?	87
Gráfico 12: Q.11. O aplicativo <i>WhatsApp</i> pode ser utilizado de alguma forma para favorecer o ensino?	88
Gráfico 13: Q.12.A criação de uma grupo no aplicativo <i>WhatsApp</i> para fins educacionais seria algo interessante?	88
Gráfico 14: Q.13.Você tem dificuldades em elaborar um texto?	89
Gráfico 15: Q.14.Você concorda com a proibição do uso dos celulares na escola? Sim ou Não?	89
Gráfico 16: Q.10.Em sua opinião foi interessante a criação do grupo no <i>WhatsApp</i> durante esse ano letivo?	121
Gráfico 17: Q.11.Você acredita que essa ferramenta (aplicativo <i>WhatsApp</i>) estimulou de alguma forma a sua aprendizagem?	124
Gráfico 18: Q.12.O uso do aplicativo <i>WhatsApp</i> pode favorecer de alguma forma o ensino de Língua Portuguesa? Justifique.	125

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

PE: Pernambuco	18
TDIC: Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação	19
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.....	29
LP: Língua Portuguesa	37
GNL: Grupo Nova Londres	39
GSF: Gramática Sistêmico-Funcional	43
GDV: Gramática do Design Visual	43
PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais	55
PROFLETRAS: Programa de Mestrado Profissional em Letras	75
IDEPE: Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco	77

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
2. LETRAMENTOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	24
2.1. Concepção de Letramentos	24
2.2. Letramento(s) e as práticas de ensino	30
2.3. Letramento digital: desafios e práticas	33
3. PERSPECTIVA MULTIMODAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	38
3.1. Multiletramentos e as matrizes conceituais para a multimodalidade	38
3.2. Semiótica Social: uma abordagem teórica.....	42
3.3. Multimodalidade: conceituação e aplicação na prática docente	45
3.4. Os gêneros digitais: implicações no ensino	49
3.5. Ensino de Língua Portuguesa e as TDIC: proposta de um protótipo didático através do Whatsapp	52
4. O APLICATIVO WHATSAPP	59
4.1.1. Gênero digital Chat e o aplicativo Whatsapp	59
4.2. Caracterização do corpus: Whatsapp.....	61
4.2.1. Whatsapp: Recursos disponíveis	61
4.2.2. Whatsapp: Possibilidades de uso	69
5. DISCUSSÃO METODOLÓGICA	76
5.1. Local e Sujeitos da pesquisa	76
5.1.1. Aspectos metodológicos	80
5.1.2. Etapas da Pesquisa	79
6. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	82
6.1. Coleta e Análise de Dados – Etapa 1.....	82
6.2. Criação e Interação nos Grupos do Whatsapp – Etapa 2.....	94
6.3. Estratégia de Uso Didático no Aplicativo – Etapa 3	98
6.3.1. Elaboração de cartazes e áudios explicativos (Manual de instruções).....	100
6.3.2. Análise textual sobre o filme “A culpa é das estrelas”.....	103
6.3.3. Produção textual – Resenha de filme: “A culpa é das estrelas”	105
6.3.4. Apresentação do filme “Como eu era antes de você” e debate sobre eutanásia.....	107
6.3.5. Produção de vídeos sobre contos de encantamento, humor e/ou terror.....	109
6.3.6. Informativos gerais sobre as aulas.....	114
6.3.7. Orientações / sugestões sobre os conteúdos (trabalhos / testes / avaliações / aulas)	116
6.3.8. Dicas de sites de Língua Portuguesa	118
6.3.9. Análise Geral	120
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133

ANEXOS	143
Anexo I: Considerações acerca do resultado do IDEPE	144
Anexo II: Atividade sobre multimodalidade	146
Anexo III: Atividade para análise de filme	148
Anexo IV: Atividade de análise textual.....	150
APÊNDICES	151
Apêndice I: Questionário diagnóstico sobre práticas de letramento e multimodalidade utilizando o WhatsApp	152
Apêndice II: Práticas de letramento e multimodalidade utilizando o WhatsApp: Questionário pós-aplicação das estratégias	153
Apêndice III: Guia de estratégias de uso do WhatsApp para as aulas de Língua Portuguesa	155

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasce das inquietações que surgiram em meio ao dia a dia escolar, nas aulas de Língua Portuguesa, em uma Escola da Rede Municipal, localizada na cidade de Saloá – PE, especificamente em turmas do 9º ano, as quais leciono.

Observamos que a quantidade e velocidade de informações que o estudante se depara a cada momento faz com que somente as aulas expositivas tornem-se um momento desestimulante e muitas vezes não propícia para uma aprendizagem de fato relevante. Sendo assim, faz-se necessário buscar alternativas para que o estudante sinta-se atraído pelas aulas; e, dessa forma, tenham uma aprendizagem significativa. Sobre isso, Kenski (2001, p.103) afirma que:

O papel do professor em todas as épocas é ser arauto permanente das inovações existentes. Ensinar é fazer conhecido o desconhecido. Agente das inovações por excelência o professor aproxima o aprendiz das novidades, descobertas, informações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem.

Dessa forma, cabe a nós, educadores, sempre buscarmos novas estratégias de ensino para que ocorra de fato a concretização na aprendizagem do educando, tornando-os capazes de lidar também com os avanços tecnológicos usando-o em favor da educação. Nesse sentido essa pesquisa é uma forma de inovar a prática pedagógica a partir dos atuais contextos educacionais.

É evidente que a clientela escolar que hoje temos é completamente diferente de alguns anos atrás. Atualmente, vivemos em um mundo com estudantes cada vez mais conectados, que são intitulados de nativos digitais também conhecidos como geração Y¹. Esses estudantes estão cada dia mais conectados, e conseguem tudo isso através de um *smartphone* (telefone inteligente, com diversas funções e suportando aplicativos diversos). Eles se comunicam por mensagens de texto, estão sempre ligados a uma conexão de internet, em seus momentos de lazer estão jogando, baixando arquivos, conhecendo pessoas,

¹ Entendemos por Nativos Digitais ou Geração Y os nascidos de 1980 até a atualidade. Esse termo foi criado pelo norte-americano Marc Prensky. IN: PALFREY, John e GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

conversando com os amigos reais e/ou virtuais, podemos afirmar que estão o tempo todo ligados às redes sociais e ocorre que muitas vezes os professores não sabem lidar com esse novo perfil de estudante.

Ante dos novos desafios que surgem na educação, o ensino da língua portuguesa é cada vez mais foco de discussões, uma vez que busca se distanciar de métodos tradicionais de ensino, concebendo novos discursos que muitas vezes embatem com os habituais. E buscar caminhos para agregar aos métodos já existentes transformações que possam beneficiar as práticas educacionais é função do educador. Conforme Peña (2004, p. 10):

O desafio que se impõe hoje aos professores é reconhecer que os novos meios de comunicação e linguagens presentes na sociedade devem fazer parte da sala de aula, não como dispositivos tecnológicos que imprimem certa modernização ao ensino, mas sim conhecer a potencialidade e a contribuição que as TICs podem trazer ao ensino como recurso e apoio pedagógico às aulas presenciais e ambientes de aprendizagem no ensino a distância.

De fato, conforme Peña, faz-se necessária a atualização tecnológica dos professores a fim de enfrentar os novos desafios da sociedade contemporânea, utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDIC). A esse respeito, encontramos já diversas discussões reafirmando essa urgência, tais como Coscarelli (2006); Freitas (2009); Demo (2011); Pocho e orgs. (2014); Bannell e orgs. (2016), dentre outros.

Esses autores têm discutido sobre as inovações tecnológicas presentes na sociedade contemporânea procurando incorporar o uso dessas tecnologias (digitais) nas práticas pedagógicas, buscando a contribuição de novos pressupostos e práticas que direcionem e favoreçam a prática docente.

Podemos afirmar que estamos diante de um momento de cibercultura, terminologia que Levy (1999) utiliza para designar "conjunto de técnicas, de práticas, de atividades, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço" dentro da qual se caracterizam a "conectividade", a "mobilidade" e "ubiquidade" nos meios de comunicação (SANTAELLA, 2007; 2010).

Consoante às discussões implementadas por Santaella (2007, p. 231), podemos afirmar que qualquer parte do mundo se tornou acessível ao toque de minúsculos dígitos de dispositivos móveis, tais como *smartphones* e *tablets*, ou seja, nós acessamos pessoas e informações a qualquer hora e em qualquer lugar (a depender das conexões com a rede mundial de computadores). Nesse sentido, o celular tem se destacado como um dos recursos

tecnológicos mais comuns e acessíveis da sociedade contemporânea. Este aparelho disponibiliza além da função telefônica outras funcionalidades nos tipos *smartphones* (telefones inteligentes): câmera fotográfica e de vídeo, conexão com internet, GPS, jogos digitais e diversos aplicativos (*apps*). Dentre os múltiplos aplicativos que podem ser instalados nos *smartphones* destaca-se, atualmente, o *Whatsapp* disponibilizado na *PlayStore*² que o define como “(...) um aplicativo gratuito para a troca de mensagens disponível para *Android* e outras plataformas. O *WhatsApp* utiliza a sua conexão com a internet (4G/3G/2G/EDGE ou Wi-Fi, conforme disponível) para enviar mensagens e fazer chamadas para seus amigos e familiares”. Esse aplicativo tem se tornando como uma das formas mais comuns de comunicação entre as pessoas nos dias atuais.

Assim, o presente trabalho apresenta uma abordagem acerca de como o uso das tecnologias, especificamente o aplicativo *WhatsApp*, poderia favorecer o ensino e a aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, além de analisar as especificidades encontradas nas produções escritas na utilização desse aplicativo. Nesse caso, tencionamos identificar as várias possibilidades de uso do *WhatsApp* e isso engloba a diversidade de modos de produção da escrita, ou seja, uma das características da multimodalidade existente no aplicativo. Por multimodalidade, defendemos aqui o conceito de Rojo (2012) no aspecto da linguagem, como forma de escrita e leitura que engloba variadas tipificações textuais e outros elementos imagéticos ou sonoros que se incorporam ao texto e que demandam aptidões e métodos de compreensão e produção de cada uma delas para que façam sentido ao leitor (multiletramentos³).

Buscamos alternativas para diversificar a metodologia no ensino das aulas de Língua Portuguesa, trazendo para sala de aula ferramentas atuais e que os estudantes já fazem uso com propriedade. Defendemos a hipótese de que o uso de um aplicativo (*WhatsApp*), que é visto por muitos educadores como um vilão no espaço escolar, pode ser um aliado na efetivação da aprendizagem. Nessa direção, defendemos aqui o uso pedagógico do celular, no caso o aplicativo *WhatsApp*, em sala de aula, podendo ser utilizado para fins educacionais, com prévia autorização do docente de acordo com a legislação vigente no Estado de

² Disponível em <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.whatsapp>. Acesso em 18/11/2016.

³ Seguimos o conceito de Multiletramentos adotado por Rojo (2012, p. 19), que define como a capacidade e prática de compreensão de textos compostos de muitas linguagens (ou modos ou semioses) para fazer significar.

Pernambuco sobre o uso de celulares nas escolas, conforme preconiza no inciso I do artigo primeiro da lei 15.507 ⁴(21/05/2015):

Art. 1º Fica proibido o uso de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados, no âmbito do Estado de Pernambuco, nos seguintes termos:

I - nas salas de aula, exceto com prévia autorização para aplicações pedagógicas.

Para a realização dessas propostas, decidimos partir das contribuições da Teoria da Semiótica Social baseados nos teóricos Kress e van Leeuwen (1996, 1998, 2006), Cope e Kalantzis (1996), analisando os variados recursos semióticos que se fazem presente dentro do aplicativo e suas especificidades. Tomamos também, como base, Kress e van Leeuwen (1996, 1998, 2006); Rojo (2012), Cope e Kalantzis (1996) cujas obras estão relacionadas à multimodalidade e partem do pressuposto de que todo texto é multimodal; daremos ainda um olhar para teoria dos letramentos desenvolvida por autores como Levy (1999), Coscarelli (2016), Xavier (2005/2016), Valente (1999) Kenski (2007), Marcuschi (2010), Soares (1998) Kleiman (2005) entre outros.

No aspecto metodológico, optamos por Thiollent (2011) que discorre sobre a pesquisa-ação, pois realizamos uma intervenção durante a pesquisa; elaborando estratégias significativas de ensino com a utilização do aplicativo *Whatsapp* para que haja de fato um olhar diferenciado no que se refere ao uso dos *smartphones* e seus recursos em sala de aula como ferramenta de ensino.

Desse modo, nosso objetivo principal foi a intervenção nas aulas de Língua Portuguesa através da elaboração estratégias que promovam a escrita textual dos alunos no ambiente digital (*WhatsApp*), enfocando os aspectos nessa produção multimodal e de multiletramentos. O nível de multimodalidade linguístico abordado nesta pesquisa, portanto, diz respeito aos diversos elementos semióticos que se mesclam em um texto dentro do aplicativo, a saber:

- ✓ Escrita formal
- ✓ Escrita informal (internetês)
- ✓ Emoticons
- ✓ Vídeos
- ✓ Áudios

⁴ Lei 15.507 (21/05/2015) regulamenta a utilização de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos nas salas de aulas, bibliotecas e outros espaços de estudos das instituições de ensino públicas e particulares localizadas no Estado de Pernambuco e dá outras providências. Disponível em <https://goo.gl/P95BQn>. Acesso em 30/06/2016.

- ✓ Imagens (infográficos, fotos, capas de revista, propagandas etc.)
- ✓ Fotos
- ✓ Links (que direcionam a outros ambientes fora do *WhatsApp*)
- ✓ Anexos de arquivos/documentos

Buscamos verificar detalhadamente cada uma dessas possibilidades de utilização pedagógica do aplicativo *WhatsApp* e por meio da perspectiva da multimodalidade que é a base de nossa pesquisa com a finalidade de oportunizar uma aprendizagem mais eficiente para nossos estudantes.

Desse modo, tomamos como objeto de investigação a escrita textual no *WhatsApp*, observando as estratégias de escrita-leitura nesse ambiente digital para práticas pedagógicas de Língua Portuguesa em sala de aula. Levantamos a hipótese de que é possível transformar este ambiente digital de comunicação em um recurso pedagógico dirigido didaticamente. A questão apresentada que nos guia neste movimento de pesquisa-ação é: Como é possível utilizar o *WhatsApp* como suporte para o ensino de língua portuguesa, promovendo estratégias de escrita textual e aproveitando os aspectos multimodais nele existentes?

Para responder a esse questionamento e atingir os objetivos desta pesquisa, apresentamos o seguinte escopo que compõe esta dissertação.

Na primeira seção intitulada “**Letramento Concepções e Práticas**”, realizamos uma abordagem sobre o conceito de letramento bem como analisamos os novos estudos de letramento considerando de que forma o letramento digital tem impactado a sociedade atual e como a escola tem preparado os estudantes para lidar com todos esses avanços tecnológicos. Abordamos aspectos a partir de estudos realizados Levy (1999), Coscarelli (2016), Xavier (2005/2016), Valente (1999) Kenski (2007), Marcuschi (2010), Soares (1998) Kleiman (2005).

Em seguida, trazemos o referencial teórico que embasa nossa pesquisa, para isso, no capítulo intitulado: “**Perspectiva Multimodal para o ensino de Língua portuguesa**” tomamos como base os estudos realizados por Kress e Van Leeuwen (2001); Cope e Kalantzis (1996) e Rojo (2012) os quais tratam sobre a multimodalidade, constatamos as diversas maneiras que a multimodalidade se faz presente em nosso cotidiano, especificamente como aparece na rede social *WhatsApp* e de que maneira podemos utilizá-la como estratégia de letramento e práticas de produções escritas em sala de aula.

Ainda nessa seção, apresentamos a importância que a utilização dos gêneros textuais (com um olhar direcionado ao gênero digital) tem na formação dos educandos, com a intenção de verificar como a utilização de gêneros tem sido trabalhada nas salas de aulas. A abordagem

é feita a partir de estudos realizados por Bakhtin (2006) e desenvolvida por autores como Kenski (2007), Valente (1999), Levy (1999), Marcuschi (2010) entre outros.

Posteriormente no capítulo denominado “**Discussão Metodológica**” tratamos sobre os fatores motivacionais que levaram a escolha do *corpus* bem como sua caracterização. Ainda nesse capítulo, faremos uma análise multimodal do aplicativo *WhatsApp* abordando seus recursos disponíveis e suas possibilidades de uso pedagógico além de apresentar o lócus e sujeitos da pesquisa. Por fim, discutimos dos aspectos metodológicos que envolvem a pesquisa.

Após isso, na seção sobre a “**Descrição e Análise de dados**”, apresentamos as etapas da pesquisa, seus resultados e ao final elaboramos uma proposta de intervenção, buscando identificar como as escolas têm usado as TDIC na qualificação do ensino e propor algumas estratégias de utilização das mesmas por meio de atividades com o aplicativo *WhatsApp*, bem como os resultados obtidos depois de sua aplicação.

2. LETRAMENTOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Nesta seção, tratamos do conceito de Letramento e sobre os novos estudos de Letramento, considerando de que forma o letramento digital tem impactado na sociedade atual e como a escola tem preparado os estudantes para lidar com todos esses avanços tecnológicos, apresentando as diferenças nos processos de letramento e do letramento digital. Abordamos esses aspectos a partir de estudos realizados Levy (1999), Coscarelli (2016), Xavier (2008/2016), Valente (1999), Kenski (2007), Marcuschi (2010), Soares (1998), Kleiman (2005) entre outros autores que corroboraram para o embasamento teórico em questão.

2.1. Concepções de Letramentos

Antes de refletirmos sobre o letramento digital, cabem algumas definições quanto à terminologia “letramento”. Compreendemos que ser letrado é estar apto a realizar atividades nos diversos contextos sociais. Nesse contexto, é possível afirmar que uma pessoa pode ser letrado mesmo não sendo alfabetizado, como afirma Freire (1992, p.11-12),

[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Podemos então dizer que o indivíduo pode estar inserido no mundo da escrita antes mesmo de ser alfabetizado, mediante a participação de práticas sociais. Isso se dá à medida que o sujeito mesmo não alfabetizado é capaz de atuar em situações diversas de seu cotidiano. Baseado nos estudos de alguns autores, tais como: Marcuschi (2002), Soares (1998), Kleiman (2005) trouxemos algumas contribuições dessa concepção de letramento. Vejamos como cada um desses autores aborda a temática.

Soares (2002, p. 151) apresenta a diferenciação entre os processos de letramento e do letramento digital, definindo o letrado digital como sendo “os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. Esse

conceito deve ser compreendido e analisado no decorrer desse caminho, procurando envolver as diferenças e as necessidades do mundo atual em inserir, cada vez mais, os avanços tecnológicos a favor do conhecimento, desmistificando saberes epistêmicos que colocam as tecnologias como dependência, mas abrindo o espaço para sua inserção como progresso de muitos meios de aprendizagem.

A sociedade moderna é cada vez mais permeada por variados tipos de textos semióticos e hipertextos, e esses, essas passam a ser uma nova ferramenta de apropriação do conhecimento. A escola, como não pode ficar de fora das mudanças sociais, deve acompanhar essas mudanças, usando a seu favor as inovações que possam aprimorar e dar condições cada vez maiores para que o trabalho em sala de aula consiga estimular e proporcionar uma educação de qualidade. Assim sendo, Soares (2002) assevera que existe hoje uma gama diversificada de textos e de formas de reprodução em sociedade e, esses textos e essa nova formatação devem ser entendidos como em todos os âmbitos, servindo como mola propulsora de conhecimento para a instituição de ensino.

O estudo do processo de ensino e de aprendizagem perpassa por uma discussão significativa de como se deve fazer uso de cada um dos objetos que lhe são apresentados, da mesma maneira que, compreender o saber-fazer com cada objeto, compreendendo nessas ferramentas sua funcionalidade. Levy (1999, p. 172), afirma que:

[...] não se trata de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno.

Logo, refletir sobre a realização de um trabalho que utilize as tecnologias digitais de modo a favorecer o ensino de forma dinâmica, consciente e acima de tudo responsável é fundamental para que possamos de fato pensar em meios de ensino que favoreçam a aprendizagem/letramento dos estudantes.

Brian Street (1984, p.1) afirma que: “eu usarei o termo letramento para nomear as práticas sociais e as concepções de leitura e escrita [...]. O que as práticas particulares e os conceitos de leitura escrita são para uma dada sociedade depende do contexto”. Assim, de fato, pode ser considerada a prática do letramento como prática social, que condiciona o estudante a fazer o uso desse conhecimento em sociedade. Por mais que haja a preocupação com os caminhos a serem percorridos pelo conhecimento, eles sempre estarão à prova dentro

do mundo do trabalho e da sociedade em geral, pois só se constrói conhecimento com seu uso dentro dos espaços sociais.

As práticas educacionais devem acompanhar os avanços sociais, pois, sabe-se que a escola faz parte desse contexto, e é dever da mesma inserir-se nesse processo de avanço. Entrelaçar os conhecimentos com as mudanças é um dos maiores pontos que a escola deve se firmar, pois, através da educação, pode-se conquistar diversos espaços de transformação.

A prática docente voltada para os avanços tecnológicos pode avançar ainda mais o processo de ensino aprendizagem, conquistando e construindo caminhos para o ensino na educação; as escolas públicas, principalmente, devem abrir os caminhos e espaços para receber as novas experiências da educação enlaçada com a tecnologia, aplicando um ao outro, constituindo assim uma prática docente que se alimente do que há de novo e volte para os saberes epistêmicos.

Marcuschi (2001, p.21), define letramento como sendo “[...] um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas”. Sendo assim, ser participante de atividades práticas cotidianas torna o indivíduo um ser letrado, desse modo, o letramento independe de escolarização/alfabetização, pois é algo que se refere ao uso e não ao conhecimento da escrita enquanto tecnologia.

O letramento está relacionado à forma como o indivíduo atua na sociedade, como ele utiliza seus saberes para a atuação da vida em sociedade. Para Soares (1998, p. 66), letramento é o “conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e exigências sociais de uso da língua escrita”.

Dentro dessa concepção o letramento estaria associado ao uso da língua em situações de interação / uso enquanto a alfabetização está relacionada ao domínio da leitura e da escrita como um sistema apenas de decodificação de palavras.

Kleiman (2005, p. 11), afirma que o letramento não é alfabetização, mas a inclui. Ou seja, letramento e alfabetização estão associados. Desse modo, podemos assegurar que não existe uma só pessoa que não possua algum grau de letramento, uma vez que todo indivíduo utiliza algum modo de escrita e de sua prática social, mesmo aqueles que não a dominam. Esse conceito de letramento vem atender a um novo momento da sociedade, uma vez que essa preocupação com a ampliação de capacidades para utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais e não apenas com o saber ler e escrever é algo recente.

Não podemos reduzir a terminologia letramento a uma única definição uma vez que há muitos estudos e teorias sobre o termo. No entanto, utilizamos neste trabalho o conceito adotado por Kleiman (2004, p. 19), quando nos diz que “podemos definir o letramento hoje, como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nessa concepção podemos dizer que o letramento está associado à forma de atuação na sociedade de como determinada pessoa consegue utilizar seus conhecimentos na sua vida prática em situações do dia a dia.

Sendo assim, acreditamos que a escola é o espaço privilegiado, para que, de fato, se possa reconhecer o letramento como prática social e propiciar, a efetivação dos diversos letramentos. Nessa direção Kleiman (2000, p. 238) assevera que:

[...]um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.

Logo, é possível afirmar que um conjunto de atividades que envolvam a utilização de recursos que fazem parte da rotina do estudante, fará com que ele tenha uma maior envolvimento; podemos mencionar desde o gênero textual que circula em seu meio à utilização de ferramentas tecnológicas que fazem parte de seu cotidiano.

Nesse contexto, ainda cabe a discussão no que se configura a concepção de escrita, não apenas compreendendo somente as metodologias, pois letramento não se trata apenas de uma forma de leitura ou de escrita, mas sim, compreender as diversas maneiras de uso de suas atribuições, conseguindo assim, assimilar e atrelar os conhecimentos estabelecidos na instituição escolar ou em casa, e utiliza-la em sociedade.

Soares (2003, p.15), nesse sentido, afirma o seguinte:

Chamo a escrita de técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. Essa é, então, uma porta de entrada indispensável.

A partir de um cenário onde o educando detenha os conhecimentos prévios da leitura e da escrita o profissional passa a inserir novos desafios no caminho pelo qual o mesmo deve trilhar, habilitando novas competências no caminho, dificultando e facilitando a construção da aprendizagem. A escola deve estar aberta para esse procedimento, aberta para receber o novo,

sem simplesmente usar essa ferramenta como única, mas utilizar como subsídio para avanço e dinamizar o ensino e não se prender à um ensino meramente linguístico .

Nessa perspectiva Kleiman (2007, p.15) afirma que “[...] os estudos do letramento nos mostram que os eventos de letramento exigem a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos participantes das atividades”. Sendo assim, a introdução de recursos diferenciados tais como as ferramentas tecnológicas, se inserem nesses eventos de letramento uma vez que exigem do estudante uma série de conhecimentos para sua efetivação nas atividade propostas.

Vivemos um momento em que as tecnologias se fazem presentes na maioria das situações cotidianas; com isso, novos modos de práticas de leitura e escrita surgem, portanto, é imprescindível que a escola esteja aberta a esses novos letramentos.

Sobre esse aspecto, Soares (2002 p.146) afirma que

No quadro desse conceito de letramento, o momento atual oferece uma oportunidade extremamente favorável para refiná-lo e torná-lo mais claro e preciso. É que estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a web), a Internet. É, assim, um momento privilegiado para, na ocasião mesma em que essas novas práticas de leitura e de escrita estão sendo introduzidas, captar o estado ou condição que estão instituindo: um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel.

Percebemos então, que pensar em educação deixando de lado essa nova realidade tecnológica que permeia não somente as escolas, mas a sociedade como um todo, é desconsiderar os novos modos de letramento, é perder oportunidades de inovar, motivar e diversificar as aulas dando à escola um novo direcionamento com as práticas pedagógicas. Esse *letramento na cibercultura*, como afirma Soares, tem sido também discutido por Levy (1999), Lemos (2008), Santaella (2003), entre outros.

Urge essa importante discussão no tocante à inserção tecnológica, já que o uso das tecnologias há muitos anos vêm adentrando o universo educacional. A vista disso, percebemos que essa inclusão vem ocorrendo até com grandes investimentos através de programas tais como “Aluno Conectado⁵”, ”Professor Conectado⁶”. O que constatamos é que

⁵ Programa Professor Conectado: Programa destinado à entrega de computadores, com o objetivo de fazer a inclusão digital dos professores, oportunizando acesso à tecnologia. Disponível <https://goo.gl/Ff2YyZ>. Acesso em 10/04/2017.

esse investimento se dá muitas vezes de maneira desorganizada, sem que haja formação para a utilização desses equipamentos e manutenção dessas máquinas que após alguns tempos viram apenas uma sucata sem utilização alguma. Destacamos, também, que a falta de preparo muitas vezes coloca em tela a relevância de conhecer o que será trabalhado e como será constituído em âmbito educacional o uso das tecnologias e os diversos programas do governo, pois, não se trata de simplesmente inserir sem preparo, se trata de conhecer e planejar maneiras de chegar a determinado objetivo, conseguindo alcançar aquilo que se espera.

Acreditamos que a escola é o espaço privilegiado para que se possa reconhecer o letramento como prática social e propiciar, na prática, a efetivação dos diversos letramentos. Reconhecemos os inúmeros desafios enfrentados pela escola diante dessa nova realidade educacional, desafios esses que vão desde a falta de recursos, despreparo por parte dos profissionais à infraestrutura. Nesse sentido Delors (2001) discute as questões da inserção das tecnologias nas escolas e as tensões por isso mesmo provocadas. O autor no *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, defende que “é com este espírito que se deve prestar particular atenção ao desafio das novas tecnologias da informação.” (DELORS, 1997, p. 14). As discussões apresentadas neste relatório apresentam os *quatro pilares*⁷ da educação para o século XXI fazendo apontamentos, previsões e recomendações sobre o uso das tecnologias, entre outros recursos e competências para a prática educacional nos tempos contemporâneos.

Em razão das tensões provocadas entre o novo e o tradicional, principalmente pelo impacto das tecnologias na sociedade; e, especificamente na educação, faz com que se crie certa resistência no uso das TDIC na escola, tanto por parte da gestão; que muitas vezes não compreendem a dimensão da importância dessa utilização quanto para os educadores; que assim como sentem-se sem apoio para a busca dessa inovação pedagógica. Nesse sentido; concordamos com a preocupação de Freitas (2009, p. 7) quando faz a seguinte indagação: *a escola conhece essas práticas de leitura-escrita, esse letramento digital de seus alunos?* Para responder a essa pergunta Freitas (2009) realizou uma investigação em diversas escolas de

⁶ Programa Aluno Conectado: Lei Estadual nº 14.546, de 21 de dezembro de 2011, instituiu em Pernambuco o Programa Aluno Conectado – PAC no âmbito das escolas públicas do Estado, visando disponibilizar, gratuitamente, tablets/PC's aos estudantes regularmente matriculados nos segundo e terceiro anos do Ensino Médio, para utilização dentro e fora da escola, como material didático de apoio permanente (PERNAMBUCO, 2011).

⁷ Os quatro pilares da educação foi um tema sugerido por Delors (2001) para propor uma educação direcionada para os quatro tipos aspectos na educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

São Paulo e percebeu certo descompasso entre o que acontece nas práticas pedagógicas e o avanço vertiginoso das tecnologias digitais. Por outro lado, encontramos gestores, educadores e equipe escolar como um todo num grande anseio de eliminar os problemas de aprendizagem encontrados na escola; e, nessa busca incessante, procura-se alternativas que possam despertar nos estudantes desejo em aprender e como uma das alternativas encontradas é a utilização das tecnologias.

Nessa direção Burbules (2012, p. 325) afirma que:

Os desafios que as escolas enfrentam hoje são tão complexos e disseminadores, que é lógico que surjam grandes esperanças diante de máquinas e redes que prometem contribuir com enormes quantidades de informação e de oportunidades de aprendizagem para as pessoas, sejam jovens ou adultos, de um modo inimaginável para a geração anterior. E essas máquinas e redes têm, sim, um grande potencial.

Em consonância com o autor, acreditamos que a utilização das máquinas e redes pode contribuir de maneira bastante significativa na formação dos estudantes, no entanto sabemos que são inúmeros os desafios e que essa utilização não será a chave de solução para todos os problemas, porém a busca por alternativas para a melhoria da qualidade do ensino é o que deve nos mover e é fundamental que o educador domine a utilização das máquinas e redes para que possa fazer bom uso pedagógico.

Após discutirmos sobre a concepção de letramento, apresentamos a seguir, algumas considerações sobre as diversas práticas de ensino e os desafios enfrentados tanto pela escola quanto pelo professor.

2.2. Letramento(s) e as práticas de ensino

As práticas de ensino são reflexivas e comprometidas em se alinhar com as realidades dos estudantes, confirmando sua existência e tendo o estudante como base, desenvolvendo atividades que sistematizem e constituam um amplo arco de conhecimentos prévios e inovações para efetivação da aprendizagem.

A escola e o professor devem estar preparados para proporcionar uma nova ligação de comunicação entre o conhecimento e a aprendizagem dos seus estudantes, preparando o campo de embates para a construção da educação diversificando os caminhos, as lutas e as atividades que possam ser vivenciadas e prescritas como formatações que possibilitem o ensino.

Mesmo vivendo em uma sociedade onde há o predomínio da escrita; na ocasião, no qual determinada pessoa não alfabetizada necessite realizar uma atividade, é imprescindível que ela se direcione à prática de letramento, já que suas práticas sociais são dependentes da escrita, podemos mencionar como exemplos dessas práticas sociais que se utilizam da escrita para realizar compras em um supermercado, dar e receber um troco, assistir um noticiário, ir ao caixa eletrônico, dentre outras.

Conforme afirmam Leite e Silva (2015, p. 87):

(...) a língua exerce o papel de mediadora das práticas sociais, que são, portanto, privilegiadas porque conferem ao indivíduo capacidade de interagir, modificar e refletir sobre o seu espaço social. Esse engajamento do aluno nas práticas sociais pode ser avaliado pelo seu grau de compreensão dos contextos de produção e das finalidades sociais dos textos em práticas discursivas específicas, bem como por sua atuação na produção de tais textos.

Observa-se então, que a língua em seu objetivo geral, coloca-se em consonância com os resultados a serem conquistados, por ser, de forma geral, principal fonte de conhecimento, tanto na escrita como na sua escuta, colocando o interlocutor a compreender as reais condições que o associam ao conhecimento epistêmico dentro do âmbito escolar, conseguindo de certa forma, realizar ligações com as demais disciplinas e com sua vida fora da escola.

A *práxis* de ensino, que é o exercício da prática atrelado a teoria, como ponte de conhecimento é a maneira mais consistente de construir o conhecimento em ambiente escolar, pois, somente com esse diálogo entre os segmentos que se pode apresentar e constituir o verdadeiro ensino-aprendizagem, colocando ambos em uma atividade que corram em conformidade, conseguindo em conjunto estabelecer metas e atingi-las.

Soares (2008, p. 106) aponta que a escrita fora da escola funciona como interação social, é usada em situações de enunciação (escrevem-se cartas, bilhetes, registram-se informações, fazem-se anotações para apoio à memória, leem-se livros, jornais, revistas, panfletos, anúncios, indicações de trânsito, nomes de ruas, de ônibus etc.); no interior da escola, assume um viés falso, artificial, descontextualizando a função social desse objeto, evidenciando um afastamento entre os gêneros discursivos vivenciados na escola e os gêneros discursivos compartilhados nos outros espaços de socialização.

A escola é o espaço privilegiado para apreensão da escrita e da leitura como práticas sociais, e cabe aos educadores buscar estratégias para efetivação dessas práticas com foco nos eventos de letramento.

Sabemos que o professor exerce um papel desafiador no espaço escolar, pois detêm diversos papéis que a cada novo ano se modificam e precisam ser ajustados a cada nova situação e peculiaridades encontradas em sala de aula. É importante que a escola apoie esses profissionais, oferecendo-os os suportes, as formações e os auxílios necessários para que possam dessa maneira fortalecer suas atividades em seu ambiente de trabalho, promovendo o conhecimento e a autoestima do profissional que busca inovar e buscar alternativas para a melhoria de seu trabalho no espaço escolar.

Desse modo, escola, professor e estudantes precisam se alinhar e reconhecer seus papéis trabalhando e atuando em conjunto, primando sempre pelo ensino e a aprendizagem, dando conta de que, os diversos recursos e as inovações serão a cada novo dia ainda mais aprimorado e firmado no universo educacional, para que assim, possa efetivar sua aprendizagem nas diversas práticas sociais. Segundo Xavier (2013, p. 44), “a relação entre aprendizagem e tecnologias na educação demanda agora maneiras outras de fazer florescer as competências e as habilidades desejadas na mente e na práxis do aprendiz com o suporte de tais dispositivos tecnológicos”, destarte o professor pode buscar novos modos de ensinar utilizando esses dispositivos tecnológicos afim de que os estudantes possam progredir de maneira exitosa em sua aprendizagem.

Uma educação voltada para construção de aprendizagens que sejam concretizadas fora do espaço escolar, que proponha novos desafios e que seja inovadora conquista seus estudantes, não apenas pelo material usado no propósito da aprendizagem, mas pelo discurso, pelo debate, pelo envolvimento do estudante com tudo que se apresenta como novo e prático. As instituições devem alinhar seus propósitos com o que há de necessidades e anseios de seus estudantes, constituindo assim um perfil que seja atendido no ambiente escolar e principalmente que reconheçam sua aplicabilidade para a vida em sociedade (práticas de letramento).

Reconhecemos que por anos a escola ficou por fora dos avanços e simplesmente sendo reprodutora do sistema tradicional vigente, tentando produzir um conhecimento homogêneo sem quaisquer preocupações com aquilo que se pretende diversificar no contexto escolar. No entanto, a sociedade vem determinando que as escolas resignifiquem suas estratégias de ensino fundamentadas no ensino tradicional, exigindo delas um ensino com novas práticas pedagógicas que considerem seu contexto social e a nova realidade que a sociedade vive. Isso inclui métodos inovadores com ferramentas de ensino que promovam um ensino motivador e mais participativo.

