

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

ELIZIANE DE SOUSA SAMPAIO MENDES

**MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO**

MOSSORÓ-RN

2020

ELIZIANE DE SOUSA SAMPAIO MENDES

**MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e a Universidade Federal Rural do Semi-Árido, na linha de pesquisa Ensino de Línguas e Artes, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Dr. Samuel de Carvalho Lima.

MOSSORÓ -RN

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

M538 Mendes, Eliziane de Sousa Sampaio.

Multiletramentos no ensino de língua inglesa : uma intervenção pedagógica na escola pública de ensino médio / Eliziane de Sousa Sampaio Mendes. – Mossoró, RN, 2020.

85 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2020.

Orientador: Dr. Samuel de Carvalho Lima.

1. Multiletramentos. 2. Língua Inglesa – Ensino. 3. Aprendizagem por Desing. I. Título.

CDU: 37:811.111

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Viviane Monteiro da Silva CRB15/758

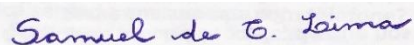
ELIZIANE DE SOUSA SAMPAIO MENDES

MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e a Universidade Federal Rural do Semi-Árido, na linha de pesquisa Ensino de Línguas e Artes, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino, na linha de Ensino de Línguas e Artes.

Dissertação apresentada e aprovada em 28/08/2020, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA



Samuel de Carvalho Lima, Dr. – Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Vicente de Lima Neto, Dr. – Membro interno
Universidade Federal Rural do Semi-Árido



Antônia Dilamar Araújo, Dra. – Membro externo
Universidade Estadual do Ceará

Ananias Agostinho da Silva, Dr. – Suplente
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho ao meu Deus, que me fortaleceu nos momentos mais difíceis desta jornada e que me deu a certeza de que conseguiria terminar, e a minha família que sempre me apoiou em toda a minha formação acadêmica torcendo e acreditando no meu trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente ao meu esposo Sérgio pelas orações a mim dispensadas, todas as vezes que tive que ultrapassar a divisa do meu Estado para assistir às aulas, aos meus filhos Ian e Elida, por entenderem que em alguns momentos precisei me dedicar exclusivamente aos estudos e aos meus pais, Elizomar e Denizar, por todos os incentivos nas horas de fraqueza.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação, principalmente à professora Maria Estelina Lucas dos Santos que me fez despertar o gosto pela Língua Inglesa ainda no Ensino Fundamental, ao professor orientador Samuel de Carvalho Lima que me mostrou novos horizontes para o ensino da Língua Inglesa.

Aos colegas POSENSINO que, inconformados com a qualidade do ensino, se mostraram exemplos de pessoas que, assim como eu, buscam novos meios para promover um ensino de qualidade.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Maria de Lourdes Oliveira, que sempre torceram pelo meu sucesso, em especial à professora Paula Roberta Mendes, que lutou e venceu comigo essa etapa da nossa formação e aos professores da área de Linguagens, que além de amigos foram um suporte para a realização do mestrado, em meio às responsabilidades docentes.

E aos meus alunos, que a cada aula me mostram a necessidade de aperfeiçoar-me e que são o reflexo do trabalho, o qual eu amo e tenho dedicação diária.

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida.

Bakhtin (1997, p. 283)

RESUMO

O ensino da Língua Inglesa tem passado por modificações significativas a fim de suprir as necessidades que surgem com o avanço das tecnologias e da globalização nos últimos anos. Nesta pesquisa, objetivando abordar o ensino da Língua Estrangeira Moderna, apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica fundamentada na teoria dos multiletramentos - que incorporam ao seu conceito tanto a multimodalidade como a multiculturalidade, presentes nas mais diversas formas de interações sociais - e da aprendizagem por *design* (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009). A proposta de ensino está estruturada de acordo com os processos de conhecimentos da aprendizagem por *design*, contemplando a resolução de quatro atividades realizadas pelo aplicativo *WhatsApp*, que atuou tanto como suporte para a postagem das respostas, quanto meio de interação dos participantes. A proposta foi elaborada em consonância com as habilidades e competências regulamentadas na Base Nacional Comum Curricular e direcionada a alunos da primeira série do Ensino Médio, com baixo desempenho nos primeiros bimestres do ano letivo de 2019, na disciplina de Língua Inglesa. A avaliação da intervenção se estabelece por meio da análise das interações realizadas no *WhatsApp*, da resolução das atividades e de questionário de avaliação da intervenção, realizado com os alunos ao final da intervenção. Diante das exigências do mundo moderno quanto às práticas dos multiletramentos, acreditamos que a presente pesquisa possa contribuir para um ensino de Língua Inglesa que atenda às necessidades sociais de comunicação e que capacite os alunos a utilizarem os recursos midiáticos em função da aprendizagem crítica e consciente.

Palavras-chave: Multiletramentos. Ensino. Língua Inglesa. Aprendizagem por *Design*. Tecnologia Digital.

ABSTRACT

English language teaching has undergone significant modifications in order to meet the needs that arise with the advancement of technologies and globalization in recent years. In this research, aiming to approach the teaching of the Modern Foreign Language, we present a proposal for pedagogical intervention based on the theory of multiliteracies - which incorporate both multimodality and multiculturalism into its concept, present in the most diverse forms of social interactions - and learning by *design* (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009). The teaching proposal is structured according to the learning processes of learning by *design*, contemplating the resolution of four activities performed by WhatsApp app, which acted both as a support for posting responses and as a means of interaction for participants. The proposal was developed in line with the skills and competences regulated in the National Common Curricular Base and directed to students of the first series of High School with low performance in the first two months of the academic year of 2019, in the aforementioned discipline. The evaluation of the intervention is established through the analysis of interactions made on WhatsApp, the resolution of activities and a questionnaire carried out with students at the end of the intervention. In view of the demands of the modern world regarding the practices of multiliteracies, we believe that the present research can contribute to an English language teaching that meets the social needs of communication and that enables students to use media resources according to critical and conscious learning.

Keywords: Multiliteracies. Teaching. English language. Learning by *Design*. Digital technology.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1	PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS	17
2.2	TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO	24
2.3	LÍNGUA E LINGUAGEM	30
2.4	GÊNEROS DO DISCURSO	31
3	METODOLOGIA	35
3.1	NATUREZA DA PESQUISA	35
3.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	36
3.3	CORPUS DA PESQUISA E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	40
4	ANÁLISE DOS DADOS	43
4.1	ATIVIDADE 1 – EXPERIENCIANDO	43
4.2	ATIVIDADE 2 – CONCEITUANDO	51
4.3	ATIVIDADE 3 – ANALISANDO	55
4.4	ATIVIDADE 4 – APLICANDO	58
4.5	AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	62
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
	REFERÊNCIAS	71
	APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	76
	APÊNDICE B – TERMO DE COSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	77
	APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	80
	APÊNDICE D – CRONOGRAMA DA INTERVENÇÃO	82
	APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO	83
	APÊNDICE F – FICHA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL	84

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento tecnológico e a globalização têm modificado consideravelmente o papel do ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) destacam que, de maneira injustificada, por muitas vezes, o ensino da Língua Inglesa foi tomado como irrelevante, porém agora é considerado tão essencial quanto qualquer outra disciplina para a formação do indivíduo, pois atualmente há um rompimento das fronteiras econômicas, linguísticas e culturais que têm aproximado as pessoas difundindo conhecimentos e informações, antes inacessíveis (BRASIL, 2000).

Diante dos avanços tecnológicos da era digital surgem novas maneiras de informar e comunicar. Os recursos disponibilizados pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) têm possibilitado ao professor o uso de abordagens diferenciadas no ensino de Língua Inglesa, tanto nos aspectos linguísticos como nos socioculturais, além de contribuir significativamente para o processo de construção da autonomia da aprendizagem do aluno, ao possibilitar a seleção de uma metodologia centrada nas suas necessidades, permitir a escolha da hora mais propícia para aprender e ainda apresentar meios para sanar possíveis dúvidas através de pesquisas *on-line* ou via redes sociais com seus pares (MORÁN, 2010).

A experiência de nove anos ministrando aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio na escola pública, e três anos atuando como responsável do Laboratório de Informática da escola em que leciono, têm proporcionado vivências tanto em relação ao uso dos recursos digitais para a aprendizagem como em relação ao ensino da língua-alvo. O desenvolvimento de atividades de produção de vídeos, quadrinhos, infográficos, entre outros, evidenciou que o público-alvo da Educação Básica está em constante contato com os gêneros digitais e os utiliza de forma dialógica na interação com enunciados concretos (BAKHTIN, 1997), de forma a estabelecer a comunicação em língua materna, no entanto, isso não acontece quanto ao uso da língua estrangeira.

Um fator que colabora para que isso aconteça é o fato de que ainda existem muitos professores trabalhando com a abordagem tradicional do ensino da língua, ou seja, o ensino baseado na gramática e no vocabulário, sem abordar sua função social e cultural (MICCOLI, 2007). As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) alertam para o caráter de exclusão social que essa abordagem pode proporcionar ao ambiente escolar, tendo em vista que normatizar a gramática, a cultura valorizada e o conhecimento como sistema fechado de conteúdos marginaliza e elimina as variantes socioculturais dentro das instituições escolares (BRASIL, 2006a).

Como reflexo do fracasso dessa metodologia, a incredulidade dos alunos, dos pais e dos próprios professores quanto ao ensino de inglês, recai sobre as escolas regulares de Educação Básica, que reivindicam métodos mais modernos, professores mais capacitados e a garantia do aprendizado da língua no menor tempo possível (COX; ASSIS-PETTERSON, 2007).

O objetivo da escola regular é formar os indivíduos desenvolvendo a consciência social e criatividade, e habilitar para conhecimentos novos, ou seja, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo (BRASIL, 2006a). Em outras palavras, o professor deve conciliar o ensino da língua com a formação cidadã do indivíduo e mostrar que a aprendizagem de uma outra língua vai muito além de “meramente capacitar o aprendiz a usar um determinado tipo de comunicação” (BRASIL, 2006a, p. 92).

Visando promover uma reforma no ensino, levando em consideração o processo de globalização promovido tanto pelo desenvolvimento tecnológico como pela imigração que vem ocorrendo em diversas regiões do mundo, um grupo de estudiosos da linguagem chamado New London Group propôs uma pedagogia que aborda o processo de letramento levando em consideração o impacto das tecnologias com suas multiplicidades de linguagens, nas mais diversas formas de comunicação, e os aspectos culturais respeitando os fatores históricos e sociais dos povos, sem discriminação ou marginalização destas culturas. Essa pedagogia foi intitulada como Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Com o intuito de examinar como os documentos norteadores da educação básica brasileira dialoga com a Pedagogia dos Multiletramentos, ou seja, o comprometimento com a integração do aprendiz não apenas com regras que envolvem o código linguístico, mas que reflitam sobre o respeito à diversidade cultural, social e linguística, analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares (PCN+), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os PCNEM abordam a globalização econômica como algo que muda a geografia política, provoca a transferência de conhecimentos e realoca as questões de sociabilidade humana em espaços mais complexos. A revolução tecnológica, por sua vez, é vista como a criadora de novas formas de socialização, de processos de produção e de novas definições de identidade individual e coletiva. (BRASIL, 2000).

Apesar dessa descrição no tópico *O papel da educação na sociedade tecnológica*, não encontramos dentro das habilidades e competências a serem desenvolvidas, nenhuma referência direta a multimodalidade dos textos produzidos pelos novos recursos tecnológicos. No entanto, no tópico *Contextualização sociocultural*, podemos perceber que já se disseminava a

preocupação com a diversidade social e cultural quando é enfatizada a distinção entre as variantes linguísticas e a compreensão dos enunciados como reflexo da forma de ser, de pensar, agir e sentir de quem produz. (BRASIL, 2000)

As PCN+ reiteram o que é postulado nos PCNEM de forma mais detalhada. Nesse documento, de maneira ainda muito sucinta, o uso das TDIC para a aprendizagem é apresentado como possibilidade de busca de informação em outro idioma e como fonte de conhecimento do vocabulário usado no ciberespaço (BRASIL, 2006b). No que se refere à multiculturalidade, podemos perceber a preocupação tanto com o desenvolvimento da criticidade do aprendiz em relação à hegemonia de algumas culturas, como com a formação ética e cidadã, com o intuito de amenizar estereótipos e preconceitos.

Nesses documentos norteadores supracitados, podemos identificar o início das discussões sobre a multiculturalidade e a multimodalidade, variantes dos multiletramentos, porém foram nas OCEM, que a princípio encontramos o termo multiletramentos propriamente dito. Essas orientações, que foram elaboradas em resposta a questionamentos e sugestões de professores e alunos mediante pesquisas e relatórios de seminários, apresentam em dois dos seus objetivos a preocupação com o ensino por meio dos multiletramentos. O primeiro trata sobre a introdução das teorias sobre a linguagem e as TDIC (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e o segundo apresenta sugestões práticas de ensino de línguas estrangeiras por meio delas. (BRASIL, 2006a)

Ao abordar o primeiro objetivo, o documento apresenta como o uso da linguagem vem sendo modificado por causa do contexto social, que abrange novos meios de informação e comunicação ao destacar, por exemplo, que o termo multiletramentos surge “para dar conta da extrema complexidade desses novos e complexos usos da linguagem por novas comunidades de prática” (BRASIL, 2006a, p. 106). Já nas orientações pedagógicas com base nas teorias de letramento, esse documento faz uma referência direta à aprendizagem por *design* de Cope e Kalantzis (2000) e aos apontamentos de Gee (2000) quanto aos aspectos sociais dos multiletramentos. As OCEM consideram que o conhecimento é social e situado culturalmente e deve estabelecer uma estreita relação em que o conhecimento “velho” é revisto, ao mesmo tempo em que adequa o “novo”, por meio de um processo crítico e eficaz que resulta em um ciclo constante de recontextualização de acordo com as práticas culturais ou com as comunidades de prática (BRASIL, 2006a).

A BNCC, ao abordar no Ensino Fundamental o ensino da Língua Inglesa como uma língua de caráter global, intercultural e desterritorializada, leva em consideração as práticas sociais do mundo digital com ênfase nos multiletramentos. No Ensino Médio, por sua vez, os

repertórios linguísticos, culturais e multissemióticos são expandidos com o intuito de possibilitar a reflexão crítica e consciente do uso do inglês na sociedade (BRASIL, 2018).

Como podemos perceber, os documentos norteadores da educação brasileira apontam para uma visão diferenciada do ensino, visão essa que revela a necessidade de uma mudança significativa nas formas de ensinar língua estrangeira. Adotar uma metodologia que visa ao ensino de língua inglesa sob a perspectiva dos multiletramentos pode parecer um tanto quanto desafiador, se levarmos em consideração que, de acordo com uma pesquisa realizada com professores da escola pública brasileira pela British Concil (2015), o maior desafio destacado pelos professores é a falta de recursos didáticos digitais para o ensino.

No entanto, pesquisas também apontam para a significativa contribuição das teorias dos multiletramentos aplicadas à sala de aula. Como exemplo dessas pesquisas podemos destacar o trabalho de Oliveira, Nunes e Carvalho (2018) que se utiliza da escrita colaborativa com alunos do ensino médio para produzir uma *Wikipage* sobre a cidade onde eles moram. O resultado das atividades foi uma melhor compreensão e aquisição de vocabulário utilizado no ambiente digital, o reconhecimento e a valorização da identidade local e a aproximação da Língua Inglesa com a realidade dos alunos.

Por sua vez, Xavier, Oliveira e Souza (2019) optam por abordar análise, produção e compartilhamento de memes on-line. O processo se deu por meio de oficina que envolveu cerca de 170 alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Minas Gerais, em Ouro Preto. A análise foi realizada através de sequência didática composta por questionário sobre o uso da internet, debate a respeito do vídeo sobre os 10 memes mais famosos da internet e da produção e publicação dos memes. Ao final do procedimento foi constatado que as práticas pedagógicas que envolvem as vivências dos alunos tornam o ensino da língua inglesa mais atraente e significativa.

Um estudo realizado por Guerra (2017) com 2 professores e 31 alunos do curso de Petróleo e Gás do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, constatou que, apesar da diversidade de gêneros que poderiam contribuir para a formação desses futuros profissionais e da disponibilidade dos recursos tecnológicos da instituição, o ensino de inglês para fins específicos ainda estava pautado em técnicas de leitura e tradução, privilegiando os gêneros artigo e *abstract*. Com base na análise do programa da disciplina, nos questionários realizados com os alunos e na entrevista com os professores, a autora sugere uma proposta baseada na teoria dos multiletramentos e na teoria dos gêneros discursivos.

Nos dois primeiros trabalhos citados, os pesquisadores também apontam para as dificuldades que surgiram no percurso. No primeiro caso, os autores relatam que foi necessário

pedir os notebooks dos professores para produzirem as *Wikipages* e no segundo foram destacadas as limitações quanto às ferramentas digitais, ao conhecimento estrutural da língua e à ausência da criticidade ao se posicionarem sobre determinados assuntos. No entanto, na última pesquisa percebemos que a limitação de conteúdos estava vinculada às escolhas metodológicas dos professores.

Notamos, pois, que no percurso por uma aprendizagem que remete aos multiletramentos, podemos encontrar diferentes obstáculos, porém ao se dispor a aplicar essa teoria em sala de aula o professor precisa estar consciente de que, uma vez que a escola não oferece os recursos necessários, é preciso buscar estratégias que se adequem à realidade do seu ambiente de trabalho e a de seus alunos.

Ao abordar a Pedagogia dos Multiletramentos em sala de aula, o professor atua como um incentivador da aprendizagem, fazendo uso das tecnologias para facilitar o processo de letramentos, tanto no aspecto multimodal como multicultural, e permitindo que os alunos aprendam não somente no tempo pedagógico, e não apenas através das metodologias aplicadas pelo professor. O aluno, para além do que é ministrado na sala de aula, passa a dispor da oportunidade de estudar em qualquer lugar e de escolher os dados que melhor se adequem às individualidades da sua aprendizagem.

O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) constatou, em 2017, que cerca de 85% das crianças e adolescentes brasileiros eram usuários da internet e dessas, 93% acessam a internet por meio de aparelhos celulares (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2018). O uso desses dispositivos eletrônicos surge como uma opção atrativa que pode aproximar os alunos da funcionalidade da língua inglesa através de materiais autênticos¹, assim como desenvolver os multiletramentos.

Com base nesses apontamentos, percebemos que abordar os multiletramentos na sala de aula de língua estrangeira por meio do uso do aparelho celular, apresenta-se como uma possibilidade, pois como usuários da internet, os alunos conectam-se com o mundo com muita facilidade e estão em constante contato com a língua inglesa. Essa abertura que o ciberespaço disponibiliza para o conhecimento nos alerta para a importância da utilização de textos autênticos no ensino da língua inglesa por meio das práticas de multiletramentos.

A adaptação dos textos pode desmotivar os alunos, uma vez que a língua que eles aprendem na escola contribui apenas parcialmente para a interação nos bate-papos, nos jogos

¹ Materiais autênticos são materiais produzidos na língua alvo, mas que não foram produzidos para o ensino de língua.

ou no entendimento das séries de TV a que assistem. É necessário criar um ambiente que esteja o mais próximo possível das situações do cotidiano dos falantes nativos da língua-alvo para que o aprendizado possa ser produtivo e atraente para os alunos. Morán (2010) defende que o livro didático, nesse contexto, passa a ser uma opção menos atraente, uma vez que, os recursos multimídias como hipertextos, links e palavras-chave, por exemplo, estão mais próximos das formas de compreensão imediata a que os alunos estão familiarizados.

Entendemos que é possível que o ensino seja realizado por meio dos ambientes digitais, o que facilita a utilização de linguagens não presentes no livro e contextualiza o ensino com a realidade dos alunos, no entanto, consideramos que o livro didático ainda se constitui uma poderosa ferramenta para o ensino, desde que o professor o utilize como um recurso e não como um guia que deve ser cumprido de capa a capa.

Adequados a realidade dos alunos, os recursos digitais se apresentam na contemporaneidade, como uma ferramenta de aprendizagem que podem contribuir de forma significativa para o aprendizado de língua inglesa. Mesmo os aplicativos que tratam a língua de forma não dialógica, apresentam a sua contribuição quando o objetivo do aprendizado se configura em um aspecto específico da língua. Em uma pesquisa de intervenção pedagógica realizada por Soares e Lima (2019), na qual foram utilizados principalmente os aparelhos celulares dos alunos para o ensino de gramática através do aplicativo Duolingo, foi constatado que, apesar de não levar em consideração o aspecto dialógico da língua, o ensino por meio das ferramentas digitais motiva os alunos a aprenderem uma outra língua, desde que sejam levados em consideração tanto os objetivos da disciplina, como o interesse dos alunos.