Diante de alguns entraves, percebemos que hoje a escola está mais aberta às mudanças, e que a informação foi popularizada, assim como a escrita e a leitura que aos poucos vem se abrindo para a utilização das tecnologias, buscando diversificar suas metodologias de ensino ao trazer novas possibilidades para o educador adentrar e dar um novo sentido para o ensino-aprendizagem de seus educandos.

Sobre isso, Valente (1999, p. 4) postula que:

[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos.

Por conseguinte, pensar em uma mudança no ensino por meio das tecnologias é refletir sobre ações que promovam novos paradigmas na escola, ações em que o uso das TDIC não seja apenas a reprodução de métodos tradicionais em outro espaço, mas sim promover atividades interativas buscando minimizar o distanciamento existente entre o estudante e essa nova realidade educacional digital. Valente (1999) usou por diversas vezes no texto citado a palavra ‘mudança’ apontando reflexões para diversas direções: infraestrutura escolar, alunos, professores, gestores, comunidades, pais, formação continuada etc.

Depois de tratarmos sobre os letramentos e práticas de ensino, apresentamos algumas considerações mais específicas sobre letramento digital, seus desafios e possibilidades de utilização no espaço escolar.

2.3. Letramento digital: desafio e práticas

Quando ouvimos falar em letramento digital, logo nos vem a ideia de saber utilizar/digitar em um computador. Sabemos que assim como ler e escrever já não é suficiente para exercer práticas sociais. O simples ato de digitar em um computador torna-se ineficaz para os desafios impostos hoje pelas tecnologias. Para Xavier (2009, p.4). o letramento digital é a capacidade de:

[...] pesquisar, selecionar, utilizar as diversas ferramentas disponíveis para cumprir propósitos variados, é se relacionar com seus pares, aprender

constantemente, construir, transformar, reconstruir, exercer autoria, compartilhar conhecimento etc., sempre utilizando os recursos da Web, quer para sua vida pessoal ou profissional.

Acreditamos que essas capacidades devem ser desenvolvidas na escola, buscando preparar os estudantes para uma atuação mais crítica na sociedade. Desse modo, apenas aprender a utilizar recursos básicos dos programas digitais já não é suficiente, é necessário participar ativamente das práticas sociais digitais.

Podemos constatar, mediante nossa prática docente, que frente aos avanços tecnológicos impostos pela sociedade contemporânea, uma das grandes dificuldades conferidas ao âmbito escolar é a inclusão das tecnologias digitais. É papel da escola oportunizar aos estudantes atividades que propiciem o desenvolvimento dos letramentos para que de fato possam atuar nas mais diversas esferas sociais.

Segundo Moran (2000), o uso das tecnologias da informação e comunicação nas práticas de ensino possibilita, além da inserção dos alunos no universo mundial da informação e comunicação, a realização de atividades que os levem a relacionar o conhecimento ao seu uso prático. Assim, defendemos que no processo de ensino/aprendizagem, o conteúdo só será de fato significativo quando for possível aplicá-lo em seu cotidiano.

À vista disso, faz-se necessário que os educadores estejam preparados para esse novo momento lidando com esses aparatos tecnológicos de forma motivadora e inovadora buscando estratégias interessantes para inseri-las no espaço escolar apresentando para os educandos as múltiplas possibilidades de usos desses recursos.

Conforme Xavier (2008, p.2), o letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Outro ponto a ser analisado é de que forma a escola está preparada e/ou acima de tudo como tem preparado os estudantes para lidar com todos os avanços tecnológicos que permeiam a sociedade, com esse novo olhar para a educação e com todas essas mudanças inerentes ao “ensinar”.

Nessa perspectiva, Moran (2000, p. 29) afirma que:

A aquisição da informação, dos dados, dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer, hoje, dados, imagens, resumos de

forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los.

Sendo assim, o professor terá nessa trajetória, a função de mediador no processo de contextualização dos conteúdos para que ocorra uma eficaz relação entre teoria e prática.

Nesse contexto de letramento digital e novas tecnologias educacionais é importante que a escola repense sobre suas formas de atuação no ensino, pois é inquestionável a relevância da abordagem sobre o letramento digital no âmbito educacional. Xavier (2002, p.4) corrobora com essa ideia ao afirmar que:

O letramento digital requer que o sujeito assuma uma nova maneira de realizar atividades de leitura e escrita que pedem diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassam os limites físicos das instituições de ensino em vários aspectos no que diz a respeito: Velocidade do próprio ato de aprender, gerenciar e compartilhar informações e Ampliação do dimensionamento da significação das palavras, imagens e sons, por aonde chegam às informações, a serem processada na mente do aprendiz.

A sociedade tem passado por intensas transformações, o que caracteriza todo um dinamismo. Um exemplo disso é justamente o uso das tecnologias na educação que até era algo inconcebível há algum tempo; e, hoje, vem sendo foco de muitas reflexões como a presente neste trabalho. Sendo assim, é de suma importância que os educadores percebam todas as vantagens das diferentes abordagens de ensino e utilizem em favor do educando para que possam ter uma aprendizagem significativa e de forma dinâmica.

Acreditamos que seja fundamental que o educador habilite o estudante a interagir com os gêneros digitais, pois dessa forma, eles poderão expandir seus conhecimentos oportunizado por novas práticas pedagógicas que consideram os atuais letramentos e com a vantagem de utilizar os espaços tecnológicos que eles têm acesso cotidianamente. Segundo Kleiman (1995, p.11), “o papel da escola é o de fornecer um conjunto de instrumentos e estratégias para o aluno realizar esse trabalho de forma progressivamente autônoma”. Sendo assim, vemos o papel fundamental que a escola tem em dinamizar sua forma de trabalhar para que os tornem autônomos em seu processo de aprendizagem. À vista disso, Xavier (2005, p.8) assevera:

O letramento digital, que se realiza pelo uso intenso das novas tecnologias de informação e comunicação e pela aquisição e domínio dos vários gêneros digitais, parece satisfazer às exigências tanto daqueles que acreditam na funcionalidade e utilidade que qualquer tipo de letramento pode proporcionar aos indivíduos que o adquirem para agir em uma sociedade, isto é, fazer os indivíduos mais produtivos economicamente, bem como atende aos que postulam o desenvolvimento da capacidade analítica e crítica do cidadão como objetivo maior da aquisição de qualquer tipo de letramento.

Nessa perspectiva, faz necessário que os estudantes se integrem a essa nova realidade de letramento digital, uma vez que na atualidade é uma necessidade para que possam atuar de forma eficiente na sociedade e principalmente no espaço escolar que é um espaço multifacetado. Considerar o letramento digital como ferramenta de conscientização dentro da modalidade escolar, torna-se cada dia mais acessível, as instituições decidem abrir as portas para essa nova metodologia de articular a linguagem digital em sala de aula, constituindo assim uma inovação no processo educacional, que termina por promover a inclusão no mundo digital e o entendimento da diversidade ainda maior de gêneros textuais, que incluem os hipertextos e demais que passam a fazer parte desse novo contexto.

Nesse sentido cabe-nos registrar as várias discussões, pesquisas e estudos já realizados por vários autores tanto no campo da Linguística quanto da Educação sobre o uso das tecnologias em sala de aula, como Rojo (2013), Coscarelli (2016), Leffa (2016), Buzato (2006) entre outros que trazem em seus estudos perspectivas para a inserção das TDIC como uma fonte importante e de amplo valor educativo. Os autores sugerem um relacionamento colaborativo entre docentes e discentes para que se criem condições para o ensino, onde o estudante seja o protagonista reduzindo a distância entre a aprendizagem que se adquire na escola e as práticas que se desenvolvem fora dela.

A escola precisa estar preparada para administrar essas inovações tecnológicas no processo educacional, porém, a escola não pode, ou melhor, não deve apenas inserir, sem planejamento, sem estruturação, sem uma administração para o que se pretende como essa novidade dentro do espaço educacional. Habilitar essa complexidade deve fazer parte de um novo contexto educacional na contemporaneidade, nos coloca em tela como propulsores de inovações, e a escola de posse desse papel, deve estar habilitada a pesquisar, estender e alimentar essa diversidade em gêneros.

Conforme afirma Buzato (2006, p. 16):

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Concordando com o pensamento do autor, pode-se afirmar ainda que o uso dessas ferramentas tecnológicas dentro da escola é possível, proporcionando uma dimensão ainda maior de possibilidades de ensino e de ampliação do conhecimento empírico, assim atrelando-o ao conhecimento sistematizado da escola.

Nessa acepção é que tem afirmado diversos pesquisadores como Xavier (2005), Freitas (2009), Coscarelli e Ribeiro (2005), Coscarelli (2006) e Kenski (2003) que as novas formas de aprender devem também se apoiar nas redes digitais, por tratar-se de um espaço dinâmico onde os participantes de um certo momento educacional podem se conectar interagindo, aprendendo e discutindo de maneira conjunta e igualitária.

A escola está aberta para enfrentamentos e inovações, porém a prática com essas novas tecnologias deve também ser consenso não apenas com os profissionais da área como também entre os estudantes, pois, vive-se uma hegemonia dentro do universo educacional, que precisa ser entendida e compreendida como as diferenças sociais.

Para Valente (1999, p 17), o grande desafio da entrada da informática nas escolas brasileiras era a “mudança da abordagem educacional: transformar uma educação centrada no ensino, na transmissão da informação, para uma educação em que o aluno pudesse realizar atividades por intermédio do computador e, assim, aprender”. Para que esse impacto seja minimizado é interessante que haja apoio e financiamento por parte das instituições para que o progresso de inserção tecnológica seja amplamente alcançado, mesmo com estudantes que não dispõem dos dispositivos que são utilizados. Por haver essas diferenças, é preciso que o profissional que adere esse processo de ensino aprendizagem tenha a sensibilidade sob a leitura de mundo de cada segmento, conseguindo alimentar suas angústias dentro do progresso esperado no ensino aprendizagem.

Verificamos ao longo dessa seção que devido às novas e variadas exigências da sociedade, no que se refere aos modos de concepção/utilização da leitura e da escrita, a importância de letramentos múltiplos abrange melhor a essa grande variedade de letramentos, uma vez que se fazem presentes na sociedade, principalmente, as múltiplas linguagens que hoje fazem parte os textos a que temos acesso. Desse modo, é importante que se tenha consciência dessas discussões para a melhoria da prática de ensino de LP.

Na seção seguinte, traçamos um percurso sobre a perspectiva multimodal para o ensino de LP trilhando o caminho da Teoria dos Multiletramentos passando pela Semiótica Social para assim chegarmos à abordagem Multimodal.

3. PERSPECTIVA MULTIMODAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção refletimos sobre alguns aspectos que têm levado o professor de língua materna a quebrar paradigmas e procurar novas formas de ensino que aproximem a sala de aula do estudante de sua vida cotidiana e isso inclui o uso das tecnologias no âmbito educacional. Desse modo, buscamos associar o ensino de Língua materna às tecnologias e às várias semioses⁸ que envolvem essa esfera. Para isso nos baseamos em estudos realizados por Kress e Van Leeuwen (2001); Cope e Kalantzis (1999) assim como por Rojo (2012) e fizemos algumas reflexões acerca das contribuições teórico-metodológicas da Pedagogia dos Multiletramentos para então chegarmos à abordagem da Multimodalidade. Como já dito em outros momentos abordamos a multimodalidade dando enfoque a sua ocorrência dentro do aplicativo *Whatsapp* bem como apresentamos algumas estratégias de letramento e práticas de produções escritas em sala de aula, tendo como suporte o aplicativo.

3.1. Multiletramentos e as matrizes conceituais para a multimodalidade

No Brasil, a concepção da existência de múltiplas práticas sociais de leitura e escrita (letramento(s)) foram iniciadas por pesquisadores como Dionísio (2006); Rojo (2009); Soares (1998/2002/2003); Street (2003/2010), que constataram que designar um único sentido para o termo letramento era insuficiente, tendo em vista, que se tratava de um conceito muito mais abrangente. Nesse sentido, Soares (2002, p. 155-156), aponta para a:

[...] necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavras escrita, ora em função dos contextos de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva espacial.

⁸ Semiose: Segundo Santaella (1992, p.50) a semiose ou ação do signo é a ação de determinar um interpretante.

Desse modo, podemos afirmar que são diversos os usos sociais que fazemos da leitura e da escrita e faz-se necessário reconhecer que, para a realização dessas práticas existem diversas linguagens no processo de comunicação, já que, não podemos conceber apenas linguagem verbal como responsável pela constituição dos sentidos.

O termo ‘Multiletramentos’ foi criado pelo Grupo Nova Londres (GNL), com a Pedagogia dos Multiletramentos, que direcionou o olhar tanto para multiplicidade de linguagens quanto para diversidade cultural. O GNL foi criado em meados dos anos noventa e era formado por dez especialistas de diferentes áreas: *Courtney Cazden* (especialista em aprendizagem de língua em múltiplos contextos), *Bill Cope* (abordagem em diversidade cultural nas escolas), *Norman Fairclough* (foco em mudanças linguísticas e discursivas), *James Gee* (pesquisador e teórico sobre linguagem e mente), *Mary Kalantzis* (interesse em educação multicultural e cidadã), *Gunther Kress* (abordagem em linguagem e aprendizagem semiótica), *Allan Luke* (pesquisador e teórico da alfabetização crítica), *Carmem Luke* (pedagogia feminista), *Sarah Michaels* (desenvolvimento de programas de aprendizagem em sala de aula) e *Martin Nakata* (pesquisador em alfabetização nas comunidades indígenas) (COPE; KALANTZIS, 2009).

Esses estudiosos estavam inquietos com os problemas relacionados à linguagem e educação, e por isso, reuniram-se com o objetivo de desenvolver uma pedagogia centrada no surgimento das novas demandas educacionais e que considerasse as especificidades culturais. Deste modo, em 1994, o GNL publicou um documento intitulado “manifesto programático” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 164), onde discutiram acerca do aumento da variedade linguística e cultural - em decorrência da globalização - e sobre a pluralidade de modos semióticos de constituição da comunicação - resultante das novas tecnologias. Esses foram os pontos que levaram ao surgimento do prefixo multi, da denominação Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2009).

Em relação à diversidade linguística, Cope e Kalantzis (2006), pontuam que o ensino sempre esteve limitado à linguagem escrita, sendo considerada como um sistema único; para eles restringir o ensino à escrita era algo inconcebível tendo em vista a multimodalidade existentes nos meios de comunicação. Nesse sentido, em decorrência do aumento das mídias de informação e comunicação o significado se constrói à medida que a multimodalidade é ampliada, isto é, os modos linguísticos escritos vão sendo ligados a outros modos de construção de sentido, tais como o oral, o visual, o auditivo, o gestual, o tátil e o espacial. (COPE; KALANTZIS, 2012/ KRESS (2003)).

Podemos então, afirmar que os multiletramentos são relativos à diversidade de culturas e de linguagens introduzidas ao nosso dia a dia devido aos avanços tecnológicos. De acordo com Rojo (2012, p. 13),

O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Desse modo, estamos cercados por textos compostos pela mistura de culturas diferentes provenientes de letramentos diversos que são determinados por escolhas particulares. Lemke (2000) afirma que os multiletramentos podem ser ensinados, se tanto professores quanto alunos estiverem conscientes dos fatores sociais, contextuais históricos e culturais que os compõem. Sendo assim, para que o professor tenha condições de acompanhar essas novas demandas, faz necessário que se busque compreender os variados modos semióticos que compõe à atualidade.

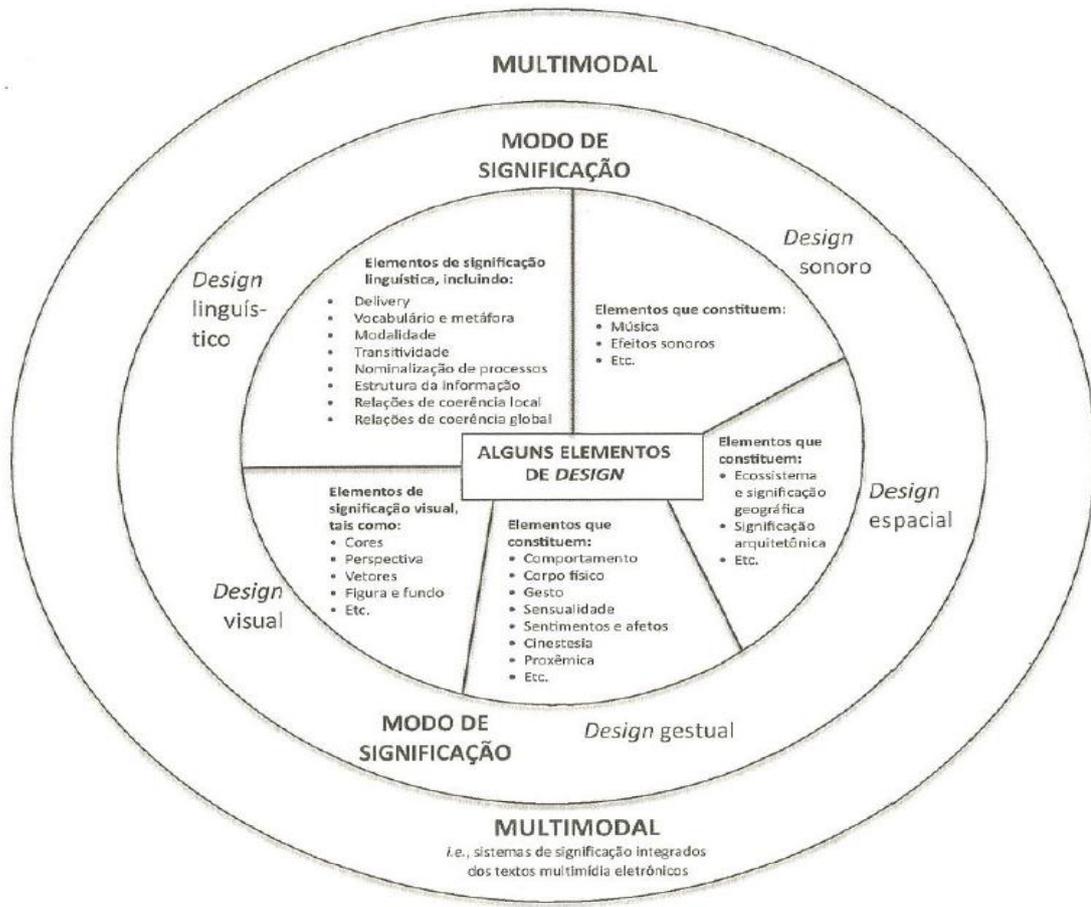
Nessa perspectiva, a ideia de letramento como capacidade de leitura e escrita não compreende os diversos tipos de representação do conhecimento que fazem parte de nossa sociedade. Atualmente, uma pessoa é considerada letrada quando demonstra capacidade de atribuir sentidos a mensagens provenientes de múltiplas fontes de linguagem (DIONÍSIO, 2006), sendo assim, podemos determinar essa pessoa multiletrada uma vez que se utiliza de várias linguagens para construção de sentidos.

Os multiletramentos possuem algumas características importantes as quais Rojo (2012, p. 23) elenca: “a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)” . Nesse sentido, as formas de produção textual não são mais apenas linguísticas ela também está associada à imagem, som, movimento e aos diversos modos semióticos que podem se evidenciar em um texto.

De acordo com Rojo (2013a), a multimodalidade, embora seja um ponto importante para os multiletramentos, não é bem exposta nas pesquisas contemporâneas. Para a autora, há muitas falhas nos construtos teóricos elaborados para a multimodalidade, como se verifica nos estudos expostos por Kress e van Leeuwen.

O Grupo de Nova Londres (COPE; KALANTZIS, 2006) criou uma proposta de análise das modalidades baseada em Kress e Van Leeuwen (2001a):

Figura 1: Os sistemas multimodais e seus elementos a serem considerados



Fonte: GRUPO DE NOVA LONDRES, 2006, p. 26 *apud* ROJO, 2013a, p. 24.

De acordo com Rojo (2013), esse sistema de elementos para análise das modalidades linguística, visual, espacial, gestual e sonora é fragmentada e descontextualizada, pois na proposta de Cope e Kalantzis (2006), os elementos constituintes dos modos semióticos são divididos como se pudessem ser relacionados apenas a determinados efeitos de sentido, enquanto outros são apresentados como funcionassem de modos parecidos.

É importante salientar, que a visão multimodal de letramento está incorporada na perspectiva da Semiótica Social e está relacionada ao processo de significação como parte da construção social da linguagem, considerando a circulação de significados e efeitos culturalmente, historicamente e ideologicamente definidos (KRESS; van LEEUWEN, 1996; 2001; 2006).

Após a apresentação geral da Pedagogia dos Multiletramentos e seus direcionamentos, discutimos a seguir a abordagem teórica da Semiótica Social, uma das bases conceituais utilizadas para a compreensão mais específica da Multimodalidade.

3.2. Semiótica Social: uma abordagem teórica

Sabemos que a comunicação se dá por meio dos mais variados recursos semióticos⁹ que por sua vez são denominados multimodais, e esses distintos modos semióticos se convencionam para que ocorra a produção de sentidos dentro da comunicação. Na sociedade atual é impossível pensar em uma comunicação monomodal se é que ela em algum momento da história tenha ocorrido. Com tantos avanços tecnológicos onde os indivíduos estão sendo de certa forma “obrigados” a desenvolver habilidades dentro desses ambientes digitais, que até então eram dispensáveis, a multimodalidade tem se tornado mais evidente com imagens, sons, textos, vídeos integrados no dia-a-dia e essa nova realidade deve estar presente na vida escolar dos estudantes para que estejam aptos a interagirem nas diversas situações em que essas aptidões sejam requeridas.

Assumimos, neste trabalho, que a Semiótica Social é a teoria que busca sistematizar os métodos mais adequados para analisar os recursos semióticos utilizados no processo de comunicação. O início dos estudos associados a textos multimodais são realizados por Hodge e Kress (1988) que indicam uma abordagem baseada na concepção de Halliday (1978) que tem como foco as funções sociais da linguagem.

Na Semiótica Social, a ênfase está em analisar os signos na sociedade, uma vez que sua principal atividade é estudar a comunicação a partir de situações em um contexto social específico. Para as variadas formas de representação que são efetivados na comunicação denominam-se modos semióticos. Dessa maneira, podemos afirmar que o foco da Semiótica Social está em observar como as pessoas utilizam esses recursos para realizar a comunicação dentro de situações particulares.

Kress e Van Leeuwen (2006) destacam a importância e a necessidade de se desenvolver um método de análise que permita examinar como todos os recursos semióticos presentes em um texto se estabelecem de maneira conjunta motivo que os levam a elaborarem a Gramática do Design Visual. Os autores indicam que os recursos semióticos visuais necessitam ser vistos sob uma nova perspectiva: a de que tanto a imagem quanto as formas linguísticas possuem a mesma relevância, pois as formas linguísticas não são unicamente exclusivas para o processo da comunicação.

⁹ Recursos semióticos: Adotamos o conceito de Van Leeuwen (2004, p. 285) que os define como as ações, materiais e artefatos que usamos para propósitos comunicativos, quer sejam produzidos fisiologicamente – por exemplo, com nosso aparato vocal, os músculos usados em nossas expressões faciais e gestos – ou tecnologicamente – por exemplo, com caneta e papel ou *hardwares* e *softwares* computacionais – bem como as formas nas quais esses recursos são organizados.

Nessa perspectiva, não é admissível realizar a análise de um código linguístico isoladamente, uma vez que a língua é considerada como parte de um contexto cultural, assim sendo, Kress e Van Leeuwen (2006) enfatizam que todo signo é motivado por interesses específicos: trata-se um processo de criação de mensagem realizado a partir de um contexto. Ao elaborar uma mensagem o emissor faz essa representação alicerçada em seu interesse no objeto; e, para que ocorra a elaboração dessa mensagem, os recursos semióticos utilizados não se limitam apenas à linguagem verbal, são utilizados os mais variados modos semióticos de representação nessa composição textual. Nesse sentido, a língua é entendida como um conjunto de vários modos de representação para que ocorra a construção da mensagem tanto na língua falada quanto na escrita. A esse tipo de representação denomina-se “Multimodalidade” que adiante delinearíamos.

Para Kress e Van Leeuwen (1996), uma teoria da comunicação precisa agregar um trabalho semiótico que leve em conta a interação social, os recursos para a produção de significados e as condições e os meios para a disseminação do significado que no caso seriam as mídias e suas potencialidades.

A Semiótica Social baseia-se nos enfoques teóricos da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) propostas por Halliday (2004) em sua obra “An Introduction to Functional Grammar”. Halliday apresenta como objetivo a descrição do sistema da língua e modos como esses sistemas se relacionam com os textos. É importante destacar que esses textos são entendidos como práticas reais da língua. Para o autor, a gramática estabelece três metafunções da linguagem: ideacional (representação que fazemos do mundo), interpessoal (modo como ocorre a interação) e composicional (modo de organização do texto). Para relacionar de forma completa os significados dentro de um contexto essas três dimensões acontecem simultaneamente na comunicação.

Essa teoria hallidayana é utilizada por Kress e Van Leeuwen (1996) para garantir que a comunicação visual estabelece uma interação social, pois, segundo os autores, a comunicação visual não serve apenas para que ocorra uma representação do mundo, ela vai muito além disso. E é exatamente essa ideia que defendemos nesse trabalho, a de que a utilização da comunicação visual constitui uma interação, uma vez que a imagem não é tida somente como uma ilustração para o texto verbal.

Assim, com base nesse enfoque de Halliday (2004), de uma Gramática Sistêmico-Funcional os autores Kress e Van Leeuwen (1996) propõem os princípios da Semiótica Social, inclusive criando a Gramática do Design Visual (GDV) que sugere descrever a forma pela qual sujeitos, coisas e lugares são combinados em um contexto constitutivo de sentido.

Essa abordagem especificamente da GDV não faz parte dessa pesquisa, no entanto, utilizamos as contribuições de Kress e Van Leeuwen da Semiótica Social e Cope e Kalantzis para analisar e categorizar o discurso multimodal e a função que os elementos existentes dentro desse ambiente digital, uma vez que esse espaço se revela propício à essa utilização desses recursos semióticos para que ocorra construção do sentido. Podemos afirmar que tanto a Semiótica Social como a abordagem da Multimodalidade se baseia na Gramática Sistêmico-Funcional para aperfeiçoar e fundamentar as análises de imagens dos textos.

Hodge e Kress (1988, p. 261) definem semiótica como sendo

(...) o estudo geral da semiose, isto é, dos processos da produção e reprodução, recepção e circulação dos significados em todas as suas formas, utilizadas por todos os tipos de agentes de comunicação (...). A semiótica social focaliza a semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos (...). Os significados sociais são construídos por meio de uma série de formas, textos e práticas semióticas de todos os períodos da história da sociedade humana.

Nessa perspectiva, entendendo que os sentidos são instituídos por meio de motivações sociais, é válido afirmar que a opção por essa corrente teórica é coerente, uma vez que compreende a linguagem como um conjunto de sistemas que proporcionam aos falantes inúmeras alternativas para a expressão de significados e que busca analisar o signos no sociedade, objetivando analisar as trocas de mensagens pelos usuários. Desse modo, podemos afirmar que a escolha das palavras, *emoticons*, fontes, cores, vídeos, imagens que utilizamos para troca de mensagens no aplicativo *Whatsapp* são exteriorizações produzidas pelo contexto cultural e situacional em que se dá a atividade.

Ao tomarmos a teoria da Semiótica Social e a abordagem Multimodal como embasamento teórico nessa pesquisa, buscamos realizar um estudo do aplicativo *WhatsApp* analisando os processos de produção, reprodução e recepção (KRESS, 1988) que ocorrem no momento de interação entre os estudantes e como se constituem os significados sociais através de suas produções textuais com a utilização de diversos modos semióticos. Para isso, utilizamos modos de representações multimodais indicadas por Kalantzis e Cope (2012) que são definidas como: Linguagem oral; Linguagem escrita; Representação visual; Representação auditiva; Representação tátil; Representação gestual e Representação espacial.

A partir dessa posição teórica, adicionamos ainda a proposta de Kress e van Leeuwen à Teoria Multimodal, que se fundamenta na gramática do design visual, apresentada na obra *Reading images* (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). Confiamos assim, que a Teoria

da Multimodalidade é adequada para analisar as transformações na linguagem, ocasionados pelas novas tecnologias.

Esse estudo partiu da premissa de que o discurso realizado com o auxílio das tecnologias digitais tem seu cerne multimodal; e, sendo o *Whatsapp* um aplicativo que dispõe de vários recursos semióticos a utilização das teorias ora citadas servirão para consubstanciar a discussão.

Após as considerações sobre Semiótica Social apresentamos a seguir conceitos e discussões sobre a multimodalidade bem como sua aplicação em sala de aula.

3.3. Multimodalidade: conceituação e aplicação na prática docente

A Semiótica Social e a abordagem da Multimodalidade fundamentam-se na Gramática Sistêmico-Funcional objetivando um aperfeiçoamento para a realização da análise dos diversos textos. Tomamos como base neste trabalho, o conceito de multimodalidade concebido segundo a semiótica social de Kress e Van Leeuwen (2001, p. 20), onde a produção de sentidos é definida como um evento social, e a comunicação como “um processo no qual um produto ou evento semiótico é tanto articulado ou produzido como interpretado ou usado”. Todavia, cabe salientar que para que a comunicação seja efetivada é indispensável algumas ações onde todos os participem do evento comunicativo e para que essas ações se concretizem faz-se necessário que participantes possuam conhecimentos semióticos nos níveis: *produção, distribuição, design e discurso*¹⁰.

O termo multimodalidade é definido por Kalantzis e Cope (2012, p. 39) como sendo a combinação de diferentes modos de linguagem, isto é: escrito, visual, espacial, tátil, auditivo e oral. Para Van Leeuwen (2011, p.668) a multimodalidade se caracteriza pelo “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos” . Nessa direção, podemos afirmar que a perspectiva da multimodalidade nos mostra que produção de sentido em um texto vai muito além da linguagem escrita, pois são vários os recursos que fazem com que essa construção de sentido se realize; acreditamos que a aprendizagem seja mais eficaz quando

¹⁰ Em referência à Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday trazemos as seguintes definições assinaladas por Kress e Van Leeuwen (2001): **Produção** - é o uso comunicativo do meio e dos recursos materiais; **Distribuição** - é a forma como é veiculado o produto para o mercado; **Design** - são os próprios recursos semióticos ou o uso desses recursos; **Discurso** - os conhecimentos socialmente construídos sobre algum aspecto da realidade.

partimos de palavras e imagens do que palavras sozinhas. Concordamos com Mayer (2001, p.184) ao afirmar que “a aprendizagem é mais eficiente a partir de palavras e imagens ao invés de somente palavras”. Sendo assim, se pudermos utilizar diferentes recursos para a construção de sentidos em um texto, não precisamos nos limitar apenas a uma única forma.

Para Dionísio (2006, p.133) “todos os gêneros textuais, falados ou escritos, são multimodais porque quando falamos ou escrevemos um texto estamos usando, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e tipografias, palavras e animações, entre outros”. Nessa perspectiva podemos afirmar que a multimodalidade está presente em todas as situações de uso da língua.

Sob esse ponto de vista, podemos afirmar que o ensino das características da multimodalidade na linguagem torna-se valiosa para o ensino/aprendizagem, pois há uma grande produção de textos multissemióticos que requer do leitor um olhar mais atento e crítico, principalmente quando nos referimos às possibilidades de ensino por meio de recursos tecnológicos, acentuadamente multimodais. Tais recursos podem contribuir significativamente para a construção do discurso multimodal, uma vez que permite utilizar vários modos em um mesmo texto como é o caso do aplicativo *Whatsapp* que, através de sua interface, possibilita a utilização de som, imagens, palavras, entre outros, já que sabemos que o sentido do texto não pode ser estabelecido considerando apenas aspectos verbais.

Sobre isso, Rojo (2012, p.182) afirma que:

É preciso perceber que as imagens (estáticas ou dinâmicas) e os sons são concluintes de uma obra que, ao considerá-los, a elaboração de sentidos tomará muitos outros caminhos além daquele formado estritamente pelas palavras. Com isso, os textos passam a ser entendidos como, modos de dizer“ que não precisam ser exclusivamente escritos: podem também apresentar elementos visuais e sonoros ou acontecer formas estáticas ou em movimento, como vemos em filmes ou propagandas. [...] isso construiria a multimodalidade ou multissemiose dos textos, as quais instauram várias possibilidades de construção de sentido.

Sendo assim, a produção de sentido se dá em meio aos mais variados recursos e não somente através do uso de palavras, há inúmeros caminhos que levam a essa produção de modo eficaz e dinâmico. Muitas vezes essa multimodalidade trará para o estudante inúmeras outras possibilidades de sentido que um texto somente com palavras poderia não trazer.

As Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação permitem mesclar diferentes modos de representação: a imagem pode ser combinada ao texto escrito, o som e o movimento adicionado à imagem (KRESS, 1998). Desse modo, mostrar para o estudante que ele pode dentro de um aplicativo de celular explorar essa multimodalidade nos mais variados

gêneros textuais e no aplicativo como um todo irá fazer enxergá-lo como um grande aliado na construção do aprendizado.

Podemos ressaltar que a utilização/orientação de recursos multimodais é de fundamental importância dentro do contexto escolar, pois se faz necessário desmistificar a concepção de que as imagens são capazes de serem compreendidas por si só. De acordo com Rojo (2012, p. 21),

[...] são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio (vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação). São requeridas novas práticas – de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas de análise crítica [...].

Nesse sentido, devemos inserir em nossas salas de aula textos de diferentes mídias e levá-los de forma inovadora, utilizando estratégias que realmente sejam dinâmicas e não apenas utilizar novos materiais com técnicas obsoletas. Coscarelli (2006, p.26) afirma que “A inclusão do universo digital nas práticas educacionais não implica a exclusão do impresso, mas articulação deles”. Desse modo, devemos ter em mente estratégias de utilização desses recursos digitais que somem ao que já temos, pois a articulação entre os recursos que temos é que fará a diferença no ensino.

Segundo Dionísio e Vasconcelos (2013, p.19) “a sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estrutura, um grande mosaico multissemiótico”. Nesse sentido, podemos afirmar que a multimodalidade e as diversas mídias estão presentes na vida dos estudantes. A escola deve, portanto, procurar desenvolver nos alunos competências para a utilização desses recursos a seu favor, a fim de que os propósitos educacionais sejam alcançados, utilizando os artefatos que os estudantes gostam e já fazem uso com propriedade, mas que muitas vezes só precisa de um bom direcionamento.

Da mesma forma que a sociedade, de uma forma geral, tem passado por profundas transformações, assim também as formas de comunicação e a escrita variaram. As novas maneiras de se elaborar e constituir um texto nos leva a refletir sobre a ideia de composição textual. Nessa perspectiva, Coscarelli (2012, p. 149) assevera que:

Com esses novos textos escritos, é preciso repensar o sentido da palavra ‘texto’, não como um novo conceito, mas como uma ampliação desse conceito para outras instâncias comunicativas, trazendo para ela uma concepção um pouco diferente daquela que tínhamos em mente e nas teorias

da Linguística. É preciso entrar na semiótica e aceitar a música, o movimento e a imagem como parte dele.

Desse modo, não é mais viável pensar em texto como alguns escritos em um papel, o conceito de texto vai muito além disso. Hoje, o texto pode apresentar múltiplas linguagens e podemos afirmar que muitas vezes a escrita não será a linguagem principal desse texto.

Segundo Rojo (2012), a multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto. Podemos exemplificar isso com o aplicativo *WhatsApp* onde o usuário pode produzir os mais variados tipos de textos, utilizando linguagens variadas que interagem entre si. Vemos que Kress (1998) corrobora com essa ideia ao afirmar que “as tecnologias contemporâneas de produção do texto tornam fácil à combinação de diferentes linguagens. Imagens podem se combinar com escrita e com som ou até se tornarem animadas”. Diante disso, observamos que deve haver uma influência mútua entre as linguagens para que possamos produzir textos multimodais, já que não basta apenas combinar linguagens diferentes se não houver interação entre elas para que ocorra a produção de sentidos.

Nessa perspectiva, é importante destacar que embora existam vários níveis de multimodalidade como, por exemplo, os níveis linguístico, gestuais, auditivo, visual, espacial entre outros, os níveis de análise da multimodalidade que foram abordados na presente pesquisa são os níveis linguísticos, visuais e auditivos uma vez que todos esses níveis se apresentam nas produções textuais do *WhatsApp*.

Sabemos que a inclusão da multimodalidade em abordagens tradicionais de ensino requer uma transformação muito grande de postura por parte dos educadores, pois é necessário perceber de que forma está ocorrendo essa interação entre educadores, educando e mundo digital uma vez que a abordagem que será enfocada diz respeito à esfera digital.

Ao abordar a multimodalidade dentro do aplicativo *WhatsApp*, buscamos apresentar a variedade de modos de comunicação que foi incorporada em um único meio de comunicação e como pode ser utilizada como mais uma ferramenta nas aulas de Língua Portuguesa. Para que isso ocorra, faz-se necessário que os educadores percebam a riqueza de recursos que o aplicativo possui e como essa multimodalidade existente poderá ser uma aliada nessa elaboração de estratégias de ensino; e, acima de tudo, na construção do conhecimento dos educandos.

Para que isso realmente se concretize é fundamental que os educadores busquem desenvolver nos educandos as habilidades necessárias para produzir significados a partir

desses recursos multimodais encontrados nas esferas digitais mais especificamente no *WhatsApp*. Lemke (2010) afirma que “A próxima geração de ambientes de aprendizagem interativos inclui imagens visuais, som, vídeo e animação”. Sendo assim, é urgente a necessidade das escolas utilizarem as múltiplas linguagens como foco de discussão para o ensino, colaborando com uma visão mais crítica e consciente para que possam ser desenvolvidas estratégias que as utilizem como objeto favorecedor do ensino.

Nesse sentido, apresentamos os gêneros digitais, como propiciadores de multimodalidade, ricos em outros modos de linguagem, além da escrita e da oralidade, como visual, gestual.

3.4. Os gêneros digitais: implicações no ensino

A sociedade em que vivemos denominada “sociedade da informação” ou como designa Lévy (1999) “era da Cibercultura”, que é marcada por características singulares, se dá devido ao surgimento das novas formas midiáticas de comunicação, sobretudo pela internet que tem favorecido não só o aparecimento dos novos gêneros como também propiciado uma mudança no suporte de leitura e escrita na sociedade como um todo.

Os gêneros vêm passando por grandes transformações após o aparecimento da era digital. Em razão disso, começam a surgir novos gêneros que têm sofrido uma grande revolução e transformação devido ao aparecimento da era digital. Com isso, aparecimento se dá a partir de gêneros originados de outros já existentes, fenômeno esse que Bakhtin denomina como “transmutação”. Sobre isso Bakhtin (2000, p. 281) esclarece que:

[...] os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios - por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta [...] só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana.

Observa-se então a transmutação é um processo característico dos gêneros, uma vez que nenhum gênero consegue permanecer inalterável ao longo de suas construções e que eles

surtem mediante uma necessidade sóciacomunicativa exercida pela mídia eletrônica. Na sociedade da informação, deve-se utilizar os inúmeros benefícios que a Internet pode nos trazer, pois, se bem aproveitada, pode-se tornar um meio eficiente de lidar com as novas práticas da linguagem e os novos modos de representação de linguagem (multimodal) que configuram importantes formas de comunicação (KRESS E VAN LEEUWEN 1996, 2006).

É perceptível ainda, certa resistência da escola em relação à utilização das tecnologias e/ou gêneros digitais, assim se faz necessário que a mesma tenha um novo olhar em direção aos avanços tecnológicos que envolvem todos os ambientes sociais. Isso é necessário para que o educando possa desenvolver uma atitude crítica, de autonomia e de eficiência nos espaços tecnológicos de interação, focando sempre a construção coletiva dos conhecimentos, por meio da tecnologia.

Lamentavelmente, o trabalho utilizando tecnologias, gêneros digitais e mídias digitais, de uma maneira geral, ainda não são vistos como uma forma de beneficiar a qualidade de ensino, considerando o seu uso adequado no contexto das práticas pedagógicas numa perspectiva crítico-social. É necessária uma nova postura por parte dos profissionais em relação a esse “novo” momento em que está situada a educação. Valente (1999, p. 4) afirma que:

[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos.

Desse modo, as mudanças são necessárias nos mais diversos âmbitos educacionais para que ocorra um avanço nos métodos de ensino e implica dizer que essas mudanças devem partir de todas as esferas. O desafio que se tem hoje é o de encontrar novos modos de se explorar os recursos digitais, buscando apontar as diferenças entre as mídias, esclarecendo a finalidade e a utilidade de cada uma delas. A internet e seus gêneros podem favorecer para uma aprendizagem eficaz, pois, além de permitir o acesso a informações variadas, admite um trabalho real com a língua que é o realizado através dos gêneros que podem possibilitar uma grande quantidade de trabalhos bem diversificados. O uso dos diversos recursos multimodais para as diversas interações nas redes sociais (*facebook*, *WhatsApp*, entre outros) além do

destaque que se tem dado à imagem em relação ao texto verbal formam modos de expressão que muitas vezes são desconsiderados pela escola (GOMES 2016).

Na medida em que o estudante tem contato com diferentes práticas sociais, conseqüentemente, terá uma aprendizagem mais efetiva e isso o ajudará em seu desenvolvimento na cibercultura em que vivemos. Segundo Soares (2002, p. 146):

A tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e, até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. (...)A hipótese é de que essas mudanças tenham conseqüências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Desse modo, é impossível pensar em ensino de língua materna desconsiderando esse novo perfil de escritor/leitor, pois essas mudanças são inerentes à sociedade. A escola necessita conectar-se às inovações atuais, ensinar dentro de um contexto tecnológico, possibilitando habilidades de utilização da linguagem que apontem para a competência do aluno para a atuação social, pois o uso bem direcionado dos gêneros digitais em sala de aula são capazes de desenvolver no estudante capacidades imprescindíveis para se inserir neste mundo contemporâneo.

Considerando o fascínio que as mídias e gêneros digitais causam nos estudantes, avaliamos esses gêneros como um dos instrumentos que poderão auxiliar no desenvolvimento das práticas em sala de aula e sua assimilação para participar da sociedade. Santaella (2004) aponta para uma nova caracterização do perfil do leitor na era da cibercultura, o leitor imersivo, considerando a mobilidade e a interatividade permitidas pelas mídias digitais; a autora (Santaella, 2004, p. 16) faz os seguintes questionamentos: “(...) que novas *disposições, habilidades e competências* de leitura estão aparecendo? Enfim, que novo tipo de leitor está surgindo no seio das configurações hipermidiáticas das redes e conexões eletrônicas?” [grifos meus]. O trabalho pedagógico em sala de aula realizado sob essa perspectiva dará oportunidade aos alunos de desenvolverem novas práticas de leitura e escrita, reconhecendo os novos gêneros que integram à mídia digital além de aumentar a capacidade de interagir com o meio social. Desse modo, é importante que o professor possua disposição para lidar com esse novo perfil de leitor/estudante, pois, para que possa desenvolver uma trabalho multimodal utilizando as tecnologias digitais como por exemplo com o *WhatsApp* que é o que

propõe esta pesquisa, faz-se necessário que o professor possua habilidades com o uso das tecnologias para direcionar o trabalho com competência.

Esta pesquisa representa uma contribuição para os questionamentos que emergem nesse contexto atual de novas tecnologias, novos modos de linguagem, novos perfis de escrita e de leitura.

Após analisarmos as implicações que os gêneros digitais podem trazer para o ensino de Língua portuguesa, delinearemos uma proposta teórica de um protótipo que se utiliza do aplicativo *WhatsApp* como suporte.

3.5. Ensino de Língua Portuguesa e TDIC: proposta de um protótipo didático através do *Whatsapp*

O Ensino de Língua portuguesa tem passado por profundas transformações, estamos diante de um educador que se depara com uma nova realidade onde estudantes possuem muitas informações, de maneira rápida, por meios das mais variadas fontes e isso exige que o educador repense seu modo de ensinar, buscando alternativas para acompanhar essas novas maneiras de estruturação do ensino. A perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos propõe o uso de vários modos de usos de linguagem, tornando-os evidentes sob o ponto de vista conceitual por parte de professores para que possam ser adequadamente aplicados na prática de ensino/aprendizagem em sala de aula. Nessa direção, trazemos a relevância dos aspectos multimodais para a didática de ensino da LP através dos gêneros digitais, especificamente para este estudo, o uso do *WhatsApp*. Nessa mídia social encontramos muitas possibilidades de convergência para a escrita e leitura contemplando fortemente a multimodalidade, como veremos na seção seguinte.

Sabemos que as TIDC são ferramentas importantes para o desenvolvimento da criatividade e interatividade dos estudantes e isso faz com que os mesmos sintam-se mais motivados, proporcionando a oportunidade de uma aprendizagem mais independente e significativa ao longo de sua vida estudantil.

Observa-se que alguns educadores ainda não possuem habilidade para estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem entre as novas tecnologias, não enxergando assim, suas possibilidades de uso como facilitador nesse processo. Sobre isso Buzato (2006, p.9) afirma que:

o que torna a formação do professor um desafio fantástico não é a ideia ingênua de que podemos/devemos recomeçar do zero, mas justamente a

necessidade de integrar o novo com o que já temos/sabemos, a partir do que já temos/sabemos, transformando esse conjunto de práticas, habilidades e significados da mesma forma como novos letramentos transformam os seus precursores.

Desse modo, faz-se necessário que os profissionais estejam abertos às novidades que surgem no contexto educacional e apresentem aos estudantes, uma vez que estes vivem um momento em que é oportuno relacionar, aprimorar, divulgar, articular suas ideias e gerando dessa maneira autonomia. Por isso, o professor deve estar aberto às novas possibilidades que surgem a cada momento em nossa sociedade e com esse novo perfil estudantil, direcionando-os para um ensino mais colaborativo onde o estudante terá mais autonomia em sua aprendizagem.

O ensino de Língua Portuguesa precisa ser revisto e repensado por profissionais da área, com a busca incessante e incansável pelo sucesso da aprendizagem, profissionais das diversas ramificações do ensino precisam dar as mãos na busca, na construção e no compartilhamento de experiências exitosas. Esta pesquisa se propõe a apresentar sugestões práticas vivenciadas pela pesquisa-ação com o uso do *WhatsApp* numa perspectiva multimodal de escrita e leitura, que não se restringe apenas à linguagem escrita (formal, gramaticalizada etc.) mas se utiliza dos vários recursos semióticos na composição textual ou nos vários modos de linguagem (imagens, sons, cores, símbolos etc.[COPE e KALANTZIS 1996]).

É importante refletir esse ensino para que se possa não só ajudar na prática docente, mas que também possibilite aos demais colegas de profissão articular-se ao ensino com mais propriedade, conseguindo compartilhar conhecimentos não apenas com colegas de profissão, mas compartilhar o conhecimento construído com estudantes das diversas séries/anos de ensino, efetivando assim a participação de todo o coletivo no processo de ensino aprendizagem, tão necessários nos dias atuais.

Sabemos que muitos professores ainda não se veem preparados para lidar com essa nova realidade tecnológica e outros não enxergam a possibilidade de inserção das TDIC em sua vida profissional por achar desnecessário, ou pelo desconhecimento de suas funções, sendo assim, urge a necessidade de formações para que os educadores possam atuar em ambientes onde o uso das tecnologias se façam presentes. Sobre isso Valente (1999, p. 19) assevera que “a questão da formação do professor mostra-se de fundamental importância no processo de introdução da informática na educação, exigindo soluções inovadoras e novas abordagens que fundamentam os cursos de formação”. Sendo assim, somente após o professor

de fato se apropriar dessa nova abordagem é que de fato as mudanças pedagógicas acontecerão.

Infelizmente, o que vemos é que a formação dos educadores não conseguiu acompanhar os progressos advindos das tecnologias, o que torna difícil tanto a inserção dessas ferramentas em sala quanto a mudança de postura frente a essa nova realidade.

Contudo, não queremos aqui pregar a ideia de que o uso das TDIC será a tábua de salvação para os problemas existentes no processo de ensino, o que se deseja é mostrar que essa é mais uma possibilidade que pode ser utilizada como peça que ligará a outros recursos que poderão assim auxiliar a promoção do conhecimento. Esta pesquisa, portanto, se insere nessa busca de melhorar a prática pedagógica, motivando-me a realizar uma pesquisa-ação e esperando encontrar resultados que possam contribuir para essa melhoria no ensino-aprendizagem.

É importante destacar que nós educadores estamos diante de novos desafios e um deles é envolver o educando em seu processo de ensino/aprendizagem para que ele possa estabelecer sentido ao conteúdo estudado e percebendo sua utilidade fora do ambiente escolar acreditamos que a inclusão das TDIC no ensino é algo que poderá tornar o estudante mais participativo uma vez que é um recurso que ele verá utilidade dentro e fora de sua sala de aula.

O profissional da educação precisa estar ciente dos desafios que encontrará em sala de aula. Identificamos como sendo grave a falta de motivação por parte dos alunos para estudar, daí a necessidade de buscar novas formas alternativas, adequando-as às realidades encontradas em cada sala de aula, firmando, assim, passos a serem percorrido com segurança, focando sempre nos pontos de discussão, de aprimoramento e de bases para solidificar o ensino e a aprendizagem. Muito se discute sobre métodos infalíveis, porém, sábio nessa área é aquele que consegue adequar sua metodologia, seu ensino, sua troca de conhecimentos a cada realidade, a cada novo ponto de discussão. Para Vilaça, (2008, p. 82):

Em termos gerais, o ecletismo visa a possibilitar que o professor faça escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e necessárias, tendo em vista o contexto de ensino aprendizagem onde cada professor desempenha a sua *atividade docente.

Essa afirmação reforça ainda mais a ideia a qual o trabalho está atrelado que é o de defesa, de constituição, de práticas docentes que englobem as tecnologias no contexto escolar, qualificando seu uso em sala de aula, promovendo, dessa forma, a atividade docente no

tocante da qualidade tecnológica como também, firmando metodologias que possam garantir o processo de ensino aprendizagem.

Entretanto, é importante refletir acerca das dificuldades que permeiam os educandos no tocante à produção de textos, percebemos isso no dia a dia escolar e nos momentos em que os alunos são submentidos a algum processo avaliativo. Um dos fatores que justifica essa dificuldade é o fato de a escrita ser uma tecnologia que requer um planejamento em sua estruturação, ao contrário da linguagem oral que é espontânea.

Koch (1992) apresenta como características mais comumente apontadas na modalidade escrita o fato dela ser planejada, não fragmentária, completa, elaborada, tem predominância de frases complexas, com subordinação abundante e mostra emprego frequente de passivas. Essas características são diferentes da modalidade falada, conforme a autora, e assim a modalidade escrita exige muito mais do autor no momento de produção (planejamento, uso de texto coeso e coerente, elaboração das partes textuais, domínio de fases mais complexas e elaboradas, entre outros recursos).

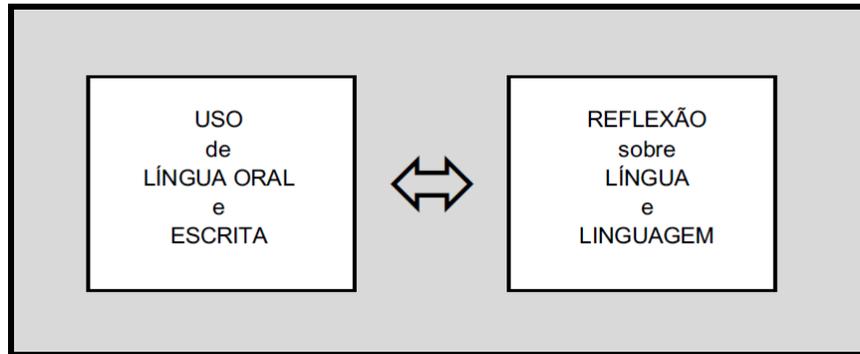
Outro fator que implica a dificuldade em produzir textos; são os gêneros abordados apenas na esfera escolar, que muitas vezes trata-se de gêneros que os estudantes não fazem uso cotidiano e desse modo não os levam a uma reflexão de uso.

Desse modo, buscamos estratégias para produção escrita através de situações de uso de nossos estudantes que, nesse caso foi o com a utilização das TDIC, por meio do aplicativo *Whatsapp*, motivador dessas produções textuais. Uma vez que, observamos que o uso das tecnologias tem favorecido a escrita através de *smartphones*, *tablets*, computadores os estudantes tem acesso às redes sociais que o estimulam à realização da escrita. Podemos então afirmar, que na atualidade os estudantes sentem-se mais instigados para a escrita digital, daí porque escolhemos o conceito e a proposta multimodal no *WhatsApp* para a construção de prototipagem didática do ensino de LP nos dias contemporâneos.

Os PCN de Língua Portuguesa corroboram com essa ideia ao afirmar que “(...) as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente aquelas associadas aos padrões de escrita” (BRASIL, 1998, p. 18). Sendo assim, um ensino de Língua Portuguesa que se distancie do uso dos estudantes só fará com que as dificuldades de escrita aumentem, uma vez que não os levam a uma reflexão de uso. Os estudantes de hoje pertencem à uma geração digital e trazer para o espaço escolar as tecnologias (móveis) ampliará sua capacidade de envolvimento escolar .

Com o objetivo de tornar a linguagem como um objeto realmente de reflexão com conteúdos pragmáticos e não meramente escolares, os PCN articularam-se em torno de dois eixos fundamentais, como vemos na figura abaixo:

Figura 2: Eixos de uso e reflexão dos PCN de Língua Portuguesa.



Fonte: BRASIL (1998, p. 34)

É evidente que o objetivo maior do ensino de língua portuguesa seja o uso eficiente da língua nas mais diversas práticas sociais e para que isso ocorra somente atividades que os levem a refletir sobre as situações de uso dessa língua poderão fazer com que esse objetivo seja atingido.

Muitas vezes o estudante compreende o conteúdo, porém na hora de organizar as ideias escritas não consegue estabelecer ligações significativas que permitam coesão ao seu discurso e isso se dá muitas vezes por falta de atividades que façam com que ocorra o desenvolvimento da escrita. Sabemos que se trata de uma habilidade que não é inata, desse modo deve ser estimulada para que seja desenvolvida e por que não associar tecnologia ao desenvolvimento da escrita?

Segundo Infante (1991), os alunos raramente apresentam dificuldades em se expressar através da fala coloquial. Os problemas aparecem quando estes necessitam se expressar formalmente; e, principalmente, ao produzir um texto escrito, quando eles devem ter bem claro a existência de diferenças marcantes entre o falar e o escrever. Observamos que ao fazer uso da modalidade escrita nas redes sociais os estudantes não sentem dificuldades de comunicação, embora utilizem uma linguagem específica para esse contexto (internetês¹¹) eles se sentem bem à vontade ao escrever.

¹¹ Linguagem utilizada nas redes sociais onde os usuários utilizam bastante o uso de abreviações ou a supressão de letras em palavras.

Sabemos a importância que a produção textual possui, não somente na escola como na sociedade, já que vivemos em uma sociedade letrada em que a todo o momento estamos em contato com textos e somos conduzidos a produzi-los nas mais diversas situações. Desse modo, a escola deve preparar os estudantes para essa produção nas mais diversas situações discursivas para que o estudante seja capaz de produzir e reconhecer os textos de acordo com cada situação cotidiana que lhe for imposta.

Em relação às orientações para o ensino da produção textual, os PCN (1998, p. 47) afirmam que “o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar produtores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes”.

Desse modo, vemos que os PCN reforçam a ideia de direcionar os estudantes para que sejam capazes de selecionar o gênero a ser utilizado de acordo com suas necessidades discursivas; e, para que isso ocorra de fato, faz-se necessário um trabalho contínuo e eficaz de escrita e reescrita de textos em que o estudante perceba que seu uso de fato ocorrerá em situações cotidianas (como podemos observar nas situações em que o estudante utiliza a escrita em redes sociais) e não apenas textos didatizados com um único objetivo de cumprir um programa escolar estabelecido pelas escolas.

Sobre isso Herreira (2000) ressalta que “(...) falta objetivo para o aluno quando produz texto. Escreve por escrever, para o professor corrigir.” Daí a necessidade de proporcionar aos estudantes momento de escrita significativos onde os mesmos sintam-se motivados em produzi-los, pois reconhece sua finalidade, seu propósito a fim de que essa atividade não seja apenas um procedimento unicamente escolar.

Destarte, acreditamos que a realização de um trabalho com elaboração textual deve considerar a língua¹² como uma atividade de interação social e cognitiva e não somente uma estrutura e forma, uma vez que há vários fatores que devem ser considerados em seu momento de produção e no momento em que abrimos mão de utilizar um recurso tão importante como o tecnológico, estamos dissipando uma ferramenta poderosa e inovadora no processo de ensino e aprendizagem.

É importante destacar a relevância da abordagem multimodal para o desenvolvimento deste trabalho, uma vez que o suporte que estamos analisando (*WhatsApp*) é rico em multimodalidade e em produção de linguagem multimodal o que possibilita a criação de variados significados comunicativos que podem ser compartilhados, provocados por meio da utilização de diversos modos semióticos inerentes a ele.

¹² Adotamos o conceito de língua proposto por Bakhtin que a define como um fenômeno social da interação verbal e não apenas como um sistema abstrato de formas linguísticas. (BAKHTIN, 2006)

A seguir, apresentamos os recursos do *WhatsApp* para demonstrar sua riqueza em aspectos multimodais; e, na seção 6 desta dissertação, apresentamos a aplicação desse protótipo de ensino da LP utilizando o *WhatsApp*.

4. APLICATIVO *WHATSAPP*

Nesta seção fazemos uma abordagem do aplicativo *WhatsApp* dando enfoque ao gênero chat que se faz presente dentro do aplicativo e se constitui por meio das interações sociais. Em seguida estabelecemos uma caracterização do aplicativo apresentando detalhadamente os recursos que estão disponíveis no aplicativo e expondo as possibilidades de uso pedagógico sobre o que versa esta pesquisa.

4.1. Gênero digital *chat* e o aplicativo *WhatsApp*

Os novos recursos tecnológicos vêm produzindo grandes transformações nas formas de escrita, podemos citar como exemplo a utilização dos aplicativos de conversas instantâneas - por exemplo o *WhatsApp* - que independente de sua função social, é marcado pela interatividade e por características linguísticas específicas, buscando tornar o diálogo, por meio do texto digital, mais vivo e funcional.

O modo utilizado para que essa conversação torne-se viva e funcional foi a emprego de marcas da oralidade - tais como a abreviação de palavras, gírias - e recursos que favoreceu aos usuários a utilização de modos híbridos em sua composição como é o caso das imagens, sons.

Para Araújo (2003, p. 100):

Talvez os emoticons sejam a marca mais prototípica da transmutação que se reflete na escrita do chat, pois sinais de pontuação, letras, números e outros caracteres são combinados, a fim de transmitir emoções e outras manifestações de uma comunicação face a face. Não seria, então, redundante afirmar que estes caracteres [...] foram (no sentido bakhtiniano) absorvidos e reinterpretados pelo gênero chat, reconfigurando-se em uma nova escrita.

Essa reconfiguração de escrita mencionada pelo autor é evidente dentro das manifestações escritas dentro no aplicativo *WhatsApp*, pois esse é carregado de uma diversidade de modos linguísticos que buscam por meio dessa utilização de emoticons, imagens e demais recursos presentes, transmitir para o seu interlocutor seus sentimentos, ideias, emoções.

Podemos afirmar que o aplicativo *WhatsApp* possui os recursos essenciais para defini-lo como um ambiente de bate-papo (*chat*), uma vez que é composto por diálogos entre usuários virtuais com a função de comunicação (de interesses diversos) em tempo real. Para

Marcushi (2003, p.45) “mantêm-se esse gênero vivo devido uma infinita possibilidade e permissividade de recursos linguísticos que estão em constante movimento”. E é justamente essa possibilidade de constante movimento que torna o gênero *chat* tão dinâmico e tão usual numa sociedade tão acelerada onde as pessoas não tem tempo para conversas face a face e por isso utilizam esse recurso, não somente para interesses pessoais como para profissionais.

O gênero *chat* constitui importante ferramenta para o ensino, obviamente o defendemos aqui como uma forma interessante para associar as novas tecnologias à educação uma vez que esse gênero incentiva a participação marcante dos estudantes muitas vezes maiores que em aulas presenciais, além de permitir uma multiplicidade de opções disponíveis ao usuário na elaboração de seu texto possui a sua especificidade em relação a outras ferramentas.

Observa-se que o gênero *chat* traz subsídios para o professor e o aluno, na medida em que seu uso é planejado com finalidades pedagógicas, buscando sempre o melhor desenvolvimento de suas habilidades. Para Leal (2007, p. 60) “(...) Ele [o gênero chat] desenvolve algumas habilidades importantes que são necessárias para a educação atual: rapidez de raciocínio, leitura dinâmica, sociabilidade, colaboração e cooperação”. Sendo assim, é importante inseri-lo nas aulas de língua portuguesa tendo em vista os seus benefícios no desenvolvimento de habilidades que se mostram tão importantes não somente para a educação, mas para sua vida social como um todo.

Confiamos que a utilização do chat disponibilizado no aplicativo *WhatsApp* poderá intensificar tanto as práticas de letramento digital quanto as práticas sociais, propiciando aos alunos uma ressignificação que as tecnologias digitais móveis podem favorecer.

Afirmamos que o *chat* por meio *WhatsApp* é um gênero digital que contém características próprias, tais como uso da informalidade, marcas de nasalidade, as novas modalidades de recursos na escrita - a pontuação, as letras- o uso de *emojicons* e as abreviações. Todos os recursos disponíveis no aplicativo aumentam as formas de interação e comunicação. É importante frisar que os vários modos semióticos utilizados pelo usuário são meios de consolidar a produção de sentidos.

A seguir apresentamos o *WhatsApp* e seus recursos diversos.

4.2. Caracterização do corpus: *Whatsapp*

O site oficial do *WhatsApp*¹³ descreve-o como sendo um aplicativo que permite a troca de mensagens gratuitas, estando esta ferramenta disponível para os mais variados tipos de smartphones. O aplicativo permite aos usuários a troca de mensagens instantâneas, chamadas de voz, chamadas de vídeos, a criação de grupos, o envio de áudios, vídeos e anexos desde que o usuário esteja conectado a uma rede de internet. O aplicativo permite ao usuário visualizar os horários do último acesso das pessoas conectadas a sua conta do *Whatsapp*, portanto, existe um acompanhamento direto das últimas interações.

Visto que o aplicativo *WhatsApp* permite tantas formas de interação, acreditamos que esses recursos permitirão aos usuários dentro de um contexto educacional a reflexão e o compartilhamento de conhecimento com a utilização do mesmo. Refletindo sobre as tecnologias e principalmente nas redes sociais através do aplicativo *WhatsApp*, utilizamos em utilizar esse instrumento como uma maneira de buscar novos conhecimentos, uma vez que esse aplicativo está presente na vida da maioria de nossos educandos.

A seguir, apresentamos uma visão geral dos recursos¹⁴ disponibilizados pelo *smartphone* a fim de observarmos onde estão localizados cada um deles. Dividimos em 5 áreas: Menu de ferramentas (onde traz informações gerais do aparelho), Barra de opções do autor (específicos ao aplicativo *WhatsApp*) Timeline, Produção textual, vídeo, imagens e áudios e Menu de Emoticons.

4.2.1. *Whatsapp: Recursos disponíveis*

Dentre os recursos disponibilizados pelo aplicativo *WhatsApp* temos o **Menu de Ferramentas** que apresenta várias informações para o usuário, tais como: realizar novas atualizações de aplicativos, captura de tela, mostra que o usuário possui mensagens no *WhatsApp*, configurações de conta, realização de download, informações de bateria, mensagens no *facebook*, despertador, *Bluetooth*, *wifi* ligado, área/ rede disponível, quantidade de bateria, hora, vejamos alguns dos recursos dessa área:

¹³ Disponível em: www.whatsapp.com. Acesso em: 24/05/2016.

¹⁴ Cabe ressaltar, que os recursos podem variar de acordo com o modelo, marca e/ou versão que o usuário tenha disponível.

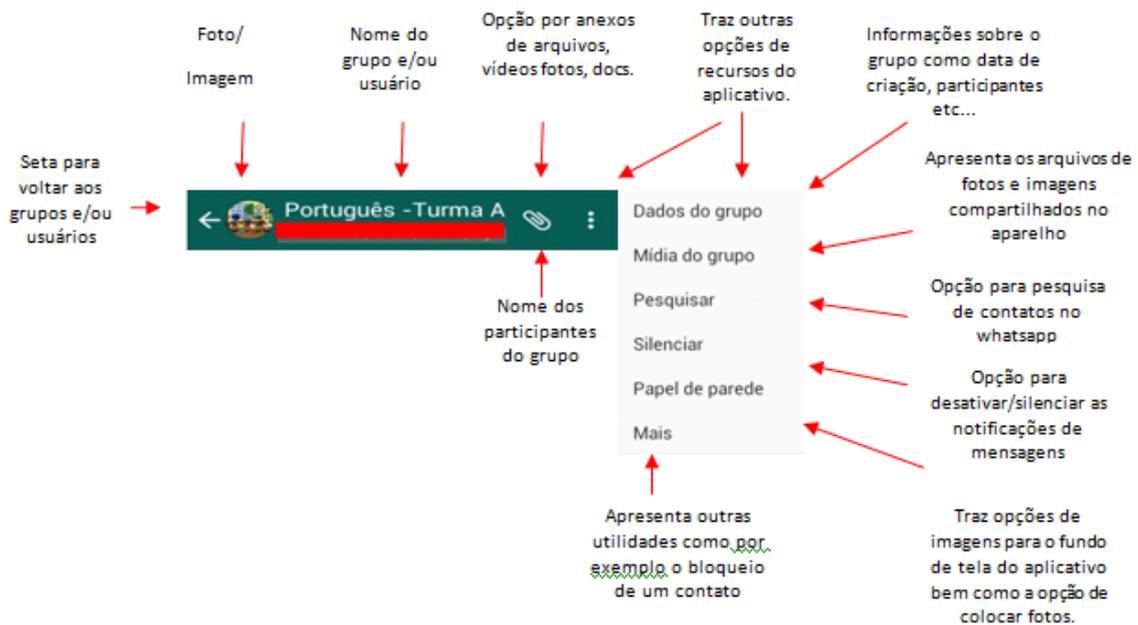
Figura 3: Menu de Ferramentas – *Smartphones*¹⁵



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Apresentamos agora os recursos mais específicos ao aplicativo (*WhatsApp*), para que em seguida possamos realizar a análise de como eles irão ser associados às novas práticas pedagógicas. Intitulamos como **“Barra de opções do autor”**, encontramos nesse local: espaço para colocar foto, o nome do grupo ou usuário, opção para anexar arquivos de vídeo, fotos, documentos, além de dados do grupo entre outros recursos detalhado na figura abaixo.

Figura 4: Barra de opções do autor.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

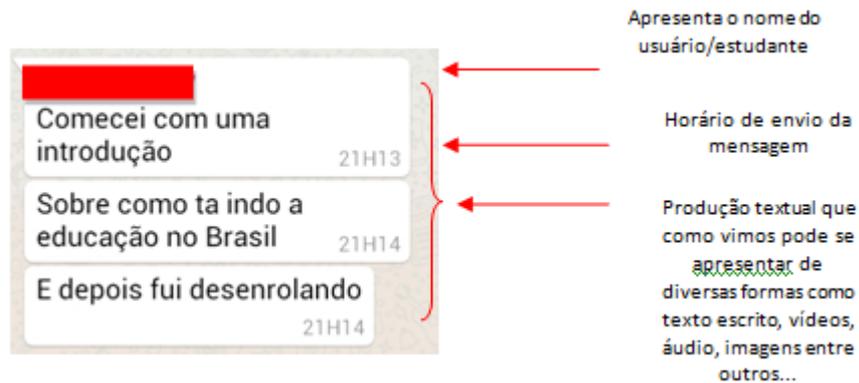
Vimos na figura acima algumas das opções que uma única barra de opções pode conter. São diversos recursos que o tornam atrativo para que seus usuários o acessem. Podemos dizer que o *WhatsApp*, é um aplicativo que busca sempre novas atualizações como é

¹⁵ Windows Phone - Nokia Lumia 930

o caso das recentes funções que permitem a chamadas de vídeos, mudança de *status* coisas que não existia há bem pouco tempo.

Abaixo podemos visualizar como se dispõem os textos produzidos pelos usuários. Nesse caso, estudantes do 9º ano. Como já mencionado anteriormente nomeamos de *Timeline* esse espaço.

Figura 5: Timeline.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

A seguir, podemos observar como está disposto o espaço para elaboração textual e quais elementos apresentam para a realização dessa escrita que se configura multimodal tendo em vista os diversos elementos que podem ser utilizados em sua composição.

Figura 6: Produção Textual.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Dentro das opções de produções textuais podemos observar que há vários recursos para que essa produção ocorra de diferentes formas como através da escrita, áudios, vídeos, imagens e emoticons. Utilizamos a nomenclatura *Emoticons* embora o termo *Emojis* muitas vezes seja utilizado para designar o mesmo recurso. Entretanto, há controvérsias quanto ao

emprego dessas terminologias para essa nomeação, por exemplo, o site Tecmundo¹⁶ afirma que:

A grande diferença é que emoticons são feitos no improviso, utilizando-se de caracteres comuns que costumamos usar no dia a dia, enquanto os emojis são desenhos próprios e inéditos, tratados como extensões do conjunto de caracteres ocidentais usados na maioria dos sistemas operacionais da atualidade (o famoso Unicode), tal como os ideogramas chineses, coreanos e japoneses.

Entendemos então que os *emojis* são a evolução dos *emoticons*, sendo assim, cabe a utilização de ambos os termos, mas nesse trabalhamos optarmos pelo uso do termo genérico *emoticons*. Observemos a barra de *emoticons* para que em seguida possamos analisar algumas de suas categorias.

Figura 7: Menu de *Emoticons*.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Dentro das opções de *Emoticons* (FACES, Animais etc.) disponibilizados pelo aplicativo observamos algumas categorias¹⁷ que delineamos nas figuras que seguem. É importante salientar que os *emoticons* podem variar de acordo com os modelos dos *smartphones*.

A seguir apresentamos as imagens da categoria ‘faces/expressões corporais/vestuário’:

¹⁶ Disponível: <https://goo.gl/rexxF6>. Acesso em: 18/11/2016.

¹⁷ Categoria feita superficialmente uma vez que em cada uma delas poderíamos inserir subcategorias.

Figura 8: Faces/Gestual/Vestuário...

Emoticons
bastante
utilizados para
expressar
sentimentos,
emoções entre
outras coisas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Esta categoria apresenta uma grande flexibilidade/versatilidade de usos de imagens, pois um mesmo *emoticon* escolhido por uma pessoa, por exemplo, 🤔 pode representar uma dúvida; e, ao ser selecionado por outra pessoa pode significar que se está reflexivo ou seriedade, bem como diversos outros significados que somente terão sentidos a depender de todo o contexto da conversação.

Neste outro conjunto de *emoticons* temos a categoria de ‘Animais/ Estações/ Plantas/ Fases da Lua’:

Figura 9: Animais/ Estações/ Plantas/ Fases da Lua...

Emoticons que
representam os
animais, as
estações, etc...

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

O conjunto de *emoticons* na figura acima apresenta uma variedade de tipos desde animais à plantas e diversos instrumentos que remetem às épocas sazonais.

Identificamos a seguir o grupo de *emoticons* que intitulamos de ‘alimentos, bebidas e utensílios’:

Figura 10: Alimentos/ Bebidas/ utensílios...



Emoticons que representam os alimentos, bebidas, utensílios ,etc...

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Este conjunto (Figura 10) apresenta uma multiplicidade de tipos de *emoticons* desde alimentos à utensílios que remetem ao uso de alimentos e bebidas de modo geral.