Bezerra de Sousa, Cardoso e Toassi (2018), em uma pesquisa realizada com alunos do 6º ano do ensino fundamental, defendem o uso do Duolingo para aquisição de vocabulário e para o desenvolvimento de habilidades de escrita, porém ressaltam que deve ser explorado como um complemento para as aulas tradicionais. Consideramos pertinente a posição das autoras quanto ao uso do aplicativo pois, o aprendizado das múltiplas de linguagens presentes na contemporaneidade fica comprometido, uma vez que a língua não é aplicada de forma dialógica e está restrita a exercícios de repetições e preenchimentos de lacunas.

Esses diversos tipos de linguagens que circulam na sociedade atual, exigem do leitor a capacidade de interpretar a multimodalidade e a multiculturalidade dos textos de forma dialógica, ou seja, os alunos precisam compreender a multiplicidade de textos nas suas mais variadas formas e as diversas “produções culturais letradas em efetiva circulação social” (ROJO, 2012, p. 12). Diante dessa realidade, como promover uma metodologia baseada nas práticas de multiletramentos para o ensino de língua inglesa na Escola Pública? Com o intuito

de responder a essa questão, a presente pesquisa tem como objetivo geral, realizar uma intervenção pedagógica a ser aplicada numa escola pública estadual da cidade de Russas-CE, tendo como base as teorias da pedagogia dos multiletramentos e da aprendizagem por *design* (ROJO, 2012; THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009).

No entanto, como produzir atividades de ensino de língua inglesa que relacione diferentes linguagens e seus funcionamentos? Como abordar as TDIC de forma que contribua para a formação do sujeito crítico em suas práticas sociais? E como avaliar a intervenção sob a perspectiva das práticas de multiletramentos? Para tanto, traçamos como objetivos específicos: 1) elaborar atividades que promovam a interpretação e a produção crítica dos discursos em textos de diferentes semioses; 2) desenvolver as práticas de seleção, compreensão e produção crítica dos discursos no ambiente digital por meio do tema *Fake News* e; 3) identificar por meio das respostas das atividades e do questionário de avaliação da intervenção, como o desenvolvimento das práticas de multiletramentos contribuiu para a aprendizagem dos alunos.

Buscamos com essa pesquisa contribuir com modelos, abordagens e práticas de ensino que auxiliem no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa na escola pública, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, inserindo o uso das TIDC e investindo na formação de um sujeito ético que desenvolva a autonomia intelectual e o pensamento crítico, como exigem os documentos norteadores da Educação Básica no Brasil (BRASIL, 2000, 2006a, 2006b, 2018).

Nessa perspectiva, na primeira seção apresentamos com mais detalhes as bases teóricas que fundamentam esta pesquisa. Inicialmente, discorreremos sobre as motivações para o surgimento da Pedagogia dos Multiletramentos e sobre os apontamentos desta teoria. Em seguida, abordamos sobre a tecnologia e o ensino de línguas no Brasil e apresentamos os recursos digitais aqui adotados. Também consideramos relevante apresentar a visão de língua/ linguagem que adotamos, que está à luz do conceito bakhtiniano de dialogismo, e a relevância do ensino de línguas por meio dos gêneros do discurso.

Na segunda seção, nos detemos à metodologia utilizada, abordando sobre a contribuição da pesquisa qualitativa em educação e os fundamentos para a realização de uma pesquisa de intervenção pedagógica. Na subseção Procedimentos Metodológicos, detalhamos o contexto da investigação e apresentamos a elaboração da nossa proposta de ensino, com a qual realizamos a intervenção pedagógica. O desenho da proposta de ensino é constituído por seus pressupostos teóricos e competências e habilidades da BNCC. Apresentamos, ainda, o Corpus da Pesquisa e a Avaliação da Intervenção, que detalha os instrumentos de coleta de dados e a forma como esses foram analisados.

Em seguida, discorreremos sobre a Análise dos Dados, nesta seção apresentamos como cada atividade foi desenvolvida junto aos alunos, como categorizamos as respostas e analisamos o desenvolvimento de cada atividade à luz da teoria da Pedagogia dos multiletramentos. E por fim, nas Considerações Finais, retomamos as questões apresentadas no início da pesquisa e apresentamos tanto as contribuições, como os entraves que pesquisas dessa natureza podem ocasionar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos inicialmente a Pedagogia dos Multiletramentos e como essa pode ser aplicada nas aulas da língua inglesa. Em seguida, mostramos como as tecnologias digitais têm atuado como instrumentos de promoção da aprendizagem e o desenvolvimento das pesquisas dentro da área de Linguagens e tecnologias, realizadas no Nordeste. Ainda nessa subseção, discorreremos sobre os recursos digitais que foram utilizados nessa pesquisa. Consideramos importante ressaltar o conceito de língua/linguagem que adotamos, então realizamos uma síntese sobre os fundamentos das teorias do Círculo de Bakhtin para só então, tratarmos os gêneros do discurso e a sua relevância para o ensino de línguas.

2.1 PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Diante do processo de globalização e das constantes modificações sociais causadas pelo uso das TDIC, os estudiosos do New London Group (THE NEW LONDON GROUP) - grupo formado por pesquisadores dos letramentos - consideraram relevante o desenvolvimento de uma pedagogia que englobasse tanto aspectos culturais, respeitando fatores históricos e sociais sem discriminação ou marginalização dessas culturas, como as multiplicidades de linguagens e as mais diversas formas de comunicação. Como resultado dessas pesquisas, foi desenvolvida a Pedagogia dos Multiletramentos, que tem como foco intervir no processo de ensino da leitura e da escrita, abordando as “multiplicidades de canais de comunicação e mídia e o crescimento da diversidade linguística e cultural” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 63, tradução nossa).

Para Gee (2000), os princípios dos multiletramentos remetem a uma contextualização do conhecimento do aluno resgatando suas experiências, inclusive a dos menos favorecidos socialmente, contribuindo dessa forma, para a descentralização de culturas predominantes no ensino escolar e amenizando o preconceito. O autor também destaca que “no novo capitalismo, não é importante o que os indivíduos sabem por si mesmos, mas sim, o que eles podem fazer com os outros de forma colaborativa para efetivamente agregar ‘valor’ ao empreendimento” (GEE, 2000, p. 47, tradução nossa).

O ensino baseado na Pedagogia dos Multiletramentos atua diante das mudanças dos últimos anos em três dimensões sociais: o mundo do trabalho, a atuação cívica e atuação pessoal. Com o intuito de abranger essas três dimensões o New London Group (THE NEW LONDON GROUP) propõe uma metalinguagem baseada na noção de *Design* da construção do

conhecimento, na qual os professores não atuam como detentores do conhecimento ditando o que deve ser realizado, mas como *designers* do processo de aprendizagem (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

O processo de construção do conhecimento nessa compreensão perpassa por três etapas: o *available designs*, o *designing* e o *redesigned*-. O *available designs* são as formas representacionais encontradas, ou seja, é o conhecimento das práticas de letramentos sócio-historicamente construídas através das vivências ou da instrução formal. O *designing* é o processo de transformação e apropriação de novos significados com base no *available designs*. Já o *redesigned*, é o resultado do *designing*, ou seja, um significado reorganizado e reconfigurado para o seu mundo, que a partir de então, se transforma em um novo *available designs* passivo de um novo processo de *designing* (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

A proposta de aprendizagem por *Design* apresenta um processo ativo e dinâmico de construção do significado. Não é possível estabelecer regras estáticas dentro desse processo. Pensando nisso, o NEW LONDON GROUP apresentou uma proposta pedagógica para os multiletramentos que elenca quatro componentes pedagógicos que “não constitui uma hierarquia linear, nem é representado por estágios” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 85, tradução nossa). Esses componentes atuam de forma complexa, podendo ocorrer simultaneamente ou não. São eles: a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformada.

A prática situada está relacionada às práticas significativas dentro de uma determinada comunidade de aprendizes. Segundo o The New London Group (1996) há uma grande evidência de que as pessoas não aprendem se não houver uma motivação para aprender e se não acreditarem que poderão usar o que aprenderam para seu próprio interesse. A instrução aberta se refere às interações realizadas entre professor-aluno, focando na consciência e no controle do que está sendo aprendido. O enquadramento crítico está relacionado a ajudar o aluno a dominar a prática, o controle e a compreensão consciente das relações históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas. A prática transformada é um retorno à prática situada, porém agora como re-prática, em que a teoria se torna uma prática refletida.

Cope e Kalantzis (2009), pesquisadores que compunham o NEW LONDON GROUP, depois de aplicar esses componentes em sala de aula, durante mais ou menos uma década, optaram por reformulá-los. Para os autores o conhecimento acontece por meio de uma tecelagem de quatro processos: experienciar, conceituar, analisar e aplicar; processos esses que referenciam respectivamente a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformada.

Experienciar está relacionado ao aprendizado por meio das experiências pessoais e exposição aos fatos do mundo real. Esse processo, dentro da aprendizagem por *design* acontece quando é explorado o que já é conhecido, “refletindo sobre as próprias experiências, interesses, perspectivas, formas familiares de expressões e as formas de representação do mundo no próprio entendimento” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 185, tradução nossa). No entanto, também pode acontecer quando é experienciado o novo, nesse caso, os aprendizes são expostos à novas informações, experiências e textos, respeitando a zona de inteligibilidade e a aproximação das vivências do aprendiz para que esse possa usar como base, o conhecimento já adquirido para obter novos conhecimentos sobre determinado assunto.

Baseado na instrução explícita, o conceituar está relacionado aos conhecimentos que são adquiridos na escolarização, no ensino formal, algo apresentado pelo professor ou por algum especialista na comunidade da prática (COPE; KALANTZIS, 2009). No entanto, não é uma simples reprodução do que já foi constituído como verdade, mas um processo de conhecimento em que os aprendizes agem como ativos criadores de conceitos. Nesse processo, o aprendiz se distancia da sua experiência de mundo para aprofundar os seus conhecimentos, examinando as estruturas, as causas e as relações que envolvem o que está sendo aprendido.

O processo de conceituar é dividido em dois: o conceituar por nomeação e o conceituar por teoria. O primeiro está relacionado à construção abstrata de similaridade e diferença de significados, categorizando-os e nomeando-os. O segundo, por sua vez, refere-se à construção de modelos, estruturas abstratas e esquemas disciplinarmente transferíveis, como associar conceitos e construir paradigmas (COPE; KALANTZIS, 2015).

Já, em analisar, os autores defendem que, para que aconteça uma aprendizagem satisfatória, a construção do conhecimento deve ser realizada com base na criticidade. Dentro do contexto pedagógico essa criticidade implica dois pontos principais: ser funcionalmente analítico e estar atento às relações de poder que o aprendizado envolve. No primeiro, o aprendiz faz inferências, explora relações de causa e efeito, e analisa logicamente as conexões textuais. O segundo, envolve a avaliação de uma e outra perspectiva, interrogando os interesses por trás de um significado ou uma ação.

Por fim, Cope e Kalantzis (2009) apresentam o aplicar, que está vinculado à prática dos conhecimentos a partir do que foi assimilado. O aplicar foi também dividido em dois processos: o aplicar apropriadamente, que se resume na “aplicação do conhecimento e do entendimento para as complexas situações de diversidade do mundo real, testando assim a sua validade” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 186, tradução nossa), e o aplicar criativamente, que envolve uma intervenção que aborda velhos conceitos através de uma percepção inovadora e criativa,

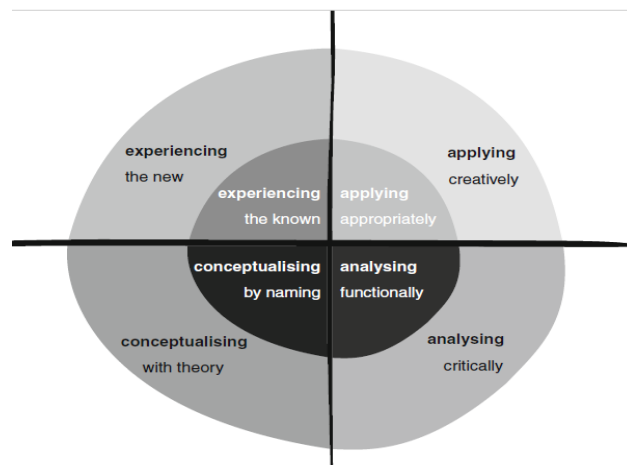
dando lugar para novas experiências. Assim como na prática transformada, no aplicar o aprendiz transforma o significado para ser trabalhado em outros contextos, sob uma diferente perspectiva.

Como são baseados nos quatro processos desenvolvidos pelo (THE NEW LONDON GROUP, 1996), as ideias apresentadas seguem o mesmo princípio de que, nem sempre todas acontecem e, de que não há uma sequência adequada para a construção do conhecimento. Os autores ainda destacam que:

Essas orientações pedagógicas ou processos de conhecimento não são uma pedagogia única ou uma sequência a ser seguida. Ao invés disso, eles são um mapa de variados movimentos pedagógicos que podem induzir os professores a ampliar seu repertório pedagógico. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 186, tradução nossa)

Vejamos no gráfico abaixo a relação estabelecida entre os conceitos e como os conhecimentos são organizados:

Figura 2- Gráfico da aprendizagem por *design*



Fonte: (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 17)

Como podemos observar, nos quatro processos destacados por Cope e Kalantzis (2015) o aluno processa a construção do conhecimento tendo como ponto de partida o seu conhecimento de mundo, ou seja, os conceitos pré-estabelecidos e as experiências do seu cotidiano para então, assimilar novos conceitos, formular definições próprias, desenvolver o pensamento crítico e fazer uso desses conhecimentos para suprir as necessidades exigidas pela sociedade atual.

Porém, os processos de aprendizagem propostos pela da Pedagogia dos Multiletramentos não se resume apenas a linguagem escrita. Cope e Kalantzis (2009) elencam

7 multimodalidades de significados: linguagem escrita, linguagem oral, representação em áudio, representação tátil, representação espacial e representação gestual.

Pesquisas têm sido realizadas abordando diferentes perspectivas do ensino por meio dos multiletramentos. Dentre elas podemos destacar os apontamentos sobre as atividades de leitura nos materiais didáticos digitais. Barbosa, Araújo e Aragão (2016) realizaram análises de cinco atividades de leitura e constataram que apesar de toda a potencialidade que os meios digitais apresentam para a interpretação de textos multimodais, as questões se limitavam a práticas pedagógicas que mantêm a repetição de atividades tradicionais de aprendizagem, o que a faz diferente, apenas pelo meio em que é difundida. As autoras defendem que as imagens são investidas de ideologia, no entanto, a potencialidade dos textos trabalhados para a relação ensino-tecnologias-multimodalidades, o letramento digital, visual e crítico não foram desenvolvidos nessas atividades.

Pesquisas descritivas interpretativas com foco na formação e atuação do professor em sala de aula, têm mostrado que ainda há um despreparo para a realização de um ensino mais complexo da língua, um ensino que não priorize a linguagem escrita em detrimento das outras. Morais (2019), ao realizar entrevistas com professores em formação no estágio supervisionado, com o objetivo de perceber como esses lidam com textos imagéticos, concluíram que as imagens foram utilizadas como ferramentas facilitadoras e não como textos com ideias e significados. Esse fato apenas reforça a ideia de que somente o texto escrito “é capaz de veicular pensamentos, ideias, argumentos, posicionamentos políticos” (MORAIS, 2019, p. 140), negligenciando assim, o letramento crítico visual exigido para a compreensão de diferentes textos multimodais.

Essa limitação no ensino de línguas, não se restringe a professores em formação; uma pesquisa desenvolvida por Oliveira e Silva (2019) sobre a abordagem na perspectiva multimodal da leitura, por meio da observação das aulas de um professor da rede pública de ensino, também concluiu que as práticas de ensino estavam fundamentadas na interpretação do código escrito, em detrimento a exploração dos textos visuais.

No entanto, estudos que analisaram a aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos em sala de aula, tanto com foco na aprendizagem do aluno como na atuação do professor, têm apresentado resultados positivos. A pesquisa de Neville (2010) analisou a atuação de três professores de meia idade que decidiram implantar os princípios da aprendizagem por *design*, incentivando seus alunos na produção de textos multimodais/digitais. O objetivo era promover o multiletramento contribuindo para a qualidade do ensino e conseqüentemente, para o avanço da aprendizagem dos alunos. A autora comparou o plano curricular antes e depois da aplicação

da aprendizagem por *design*, fez entrevistas com os professores participantes, realizou gravações de áudio e vídeo e observou as produções dos alunos.

Dois, dos três professores envolvidos na pesquisa, se surpreenderam com os impactos positivos desses princípios, tanto na sua atuação profissional como na aprendizagem dos alunos, e a autora defende a teoria da aprendizagem por *design* destacando que, de acordo com a sua análise, o outro professor não obteve resultados melhores porque esse não aprofundou os seus conhecimentos sobre a teoria para aplicá-la. A conclusão da pesquisa apontou cinco condições na postura do professor, para que a aplicação da aprendizagem por *design* apresente resultados mais efetivos:

- o conhecimento profundos e específicos sobre letramento;
- tempo dedicado para a aprendizagem profissional e a disposição de se envolver com pesquisa avanços e novos conhecimentos;
- o desejo e a facilidade de selecionar e documentar explicitamente uma ampla gama de processos de conhecimento e a consciência do grau em que os projetos pedagógicos podem mudar da aprendizagem experiencial para processos conceituais e analíticos;
- a permissão para transformar o ambiente de sala de aula em um lugar de produção;
- a orientação para uma abordagem de produção colaborativa para projetar aprendizagem e engajar os aprendizes. (NEVILLE, 2010, p. 246, tradução nossa)

A pesquisa realizada por Suominen (2010), por sua vez, destaca a performance de dois alunos, que apesar de não apresentarem sinais de desengajamento, comportamento perturbador ou desrespeitoso e apesar, ainda, dos seus esforços, apresentaram uma lacuna prejudicial para a sua aprendizagem. A mudança ocorreu quando mudou o professor do último ano antes de iniciar o ensino médio. O professor iniciou um trabalho com a aprendizagem por *design*, utilizando-se dos quatro processos estipulados por Cope e Kalantzis (2015). Através da comparação do depoimento dos alunos e das atividades realizadas pelo professor, a pesquisadora destaca que o processo de aprendizagem por meio do conceituar por nomeação e do conceituar por teoria, após uma análise crítica, contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de escrita nos dois alunos, fato comprovado pela exposição dos conhecimentos através de debates.

Mills (2010) ao apresentar possibilidades de trabalho com as tecnologias, se apropria também da aprendizagem por *design* para desenvolver a aprendizagem em crianças do ensino primário, ou fundamental I, como denominamos no Brasil. A autora destaca que a aprendizagem por *design* é uma ferramenta que nos possibilita entender como as crianças aprendem quando estão engajadas em um domínio específico da aprendizagem, no caso, a produção de mídias digitais. No entanto Mills apresenta um modelo de teoria complementar com o intuito de conceituar o que os estudantes aprendem, o que ela define como conhecimentos ativos.

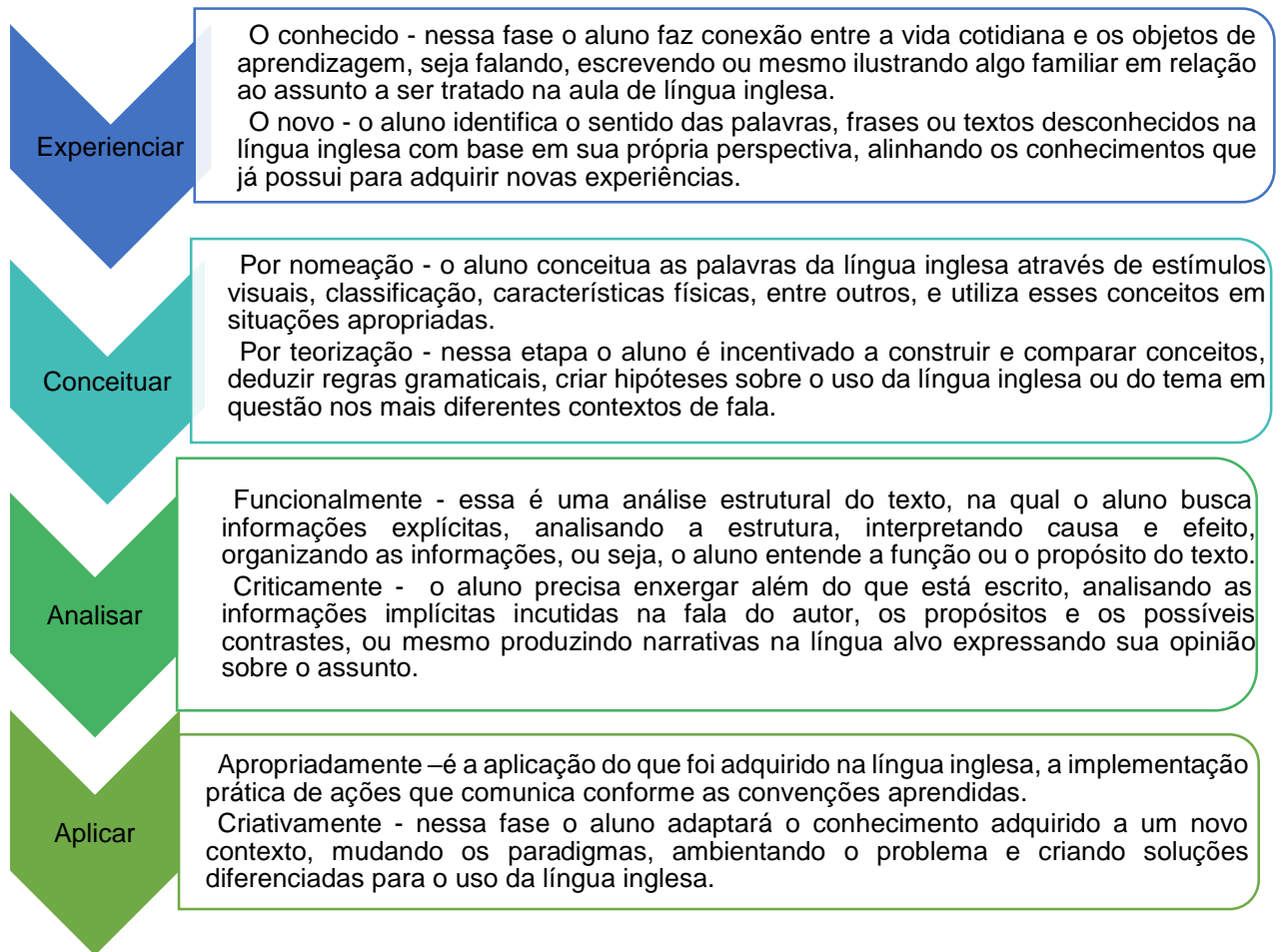
Para a pesquisa em questão, a autora destaca três conhecimentos ativos, o conhecimento tecnológico, que envolve o conhecimento das ferramentas digitais a serem utilizadas para o desenvolvimento da aprendizagem, o conhecimento textual, que inclui o uso de conhecimentos culturais e sociais para a construção do significado por meio dos elementos visuais, auditivos, espaciais, gestuais e linguísticos, e o conhecimento do conteúdo que se refere às fontes dos fatos, conceitos e teorias (MILLS, 2010).

Depois de analisar a aplicação dos quatro processos da aprendizagem por *design* com base nos conhecimentos ativos, por ela destacados, a autora frisa que a pesquisa:

[...] forneceu evidências de um processo ativo e dinâmico do 'conhecer' quando os alunos criam textos digitais e multimodais. Os alunos foram guiados através de um processo de experimentar, conceitualizar, analisar e aplicar novas combinações de conhecimento tecnológico, textual e de conteúdo - "conhecimento ativo" para o design das mídias digitais. (MILLS, 2010, p. 235, tradução nossa)

Como podemos perceber, as pesquisas mostram a eficiência da aprendizagem por *design* para o ensino. É com foco nessa perspectiva, que sistematizamos as categorias da aprendizagem por *design* em uma proposta de ensino, de modo a didatizar os processos de construção do sentido, analisando também os níveis de performance dos alunos. São três os níveis de performance destacados para a avaliação por meio dos multiletramentos: a competência assistida, que observa a necessidade do aluno em ter a orientação do professor ou dos seus pares para a resolução das tarefas, a competência autônoma, que avalia a capacidade que o aluno tem de resolver a atividade por si só, e a competência colaborativa que analisa a efetividade do trabalho em colaboração. O alinhamento dessas teorias ao ensino da língua inglesa como língua estrangeira abordada nesta proposta, pode ser contemplado da seguinte forma:

Figura 3 – Quadro da aprendizagem por *design* aplicada à proposta de ensino de língua inglesa.



Fonte: Adaptado de Cope e Kalantzis (2009).

O ensino por meio dos multiletramentos visa a inserção nas práticas sociais da era tecnológica, promovendo os acordos necessários de convivência com as mais variadas diferenças linguísticas e culturais presentes na sociedade. Os resultados dessas interações sociais “se tornam centrais para a pragmática de demandas dos ambientes de trabalho, públicos e privados, uma vez que são práticas além dos conhecimentos do código escrito” (LIMA, 2013, p. 46).

A seguir faremos uma breve explanação sobre a história do ensino de línguas mediadas pelas tecnologias digitais, apresentaremos como as pesquisas acadêmicas desenvolvidas no Nordeste refletem a preocupação quanto ao uso dessas tecnologias e mostraremos como os recursos digitais usados nessa pesquisa podem contribuir para o ensino de línguas.

2.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO

Para entendermos o contexto das tecnologias digitais na educação recorreremos aos estudos de Paiva (2019), que apresentam a história do ensino de línguas mediada por essas tecnologias no Brasil, discutindo experiências passadas e presentes e, destacando perspectivas futuras. A autora aponta para três momentos marcantes na história do ensino de línguas: a invenção da prensa por Gutenberg e do livro didático, o surgimento das tecnologias de áudio como gravadores, fitas cassetes, e a criação dos computadores e da internet.

Paiva (2019) inicia a sua análise destacando que em meados da década de 70 os *mainframes*, computadores muito grandes e caros, apenas eram utilizados em grandes empresas e na área da educação, apenas alguns setores administrativos tinham acesso a essas máquinas. Na década de 80, com a popularização do computador pessoal, as escolas passaram a utilizar o computador para digitação de textos ou elaboração de provas, o que representou uma economia de tempo e de papel, uma vez que as máquinas de datilografia estavam ficando obsoletas. Apenas a partir de 1995, parte da população brasileira teve acesso público à internet e surgiram os primeiros laboratórios de informática.

Para a autora, o presente é marcado pelo uso dos equipamentos móveis e da internet em banda larga e ainda destaca a relevância das redes sociais no contexto atual. Paiva (2019) afirma que com a chegada das redes sociais, o *blog* e as páginas pessoais na web ficaram menos atraentes, pois os *smartphones* e os seus aplicativos apresentam funções mais interessantes, uma vez que permite a edição e publicação de vídeos e imagens, feitas no próprio celular, que retratam as mais diversas atividades sociais ou individuais.

No contexto do ensino de línguas esses recursos digitais se configuram como instrumentos de aprendizagem, mesmo quando não são projetados com essa finalidade. Paiva (2019) destaca algumas possibilidades para o trabalho do professor, entre elas: o uso do *WhatsApp* para trabalhos em grupo, do *Skype* para interações de voz e vídeo em tempo real, das redes sociais como *Facebook* para atividades pedagógicas e dicionários eletrônicos e do *Youtube* para a postagem de aulas online, tutoriais ou atividades realizadas pelos estudantes.

Em função do avanço acelerado das tecnologias, a autora acredita, entre outras coisas, que futuramente teremos banda larga de amplo acesso gratuito, que a tecnologia ajudará na educação de alunos com necessidades especiais, que os laboratórios de informática deixarão de existir em função de recursos digitais móveis, pessoais ou da instituição de estudo e que haverá a ampliação da aplicação das atividades pedagógicas por meio da gamificação.

Buscando identificar a continuidade ou inovação nas pesquisas sobre linguagens e tecnologia no Nordeste, assim como as ferramentas mais usadas no ensino de inglês, Aragão (2020) desenvolve um estado da arte em pesquisa, tomando como base uma pesquisa

semelhante realizada por Paiva (2013), e constatou um número significativo de pesquisas com base na pesquisa-ação colaborativa com diversidade de estratégias de observação-participante, destacando a parceria com escolas, o incentivo à formação de professores e a experiência de trabalhos com tecnologias recentes.

Pesquisas quali-quantitativas tiveram destaque quando o foco era a produção textual e fatores de interatividade em diferentes ambientes virtuais, assim como os estudos com desenhos experimentais e avaliação qualitativa dos experimentos com tecnologias digitais no ensino de inglês. Foram identificadas também pesquisas sobre as políticas públicas de tecnologia e ensino de inglês na educação básica, o que indica “a expansão do uso e a consolidação de algumas práticas pedagógicas com tecnologias na Educação Básica e no Ensino Superior” (ARAGÃO, 2020, p. 131).

O autor também aponta para o crescimento de pesquisas com foco na produção de textos multimodais e orais no ambiente digital e aponta como tendência inovadora as pesquisas-ações com *smartphones*. Aragão (2020) finaliza enfatizando que dentre os trabalhos analisados, uma gama de estudos apresenta, como uso das tecnologias digitais no ensino de inglês tem contribuído para aumentar a interatividade na língua-alvo e para a motivação dos alunos na realização de tarefas interativas.

Compartilhamos da ideia de que atividades realizadas no ambiente digital tanto possibilita ao professor o uso de textos multimodais como incentiva o aluno a realizar as atividades propostas, uma vez que, os recursos digitais nos permitem sair das atividades escritas para a produção de vídeos, quadrinhos, *podcasts*, *memes*, áudio-books, entre outras.

Dentre esses recursos que podem ser utilizados para o aprendizado de línguas, podemos destacar o *WhatsApp*, aplicativo compatível com *smartphones* que é utilizado para o envio de mensagens instantâneas, chamadas de áudio ou vídeo chamadas, quando conectado à internet. Segundo Leite e Silva (2015) o aplicativo ainda é pouco utilizado em contextos educacionais apesar de ser uma ferramenta que permite a troca de mensagens de texto e áudio, vídeos, imagens, fotos e *links*.

Segundo os autores, recursos como o uso de *emoticons*, abreviações, repetições de letras e o uso de pontuação com características diferenciadas, por exemplo, são utilizados nesse meio de comunicação digital porque não é possível observar a linguagem gestual, as expressões e outros recursos que auxiliam na compreensão da mensagem. Nesta pesquisa nos utilizamos do *WhatsApp* por considerarmos que esse aplicativo seria viável tanto na interação como na apresentação dos textos multimodais trabalhados na proposta de atividade que são: a charge, o vídeo, o artigo de um blog e o *meme*.

Os textos apresentados no meio digital, segundo Magalhães (2006), são adaptações ou reconfigurações de formas de comunicações já existentes. Ao abordar as charges eletrônicas o autor destaca que essas conservam o mesmo objetivo das charges apresentadas nos jornais, a crítica social por meio do humor, porém apresentam algumas diferenças que são características do meio digital. Uma delas é o público alvo, que não mais se limita a leitores de jornais, mas a leitores jovens e adolescentes, pelo fato de textos serem postados no ambiente em que esses se divertem e se informam. Outro ponto que o autor destaca é a interação do leitor por meio dos comentários, o que não era possível com a leitura no jornal impresso. Ainda podemos acrescentar o compartilhamento das charges, o que retrata um entendimento por meio do leitor e uma posição diante da crítica da charge.

Dentro do contexto da aprendizagem de línguas consideramos que a charge eletrônica, por se tratar de uma crítica social que manifesta a posição de um autor e que nem sempre apresenta os nomes, lugares e fatos de forma explícita, é o tipo de texto multimodal que pode auxiliar no entendimento da língua, tanto pela leitura crítica dos recursos visuais e linguísticos como pela oportunidade de argumentação diante da construção dos sentidos. As charges eletrônicas, por se apresentarem no meio digital, ainda aproximam o leitor de recursos de pesquisa para o entendimento dessa, caso as informações não sejam do conhecimento do leitor.

Assim como as charges, os vídeos também se apresentam como possibilidade de aprendizagem no meio digital. Os recursos que o vídeo disponibiliza, a leitura por meio de textos escritos, orais, recursos de áudio e a linguagem gestual, se mostram aliados na contextualização de situações de comunicação que auxiliaram tanto no entendimento da língua, como na construção do conhecimento por meio das informações nele contidas. Morán (1995) destaca que o “vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não ‘aula’, o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso” (MORAN, 1995, p. 27).

Hoje, levando em consideração os mais diversos aplicativos para gravação e edição de vídeos e os suportes para a publicação e divulgação desses, as metodologias para o ensino de línguas se multiplicam. Na era em que influenciadores digitais passam a ser exemplos de pessoas de sucesso para os jovens, a gravação de vídeos, mesmo que seja na esfera escolar, desperta o aluno tanto para o aprendizado divertido da língua-alvo como para o conhecimento de ferramentas que possibilitam a produção de vídeos em diferentes esferas de atuação social.

Apesar de estar perdendo espaço em função do uso das redes sociais, como afirma Paiva (2019), o Blog também pode se configurar numa ferramenta de construção do conhecimento, uma vez que esse possui textos com as mais variadas linguagens, apresenta a possibilidade de interação e aponta para a formação de novos escritores, visto que é um recurso digital gratuito

e fácil de manusear. Richardson (2006), destaca que o blog, quando usado de forma pedagógica, se torna uma ferramenta construtivista, pois os conteúdos lá postados são pesquisáveis e qualquer pessoa pode ter acesso. O autor também destaca que o blog é uma ferramenta democrática visto que, suporta diferentes estilos de aprendizagem e que nesse meio os alunos podem aprimorar o desenvolvimento de experiências em um determinado assunto.

O uso dos Blogs como fonte de informação se torna mais atraente para os alunos, pelo fato de apresentar imagens, áudios, hyperlinks e algumas vezes vídeos, para complementar o assunto em destaque. Podemos encontrar diversos artigos acadêmicos postados em blogs pelos seus autores, o que retrata uma acessibilidade maior pelo público alvo do que as postagens em PDF, por exemplo. Nessa pesquisa nos utilizamos de um artigo de blog para a proposta de atividade 3, pois consideramos que a linguagem mais acessível, a predominância das imagens e a possibilidade de busca de informações através dos *hyperlinks*, poderiam auxiliar no entendimento do texto.

Os *memes*, por sua vez, têm sido objeto de vários estudos pela sua repercussão nas redes sociais. Segundo Silva (2018), o *meme*, dentro do contexto da internet, atua como linguagem interativa que estabelece uma comunicação por textos, que difundem comportamentos, ideias e humor por meio do diálogo com outros textos/contextos. A autora acredita que esse tipo de texto se manifesta como “uma forma ativa encontrada pelos sujeitos para compreender o mundo, ressignificando as informações que se apresentam em seu cotidiano, implicando mediação, compreensão e crescimento dos signos” (SILVA, 2018, p. 29).

Assim as ideias e os contextos incutidos nos *memes*, requerem do leitor o entendimento crítico-reflexivo sobre a estrutura composicional, o tema e o objetivo da produção. Metodologias que abordem os *memes* podem estimular a pesquisa, uma vez que não entendido o contexto da produção o aluno buscará informações sobre o assunto abordado, gerar debates, quando o aluno é convidado a expressar a sua opinião e a argumentar sobre o tema e a criatividade quando propomos, por exemplo, a ressignificação de determinado tema por meio da produção de um *meme*.

Como podemos perceber, com o avanço da tecnologia e do amplo acesso à internet as pessoas passaram a criar novas comunidades de compartilhamento de informações e notícias, para além dos meios de comunicação de massa já existentes, buscando assim novas fontes que atendessem às suas necessidades. Esse ambiente virtual em que o usuário da internet tanto recebe como fornece informações, é um lugar propício para a disseminação de discursos que priorizam crenças e paixões em detrimento de informações verdadeiras e factuais, discursos esses chamados de discurso pós-verdade. É nesse contexto que surgem e difundem-se as *Fake*

News, que segundo Paiva e Silva (2019), são notícias sensacionalistas que apelam para a emoção dos/as leitores/as e utiliza-se do seu poder viral para espalhar-se de forma rápida, por meio principalmente, das redes sociais.

Recuero e Gruzd (2019), em um estudo de caso que debate as cascatas políticas das *Fake News* no Twitter, definem *Fake News*, como informações falsas divulgadas com a intenção de atingir interesses de indivíduos ou grupos. Os autores defendem que existem três componentes essenciais para classificar uma notícia como *fake*: componente do uso de narrativa jornalística e dos componentes noticiosos; o componente da falsidade parcial ou total da narrativa e a intencionalidade de enganar ou criar falsas percepções através da propagação dessas informações na mídia social.

Apesar de termos concessões ilimitadas às informações e sermos livres para selecionar os conteúdos de acesso, existe um algoritmo que constrói um *echo chamber*, ou seja, uma seleção dos conteúdos a serem apresentados de acordo com os assuntos de interesse dos usuários (CARDOSO *et al.*, 2018). Esse sistema se utiliza de informações lançadas na rede pelo usuário, como o número de visualizações, curtidas ou busca por determinados assuntos, para selecionar o que vai aparecer, por exemplo, no *feed* do usuário.

Para Cardoso *et al.* (2018) esse sistema elimina a relação dialógica criando um falso cenário de democracia, pois não permite cruzar e comparar conhecimentos diferentes. Uma vez inseridos nessa bolha os discursos não concorrem, reforçando apenas as vozes sociais já assimiladas, concebendo como verdade tudo o que concorda com o seu conhecimento pré-estabelecido.

Dentre os fatores que motivam a produção das *Fake News*, Cardoso *et al.* (2018) destaca: fatores econômicos, ideológicos e políticos. O fator econômico é evidenciado quando as bolhas criadas pelos algoritmos apresentam para as grandes empresas jornalísticas, que tipo de notícia vende mais, estabelecendo dessa forma o critério de seleção do que vai ser anunciado, desvirtuando a concepção de jornalismo de qualidade e estimulando a criação de falsas notícia para atrair a atenção do público alvo. Da mesma forma, determinados grupos sociais manipulam as informações buscando também benefícios que privilegiam determinado partido político ou seguidores de uma mesma ideologia.

Cardoso *et al.* (2018) aponta três abordagens gerais para combater o fenômeno das *fake news*: legislação e políticas públicas, regulação privada e por último letramento e cidadania. A primeira deixa a cargo das autoridades a realização de ações que minimizem a divulgação desse tipo de notícia, enquanto a segunda delega às instituições de privadas, como por exemplo o Facebook, as providências quanto às *fake news* divulgadas. Entretanto é da terceira perspectiva

que essa pesquisa se aproxima, letramento e cidadania, que nesse caso, é definido como a “capacidade de distinguir a informação, sabendo procurar informação e verificar factos” (CARDOSO *et al.*, 2018, p. 33).

Nas próximas subseções abordaremos os conceitos de língua e linguagem do Círculo de Bakhtin assim como, os apontamentos sobre gêneros do discurso, com o intuito de esclarecermos os pressupostos para o empreendimento da nossa pesquisa aplicada em ensino que se desenha por meio da Pedagogia dos Multiletramentos.

2.3 LÍNGUA E LINGUAGEM

A concepção de língua e linguagem adotada nessa pesquisa é tributária ao círculo de Bakhtin, que entende a língua como um fato social oriundo da necessidade da comunicação. A língua não é vista como um sistema de regras abstratas, mas como um sistema social de interação verbal concretizadas através dos discursos.

Para esses autores, é por meio das condições e das formas de comunicação social que é constituída a representação de tudo que é ideológico: os signos. Estes signos ideológicos refletem e retratam não apenas uma realidade e estão sujeitos a avaliações, visto que, pode distorcer a realidade ou ser-lhe fiel, ou mesmo abordá-la de um ponto de vista específico (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006).

O signo ideológico é resultado de um consenso entre os indivíduos organizados socialmente durante o processo de interação e leva em consideração que o interlocutor não é passivo, uma vez que, a palavra procede de alguém em relação a alguém, materializando-se como “produto da interlocução do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 115).

Portanto, a língua é utilizada por integrantes de determinada esfera de atividade humana, por meio de enunciados únicos e concretos, se apresentam como unidades reais de comunicação, munidos de um autor e um destinatário, que apresentam emoções, paixões e juízo de valor, e que carrega em sua significação o contexto dialógico de cada situação de comunicação. (BAKHTIN, 1997).

Vianna (2019) ao sintetizar a concepção de língua e linguagem adotada pelo Círculo de Bakhtin destaca o dialogismo bakhtiniano como “a compreensão de que qualquer enunciado é intrinsecamente uma resposta a enunciados anteriores e, uma vez concretizado, abre-se à

resposta de enunciados futuros” (VIANNA, 2019, p. 28), onde os enunciados são entendidos tanto como a fala verbalizada como um discurso construído sobre a forma de texto.

Fiorin (2006), por sua vez, utiliza-se de três conceitos para descrever dialogismo bakhtiniano. O primeiro consiste em que todo enunciado é constituído de outro enunciado, apresentando pelo menos duas vozes discursivas: a sua e a que se posiciona contrária a ela. Essa relação estabelecida nos enunciados revela a disputa entre vozes sociais, cada uma apresentando seus próprios interesses.