Observamos na imagem seguinte o grupo de *emoticons* que denominamos de ‘esportes, lazer e instrumentos musicais’:

Figura 11: Esportes/ Lazer/ instrumentos musicais...



Emoticons que representam os esportes, lazer etc...

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

O grupo de *emoticons* da figura 11 oferece uma diversidade de tipos que vai desde objetos que simbolizam esportes, instrumentos musicais à imagem de objetos musicais que nos remetem às práticas de lazer.

Observemos a seguir o conjunto de *emoticons* intitulado ‘alimentos, bebidas e construções’:

Figura 12: Transporte/Lugares/ Construções...



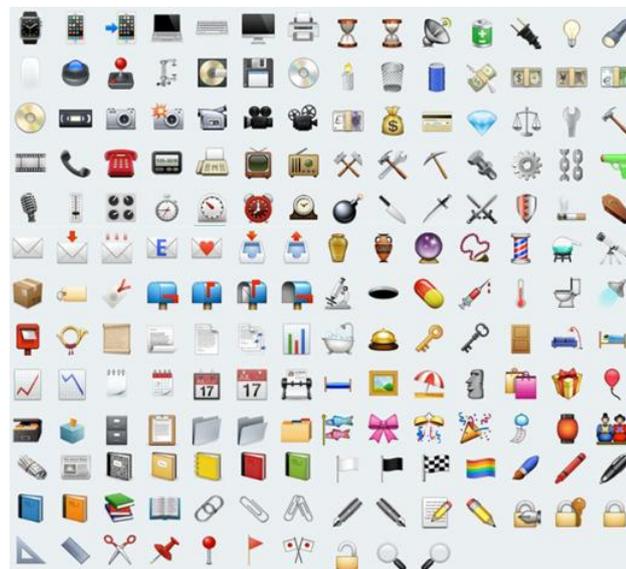
Emoticons que representam os meios de transporte, viagens entre outras coisas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Este conjunto de *emoticons* (Figura 12) exibe uma multiplicidade de tipos desde transporte e construções que nos direciona à vários lugares de diferentes climas.

Identificamos na figura seguinte o conjunto de *emoticons* o qual intitulamos de ‘Eletrônicos/Ferramentas/Objetos escolares’ :

Figura 13: Eletrônicos/Ferramentas/Objetos escolares...



Emoticons que representam os eletrônicos, ferramentas etc...

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Este grupo de *emoticons* representado na figura 13 nos mostra uma grande variedade de tipos de eletrônicos, ferramentas e objetos escolares entre outros elementos que podem ser identificados.

Analisemos a figura a seguir que se constitui do conjunto de *emoticons* denominado ‘Corações/ Números/Símbolos diversos’:

Figura 14: Corações/ Números/Símbolos diversos...



Emoticons que representam corações, signos, números, etc...



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Esse conjunto de *emoticons* representado na figura 14 apresenta uma variedade de tipos desde a representação de corações, diversos símbolos à naipes de cartas de baralho.

Observe em seguida o grupo de emoticons que intitulamos como ‘bandeiras’:

Figura 15: Bandeiras.



Emoticons que representam bandeiras de diversos países



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Vemos na figura 15 uma multiplicidade de emoticons que simbolizam as bandeiras de diversos países e remetem as diversas nacionalidades.

A riqueza dos aspectos multimodais desses recursos de linguagem digital são as possibilidades de ampliar e intensificar as produções escritas, inserindo as inferências de expressões corporais diversas, bem como usando os mais variados símbolos para estender contextos de espaço (lugares, prédios etc.) e ações (andar, acenar, viajar etc.).

Após vermos a variedade de recursos que o aplicativo *Whatsapp* possui e suas inúmeras possibilidades de uso só corrobora para a defesa de seu uso como uma estratégia de ensino, pois em único espaço podemos trabalhar diversas atividades multimodais, já que o aplicativo nos dá essa possibilidade e seus usuários já utilizam essa multimodalidade com propriedade mesmo que empiricamente. O professor poderá utilizar muitos desses recursos em suas aulas, tornando-as mais atraentes; e, acima de tudo, utilizando as múltiplas linguagens que esse aplicativo nos permite.

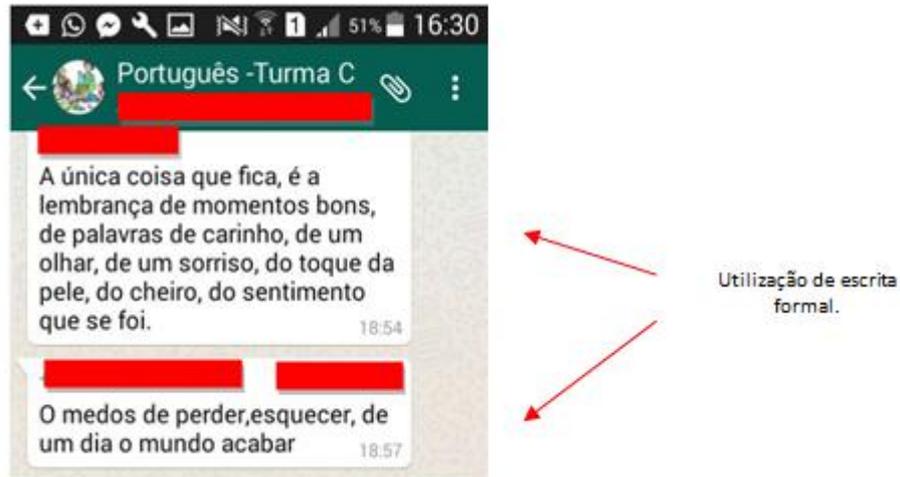
Dessa forma, percebemos o quão importante é direcionar o uso desse aplicativo para fins pedagógicos para que ocorram formas interativas de comunicação e uma construção do conhecimento baseada em vivências de nossos estudantes.

4.2.2. *WhatsApp*: possibilidades de uso pedagógico

Dentro do aplicativo podemos observar alguns recursos que permitirão essa troca de informações, conhecimentos, interação, dentre outras possibilidades que irão somar na vida de nossos educandos. Cabe salientar, que aqui abordamos essa possibilidade de uso como mais um recurso para as aulas de Língua Portuguesa e não como algo que irá sanar todos os problemas enfrentados dentro do cenário educacional, dentro das aulas de Língua Portuguesa. O uso do aplicativo se bem direcionado, com finalidade e estratégias bem definidas, será algo super-relevante e motivador no ensino, visto que o *WhatsApp* possui recursos semióticos dentro composição textual, observemos alguns modos de como esses recursos podem se apresentar.

A imagem a seguir representa um exemplo de escrita formal, visto que os usuários preocupam-se na utilização de algumas regras quando o contexto exige.

Figura 16: Escrita formal dentro do *WhatsApp*.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Observamos na figura acima que, embora o aplicativo por si só já nos remeta a uma ideia de informalidade, há uma preocupação na utilização de uma escrita formal. Podemos perceber isso, pois não há o emprego de palavras abreviadas, emoticons. Vemos que há uma preocupação no que se refere ao uso da pontuação. Cabe ressaltar, que se trata de uma discussão sobre o filme “A culpa é das Estrelas” em que cada um estava falando de seus “medos” vemos que por se tratar de um momento de diálogo entre professora/alunos de início percebe-se uma preocupação na seleção das palavras e no uso da pontuação embora se perceba um erro de concordância.

A seguir vemos um exemplo de escrita informal, onde os usuários utilizam uma linguagem típica da internet (internetês).

Figura 17: Escrita Informal dentro do *WhatsApp*.

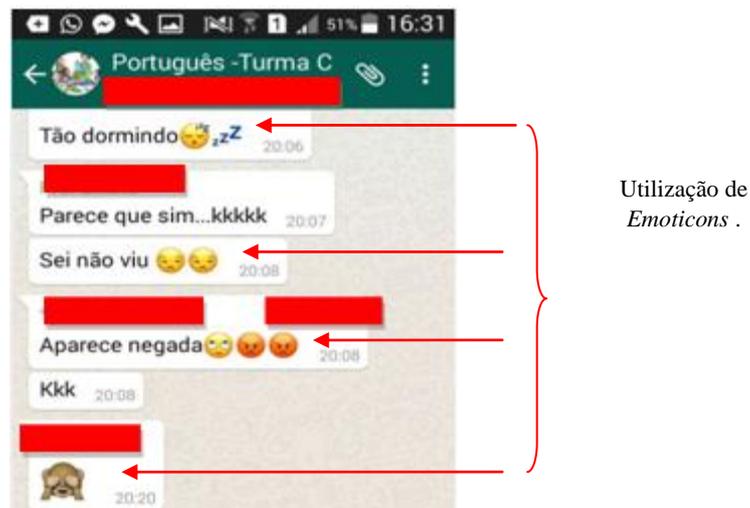


Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Podemos visualizar na figura 17 que não há uma preocupação de escrita seguindo os critérios da gramática normativa. O diálogo flui de maneira descontraída, há marcas da oralidade, abreviações. No entanto, embora não siga regras gramaticais a mensagem consegue ser entendida e podemos dizer que as regras seguidas são as do internetês.

Abaixo atentemos para a utilização de outro recurso semiótico que é a utilização dos emoticons, que são as figuras/imagens que representam sentimentos, emoções entre outras coisas.

Figura 18: *Emoticons no WhatsApp.*



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Na figura acima, percebemos algumas ocorrências no uso dos emoticons, característica bem marcante em diálogos não só no *WhatsApp* como nas redes sociais como um todo. Podemos perceber como a presença dos emoticons é importante nesse tipo de texto, pois através deles o usuário consegue transmitir seus sentimentos fazendo uso de apenas figuras, algo que seria mais difícil de comunicar na modalidade escrita sem a presença desse recurso multimodal.

A seguir, vejamos a utilização de vídeos no aplicativo, que é outro recurso também presente no *Whatsapp* que pode ser útil na prática de sala de aula.

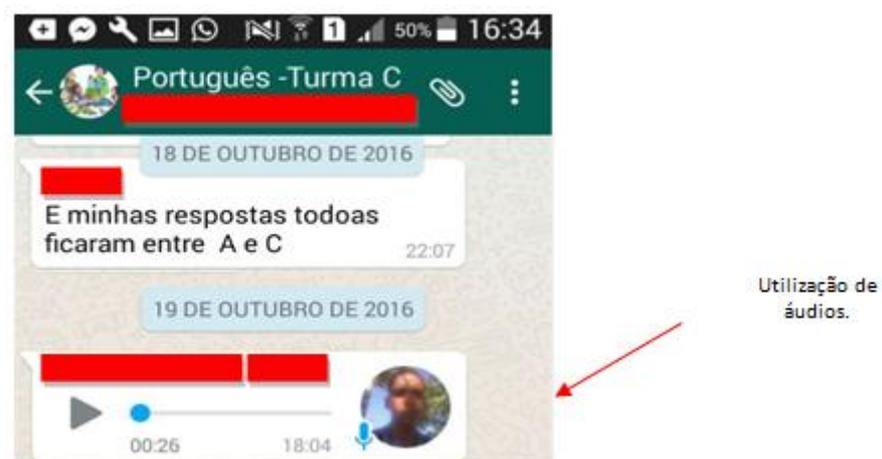
Figura 19: Vídeos no *WhatsApp*.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Na figura 19 observamos que o aplicativo permite o envio de vídeos. Embora se limite apenas ao envio de vídeos é um recurso muito importante; a ideia foi que os estudantes utilizassem outros aplicativos para produzir e editar os vídeos como, por exemplo, o *movie maker*, *Power director*¹⁸, *viva vídeo* entre outros e posteriormente os compartilhassem no *Whatsapp*.

Figura 20: Áudios no *WhatsApp*.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

¹⁸ São editores de vídeos gratuitos.

Observamos mais um recurso que pode ser utilizado dentro do aplicativo: o envio de áudios pode favorecer um contato mais rápido, envio de músicas, atividades que podem ser utilizadas com áudios e podem ser disponibilizadas para a turmas; diferente do vídeo, esse recurso tanto pode ser produzido dentro do aplicativo como ser recebido/compartilhado de outros aplicativos e/ou sites.

A seguir, podemos visualizar mais uma possibilidade de uso do aplicativo, dessa vez o que vemos observar é a utilização de imagens.

Figura 21: Imagens no *WhatsApp*.

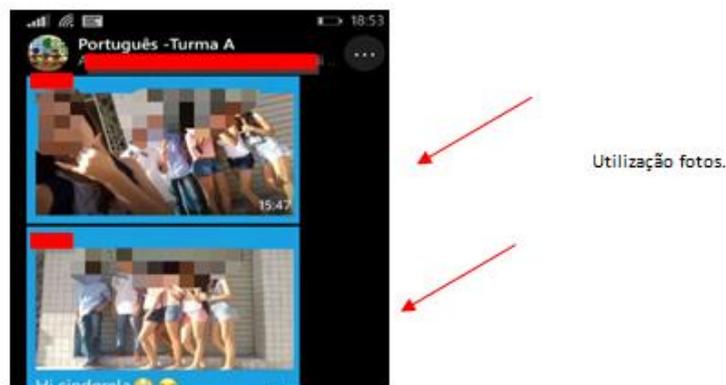


Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Vimos que é possível o compartilhamento de imagens dentro do *WhatsApp*. É importante mencionar que não há a possibilidade de criação dentro do aplicativo, esse recurso só permite o envio de arquivos que estiverem salvos no celular.

No entanto, há a possibilidade de produção de um tipo de imagem dentro do aplicativo que é imagens /fotos. Como podemos visualizar na figura abaixo:

Figura 22: Fotos no *WhatsApp*.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

É possível observar que assim como o áudio esse é um recurso que pode ser produzido dentro do aplicativo, pode-se tirar a foto e compartilhar no *WhatsApp*. Esse é um recurso bastante utilizado pelos usuários.

Outra função existente no aplicativo é a utilização de *links* que podem ser disponibilizados na *timeline* (barra de conversas).

Figura 23: Links no *WhatsApp*.

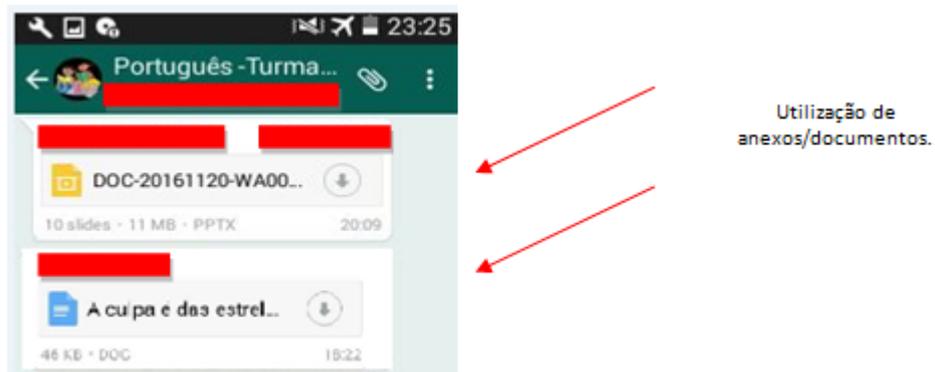


Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Observamos, na figura acima, que é possível a utilização/compartilhamento de links dentro do *WhatsApp*. Ao clicarmos no *link* disponibilizado somos direcionados automaticamente para o site do endereço compartilhado. Esse recurso é muito importante, pois nos permite compartilhar informações complementares e indicar sites que podem ser úteis para os assuntos trabalhados em sala de aula.

Em seguida, podemos observar que também é possível o compartilhamento de arquivos dentro do aplicativo nos mais variados formatos.

Figura 24: Anexos no *WhatsApp*.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Vemos na figura acima que é viável o envio de anexo em vários formatos, como no exemplo 24 que observamos a presença de um arquivo em formato Word e outro no *Power Point*. Como em alguns outros recursos anteriores, esse só permite o compartilhamento, pois não é possível produzir textos nesses arquivos dentro do *WhatsApp*.

Após esse breve detalhamento de alguns recursos que são disponibilizados no aplicativo *WhatsApp*, fica evidente as inúmeras possibilidades de uso. À vista disso, observamos, então, que é imprescindível agregar novas propostas de emprego dos recursos tecnológicos às práticas pedagógicas. De acordo com Almeida (2009, p. 82), faz necessário integrar significativamente os recursos tecnológicos e midiáticos, “criando condições para que alunos e demais membros da comunidade escolar possam se expressar por meio das múltiplas linguagens, dominar operações e funcionalidades das tecnologias”.

Sendo assim, a utilização das múltiplas linguagens (multimodalidade) existente dentro de um aplicativo deve ser utilizado como uma ferramenta de ensino, buscando sempre criar condições para que o estudante possa promover trocas positivas, para que de fato ocorra a construção do conhecimento.

Na seção seguinte apresentamos o desenho metodológico que foi construído para a realização desta pesquisa numa perspectiva de pesquisa-ação, que é um método que o se aproxima do que propõe o Mestrado Profissional de Letras (PROFLETRAS), uma vez que este busca analisar e intervir nos problemas reais encontrados em sala de aula.

5. DISCUSSÃO METODOLÓGICA

Esta seção apresenta a análise dos dados, a qual está organizada a partir de subtópicos que buscam contemplar os objetivos traçados pela pesquisa. De forma geral, apresentamos o local e os sujeitos envolvidos na pesquisa, as etapas realizadas para a aplicação do trabalho em sala de aula, bem como faremos a caracterização do *corpus*. Faremos ainda, uma análise multimodal do aplicativo *Whatsapp* e finalizamos apresentando os recursos disponíveis e as possibilidades de uso do aplicativo como suporte para o ensino de Língua Portuguesa.

5.1. Local e Sujeitos da Pesquisa

O lócus desta pesquisa foi uma Escola Municipal da qual faço parte do quadro efetivo de professores e está localizada há aproximadamente a 500m do centro da cidade de Saloá, uma cidade pacata de pouco mais de 15 mil habitantes e com extensão de aproximadamente 252 km² situada no Agreste Meridional do Estado de Pernambuco. Observemos nos mapas abaixo a localização da cidade:

Figura 24: Mapa da cidade onde realizou-se a pesquisa.



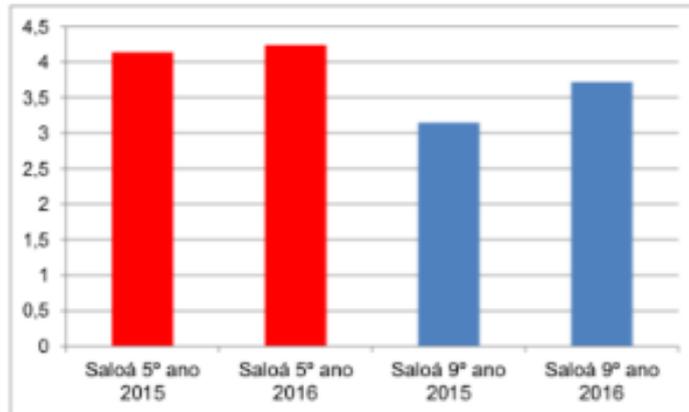
Disponível em: <https://goo.gl/xTKjN8> Acesso: 16/10/2017

O município onde está localizada a escola *lócus* da pesquisa vem apresentando uma pequena melhora quanto aos resultados¹⁹ do Índice de Desenvolvimento da Avaliação de

¹⁹ Dados coletados por meio de relatório disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Saloá. (Anexo I)

Pernambuco (IDEPE). Entre os anos de 2015 e 2016 apresentou um progresso de 10 décimos nas turmas do quinto ano e um aumento de 57 décimos nas turmas de nono ano, como pode observar no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Dados do IDEP



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (Anexo I)

A referida escola *locus* da pesquisa possui vinte e três salas de aula e funciona nos três turnos, possui 84 professores, sendo que nove são de Língua Portuguesa. Quanto à estrutura, na referida escola há somente um laboratório, que é o de informática. Este, localizado em ambiente favorável para realização das atividades necessárias, possui vinte computadores em pleno funcionamento. O espaço é aberto para os alunos nos três turnos, matutino, vespertino e noturno. Geralmente o acesso é permitido para os alunos e eles têm plena liberdade para pesquisar e fazer seus trabalhos. Claro que sempre monitorados por professores de informática e/ou monitores que auxiliam os alunos para que façam suas pesquisas de forma correta.

A seguir vejamos algumas fotos da escola campo da pesquisa:

Foto 1: Imagem externa da escola**Foto 2:** Imagem interna da escola**Fonte:** Registro da autora

O presente trabalho foi aplicado em turmas do 9º ano A (42 alunos), B (41 alunos) e C (33 alunos). Por se tratar de uma pesquisa que envolve o uso das TDIC's, é importante mencionar que a escola dispõe de rede de internet *wifi* que podemos classificar como regular devido ao fato de muitas vezes apresentar lentidão e/ou falhas de conexão; tanto professores quanto alunos podem utilizá-las em momentos preestabelecidos com fins pedagógicos. Cabe salientar que embora a rede de internet algumas vezes tenha apresentado lentidão e/ou queda em sua conexão, o trabalho em sala de aula foi executado de maneira satisfatória.

A seguir apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa.

5.1.1. Aspectos metodológicos

Este trabalho se propôs a realizar a pesquisa-ação, que é um tipo de pesquisa participante, que se opõe ao modelo de observação tradicional, entendida como objetiva. Ela busca atrelar a teoria à prática, ou seja, ampliar o conhecimento e a compreensão como parte da técnica. Uma das particularidades deste tipo de análise é que por meio dela se busca interferir no método durante a execução do trabalho e não somente na última etapa do mesmo.

À vista disso, Thiollent (2011, p.14)

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema

coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Desse modo, o uso da pesquisa-ação supõe como forma metodológica permitir aos participantes condições de investigar sua própria prática de maneira crítica e reflexiva.

Sobre isso, Barbier (2002, p.14) também afirma que na pesquisa-ação o pesquisador descobre que “não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros”. Percebe-se então que se trata de uma ferramenta preciosa, ao qual os educadores podem recorrer com a finalidade de aperfeiçoarem o processo de ensino-aprendizagem, pelo menos no espaço em que atuam.

A motivação em trabalhar com a pesquisa-ação surge da inquietação em contribuir de maneira significativa para o cenário educacional, trazendo estratégias, ideias, reflexões que podem favorecer o desempenho dos estudantes e trazer alternativas para os educadores desempenharem de maneira exitosa o seu trabalho. Corroborando com essa ideia a indagação feita por Richardson e Rodrigues (2013, p. 13) “O que é que pode ser feito para melhorar a qualidade da minha escola e incentivar a participação da comunidade na reflexão e solução dos problemas dessa escola?”.

A pesquisa ação foi realizada a partir de coleta de dados, planejamento e execução de atividades que contemplem estratégias de ensino utilizando o aplicativo *WhatsApp*, além disso, o processo passará por uma avaliação dos resultados.

Por meio dessa avaliação será realizada uma reflexão do que foi realizado, dos acertos e dos desacertos, a percepção e as expectativas dos participantes sobre as atividades, as técnicas e os resultados obtidos durante o processo (RICHARDSON; RODRIGUES, 2013).

Sendo assim, opção por esse tipo de investigação justifica-se devido ao fato de ser uma observação que busca, através das práticas pedagógicas, identificar as barreiras que impedem uma aprendizagem motivadora e eficaz quanto ao ensino de Língua Portuguesa com a utilização de ferramentas que até então são vistas por muitos como inapropriada para o ambiente escolar, como é o caso do uso dos *smartphones*, especificamente, o aplicativo *Whatsapp*, no que se refere à produção escrita dos estudantes. Esta pesquisa irá proporcionar um método de reflexão-ação-reflexão que auxiliará aos professores ora envolvidos nesse processo a perceberem de modo claro sua prática em sala de aula, promovendo transformações em suas atitudes que farão com que o objetivo da pesquisa seja alcançado.

A abordagem de pesquisa utilizada neste projeto é a qualitativa, uma vez que o foco desta investigação baseia-se em descrever, compreender e explicar questões particulares com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Portanto, o uso dos métodos qualitativos podem revelar o que convém ser feito. Desse modo podemos dizer que essa abordagem preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados.

Para Goldenberg (1997), a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria.

Desse modo, o presente trabalho aborda esse tipo de pesquisa por se tratar da análise de fatores que podem facilitar a aprendizagem dos estudantes através do uso do aplicativo *WhatsApp* nas aulas de Língua Portuguesa, por meio de análises realizadas entre as estratégias utilizadas pelo educador no que se refere ao uso desse recurso como um agente facilitador de ensino e aprendizagem.

Apresentamos a seguir as etapas da pesquisa contemplando seus objetivos.

5.1.2. Etapas da Pesquisa

Foi prevista para a execução deste trabalho a utilização de filmes, resenhas, livros didáticos e paradidáticos, cartazes, *charges*, vídeos, músicas entre outras estratégias que podem instigar a produção escrita dos estudantes através do aplicativo *WhatsApp*. Foram realizadas oficinas a fim de que os estudantes possam entrar em contato com situações efetivas de aprendizagem por meio do aplicativo. Paviani (2009) define oficina como sendo

(...) uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão.

Nesse sentido, entendemos que a realização das oficinas oportunizará aos estudantes situações de aprendizagens expressivas, uma vez que foram utilizadas metodologias variadas, que incluíram debates, atividades em grupos, em duplas, foram realizadas atividades interativas já que o aplicativo por si só já permite os mais variados métodos de interação.

Para a realização do trabalho, foram utilizados métodos de observação participante para que haja a intervenção. Os dados foram coletados da seguinte forma:

1ª Etapa: *coleta de dados.* Para a efetivação do diagnóstico, esta etapa foi realizada através de questionários, onde conseguimos averiguar a quantidade de estudantes que utilizam o aplicativo, com que frequência, com quais finalidades, entre outros aspectos. Foi interessante perceber, durante essa etapa, o olhar que os estudantes possuíam em relação ao uso dessa ferramenta como estratégia pedagógica.

2ª Etapa: neste processo foram criados *grupos no aplicativo* no qual os estudantes participaram de atividades de LP direcionadas pelo educador e puderam exercitar a produção escrita com conteúdos que foram iniciados em sala de aula, continuados via aplicativo, com a utilização de todos os recursos disponíveis no mesmo.

3ª Etapa: *aplicação das estratégias pedagógicas.* Para produção textual no *Whatsapp* na perspectiva da multimodalidade e letramento digital. Nesse momento foram realizadas várias oficinas onde os estudantes puderam enviar vídeos, debater assuntos diversos, enviar fotos entre outros recursos empregados, utilizando os mais diversos recursos multimodais existente no aplicativo.

4ª Etapa: *acompanhamento e Avaliação parcial* é imprescindível que seja realizado um acompanhamento para se fazer uma avaliação parcial do desenvolvimento das atividades promovidas, para que desse modo seja possível realizar as modificações que se façam necessárias, a fim de conseguir o êxito dos objetivos estabelecidos.

5ª Etapa: *diagnóstico final* após todos os momentos de interação, produção e análise do material produzido pelos estudantes foi realizado um diagnóstico de todo o trabalho realizado para verificar se de fato os objetivos traçados foram alcançados para buscarmos a realização do produto final da pesquisa que é um guia de estratégias de uso do *WhatsApp* para as aulas de Língua Portuguesa.

Na seção seguinte trazemos os resultados da pesquisa-ação inclusive como prototipagem/design didático do ensino de LP utilizando como suporte o aplicativo do *WhatsApp*.

6. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

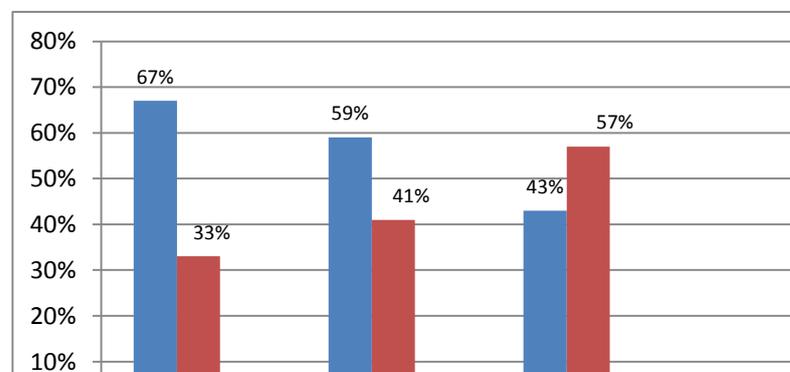
Para que possamos afirmar que o uso do *WhatsApp* pode ser usado como um suporte para as aulas de Língua Portuguesa, realizamos uma pesquisa-ação mediante uma coleta de dados, realizada através de um questionário onde se buscou verificar tanto as relações que havia entre os estudantes e as produções escritas de um modo geral quanto seu envolvimento com o aplicativo *WhatsApp*, e de que forma ele viam a possibilidade de uso como uma estratégia de ensino nas aulas de Língua Portuguesa.

Em seguida, apresentamos como se deu a *criação dos grupos* no aplicativo, quais foram as *estratégias de uso didático* do aplicativo, vemos ainda como ocorreu o acompanhamento para a avaliação final para, enfim, chegarmos ao diagnóstico final e analisarmos se os objetivos da pesquisa foram alcançados. É importante mencionar que denominamos por sujeitos A, B, C, D, E, F e G os alunos selecionados para a amostra do *corpus* na medida em que suas produções com o aplicativo foram mais significativas como resultados dessa pesquisa.

6.1. Coleta de Dados e Análise de Questionário: 1ª etapa

A pesquisa foi realizada com três turmas do 9º ano (Ensino Fundamental II) de uma Escola da Rede Municipal de Ensino localizada na cidade de Saloá. O questionário (Apêndice I) foi aplicado para 96 estudantes, sendo 39 alunos da Turma A, 34 alunos da Turma B e 23 alunos da Turma C. Vejamos abaixo os resultados obtidos ao longo da pesquisa.

Gráfico 2: Q.1 Você gosta de escrever?

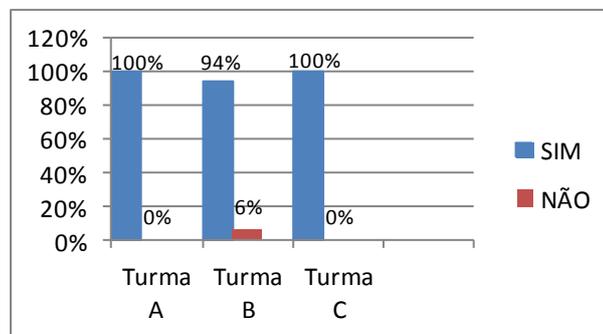


Fonte: Dados da pesquisa.

É possível observar que a maioria dos estudantes respondem que gostam de escrever (67% na turma A; 59% na turma B) e apenas na turma C o número de estudantes não gostam de escrever (57%). Um dos fatores que podem ser associados a esse resultado da turma C é o fato de serem estudantes fora da faixa etária que já apresentavam problemas de aprendizagem. Essa primeira questão não especificou que tipo de texto seria, desse modo o tipo de escrita poderia ser os mais diversos desde textos de “concepção escolar” (KLEIMAN, 1995) a mensagens de texto no *WhatsApp*.

A seguir veremos as respostas dadas ao seguinte questionamento: Você conhece o aplicativo *WhatsApp*?

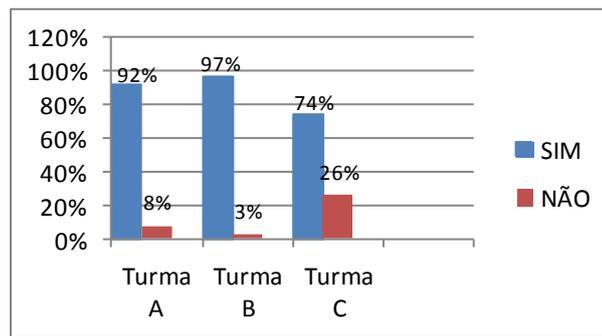
Gráfico 3: Q.2 Você conhece o aplicativo *WhatsApp*?



Fonte: Dados da pesquisa.

Vemos no gráfico 3 que uma minoria diz não conhecer o aplicativo *Whatsapp*, certamente são estudantes que não possuem smartphones que comportem a instalação do mesmo. Implica dizer que, o fato desses estudantes dizerem que não conhecem o aplicativo está mais ligado ao fato de não utilizarem, pois seguramente já tiveram contato com o aplicativo nos celulares dos colegas de classe ou de familiares. Tendo em vista que se trata de uma geração de nativos digitais que já nasceram em um mundo submerso pelas novas TDIC, desse modo pressupor que mesmo os que não possuem o *smartphone* já tiveram em contato com um aparelho. (PRESKY, 2001)

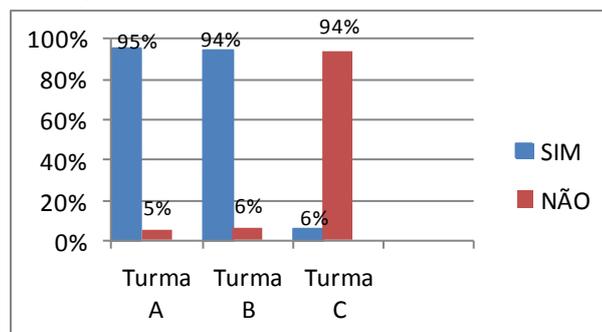
No gráfico seguinte, apresentamos os resultados da seguinte pergunta: ‘Você tem/usa o *Whatsapp*?’, vejamos:

Gráfico 4: Q.03: Você tem/usa o *Whatsapp*?

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados do gráfico 4 nos revelam que a maioria dos estudantes possuem e utilizam o aplicativo *Whatsapp*. Podemos observar que o aplicativo já faz parte do cotidiano de nossos alunos o que reforça a ideia de possibilidade de uso dentro do ambiente escolar como ferramenta pedagógica. Percebemos aqui o fenômeno da cibercultura que aponta para o uso de novas práticas e de novos recursos tecnológicos na sociedade contemporânea, conforme aponta Lévy (1999).

Dando sequência ao questionário de sondagem inicial foi perguntado se os alunos sabem utilizar os recursos do *WhatsApp*:

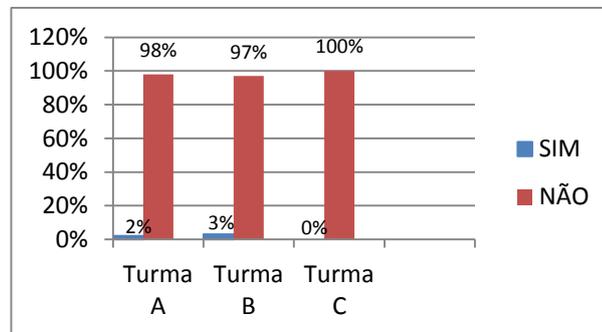
Gráfico 5: Q.04: Você sabe utilizar todos os recursos do *Whatsapp*?

Fonte: Dados da pesquisa.

No gráfico 5, a maioria dos estudantes sentem-se aptos a utilizarem os recursos disponíveis no *Whatsapp* e acreditam saber de todos os recursos que o aplicativo dispõe. Apenas os estudantes da Turma C consideram que não sabem utilizar todos os recursos disponíveis. Observamos que os estudantes confirmaram possuir o conjunto de competências necessárias para operacionalizar os mais variados recursos disponibilizados pelo aplicativo para chegar a seus objetivos; justifica dizer que esses alunos são letrados digitalmente. (FREITAS, 2010)

Observemos as respostas dadas, ao serem perguntados se utilizavam apenas o texto escrito em suas produções.

Gráfico 6: Q.05: Você usa apenas texto escrito?

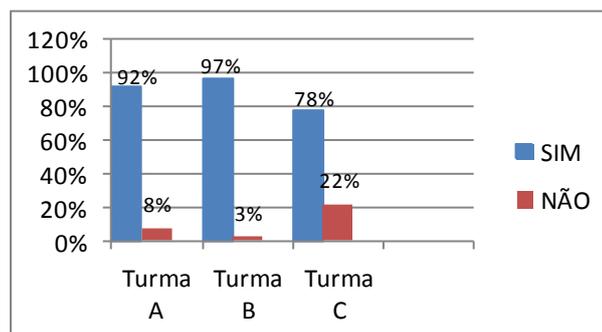


Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se no gráfico 6 que a maioria dos estudantes não utilizam apenas o texto escrito para se comunicar, o que marca a multimodalidade presente no aplicativo e acima de tudo, presente no dia a dia de nossos estudantes, que sem saber a nomenclatura, utilizam textos multimodais em sua comunicação; e, acima de tudo em suas produções textuais. São as novas formas de leitura, onde o elemento visual é considerado uma mensagem organizada e estruturada que se conecta ao texto verbal. (KRESS, 2000)

Outro questionamento realizado foi, se os estudantes utilizavam emoticons em suas produções escritas no aplicativo, vejamos os resultados obtidos:

Gráfico 7: Q.06: Você utiliza os *emoticons*?