O segundo conceito está relacionado às maneiras externas de mostrar outras vozes no discurso, o que pode acontecer de duas formas: a primeira é o que Bakhtin chama de discurso objetivado, no qual, o discurso do outro é nitidamente referenciado e separado do discurso do citante, e o segundo é apresentado de forma que não fica muito nítida, a separação entre as vozes do citado e do citante, é o que acontece com a paródia ou o discurso indireto livre, por exemplo. O terceiro consiste em afirmar que os enunciados são constitutivamente ideológicos uma vez que são externados como respostas às vozes sociais internalizadas pelo sujeito, ao longo da sua vivência social.

Vale ressaltar que os enunciados, por serem dialógicos, se apresentam nas mais variadas esferas de atividades humanas por meio dos gêneros do discurso. No próximo tópico nos aprofundaremos nos conceitos referentes a esses gêneros dentro da perspectiva bakhtiniana.

2.4 GÊNEROS DO DISCURSO

Para Bakhtin (1997) todo discurso é produzido dentro de uma esfera da atividade humana onde são estabelecidos tipos relativamente estáveis de enunciados, que o autor denominou, gêneros do discurso. Assim, tudo o que falamos ou escrevemos é pronunciado dentro de um gênero do discurso, ou seja, para estabelecer qualquer relação interacional a comunicação utiliza-se de um gênero específico para cada situação de fala.

O autor divide os gêneros em primários e secundários. Os gêneros primários são os gêneros utilizados nas atividades cotidianas, privadas, como a lista de compras do supermercado por exemplo. Por sua vez, os gêneros secundários são formados dos primários, porém, são gêneros mais elaborados, como é o caso de um romance que apresenta no seu texto um diálogo entre vizinhos. Nesse caso os gêneros primários adquirem uma característica particular, eles perdem o elo com a realidade.

Por serem resultados de necessidades comunicativas reais, os gêneros são assimilados, assim como o ato de falar, estabelecendo relações dialógicas. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 303):

Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir - lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações.

A variedade dos gêneros em cada esfera da atividade humana, é postulada de acordo com a “variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve” (BAKHTIN, 1997, p. 292). Dessa forma, os gêneros são relativamente estáveis porque assim “como o funcionamento, os instrumentos e as relações sociais nas esferas mudam, os gêneros também, se modificam de acordo com essas alterações” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 68).

Cada gênero discursivo é formado por três elementos básicos: o estilo, a forma composicional e o tema (BAKHTIN, 1997). O tema está relacionado ao conteúdo, porém não apenas como assunto principal do texto, mas levando em consideração a apreciação de valor, os ecos ideológicos e as vozes sociais incutidas nele. A forma composicional consiste na organização e na forma de acabamento do enunciado, o que permite a interação pois, delimita a fronteira entre o fim de um enunciado e início de outro. E o estilo são “as escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer (vontade enunciativa), para gerar o sentido desejado” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 92).

As mais variadas esferas da atividade humana abrangem diferentes gêneros do discurso, e diante das mudanças causadas pelo desenvolvimento tecnológico esses gêneros vêm sofrendo alterações frequentemente. Uma das sugestões de Rojo e Barbosa (2015) para que esses gêneros sejam trabalhados na sala de aula é dividi-los nas esferas de circulação do discurso, privilegiando as de maior relevância na vida cultural, privada e pública. A autora as divide em:

- a) esfera jornalística, responsável pelo “controle” e circulação da informação;
- b) esfera da divulgação da ciência, inclusive na escola, responsável pelo “controle” e circulação do conhecimento;
- c) esfera da participação na vida pública (produção em consumo; esfera política etc.), responsável pelo fazer político contemporâneo;
- d) finalmente, como ninguém é de ferro, a esfera artístico-literária, por meio da qual se produz cultura e arte – por que não? – entretenimento na vida contemporânea. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 141)

Ao analisar o ensino, gêneros do discurso nas aulas de língua inglesa, Pinto (2010) afirma que quando os alunos conhecem e utilizam esses gêneros aprendem a ter o controle da linguagem, descobrem o propósito da escrita, definem os conteúdos e reconhecem o contexto. Para a autora

uma das metas da escola consiste, então, em ajudar os alunos, numa situação determinada, a adaptar-se às características do contexto, a mobilizar modelos discursivos, a dominar as operações psicolinguísticas, a reconhecer e a usar as unidades linguísticas. Isso significa que nas situações escolares os alunos desenvolvem a capacidade de utilizar, adequadamente, os gêneros de acordo com as situações de comunicação em que estiverem inseridos. (PINTO, 2010, p. 54)

Abordados na perspectiva do Círculo de Bakhtin, os gêneros do discurso se apresentam como uma possibilidade de promoção do ensino por meio dos multiletramentos, pois uma vez que os enunciados concretos manifestam-se dentro de uma esfera específica da atividade humana, o ensino passa da simples repetição de frases ou resolução de exercícios de gramática e vocabulário, no caso da língua inglesa, para uma aprendizagem significativa, já que os alunos estarão explorando textos que podem ser utilizados nas mais diversas situações de comunicação.

A análise dos gêneros do discurso com foco nos recursos multimodais, tem sido alvo de recentes pesquisas sobre o ensino de línguas. Lucena e Pontes (2018), ao analisar o gênero memes como possibilidade metodológica para o ensino de língua portuguesa, concluíram que o ensino através de textos multimodais provoca no aluno um pensar crítico e reflexivo sobre suas práticas sociais de uso da língua.

Um estudo semelhante foi realizado com esse mesmo gênero em língua inglesa por Arruda, Arruda e Araújo (2017) com o intuito de analisar o gênero na ótica de critérios multimodais e críticos do discurso. O resultado da pesquisa foi que a função informativa e crítica dos recursos semióticos presentes nos memes, atuam de forma a contribuir para uma leitura multimodal crítica, o que resulta na conscientização de ideologias e relação de poder.

Contudo, nessa pesquisa, optamos por abordar os textos multimodais através de atividades de leitura e escrita em língua inglesa, dentro da esfera jornalística, aderindo assim tanto a sugestão de Rojo e Barbosa (2015) como também ao campo de atuação social jornalístico midiático proposto pela BNCC. Dentro desse campo foi explorada a questão da produção e circulação das *fake news* por meio de quatro diferentes textos multimodais: uma charge sobre *fake news*, um vídeo sobre como identificar as *fakes news*, um artigo de um blog sobre uma *fake news* lançada em 1835 e os memes sobre *fake news*.

Na próxima seção veremos o processo de organização e aplicação da proposta pedagógica para o ensino de língua inglesa no ensino médio que se utiliza da Pedagogia dos Multiletramentos para a promoção dessas interações sociais.

3 METODOLOGIA

Nesta seção destacamos em qual tipo de pesquisa se baseia o nosso trabalho, apresentaremos os sujeitos da pesquisa e como a mesma foi sistematizada para a aplicação da intervenção de ensino. Detalharemos cada atividade da proposta com os seus pressupostos teóricos e por fim destacamos como será realizada a análise dos dados.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Ancoramos nossa pesquisa na abordagem qualitativa (MINAYO, 2010) por meio da metodologia da pesquisa de intervenção pedagógica (DAMIANI, 2013). Nos trabalhos em educação a pesquisa qualitativa tem ganhado espaço porque incentiva a proximidade do pesquisador com os sujeitos investigados, o que resulta em um compromisso maior com as melhorias socioeducacionais. Esse tipo de pesquisa compreende e interpreta o ensino, analisando os problemas na educação, tendo como foco seus atores, ou seja, os sujeitos envolvidos no processo educativo, e leva em consideração a subjetividade no processo de pesquisa reforçando a necessidade de desenvolver medidas para controlá-la (GATTI; ANDRÉ 2011).

Dentre as pesquisas qualitativas optamos pela pesquisa de intervenção pedagógica, que é definida por Zozzoli (2006, p. 123-124) como uma “investigação em que são introduzidas propostas de ação a partir de observações já efetuadas em contexto semelhante”, ou seja, são pesquisas realizadas pelos professores pesquisadores em sua sala de aula com o intuito de contribuir para a aprendizagem dos alunos. A autora destaca também que apesar das similaridades com a pesquisa-ação, essas pesquisas se diferenciam quanto a dimensão social que cada uma aborda, pois, a pesquisa-ação se desenvolve em um plano macro, enquanto a pesquisa de intervenção pedagógica se situa dentro de um tema específico, com um grupo de sujeitos mais restrito (ZOZZOLI, 2006).

Para Damiani (2013) esse tipo de pesquisa parte da intenção de mudança de uma determinada realidade, para a aplicação de uma ação que levantará dados para a realização de uma avaliação rigorosa e sistemática de tais práticas. A pesquisa de intervenção pedagógica apresenta os seguintes aspectos:

- 1) são pesquisas aplicadas, em contraposição à pesquisas fundamentadas; 2) partem de uma intenção de mudança ou inovação, constituindo-se então, em práticas a serem analisadas; 3) trabalham com dados criados em contraposição à dados já existentes,

que são simplesmente coletados; 4) envolvem uma avaliação rigorosa e sistemática dos efeitos de tais práticas, isto é, uma avaliação apoiada em métodos científicos, em contraposição às simples descrições dos efeitos de práticas que visam à mudança ou inovação. (DAMIANI, 2013, p. 7)

A autora destaca ainda a importância do caráter científico de tais pesquisas quando enfatiza a realização dessa, com base em um referencial teórico que objetive promover avanços nas práticas de ensino e aponta para a necessidade da efetivação de avaliações rigorosas e sistemáticas que desenvolvam o avanço do conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem, envolvidos nos referenciais adotados (DAMIANI, 2013).

Na busca pelo desenvolvimento da melhoria do ensino da língua inglesa, com base nos pressupostos metodológicos acima postulados, elaboramos uma proposta de intervenção que apresentaremos com mais detalhes a seguir.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como já foi enfatizado anteriormente, essa proposta é o resultado da reflexão e articulação das competências e habilidades da BNCC para o ensino de Língua Inglesa dentro do campo de atuação social denominado campo jornalístico midiático. Para a realização da intervenção, selecionamos alunos da primeira série do ensino médio de uma escola pública estadual da cidade de Russas-CE, escolha que se deu pelo fato de lecionarmos na referida escola, conhecermos o contexto dos alunos em questão e pela possibilidade de permanência desse tipo de metodologia de trabalho, com esses mesmos alunos, nas séries seguintes.

A sala conta com quarenta alunos na faixa de 14 a 17 anos, no entanto, desses quarenta alunos, selecionamos 10 que apresentavam baixo rendimento na disciplina de Língua Inglesa de acordo com as notas dos primeiros bimestres do ano de 2019. Contudo, inicialmente tomamos todas as providências quanto à autorização do diretor da instituição, por meio do Termo de Autorização Institucional para Realização de Pesquisa (apêndice A). Em seguida, também solicitamos, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice B), a anuência dos pais, uma vez que, os alunos em questão encontravam-se na faixa etária de 14 a 17 anos, e também o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (apêndice C).

Os alunos convidados a participarem da pesquisa, levaram o TCLE antes do primeiro encontro para ser assinado pelos pais ou responsáveis, assim como o contato da pesquisadora, para que pudessem ser sanadas possíveis dúvidas sobre a pesquisa. Todos os procedimentos

foram condicionados ao parecer favorável de número 3.637.850, concedido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e apenas após a aprovação, a pesquisa foi iniciada.

A proposta de intervenção foi realizada no mês de novembro de 2019, teve duração de 15h, que foram divididas em 2 encontros presenciais e quatro atividades *on-line*, e a sua realização foi condicionada à adesão dos alunos, sem nenhuma obrigatoriedade.

Os encontros presenciais foram realizados no contraturno, na escola em questão e tiveram duração de 2h/a cada, enquanto as atividades *on-line*, eram postadas no período da manhã com o prazo de 3 ou 4 dias para serem realizadas e entregues via *WhatsApp*. Esse aplicativo, tanto tornou viáveis as interações entre professor-aluno e aluno-aluno, como atuou como um suporte para a utilização de outros recursos como o *Google Forms* e *links* para vídeos do *Youtube*.

No primeiro encontro presencial, foram expostos os objetivos da pesquisa, foi criado um grupo nas redes sociais, que funcionou como suporte para as atividades propostas, e foi apresentado o cronograma da pesquisa (apêndice D). Como a pesquisa foi realizada através do uso do aplicativo *WhatsApp* e das mídias digitais, tomamos as devidas precauções quanto ao risco de algum aluno ficar constrangido ao sanar suas dúvidas no grupo, ou mesmo de ser destrutado pelos demais.

Com o intuito de evitar esses problemas, no primeiro encontro presencial foram construídas coletivamente as regras de convivência do grupo, para que fossem evitados comportamentos inadequados durante a intervenção. No primeiro encontro, também foi reforçado que todos os dados coletados pela pesquisadora seriam sigilosos e que cada um teria direito de desistir quando quisesse, sem nenhum prejuízo ou penalidade.

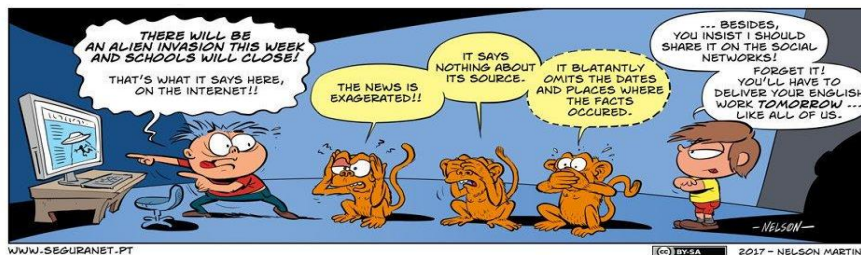
Cada atividade *on-line* abordou um aspecto da aprendizagem por *design*, totalizando em quatro atividades, duas por semana, que envolveram a colaboração, a pesquisa, a reflexão sobre o processo de aprendizagem utilizando-se de materiais autênticos e a produção, enunciados no ambiente digital. Nas duas primeiras atividades optamos por explorar a compreensão e a análise do funcionamento das diferentes linguagens incutidas nos textos multimodais, no caso a charge e o vídeo, com o objetivo de ampliar as possibilidades de atuação social por meio dos enunciados concretos. Tivemos como base, a competência 1 da área de Linguagens e suas tecnologias da BNCC, que é definida como:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e

interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p. 491)

Na primeira atividade buscamos analisar o comportamento dos alunos diante da interpretação de textos multimodais por meio da resolução de um questionário no *Google Forms*, sobre a charge “*The wise monkeys of fake news*” e da produção de um título diferente para a charge.

Figura 4 - Charge “*The wise monkeys of fake news*”



Fonte: Martins (2017)

O questionário foi elaborado com 6 questões, com o intuito de avaliar os conhecimentos dos alunos a respeito do tema *fake news*, as estratégias de leituras usadas por eles e as expectativas quanto ao aprendizado sobre o assunto em questão. As perguntas foram elaboradas de maneira a fazer os alunos refletirem sobre o processo de aprendizagem das linguagens presentes no texto, no caso, podemos destacar a linguagem visual e verbal. Essa atividade contempla a terceira habilidade da competência 1 que é “analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais)” (BRASIL, 2018, p. 491).

Para a segunda atividade escolhemos um vídeo autêntico, “*Five ways to spot Fake news*”, que aponta cinco maneiras de identificar as *fake news*, para explorar a compreensão e análise dos processos de produção e circulação desses discursos, pois, de acordo com a habilidade 1 da competência 1, ao conscientizarmos os alunos desses processos, estaremos capacitando-os a fazerem escolhas em função de interesses. Nesse processo, os discentes elaboraram características para as *fakes news*, com base na interpretação das informações do vídeo e também criaram um conceito de acordo com o seu conhecimento de mundo e o conhecimento adquirido na atividade.

Figura 5 - Vídeo “Five ways to spot Fake news”



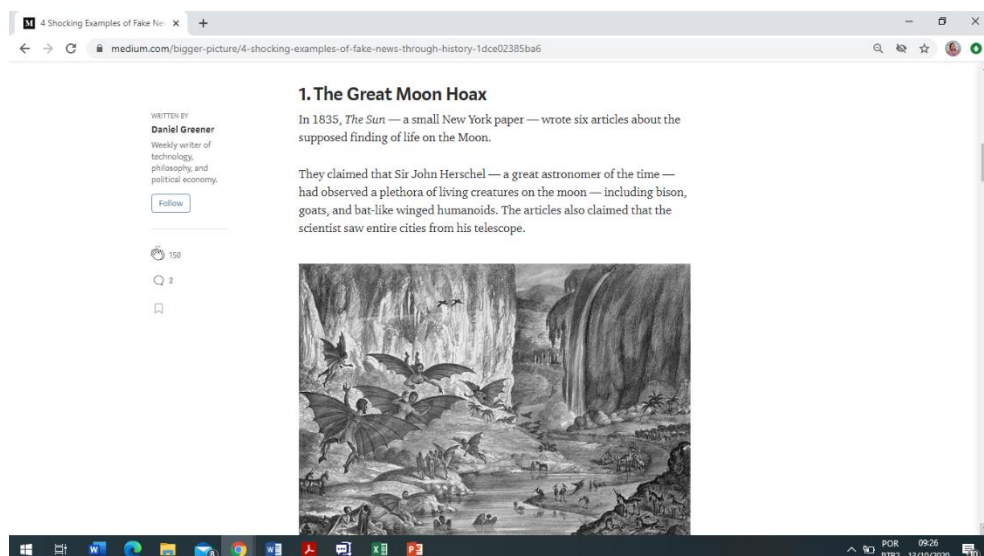
Fonte: Reyes (2018)

As duas últimas atividades tiveram como base a competência 7 da BNCC, que tem como foco as práticas de linguagem em ambiente digital e objetiva capacitar o aluno à:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 497)

Na atividade 3, nos utilizamos de um artigo sobre *fake news* postado em um blog para explorar a habilidade 2 da competência 7, citada acima. Essa habilidade visa capacitar os alunos a avaliar o impacto das TDIC, selecionando, compreendendo e produzindo criticamente seus discursos em ambientes digitais (BRASIL, 2018). Desenvolvemos nessa atividade a reflexão sobre as relações de interesses existentes na produção de uma *fake news*, através do preenchimento de uma tabela relacionando o custo benefício para os sujeitos envolvidos nesse processo.

Figura 6 - Texto “The great Moon Hoax”



Fonte: Greener (2018)

Por fim, baseamos a quarta atividade na habilidade 1 da competência 7 da BNCC. Afim de “explorar as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades” (BRASIL, 2018, p. 497), propomos aos alunos participantes da pesquisa a produção ética, criativa e responsável de um meme sobre *fake news*. Vejamos o quadro síntese das atividades propostas:

Quadro 1 - Quadro síntese das atividades propostas

	Gênero	Conhecimentos mediados	Ações pedagógicas	Competência e habilidade da BNCC
Atividade 1	Charge	Experienciar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resolução de um questionário sobre o conhecimento prévio do tema <i>fake news</i>; ✓ Elaboração de um título para a charge. 	Competência 1 Habilidade 3
Atividade 2	Vídeo	Conceituar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção de um mapa mental sobre as características das <i>fake news</i>; ✓ Elaboração do conceito de <i>fake news</i> 	Competência 1 Habilidade 1
Atividade 3	Blog	Analisar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Preenchimento de uma tabela de custo benefício das pessoas envolvidas nas <i>fake news</i>. 	Competência 7 Habilidade 2
Atividade 4	Meme	Aplicar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção de um meme sobre <i>fake news</i>. 	Competência 7 Habilidade 1

Fonte: Elaborado pela autora

A intervenção almejou proporcionar aos alunos a oportunidade de experienciar uma abordagem do ensino da Língua Inglesa, que aproxima o conteúdo estudado da sua realidade, das experiências vividas por eles, fazendo conexões, elaborando conceitos, observando os interesses envolvidos nos discursos e adaptando os conhecimentos aprendidos aos novos contextos. Dessa forma, buscamos desenvolver a análise crítica e a consciência ética do uso das ferramentas digitais, além de conhecimentos relacionados ao uso da língua inglesa. No próximo tópico apresentamos como foi constituído o corpus da pesquisa, por meio das teorias da Pedagogia dos Multiletramentos, e como foi realizada a avaliação dos dados.

3.3 CORPUS DA PESQUISA E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

O corpus da pesquisa foi composto pelas observações das interações no aplicativo *WhatsApp*, pela resolução das atividades propostas e pelas impressões dos alunos sobre a

intervenção. Nas interações buscamos flagrar como os alunos desenvolveram as práticas de multiletramentos: se sozinhos, de forma autônoma, se necessitaram do auxílio do professor ou dos pares e se auxiliaram os outros na resolução de problemas. Todas essas impressões foram registradas na Ficha de Avaliação Individual (apêndice F) do aluno durante a realização das atividades.