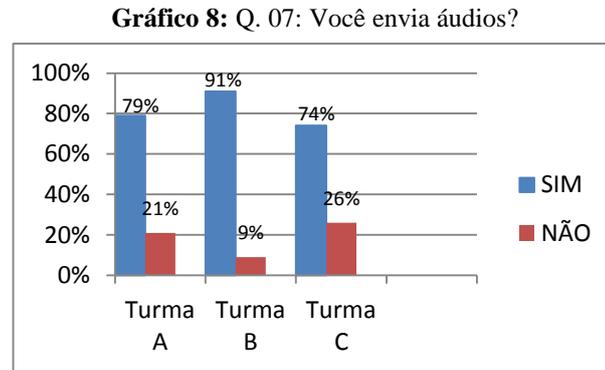


Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos verificar, no gráfico 7, que os emoticons fazem parte da maior parte das produções escritas dos estudantes no aplicativo, e que eles não só fazem parte do texto mesclando os textos verbal e não verbal. Já que, na maioria das vezes, os próprios *emoticons* dispensam a utilização do texto escrito, uma vez que representam expressões de sentimentos e emoções. A multimodalidade presente nas mensagens dos estudantes demonstra o

desenvolvimento de habilidades de interpretação de imagens e o desenvolvimento de conceitos relativos aos textos visuais. (KRESS, 2006)

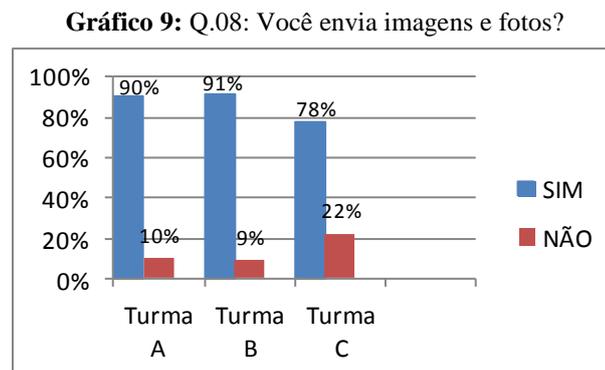
Em seguida foi questionado se os estudantes faziam o envio de áudios por meio do aplicativo, observemos as respostas dadas:



Fonte: Dados da pesquisa.

Como é possível notar no gráfico 8, a utilização/envio de áudios é algo recorrente entre os usuários do aplicativo, é uma forma de conversa mais rápida, possibilita o envio de músicas entre outras coisas. Mais um recurso multimodal disponível dentro de um mesmo aplicativo.

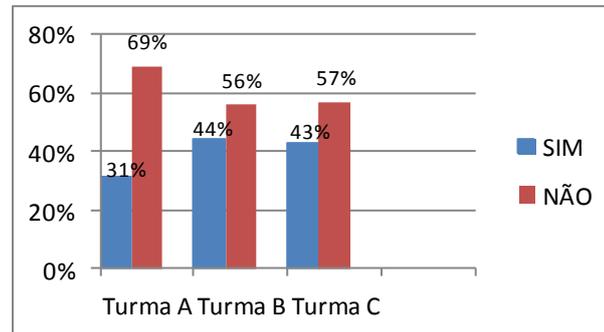
Em seguida, foi realizado o seguinte questionamento “Você envia imagens e fotos”?



Fonte: Dados da pesquisa.

Verificamos no gráfico 9 que a utilização do recurso para envio de fotos e imagens em geral é algo muito recorrente entre os estudantes que utilizam o aplicativo. Principalmente, porque, no próprio aplicativo, existe uma câmera que permite fotografar e enviar as fotos em questão de segundos, dependendo apenas da velocidade da internet disponível.

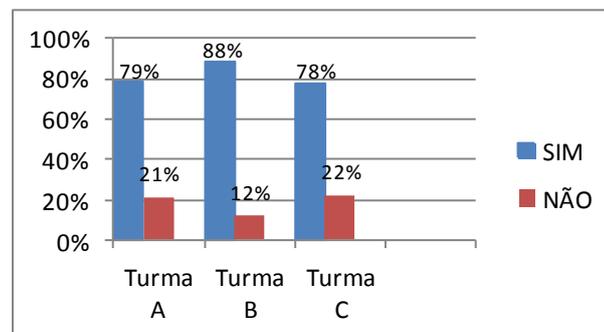
Logo depois, foi perguntado se os estudantes já haviam utilizado o recurso de envio de anexos através do aplicativo, vejamos as respostas dadas:

Gráfico 10: Q.09: Você já enviou textos como anexo?

Fonte: Dados da pesquisa.

Notamos, no gráfico 10, que a utilização desse recurso é menos frequente. A maioria dos estudantes sequer sabia que existia essa possibilidade, o que evidencia que embora a maioria dos usuários acreditassem conhecer todos os recursos do aplicativo sempre há o que aprender, principalmente nesse meio digital onde tudo evolui a cada momento, fazendo com que sempre apareçam novidades relativas à utilização do mesmo, como foi o caso recente da possibilidade de realizar chamadas de vídeo por meio do *WhatsApp*.

Outra pergunta realizada, foi se os estudantes enviavam vídeos através do *WhatsApp*, observemos os dados obtidos:

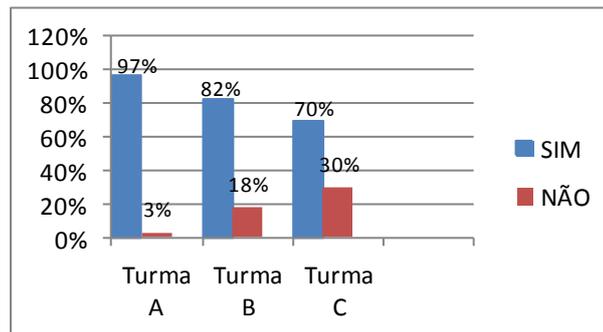
Gráfico 11: Q.10: Você envia vídeos?

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos perceber, no gráfico 11, que a maioria dos estudantes faz uso do recurso de envio de vídeos dentro do aplicativo, no qual percebemos mais uma vez a presença da multimodalidade que se faz presente em praticamente todas as atividades dentro do aplicativo.

Vejam as respostas dadas ao serem perguntados se o aplicativo *WhatsApp* poderia de alguma forma favorecer o ensino:

Gráfico 12: Q.11: O aplicativo *WhatsApp* pode de alguma forma favorecer o ensino?



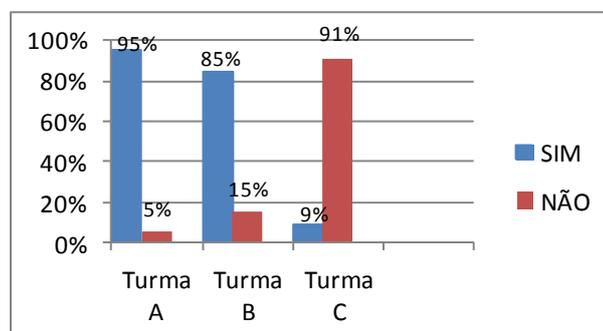
Fonte: Dados da pesquisa.

No gráfico 12 é possível perceber que os estudantes já veem a utilização do aplicativo *WhatsApp* como algo positivo no que se refere ao ensino. Podemos perceber que embora não seja unanimidade, a maioria dos estudantes acreditam que o uso do aplicativo é algo que pode beneficiar o ensino.

É possível observar a importância da aplicação da abordagem Semiótica Social no que se refere a análise das representações multimodais, dentro dessa pesquisa, uma vez que as produções escritas em uso dentro do aplicativo são os componentes de análise de como a língua funciona dentro desses ambientes.

Ao serem perguntados se a criação de um grupo no aplicativo *Whatsapp* para fins educacionais seria algo interessante, os estudantes responderam:

Gráfico 13: Q.12: A criação de um grupo no aplicativo *Whatsapp* para fins educacionais seria algo interessante?



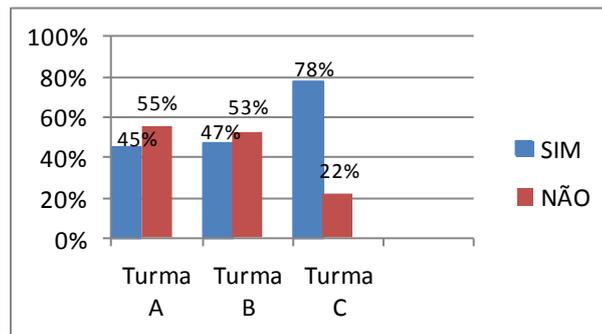
Fonte: Dados da pesquisa.

É possível observar no gráfico 13, que a maioria dos estudantes veem no aplicativo a possibilidade de criar grupos com fins educacionais como uma forma de dinamizar as aulas e

também de estender as tarefas de sala de aula para outros momentos de seu dia a dia, com exceção da turma C.

Outra pergunta realizada foi se os estudantes sentiam dificuldades na elaboração de texto (não foi especificado o tipo de texto), observemos os resultados obtidos:

Gráfico 14: Q.13: Você tem dificuldades em elaborar um texto?

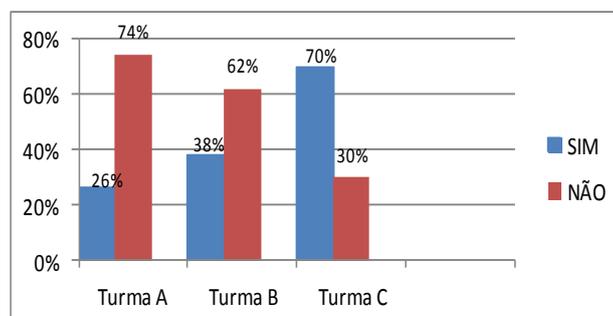


Fonte: Dados da pesquisa.

É interessante observar que no gráfico 14 a maioria dos estudantes das Turmas A e B não consideram sentir dificuldades em elaborar textos, o questionário não especificou qual seria o tipo de texto, no entanto, observamos ainda no mesmo gráfico uma situação diferente, pois a maioria dos estudantes da Turma C avaliam ter dificuldades em elaboração de textos o que, de fato, se comprovou com as atividades de produção escrita realizadas durante o ano letivo.

Perguntamos aos estudantes se eles concordavam com a proibição do uso dos celulares nas escolas, vejamos o que eles responderam:

Gráfico 15: Q.14: Você concorda com a proibição do uso nos celulares na escola? Sim ou Não?



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à proibição do uso dos celulares nas escolas é possível notar que as opiniões se dividem, embora a maioria dos estudantes discordem dessa proibição (turmas A e B) vemos que a minoria dos alunos da turma C (30%) discordam, corroborando com os resultados da questão 12 (criação do grupo no *WhatsApp* para fins educacionais). Aqui fazemos o registro de que essa turma em sua maioria não possuía o *smartphone* e também fizemos a consulta aos alunos a respeito da resposta da questão 14 e eles responderam que o uso do aparelho telefônico poderia atrapalhar o andamento das aulas.

Abaixo veremos as respostas a questões discursivas onde os estudantes podiam dar sua opinião livremente sem “indução” de respostas. É importante ressaltar, que nas tabelas não foram colocados os percentuais de respostas para cada tipo de respostas e sim o quantitativo de estudantes que responde esta ou aquela questão. Por se tratar de questões “abertas”, para a construção da tabela foram considerados os grupos de respostas que se aproximavam, pois seria complexo detalhar a resposta de cada aluno uma vez que o questionário foi aplicado em três turmas totalizando 96 estudantes como já mencionado anteriormente.

Abaixo podemos observar as respostas dadas ao seguinte questionamento: ‘Que gênero textual você gosta de escrever?’

Tabela 1 - Q.15: Que gênero textual você gosta de escrever?

RESPOSTAS FREQUENTES	Mensagens facebook / <i>WhatsApp</i>	Músicas	Poesias / Textos românticos	Didáticos	Cotidiano	Nenhum	Todos
Turma A	10	08	04	06	04	06	01
Turma B	18	-	05	05	-	05	01
Turma C	06	01	06	01	-	07	02

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos observar na tabela 1 que os gêneros textuais que prevalecem no gosto dos educandos são os que se referem ao uso das mídias digitais, o que reforça a ideia de que a utilização dessas mídias dentro do ambiente escolar, deve partir do que os estudantes usam para que as aulas sejam significativas para eles. Isso é o que evidencia Prenski (2010) ao afirmar que os estudantes estão resistentes às aulas meramente expositivas e que os educadores devem perceber que as tecnologias servirão de apoio para um novo olhar pedagógico. Outros estudantes apontam poesias, músicas e o que chama a atenção é que alguns estudantes intitulam gêneros “didáticos” como sendo seus prediletos no momento da

escrita. Cremos que estes alunos se referem aos textos levados pelo professor que acabam tornado-se didatizados como os que aparecem nos livros utilizados pelos estudantes.

Na tabela seguinte, apresentamos os resultados da seguinte pergunta: ‘Com que frequência você escreve?’, vejamos:

Tabela 2 - Q.16: Com que frequência você escreve (textos em geral)?

RESPOSTAS FREQUENTES	Diariamente	Às vezes	Nunca
Turma A	28	08	03
Turma B	27	06	01
Turma C	18	02	03

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao serem perguntados sobre a frequência com que faziam uso da escrita, a maioria disse que diariamente e eles sempre enfatizavam o fato de estarem na escola e utilizarem os celulares nos outros momentos fora de sala de aula. Vemos que a utilização do aplicativo dentro e fora das salas de aulas é algo de grande importância desde que devidamente orientado, pois os estudantes estabeleceriam uma maior relação entre a escola e o seu cotidiano, levando para casa atividades que seriam proveitosas e dinâmicas. Corroborando com essa perspectiva, Kenski (2006, p.50) afirma que “as tecnologias redimensionaram o espaço da sala de aula em pelo menos dois aspectos”, um dos aspectos são os procedimentos elaborados pelos sujeitos (alunos e docentes) na sala de aula; e, o segundo aspecto, é a da mudança do espaço físico da sala de aula que também se altera. Com o *Whatsapp*, observamos as considerações de Kenski não somente quanto ao espaço, mas também quanto ao tempo de ensinar e aprender.

Analisemos a outra questão realizada na sondagem inicial ‘Para quais propósitos você escreve?’:

Tabela 3 - Q.17: Para quais propósitos você escreve?

RESPOSTAS FREQUENTES	Educacionais	Passa tempo	Comunicação com amigos e parentes	Nenhum
Turma A	18	03	15	03
Turma B	18	01	15	-
Turma C	12	-	07	04

Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere aos propósitos com os quais os estudantes escrevem podemos verificar que os dois principais fatores motivacionais para que ocorra a produção escrita são fins ‘educacionais’ e ‘comunicação com amigos e parentes’, que nos questionários foi ressaltado que essa comunicação dava através das mídias digitais. Então, porque a escola não pode agregar a sua metodologia/estratégias de ensino o uso dessas mídias tão presentes na vida de nossos estudantes? Freitas e Costa (2005) discutiram a respeito ao trazer discussões e propostas sobre a leitura e a escrita de adolescentes na escola e fora dela. É essa reflexão que buscamos através desse estudo.

A seguir vemos as respostas dos estudantes quando perguntados ‘O que você gosta de escrever no *WhatsApp*?’

Tabela 4 - Q.18: O que você gosta de escrever no *WhatsApp*?

RESPOSTAS FREQUENTES	Textos	Brincadeiras	Mensagens para amigos , ou parentes (Diálogos)	Besteiras	Trechos de músicas e piadas
Turma A	04	01	26	04	04
Turma B	03	-	25	06	01
Turma C	06	04	13	-	-

Fonte: Dados da pesquisa.

Constatamos na tabela 4 que o que mais os discentes gostam de escrever no *Whatsapp* são mensagens para os amigos e/ou parentes, sendo assim podemos aproveitar essa prática para suscitar nos estudantes o desejo de produzir os mais variados gêneros textuais dentro desse aplicativo que é algo tão presente na vida desses alunos. Aragão (2008) observa que a utilização das redes sociais com cunho pedagógico leva a uma interação entre os estudantes além dos muros das escolas, evidenciando uma maior independência em sua aprendizagem. Desse modo, valer-se desse gosto dos estudantes pelas redes sociais e utiliza-la como uma aliada no processo educativo é algo de grande relevância.

Verifiquemos as respostas dadas ao questionamento ‘Qual recurso do *WhatsApp* você mais gosta de utilizar?.’

Tabela 5 - Q. 19: Qual recurso do *WhatsApp* você mais gosta de utilizar?

RESPOSTAS FREQUENTES	Mensagens	Participar de grupos	Enviar imagens	Vídeos	Emoticons	Áudio
Turma A	18	11	02	04	01	03
Turma B	15	04	08	03	-	04
Turma C	11	-	02	05	02	03

Fonte: Dados da pesquisa.

Vimos que o aplicativo *WhatsApp* é um aplicativo multimodal, e a possibilidade de escrita dentro desse aplicativo se dá de diferentes formas. Os estudantes disseram utilizar mensagens de texto na maioria de suas produções escrita, embora as respostas tenham sido bem variadas. Além das ‘mensagens escritas’; os sujeitos da pesquisa também utilizaram outros modos de linguagem tais como ‘imagens’, ‘vídeos’, ‘áudios’. Acreditamos que o que ocorre é um misto de recursos que foi observado ao longo das produções textuais dentro dos grupos de estudo da turma que veremos mais adiante. Nessa direção, compete-nos registrar as discussões e estudos realizados por vários autores sobre multimodalidade tais como Royce (2002), Rojo (2012), Kalantzis e Cope (2012); Coscarelli (2016), Kress (2002), entre outros, que buscam evidenciar a importância dos recursos multimodais no contexto educacional.

Outra pergunta realizada no questionário diagnóstico foi: ‘Você participa de grupos no *WhatsApp*? Quantos?’ vejamos as respostas dadas:

Tabela 6 - Q.20: Você participa de grupos no *WhatsApp*? Quantos?

RESPOSTAS FREQUENTES	01-05	06-10	11-20	Mais de 20	Não sei	Nenhum
Turma A	16	10	03	01	05	04
Turma B	08	07	03	03	05	08
Turma C	09	02	01	-	02	09

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebemos nessa última questão o quanto os estudantes gostam de participar de grupos para bate papos, muitos, participam de tantos grupos que nem sabem a quantidade. Sendo assim, vemos o quão importante é trazer esse recurso para utilização de nossas aulas,

uma vez que o uso dessas tecnologias despertam um grande fascínio em nossos educandos, devemos aproveitar isso para que nossas aulas sejam mais proveitosas. Sobre essa importância de interatividade entre os estudantes Silva (2001, p. 9) destaca que:

(...) o essencial não é a tecnologia, mas um novo estilo de pedagogia sustentado por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade, isto é, participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos. Mais do que nunca, o professor está desafiado a modificar sua comunicação em sala de aula e na educação.

Desse modo, acreditamos que mais que inserir a tecnologia em sala de aula, o importante é repensar os modos em que esta vem sendo colocada, buscando sempre por meio do trabalho interativo e colaborativo modos que permitam aos estudantes conexões entre o conhecimento adquirido no espaço escolar com sua vida fora da escola. Além disso, cabe ao professor utilizar adequadamente as tecnologias e seus recursos como meios (não como fins em si mesmos) para a didática em sala de aula.

Nesse sentido, Prensky (2012, p. 102) enfatiza que:

A tecnologia, por si mesma, não substituirá a intuição, o bom senso, a moral e a capacidade de resolver problemas. No entanto, num futuro inimaginavelmente complexo, a pessoa intensificará sua capacidade graças à tecnologia digital, incrementando assim sua sabedoria.

Sendo assim, é importante frisar que não vemos a utilização desse aplicativo como a solução dos problemas educacionais que permeiam as nossas escolas, estamos apenas partindo de algumas reflexões de dados para em seguida propor estratégias que possam ajudar a despertar um maior interesse nos estudantes, pois confiamos que a utilização dessa ferramenta tecnológica trará para eles uma intensificação em sua capacidade de aprender.

6.2. Criação e Interação nos Grupos do *WhatsApp* – 2ª Etapa

A segunda etapa foi desenvolvida mediante a criação de grupos por turma (3 grupos como podemos visualizar na Figura 25 abaixo) dentro do *WhatsApp*, para que as propostas, realizações e exposição das atividades pudessem ser compartilhadas e dialogadas. Observemos abaixo a imagem dos grupos formados por turma:

Figura 26: Criação de grupos no aplicativo

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

É importante frisar que como alguns estudantes não participavam de grupo nenhum dentro do aplicativo conforme tabela 6; após a proposta de criação de um grupo para as aulas de Língua Portuguesa todos os estudantes que possuíam *smartphones* quiseram participar e se mostraram animados com a possibilidade de realizar atividades escolares utilizando o aplicativo *WhatsApp*. Vale salientar que nenhuma das atividades propostas eram solicitadas para que fossem realizadas individualmente pois, embora fossem poucos, havia estudantes que não possuíam celulares que comportassem a instalação do aplicativo e eles não poderiam ficar de fora do processo.

Após a aplicação do questionário-diagnóstico e da criação desses grupos, foram iniciadas as atividades de Língua Portuguesa que sempre davam início em sala e estendidas para realização dentro de cada grupo.

A primeira atividade foi aplicada em duplas, buscando que eles compreendessem o que era multimodalidade e percebessem que embora fosse um termo até então desconhecido para eles, era algo que eles faziam uso sem conhecer a nomenclatura. Abaixo podemos visualizar, algumas imagens dos estudantes no momento da realização da atividade sobre multimodalidade, conforme descrevemos a seguir:

Foto 3: Realização de atividade multimodal.**Foto 4:** Realização de atividades multimodal.

Fonte: Registro da autora.

Essa atividade se deu através da entrega de uma ficha (Anexo II) onde havia o conceito de multimodalidade e alguns textos multimodais. Após a leitura houve uma discussão que puderam refletir sobre onde poderíamos encontrar a multimodalidade: se as imagens que encontramos nos textos servem apenas para ilustração ou se trazem uma carga de significados que junto ao texto compõe o sentido. Discutiu-se também:

- se a multimodalidade se faz presente apenas em texto;
- em quais outros lugares ela se fazia presente;

Enfim, a atividade foi um momento de grande discussão onde os estudantes puderam, de fato, pensar nesse conceito “novo” para eles e perceber que era algo muito presente na vida deles. A partir dessa reflexão, eles perceberam que a multimodalidade estava presente em tudo que fazia parte da vida deles: nas roupas, na televisão, no smartphone, nos folders que encontravam nas ruas, nas placas, no quadro de avisos da escola e em vários outros espaços. Dias (2012, p. 121) afirma que “a imersão do aluno em um universo repleto de textos multimodais e multissemióticos amplia sua possibilidade de promover significados, pois cada modalidade expressiva com a qual é confrontado, integra universos de significados possíveis”, logo, essa integração de sentidos foi observada após as considerações realizadas pelos estudantes, visto que eles puderam perceber que a multimodalidade e multissemiose se fazia presente nos diversos âmbitos.

Após essa discussão/reflexão foram propostas algumas atividades de análise e produção textual para que fossem socializadas ao final da aula. Nessa atividade os estudantes analisaram algumas imagens de diferentes gêneros textuais tais como: tira, charge, capa de revista, manual de instruções e responderam alguns questionamentos acerca da carga de sentidos que as imagens traziam ao texto bem como a importância para sua interpretação, como na figura abaixo, onde podemos observar a tirinha:

Figura 27: Atividade sobre multimodalidade - (Atividade - Anexo II)



Fonte: Disponível em: <https://goo.gl/8kzs7C> (Acesso 04/10/2016).

Nessa atividade os estudantes tiveram que ativar diversos campos de conhecimento para compreender os significados atribuídos às palavras “lembraram/lembramos”. Além disso as imagens contribuíram para essa construção de sentidos: por exemplo, vejamos as expressões faciais das crianças no segundo quadrinho. Podemos observar que elas responderam ao questionamento da mãe com uma expressão animada; já no terceiro quadrinho, notamos uma expressão de surpresa ao serem advertidos pela mãe sobre a “escovação”; no último, observamos a insatisfação das crianças ao escovarem os dentes afirmando que sua mãe não presta atenção no que eles dizem. Ao longo da leitura, os estudantes perceberam a importância que as imagens possuem em um texto e que eles não são utilizados apenas para uma composição ilustrativa. Elas possuem uma carga de sentidos que devem ser observadas para que corra uma compreensão integral do texto. E isso foi comprovado por meio de suas respostas, uma vez que eles conseguiram compreender o sentido da palavra dentro de um contexto utilizando, os vários recursos semióticos que compõe aquele texto significa. Evidenciamos aqui as discussões de Kress (1988), Kalantzis e Cope (2012); Hodge (2010), Rojo (2010/2012) sobre os aspectos semióticos que permeiam a multimodalidade e que nesta pesquisa fizemos questão de ressaltar nas intervenções realizadas da pesquisa-ação.

Realizamos um recorte de algumas respostas para observamos como se deu essa compreensão:

Figura 28: Resposta do aluno ‘A’ a atividade sobre gêneros multimodais

1. Observe a tira acima para responder ao que se pede. O humor da tira é construído a partir dos diferentes sentidos atribuídos ao verbo *lembrar*, pela mãe e pelas crianças.

a) Como as crianças interpretaram o verbo na pergunta feita pela mãe no primeiro quadrinho?

que eles tinha lembrado mais não feito

Fonte: Dados da pesquisa

Podemos observar na figura 28, que de fato ocorreu uma compreensão textual e que essa apreensão se deu não somente do texto verbal, uma vez que pela resposta do estudante²⁰ (“*que eles tinha lembrado mais não feito*”) é possível perceber que houve uma compreensão implícita que foi possível por meio dos recursos semióticos que compunham o texto.

²⁰ Transcrevemos as respostas *ipsis literis*, incluindo os desvios gramaticais e ortográficos, mesmo quando ocorreram, em respeito à escrita original.

A seguir apresentamos outro sujeito que respondeu ao mesmo questionamento:

Figura 29: Resposta do aluno 'B' a atividade sobre gêneros multimodais

1. Observe a tira acima para responder ao que se pede. O humor da tira é construído a partir dos diferentes sentidos atribuídos ao verbo *lembrar*, pela mãe e pelas crianças.
- a) Como as crianças interpretaram o verbo na pergunta feita pela mãe no primeiro quadrinho?

elas lembraram mais não escovaram

Fonte: Dados da pesquisa

Do mesmo modo na figura 29, notamos que o estudante ao responder (*Eles lembraram mais não escovaram*) pode compreender e produzir sentidos por meio da combinação e do arranjo de diferentes modos semióticos de composição textual, pois talvez somente o texto verbal não fosse suficiente para a compreensão global do texto. Evidenciamos nos estudos de Mayer (2001) que as pessoas possuem uma maior facilidade para desenvolver seus conhecimentos a partir de imagens e palavras do que apenas de palavras isoladas e é justamente esse trabalho multimodal que defendemos neste trabalho.

Depois da realização da atividade anteriormente relatada fizemos uma breve discussão oral a fim de verificar se os estudantes perceberam a importância não somente das figuras ao texto, mas também da disposição das palavras, expressões faciais, cores, tamanho das letras entre outros aspectos multimodais para verificar se de fato puderam compreender o que é a multimodalidade. Para isso, utilizamos a seguinte estratégia pedagógica: com a turma em círculo iniciamos uma roda de discussões onde foram apresentadas as imagens da atividade que havia sido realizada e os estudantes iam se colocando a respeito de como chegaram às respostas da atividade e como conseguiram perceber as intenções dos personagens já que em alguns quadrinhos não havia fala quais recursos utilizaram.

Verificamos que essa etapa propiciou aos estudantes um melhor reconhecimento dos aspectos multimodais com a aplicação da tarefa em sala de aula e posterior discussão.

6.3. Estratégias de Uso Didático no Aplicativo: 3ª Etapa

Na terceira etapa, realizamos primeiramente uma discussão em sala de como essa multimodalidade se fazia presente no aplicativo *WhatsApp* e realizamos algumas atividades

onde foi possível de fato perceber a utilização do aplicativo como um suporte pedagógico e facilitador de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

Ao longo dos trabalhos realizados com os estudantes eles puderam apreender o significado do termo multimodalidade tão presente nos textos da atualidade e perceberam que essa nova composição textual que se emprega múltiplas linguagens (semioses) determina que o leitor tenha capacidade de compreensão e produção para cada uma delas (multiletramentos) para que ocorra a produção de sentido.

Nessa direção, para a realização da análise das produções realizadas pelos estudantes tendo como suporte o aplicativo *WhatsApp*, tomamos por base os princípios da multimodalidade e da Semiótica Social que abaixo delimitamos:

Tabela 7: Categorias de Análise

Categorias de análise	Objetos/Elementos de análise no <i>WhatsApp</i>
(1) Escrita formal	Estilo de texto mais próximo dos aspectos formais da gramática normativa. Exemplo: Resenha
(2) Escrita informal e/ou internetês	Estilo de texto próximo ao da fala (oralidade). Exemplo: orientações no próprio grupo; conversações entre alunos
(3) <i>Emoticons</i>	Estilo de texto com figuras representativas de gestos ou expressões corporais/emotivas/faciais...
(4) Vídeos	Modos de expressão da linguagem utilizando imagens em movimento com sons. Exemplos: produção de vídeo com o smartphone
(5) Áudios	Modo de expressão da linguagem utilizando a voz e suas variações. Exemplos: apresentação dos cartazes
(6) Imagens	Modo de expressão da linguagem utilizando infográficos, fotos, capas de revista, propagandas etc. Exemplo: fotos de cartazes
(7) Links	Estilo de texto hipertextual que direcionam a outros ambientes <i>fora</i> do <i>WhatsApp</i>
(8) Anexos de arquivos /documentos	Estilo de texto hipertextual que direcionam a documentos <i>dentro</i> do <i>WhatsApp</i>

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Com essas categorias e seus objetos correspondentes de análise realizamos a pesquisa da produção textual dos alunos na perspectiva da multimodalidade, utilizando o *Whatsapp* como suporte da Língua Portuguesa. Para este fim elaboramos algumas estratégias pedagógicas nas quais mediamos as atividades de produção dos alunos:

- Elaboração de cartazes e áudios explicativos sobre os cartazes;
- Análise textual sobre o filme “A culpa é das estrelas”;
- Produção Textual – Resenha sobre o filme “A culpa é das estrelas”;
- Apresentação e debate sobre o filme – “ Como eu era antes de você” /

(Tema: eutanásia);

- Produção de vídeos “Contos – Terror/Humor/Encantamento”;
- Informativos sobre as aulas;
- Orientações gerais sobre conteúdos (trabalhos/testes/avaliações/aulas etc.);
- Dicas de sites de língua portuguesa.

Essa terceira etapa envolvendo tais atividades acima relacionadas foram realizadas ao logo de um semestre durante as aulas no ambiente escolar, e algumas atividades tiveram caráter extensivo fora da escola quando da utilização do aplicativo para responder às tarefas propostas pela professora.

6.3.1 Elaboração de cartazes e áudios explicativos (Manual de instruções)

Após a atividade sobre multimodalidade, iniciamos o assunto sobre o gênero “Manual de Instruções”. Nesse momento foi solicitado aos estudantes que trouxessem na aula seguinte um manual de instruções que eles tivessem em casa para que pudéssemos analisar suas características. Em seguida, os estudantes foram orientados a criar um “Manual de Instruções” sobre algo que eles achavam interessante; contudo, eles teriam que criar isso por meio de um cartaz “multimodal” através do aplicativo *WhatsApp*, onde eles iriam mostrar a imagem do cartaz e explicar através de um áudio o seu manual de instruções. E assim, os estudantes criaram os mais variados tipos de manual de instruções desde como jogar dominó, jogar boliche, pular amarelinha, bem como utilizar o *WhatsApp*; após isso, fizeram os áudios apresentando os cartazes/explicando o manual de instruções e postaram no grupo da sala.

Foi possível perceber por meio dessas produções que apreenderam o sentido da multimodalidade. Vejamos abaixo, alguns exemplos dessas produções multimodais:

Figura 30a: Produção dos estudantes – Manual de instruções /WhatsApp



Figura 30b: Produção dos estudantes – Manual de instruções / Amarelinha



Fonte: Dados da pesquisa.

Identificamos na figura 30a (Manual de Instruções do *WhatsApp*) que os estudantes utilizaram vários recursos multimodais na construção do cartaz que representa um manual de instrução, tais como papel camurça amarelo para os *emoticons*, durex amarelo para as caixas de texto e a própria disposição textual no formato de marcadores ou lista de itens onde os alunos explicaram o significado dos *emoticons*. Na figura 30b (Manual de instruções do jogo Amarelinha) os alunos fizeram um desenho que representa jogo “amarelinha”, ao lado colocaram um título indicando ‘o Manual de instruções’ e abaixo colocaram como marcadores “números” e explicaram quais as regras que compunham o jogo.

Após essa produção textual, com forte evidência de multimodalidade, os alunos utilizaram o recurso de gravação de áudio do *smartphone* para realizar a explicação de cada manual de instrução produzido.

Abaixo, apresentamos a socialização desses áudios pelos alunos:

Figura 31a: Produção dos estudantes /áudios explicativos



Figura 31b: Produção dos estudantes / áudios explicativos



Fonte: Dados da pesquisa.

Nas figuras 31a e 31b observamos como os alunos das turmas C e A, respectivamente, socializaram no ambiente digital suas falas através da gravação de áudio explicativo dos manuais produzidos. Além disso, a atividade em áudio instigava a interação entre os estudantes através da oralidade; vejamos a figura 31a onde os três primeiros áudios são explicativos (13 segundos; 18 segundos e 24 segundos) e o último áudio de 5 segundos é apenas um estudante interagindo após ouvir os áudios anteriores. Na figura 31 b flagramos também esse caráter de interação agora, tanto em áudio quanto em texto, na quarta produção onde um aluno responde em áudio (5 segundos) e também escreve “*Tbm acho*”, aqui utilizando uma escrita informal significando “*também acho*”.

Neste exemplo vemos a produção textual dos alunos no *WhatsApp* utilizando a categoria (6) *imagens* em diversos formatos. Todos fizeram uso de fotos sobre uma produção multimodal de figuras, desenhos, colagens sobre cartolina etc. Flagramos aqui um duplo achado de produção multimodal:

- 1) a foto do cartaz postada no grupo;
- 2) a escrita fora do ambiente digital (por exemplo na imagem do Manual de Instrução do jogo Amarelinha vimos que os alunos produziram sobre uma cartolina/papel o desenho de quadras para simbolizar o jogo e dar explicações sobre as regras).

Os estudantes empregaram também a categoria (2) *escrita informal* ao abreviarem a palavra “também” (“Tbm”) que é uma característica típica da linguagem virtual além disso fazem uso dos (3) *emoticons* ao esboçarem reações em relação a trabalho feito pelos colegas (fig. 31 b) e também a categoria (5) *áudios* ao realizarem a explicação do cartaz.

A utilização dessa estratégia pedagógica se deu por perceber que a participação de alguns estudantes que se mostravam tímidos em sala de aula era mais efetiva dentro do aplicativo, em virtude disso, foi proposto que a apresentação se desse por meio de áudio dentro do *WhatsApp* e observamos que foi muito válido.

Verificamos nessa estratégia o que sugere Xavier e Lyra (2012, p. 6), “quem [...] apresenta dificuldades de se relacionar presencialmente e de se expor socialmente, tem no ambiente virtual um forte aliado, no qual se sente protegido e confortável” e foi exatamente o que comprovamos com a realização da atividade desenvolvida, estudantes que não eram participativos realizaram a atividade de maneira muito exitosa.

Nesta atividade foram, portanto, utilizadas as seguintes categorias multimodais no *WhatsApp*: (2) Escrita informal e/ou internetês, (3) *Emoticons*, (5) Áudios e (6) Imagens que se constituem das seguintes representações multimodais indicadas por Kalantzis e Cope (2012) Linguagem oral (discurso gravado pelos estudantes) ; Linguagem escrita (escrita em tela); Representação visual (imagens fotográficas de seus trabalhos); Representação auditiva (sons emitidos pela voz após gravação do áudio); Representação tátil (representação do símbolo  *play* que sugere um toque para que se ouça a gravação) além da Representação gestual (que é observada por meio dos *emoticons* indicando olhar apaixonado e envio de beijos ).

6.3.2 Análise textual sobre o filme “A culpa é das estrelas” (Anexo III);

Outra atividade realizada foi a análise textual da resenha do filme “A culpa é das estrelas”. Como na proposta anterior utilizamos o aplicativo *Whatsapp* como apoio na tarefa, a fim de dinamizar o processo de ensino e tornar a aula mais interativa. Esse exercício foi proposto como uma atividade prévia para a apresentação do filme “Como eu era antes de você” que foi utilizado posteriormente para um debate, uma vez que ambos os filmes abordam a mesma temática “eutanásia”.

A tarefa foi iniciada em sala de aula a partir de uma conversa sobre o filme “A culpa é das estrelas” e a maioria dos alunos disseram que já haviam assistido ao filme e falaram

sobre suas impressões sobre o filme. Em seguida, foi postada pela professora nos grupos das salas a imagem de uma tarefa sobre o filme contendo elementos multimodais: uma imagem do filme correspondente ao livro; um recorte textual do livro; e alguns questionamentos a respeito do texto apresentado (Anexo III):

Figura 32a: Atividade textual

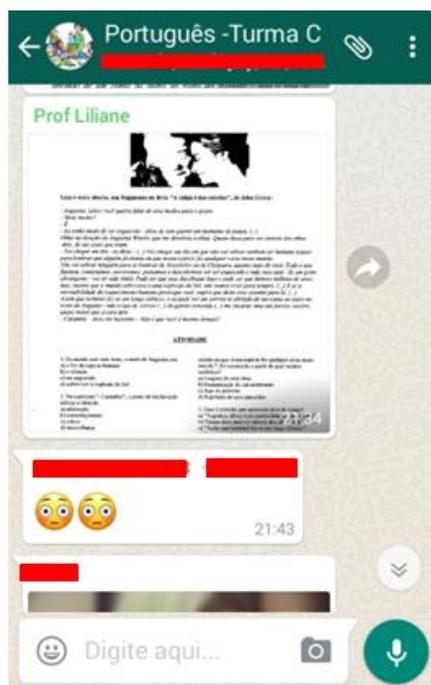
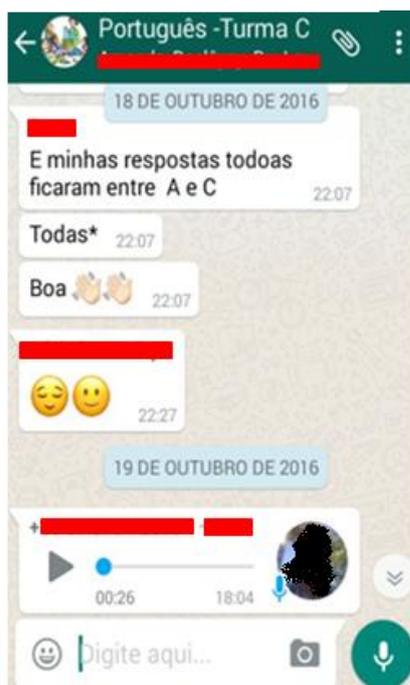


Figura 32b: Atividade textual



Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa atividade foi proposto que os estudantes lessem e respondessem as questões via aplicativo. Na figura 32a observamos vários aspectos de multimodalidade no ambiente do grupo que apontamos a seguir: a categoria (6) *Imagem* que foi a foto da atividade disponibilizada para realização da tarefa; (3) *emoticons* de um dos que pode simbolizar “espanto/medo”.

Observamos a utilização da categoria (1) *escrita formal* tanto na figura 32a (a própria construção textual da tarefa) e também na figura 32b pelas respostas e interação dos alunos (“E minhas respostas todas ficaram entre A e C”; “Todas”) onde percebemos uma preocupação com a escrita formal das palavras. Verificamos também o uso da categoria (2) *escrita informal* na figura 32b ao realizar a leitura da resposta um colega para concordar com o que foi dito escreve a palavra “boa” um modo coloquial de aprovar o que foi escrito pelo colega.

Ainda na figura 32b a categoria (3) *emoticons* é utilizada quando o mesmo estudante que utilizou a escrita informal faz uso do *emoticons* “👏” para ratificar o que ele mesmo acaba de escrever. Depois vemos o emprego da categoria (5) *áudio* onde outro estudante faz uso dessa modalidade para interagir com os colegas.

Assim é possível notar a riqueza de recursos semióticos utilizado pelos estudantes em apenas uma atividade na qual os textos multimodais se evidenciam como foram definidos por Kress e Van Leeuwen (2006, p. 183): “aqueles que se utilizam de mais de um código semiótico, como, por exemplo, os que combinam o código visual e o verbal”. Nesse caso notamos a utilização não apenas do código visual e verbal mas também do sonoro.

Utilizou-se nesta tarefa as seguintes categorias multimodais no *WhatsApp*: (3) *emoticons*, (6) Imagem, (1) escrita formal, (2) escrita informal e (5) áudio, as quais podemos identificar as seguintes representações multimodais sugeridas por Kalantzis e Cope (2012) linguagem oral (na interação gravada pelo estudante) ; linguagem escrita (escrita em tela, momento em que os estudantes apresentam suas respostas); representação visual (imagens fotográfica da atividade proposta pela professora); representação auditiva (sons emitidos pela voz após gravação do áudio); representação tátil (por meio do símbolo ▶ *play* que sugere um toque para que se ouça a gravação) , além da representação gestual (que é observada por meio dos *emoticons* os quais indicam os olhares espantados 😨😨 , as palmas 👏 , as expressões faciais e o sorriso 😊😊).

6.3.3 Produção textual – Resenha do filme : “A culpa é das estrelas”;

Como foi observado que alguns estudantes não haviam assistido ao filme realizou-se a apresentação do mesmo em sala para que em seguida outra tarefa fosse proposta. Após os estudantes terem assistido ao filme foi proposta outra atividade relativa à obra, onde eles foram orientados a responderem alguns questionamentos relativos ao que haviam assistido e também fazerem uma relação entre a história do ficcional e a de suas vidas. Ao finalizarem essa atividade deveriam postar no grupo da sala. É importante frisar que para a realização dessa atividade o professor de Artes cedeu sua aula para que houvesse a conclusão do filme. (Atividade - Anexo IV).

Como foi solicitado previamente, após a realização da atividade, os estudantes postaram suas atividades no grupo da turma (figura 33), foi interessante notar que embora não tenha

vido especificado o tipo de formato para envio, alguns estudantes optaram pelo formato *Word* (*A culpa é das estrel...*, ícone cor azul) outros *Power Point* (*DOC 2016 1120 WA00*, ícone de cor laranja) de acordo com sua habilidade, o que tornou a apresentação mais interessante e diversificada:

Figura 33: Envio de apresentações



Fonte: Dados da pesquisa.

A própria estrutura textual de multimodalidade apresentada nesta figura exige uma leitura de multiletramentos, é o que vemos em Cope; Kalantzis (1999); Kress (1996/2003) Lemke (2010); Rojo (2012) que apresentam a importância da capacidade de compreensão de textos que possuem variados modos semióticos, inclusive contemplando o que Kalantzis e Cope (2012) denomina representação espacial no contexto da multimodalidade.

Os ícones que representam os anexos têm cores e imagens específicas: *PowerPoint* tem a imagem de cor laranja, com uma tarjeta remetendo a ideia de uma foto, ao lado a descrição *DOC 2016 1120 WA00*, logo abaixo a quantidade de slides, o tamanho do arquivo (11 MB) e a formatação *PPTX* para significar o tipo de arquivo digital. *Word* possui a cor azul, com listas brancas que simbolizam linhas de folha de caderno, ao lado o nome que foi dado ao arquivo (*A culpa é das estrel...*), abaixo o tamanho do arquivo (46 KB) e o tipo do formato do arquivo *DOC*.

Verificamos nessa atividade o uso da categoria (8) *Anexos de arquivos*, onde os estudantes compartilharam com os colegas suas atividades e em sala de aula finalizamos a discussão com um resumo geral/oral sobre os questionamentos levantados. Moran (2004) assevera que a educação só terá avanços quando pensarmos em novos modos de ensinar, planejando e flexibilizando o tempo das atividades presenciais e das conectadas, que é justamente o que propomos nesse trabalho, que ambas estejam integradas sempre buscando uma forma inovadora para que ocorra um ensino de qualidade.

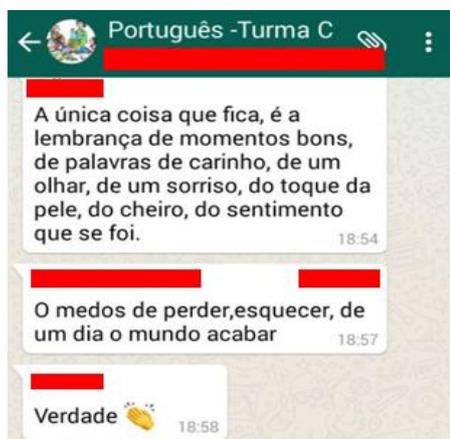
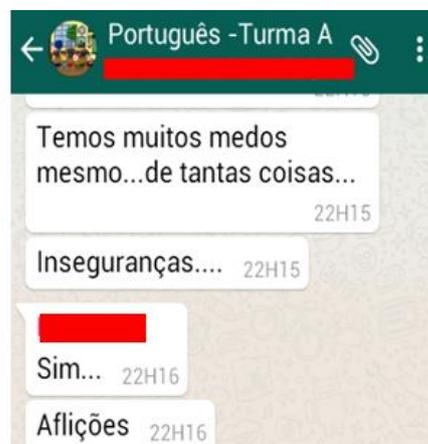
Nesta atividade foram, portanto, utilizadas as seguintes categorias multimodais no *WhatsApp*: (8) Anexo de arquivos, identificamos como representações multimodais indicadas por Kalantzis e Cope (2012) a linguagem escrita (no momento em que o estudante intitula o seu arquivo); representação visual (onde é possível identificar o tipo do arquivo *Word/Excel*); representação tátil (apontado por meio do símbolo  que indica que deve-se tocar para que o arquivo seja “baixado”) e a representação espacial (indicada pela disposição do texto que ao ter clicado o direcionará para outro contexto de leitura), note-se como uma única categoria é capaz de possuir vários modos de representação multimodal.

6.3.4 Apresentação do filme “Como eu era antes de você” e debate sobre eutanásia;

Outra proposta de atividade foi a realização de um debate; e, para isso, foi planejada a apresentação de um filme para que, em seguida, houvesse essa discussão/debate dentro do aplicativo *WhatsApp*. Desse modo, selecionou-se o filme “Como eu era antes de você”. Essa escolha se deu pelo fato de abordar a mesma temática que estávamos trabalhando em sala de aula (eutanásia) e também porque após um levantamento prévio do que tinham interesse em assistir eles se mostraram interessados em ver esse filme devido ao fato de ser um romance que estava em “alta” entre os jovens e ter sido lançado há pouco tempo fazendo com que a maioria dos alunos ainda não tivessem tido contato com a produção audiovisual.

Após os estudantes terem assistido ao filme foi iniciada uma discussão sobre os medos/aflições que os estudantes sentiam, para depois disso estabelecermos um debate que se deu início pelo aplicativo, mas que teve a culminância em sala de aula.

Observemos, abaixo, imagens das discussões realizadas pelo aplicativo.

Figura 34a: Iniciando discussões**Figura 34b:** Iniciando discussões

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebemos que os estudantes conseguem associar a história do filme aos seus sentimentos, medos, angústias. Observemos as falas dos sujeitos da pesquisa nas figuras 34a : “*A única coisa que fica, é a lembrança de momento bom, de palavras de carinho, de um olhar, de um sorriso, do toque da pele, do cheiro, do sentimento que se foi*”, “*O medo de perder, esquecer, de um dia o mundo acabar*” e “*Verdade*”. Já na figura 34b observamos as seguintes falas “*Temos muitos medos mesmo... de tantas coisas.. Inseguranças....*”, “*Sim... Aflições...*”. Vemos que o diálogo flui naturalmente, e foi importante perceber que estudantes que se mostram tímidos e pouco participativos em sala de aula, foram os mais participativos nesse espaço virtual, o que fez perceber que o objetivo de participação, interação dos estudantes se cumpriu de maneira satisfatória. Segundo Mattar (2009, p. 116) a interação aluno/aluno gera motivação e atenção enquanto os alunos aguardam o feedback dos colegas e também diminui a sensação de isolamento do estudo a distância. Observamos nos diálogos analisados que a vontade de colaborar e/ou validar o pensamento do colega foi evidente, esse processo de colaboração e interação entre os estudante permite que ocorra uma motivação em participar no grupo. Essas expressões de concordância à ideia do outro são vistas tanto na figura 34a (“*Verdade* 🙌”) quanto na figura 34b (“*Sim... Aflições*”) e flagramos aqui uma escrita de multimodalidade mesclando textos e imagens (*emoticons*) que remete claramente ao que Kalantzis e Cope (2012) denomina de representação gestual e representação visual.

Após esse debate pela rede social chegou o momento do debate em sala de aula. Nessa ocasião, a sala de aula foi dividida em dois grupos; um contra e outro a favor da eutanásia e assim mais uma vez puderam vez colocar seu ponto de vista dessa vez através de um debate regrado.

Verificamos que a utilização da linguagem multimodal se fez presente, uma vez que os estudantes não se prenderam apenas às palavras, mas utilizaram também os *emoticons*, a pontuação que marcam suas hesitações típicas da fala. Notamos então o emprego das categorias (1) *escrita formal* que é predominante, mas também da categoria (3) *emoticons* que aparece uma vez no fragmento analisado.

6.3.5 Produção de vídeos sobre contos de encantamento, humor e/ou terror.

Ao longo do ano letivo outro tema vivenciado foi o gênero textual “Conto”. Desse modo, o conteúdo teórico relacionado aos contos, tais como: características, produções, tipos de contos entre outros aspectos foram trabalhados em sala de aula. Após isso, foi solicitado aos estudantes que escolhessem um conto e criassem um vídeo representando a história/conto escolhido. Para que fossem realizadas essas atividades, os estudantes utilizaram seus celulares para filmar, instalaram programas/aplicativos tais como *Movie Maker*, *Video Show* para fazer a edição, efeitos e legendas e postaram no grupo da turma.

Em seguida, podemos observar as imagens de envio dos trabalhos dos estudantes e levantamento sobre o andamento das produções que ainda estavam sendo elaboradas:

Figura 35a: Orientações sobre o envio do vídeo



Figura 35b: Levantamento sobre as produções.



Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que a interação entre os integrantes do grupo/sala é efetiva, e a fala de uma das estudantes ao se definir como “a personagem mais linda” nos sugere uma empolgação ao realizar a tarefa solicitada.

Observamos ainda as categorias de análise utilizadas:

- na figura 35a (1) *linguagem formal* vemos que a professora utiliza formal;
- na figura 35b a professora também utiliza a categoria (2) *linguagem informal* buscando uma maior aproximação com os estudantes por exemplo ao utilizar #ansiosa!! assim como a expressão “hashtag” que é tipicamente virtual;
- na figura 35b outra categoria utilizada foi (3) *emoticons* nesses fragmentos analisados percebemos a ocorrência por três vezes: no início ao se definir como “a personagem mais linda” a estudante coloca dois *emoticons* sorriso para intensificar o que foi dito, em seguida a professora utiliza *emoticons* de palmas para validar o que a estudante havia dito anteriormente; logo após, anunciando o envio de seu vídeo um estudante coloca *emoticons* “chorando de rir” sugerindo que seu vídeo era muito engraçado e/ou que estava envergonhado para postar;
- na figura 35b posteriormente é utilizada a categoria (4) *envio de vídeos* momento em que o estudante envia o seu trabalho pronto.

Compreendemos que cada um desses recursos utilizados não é escolhido aleatoriamente, todos possuem uma carga de sentido pra a construção do texto. Santos (2010, p. 124) corrobora com essa concepção ao afirmar que,

Os textos multimodais também transmitem o pensamento de seus produtores, que fazem uso de diversos modos representacionais e comunicacionais para transmitir uma mensagem como a formatação, os tipos de fonte, a presença de imagens e quaisquer outros modos semióticos da cultura humana.

Verificamos, então, a importância que cada elemento semiótico abriga dentro de uma composição textual, pois além de tornar o texto mais equilibrado e compreensível para o leitor, é importante que nos atentemos para o discurso dos produtores.

Constatamos a utilização das categorias (1) linguagem formal, (4) envio de vídeos, (3) *emoticons* e (2) linguagem informal, tomando como base as representações multimodais apontadas Kalantzis e Cope (2012), observamos a presença de linguagem escrita (observada pela escrita em tela); representação visual (imagem que simboliza o vídeo); representação de áudio (som das falas emitidas pela encenação do vídeo); representação tátil (caracterizada pelo símbolo  que indica que é necessário clicar nele para que o vídeo seja iniciado);

dentro de um único aplicativo temos inúmeros recursos para tornar o texto interativo e multimodal.

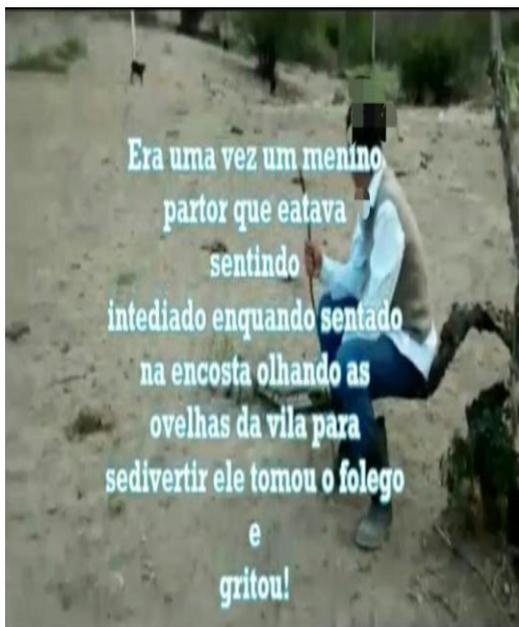
Nesta atividade foram, portanto, utilizadas as seguintes categorias multimodais no *Whatsapp*: (1) linguagem formal, (4) envio de vídeos, (3) *emoticons*. Podemos identificar como representações multimodais sugeridas por Kalantzis e Cope (2012) a linguagem escrita (configurada pela escrita na tela); linguagem oral (representada pelo discursos gravado no vídeo); representação visual (indicada pela imagem que caracteriza o vídeo); representação tátil (representado pelo símbolo  que propõe que se toque para que o vídeo seja executado) e representação gestual (por meio dos emoticons que expressam emoções  gargalhadas  palmas ).

Ao longo da realização das atividades foi possível perceber que os estudantes utilizam o letramento digital, já que apresentam competência para realizar práticas de leitura e escrita que fogem ao “convencional”. Para Xavier (2002, p. 135),

Ser *letrado digital* pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Desse modo, podemos afirmar que esses estudantes realizam o letramento digital uma vez que utilizaram outros suportes para a realização de suas leituras, escritas e tarefas, tais como: o *WhatsApp* e outros aplicativos tais como *Movie maker*, *Power director*, *Power point*, *Word* que permitiram com que eles realizassem suas atividades com êxito.

Uma das grandes evidencias nesta pesquisa foi observar como os alunos dominam as competências de leitura e escrita no *WhatsApp*, completamente caracterizado pela linguagem multimodal e que esta capacidade é estendida a outros programas/aplicativos dos quais eles fizeram uso, como já foi mencionado anteriormente (*Movie maker*, *Power director*). Vejamos abaixo uma sequência de cenas da produção de vídeo dos alunos:

Figura 37a: Cena do conto ‘O menino olha o lobo’**Figura 37b:** Cena do conto ‘O menino olha o lobo’

Fonte: Dados da pesquisa.

As figuras 37a e 37b mostram as cenas em que os estudantes encenaram o conto “O menino olha o lobo”. Nesta produção de vídeo, os alunos tiveram que utilizar um planejamento para a realização da atividade as quais podemos elencar: seleção e leitura do conto; adaptação do conto; elaboração do roteiro de falas; escolha do elenco e cenário; ensaios; filmagem e interpretação de papéis das personagens; edição do filme; elaboração de legenda; nesse conjunto de atividades realizadas pelos alunos evidenciamos vários modos de representação da linguagem desde elaboração de vídeos à produção escrita variada (criação de roteiro, elaboração de legenda, etc.).

Vemos nessa atividade que várias habilidades foram exigidas para que fossem realizadas as ações solicitadas pelo professor. A sentido, Coscarelli (2009, p.552), afirma que

Se antes os textos contavam quase que exclusivamente com a linguagem verbal, agora eles contam também com outras linguagens que podem e devem ser incorporadas a eles. Sendo assim, o aprendiz precisa saber lidar com a multimodalidade tanto como leitor quanto como autor. Isso não significa que ele não precise saber lidar com o verbal. Pelo contrário, para ser um bom leitor e produtor de textos multimodais – isto é, textos que lidam com diversas linguagens –, o sujeito precisa dominar uma série de habilidades de leitura e produção de textos verbais.

Evidenciamos essa necessidade de domínio das diversas competências ao longo das atividades realizadas, pois, os estudantes utilizaram vários tipos de linguagens para a execução das tarefas, produzindo textos e vídeos onde a multimodalidade se fez presente por

meio das imagens, do som, da escrita, dos gestos; e para que isso fosse possível os alunos demonstraram habilidades de leitura e produção de textos tanto verbais quanto não verbais. Constatamos ainda, a necessidade do professor também possuir habilidades para orientação das atividades propostas; a esse respeito concordamos com as considerações de Xavier (2005), Coscarelli e Novais (2012) e Freitas (2005) que abordam as mudanças tecnológicas da cibercultura e destacam a importância da formação do professor para o desenvolvimento da mediação semiótica e para interação dos estudantes para construção do conhecimento.

6.3.6 Informativos gerais sobre as aulas;

Outro recurso utilizado em sala de aula através do aplicativo *WhatsApp* foi dar informações gerais sobre as aulas e isso inclui: data de testes, entrega de trabalhos, conteúdos a serem estudados, atividades para leitura enfim qualquer assunto que se referir às aulas de Língua Portuguesa uma vez que a criação desse grupo é específico para essa disciplina. Observemos, a seguir, exemplos desse mecanismo em uso.

Figura 38a: Avisos Gerais

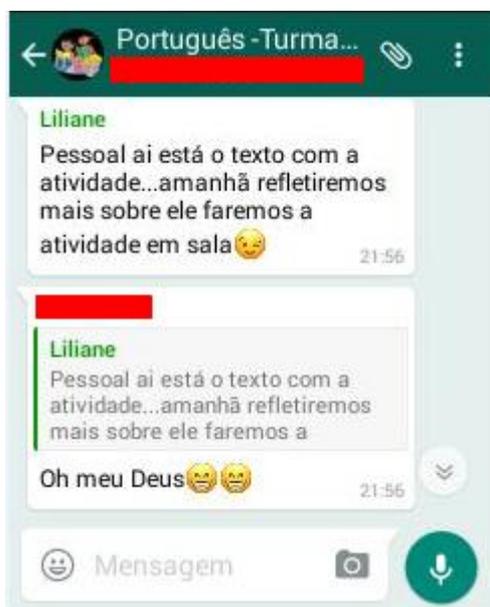


Figura 38b: Avisos Gerais



Fonte: Dados da pesquisa.

Como é possível observar nas figuras 38a e 38b há dois informativos: o primeiro se refere à leitura de um texto disponibilizado para leitura; e, o segundo um lembrete para que levassem o livro didático para uma atividade que seria realizada com ele. Constatamos que na

figura 38a a professora utiliza as categorias (1) *linguagem formal* e (3) *emoticons* inicialmente utiliza-se da norma padrão para emitir o aviso e em seguida inseri uma figura confirmando o que foi dito; logo após um aluno interage com a expressão “oh meu Deus” que sugere um certo descontentamento e logo após isso coloca *emoticons* com risos, nesse momento, notamos a presença das categorias (2) *escrita informal* e (3) *emoticons*.

Observamos na figura 38b também a utilização das categorias (1) *escrita formal* (2) *escrita informal* e (3) *emoticons*, inicialmente vemos dois emoticons que trata-se de uma conversa anterior, em seguida vemos o aviso da professora utilizando a categoria (1) *escrita formal* depois temos a resposta de um estudante (2) *escrita informal* utilizando a expressão “ok” e dois emoticons confirmando sua resposta. Verificamos nessas categorias a presença das seguintes representações multimodais indicadas por Kalantzis e Cope (2012): linguagem escrita (representada através da escrita em tela); representação gestual (ao utilizar os *emoticons*  que caracterizam uma confirmação,  que indica tristeza/preocupação e  que a representam risos).

Constatamos, assim, tanto na figura 38a quanto na figura 38b como os sujeitos da pesquisa realizam a conversação, realizando uma produção textual rica de multimodalidade: textos formais e informais, *emoticons*. Esse fluxo conversacional exige uma leitura multimodal do ambiente permitindo que os sujeitos da pesquisa que já reconhecem o contexto do *Whatsapp* saibam exatamente quem fala e em que horário foi escrito o texto, identifiquem imagens/desenhos (os *emoticons*) realizando uma comunicação de signos compartilhados e que permitem uma interação social. Nesse sentido Coscarelli (2010, p. 518) assevera que “ (...) precisamos enriquecer as habilidades que a leitura e a produção de textos manuscritos ou impressos exigiam com novos elementos e ferramentas que nos trouxeram as novas tecnologias digitais”. E nesse contexto onde são exigidas novas capacidades de leitura, uma vez que os textos tornaram-se cada vez mais multimodais é que podemos afirmar que vive-se atualmente em uma sociedade muito vinculada ao visual e é importante que se desenvolva essas novas habilidades. (KRESS 1996)

É possível perceber que a multimodalidade se faz presente ao longo de todas as análises notamos um cuidado na utilização dos vários modos semióticos. Para Fairclough (2008, p. 23) “é muito apropriado estender a noção de discurso a outras formas simbólicas, tais como imagens visuais e textos que são combinações de palavras e imagens”, é justamente o que constatamos ao longo dessa pesquisa que o discurso se efetiva pela combinação de variados modos semióticos que se complementam para a construção de sentidos. Podemos

evidenciar essa combinação de modos semióticos na figura 34b onde a professora solicita que os estudantes 'tragam o livro de português' e um estudante responde 'ok 🙄👍' fazendo uso tanto do texto verbal quanto de imagens (*emoticons*) para retificar o que foi dito anteriormente.

6.3.7 Orientações/sugestões sobre os conteúdos (trabalhos/testes/avaliações/aulas...);

Além das atividades anteriormente mencionadas, as quais utilizamos como suporte o aplicativo *WhatsApp*, podemos citar ainda a possibilidade de uso para orientar os estudantes em relação aos conteúdos, trabalhos e tarefas em geral. Como foi possível observar, esse é um canal muito bom para dialogar com os estudantes por ser um meio muito interativo e rápido para disseminar informações. Podemos observar nas figuras abaixo (38 a e 38b) onde temos um exemplo dessa possibilidade de uso.

Figura 39a: Orientações sobre trabalhos

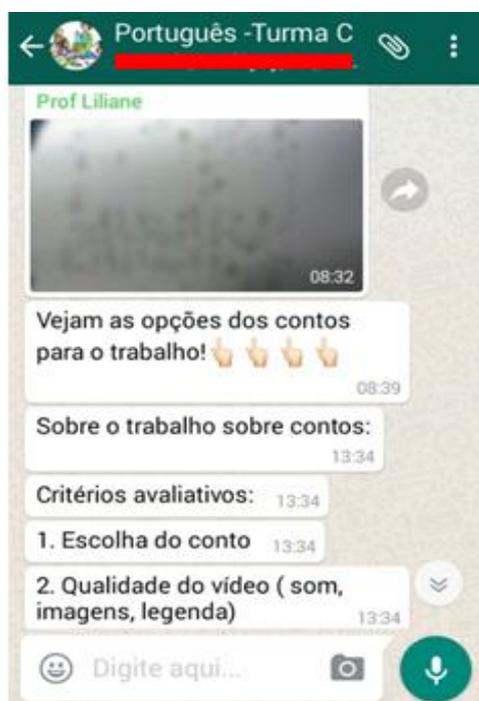
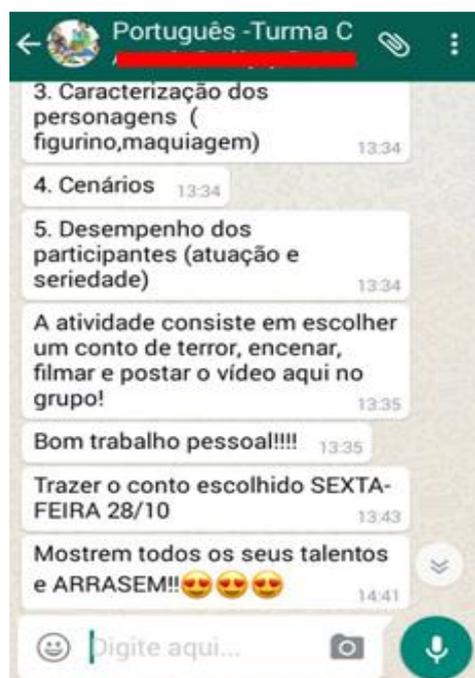


Figura 39b: Orientações sobre trabalhos



Fonte: Dados da pesquisa.

Nas figuras 39a e 39b podemos observar a utilização de diversos recursos multimodais, inicialmente (figura 39a) temos o que denominamos de categoria (6) *imagens* onde a professora sugere algumas opções de contos que poderiam ser escolhidos pelos

estudantes para a realização de seus trabalhos; em seguida utiliza-se a categoria (1) *linguagem formal* para apresentação das ideias seguida da categoria (3) *emoticons* onde é feito usos de mãos com o dedo indicador levantado para direcionar o leitor para a leitura da imagem.

Na figura 39b observamos o uso da categoria (1) *linguagem formal* mesclando-se com a categoria (2) *linguagem informal /internetês* observa-se que a professora ao longo da construção de seu texto coloca em letras maiúsculas a data de entrega do trabalho e a palavras “ARRASEM” indicando um destaque em sua fala, uma vez que na linguagem ida internet a utilização de letras maiúsculas indica que se está gritando; concluindo ocorre a utilização da categoria (3) *emoticons* onde faz-se uso de um rostinho com olhos de coração simbolizando um gesto carinhoso em relação aos estudantes e ao trabalho a ser realizado. Contatamos dentro dessas categorias as seguintes representações multimodais sugeridas por Kalantzis e Cope (2012): linguagem escrita (representada pela escrita em tela pelo professor orientando os estudantes para a realização da atividade); representação visual(caracterizada pela imagem de uma foto); e a representação gestual (simbolizado pelo *emoticon* 🥰🥰 que sugere sentimentos e emoções).

Ressaltamos que as orientações dadas foram para a realização de um trabalho extraclasse, por meio do aplicativo os estudantes foram orientados quanto ao modo de fazer, critérios avaliativos entre outras coisas, ou seja, o ensino não se limitou apenas ao espaço físico da sala de aula, assim o professor mesmo de longe ajudar o estudante na realização de suas tarefas por meio do aplicativo. Dialogando com essa ideia Gomes (2016, p. 83) afirma que “as redes digitais de relacionamento têm permitido e potencializado novas formas de ser e de estar no mundo, de ensinar e de aprender. Aprende-se em todos os lugares e, nesse sentido, podemos mesmo dizer que há uma escola fora da escola”, são essas novas maneiras de ensinar/aprender não convencionais que norteiam essa pesquisa, uma educação que busca com a incorporação de novas práticas de ensino um estudante é protagonista de sua aprendizagem.

E nessa integração de variados momentos de aprendizagem onde o educando tem a oportunidade de estudar tanto presencialmente (na escola) quando à distância, de forma individual, em duplas ou em grupo, utilizando-se os mais variados espaços para realização de suas pesquisas, trabalhos, leituras faz com que o estudante possa construir e aplicar seus conhecimentos em variados momentos. Poderíamos denominar como uma forma de ensino híbrido uma vez que este utiliza as tecnologias digitais como aliadas no processo de ensino aprendizagem. Conforme podemos observar em Kenski (2003) as tecnologias impactam tanto o espaço quanto o tempo docente e suas configurações.

6.3.8 Dicas de sites de Língua Portuguesa;

Apresentamos como outra forma de uso do aplicativo *WhatsApp* a possibilidade de apresentar para os estudantes dicas de sites onde eles poderiam ampliar seu repertório linguístico, sua competência leitora, raciocínio crítico entre outros benefícios informações poderiam oferecer para esse aluno. A seguir, podemos verificar exemplos dessa utilização:

Figura 40a: Dicas de sites de jogos de LP

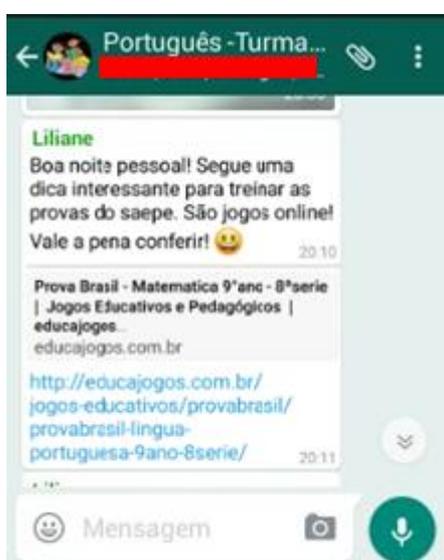


Figura 40b: Dicas de sites com sugestões gramaticais



Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos observar nas figuras 40a e 40b a utilização do aplicativo como forma de sugerir sites para que os estudantes pudessem por meio de jogos educativos continuar praticando conteúdos exigidos pelo programa escolar. Na figura 40a observamos a utilização da categoria (1) *Linguagem formal* ao se dirigir aos estudantes a professora utiliza uma linguagem formal seguida de uma figura de uma face feliz simbolizando animação ao sugerir o site para os estudantes temos aí a categoria (3) *emoticons* em seguida observamos a ocorrência da categoria (7) *links* onde é disponibilizado o endereço eletrônico do site sugerido e ao ser clicado o estudante será direcionado para página indicada.

Na figura 40b vemos o uso da categoria (7) *links* indicando um site onde os estudantes poderiam encontrar conteúdos interessantes, seguida da categoria (6) *imagem* que apresenta o site em que os estudantes encontrarão ao clicar no *link* recomendado. Dionísio (2006, p.32) aponta que “imagem e palavra mantém uma relação cada vez mais próxima, cada

vez mais integrada” legitimamos mais uma vez a importância que a Semiótica Social numa perspectiva multimodal traz para esta pesquisa por sugerir a análise dos variados modos semióticos que estabelecem significados que perpassam a linguagem escrita.

Evidenciamos um mix das representações de modos de linguagem multimodal apresentadas por Kalantzis e Cope (2012): linguagem escrita (representada pela escrita em tela e pelo conjunto de letras, números e sinais do *link*); representação tátil (uma vez que a disposição textual sugere que seja clicado para completar a leitura); representação gestual (simbolizada por meio do emoticon 😊 que indica uma expressão de sentimento de felicidade) e representação espacial (através do deslocamento “territorial” ou saída do ambiente da interface para o endereço eletrônico correspondente.).