Na primeira atividade exploramos o experienciar, o conhecido e o novo, através do gênero charge, levando em consideração o texto nas suas mais variadas semioses. Para tanto, buscamos identificar por meio das respostas do questionário como foi realizada a construção do significado, através de recursos visuais e verbais, como cognatas, imagens, conhecimento prévio e conhecimentos sobre vocabulário e gramática.

Como já mencionamos, na segunda atividade foi explorado um vídeo autêntico em língua inglesa que objetivou analisar o processo de produção e circulação das *fake news*. Nessa etapa, os alunos elaboraram um mapa mental com as características desse tipo de informação. Esse processo consistiu no desenvolvimento tanto do conceituar por nome, como por teoria, pois os alunos formam seus próprios conceitos através do seu conhecimento de mundo e das informações do vídeo. Através do mapa mental construído pelos alunos, analisamos se a metalinguagem associada a recursos visuais, verbais, sonoros e gestuais, facilitou na identificação das características das *fake news*, no seu processo de produção, na circulação dos discursos, na conceituação e na escolha das informações a serem propagadas pelos alunos.

Com o intuito de desenvolver a criticidade, quanto a seleção e compreensão dos discursos nos ambientes digitais, a terceira atividade abordou, através de um artigo postado em um blog, o impacto do uso das tecnologias em diferentes épocas, instigando os alunos tanto à uma análise funcional como crítica. O preenchimento da tabela de interesses, propôs uma reflexão sobre a finalidade, os benefícios e malefícios incutidos na produção e divulgação de uma *fake news*. Nessa atividade observamos as respostas dos alunos e identificamos como esses, apenas com recursos verbais em língua inglesa, avaliaram as consequências das *fake news* através de diferentes pontos de vista.

Na última atividade, optamos pela produção de um meme, fazendo uso das TIDC para explorar o aplicar apropriadamente e o aplicar criativamente. O objetivo dessa atividade foi incentivar a produção ética, criativa e responsável, em um contexto diferente, porém com base no que já foi abordado nas atividades anteriores. Aqui buscamos, por meio dos memes produzidos, observar o uso de vocábulos, imagens ou mesmo expressões apresentadas nas atividades anteriores, a preservação das características do gênero meme, assim como o uso ético e consciente das redes sociais. As impressões de todas as atividades foram registradas em uma

ficha individual de avaliação, na qual foram postulados os aspectos da aprendizagem por *design* e a performance dos alunos.

Com as respostas do questionário de avaliação da intervenção, que foi elaborado com 5 perguntas subjetivas, pudemos identificar as fontes de pesquisas dos alunos, o quanto as atividades contribuíram para a aprendizagem, o impacto das tecnologias para a prática da língua-alvo e, que outros recursos poderiam ser utilizados para a promoção da aprendizagem.

Tanto as respostas das atividades realizadas on-line, como as interações no grupo de *WhatsApp*, foram salvas no *Google Drive*, para o preenchimento das Fichas de Avaliação Individual, logo após o prazo de término de cada atividade. Após o segundo encontro presencial, o questionário de avaliação da intervenção foi analisado e as respostas comparadas com os resultados das atividades e das interações. Todos os dados foram armazenados no *Google drive* em caixa de arquivos e somente a pesquisadora e o discente, terão acesso aos questionários, à ficha de avaliação e às atividades.

O documento que rege as pesquisas na área de ensino, defende que essas devem “construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados na pesquisa em educação e ensino para a sua aplicação em produtos e processos educativos” (CAPES, 2019, p. 3). Diante desta questão e da natureza aplicada desta pesquisa, os procedimentos adotados foram estruturados em um Produto Educacional que busca atender às demandas do ensino para a sociedade atual e manter um diálogo direto com o professor.

Na próxima seção apresentaremos a análise detalhada das respostas às atividades e às interações, realizadas pelos alunos nas quatro atividades propostas e faremos uma apreciação das respostas sobre a intervenção.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Dividimos essa seção em 5 partes. Nas 4 primeiras apresentamos as respostas das atividades propostas com base nos aspectos da aprendizagem por design (experienciando, conceituando, analisando e aplicando), e na última mostramos o resultado do questionário de avaliação da intervenção. A autenticidade da expressão dos alunos é mantida *ipsis litteris* e a interpretação da expressão dos alunos retoma seus textos por meio de aspas. Os áudios enviados pelos alunos também foram transcritos na variedade padrão da língua.

Em nenhum momento na análise que se segue foram divulgados os nomes dos alunos participantes da pesquisa, para tanto os alunos foram nomeados na análise da pesquisa por meio de identificação alfabética, ex.: Aluno A, Aluno B, etc. Os dados coletados foram compilados em quadros para a sistematização da leitura e elencadas de acordo com as respostas dos alunos em categorias.

4.1 ATIVIDADE 1 – EXPERIENCIANDO

Na primeira atividade buscamos analisar como os alunos interpretam o texto em língua inglesa quando esse texto apresenta, para além dos signos linguísticos, uma forma híbrida e exige a interpretação crítica de diferentes linguagens. Para tanto, nesta etapa, escolhemos o texto charge, pois, a linguagem verbal atrelada à não verbal, o formato dos balões, as sequenciações de imagens através dos quadros, entre outros aspectos semióticos, formam um conjunto de informações que consideramos relevantes para a compreensão da narrativa.

Com o intuito de estimular a competência metalinguística com foco na concepção de língua de Bakhtin que tratamos na seção 2.1, desenvolvemos um questionário no *Google Forms* baseado na estratégia *Topic wheel*. Essa estratégia busca fazer com que os alunos reflitam sobre a forma como eles constroem novos conhecimentos através de questionamentos sobre seu conhecimento prévio do tema, o seu ponto de vista sobre o assunto e onde eles acham que podem obter mais informações a respeito do tópico em questão.

Além desses, acrescentamos mais alguns questionamentos que apontam diretamente para o aprendizado da língua inglesa através do contexto, tais como, quais palavras os alunos já conheciam, quais aspectos gramaticais contribuíram para a compreensão do texto e como as imagens colaboraram para a interpretação.

Com o intuito de aferir o conhecimento prévio dos alunos, pedimos que esses expressassem suas opiniões sobre o tema *fake news*. A categorização dos dados foi realizada com base nas aproximações e distanciamentos resultantes da produção de sentido da interação, vejamos:

Quadro 2 – Investigação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema *fake news*

Qual a sua opinião sobre <i>fake news</i> ?		
CATEGORIAS	ALUNOS	RESPOSTAS
Valoração positiva do tema	A	<i>É boa</i>
	D	<i>E um inglês muito bom de trabalha</i>
Impacto social negativo	B	<i>Que ela pode nos alerta e também nos enganar</i>
	C	<i>Não deveria existir haha</i>
	F	<i>É algo que já existe a muito, muito tempo, mas deveriam acabar com esta pratica!</i>
	G	<i>Muito desnecessário</i>
	H	<i>A fake news pode ter consequencias graves</i>
	I	<i>É algo que deveria ser erradicado</i>
	J	<i>Uma coisa inadequada pra a sociedade</i>
Apenas conceito	E	<i>Minha opinião e que isso e notícias falsas</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Podemos identificar diferentes enfoques nas respostas dos alunos, pois ao analisarmos as respostas dos alunos A e D percebemos que a opinião postulada não foi direcionada para a atuação das *fake news* na sociedade mas para a relevância desse tipo de tema, para a aprendizagem da língua inglesa, enquanto o segundo grupo aponta para os perigos desse tipo de notícia para a sociedade, destacando que é algo que deveria ser extinto, alunos C, F, G, I, J, por que resulta em consequências graves, alunos B, F e H. O aluno E, apesar de começar a sua resposta com “Minha opinião e...”, apenas destacou o seu conceito sobre o assunto, no entanto demonstrou conhecimento sobre o tema ao dizer que “isso e notícias falsas”.

De acordo com as respostas, observamos que os alunos estão, em sua maioria, conscientes sobre os perigos que as *fake news* representam para a sociedade, e quando levamos em consideração que 7 dos 10 alunos participantes da pesquisa, apresentaram opiniões que apontam para os prejuízos causados por esse tipo de notícia, a ponto de questionar a existência das *fake news*, chegamos à conclusão de que em seus discursos, os alunos sinalizam um conhecimento mais específico sobre o tema que não é possível identificar nos enunciados concretos das respostas.

Segundo Cope e Kalantzis (2015) o experienciar envolve a aprendizagem por meio de experiências sociais fora do ambiente educacional. Apesar de alguns alunos terem feito

referência ao ensino da língua inglesa ao elaborarem a resposta dessa atividade, a maioria foi reportada para acontecimentos da sua vida cotidiana, trazendo informações que não foram ensinadas na sala de aula, ou seja, eles trouxeram, para o ambiente de aprendizagem uma reflexão sobre os conhecimentos, experiências e interesses relativos as *fake news*, por meio das suas respostas.

Na busca por informações específicas sobre o conhecimento prévio dos alunos, na próxima questão buscamos identificar quais conhecimentos os alunos têm interesse em aprenderem sobre o tema. Ao nos reportamos às respostas dos alunos na busca da compreensão de seus interesses para ampliar seus conhecimentos, observamos que as respostas apontam tanto para informações específicas sobre as *fake news* como para os conhecimentos relativos à língua inglesa, no entanto, dois dos alunos não se mostraram interessados nem pelo tema nem pela aprendizagem da língua-alvo, vejamos:

Quadro 3 - Investigação de conhecimentos específicos dos alunos

O que mais você gostaria de saber sobre o tema?		
CATEGORIAS	ALUNOS	RESPOSTAS
Aprender sobre <i>fake news</i>	A	Podia ser tudo kkk
	C	Muitas coisas kk
	F	Queria intender melhor
	G	Queria saber o desfecho
	H	Como descobri uma fake news
	J	Onde passa...
Aprender sobre a língua inglesa	B	Que eu queria praticar mais o inglês
	D	Gostaria de saber as palavras em inglês
Não apresentou interesse	E	Eu acho q n gostaria de saber mais ND, pq pelos quadrinhos da para perceber q é uma notícia falsa
	I	Nada

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Da categoria dos que gostariam de aprender mais sobre *fake news*, os alunos A, C e F revelaram não ter muito conhecimento sobre o tema e não demonstram interesse em aprender algo específico, generalizando suas respostas com palavras como “tudo” e “Muita coisa”. É interessante ressaltar o uso da informalidade potencializada pelo uso da rede social *WhatsApp* nas respostas dos dois primeiros alunos, que demonstram descontração ao se utilizarem do “kkk”. Os demais alunos dessa categoria, foram bem específicos nas suas respostas, o aluno G demonstrou curiosidade sobre o desfecho da charge, o aluno H demonstra não saber como identificar uma *fake news* e para o aluno J é interessante saber aonde esse tipo de notícia circula.

Assim como na primeira pergunta, a resposta do aluno D para essa questão aponta para o aprendizado da língua dentro do tema, assim como o aluno B. O fato de a charge estar em

língua inglesa reporta esses alunos ao aprendizado da língua, o que vemos como um ponto positivo, uma vez que, esse fato revela o desejo por aprender mais a respeito da língua alvo. Os alunos E e I, disseram em suas respostas que não tinham interesse em aprofundar os seus conhecimentos sobre o tema, no entanto, a resposta do aluno E, limitou a *fake news* ao contexto da notícia da charge, que ele já havia identificado como uma notícia falsa. O aluno I, por sua vez, não demonstra interesse em aprender mais sobre o assunto, contudo pela resposta não foi possível identificar se essa atitude se deve ao fato de o aluno considerar que já sabe o suficiente sobre o texto ou se por outros motivos.

Em seguida, investigamos sobre as fontes de pesquisas utilizadas na busca de informações sobre o tema e, 7 dos 10 alunos participantes, revelaram que utilizavam o ambiente digital para a construção do conhecimento. Apenas os alunos B, C e D não citaram a internet ou os seus recursos como fonte de pesquisa, como podemos conferir no quadro 4:

Quadro 4 - Investigação sobre as fontes de pesquisa

Fontes de pesquisa		
CATEGORIAS	ALUNOS	RESPOSTAS
Internet	A	Em sites ☐😊
	B	Na internet...
	F	Usando sites de pesquisa
	G	Na internet...
	H	Pesquisando na internet
	I	No google
	J	Na internet, ...
Livros	B	... nos livros...
	G	...nós livros
	J	... ou em livros
Os pares e professores	B	...com os professores
	D	Falando com os professores ou com colegas
Outros	C	Procurando mas textos como esse do mesmo tema
	E	Buscar mais informações na fonte para ver se a notícia é realmente verdadeira e ver se o aultor realmente existe

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

É interessante observarmos o ponto de vista dos participantes da pesquisa sobre a relevância da internet na aprendizagem, visto que em sua maioria os alunos apresentaram a internet como fonte de pesquisa e que os alunos que fizeram referência aos livros também

apontaram a internet como meio de obter mais informações sobre o tema, como foi o caso do aluno B: “Na internet nos livros e com os professores”.

Quanto à investigação sobre os conhecimentos linguísticos, tanto verbais como não verbais, analisamos primeiramente como os alunos fazem uso do seu conhecimento da língua materna para identificar cognatas e do conhecimento já adquirido da língua inglesa para a interpretação da charge. Apresentamos abaixo a incidência das palavras conhecidas e cognatas:

Quadro 5 – Investigação sobre os conhecimentos linguísticos: vocábulos

Vocábulos conhecidos pelos alunos		
CATEGORIAS	ALUNOS	RESPOSTAS
Apresentaram apenas cognatas	D	The news is exaserated
	H	Schools
Apresentaram apenas palavras não cognatas	E	THA'S ,WHAT ,THE ,OF
	C	Close
Apresentaram tanto cognatas como não cognatas	B	Invasion,internet,close,exagerated e forget
	F	Like, tomorrow, aliens, news, wolrd
	G	Escola,fechar
	J	Fake, invasion, álien...
Não especificou as palavras	A	So algumas
	I	Poucas

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Nessa etapa da pesquisa, vemos que alguns alunos limitaram suas respostas a palavras cognatas e outros a palavras conhecidas, no entanto, identificamos que não foram mencionados possíveis conteúdos gramaticais básicos da língua inglesa (pronomes pessoais *it* e *you*; verbo *to be*) como possibilidades de produção de sentido em suas leituras e que das onze palavras cognatas encontradas no texto, apenas cinco foram citadas pelos alunos.

Com base nessas informações, atestamos que os alunos apresentam dificuldades em fazer uso da língua materna para interpretar um texto em língua inglesa e que os conhecimentos relativos à gramática, ou não foram assimilados ou não são contextualizados para o entendimento do texto, dentro da perspectiva dialógica da linguagem. Acreditamos que isso é reflexo do ensino descontextualizado da língua, com foco em estruturas que não remetem às práticas sociais de uso da linguagem. Este tipo de ensino não estimula a aprendizagem por meio da interpretação nem capacita os alunos para o uso da língua nas esferas de atuação social.

Assim, ao serem questionados sobre quais os aspectos gramaticais contribuíram para a interpretação do texto, 3 dos 10 alunos responderam que não sabiam, os alunos A, C e I, e dois

outros alunos apresentaram os recursos visuais para responder à questão, os alunos F e H. O aluno E, não respondeu ao questionamento e o aluno D, apresentou uma resposta que não condiz com o conteúdo do gênero estudado. Apenas os alunos B, G e J, apresentaram conteúdos gramaticais que podem ter ajudado na compreensão do texto, e mesmo assim o aluno J, não especificou propriamente o conteúdo, resumindo a sua resposta à linguagem dos personagens, como mostram as respostas abaixo:

Quadro 6 – Investigação sobre os conhecimentos linguísticos: gramática

Recursos gramaticais		
CATEGORIAS	ALUNO	RESPOSTAS
Reconhecem os conteúdos gramaticais	B	<i>Preposições, interjeição e adjetivo</i>
	G	<i>Os sinais de pontuação o ponto a vírgula exclamação e interrogação</i>
	J	<i>A linguagem dos personagens</i>
Recursos visuais	F	<i>As imagens, e o que eu sabia de inglês</i>
	H	<i>O desenho do disco voado no computador</i>
Não sabem	A	<i>Rapas sei não</i>
	I	<i>Não sei</i>
	C	<i>Não sei 😊</i>
Outro	D	<i>Verbal fábula índice</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Por fim, analisamos como os alunos se utilizam de recursos visuais para a compreensão do texto. Quando questionados sobre a utilidade das imagens no entendimento da charge quase todos os alunos afirmaram que as imagens contribuíram muito para o entendimento do gênero, com exceção do aluno A, que relatou que as imagens não ajudaram muito, vejamos:

Quadro 7 – Investigação sobre a interpretação das imagens

(continua)

Imagens		
CATEGORIAS	ALUNO	RESPOSTAS
As imagens dos personagens contribuíram para a compreensão	C	Que o rapaz esta apontando para o computador para mostra algo
	D	Quando ele apontava para o computado é explica para os meninos
	E	Nas expressões dos personagens
	G	Sim, pois a espreção dos bonecos ajuda muito
	J	Sim, no jeito que eles interpretão...
	B	As imagens ajudaram a compreender que a notícia não era verdadeira

Quadro 7 – Investigação sobre a interpretação das imagens

(conclusão)

Imagens		
CATEGORIAS	ALUNO	RESPOSTAS
As imagens contribuíram, mas, não é especificada a imagem	F	Sim, muito
	H	Sim
	I	Sim me ajudou bastante
As imagens não ajudaram	A	Rapas muito não, eu não entendi direito

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Observamos pelas respostas que apenas o aluno A não conseguiu interpretar as imagens para a compreensão do texto, e que apesar de terem respondido que as imagens contribuíram, os alunos F, H e I não especificaram como essas imagens ajudaram. Os alunos C, D, E, G e J apontaram para a expressão e as ações dos personagens como a principal contribuição para o entendimento da charge, e apenas o aluno B associou as imagens ao tema da charge.

Interessante destacar que em nenhum momento os alunos fizeram referência aos macacos sábios,² apresentados na charge, isso demonstra que apesar de as imagens contribuírem significativamente para a compreensão dos textos, a apropriação do significado apenas acontecerá através de uma conexão entre o conhecimento prévio dos alunos e as novas informações. Esse fator é de fundamental importância para que o multiletramento aconteça, pois, a compreensão das imagens do ponto de vista ideológico, como defendem Barbosa, Araújo e Aragão (2016), somente será entendida se houver um ponto de convergência entre o conhecido e o novo.

O uso dos novos conhecimentos, no entanto, construídos na interação sobre *fake news* até esse ponto da pesquisa, se evidencia na elaboração dos seus títulos para a charge, vejamos:

Quadro 7 – Produção do título da charge

(continua)

Título da charge		
CATEGORIAS	ALUNOS	RESPOSTA
Em forma de questionamento	A	Is it fake or real? Are there any land extra?
	B	Invasion from another world?
	C	Fake news or reality? Do aliens exist?
	F	The invasion, truth or Fake news?
	I	What if it's a lie what if the aliens are just another fake news
	J	Is the invasion fake or real?

² Uma referência a escultura de madeira do século XVII que apresenta três macacos, Mizaru, Kikazaru e Iwazaru, um com as mãos na boca, o outro com as mãos nos ouvidos e o outro com as mãos nos olhos. Eles fazem menção ao provérbio que diz: “Não veja o mal, o mau não ouvir, não diga perversamente”.

Quadro 7 – Produção do título da charge

(conclusão)

Título da charge		
CATEGORIAS	ALUNOS	RESPOSTA
Como materialização da <i>fake news</i>	H	Disk flown at school
	G	The invasion of the aliens
Apenas copiaram o título do formulário	D	The wise monkey of afake News
	E	The wise monkey of fake News

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Identificamos, nas respostas dos alunos A, B, C, F, I e J, a disputa do *status* entre verdade e mentira, que é constituído nas notícias, por meio do uso de questionamentos, evidenciando a dúvida em relação às notícias postuladas na charge. Dois alunos elaboraram um título não-problematizador, alunos H e I, que ao produzir o título na afirmativa, pode ser interpretado como a tentativa da materialização da própria *fake news*. Os alunos D e E, por sua vez, esboçaram na sua produção o mesmo título que foi utilizado no cabeçalho do questionário respondido no *Google Forms*.

Um fator importante nessa etapa da pesquisa é que os vocábulos que mais apareceram como cognatas reconhecidas pelos alunos, *invasion*, *aliens*, *school* se apresentam nos títulos elaborados, junto com palavras que estão diretamente associadas ao tema, porém não fazem parte do texto como, *real*, *truth*, *fake*, *lie* e *reality*.

Nesse processo de resolução do questionário e da produção de um título para a charge, podemos perceber que inicialmente houve dificuldade por meio dos alunos em experienciar o conhecido, ou seja, em fazer as conexões entre o conhecimento já adquirido e a interpretação do texto. No decorrer da atividade percebemos que por meio das interações no grupo de *WhatsApp*, os conhecimentos passaram a ser compartilhados tanto em relação aos assuntos que envolviam o conhecimento da língua inglesa, como ao uso de recursos que facilitassem o aprendizado da língua, como é relatado em um áudio enviado ao grupo do *WhatsApp* pelo aluno F:

“... eles estavam perguntando no pv como fazia aí eu ensinei que baixava o tradutor no playstory, tirava lá, via o que deu pra entender da charge, sobre o que falava a charge, por que eu não disse sobre o que era que falava, por que todo mundo já sabe, eu acho... aí botava lá no tradutor o título que tivesse a ver e traduzia, quando traduzisse copiava o que tivesse traduzido e colava...” (Aluno F)

O aluno F ajudou, a pelo menos quatro outros alunos nessa atividade, os alunos, A, D, I e J. Nessa fala, identificamos que apesar das recomendações para todas as dúvidas serem

sanadas no grupo criado para a pesquisa, alguns alunos preferiram interagir entre eles no privado. Entretanto, percebemos que o processo de pesquisa e resolução da atividade ensinado pelo aluno F, contribuiu para que outros alunos experienciassem o novo, uma vez que, a partir do uso do *Google tradutor*, eles tiveram acesso às palavras desconhecidas da língua e as utilizaram dialogando com o texto em questão.

Cope e Kalantzis (2015) entendem que, para que aconteça o experienciar, é necessário que sejam criadas situações em que os alunos possam usar o seu conhecimento de mundo para alicerçar novos aprendizados. Entender o que os alunos sabem sobre o tema, sobre a capacidade de ler diferentes linguagens, sobre as fontes de pesquisa e o nível de interesse pelo assunto abordado, pode contribuir para o desenvolvimento de atividades futuras que se adequem a realidade do aluno.

Nessa atividade, o experienciar buscou identificar o conhecimento dos alunos sobre o tema *fake news* e criar oportunidades para a construção de novos significados, por meio do compartilhamento desses conhecimentos, tanto entre professor e aluno, como entre aluno e aluno. Ao usarmos uma charge que envolve o contexto escolar e as notícias falsas publicadas na internet, identificamos que os alunos tinham um conhecimento superficial, tanto sobre o tema como sobre os aspectos linguísticos da língua inglesa, no entanto, mostraram interesse em aprender mais sobre o assunto.

Observamos também que as múltiplas linguagens envolvidas no texto, como as expressões dos personagens e a imagem da nave espacial, contribuíram para o entendimento da charge, apesar de considerarmos que as imagens foram pouco exploradas pelos alunos, visto que os balões, tanto no seu formato como na sua cor, não foram levados em consideração e nem as imagens dos macacos sábios foram mencionadas nas respostas.

Outro ponto de destaque que evidencia a colaboração da atividade de experienciar na construção do conhecimento, foi a interação no *WhatsApp*, pois tanto contribuiu para o compartilhamento de informações sobre o uso dos recursos da internet como para a divulgação dos títulos produzidos pelos alunos, promovendo assim a colaboração entre os pares. A postagem dos títulos no grupo, por exemplo, serviu tanto como exemplificação, para os que ainda estavam com dúvidas, como promoveu um diálogo sobre o processo de produção desses.

4.2 ATIVIDADE 2 – CONCEITUANDO

Essa atividade foi elaborada com o intuito de fazer os alunos compreenderem os processos de produção e circulação das *fake news*, capacitando-os assim, a realizar uma análise

mais detalhada e sistemática do funcionamento desse tipo de notícia. Com o intuito de desenvolver também as práticas de Multiletramentos, escolhemos o gênero do discurso vídeo, pois consideramos que esse gênero amplia a as possibilidades de aprendizado da língua-alvo, uma vez que os enunciados são expostos de forma híbrida, contemplando textos complexos e multissemióticos.

Nessa atividade, os alunos assistiram a um vídeo que explica como identificar as *fake news*. O vídeo apresenta cinco pontos a serem observados nas notícias difundidas nas redes sociais: as imagens, o título, o autor, as fontes das informações e o endereço eletrônico em que a notícia se encontra. Diante dessas informações, os alunos teriam que elaborar três características das *fake news* adotando a estratégia *Mind map*, que consiste em fazer com que os alunos expressem suas ideias de forma sistemática fazendo conexões lógicas.

Nessa atividade, optamos por explorar o conceituar por nomeação e por teorização, no entanto, focamos no conceituar por teorização, por consideramos que depois da primeira atividade e da visualização do vídeo, a etapa conceituar por nomeação, que acontece quando o aluno se utiliza dos conhecimentos em situações apropriadas, já havia sido explorada. No conceituar por teorização os alunos são instruídos a comparar conceitos e criar hipóteses, o que foi realizado pelos alunos através da elaboração das características das *fake news*.

Em meio a dificuldade apresentada na interpretação da linguagem oral, como podemos comprovar na fala do aluno D: “*num entendi nada*” e do aluno A: “*Eu num consegui fazer não*”, nas interações no *WhatsApp*, orientamos os alunos a observarem com mais atenção as imagens e todos os aspectos do vídeo, inclusive usar o *Google tradutor* para auxiliar no entendimento dos tópicos postulados pelo jornalista que apresenta o vídeo.

Diante dessas orientações, os alunos se apropriaram dos mais diversos recursos multimodais que o vídeo oferece, como imagens de pessoas famosas, tópicos apresentados no vídeo e *layouts* dos sites, para a construção dos sentidos do texto, buscando dessa forma desenvolver o letramento crítico visual defendido por Morais (2019). Os recursos multimodais apresentados no texto levaram os alunos a definirem as características das *fake news*, da seguinte forma:

Quadro 8 – Construção das características das *fake news*

(continua)

Características das <i>fake news</i>		
CATEGORIA	ALUNOS	Respostas
Foco na credibilidade no meio de divulgação da notícia	B	de uma fonte ã confiável
	C	de onde são as informação

Quadro 8 – Construção das características das *fake news*

(conclusão)

Características das <i>fake news</i>		
CATEGORIA	ALUNOS	Respostas
Foco na credibilidade no meio de divulgação da notícia	D	não existe fonte confiável
	F	saites nao confiável
	H	saites nao confiável
	J	Achado em sites que não é de confiança / são convesas que são falsas que vem de jornais, rede sociais etc..
	G	redes sociais / internet
Foco na credibilidade do autor da notícia	A	quem escreveu isso
	C	Quem escreveu isso
	D	a pessoa tem a segunda intenções
	E	Kem escreveu isso
	I	quem escreveu isso
Foco na credibilidade do conteúdo da notícia	A	faz manchete
	B	ela vem com segundas intenções de atingir alguém/
	C	O titulo era neutro
	D	as informações não tem uma procedencia verdadeira
	F	as informacoes que posta nao sao verdadeira
	G	mentira
	H	as informacoes que posta nao sao verdadeira
	I	como esta

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Ao explorar exemplos de notícias verdadeiras e falsas, o jornalista que apresenta o vídeo exhibe sites e *posts* divulgados nas redes sociais, esse fato refletiu nas respostas dos alunos ao caracterizar *fake news* pelos meios mais propícios de propagação dessas notícias. Por sua vez, o tópico apresentado pelo jornalista abordando sobre a atenção que se deve dar ao autor da notícia, levou os alunos a elaborar as respostas em forma de questionamento, assim como estava no vídeo.

Outro ponto a ser destacado, é que pelo menos uma das três características apresentadas por 8 alunos, estavam voltadas para o conteúdo da notícia, resultado de uma reflexão sobre as vítimas das *fake news*, aluno B, sobre a credibilidade das informações, alunos D, F, G e H, e sobre o processo de produção, alunos A, C e I.

Segundo Cope e Kalantzis (2015), o processo conceitual consiste em introduzir nomes de coisas, conceitos e ideias levando-os a identificar, refletir, discutir e analisar determinado tópico. Ao elaborarem as características das *fake news* com base nas informações do vídeo

percebemos que os alunos se apropriam dessas para implementar nas suas respostas, elementos que fazem parte do seu conhecimento sobre o assunto.

Os alunos passaram a identificar as *fake news* de forma sistemática, refletindo sobre o processo de produção quando observam se o título é neutro, o meio de circulação, quando analisam a confiabilidade do site em questão, e a credibilidade do autor da notícia, quando se questionam sobre os interesses por traz da mentira divulgada.

A outra etapa dessa atividade era a produção de um conceito para *fake news*. Todos os participantes buscaram a tradução literal da palavra, no entanto, como podemos ver na tabela 8, outros fatores importantes para o reconhecimento das *fake news* também foram destacados.

Quadro 9 – Construção do conceito de *fake news*

Conceito de <i>fake news</i>		
CATEGORIA	ALUNOS	RESPOSTAS
Baseado nos meios de divulgações	B	são notícias falsas divulgadas principalmente nas redes sociais e os boatos tem informações irreais que apelam para o emocional do leitor
	D	são conversa falsa que vem da internet dos jornais e na televisão e vem até as redes sociais
	F	convesas falsas postadas na internet ou em grupos
	G	são notícias falsas que geralmente ocorrem nas redes sociais, em programas de televisão...
	H	convesas falsas postadas na internet ou em grupos]
	I	Notícias falsas (sendo também muito comum o uso do termo em inglês <i>fake news</i>) são uma forma de imprensa marrom que consiste na distribuição deliberada de desinformação ou boatos via jornal impresso, televisão, rádio, ou ainda online, como nas mídias sociais.
Baseados no fator financeiro	A	é uma notícia falsa q as pessoas inventam pra ganhar dinheiro ou mas recursos.
Baseado nas vítimas das <i>fake news</i>	G	geralmente as pessoas que são mais vitimas de <i>fake news</i> são os famosos

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Estimular a produção de uma definição para *fake news*, repercutiu em uma análise voltada para a conscientização do uso dos meios de comunicação digitais, da interferência desse tipo de discurso na busca por ascensão financeira, e do impacto desse tipo de enunciado para determinado grupo de pessoas, interferindo nas suas relações sociais.

Como podemos perceber os alunos passaram a conceituar *fake news* por teorização, uma vez que, compararam os meios de comunicação para descobrir em quais deles as notícias falsas têm maior circulação, identificaram as vítimas mais recorrentes e descreveram algumas razões pelas quais essas notícias são publicadas.

Nesta atividade, os alunos teriam que apresentar os mapas mentais em um arquivo no editor de texto *Word*, no entanto, os alunos participantes não encontraram um aplicativo compatível para o celular que permitisse o uso do *Word*, nem possuíam computador com internet que fosse possível acessar o *WhatsApp Web*, ferramenta que possibilita o uso desse aplicativo por meio de um computador. Decidimos então, que tanto nessa atividade como na próxima, que também exigiria o uso de uma ferramenta do sistema *Windows*, o *Excel*, faríamos apenas uso dos textos digitados no grupo do *WhatsApp* para a resolução das atividades.

O conceituar, envolve os tanto conhecimentos explícitos, sistemáticos, analíticos, conscientes como os implícitos, ou os que se apresentam nas entrelinhas. (COPE; KALANTZIS, 2015). Na produção do conceito, percebemos que foram relatados os fatores financeiros e as principais vítimas das *fake news*. Estes fatores não foram abordados verbalmente no vídeo, o que nos leva a conclusão de que os alunos fizeram conexões entre os seus conhecimentos de mundo e as imagens do vídeo e criaram hipóteses para formar a sua própria definição do tema.

4.3 ATIVIDADE 3 – ANALISANDO

Essa atividade foi planejada com o objetivo de desenvolver a visão crítica e ética para selecionar, compreender e produzir sentidos diante do campo de atuação da vida social ligado a circulação de discursos na mídia jornalística. Optamos por explorar o artigo de um blog, que apresentava o relato de uma *fake news* divulgada em um jornal de 1835, afirmando a existência de vida na lua. A intenção dessa escolha foi de salientar que as notícias de procedência duvidosa não são algo recente, e que sempre há um beneficiado por trás de cada inverdade divulgada.

Aplicamos a estratégia *Cost-benefit analysis*, que consiste em avaliar a consequência de uma ação, nesse caso a publicação da *fake news*. Os alunos foram instigados a analisar, de acordo com as informações divulgadas no texto, quais as consequências da divulgação de uma notícia para os sujeitos envolvidos nessa ação: os jornais concorrentes, o jornalista que escreveu e os leitores.

Ao analisar as relações de interesse envolvidas, os alunos constataram que o resultado da produção de uma *fake news* reflete diretamente na questão financeira, tanto do jornal que produz como do que atua no mercado, como seu concorrente no ramo do jornalismo. Percebemos que alguns alunos entenderam que os jornais concorrentes seriam os produtores da notícia falsa, contudo, mesmo nesse contexto foi possível encontrar a relação entre a produção

da *fake news*, com os benefícios financeiros para uma das partes envolvidas, como podemos observar nas respostas dos alunos:

Quadro 10 – Análise das consequências das *fake news* para os jornais concorrentes

Quadro de custo-benefício – consequências para os jornais concorrentes		
CATEGORIA	ALUNOS	RESPOSTAS
Desfalque financeiro para os jornais concorrentes	A	o jornal pode vim a falir por pouca venda
	B	para os jornais concorrentes era tudo ficção
	C	A consequência que o jornal concorrente vai ter pouquicimas Vendas e pode cair bastante
	G	a consequência e que o jornal concorrente vai diminuir as suas vendasZ
	I	o jornal concorrente pode vim a falência por pouca venda
Vantagens para o jornal que publicou	D	lansaram um jornal com notícias falsa para ganhar fama para fake news
	E	publicaram Noticia falsas para ganhar fama
	H	publicaram noticias falsas pra ganha fama e dinheiro.
	J	publicaram Noticia falsas pra ganhar dinheiro

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

As repostas revelam que alguns alunos não conhecem o sentido da palavra “concorrente”, pois confundiram o jornal concorrente com o jornal que publicou a notícia, entretanto, demonstraram entender dois fatores motivadores da criação das *fake news*: o reconhecimento social e a ascensão financeira. Os participantes que destacaram as consequências para o jornal concorrente apontam especificamente para o fator financeiro, destacando o poder de venda desse tipo de notícia e os possíveis danos que ela pode causar.

A realização da tarefa resultou na compreensão dos riscos que envolvem a produção das *fake news*, salientando as possíveis consequências para quem as divulga de forma oficial. Ao analisar as relações de interesses envolvidas, os alunos constataram que o resultado da produção de uma *fake news* reflete diretamente na questão financeira, tanto do jornal que produz como do que atua no mercado, como seu concorrente no ramo do jornalismo, realizando assim, uma análise para além do que o texto apresentava.

Quando instigados a expressar as consequências para o jornalista que produziu a notícia, os alunos, com exceção do aluno B, apontaram para os resultados negativos, no entanto, o aluno G optou por inicialmente destacar que essa ação pode trazer fama e popularidade, para só então depois, descrever as desvantagens. Os alunos se mostraram conscientes dos riscos da divulgação das *fake news* para o produtor quando destacam que o jornalista pode vir a perder o

emprego e a credibilidade por tentar enganar os seus leitores. Vejamos as respostas no quadro 11:

Quadro 11 – Análise das consequências das *fake news* para o jornalista que escreveu a notícia

Quadro de custo-benefício - Consequência para o jornalista que escreveu		
CATEGORIA	ALUNOS	RESPOSTAS
Vantagens	B	ele só queria fama para os leitores
	G	pode trazer fama e popularidade ...
Desvantagens	A	Eles podem vir a perder o trabalho por conta dessa notícia falsa
	C	Ficará com fama de mentiroso e poderá causar vários problemas para ele por conta dessa mentira para os leitores
	D	ele perdeu muita fama por ter inventado mentira falsa para ganhar ver se ganhava muitas famas para fake news
	E	pode perder o emprego por conta dessa mentira
	G	...depois que descobrirem que é mentira isso pode trazer sérias consequências
	H	perdeu fama e dinheiro por publicar mentiras e enganar as pessoas.
	I	Ele pode vir a perder o emprego por conta dessa mentira
	J	pode vir a perder o emprego por conta dessa mentira

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A visão dos alunos quanto à consequência para os leitores, está diretamente relacionada tanto ao impacto social como o pessoal, que as *fake news* promovem. Dentre as respostas, foi ressaltado que ao acreditar e propagar as notícias falsas, o leitor é enganado e engana outras pessoas, dividindo assim a fama de mentiroso do jornalista que produziu, observemos no quadro 12:

Quadro 12 - Análise das consequências das *fake news* para os leitores

Quadro de custo-benefício - Consequência para os leitores		
CATEGORIA	ALUNOS	RESPOSTAS
Impacto social	A	Podem ficar conhecidos como mentirosos entre os amigos e a família etc.
	C	Ira espalhar essa notícia para amigos e conhecidos e a notícia irá espalhar cada vez mais, sendo no caso falsa.
	E	Pode ficar conhecido como mentiroso, por espalhar notícia falsa
	G	um leitor irá contar para o outro e se passar por mentiroso
	I	Pode ficar conhecido como mentiroso entre familiares e amigos
	J	Pode ficar conhecido como mentiroso
Impacto pessoal	B	eles acreditaram na mentira
	D	eles não gostaram de jornais com notícias falsas como a fake news
	H	Foram enganadas por uma coisa que nem existiu

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Ao analisar as consequências, os alunos passaram a perceber o local de fala de cada uma das esferas envolvidas, elencando assim os propósitos de quem produz e compreendendo os possíveis prejuízos para quem é vítima desse tipo de notícia.

O processo de analisar consiste na reflexão sobre funções, regras e propósitos de diferentes conceitos, ideias e teorias e as consequências e implicações dessas (COPE; KALANTZIS, 2015). Nessa atividade, os alunos analisaram o texto funcionalmente quando se apropriaram de elementos linguísticos explícitos do texto, para identificar os dados necessários para a resolução da atividade e o analisaram criticamente, quando deduziram os propósitos e consequências das *fake news* através tanto das informações implícitas dos enunciados como do seu conhecimento prévio. Na próxima atividade, veremos como os alunos aplicam os conhecimentos dentro de um contexto distinto dos abordados anteriormente.

4.4 ATIVIDADE 4 – APLICANDO

O objetivo da quarta e última atividade, foi oportunizar a produção de um texto multimodal em um contexto diferenciado do que trabalhamos nas atividades anteriores. Para essa etapa, escolhemos a estratégia *Productive activities*, que consiste na produção de um texto que envolva diferentes leituras (visual, gestual, linguística, por exemplo) dentro de um determinado tema. Nessa produção, o aluno teve a oportunidade de expressar os seus conhecimentos e a sua criatividade ao produzir um meme que abordasse o tema *fake news*.




O meme, para além da piada, passou a ser uma expressão cultural, que em sala de aula pode promover um espaço para a reflexão acerca dos mais variados discursos que se propagam na nossa sociedade, exigindo assim do leitor ,não apenas a interpretação de imagens, palavras e sons mas a leitura do contexto social de cada texto em particular. Nessa fase, pedimos aos alunos que buscassem um aplicativo para a produção de memes e criassem um que tivesse relação com o tema abordado nas três primeiras atividades.

O acesso à internet permitiu que os alunos escolhessem as fontes de pesquisa e os aplicativos a serem utilizados na resolução da tarefa, no entanto, apenas 4 dos 10 alunos realizaram essa atividade, o que associamos à limitação de conhecimento do uso desses recursos digitais, pois mesmo depois de orientados a baixar um aplicativo para a produção do gênero, alguns alunos demonstraram ainda muitas dúvidas, como podemos perceber no relato do aluno C: “*Tendi foi nada*”.

Optamos por analisar as produções dos memes, tendo em vista o que foi abordado nas atividades anteriores, com o intuito de identificar quais fatores contribuíram para o aplicando apropriadamente e para o aplicando criativamente. Vejamos o resultado das produções:

Quadro 13 - Ressignificação das *fake news*

(Continua)

Produção dos memes: ressignificação das <i>fake news</i>		
CATEGORIA	ALUNOS	RESPOSTAS
Foco no tema Padrões de beleza	F	
	H	
Foco nas consequências	G	

Quadro 13 - Resignificação das *fake news*

(Conclusão)

Produção dos memes: ressignificação das <i>fake news</i>		
CATEGORIA	ALUNOS	RESPOSTAS
Foco nos meios de divulgação e nas vítimas	B	

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A iniciarmos pelos aspectos visuais, percebemos que dois dos alunos, alunos G e B, buscaram no seu conhecimento prévio e nos recursos disponibilizados nos aplicativos de construção de memes, figuras que já são ícones desse tipo de gênero, como Michael Jackson e o personagem Willy Wonka, do primeiro filme ‘A fantástica fábrica de chocolate’. Essas duas produções revelam, dentro do teor irônico característico do gênero, informações que apontam tanto para as consequências das *fake news* como para as vítimas mais atingidas com esse tipo de notícia.