Constatamos que o aplicativo dispõe de inúmeros recursos semióticos de representação da linguagem e que as atividades propostas evidenciaram que a multimodalidade se deu pela representação que extrapola a linguagem verbal, uma vez que atende as várias formas de comunicação às quais podemos citar: imagem, gestos, tato, áudio, espaço, postura e as relações entre eles. (KRESS 2003)

Figura 41a: Link de Jogos de LP.

http://educajogos.com.br/
jogos-educativos/provabrazil/
provabrazil-lingua-
portuguesa-9ano-8serie/ 20:11

Figura 41b: Link de Quiz de LP

https://rachacuca.com.br/
quiz/18402/lingua-portuguesa-
gramatica/ 22:09

Fonte: Dados da pesquisa

Nas imagens 41a e 41b podemos observar um estilo de texto com características peculiares uma vez que, é composto números, símbolos e letras e que é reconhecido como um link e lido como tal. Tanto escrever algo assim como ler algo assim exigem cognição contingenciada²¹ e reconhecimento de hipertextualidade, pois ao ler tal escrita sabe-se que deve-se ‘clicar’ sobre o texto para então se ter acesso a uma página fora do ambiente do *Whatsapp*.

Sobre esses novos modos de composição textual, Coscarelli (2009, p. 560) enfatiza que “a informática pode estar transformando algumas práticas em relação ao texto, possibilitando diferentes gestos e comportamentos de leitura que parecem evidenciar mais

²¹ Conceito adotado por Marcushi (2007, p. 19) que significa “...cognição que se dá diretamente na elaboração mental vinculada a situações concretas colaborativamente trabalhadas na interação contextualizada. ...” e Oliveira (2011).

uma mudança na história da cultura escrita, ampliando assim nossas práticas letradas”. Esses novos modos de composição textual que surgiram exigiram do leitor novas maneiras de leitura e compreensão textual, visto que, estamos vivendo situações de produção distintas das que eram realizadas antes do advento da informática. A esse respeito encontramos respaldo nas propostas da Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 1999/2012) com o GNL e na concepção de Multimodalidade (KREES[2001/1998//2003]; KRESS ;VAN LEWEEEN [1996/2006])

6.3.9 Análise Geral

Durante a pesquisa-ação realizada com as estratégias pedagógicas promovidas para a produção textual dos alunos verificamos nos recortes analisados a incidência das categorias de análise que estabelecemos no quadro a seguir quantitativamente:

Tabela 8: Categorias de análise - Quantitativo

Categorias de análise	Objetos/Elementos de análise no <i>WhatsApp</i>
(1) Escrita formal	11
(2) Escrita informal (internetês)	08
(3) Emoticons	14
(4) Vídeos	02
(5) Áudios	01
(6) Imagens	04
(7) Links	02
(8) Anexos de arquivos/documentos	02

Fonte: Elaborado pela autora.

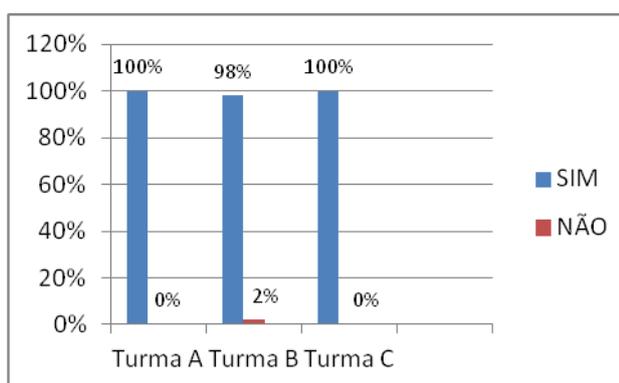
Ficou evidente que o uso consciente dos diversos modos de expressão da linguagem no *WhatsApp* motiva muito os estudantes para os novos modos de escrita, novas maneiras de aprender e de se relacionar com o conhecimento, motiva a interação e participação dos estudantes além de permitir uma ampliação do letramento digital. Observamos que os

estudantes utilizam-se de vários recursos semióticos para elaboração de seus textos o que justifica a escolha pela teoria Semiótica Social numa perspectiva Multimodal. Vimos que o aplicativo possui inúmeras possibilidades de uso pedagógico que vai desde uma discussão espontânea ao compartilhamento de material pedagógico que foi possível evidenciar ao longo dessa pesquisa.

Após a realização das atividades propostas aplicamos um questionário (Apêndice II) a fim de analisar as impressões dos estudantes quanto ao aplicativo *WhatsApp* numa perspectiva de ensino, tendo em vista que grande parte dos estudantes responderam no questionário diagnóstico (Apêndice I) que não viam como algo positivo a possibilidade de utilização dessa ferramenta para o ensino de língua portuguesa. O resultado desse questionário foi animador, pois após a aplicação das estratégias de ensino utilizando o aplicativo como suporte, os estudantes viram nele um estímulo para o conhecimento, perceberam que este pode sim ser um grande aliado no processo de ensino-aprendizagem. Abaixo temos um recorte desses resultados e alguns depoimentos dos estudantes; foi dado enfoque apenas às questões 10,11 e 12 do questionário Pós Aplicação das Estratégias – Apêndice II) uma vez que são estas que sinalizam que o objetivo da pesquisa foi alcançado.

Na questão 10 do questionário perguntamos se os estudantes acharam interessante a criação do grupo no *WhatsApp* para atividades de Língua Portuguesa. Vejamos os resultados:

Gráfico 16: Q.10. Em sua opinião foi interessante a criação do grupo no *Whatsapp* para as atividades de Língua Portuguesa realizados durante esse ano letivo? Sim ou Não? Justifique.



Fonte: Dados da pesquisa.

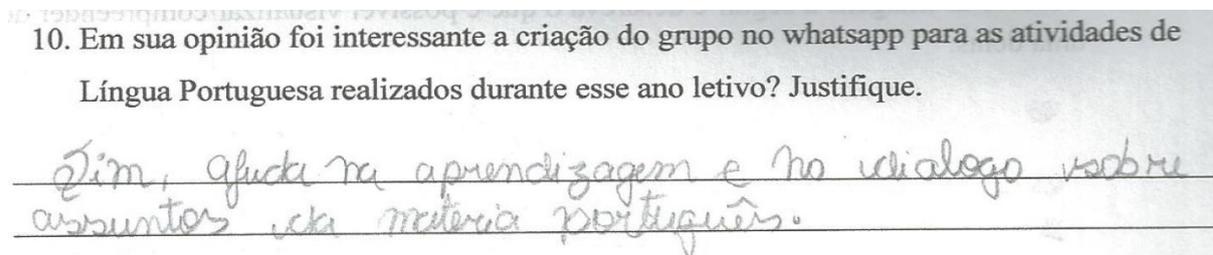
Ficou evidente a aceitação dos grupos para a realização das atividades de Língua Portuguesa, ao longo do processo de inserção desse recurso. Percebemos um maior encorajamento para participar das atividades propostas, ao compararmos esse dado com o que

vimos no gráfico 13 vemos que ao ser realizada essa pergunta no início do projeto na turma A 5% , turma B 15% e na turma C 91% dos estudantes não acreditavam que a utilização do aplicativo poderia ser algo relevante para fins educacionais; ao final da aplicação de todas as atividades percebemos um novo olhar em relação ao emprego dessa estratégia, praticamente todos os estudantes perceberam que o aplicativo não precisa ser utilizado apenas como entretenimento este pode sim ser uma ferramenta de aprendizagem. Neto (2014, p. 61) afirma que,

(...) os recursos tecnológicos levam à interação e à construção de outros tipos de texto, e por conseguinte, um outro tipo de processo informativo, que levará o sujeito a construir novos significados sobre os objetos de estudo. Portanto, surge um outro tipo de processo de produção de conhecimento que demanda habilidades mais condizentes com as exigidas na superação de desafios de um mundo em constante mutação.

Atualmente, observa-se uma maior preocupação por parte dos educadores em relação aos novos processos de produção de conhecimentos. Podemos citar como exemplo disso esta pesquisa, que busca alternativas para dinamizar o processo de ensino por meio da utilização das tecnologias. Observamos abaixo algumas respostas em relação ao questionamento apontado no gráfico 16.

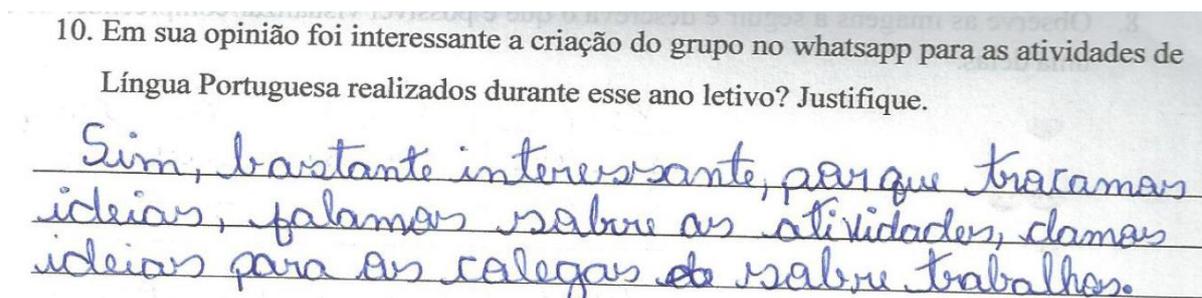
Figura 42: Resposta de aluno C



Fonte: Dados da pesquisa.

A seguir, outra resposta dada ao mesmo questionamento realizado conforme a figura 42:

Figura 43: Resposta de aluno D



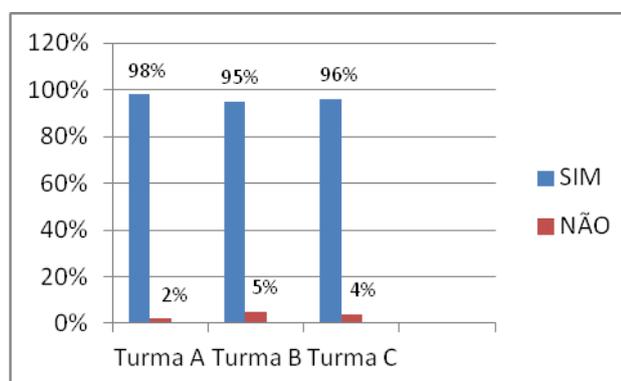
Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos que em ambas as respostas os estudantes enfatizaram da utilização do aplicativo *WhatsApp* nas aulas de Língua Portuguesa para os momentos de aprendizagem, interação e colaboração com os colegas, diante disso, vemos que tratou-se de uma atividade de grande relevância para os estudantes. Ao analisar as falas dos estudantes quando perguntado se a criação do grupo foi algo interessante é possível observar que a motivação é algo presente ao longo da realização das tarefas *'Sim, bastante interessante, porque trocamos ideias, falamos sobre atividades, damos ideias para os colegas sobre trabalhos'* (grifo meu), desse modo, podemos evidenciar como o uso adequado dos recursos tecnológicos pode tornar motivador para os alunos em sala de aula; no caso em questão a criação de um grupo no *WhatsApp* prática tão comum entre os usuário desse aplicativo tornou-se um ambiente pedagógico através da ação mediadora do professor. A esse respeito Moran (2000, p. 9) assevera que:

Mais que a tecnologia o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor, de estabelecer relações de confiança com os seus alunos (...). O aluno desenvolve a aprendizagem cooperativa, a pesquisa em grupo, a troca de resultados. A interação bem sucedida aumenta a aprendizagem.

Observa-se que, o que o estudante pontua como interessante é justamente o fato do grupo criado no aplicativo *WhatsApp* possibilitar uma aprendizagem cooperativa onde os estudantes podem realizar suas troca de ideias, de materiais e interagirem a todo o momento possibilitando um melhor desenvolvimento em sua aprendizagem, destacamos ainda, que para isso aconteça é importante que o professor possua competência em letramento digital XAVIER (2016); FREITAS (2005). Em seguida perguntamos aos estudantes acerca da questão motivacional em relação à utilização do aplicativo, observemos o gráfico abaixo com os resultados obtidos.

Gráfico 17: Q.11. Você acredita que essa ferramenta (aplicativo *WhatsApp*) estimulou de alguma forma a sua aprendizagem ao longo do ano? Sim ou Não?



Fonte: Dados da pesquisa.

Verificamos que a maioria dos estudantes responderam que a utilização do aplicativo entusiasmou o processo de aprendizagem durante o ano letivo, mais uma vez observamos ser pertinente a utilização dessa estratégia de utilização tecnológica no âmbito educacional. Conforme Lira (2016, p. 59), “(...) o futuro tecnológico da educação tem se direcionado para pequenas soluções sob a forma de aparelhos leves e portáteis, mas com grande potência”. É o que verificamos ao longo da realização desta pesquisa, pois um aplicativo como o *WhatsApp* por muitos considerado uma forma de dispersão pode se tornar um aliado no processo de ensino e aprendizagem.

Analisemos abaixo um recorte das respostas dadas à pergunta que consta no gráfico 17, o objetivo nessa pergunta foi observar se os estudantes haviam visto alguma utilidade no uso dessa estratégia pedagógica, uma vez que no questionário diagnóstico (Gráfico 13) grande parte dos estudantes não acreditavam que esta utilização seria algo relevante :

Figura 44: Resposta de aluno C

11. Você acredita que essa ferramenta (*aplicativo whatsapp*) estimulou de alguma forma a sua aprendizagem ao longo do ano? Justifique.

Sim, a muitas coisas como, fazer atividades divertidas e de entretenimento, que estimulam o aluno a estudar e aprender.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 45: Resposta de aluno D

11. Você acredita que essa ferramenta (*aplicativo whatsapp*) estimulou de alguma forma a sua aprendizagem ao longo do ano? Justifique.

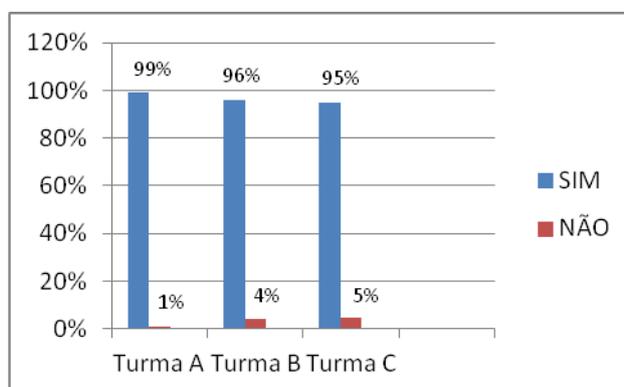
Sim, porque eu me entusiei bastante nas aulas aprendi varias coisas sobre a lingua Portuguesa.

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebemos que os estudantes conseguem visualizar uma utilização da ferramenta de forma a entusiasmar sua aprendizagem, veem no aplicativo uma forma divertida - segundo eles – de estudar e aprender. Buscar estratégias para tornar a sala de aula um espaço estimulante é algo essencial, pois, desse modo, os estudantes irão se sentir mais motivados para realização das atividades propostas e confiamos que a utilização do *WhatsApp* é uma ferramenta que pode favorecer à esse estímulo . A esse respeito, Freitas no seu livro “*Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*” (2005) e Coscarelli na organização do seu livro “*Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*”(2014), ressaltam a questão das novas representações linguagem que propiciam novos modos de interação que dão origem as formas de pensar e de aprender contemporâneas.

A seguir veremos as respostas dadas quando perguntados se o *WhatsApp* poderia trazer benefícios ao ensino de Língua Portuguesa, ao realizar essa pergunta o objetivo foi observar se os estudantes conseguiam perceber que o aplicativo poderia ir além do entretenimento.

Gráfico 18: Q.12. O uso do aplicativo *WhatsApp* pode favorecer de alguma forma o ensino de Língua Portuguesa? Sim ou Não? Justifique



Fonte: Dados da pesquisa.

Constatamos que após a aplicação das estratégias utilizando o aplicativo, a maioria dos estudantes viram no *WhatsApp* uma ferramenta que auxilia no ensino de Língua Portuguesa. Ao compararmos esse resultado ao mesmo questionamento realizado no questionário diagnóstico, percebemos o quanto a opinião dos estudantes mudou, pois inicialmente na Turma A 3%, Turma B 18% e na Turma C 30% dos estudantes não acreditavam que essa utilização poderia trazer benefícios ao ensino; ao longo da execução das tarefas realizados utilizando o aplicativo percebemos que a visão dos estudantes se modificaram e eles puderam perceber os benefícios que essa ferramenta traria para o ensino. Moran (2007, p. 61) manifesta a iminência em “conectar o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno [...] pela interação on-line e off-line”, significa dizer que os estudantes devem encontrar dentro da escola o que eles utilizarão fora dela, devem enxergar uma conexão entre o que é aprendido e vivido e trazer para a escola uma ferramenta que faz parte da vida deles para colaborar com sua aprendizagem é algo de grande importância.

Consideremos a seguir um recorte das respostas dadas à pergunta que consta no gráfico 18.

Figura 46: Resposta do aluno C

12. O uso do aplicativo *whatsapp* pode favorecer de alguma forma o ensino de Língua Portuguesa? Justifique.

Sim, por questão de fazer atividades e tirar dúvidas sobre assuntos da matéria e esclarecer incertezas que às vezes não é esclarecido em sala.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 47: Resposta do aluno E

12. O uso do aplicativo *whatsapp* pode favorecer de alguma forma o ensino de Língua Portuguesa? Justifique.

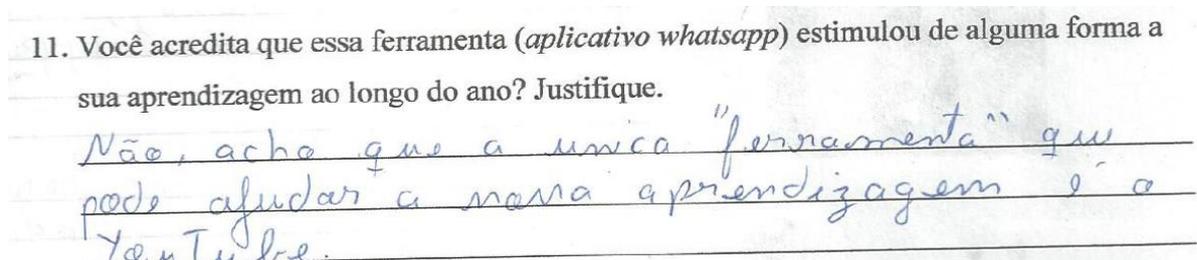
Sim pois nele trabalhamos a escrita, a interpretação, as formas verbais e não verbais, coisas que nem percebemos utilizando com outros aplicativos

Fonte: Dados da pesquisa.

É possível perceber que os estudantes conseguem entender o uso do *WhatsApp* para além da descontração ou de puro meio de comunicação; ao longo das aulas perceberam que esse pode ser um canal para troca de ideias, troca de materiais, trabalhos em grupos, esclarecer dúvidas. A aplicação pós-diagnóstica foi muito satisfatória, pois, através dela foi possível perceber um novo olhar dos estudantes em relação à esse suporte de ensino. Conforme reitera Oliveira (2015, p. 148) “a educação, portanto, não pode mais ser a mesma, considerando os novos recursos tecnológicos disponibilizados.” Desse modo, a escola não pode ficar alheia às transformações tecnológicas deve, portanto, se adequar a essa nova realidade que permeia a educação.

Por outro lado, houve também estudantes que não viram relevância no trabalho desenvolvido com a utilização do aplicativo como foi possível evidenciar nos dados dos gráficos 16 (2%) e 17(2%, 5% e 4%) , apesar de ser uma minoria é válido analisar uma amostra e quais argumentos utilizam para justificar seu ponto de vista.

Figura 48: Resposta do aluno F



Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos observar que o estudante na figura 48 ao responder ‘*Não, acho que a única “ferramenta” que pode ajudar a nossa aprendizagem é o YouTube*’, considera que o *YouTube* seria uma ferramenta que facilitaria sua aprendizagem o que sugere que ele se identifica com a utilização de vídeos explicativos rápidos, oferecendo dicas, com isso evitando leitura e reflexão de textos , bem como posicionamento crítico.

Nesse sentido Moran (2000, p. 32) assevera que “cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos.”, logo, é importante ter em mente, que não existe uma sala de aula homogênea e que procedimentos metodológicos utilizados sempre encontrarão estudantes que

se identificarão mais que outros considerando suas características próprias (se teve ou não contato com tecnologias).

Vejamos abaixo outro ponto de vista contrário à utilização do aplicativo para as aulas de LP.

Figura 49: Resposta do aluno G

12. O uso do aplicativo *whatsapp* pode favorecer de alguma forma o ensino de Língua Portuguesa? Justifique.

Não, por que muitas vezes abreviamos errados e erramos muito quando estamos com pressa para digitar.

Fonte: Dados da pesquisa.

É possível observar que ao responder ‘*Não, por que muitas vezes abreviamos errados e erramos muito quando estamos com pressa para digitar*’ para dizer não ser favorável à utilização do aplicativo, notamos que o estudante se apegua à noção de erro gramatical o que pode indicar um apego aos métodos tradicionais de ensino que primam pela grafia correta das palavras, desconsiderando muitas vezes seu contexto de produção, talvez sua trajetória estudantil tenha sido pautado no estudo da gramática normativa. É possível também que o estudante não possua muitas habilidades na utilização do aplicativo e/ou do *smartphone* uma vez que nele há a possibilidade de utilização de um corretor que poderia favorecê-lo na escrita de seus textos.

A realização dessas atividades utilizando o aplicativo *WhatsApp* foi muito gratificante, pois foi possível perceber o entusiasmo e empenho dos estudantes em realizarem as tarefas. Percebemos que é de suma importância que o educador perceba que o uso das tecnologias da informação como uma estratégia educacional é algo fundamental para o ensino, pois estimula o estudante no processo de ensino/aprendizagem. Sobre os vários benefícios propiciados pela utilização das tecnologias na educação, Kenski (2007, p. 45) aponta que,

Abre oportunidades que permitem enriquecer o ambiente de aprendizagem e apresenta-se como um meio de pensar e ver o mundo, utilizando-se de uma nova sensibilidade, através da imagem eletrônica, que envolve um pensar dinâmico, onde tempo, velocidade e movimento passam a ser os novos aliados no processo de aprendizagem, permitindo a educadores e educandos desenvolver seu pensamento, de forma lógica e crítica, sua criatividade por intermédio do despertar da curiosidade, sua capacidade de observação, seu

relacionamento com grupos de trabalho na elaboração de projetos, seu senso de responsabilidade e co-participação.

Logo, verificamos ao longo da realização dessa pesquisa que a utilização do aplicativo *WhatsApp* disponibilizado pela tecnologia móvel permitiu que os estudantes utilizassem vários modos de linguagem e que desenvolvessem novas habilidades, novos conceitos, ampliassem sua capacidade crítica e criativa além de aumentar sua capacidade de trabalhar em grupos de forma interativa e colaborativa.

A escolha pela utilização do *WhatsApp* nasce em um momento em que muitas críticas em relação ao aplicativo surgem, uma vez que é tido como um recurso que dispersa atenção dos estudantes. No entanto, o que se propõe é que o uso dos *smartphones* e seus aplicativos, nesse caso o *WhatsApp*, seja um aliado na prática pedagógica do professor e que estimule a aprendizagem do educando, por meio de uma ferramenta que ele já conhece e utiliza com propriedade.

Compete ao professor buscar estratégias inovadoras que estimulem a aprendizagem dos estudantes; e, acima de tudo, aprenda utilizar os múltiplos recursos de maneira coerente para facilitar tanto o seu trabalho quanto os resultados de seu trabalho que é a aprendizagem de seus alunos. Marcuschi (2005, p.11) observa, “(...) “se até ontem parecia um luxo dedicar-se ao ensino dos usos da Internet, hoje é uma necessidade, pois esta tecnologia tornou-se irreversível e invasora de todos os ambientes”. Sendo assim a utilização da internet e seus recursos (tais como aplicativos, programas...) no espaço escolar torna-se relevante considerando os variados recursos que poderão integrar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

A seguir, fizemos as considerações acerca dos resultados e impressões que tivemos ao longo desta trajetória, analisando as questões que permearam a pesquisa e o se os objetivos traçados foram alcançados, também destacamos a importância de uma didática pautada na teoria da multimodalidade. Krees (2001/1998//2003); Cope; Kalantzis (1999/2012); Rojo (2012)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade moderna vem passando por profundas transformações e esse desenvolvimento tecnológico promoveu a disseminação das novas tecnologias. Desse modo, a introdução das tecnologias na educação apresenta-se como uma questão contemporânea e de suma importância. Xavier (2016, p.3) afirma que:

esta nova forma de aprendizagem se caracterizaria por ser mais dinâmica, participativa, descentralizada (da figura do professor) e pautada na independência, na autonomia, nas necessidades e nos interesses imediatos de cada um dos aprendizes que são usuários frequentes das tecnologias de comunicação digital.

Sendo assim, mediante a utilização da tecnologia, possibilita-se a descentralização do papel do educador, adotando assim uma prática colaborativa e interativa que visa à construção do conhecimento.

Tomamos como aporte teórico a utilização da perspectiva da *Semiótica Social* com as contribuições de Kress e Van Leeuwen (1996/2006); Rojo (2012) Cope e Kalantzis (1999/2012), pois é a teoria que alicerça a o campo de estudo que esse trabalho aborda que são os aspectos da *Multimodalidade*. Consideramos essa abordagem adequada por estamos analisando o aplicativo *Whatsapp*, que é uma ferramenta que possui potencialidades de utilização dos mais variados modos semióticos. Nos vários exemplos de recurso de multimodalidade utilizado pelos alunos e pela competência que apresentam de leitura e escrita multimodal que revelam que empiricamente já chegam à escola com essas habilidades, podemos então afirmar que estes estudantes apresentam mais habilidades de produção multimodal que podíamos imaginar. Os resultados apontaram para domínio extracurricular do uso de ferramentas de editoração de vídeos, boa performance pela maioria dos alunos no letramento digital com os recursos do *WhatsApp* (envio de mensagens de vídeo, áudio, uso de emoticons, leitura e usabilidade dos links etc.).

Como complemento das análises realizadas, adotamos também os conceitos de *letramento digital*, Xavier (2016), Kensky (2007), Kleiman (2005), Soares (1998) e Moran (2000) defendendo a ideia de que as novas tecnologias da informação podem modificar as práticas de ensino e aprendizagem. Vimos tanto nas respostas diagnósticas quanto na pós-diagnóstica que os estudantes identificaram como relevante a utilização do aplicativo *WhatsApp* como suporte para o ensino de Língua Portuguesa.

Esta pesquisa esteve alinhada ao método de pesquisa-ação proposto por Thiollent (2004) que se define pela participação efetiva do pesquisador para a solução de um problema de maneira conjunta com os participantes de maneira cooperativa e participativa. As atividades propostas pelo professor e os resultados obtidos constituíram evidências positivas da intervenção realizada durante a pesquisa.

Reconhecemos inúmeros desafios enfrentados pelo educador para a utilização das tecnologias no âmbito educacional, essa limitação nos apontou para a necessidade de repensar as estratégias de ensino que pudessem de alguma forma auxiliar nas aulas de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, vimos que o uso do aplicativo *Whatsapp* como suporte para o ensino de Língua Portuguesa permitiu por meio de suas funcionalidades a socialização e realização de atividades; a interação entre estudantes e entre estudantes e professor; a possibilidade de utilização dos vários recursos semióticos de expressão da linguagem, maior motivação para produção escrita, mais estímulo para leitura de textos. A compreensão dos aspectos multimodais da linguagem permite que o professor possa utilizar o *WhatsApp* como um meio tecnológico que auxilia no ensino de LP; observamos que os alunos fizeram resenhas de filmes, leram textos, responderam questionário objetivos e subjetivos; além de produzir diversos outros materiais de aspectos multimodais tais como: vídeos, manuais, textos, etc.)

Nesse trabalho, direcionamos o nosso olhar para a busca de estratégias pedagógicas que pudessem ter como suporte para sua realização o aplicativo *Whatsapp*, utilizando as variados modos de linguagem que se fazem presente dentro do aplicativo, por meio de práticas interativas que permitiu aos estudantes momentos de aprendizagem fora do ambiente tradicional de ensino (escola). Afirmamos que as tecnologias digitais móveis podem contribuir expressivamente para aprendizagem dos estudantes, entretanto, compete ao professor conhecer e analisar de que forma esta pode ser integrada ao ensino para que possa favorecer a construção do conhecimento. É importante ressaltar, que este trabalho está em consonância com o que regulamenta a Lei 15.507 do Estado de Pernambuco (ver pág. 20), pois, utilizamos esse recurso tecnológico como uma proposta pedagógica.

Reiteramos a relevância desta pesquisa ao constatarmos ao longo dela que o uso das TDIC pôde contribuir de forma significativa com as novas formas de aprender e ensinar conforme certificam os estudos realizados por Coscarelli (2006), Freitas (2005), Kensky (2007), Santaella (2010).

Destacamos alguns fatores limitadores para a realização da pesquisa:

- ✓ Na escola: a internet com baixa velocidade; pouco apoio da equipe gestora;

- ✓ Com os alunos: nem todos possuíam celular; grande parte sentia-se desmotivados como evidenciamos com os questionários diagnósticos;
- ✓ Fora da escola: ausência de internet em casa;

Confiamos que conseguimos desenvolver e/ou aprimorar o letramento digital dos estudantes contribuindo para um melhor e maior desenvolvimento da escrita e apontamos como ponto positivo da pesquisa o fato dos estudantes sentirem-se mais motivados em participar das atividades propostas.

Acreditamos que este estudo possa fomentar outras pesquisas indicando novas possibilidades de utilização ou aprofundamento de uma das estratégias propostas nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. **Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados.** Em Aberto, Brasília, v. 22, nº 79, p. 75-89. Jan/2009.

APARICI, Roberto (org.). **Conectados no ciberespaço.** São Paulo: Paulinas, 2012.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, n. 2, p. 295-308, 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/03.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

_____, Rodrigo Camargo. **Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 17, n.1, p. 83-112, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v17n1/1984-6398-rbla-17-01-00083.pdf>. Acesso em: 22/03/2016

ARAÚJO, Júlio César. **Mecanismos hipertextuais do chat: marcas de um novo gênero.** Trabalho apresentado na XIX Jornada de Estudos Lingüísticos do Nordeste - GELNE (Fortaleza - CE). Mimeo, 2002.

_____, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Org.). **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**, 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BANNELL, R.I. e orgs. **Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016

BARBIER. R. A. **A pesquisa-ação.** Brasília: Liber Livro, 2002.

BELONI, Maria Luiza. GOMES, Nilza Godoy. **Infância, Mídia e Aprendizagem: Autodixia e Colaboração.** Educ. Soc., Campinas, Vol. 29 nº104-Especial p. 717-746 out. 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio: língua portuguesa linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino de quinta a oitava série do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo.** São Paulo: Educ, 1999.

BURBULES, Nicholas C. **Riscos e promessas das TICs para a educação. O que aprendemos nesses últimos dez anos?** In: APARICI, Roberto (org.). *Conectados no ciberespaço*. São Paulo: Paulinas, p. 323-335, 2012.

BUZATO, M. E. K. **Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades.** In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., São Paulo, 2006. Anais. São Paulo: CENPEC, 2006. s/p.

BZUNECK, J. A. (2001). **A motivação do aluno: aspectos introdutórios.** Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea** (pp. 9-36). Petrópolis: Editora Vozes.

CHAPELLE, C. Research for practice: **A look at issues in technology for second language learning.** *Language learning & technology*. v. 14(3), p. 27–30, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Carla Viana. **Hipertexto: quem ensina o quê? Língua escrita.** Belo Horizonte, n. 2, jan./abr. 2007, p.46-54 Disponível em: www.ceale.fae.ufmg.br/nomade/midia/docs/166/phpEz3u4f.pdf. Acesso em: 28/07/2017

_____, Carla Viana. **Gêneros textuais na escola.** (FALE/ UFMG).Disponível em: < <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf> > . Acesso em 15/11/2016.

_____. C.; NOVAES, A. E. **Leitura: um processo cada vez mais complexo.** *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010. Disponível em: . Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. Carla Viana. **Letramento Digital.** *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 18, n. 103, p. 68-73, jan./fev. 2012.

_____, Carla Viana. (Org.). **Hipertextos na teoria e na prática.** Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2012.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.) **Multiliteracies - Literacy learning and the design of social futures.** London: Routledge, 1996.

_____, B.; KALANTZIS, M. **Teaching and learning in the new world of literacy: A professional development program and classroom research project: Participants' resource book.** Melbourne: Faculty of Education, Language and Community Services, RMIT University, 1999.

_____, B.; KALANTZIS, M. (Orgs). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures.** London/New York: Routledge, 2006 [2000].

_____, B. **Multiliteracies in Education**. In: *The Encyclopedia of Applied Linguistics*: Wiley, 2012.

_____, B.. **A grammar of multimodality**. *International Journal of Learning*, v. 16, n. 2, p. 361-425, 2009.

CUNHA, Paulo (Orgs.) **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

DELORS, Jacques. **Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI - 6 Edição**. - São Paulo: UNESCO, MEC, Editora Cortez, Brasília, DF, 2001

DEMO, P. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Nova mídia e educação: incluir na sociedade do conhecimento**. UNB, 2005. Disponível em < <https://goo.gl/AdNXHU>>. Acesso em 30/10/2016.

DIAS, A.V. M et al. **Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas**. In: ROJO, R.; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DIONISIO, A. P. **A multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita**. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 177-196, 2005.

_____, Ângela Paiva. **Gêneros multimodais e letramento**. In: KARWOSKI, Acir Mário et al. (orgs.) *Gêneros textuais : reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2006[2011].

_____, Ângela Paiva **Gêneros textuais e multimodalidade**. In.: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA; B., SLEBENEICHE K. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. pp. 137-152.

DUDENEY. Gavin. 2006. **Interactive, quite bored**. *IATEFL CALL Review*, summer 2006:8-10.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

FREITAS. Maria Tereza de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto. (Org.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 29-36.

_____, M. T. A. **A internet na escola: desafios para a formação de professores**. In: Ana Maria Nicolaci da Costa. (Org.). *Cabeças Digitais O cotidiano na era da informação*. 1 ed. Sao Paulo: Loyola / PUC-RJ, 2006, v. 1, p. 191-208.

_____, Maria Tereza de Assunção. **A formação de professores ante os desafios da cibercultura.** In: FREITAS, M.T.A. **Cibercultura e formação de professores.** Belo Horizonte, Autêntica, 2009, pp.57-74.

_____, M. T. **Letramento digital e professores.** v.26, n.3, p. 335-352, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação.** In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria. **Compartilhando o mundo com Paulo Freire.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

GREGOLIN, M.R.V. **Linguística textual e ensino da língua: construindo a textualidade na escola.** Campinas: Unicamp, 2001.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, L. F. **Redes sociais e escola: o que temos a aprender?** In: LEFFA, Vilson J. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos a aprender?** 1ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 20016.

HALLIDAY, M. **An introduction to functional grammar.** 3ªed. London: Hodder Education, 2004. *Language as a social semiotic the social interpretation of language and meaning* London University Park Press, 1978

HERREIRA, A. S. **Produção textual no ensino fundamental e médio: da motivação à avaliação.** Maringá. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, 2000.

HODGE, R., KRESS, G. (1988). **Social Semiotics.** London: Polity Press.

INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto – Curso prático de leitura e redação.** São Paulo: Scipione, 1991.

KENSKI, V.M. **O papel do Professor na Sociedade Digital.** In: CASTRO, A. D. de CARVALHO, A.M.P. de (Org.). **Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média.** São Paulo; Ed. Pioneira Thompson Learning, 2001.

_____, Vani M. **Educação E Tecnologias - O Novo Ritmo Da Informação.** São Paulo: Papirus, 2003[2007].

_____, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 4. ed. São Paulo: Papirus. 2006.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. A. B. Introdução: **O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: KLEIMAN, A. B (Org.). **Os significados do letramento.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

_____. A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

_____. A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, dez 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>. Acesso em: 15 maio 2016.

KOCH, Ingedore V. **Organização tópica da conversação.** In: —. A inter-ação pela linguagem. 6ª ed. São Paulo: Contexto. 1992.

_____, Ingedore G. Villaça, **Desvendando os segredos do texto.** 5ª ed. São Paulo: Cortês. 2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design.** London, New York: Routledge, [1996], [2001 a] 2006.

_____.G. **Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text.** In: SNYDER, I. Taking literacy into the electronic era. Sydney: Allen & Unwin, 1998.

_____.G. **Multimodality: why? And why now?** In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures.* London/New York: Routledge, 2000 [2006], p. 179-199.