Ao analisar as legendas de outros memes que apresentam a figura do Michael Jackson comendo pipoca na gravação do clipe *Who’s bad*, identificamos que essa imagem ou está associada ao desejo de alguém por pipoca, ou ao fato alguém estar assistindo algo que findará em conflito. O aluno G, ao escolher essa imagem relacionando-a às *fake news*, aponta para as consequências da produção das notícias falsas, uma vez que essa gera sempre um confronto, entre quem é vítima e quem se beneficiou com a mentira.

O aluno B, por sua vez, optou por associar o texto à um personagem famoso por sua personalidade excêntrica e satírica, o Willy Wonka. É possível que o aluno não conheça nem o personagem nem a sua origem, no entanto, através de outros memes já produzidos e divulgados nas redes sociais, foi desenvolvido o conhecimento de que essa figura estaria associada ao discurso irônico. O fato de associar as revistas de fofocas às *fake news*, revela também que o aluno reconhece nas celebridades, vítimas mais propícias a esse tipo de notícia.

Percebemos que os alunos G e B, aplicam os conceitos vistos nas atividades anteriores, pois, quando o primeiro deduz que haverá um conflito por causa da produção das notícias falsas

e o segundo associa ironicamente as *fake news* aos sites de fofoca, destacando assim tanto os sites mais propícios para a circulação desse tipo de notícia como as vítimas mais atingidas, fazem referência a atividade 3, que explorou as consequências das *fake news* e a atividade 2, quando ao conceituar as *fake news*, alguns alunos destacaram as principais vítimas.

Tanto o aluno F como o aluno H, escolheram os aspectos visuais de acordo com as expressões dos personagens. O primeiro apresentou uma figura que não é comum nos memes em circulação, apenas pesquisou uma figura que se adequasse ao texto escolhido. O aluno H, entretanto, escolheu a figura do esqueleto que podemos encontrar nos mais diversos tipos de discursos e que se diferenciam uns dos outros pela expressão do personagem. Os dois alunos, diferentes dos alunos B e G, priorizaram a linguagem visual para expressar o humor típico dos memes, sem necessariamente fazer referência à personalidade das figuras ou à memes previamente elaborados, apenas às suas imagens.

O tema *fake news* poderia ser explorado em qualquer esfera da atividade humana, no entanto, os alunos F e H escolheram construir seus memes sobre diferentes aspectos da busca pela beleza. Utilizando-se da imagem cômica de uma mulher maquiada, o aluno F, aplica os conhecimentos fazendo uma comparação das *fake news* com a transformação que acontece por meio da maquiagem, para atender aos padrões sociais de beleza, enquanto o aluno H, enfatiza os sacrifícios realizados para alcançar o corpo perfeito.

Apesar da linguagem escrita não ser um critério essencial para a produção dos memes, pedimos para os alunos, que esses fossem produzidos com uma frase em língua inglesa que reportasse ao tema trabalhado na pesquisa. O intuito foi investigar como os alunos realizam a pesquisa voltada para o aprendizado da língua, enquanto construíam seus textos.

Aqui o tradutor usado pelo aluno B, traduziu o verbo ver no gerúndio, como o verbo vender na primeira pessoa do indicativo, e na frase do aluno G, encontramos o pronome objeto no lugar do pronome sujeito. No primeiro caso, o erro gramatical prejudica o significado da frase, comprometendo a comunicação, enquanto no segundo, provavelmente o enunciado seria entendido por um falante da língua, no entanto a estrutura não se mostra coerente com as regras gramaticais da língua alvo.

Observamos que os memes produzidos através do uso das ferramentas de tradução automática, sem um critério de seleção, conduz os alunos a cometerem erros gramaticais que comprometem o entendimento da língua, no entanto, não queremos com essa afirmação descredenciar o papel dessa ferramenta para o aprendizado, uma vez que, dois dos quatro memes aqui estudados, apresentam frases coerentes e com a estrutura dentro dos padrões

gramaticais da língua-alvo, apenas fazemos uma ressalva quanto à realização de uma análise mais criteriosa das frases traduzidas.

A análise dos memes nos leva a constatar que a produção multimodal, observando as relações entre os modos semióticos, e a leitura crítica, por meio de aspectos ideológicos e hegemônicos da linguagem, suscita um posicionamento crítico-reflexivo para se combater formas de preconceitos e intolerâncias como defende Arruda, Arruda e Araújo (2017) e Lucena e Pontes (2018).

O processo de aplicar, estimula os alunos a contextualizar de forma prática o que foi aprendido, tanto replicando os conhecimentos da forma como foi apresentado com seus conceitos e teorias, como aplicando esses conhecimentos em contextos diferenciados dos apresentados (COPE; KALANTZIS, 2015). Pudemos perceber que os alunos aplicaram apropriadamente, quando se utilizaram da multimodalidade do texto, das imagens já utilizadas em outros memes e das informações adquiridas nas atividades anteriores para a produção desses. Porém, também encontramos o aplicar criativamente, quando reutiliza o termo *fake news*, transportando o seu significado do campo jornalístico para outras esferas da vida humana.

4.5 AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Ao final de todas as atividades, realizamos o último encontro presencial, nesse momento os alunos responderam a um questionário que objetivou fazer um apanhado sobre suas opiniões, quanto a contribuição da intervenção para o aprendizado. O quadro abaixo apresenta a resposta dos alunos:

Quadro 14 – Dados da avaliação da intervenção

(Continua)

AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO					
Alunos	Questões				
	Fontes de pesquisa	Performance	Nota para a contribuição da tecnologia	Contribuição da intervenção para a aprendizagem	Outros recursos que poderiam ser explorados
A	todos os google	algumas vezes	10	muito não	musicas, livros, e DVDS
B	dicionário, google e amigos	por minha familia e amigos	8,0 por que precisei dos dicionários	sim, pelo inglês aprendi nova maneira de fazer texto e compreender novas palavras	filmes e musicas e tanbem teatro

Quadro 14 – Dados da avaliação da intervenção

(Conclusão)

AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO					
Alunos	Questões				
C	google tradutor	professora e colegas (as vezes)	9,0	sim, pois foi a unica vez que usei o google tradutor e descobri o significado de muitas palavras	Musica
D	Google tradutor, chrome, meme generator	As vezes eu fiz s, mas as vezes com os colegas e com a juda da professora	9,0 por que eu tirei a maioria pela internet	Sim eu aprendi bastante coisa sobre inglês, e muito aprendido	Com livro e mais texto para o aprendizado
E	G oogle. Traduto	as vezes eu fazia só	contribuiu um pouco que eu apredir, nota: 4	Falando serio eu não apredir nada desa coisa	Na minha opinião o q ajuda a pessoa a aprede firme, musicas, tirinhas
F	aplicativos, google, colegas e grupos do whats	sozinho	10	sim, eu aprendi o que era fake news	Folmes, musicas
G	Saites na internete	sozin	Sim, a tecnologia ajudou muito nota,9,0	sim, poe que fez a pessoa praticar muito	Podemos utilizar leitura, musicas, escritas
H	A internet e os meios de comunicação	Eu fiz sozinho	10,0 a tecnologia contribui pra fica sabendo o quanto de mentira que enventam na internet	Sim por que facilitam mais a aprendizagem	Texto com tradução em português
I	Eu usei o google tradutor	Com ajuda	Ajudou bastante e a nota é 9	ajudou	Texto escrito
J	Goolgle tradutor	Tive a ajuda de colegas	9,0	sim	serie e filmes

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Iniciamos questionando sobre as fontes de pesquisas utilizadas para a realização das atividades e chegamos à conclusão de que nove dos dez alunos, fizeram uso exclusivamente da internet nesse processo, mais especificamente do *Google tradutor*, no entanto, também foram mencionados, o *Chrome* e o *Meme generator*. Apenas um aluno mencionou o uso do dicionário entre os recursos da internet.

Os dados apontam para a contribuição da internet na realização de pesquisas escolares, pois, viabiliza o acesso a uma infinita base de dados, sites e bibliotecas. Porém, esse uso precisa

ser orientado pelo professor, para que essas pesquisas sejam realizadas de forma crítica e reflexiva, visto que o uso sem uma análise do seu conteúdo pode difundir inverdades ou mesmo causar falhas na comunicação, como vimos na atividade 4, com o uso do *Google tradutor*.

A segunda pergunta estava relacionada a colaboração entre os integrantes do grupo na realização das atividades. Dos dez alunos sete, relataram que precisaram da ajuda da professora ou dos colegas e três disseram que resolveram sozinhos. Os dados coletados nas fichas de avaliação individual, apesar de não constarem as dúvidas que foram sanadas fora do grupo de *WhatsApp* destinado para esse fim, retrataram bem esses dados.

Quadro 15 – Performance dos alunos

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4
Competência assistida	04	06		02
Competência autônoma	05	03	09	03
Competência colaborativa	01	01		01

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

É interessante destacar que mesmo com todos os recursos que a internet oferece para que os alunos possam desenvolver uma aprendizagem autônoma, muitos dos alunos preferiram buscar a ajuda da professora ou dos pares, para a resolução das atividades propostas. Outro ponto interessante em relação às interações é que, os alunos preferiam sanar suas dúvidas individualmente, não expondo no grupo de *WhatsApp* que foi criado, o que associamos ao fato de esses alunos se sentirem envergonhados por não saberem lidar com os recursos digitais ou não compreender a resolução da atividade.

A terceira questão, tratava sobre a contribuição da tecnologia para o aprendizado. Os alunos foram instigados a estipular uma nota de 0 a 10. Apenas um aluno, respondeu de forma negativa, destacando que a tecnologia contribuiu pouco para a resolução das atividades e por isso, estipulou nota 4. Quatro dos outros alunos, relataram que a tecnologia contribuiu muito e que a maioria das informações tiveram essa fonte, dando nota 10, enquanto outros três, deram nota 9, destacando argumentos semelhantes. Um aluno deu a nota 8 e enfatizou que também usou o dicionário e outro deu nota 7, mas não justificou.

Apesar dos poucos recursos utilizados pelos alunos, eles consideram que a tecnologia contribuiu significativamente para a resolução das atividades. As respostas não explicitam de que forma ocorreu essa contribuição, e os poucos alunos que apresentaram o porquê das suas notas, não especificam os recursos usados mas sim, o resultado positivo em relação ao uso da internet, sinalizando para a realização de outras atividades utilizando o ambiente digital, uma

vez que é por meio desse, que os alunos aprendem. Porém, seria interessante colocar no plano, um momento para a realização de oficinas com o intuito ensinar o manuseio dos recursos a serem utilizados, visto que os alunos ainda desconhecem as funções que algumas dessas ferramentas disponibilizam.

A próxima questão tratava do aprendizado específico da língua inglesa. Os alunos foram questionados sobre como a intervenção teria ajudado nesse aspecto. Dois dos alunos expuseram não ter aprendido muito, porém os demais relataram que a intervenção facilitou o aprendizado e que descobriram o significado de novas palavras, inclusive da palavra *fake news*.

A maneira como os textos multimodais foram apresentados e a reflexão sobre o tema sem tomar como foco a forma, revelou para os alunos uma forma diferente de aprender inglês. Em suas respostas, os alunos destacam que aprenderam novas maneiras de fazer textos, o que associamos à criação dos memes, e enriqueceram o vocabulário, o que podemos perceber com a criação do título da charge na atividade 1 e também na criação do meme, na atividade 4.

Por fim, a última questão averiguava quais outros recursos poderiam ser usados no aprendizado da língua inglesa, e as respostas se resumiram a músicas, livros, CDs, filmes, teatro, revistas em quadrinhos, tirinhas e séries legendadas, e dentre estes, os recursos que mais se repetiram, foram os filmes e as músicas, o primeiro aparecendo em 4 das respostas e o segundo em 5.

As músicas e os filmes sempre foram instrumentos para o ensino da língua inglesa, no entanto, hoje disponibilizamos de aplicativos que também podem ser utilizados, assim como vídeos autênticos disponíveis no *Youtube*. As respostas dessa última questão se apresentam como sugestões para a realização de uma outra proposta, levando em consideração o que foi proveitoso e construtivo e o que é necessário reformular para que o aprendizado possa acontecer de forma mais efetiva.

A proposta apresentou uma forma diferenciada de aprender inglês, na qual os alunos foram estimulados a realizar a leitura, não somente dos textos escritos, mas das múltiplas linguagens que esses textos apresentavam. O fato de a proposta ser desenvolvida on-line, contribuiu para a realização de uma aprendizagem colaborativa, visto que o compartilhamento de informações entre os pares conduziu os alunos à pesquisas sobre o tema, assim como, ao aprofundamento desse, à medida que as atividades eram resolvidas, assim como um melhor entendimento da língua inglesa.

Encontramos, no entanto, alguns entraves relacionados à falta de conhecimento dos recursos digitais disponíveis para a resolução das atividades, a limitação quanto ao acesso à internet e o uso ético desses recursos. O trabalho envolvendo as tecnologias digitais apresentam

inúmeras possibilidades para o desenvolvimento de atividades interativas, mas o trabalho pedagógico que se utiliza desse tipo de metodologia, precisa ser baseado dentro do contexto de cada realidade, o que exige do professor inicialmente um trabalho investigativo e reflexivo durante o processo. Assim, acreditamos que esse tipo de proposta enriquece tanto o aluno, que passa a aprender construindo conhecimentos, como o professor que passa a refletir e reinventar as formas de ensinar a língua inglesa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de promover as práticas de multiletramentos em alunos do ensino médio da escola pública, esta pesquisa desenvolveu uma intervenção pedagógica baseada nos quatro processos de construção do conhecimento da pedagogia dos multiletramentos, tendo como base o tema *fake news*. O tema foi analisado, não apenas como um conteúdo temático, mas sob a perspectiva da apreciação de valor, assumida pelo locutor. Assim, dentro dos quatro textos multimodais explorados nessa pesquisa, inclusive no que foi produzido pelos alunos, as marcas linguísticas e textuais das apreciações valorativas do locutor ecoavam os sentidos do tema abordado.

As atividades de interpretação de textos de diferentes semioses, com foco na sua função social, foram elaboradas explorando o conhecimento prévio dos alunos e estimulando a construção de novos, através do experienciar, estimulando os alunos a criar um conceito para as *fake news*, com base em características pré-estabelecidas socialmente; quando exploramos o conceituar, interpretando tanto os signos linguísticos como as relações de interesses que envolvem a produção e circulação das *fake news*; por meio do analisar e adaptando as convenções comunicativas aprendidas em um novo contexto, no caso a produção de um meme sobre o tema, no aplicar.

O tema escolhido para a pesquisa e a forma como as atividades foram desenvolvidas, colaboraram para que o desenvolvimento das práticas de seleção, compreensão e produção crítica dos discursos no ambiente digital, fosse compreendido pelos alunos. No experienciar, atividade que explorou o texto charge, a interpretação foi realizada por meio de um questionário que abordava sobre o tema, os aspectos visuais e os aspectos linguísticos presentes no texto, a produção se deu, por meio da elaboração de um título para a charge.

Na atividade conceituar, os alunos interpretaram o vídeo levando em consideração os aspectos semióticos presentes neste. Para a elaboração das características das *fake news*, os alunos não apenas traduziram os tópicos apresentados no texto, eles se utilizaram da linguagem visual e do seu conhecimento de mundo para construir significados, o que podemos atestar na produção do conceito para *fake news* elaborado por eles. Ao analisar as características das *fake news*, os alunos também atentaram para as inverdades que podem estar expostas na internet, assim como passaram a compreender, o processo de produção, divulgação e os interesses envolvidos nas produções no meio digital.

A interpretação do artigo de blog, foi fundamental para a resolução da atividade 3, analisar. Nesta atividade, os alunos além de traduzir o texto, identificaram informações

implícitas, com o intuito de explorar os pontos de vista dos envolvidos, o que resultou na produção de hipóteses sobre a motivação e as consequências da produção da *fake news* em questão.

A última atividade, aplicar, conduzia os alunos no processo de produção de um meme. Neste processo, os alunos interpretaram as imagens escolhidas e usaram do seu conhecimento da língua-alvo e das características do texto que teriam que produzir, para a ressignificar o termo *fake news*, aplicando-o a campos de atuação social diferentes do campo jornalístico.

A contribuição das atividades que envolviam a prática de multiletramento, podem ser identificadas tanto pela resolução das atividades como por meio do questionário de avaliação da intervenção. O enriquecimento do vocabulário da língua inglesa (atividades 1 e 4), a interpretação de diferentes linguagens, dentro dos textos multimodais (atividades 1, 2 e 4), a reflexão sobre o uso ético dos meios de comunicação digitais (atividades 2 e 3) e o uso de ferramentas digitais antes não utilizadas (atividades 1, 2, 3 e 4), foram fatores que auxiliaram na construção de novos conhecimentos.

Também foi possível identificar, por meio do questionário de avaliação da intervenção aplicado no último encontro presencial, que do ponto de vista dos alunos, a intervenção ajudou tanto no ensino da língua alvo como no processo de construção da criticidade, quanto ao uso dos meios digitais para obter informações. Um dos alunos, por exemplo, relatou que a experiência tinha sido proveitosa por que pela primeira vez, tinha usado o *Google tradutor*, outro, apontou para o aprendizado do termo *fake news* e ainda outro, destacou que a intervenção mostrou a ele “o quanto de mentira que inventam na internet”.

O acesso à rede de internet, permitiu que os alunos escolhessem as fontes de pesquisa e os aplicativos a serem utilizados na resolução das tarefas. Os usos dos recursos de internet nessa etapa foram fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem, visto que todos os alunos apontaram o *Google tradutor* como ferramenta que auxiliou na resolução da primeira atividade e que esses tiveram que buscar um aplicativo para a produção do meme, na atividade 4.

No entanto, na atividade 2, constatamos que mesmo com a utilização dos recursos digitais disponíveis na internet, os alunos apresentaram limitações na interpretação de discursos que envolvem a oralidade em língua inglesa. Apesar de o vídeo ser legendado e das imagens contribuírem para interpretação do texto em questão, essa foi uma das atividades em que os alunos apresentaram maior dificuldade, tanto que, algumas características postuladas na resolução da atividade não estavam diretamente relacionadas ao vídeo, e sim, à hipóteses construídas pelos próprios alunos, o que não desmerece a legitimidade da resposta.

A exposição das respostas no grupo de *WhatsApp* e a pesquisa na internet resultou em duas ações: o compartilhamento dos conhecimentos e a simples reprodução das respostas. Apesar de constatar que a atividade 3, promoveu para alguns alunos, a reflexão sobre o fator econômico e social da produção das *fake news*, para outros, essa atividade atuou apenas como um exercício de cópia das respostas dos colegas. Contudo, os alunos que realizaram a tarefa analisando as relações de interesse nessa produção jornalística, desenvolveram ou ampliaram a compreensão dos riscos que envolvem a produção das *fake news*, tanto para quem produz como para quem divulga.

Tendo em vista o resultado da análise das atividades e a opinião dos alunos quanto a realização da intervenção, consideramos que o desenvolvimento de planos educacionais que remetam ao uso da Pedagogia dos Multiletramentos, pode contribuir significativamente para o ensino de língua inglesa. No entanto, é importante destacar os contratempos de uma metodologia que envolve o ensino da língua inglesa e os meios de comunicações digitais, pode acarretar.

Um dos primeiros pontos a ser destacado, são os participantes da pesquisa. O critério de escolha consistiu em selecionar alunos que apresentavam baixo rendimento na disciplina de língua inglesa, nos primeiros dois bimestres de 2019, no entanto, esses alunos apresentavam dificuldades não apenas na disciplina de língua inglesa, eles apresentaram durante a pesquisa limitações na língua materna, o que dificultou o trabalho de interpretação e pesquisa.

Outro ponto que deve ser levado em consideração, é que os alunos, apesar de viverem inseridos no mundo digital, por meio principalmente dos seus *smartphones*, ainda apresentaram dificuldades quanto ao uso de ferramentas digitais, o que pode prejudicar o desenvolvimento da metodologia adotada. Oficinas destinadas ao uso dos recursos antes do início das atividades, podem contribuir consideravelmente para o bom funcionamento da aprendizagem.