_____.G. et al. **Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom.** London: Continuum, 2001.

_____. **Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication.** London: Oxford University Press, 2001b.

_____.G. **Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour.** *Visual Comucation*, v. 1, 2002, p. 343-368.

_____.G. **Literacy in the New Media Age.** London: Routledge, 2003

_____.G. **English in Urban Classrooms: Multimodal Perspectives on Teaching and Learning.** London: Routledge Falmer, 2004.

_____.G.. **Multimodality: a social semiotic approach to communication.** London & New York: Routledge, 2010.

LEAL, Viviane Pereira L. V. **O chat quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em chats educacionais.** In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

LEFFA, Vilson J. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos a aprender?** 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 20016.

LEITE, Natália Costa; SILVA Marden Oliveira. **WhatsApp: caracterização do gênero chat em contexto de ensino de línguas estrangeiras.** In: Texto livre: Linguagem e Tecnologia. Vol. 8, Nº 1, Ano: 2015 p. 85-97. Disponível em: <https://goo.gl/Yq1A74>. Acesso: 22/09/2017

LEMKE, J. **Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias.** Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas; jul- dez 2010, p. 455-479.

_____, J. (2000). 'Across the scales of time: artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems.' *Mind, Culture and Activity* 7(4): pp. 273-90.

LEMO, A. **As estruturas antropológicas do ciberespaço.** In: *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea.* Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **Cidade e mobilidade: Telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais.** Matrizes n. 1., 2007.

LEVY, Pierre. **Cibercultura,** Editora 34, 1999.

LIRA, Bruno Carneiro. **Práticas Pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A.R. **Gênero de textos, heterogeneidade textual e questões didáticas.** *Abralin*, 1998, nº 23.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARCUSCHI, Luiz A. **O hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula.** In: *Linguagem e Ensino*, vol. 4, nº 1, 2001.

_____, Luiz A.; XAVIER, Antônio C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____, Luiz A. **Apresentação: interação na Internet.** In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Org.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____, Luiz A. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital.** In: MARCUSCHI, Luiz A.; XAVIER, Antônio C. (ORGS). **Hipertexto e gêneros digitais: Novas formas de construção do sentido.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.

_____, Luiz A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; e BEZERRA, M.A. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino.** 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____, Luiz A. **Da fala para a escrita. Atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2010.

MATTAR, J. **Interatividade e aprendizagem.** In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009. p. 112-120.

MAYER, Richard **Multimedia Learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, M. C. **Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação.** Secretaria de Educação à Distância, Ministério de Educação e Cultura, Jan/1997.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

_____, J. M. **A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora.** Contrapontos. Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí, vol 4, n,2, maio/ago, 2004, p. 347-356.

_____, J. M. **Os Novos Espaços de Atuação do Professor com as Tecnologias.** Revista Diálogo Educacional , Vol,4, núm.12. 2004, pp.1-9.

_____, J. M. **Tendências da educação pela internet no Brasil.** Maceió, EDUFAL, Educação, ano 12, n. 20, 2004, pp. 53-76.

_____, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.** In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-65.

MURRAY, Edward J. **Motivação e Emoção.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NETO, Humberto Torres Marques. **A tecnologia da informação na escola.** In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA. R. S. **Cognição contingenciada: atos de referência e inferência nas salas de bate-papo na internet.** In: Educ. Tecnologia. Vol. 16 nº 3, p.105-122, set./dez. 2011. Disponível em: <https://goo.gl/Lmmnee> .Acesso em: 19/06/2017

_____. R. S. **Cibercultura e Educação.** In: PEREIRA, José Alan da Silva (Org.) Saberes múltiplos. Recife: Ed. Dos Organizadores, 2015.

PALFREY, John e GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. Conjectura, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009, p. 77-88.

PEÑA, Maria De Los Dolores Jimenes. **Ambiente de Aprendizagem Virtual: O desafio à prática docente**. São Paulo, Editora Senac, 2004.

PERNAMBUCO. **Lei Nº 14.546, de 21 de dezembro de 2011**. Institui, no âmbito das unidades públicas de ensino do Estado de Pernambuco, o Programa Aluno Conectado. Pernambuco, 2011.

POCHO, C.L. e orgs. **Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PRENSKY, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. 2001. Disponível em: <http://crisgorete.pbworks.com/w/file/58325978/Nativos.pdf> . Acesso em: 08/09/2017

_____, M. **Não me atrapalhe, mãe - Eu estou aprendendo! Como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI-e como você pode ajudar!** São Paulo: Editora Phorte, 2010.

_____, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

RECUERO, R. **Comunidades virtuais em redes sociais na internet: uma proposta de estudo**. Ecompos, Internet, v. 4, n. Dez. 2005.

RICHARDSON, R. J. e RODRIGUES, L. A. R. Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Módulo III - **Investigação e Intervenção na Gestão Escolar/ Metodologia do Trabalho Científico**. Recife. UPE, Núcleo de Educação à Distância da Universidade de Pernambuco- NEAD, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.128

_____, R. **Multiletramentos: práticas de leitura e escrita na contemporaneidade**, 2010. Disponível em: < <http://public.me.com/rrojo> >. Acesso em 15 outubro 2016.

_____, R.MOURA, E. **Multiletramentos na escola** [Orgs.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____, R. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.ROMANOWSKI, Joana Paulin et al (Orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação**. vol 2, Curitiba, Champagnat, 2004, páginas 245-253

ROYCE, T. (2002). **Multimodality in the TESOL Classroom: Exploring Visual Verbal Synergy**. TESOL Quarterly, 36, 191 - 205.

SANTAELLA, L. **A assinatura das coisas**. São Paulo : Imago, 1992

_____, L. **Cultura e artes do pós-humano: Da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Paulus, 2003.

_____, L.. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2004.

_____, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

_____, L. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade.** São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, M. S. **A influencia da diagramação e da manipulação de imagens na leitura.** In: VIEIRA, J. A.(orgs) *Discursos nas práticas sociais.* São Paulo: Annablume, 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania.** Rio de Janeiro: Quartec. 2001.

SILVA, Solimar Patriota. **Letramento digital e formação de professores na era da web 2.0: o que, como e por que ensinar?.** Hipertextus Revista Digital, n.8, Jun. 2012. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume8/01-Hipertextus-Vol8-Solimar-Patriota-Silva.pdf>
Acesso: 29/09/2016

SIMÕES, D. **Retextualização: a internet como recurso didático-pedagógico.** In SANTOS, L.; SIMÕES, D. (org.). **Ensino de português e novas tecnologias.** Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009, p. 97-104.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **A reinvenção da alfabetização.** Revista Presença Pedagógica , v.9, n.52, p.15 - 21, jul. - ago./2003

_____. **Alfabetização e letramento.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160 dez .2002 [2006] . Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Educ. Soc. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160. Acesso: 12 de maio 2016.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice.* Cambridge: CUP, 1984.

_____. Brian. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Teleconferência Brasil sobre o letramento,** outubro de 2003. STREET, B. V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Trad.: Armando Silveiro; contribuições de Adriana Fischer. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010. Disponível em <https://goo.gl/pJ1u3e> . Acesso: 19/12/2016.

TAPIA, J. A. & Fita, E. C. (1999). **A motivação em sala de aula. O que é, como se faz.** São Paulo: Edições Loyola.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VALENTE, José Armando. **Computadores e Conhecimento: repensando a educação.** Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

_____, José Armando (org). **O computador na Sociedade do Conhecimento.** Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

_____, J.A.; VASCONCELOS, L. J. de. **Multimodalidade, gênero textual e leitura.** In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

VAN LEEUWEN, T. **Multimodality.** In: SIMPSON, J. (ed.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics.** New York/London: Routledge, p. 668-682, 2011.

VILAÇA, M. L. C. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Volume VII Número XXVI Jul/Set 2008.

VYGOTSKY, L. (1998). **Pensamento e linguagem** (2ª ed.). São Paulo: Livraria Martins Fontes.

XAVIER, Antonio C. S. **Hipertexto na Sociedade da Informação: a constituição do modo de enunciação digital.** Tese de Doutorado, Unicamp: inédito, 2002.

_____, Antônio C. **Letramento Digital e Ensino.** In: Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. (Org.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações.** 1ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005[2008].

_____, Antônio C. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital.** In: _____ **Hipertexto e gêneros digitais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.13-67.

_____, Antônio C. **A Era do hipertexto: linguagem e tecnologia.** Recife, Editora da UFPE, 2009.

_____, Antônio C.; LYRA, Ilka. **Das redes sociais à sala de aula: as expressões nominais como estratégias de referência criativa e de argumentação na produção textual.** Hipertextus revista digital. n.8, Jun. 2012.

_____, Antônio C. **Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea.** Revista (Con)texto Linguístico, v. 7, p. 42-61, 2013.

ANEXOS

ANEXO I CONSIDERAÇÕES ACERCA DO RESULTADO SO IDEPE



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Coordenação de Avaliação



CONSIDERAÇÕES ACERCA DO RESULTADO IDEPE

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE) surgiu junto ao Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE) com o intuito de analisar como se comportara ano a ano a educação básica do estado de Pernambuco a fim de diagnosticar quais são as habilidades, previstas em matrizes, que ainda não foram consolidadas em cada rede municipal de ensino, podendo desenvolver atividades estratégicas específicas para cada habilidade e/ou cada grupo de estudantes classificado em um padrão de proficiência, este obtido a partir das respostas nas provas de larga escala em turmas de 2º, 5º e 9º ano.

As notas de proficiência – e não de desempenho – podem ser classificadas em 4 padrões: elementar I, elementar II, básico e desejável. Dessa forma, é possível estudar meios de reforço para os alunos entre elementar I e II; e atividades desafiadoras para alunos nos níveis: básico e desejável. Essas notas podem oscilar entre 100 e 400, dependendo do ano/série que está sendo avaliado. Por isso, não encontram-se notas de estudantes, escolas e municípios entre 0 e 10, pois para isso é necessário efetuar o cálculo de padronização das notas.

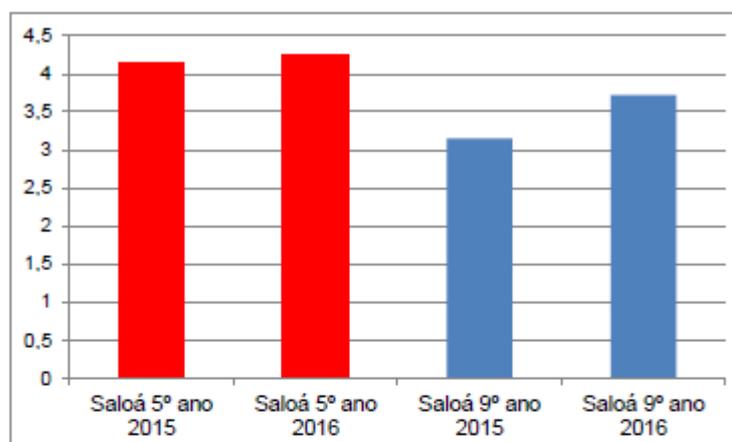
Com as notas de proficiência fechadas e concluídas as correções e possíveis alterações, ocorre a transformação da nota de proficiência em nota padronizada com fórmulas complexas, bem como se calcula IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – e ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Agora, com as notas padronizadas é feita a média de cada “disciplina” avaliada e em seguida a nota média, somando a nota de Língua Portuguesa e Matemática e dividindo por 2. Com esse cálculo efetuado multiplica-se pela taxa de aprovação do município, ou seja, a taxa de aprovação é a subtração do percentual de estudantes evadidos e reprovados da porcentagem de matrículas. Cálculo representado pela expressão: $mat100\% - (tx\ rep\% + tx\ eva\%)$. Exemplo: se um município possui nota padronizada 5,0 e entre os estudantes reprovados e evadidos representam 10% do total de matrícula, multiplica-se a nota pela taxa de aprovação, no caso 90%. Logo, $5,0 \times 90\% = 4,5$ IDEPE.

Com o gráfico em mãos é possível observar que entre 2015 e 2016 não houve queda no índice, nem ficou estagnado. Apresenta uma melhora de 10 décimos nas turmas de 5º ano, saindo de 4,14 para 4,24 e um aumento de 57 décimos nas turmas de 9º ano ao sair de 3,15 para 3,72 indicando um considerável crescimento de uma edição para outra.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Coordenação de Avaliação



Este resultado permite concluir que a educação do município de Saloá está avançando aos poucos, com resultados reais, concretos e perceptíveis na sala de aula. Assim, compreende-se que houve melhoria e que estamos no caminho certo, fazendo o diferencial na vida de nossos estudantes.

Continuaremos em busca de melhorar cada vez mais e isso não se faz com um ato individual, pois a educação que queremos, construiremos juntos!

Parabéns a todos, em especial a cada professora e professor que contribui de forma significativa e fazem a educação de Saloá acontecer dia a dia!

Herlan José Tenório Ferreira
Coordenador de Avaliação

ANEXO II

ATIVIDADE SOBRE MULTIMODALIDADE

Textos Multimodais

1. Tira



2. Capa da Revista Veja



3. Homenagem à mamãe



4. Manual de instruções



ANALISANDO GÊNEROS MULTIMODAIS

ATIVIDADE 1

Em relação à tira:

1. Observe a tira acima para responder ao que se pede. O humor da tira é construído a partir dos diferentes sentidos atribuídos ao verbo *lembrar*, pela mãe e pelas crianças.

- Como as crianças interpretaram o verbo na pergunta feita pela mãe no primeiro quadrinho?
- O que, de fato, a mãe queria dizer?
- O que permitiu a você identificar essas duas interpretações? Justifique sua resposta.

ATIVIDADE 2

Em relação à capa da Revista Veja, responda:

A imagem da capa da Revista Veja nos informa que:

- O novo homem do século XXI tem as seguintes características:
- A imagem da capa mostra um homem nu. O que podemos inferir dessa imagem?

ATIVIDADE 3

Em relação à Charge, responda:

Ao ler a Charge, o que você entendeu?

A mãe realmente chorou porque ficou feliz com a homenagem?

ATIVIDADE 4

Em relação ao manual de instruções, responda:

Você vê parte do manual de instruções para uso do Iphone. O que é um manual de instruções? Para que ele existe? Qual a sua função?

PRODUZINDO GÊNEROS MULTIMODAIS

Os textos multimodais são aqueles que empregam duas ou mais modalidades de formas linguísticas, a composição da linguagem verbal e não verbal com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo.

ATIVIDADE 1

PRODUZINDO UM MANUAL DE INSTRUÇÕES EM CARTAZES (Sugestão)

- Eles poderão copiar desenhos, ilustrações, gráficos, e tudo o que desejarem para tornar o texto multimodal .

ATIVIDADE 2

SOCIALIZANDO OS TRABALHOS

- Os estudantes irão apresentar suas produções utilizando cartazes, ou podem criar um vídeo instrucional e apresentar em data show,...

ANEXO III ATIVIDADE DE ANÁLISE TEXTUAL

"A culpa é das estrelas", de John Green



Leia o texto abaixo, um fragmento do livro "A culpa é das estrelas", de John Green:

- Augustus, talvez você queira falar de seus medos para o grupo.
- Meus medos?
- É
- Eu tenho medo de ser esquecido - disse de sem querer um momento de pausa. (...) Olhei na direção do Augustus Waters, que me devolveu o olhar. Quase dava para ver através dos olhos dele, de tão azuis que eram.
- Vai chegar um dia - eu disse - (...) Vai chegar um dia em que não vai sobrar nenhum ser humano sequer para lembrar que alguém já existiu ou que nossa espécie fez qualquer coisa nesse mundo.

Não vai sobrar ninguém para se lembrar de Aristóteles ou de Cleópatra, quanto mais de você. Tudo o que fizemos, construímos, escrevemos, pensamos e descobrimos vai ser esquecido e tudo isso aqui - fiz um gesto abrangente - vai ter sido inútil. Pode ser que esse dia chegue logo e pode ser que demore milhões de anos, mas, mesmo que o mundo sobreviva a uma explosão do Sol, não vamos viver para sempre. (...) E se a inevitabilidade do esquecimento humano preocupa você, sugiro que deixe esse assunto para lá. (...)

Assim que terminei fez-se um longo silêncio, e eu pude ver um sorriso se abrindo de um canto ao outro no rosto do Augusto – não o tipo de sorriso (...) do garoto tentando (...) me encarar, mas um sorriso sincero, quase maior que a cara dele.

- Caramba – disse ele baixinho – Não é que você é mesmo demais?

Exercícios:

1. De acordo com esse texto, o medo de Augustus era
 - a) o fim da espécie humana
 - b) o silêncio
 - c) ser esquecido
 - d) sobreviver à explosão do Sol

2. Na expressão "- Caramba!", o ponto de exclamação reforça a ideia de

- a) admiração
- b) constrangimento
- c) crítica
- d) desconfiança

3. De acordo com esse texto, era possível ver através dos olhos de Augustus porque

- a) encaravam a narradora
- b) eram maiores que o rosto
- c) eram muito azuis
- d) pareciam sinceros

4. O trecho "Vai chegar um dia em que não vai sobrar nenhum ser humano sequer para lembrar que alguém já existiu ou que nossa espécie fez qualquer coisa nesse mundo.", foi construído a partir de qual recurso estilístico?

- a) Exagero de uma ideia
- b) Humanização de um sentimento
- c) Jogo de palavras
- d) Repetição de sons parecidos

5. Qual é o trecho que apresenta ideia de tempo?

- a) "Augustus, talvez você queira falar de seus medos"
- b) "Quase dava para ver através dos olhos dele"
- c) "Assim que terminei fez-se um longo silêncio"
- d) "sorriso se abrindo de um canto ao outro no rosto"

6. A linguagem utilizada no trecho "-Caramba! - disse ele baixinho - Não é que você é mesmo demais?" é

- a) culta b) informal c) regional d) técnica

7. A que gênero textual pertence a obra "A culpa é das estrelas"?

- a) conto b) fábula c) romance d) crônica

ANEXO IV

ATIVIDADE PARA ANÁLISE DE FILME

“A CULPA É DAS ESTRELAS”

O filme “A culpa é das estrelas” trata de uma amor, puro, leve e adolescente que luta contra contra uma doença terminal e a consciencia de que a vida está chegando ao fim. O título do filme, origina-se de um diálogo extraído da peça “Júlio César”, de Shakespeare “A culpa, caro Brutus, não está em nossas estrelas, mas em nós mesmos, que somos subordinados”.

1. Cite 4 frases de otimismo que havia na casa de Gus.
2. Como você entende as afirmações de Hazel:
 - a) “Você me deu uma eternidade dentro dos nossos dias numerados, e sou muito grata por isso.”
 - b) “A depressão não é um efeito colateral do câncer, é um efeito colateral de se estar morrendo.”
 - c) “Tudo o que fizemos, construímos, escrevemos, pensamos e descobrimos vai ser esquecido e tudo isso aqui vai ter sido inútil.”
 - d) “Alguns infinitos são maiores que outros... Há dias, muitos deles, em que fico zangada com o tamanho do meu conjunto ilimitado. Eu queria mais números do que provavelmente vou ter.”
3. O personagem Gus emana vida. É como se a vida nele fosse tão intensa que por isso mesmo não coubesse em seu corpo. Sua relação com Hazel permitiu que ele compartilhasse esse excesso de vida, contribuindo para que ela percebesse um aspecto que eles tinham em comum: mesmo que suas vidas fossem definidas em um pequeno intervalo de tempo, o universo de cada um ainda era infinito. Talvez alguns infinitos sejam maiores que outros, como provou o matemático russo Georg Cantor, mas isso não significa que sejam melhores ou mais intensos. As relações que são construídas no espaço de uma vida são o que tornam cada vida única e, quem sabe, infinita. Comente essa afirmação.
4. O otimismo, como o de Gus Waters, ajuda a encarar as dificuldades da vida ou é enganação?

APÊNDICES

APÊNDICE I

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO E MULTIMODALIDADE UTILIZANDO O *WHATSAPP*

() Sim () Não

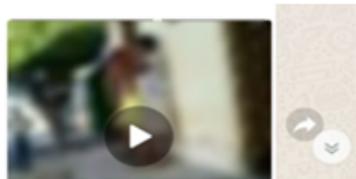
1. Você gosta de escrever?
() Sim () Não
2. Você conhece o aplicativo *WhatsApp*?
() Sim () Não
3. Você tem/usa o *WhatsApp*?
() Sim () Não
4. Você sabe usar todos os recursos do *WhatsApp*?
() Sim () Não
5. Você usa apenas texto escrito?
() Sim () Não
6. Você utiliza os emoticons?
() Sim () Não
7. Você envia áudios?
() Sim () Não
8. Você envia imagens e fotos?
() Sim () Não
9. Você já enviou textos em anexo?
() Sim () Não
10. Você envia vídeos?
() Sim () Não
11. O uso do aplicativo *WhatsApp* pode de alguma forma favorecer o ensino?
() Sim () Não
12. A criação de um grupo no aplicativo *WhatsApp* para fins educacionais seria algo interessante?
() Sim () Não
13. Você tem dificuldades em escrever ou elaborar um texto?
() Sim () Não
14. Dê a sua opinião acerca da proibição do uso nos celulares na escola? Você concorda? Discorda?
() Concorda () Discorda
15. Que gênero textual você gosta de escrever?
16. Com que frequência você escreve?
17. Quais propósitos você escreve?
18. O que você gosta de escrever no *WhatsApp*? Por quê?
19. Qual recurso do *WhatsApp* você mais gosta e por que? (mensagens, criar grupos, enviar imagens, vídeos, local, contatos e áudio, entre outros.
20. Você participa de grupos no *WhatsApp*? Quantos?

APÊNDICE II

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E MULTIMODALIDADE UTILIZANDO O *WHATSAPP* QUESTIONÁRIO PÓS-APLICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS

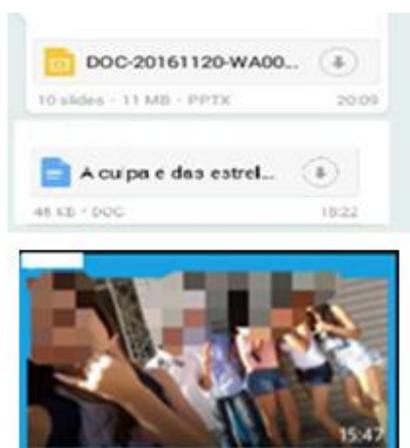
1. Como você reconhece um vídeo no *WhatsApp*?
2. Como você reconhece uma foto no *WhatsApp*?
3. Como você reconhece um link no *WhatsApp*?
4. Como você reconhece um anexo no *WhatsApp*?
5. Como você reconhece os *emoticons* no *WhatsApp*?
6. Como você reconhece as abreviações no *WhatsApp*?
7. Como você reconhece uma entonação no *WhatsApp*?
8. Observe as imagens a seguir e descreva o que é possível visualizar/compreender de cada uma delas.











9. Você considera ser possível reelaborar os gêneros textuais? De que maneira poderíamos fazer isso nos gêneros abaixo relacionados?

Contos: _____

Manual de instruções: _____

Debate escrito: _____

Entrevista escrita: _____

10. Em sua opinião foi interessante a criação do grupo no *WhatsApp* para as atividades de Língua Portuguesa realizados durante esse ano letivo? Justifique.

11. Você acredita que essa ferramenta (*aplicativo WhatsApp*) estimulou de alguma forma a sua aprendizagem ao longo do ano? Justifique.

12. O uso do aplicativo *WhatsApp* pode favorecer de alguma forma o ensino de Língua Portuguesa? Justifique.

APÊNDICE III**GUIA DE ESTRATÉGIAS DE USO DO *WHATSAPP* PARA AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA.**

ELABORAÇÃO DE CARTAZES E ÁUDIOS EXPLICATIVOS

Conteúdo: Gênero textual cartaz

Objetivos:

- ✓ Reconhecer o gênero cartaz, sua composição, finalidade;
- ✓ Produzir cartazes utilizando os diversos tipos de linguagem (multimodalidade) uma vez que, na estética desse gênero, há uma fusão entre a linguagem verbal e não verbal;
- ✓ Fomentar a utilização de tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras

Material:

- ✓ Cartolinas;
- ✓ Fita adesiva colorida;
- ✓ Canetas Hidrocor e lápis de cores variadas;
- ✓ *Smartphone* com acesso à internet

Sugestões Metodológicas:

- ✓ O professor deverá previamente selecionar a(s) temática(s) a ser(em) abordada(s) nos cartazes;
- ✓ Em seguida, distribuir textos correspondentes ao assunto selecionado;
- ✓ Realizar uma discussão oral;
- ✓ Construção coletiva dos conceitos a serem inseridos no cartaz;
- ✓ Produção em duplas do gênero cartaz;
- ✓ Após a elaboração do cartaz em sala de aula, os estudantes em casa, deverão enviar a foto do cartaz produzido e criar um áudio explicativo apresentando suas produções; nessa apresentação deverão explicar além da temática selecionada, os aspectos multimodais que constitui suas produções (ou seja, quais recursos/linguagem foram utilizados para a produção do gênero)

Avaliação:

- ✓ Compreensão das características do gênero;
- ✓ Capacidade de síntese;
- ✓ Qualidade da apresentação do conteúdo no áudio explicativo

Variações:

- ✓ Os estudantes podem também criar vídeos explicativos utilizando o próprio aplicativo

ANÁLISE DA COMPREENSÃO TEXTUAL

Conteúdo: Análise Textual

Objetivo:

- ✓ Utilizar a tecnologia como uma ferramenta facilitadora de aprendizagem;
- ✓ Propiciar a leitura e reflexão dentro do ambiente digital, utilizando as mídias sociais;
- ✓ Desenvolver nos estudantes o gosto pela leitura e ampliando seus conhecimentos por meio da escrita, fora do ambiente escolar;
- ✓ Provocar a discussão oral

Material:

- ✓ Texto de gêneros diversos (sinopse, resenha, romance, etc.) previamente selecionado pelo professor;
- ✓ Questões referentes ao texto;
- ✓ *Smartphone* com acesso à internet

Sugestões Metodológicas:

- ✓ O professor precisará antecipadamente selecionar um texto para leitura dos estudantes;
- ✓ Postar no grupo da sala para que os estudantes realizem a leitura do texto (essa postagem poderá ser feita em formato de arquivo *Word/ Power Point* ou caso o professor deseje, poderá enviar na própria *Timeline* do aplicativo);
- ✓ Em seguida, o professor poderá fazer algumas perguntas para um levantamento prévios de informações sobre o texto para instigar os estudantes a se posicionarem criticamente;
- ✓ Depois disso, o professor postará as questões no grupo dos estudantes para que eles façam a análise textual;
- ✓ Os estudantes deverão postar suas respostas no grupo da sala e podem/devem interagir com as respostas dos colegas concordando, discordando, colaborando para que se cheguem às conclusões de suas análises;
- ✓ O professor deverá retomar em sala o texto e fazer uma síntese das respostas apresentadas pelos estudantes para assim concluir a atividade

Avaliação:

- ✓ Participação/interação dos alunos no grupo *WhatsApp*;
- ✓ Apresentação de ideias coerentes com proposta da atividade.

Variações:

- ✓ O professor poderá pedir uma síntese escrita das ideias apresentadas pelos estudantes no momento de interação do grupo.

PRODUÇÃO TEXTUAL – RESENHA

Conteúdo: Gênero textual resenha;

Objetivos:

- ✓ Conhecer o gênero textual resenha e suas especificidades;
- ✓ Ler resenhas de filmes e livros;
- ✓ Compreender e utilizar argumentos nos discursos;
- ✓ Produzir uma resenha sobre um filme e/ou livro;
- ✓ Utilizar a rede social *WhatsApp* discussão sobre o filme e/ou livro e para envio da atividade;

Material:

- ✓ Resenhas de filmes e livros disponíveis na internet ou em livros;
- ✓ Livros paradidáticos (*e-books*) via aplicativo *WhatsApp*;
- ✓ Links de filmes curta metragem
- ✓ *Smartphone* com acesso à internet;

Sugestões Metodológicas:

- ✓ O professor em sala de aula deverá trabalhar as características do gênero resenha;
- ✓ Em seguida o professor distribui para os estudantes em duplas uma resenha de um livro e/ou filme para que realizem a leitura;
- ✓ Após isso, em uma grande discussão professor e alunos irão analisar as especificidades do gênero resenha, considerando sua finalidade, a linguagem utilizada, o interlocutor;
- ✓ Depois desse reconhecimento das características do gênero o professor irá disponibilizar no grupo da sala livros paradidáticos (*e-books*) e/ou links de curta metragem para que os estudantes produzam em duplas suas resenhas;
- ✓ Os estudantes irão realizar a leitura do (*e-book*) e/ou assistir ao curta metragem e produzirem sua resenha é importante que o professor disponibilize um acervo variado para evitar cópias dos colegas e um maior compartilhamento de informações acerca do livros/filmes estudados;
- ✓ Após a produção os estudantes irão postar no grupo da sala no formato que o professor solicitar (*Word/ Power Point / Timeline*);
- ✓ Em sala o professor fará um apanhado geral das produções para os comentários gerais.

Avaliação:

- ✓ Adequação do gênero à produção escrita e envio via aplicativo *WhatsApp*.

DEBATE SOBRE FILME

Conteúdo: Exposição oral/Debate;

Objetivos:

- ✓ Conhecer o gênero argumentativo oral/debate;
- ✓ Identificar as características desse gênero textual;
- ✓ Analisar um debate assistido;
- ✓ Usar correta e significativamente (numa perspectiva pedagógica) os meios de comunicação virtuais: *Chat*.
- ✓ Participar de um debate no aplicativo *WhatsApp*;
- ✓ Exercitar tanto a oralidade quanto a escrita.

Material:

- ✓ Vídeos de debates;
- ✓ Textos que possuam assuntos polêmicos;
- ✓ Links de debates;
- ✓ *Smartphone* com acesso à internet;

Sugestões Metodológicas:

- ✓ O professor deverá apresentar as características do gênero debate;
- ✓ Em seguida apresentar um vídeo com um debate para que os estudantes tenham conhecimento da parte teórica e “prática”;
- ✓ Após assistirem ao vídeo o professor junto com os alunos irá identificar no vídeo as características que foram inicialmente apresentadas;
- ✓ Depois disso, o professor irá entregar um texto que possua um conteúdo polêmico e iniciar em sala um levantamento do que os estudantes pensam acerca daquele determinado assunto;
- ✓ Iniciado a discussão em sala, os estudantes terão que dar continuidade ao debate em casa via aplicativo *WhatsApp* para que desse modo possa ocorrer uma maior interação entre os estudantes e possa-se estimular tanto a oralidade quanto à escrita;
- ✓ Os estudantes terão que dar argumentos consistentes para defesa de seu ponto de vista além de concordar ou discordar do colega para que o debate ocorra atendendo suas características específicas;

Avaliação:

- ✓ Coerência dos argumentos usados pelos alunos durante o debate;
- ✓ Participação ativa da atividade no grupo;

PRODUÇÃO DE VÍDEOS

Conteúdo: Produção audiovisual

Objetivos:

- ✓ Utilizar recursos de mídias digitais para o aprimoramento do processo ensino aprendizagem;
- ✓ Aproximar os alunos da arte audiovisual e dos seus valores, ou seja, o trabalho em equipe, a imaginação e a sensibilidade.
- ✓ Trabalhar com os diversos gêneros textuais.
- ✓ Aprender como se constrói um roteiro, trabalhar com vídeos, edição, etc.
- ✓ Utilizar o aplicativo *WhatsApp* como um recurso para interação e colaboração;

Material:

- ✓ Livros (*e-books*) de contos ou do gênero que estiver sendo trabalhado na unidade bimestral que deverão ser disponibilizados no aplicativo *WhatsApp*;
- ✓ Papel ofício e canetas para elaboração do roteiro;
- ✓ Smartphone com acesso à internet;

Sugestões Metodológicas:

- ✓ O professor irá trabalhar as características do gênero textual referente ao período (conto, romance, entrevista etc.);
- ✓ Em seguida, irá disponibilizar para os estudantes (no grupo da turma *WhatsApp*) material ou fontes para eles pesquisem o vídeo que irão produzir (por exemplo: lista de contos de terror, de humor, de encantamento etc.);
- ✓ Posteriormente, o professor dividirá a turma em equipes e cada equipe deverá produzir o seu roteiro, sendo acompanhados pela professora que deverá orientar os alunos e corrigir o texto.
- ✓ Após a escrita do roteiro, os estudantes deverão combinar o local/cenário para gravação do vídeo, figurinos, etc. Os estudantes poderão utilizar o smartphone para gravação do vídeo/ a câmera do celular/ do aplicativo ou outro aplicativo para edição, legendas, compactação para que possa ser enviado via *WhatsApp* e demais efeitos que desejem utilizar por exemplo o aplicativo *Movie Maker*.
- ✓ Depois da elaboração do roteiro, gravação dos enredos cada equipe deverá enviar seus vídeos no grupo da sala onde poderão assistir aos vídeos dos colegas e interagir com eles dando suas opiniões, sugestões e cada equipe terá contato com várias obras que não tiveram acesso anteriormente.

Avaliação: Análise do interesse, participação, realização das atividades, orais, escritas e práticas; qualidade dos vídeos, envio e interação no grupo da sala.

INFORMATIVOS SOBRE AS AULAS

Conteúdo: Informativos gerais

Objetivos:

- ✓ Identificar o tema e os assuntos divulgados no grupo da sala;
- ✓ Compreender a informação prestada sobre determinado assunto referente à aula, escola;
- ✓ Socializar informações importantes para o bom andamento das aulas de Língua Portuguesa e/ou referentes ao funcionamento escolar.
- ✓ Utilizar o aplicativo *WhatsApp* como meio dinâmico para levar aos estudantes informações sobre as aulas de Língua Portuguesa;

Material:

- ✓ *Smartphone* com acesso à internet;

Sugestões Metodológicas:

- ✓ O professor utilizará o grupo da sala (*WhatsApp*) para divulgar informações sobre as aulas de Língua Portuguesa;
- ✓ Estes informativos podem estar relacionados a levar um material específico para realização de um trabalho, levar um livro, lembrar sobre a data de uma avaliação ou qualquer assunto que seja pertinente;
- ✓ O professor poderá indicação de materiais diversos para ampliar o repertório de conhecimento dos estudantes

ORIENTAÇÕES GERAIS SOBRE CONTEÚDOS

Conteúdo: Orientações Pedagógicas

Objetivos:

- ✓ Utilizar o aplicativo *WhatsApp* como um suporte mediador no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes;
- ✓ Revisar conteúdos;
- ✓ Orientar trabalhos;
- ✓ Tirar dúvidas de conteúdos;

Material:

- ✓ *Smartphone* com acesso à internet;

Sugestões Metodológicas:

- ✓ O professor utilizará o grupo da sala (*WhatsApp*) para dar orientações sobre as aulas de Língua Portuguesa, realizando:
 - Revisão de conteúdos;
 - Explicação de questões;
 - Correções de exercícios;
 - Orientação de trabalhos;

DICAS DE SITES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Conteúdo: Dicas de sites educativos

Objetivos:

- ✓ Utilizar o aplicativo *WhatsApp* como fonte de divulgação de sites educativos buscando a melhoria da aprendizagem dos estudantes;
- ✓ Levar aos estudantes fontes variadas de informação para sua formação;
- ✓ Reconhecer que o aplicativo *WhatsApp* é canal de conhecimento e não somente de entretenimento;
- ✓ Orientar os estudantes a buscarem novas fontes/formas de conhecimento.

Material:

- ✓ *Smartphone* com acesso à internet;

Sugestões Metodológicas:

- ✓ O professor utilizará o grupo da sala (*WhatsApp*) para sugerir sites que possam ajudar os estudantes e buscar variadas fontes de informações, por meio links de:
 - Jogos educativos de Língua Portuguesa;
 - Revistas pedagógicas;
 - Jornais que tragam notícias relevantes para o conteúdo estudado;
 - Vídeos que possam complementar um assunto visto em sala;
 - Exercícios online.

OBS: A criação de um grupo para fins pedagógicos no aplicativo *WhatsApp*, implica a criação de regras e um moderador (professor), assim, evita-se o envio de correntes, discussões que não sejam referentes às aulas de LP, etc.