Ainda um terceiro ponto que pode ser aprimorado em futuras pesquisas, é a investigação sobre como os alunos interagem com a língua inglesa no seu cotidiano. Quando questionados sobre de que outros recursos poderiam ser utilizados para a aprendizagem da língua inglesa, os gêneros mais relatados foram, filmes e músicas. Consideramos que, partir da preferência dos alunos podemos estimular a resolução das atividades, incentivar a participação e a interação entre eles, uma vez que, os assuntos são de interesse comum.

Apesar das conclusões, quanto a contribuição da pedagogia dos multiletramentos para o ensino da língua inglesa nessa pesquisa, entendemos que o restrito número de alunos participantes da pesquisa e a carga horária de poucas horas, limitou as observações quanto ao impacto da pedagogia dos multiletramentos no ensino. Então, não é possível afirmar que a

aplicação da mesma proposta apresentará resultados semelhantes em pesquisas com o mesmo objetivo de estudo, uma vez que, os enunciados concretos são produzidos em momento únicos e irrepetíveis no processo de comunicação (BAKHTIN, 1997).

Contudo, a pedagogia dos multiletramentos, aliada a esse tipo de pesquisa, disponibiliza meios para alcançar os objetivos apresentados nos documentos norteadores da educação, didatizando os conteúdos, de forma a desenvolver uma aprendizagem integral, que promova os multiletramentos dos textos presentes na sociedade atual, levando em consideração suas diferentes semioses. Por fim, reiteramos a colaboração da pedagogia dos Multiletramentos, para o ensino destacando que, se adaptada ao contexto de cada realidade, tanto promove um ensino centrado no aluno como uma reflexão da prática docente.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Raphael Barbosa Lima; ARRUDA, Marcia Roxana da Silva Reges; ARAÚJO, Antonia Dilamar. A construção de sentidos em memes na perspectiva da prática social e da multimodalidade discursiva. **Percursos Linguísticos**, Vitória, v. 7, n. 16, p. 155-171, 2017.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. A pesquisa em linguagem e tecnologia no ensino de inglês no Nordeste do Brasil. **Texto livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 117-139, maio/ago. 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.
- BAKHTIN, Mikail; VOLOCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução M. Lahud e Y. F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, Vânia Soares; ARAUJO, Antonia Dilamar; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-6398201600400623&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2006a.
- BRASIL. **PCN+ Ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: linguagens e códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2006b.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf /. Acesso em: 20 jan. 2019.
- BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo: British Council, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudoensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.
- CAPES. Diretoria de avaliação. **Documento orientador de APCN: área 46: ensino**. Brasília, DF: MEC, 2019.
- CARDOSO, Gustavo; BALDI, Vania; PAIS, Pedro C; PAISANA, Miguel; QUINTANILHA, Tiago L; COURACEIRO, Paulo. **As Fake news numa sociedade pós-verdade: contextualização, potenciais soluções e análise**: Relatório OBERCOM. Lisboa: OberCom, 2018. Disponível em: <https://obercom.pt/wpcontent/uploads/2018/06/2018-Relatorios-Obercom-Fake-News.pdf> . Acesso em: 10 fev. 2019.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa TIC domicílios 2017**. São Paulo: CETIC BR, 2018. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2017_coletiva_de_imprensa.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. *In*: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design**. Edited by B. Cope and M. Kalantzis. London: Palgrave, 2015. p. 1-36. Disponível em: http://newlearningonline.com/_uploads/Things_You_Do_to_Know_Cope_Kalantzis_2015.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan./abr. 2007.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GEE, James Paul. New people in new worlds: networks, the capitalism and schools. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design social futures**. Routledge: New York, 2000. p. 41-66.

GREENER, Daniel. **4 shoking examples of fake news throughout history**. [S. l.], 2018. Disponível em <https://medium.com/bigger-picture/4-shocking-examples-of-fake-news-through-history-1dce02385ba6>. Acesso em 18 nov. 2018.

GUERRA, Wigna Thalissa. **Ensino de inglês para fins específicos e multiletramentos na oferta técnica da escola pública**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Vale do Acaraú, Mossoró, 2017.

LEITE, Natália Costa; SILVA, Marden Oliveira. WhatsApp: caracterização do gênero chat em contexto de ensino de línguas estrangeiras. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, [S. l.] v. 8, n. 1, p. 85-97, jul. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/7365>. Acesso em: 17 out. 2020.

- LIMA, Ana Maria Pereira. **Práticas de letramentos e inclusão digital na aula de língua portuguesa**. 2013. 293 f. Tese (Doutorado em Linguística) –Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- LUCENA, Helyab Magdiel Alves; PONTES, Verônica Maria de Araújo. O meme no ensino de Língua Portuguesa do Ensino Médio. **TICS & EAD em foco**, São Luis, v. 4, p. 95-109, 2018.
- MAGALHÃES, Amarildo Pinheiro. **Sentido, história e memória em charges eletrônicas do governo Lula: os domínios do interdiscurso**. 2006. 246 f. Dissertação (Mestrado em Estudos linguísticos) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.
- MARTINS, Nelson. **The wise monkeys of fake news**. [Lisboa], 2017. Disponível em: <https://www.seguranet.pt/en/comic-strips-seguranet>. Acesso em: 3 junho 2019.
- MILLS, Kathy A. What Learners 'Know' through Digital Media Production: Learning by Design. **e-Learning and Digital Media**, [S. l.], v. 7, p. 223-236, 2010. Disponível em: http://newlearningonline.com/_uploads/4_Mills_ELEA_7_3_web.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.
- MICCOLI, Laura. Experiências de professores no ensino da língua inglesa. **Linguagem & Ensino**, [S. l.], v. 10, n. 1, jan./jul. p. 47-86, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MORAIS, Cybele Ruana Ferreira de. O letramento visual crítico no estágio supervisionado de língua inglesa. **Nuances**, v. 30, p. 125-142, 2019.
- MORÁN, José Manoel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>. Acesso em: 17 out. 2020.
- MORÁN, José Manoel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17. ed. Campinas: Papyrus, 2010.
- NEVILLE, Mary. Meaning Making Using New Media: Learning by Design Case Studies. **e-Learning and Digital Media**, [S. l.], v. 7, p. 237-247, 2010. Disponível em: http://newlearningonline.com/_uploads/5_Neville_ELEA_7_3_web.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.
- OLIVEIRA, Larisse Carvalho de; NUNES, Tiago Alves.; CARVALHO, Jorge Luís Queiroz. Multiletramentos e a prática de escrita em língua estrangeira: uma análise da produção de webpages a partir da Wikipedia. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 246-266, maio/ago. 2018.
- OLIVEIRA, Robson Henrique Antunes de; SILVA, Maria Zenaide Valdivino da. Multimodalidade e ensino de leitura em língua inglesa: ações de um professor da escola pública com o uso de imagens. **Pensares em Revista**, [S. l.], n. 14, p.145-169, jan. 2019.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/37737>. Acesso em: 10 jul. 2020.

PAIVA, V. L. M. A pesquisa em linguagem e tecnologia na Universidade Federal de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 10, n. 22, p. 921-941, 2013. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/457>. Acesso em: 11 jun. 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da Abralin**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 2-26, 2019.

PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira; SILVA, Eduardo Dias da. Fake news: o que são e como inter(agem) na era da pós-verdade. **Fólio - Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 1, p. 471-486, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5100>. Acesso em: 10 jul. 2020.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 51-62.

RECUERO, Raquel; GRUZD, Anatoliy. Cascatas de Fake News Políticas: um estudo de caso no Twitter. **Galáxia (São Paulo)**, São Paulo, n. 41, p. 31-47, ago. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-25532019000200031&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2020.

FIVE ways to spot fake news. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Quartz. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y7eCB2F89K8&t=35s>. Acesso em: 25 nov. 2019.

RICHARDSON, Will. **Blogs, wikis, podcasts and other powerful web tools for classroom**. Thousand Oaks: Corwin, 2006.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline M. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, Zenilda Rodrigues. **O gênero meme da internet: dialogismo e semiótica na construção textual**. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Minas Gerais, 2018.

SOARES, Kassio Roberto Brito; LIMA, Samuel de Carvalho. O uso do duolingo no ensino de língua inglesa em curso técnico de nível médio integrado. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 3, p. 158-170. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/3462/2267>. Acesso em: 16 ago. 2019.

SOUSA, Gloubélia Maria Bezerra de; CARDOSO, Lídia Amélia de Barros; TOASSI, Pâmela Freitas Pereira. Duolingo como uma ferramenta para aperfeiçoar a escrita do vocabulário no inglês como língua estrangeira. **Letras em revista**, [S. l.], v. 9, n. 01, jun. 2018. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/199>. Acesso em: 3 jul. 2020.

SUOMINEN, Keiju. Learning, Technology and School Success. **E-Learning and Digital Media**, [S. l.], v. 7, p. 272-279, 2010. Disponível em: http://neamathisi.com/_uploads/8_Suominen_ELEA_7_3_web.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 66, n. 01, p. 60-92, spring, 1996.

VIANNA, Rodolfo. A linguagem pela perspectiva do Círculo de Bakhtin. **Revista Odisseia**, Natal, v. 4, n. 1, p. 19-33, 16 mar. 2019.

XAVIER, Alexandre Delfino; OLIVEIRA, Shirlene Bemfica de; SOUZA, Evandro Luiz Moreira de. A construção de memes como ferramenta de ensino da língua inglesa. **Revista Periferia**, [S. l.], v. 11, n. 1, jan./abr. 2019.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. *In*: LEFA, V. J. (org.). **Pesquisa em linguística aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Eeducat, 2006.

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Gilson Sales Mano, CPF -766 691 493-87, representante legal da Escola de Ensino Médio Maria de Lourdes Oliveira, localizada no endereço: Rua José Sabino Mendes, Nº 2313, Flores – Russas-CE, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: **MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO**, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação da pesquisadora Eliziane de Sousa Sampaio Mendes, vinculado a UE:RN/UFERSA/IFRN a ser realizada na Escola de Ensino Médio Maria de Lourdes Oliveira.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e suas complementares.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Russas/CE, 21/09/2019

Gilson Sales Mano

Gilson Sales Mano

Diretor Escolar DOE 11/05/2018
E.E.M.ª de Lourdes Oliveira

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN -IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – POSENSINO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Este é um convite para seu filho participar da pesquisa **“Multiletramentos no Ensino de Língua Inglesa: uma intervenção pedagógica na escola pública de ensino médio”** realizada pela mestrandia Eliziane de Sousa Sampaio Mendes, aluna do Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), coordenada pela ampla associação entre a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), sob orientação do prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima.

Essa pesquisa segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. A participação dele é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, seu/seu filho(a) deverá participar de um grupo de *WhatsApp* para resolução de atividades que envolvem diferenciados recursos digitais e que contribuem para o aprendizado da língua inglesa de forma crítica e ética. Ao consentir a participação, estará ciente de que serão realizadas atividades que visam o uso consciente das mídias digitais e que também será aplicado um questionário para avaliar a opinião dos participantes quanto contribuição da pesquisa para o aprendizado da língua inglesa. Ademais, deverá concordar com a disponibilização das atividades, dos comentários lançados no aplicativo e das respostas do questionário para fins de análise desta pesquisa. A aplicação dessa atividade é de responsabilidade da pesquisadora, citada acima, e as informações coletadas serão organizadas e guardadas para os devidos fins.

Essa pesquisa tem como objetivo propor atividades de ensino de língua inglesa que promova a interpretação e a produção crítica dos discursos em textos de diferentes semioses, fazer uso do ambiente digital para desenvolver as práticas de seleção, compreensão e produção crítica dos discursos e identificar os impactos da pesquisa quanto ao desenvolvimento das práticas de multiletramentos tanto do ponto de vista do pesquisador/professor como do ponto de vista dos alunos.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de os participantes aprenderem a língua inglesa aproximando o conteúdo estudado da sua realidade, das experiências vivida por eles, fazendo conexões, elaborando conceitos, observando os interesses envolvidos nos discursos e adaptando os conhecimentos aprendidos aos novos contextos.

Dessa forma, estaremos desenvolvendo a análise crítica e a consciência ética do uso das ferramentas digitais, além de conhecimentos relacionados ao uso da língua inglesa.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de constrangimento quanto exposição do resultado da resolução das atividades e o destrato por parte dos colegas que participarão da pesquisa no grupo de *WhatsApp* que será criado. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a pesquisadora responsável poderá manusear e guardar as atividades e os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta à vontade para responder aos questionários; Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa; Elaboração de regras de convivência do grupo, elaborada pelos próprios alunos e a Intervenção da pesquisadora caso haja inconveniências nas interações dos participantes da pesquisa.

Todos os dados obtidos serão arquivados, o que possibilitará o(a) senhor(a) fazer a leitura dos textos e verificar as informações desejadas. Destacamos que a sua autorização nesta participação é de suma importância para que possam ser atingidos os objetivos deste estudo mencionado, além de contribuir com outras pesquisas educacionais.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados no *Google drive* e caixa arquivo, guardados por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas.

A participação de seu/sua filho(a) não implicará custos adicionais. Também não será efetuada nenhuma forma de gratificação por essa contribuição.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar danos – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora.

Assinando esse consentimento, o(a) Sr.(a). não desiste de nenhum de seus direitos. Além disso, o(a) Sr.(a). não libera os investigadores de suas responsabilidades legais e profissionais no caso de alguma situação que lhe prejudique.

O Sr. (a) receberá uma via original deste termo e, caso surja alguma dúvida sobre a pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Eliziane de Sousa Sampaio Mendes (Rua José Brito, N°866, Bairro Pitombeira –Limoeiro do Norte –CE) ou pelo telefone (88) 99699 4963.

Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antônio Campos, S/N, Costa e Silva. Tel.: (84) 3312-7032. e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.

É assegurado o completo sigilo da identidade de seu/sua filho (a) e da instituição de ensino quanto a participação neste estudo.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e o nome do seu/sua filho (a) não será identificado em nenhuma fase/etapa desta pesquisa. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. Garantimos que os dados obtidos a partir de sua participação na pesquisa não serão utilizados para outros fins além dos previstos neste termo.

A partir dos esclarecimentos expostos nos parágrafos anteriores eu, firmado abaixo, _____, _____ anos, RG: _____, concordo em permitir a participação de meu/minha filho(a) no referido estudo. Recebi as orientações da pesquisadora, que está desenvolvendo o estudo, sobre os diversos aspectos relacionados à pesquisa, como: seu objetivo, riscos, direito de desistência a qualquer momento, sigilo da identidade do participante e outras informações ligadas à natureza desta investigação. Além de estar ciente de que esse trabalho será realizado com a garantia de anuência da instituição de ensino. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à identificação do meu/minha filho(a).

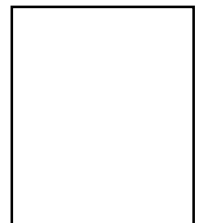
Os dados coletados farão parte deste trabalho, podendo ser divulgados ao serem empregados com finalidade científica (produção de artigos, dissertação e outros). Portanto, autorizo a utilização dos comentários realizados no aplicativo que constituirão os dados da pesquisa. Essas informações serão analisadas pelo pesquisador e outros envolvidos nos estudos com a devida permissão dos investigadores. Por isso, concordo que não restringirei o uso que se fará dos dados coletados nem dos resultados obtidos a partir da análise deles. Ademais, o pesquisador estará à disposição para dirimir quaisquer dúvidas durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo.

Tive oportunidade de fazer indagações concernentes a todos os aspectos do estudo. Além disto, a pesquisadora me forneceu uma cópia assinada deste termo, a qual li, compreendi e me deu plena liberdade para decidir espontaneamente acerca da autorização para a participação nesta pesquisa.

Estou recebendo uma cópia assinada deste Termo.

_____, CPF nº _____, Mossoró, ____ de ____ de 2019
 Eliziane de Sousa Sampaio Mendes
 (pesquisadora)

_____, CPF nº _____
 Assinatura do Participante
 (Responsável legal)



Mossoró, ____ de ____ de 2019

Eliziane de Sousa Sampaio Mendes (aluna/pesquisadora) – Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO) ampla associação UFERSA/UERN/IFRN – Mossoró/RN . E-mail: elizianesampaio@hotmail.com

Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima (Orientador da Pesquisa) - Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) ampla associação UERN/UFERSA/IFRN- Mossoró/RN. E-mail: samuel.lima@ifrn.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antônio Campos, S/N, Costa e Silva. Tel.: (84) 3312-7032. e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – Ufersa
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN -IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – POSENSINO**

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo “**Multiletramentos no Ensino de Língua Inglesa: uma intervenção pedagógica na escola pública de ensino médio**”, orientado pelo(a) **Prof.(a) Eliziane de Sousa Sampaio Mendes**. Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo da pesquisa, que é propor atividades de ensino de língua inglesa que promova a interpretação e a produção crítica dos discursos em textos de diferentes semioses, fazer uso do ambiente digital para desenvolver as práticas de seleção, compreensão e produção crítica dos discursos e identificar os impactos da pesquisa quanto ao desenvolvimento das práticas de multiletramentos tanto do ponto de vista do pesquisador/professor como do ponto de vista dos alunos.

Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: participarei de um grupo de *WhatsApp* para resolução de atividades que envolvem diferenciados recursos digitais e que contribuem para o aprendizado da língua inglesa de forma crítica e ética. Estou ciente de que serão realizadas atividades que visam o uso consciente das mídias digitais e que também será aplicado um questionário para avaliar a minha opinião quanto contribuição da pesquisa para o aprendizado da língua inglesa. Ademais, concordo com a disponibilização das atividades, dos comentários lançados no aplicativo e das respostas do questionário para fins de análise desta pesquisa.

Também fui esclarecido dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/vergonha de a sua vida ser exposta) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários; Anuência das diretoras das Instituições de ensino para a realização da pesquisa; Elaboração de regras de convivência do grupo, elaborada pelos próprios alunos e a Intervenção da pesquisadora caso haja inconveniências nas interações dos participantes da pesquisa.

Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

Assinatura do Aluno

Mossoró – RN, ___/___/201__

Eliziane de Sousa Sampaio Mendes (aluna/pesquisadora) – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) ampla associação UFERSA/UERN/IFRN – Mossoró/RN. E-mail: elizianesampaio@hotmail.com

Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima (Orientador da Pesquisa) - Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) ampla associação UERN/UFERSA/IFRN- Mossoró/RN. E-mail: samuel.lima@ifrn.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antônio Campos, S/N, Costa e Silva. Tel.: (84) 3312-7032. e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.

APÊNDICE D – CRONOGRAMA DA INTERVENÇÃO

CRONOGRAMA	
06/11/2019	Convite aos alunos
08/11/2019	Primeiro Encontro presencial
09 à 12/11/2019	Atividades - 1 Descobrimo significados
13 à 15/11/2019	Atividade 2 – Conceituando <i>fake news</i>
16 à 18/11/2019	Atividade 3 – Refletindo sobre <i>fake news</i>
19 à 22/11/2019	Atividade 4 – Criando um meme
25/11/2019	Aplicação do questionário

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO

Código: _____
1. Quais fontes de pesquisas foram consultadas para a realização das atividades?
2. Na maioria das vezes você realizou a atividade sozinho ou foi auxiliado por alguém?
3. Você acha que a tecnologia contribuiu para a resolução dessas atividades? De 0 a 10 quanto a tecnologia contribuiu?
4. A intervenção contribuiu para facilitar a aprendizagem da língua inglesa? Se sim, de que maneira?
5. Nessa pesquisa nos utilizamos de vídeos, charge, texto escrito e memes para o ensino da língua inglesa. Quais outros recursos você acha que pode auxiliar no ensino da língua?

APÊNDICE F – FICHA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL

Tabela de Performance Individual³			
Código: _____			
	Competência assistida - só consegue fazer com a ajuda do professor ou seus pares. (0 a 3)	Competência autônoma – é capaz de fazer por si mesmo, buscando recursos sem auxílio do professor ou seus pares. (4 a 7)	Competência colaborativa - consegue trabalhar efetivamente com os outros auxiliando na resolução de problemas (7 a 10)
Atividade 1			
faz conexão entre a vida cotidiana e os objetos de aprendizagem			
e identifica o sentido das palavras, frases ou textos desconhecidos, baseados em sua própria perspectiva			
Atividade 2 – é capaz de usar um conceito em um contexto apropriado e estabelece conexões entre dois ou mais conceitos			
Atividade 3 – entende a função ou propósito do texto e consegue construir uma explicação plausível dos interesses do texto			
Atividade 4 – comunica conforme as convenções aprendidas e é capaz de aplicar em outro contexto o que foi aprendido			

³ Tabela baseada no modelo de *assessment criteria* disponível em: <http://newlearningonline.com/learning-by-design/assessment>

Observações:
Atividade 1:
Atividade 2:
Atividade 3:
Atividade 4: