



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

AMANDA INÊS VIANA

Aprendizagem de inglês como língua estrangeira por *design* – desenvolvimento de multiletramentos

Belo Horizonte (MG)
2018

AMANDA INÊS VIANA

Aprendizagem de inglês como língua estrangeira por *design* – desenvolvimento de multiletramentos

Dissertação submetida ao Colegiado de Curso de Mestrado em Estudos de Linguagens, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Tecnologia e Processos Discursivos

Linha de Pesquisa: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Bambirra

Belo Horizonte (MG)
2018

V614a Viana, Amanda Inês.
Aprendizagem de inglês como língua estrangeira por design –
desenvolvimento de multiletramentos / Amanda Inês Viana. - 2019.
129 f. : il.
Orientadora: Raquel Bambirra.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação
Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em
Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2019.
Bibliografia.

1. Aquisição de segunda língua. 2. Língua inglesa – Estudo e
ensino. 3. Letramento. I. Bambirra, Raquel. II. Título.

CDD: 372.6521



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

DPPG - DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens

Dissertação defendida no Curso de Mestrado Acadêmico em Estudos de Linguagens do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, em 20 de março de 2019, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Raquel Bambirra - CEFET/MG - Orientadora

Profa. Dra. Eliane Marchetti Silva Azevedo – CEFET-MG

Profa. Dra. Ana Elisa Ferreira Ribeiro – CEFET-MG

Profa. Dra. Luciana Aparecida Silva Azeredo – CEFET-MG

Dedico esta dissertação

*à minha mãe, Lês-Sândar,
e ao meu pai José Aluizio (in memorian).*

AGRADECIMENTOS

A realização dessa dissertação de mestrado contou com importantes apoios e incentivos sem os quais não teria se tornado uma realidade e aos quais estarei eternamente grata.

À Professora Dra. Maria Raquel de Andrade Bambirra por ter orientado, mediado e acompanhado com dedicação o meu processo de aprendizagem e por suas palavras acolhedoras.

Muito obrigada às professoras Dra. Reinildes Dias e Dra. Eliane Tavares Barreto Matias, que compuseram a Banca Examinadora de Qualificação, pelas importantes contribuições, e também às professoras que generosamente aceitaram compor a Banca Examinadora de Defesa deste trabalho: Profa. Dra. Eliane Marchetti Silva Azevedo, Profa. Dra. Ana Elisa Ferreira Ribeiro e Prof. Dra. Luciana Aparecida Silva Azeredo.

À FAPEMIG e ao CEFET- MG pelo apoio financeiro que me possibilitou concluir esse projeto.

Aos estudantes que, com sinceridade e participação, contribuíram para a realização das atividades.

Obrigada aos colegas do NALET que me deram subsídio intelectual, apoio e coragem.

Aos colegas nessa caminhada, especialmente Marcia, Débora e Priscila pelo apoio nos dias sombrios, incentivo nos momentos de desânimo, palavras de encorajamento e elogios. Vocês foram inspiração e afeto, além de companhias de boas risadas nas tardes no CEFET.

Um agradecimento especial à minha mãe, meu irmão, minha cunhada e minha sobrinha que me possibilitaram seguir adiante e que me mostram o que é o amor todos os dias das nossas vidas. À minha prima e amiga Paula Cristina (Cris) que, com seu jeito discreto, não permitiu que eu desistisse ou adiasse esse projeto. Aos meus amigos, que foram pacientes comigo e adiaram planos para me incluir, vocês são parte importante desse processo.

Caminhante, não há caminho

Faz-se o caminho ao andar.

Antonio Machado

The act of playing the game
Has a way of changing the rules

Gleick

RESUMO

O final do século XX e o início do século XXI testemunharam grandes mudanças na forma como interagimos e nos comunicamos, em grande parte devido ao uso de tecnologia digital. Com a sua democratização, as maneiras pelas quais as pessoas passam a produzir sentido em suas práticas sociais também se modificam (KRESS, 2006). Nesse contexto, Kalantzis e Cope (2009) e Kalantzis e Cope (2010) acusam o surgimento da Geração Participativa nas escolas, em função da postura agentiva e autônoma assumida cada vez mais pelos estudantes, rompendo com o paradigma tradicional autoritário de ensino, centrado na figura do professor, segundo o qual ensinar é transferir conhecimento. Com o intuito de compreender a produção de sentidos feita atualmente por estudantes adolescentes no interior de Minas Gerais, propõe-se a realização desta pesquisa de natureza aplicada, abordagem qualitativa e orientação exploratória, proposta em formato de Estudo multicaso. Contamos com a participação voluntária de nove estudantes de inglês entre 12 e 16 anos, matriculados em um curso livre na cidade de Matozinhos/MG. A pesquisa empírica deu-se por meio da coleta de dois vídeos caseiros criados em inglês pelos participantes, em dois momentos – início e final do semestre letivo, bem como por meio da coleta de uma entrevista semiestruturada com cada um dos participantes ao final do semestre. Buscou-se identificar com essa análise: (1) como cada letramento manifestou-se nos vídeos; (2) se houve desenvolvimento dos multiletramentos pelos participantes e, em caso positivo, como e em qual fase da pedagogia do *design* isso ocorreu; e (3) se os participantes podem ser reconhecidos como pertencentes à Geração Participativa. Ao analisar comparativamente os vídeos 1 e 2, foi possível perceber que, de modo geral, na elaboração do vídeo 1, os participantes deixaram de observar as principais características do gênero perfil pessoal e as condições de produção textual em formato vídeo, privilegiando o modo de representação linguístico aos demais. Depois de vivenciarem os processos de conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2012; 2015): ‘experienciar’, ‘conceituar’ e ‘analisar’, em que ouviram os colegas, os participantes produziram o vídeo 2, utilizando todos os outros modos de representação (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), de maneira mais equilibrada em relação ao uso do modo linguístico, superando, em maior ou menor medida, as deficiências da produção anterior. Finalmente, constatou-se que, no

caso desta pesquisa, o que mais amplamente proporcionou o desenvolvimento de multiletramentos foi o processo de conhecimento ‘analisar’. Foi por meio dele que os participantes consolidaram o conhecimento teórico construído nas fases de ‘experienciar’ e de ‘conceituar’. Tal constatação parece evidenciar a importância singular que tem a reflexão na aprendizagem de uma língua estrangeira, conforme defendem, entre tantos outros, Arruda e Bambilra (2008) e Bambilra (2009). Ainda, foi possível caracterizar os participantes como representantes da Geração Participativa, uma vez que todos apresentaram pelo menos quatro das seis características que definem o conceito, conforme critérios de análise pré-estabelecidos.

Palavras-chave: aprendizagem por *design*, inglês como língua estrangeira, desenvolvimento de multiletramentos, Geração Participativa.

ABSTRACT

The late twentieth and early twenty-first centuries witnessed major changes in how we interact and communicate, largely due to the use of digital technology. With its democratization, the ways in which people produce meaning in social practices also change (KRESS, 2006). In this context, Kalantzis and Cope (2009) and Kalantzis and Cope (2010) remark the emergence of a Participatory Generation in schools, due to the agentic and autonomous posture assumed increasingly by students, breaking with the traditional authoritarian teaching paradigm, centered on the teacher, according to which teaching is knowledge transferring. In order to understand the production of meaning currently made by adolescent students in the interior of Minas Gerais, this research, of an applied nature, qualitative approach and exploratory orientation, was proposed in a multicase study format. We had the voluntary participation of nine English students between 12 and 16 years old, enrolled in a private English course in Matozinhos/MG. The data collection process comprehended: the production of two home videos, created in English by the participants, in two moments - beginning and end of the semester; as well as the collection of a semi-structured interview with each participant at the end of the semester. We sought to identify with the data analysis: (1) how each literacy manifested itself in the videos; (2) whether the participants developed multiliteracies and, if so, how and at what knowledge process of the pedagogy of design; and also (3) whether participants can be recognized as belonging to the Participatory Generation. When comparing videos 1 and 2, it was possible to notice that, in general, in the elaboration of video 1, participants failed to observe the main characteristics of the genre 'personal profile' and its conditions of textual production in video format, favoring the linguistic mode of representation. After experiencing the processes of knowledge (COPE; KALANTZIS, 2012; 2015): 'experiencing', 'conceptualizing' and 'analyzing', in which they had feedback from their colleagues, participants produced video 2. In this production, they used all other modes of representation (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), in a more balanced way in relation to the use of the linguistic mode, surpassing, to a greater or lesser extent, the deficiencies of the previous production. Finally, it was verified that, in the case of this research, the knowledge process that more broadly fostered multiliteracies development was 'analyzing'.

It was through it that the participants consolidated the theoretical knowledge built in the phases of 'experiencing' and 'conceptualizing'. This seems to make evident the singular importance of reflection to learning a foreign language, as defended, among many others, by Arruda and Bambilra (2008) and Bambilra (2009). Furthermore, it was possible to characterize the participants as representatives of the Participatory Generation, since all of them presented at least four of the six characteristics that define the concept, according to pre-established criteria of analysis.

Key words: learning by design, English as a foreign language, multiliteracies development, Participatory Generation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- Orientação de gravação dos vídeos 1 e 2 do participante 1 – grupo 1.	62
FIGURA 2	- Movimento gestual de fechamento do vídeo 2 do participante 1 – grupo 1.	63
FIGURA 3	- Orientação de gravação dos vídeos 1 e 2 do participante 2 – grupo 1	68
FIGURA 4	- Movimento gestual de encerramento do participante 2 – grupo 1.	69
FIGURA 5	- Diferença de luminosidade entre vídeos 1 e 2 do participante 3 – grupo 1.....	72
FIGURA 6	- Movimento gestual de encerramento do vídeo 2 do participante 3 – grupo 1.....	73
FIGURA 7	- Movimento gestual de encerramento do vídeo 2 da participante 4 – grupo 1.....	78
FIGURA 8	- Ângulo de filmagem e distância da câmera da participante 4 – grupo 1.....	78
FIGURA 9	- Alteração de imagens e inclusão de legenda do participante 5 - grupo 1.....	83
FIGURA 10	Iluminação dos vídeos do participante 6 – grupo 2	88
FIGURA 11	- Movimento gestual de fechamento do vídeo 2 do participante 6 - grupo 2	88
FIGURA 12	Composição de fundo dos vídeos do participante 7 – grupo 2	92
FIGURA 13	Iluminação dos vídeos da participante 8 – grupo 2	97

FIGURA 14	Movimento gestual de encerramento da participante 8 – grupo 2	98
FIGURA 15	Composição de fundo e iluminação dos vídeos da participante 9	102
FIGURA 16	Vinheta de abertura do vídeo 2 da participante 9	103
FIGURA 17	Movimento gestual de encerramento da participante 9 – grupo 2	104

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- Dinâmica pedagógica de produção e avaliação dos vídeos.....	54
QUADRO 2	- Características essenciais do conceito ‘Geração Participativa’	56
QUADRO 3	- Avaliação comparativa de desenvolvimento de letramentos nos dois vídeos do participante 1 – grupo 1.....	59
QUADRO 4	- Desenvolvimento de multiletramentos pelo participante 1 – grupo 1.....	64
QUADRO 5	- Avaliação comparativa de desenvolvimento de letramentos nos dois vídeos do participante 2 – grupo 1	65
QUADRO 6	- Desenvolvimento de multiletramentos pelo participante 2 – grupo 1	68
QUADRO 7	- Avaliação comparativa de desenvolvimento de letramentos nos dois vídeos do participante 3 – grupo 1	70
QUADRO 8	- Desenvolvimento de multiletramentos pelo participante 3 – grupo 1	74
QUADRO 9	- Avaliação comparativa de desenvolvimento de letramentos nos dois vídeos do participante 4 – grupo 1	75
QUADRO 10	- Desenvolvimento de multiletramentos pela participante 4 – grupo 1	80
QUADRO 11	- Avaliação comparativa de desenvolvimento de letramentos nos dois vídeos do participante 5 – grupo 1	81
QUADRO 12	- Desenvolvimento de multiletramentos pelo participante 5 – grupo 1	84
QUADRO 13	- Avaliação comparativa de desenvolvimento de letramentos nos dois vídeos do participante 6 – grupo 2	85
QUADRO 14	- Desenvolvimento de multiletramentos pelo participante 6 – grupo 2	89
QUADRO 15	- Avaliação comparativa de desenvolvimento de letramentos nos dois vídeos do participante 7 – grupo 2	90
QUADRO 16	- Desenvolvimento de multiletramentos pelo participante 7 – grupo 2	93

QUADRO 17	-	Avaliação comparativa de desenvolvimento de letramentos nos dois vídeos da participante 8 – grupo 2	94
QUADRO 18	-	Desenvolvimento de multiletramentos pela participante 8 – grupo 2	99
QUADRO 19	-	Avaliação comparativa de desenvolvimento de letramentos nos dois vídeos do participante 9 – grupo 2	100
QUADRO 20	-	Desenvolvimento de multiletramentos pela participante 9 – grupo 2	104
QUADRO 21	-	Características da Geração Participativa, postura e comportamentos observáveis dos participantes.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA - ambientes virtuais de aprendizagem

CEB = Câmara de Educação Básica

CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CNE = Conselho Nacional de Educação

DCNEBs - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

DIY – *do it yourself*

EAD – Ensino a distância

LA – Língua adquirida

LE – Língua estrangeira

OCEM – orientações curriculares para o ensino médio

PBS for kids – Public Broadcasting service

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	18
1.1.	Contextualização do estudo	19
1.2.	Justificativa	24
1.2.1.	Estabelecimento do Estado da Arte	26
1.3.	Definição do problema	32
1.4.	Objetivos e Perguntas de Pesquisa	33
1.5.	Organização do trabalho	35
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	36
2.1.	Lingua(gem) enquanto Semiótica Social	36
2.2.	Modos de representação da lingua(gem)	37
2.3.	Pedagogia dos multiletramentos	40
2.4.	Aprendizagem como resultado de processos de criação de significado ..	44
2.4.1.	Conceito de <i>design</i> proposto por Cope e Kalantzis	46
2.4.2.	Processos de conhecimento na aprendizagem por <i>design</i>	48
3.	METODOLOGIA	51
3.1.	Classificação da pesquisa e formato metodológico	51
3.2.	Participantes da pesquisa e local de coleta dos dados	51
3.3.	Procedimentos para a coleta e análise dos dados	52
3.4.	Considerações éticas	57
4.	ANÁLISE DOS DADOS	58
4.1.	Manifestação de multiletramentos no 1º vídeo e desenvolvimento dos multiletramentos na aprendizagem por <i>design</i>	59
4.2.	Adequação do uso do termo ‘Geração Participativa’ para se referir aos informantes da pesquisa	105
5.	CONCLUSÃO	109
5.1.	Retomada das perguntas de pesquisa	109
5.2.	Sugestões para futuras pesquisas	116
5.3.	Considerações finais	116

6.	REFERÊNCIAS	118
7.	APÊNDICES	123

1. INTRODUÇÃO

Tomando como ponto de partida a produção de significado atual, Rowsell e Walsh (2011) afirmam que ainda não sabemos como o processamento de mensagens multimodais vem afetando a maneira como as crianças aprendem, ou mesmo, como desenvolvem capacidades cognitivas diferentes, mas acreditam que as telas de toque exigem uma representação da linguagem de cunho gestual, espacial e sinestésico que podem estar afetando, sim, o seu processo cognitivo. Afirmam também que, em propósitos educacionais é preciso distinguir entre as habilidades técnicas e os processos cognitivos de interpretação e produção de significado. Concluem que o domínio de uma técnica não serve como resultado, mas sim, a forma como as ferramentas socioculturais são usadas na produção de significado. Hoje, essas ferramentas tecnológicas digitais passaram a ter um valor maior na esfera social em vários aspectos e justificam que os educadores aprendam a explorar os vários modos semióticos em prol da aprendizagem de línguas estrangeiras (ROWSSELL; WALSH, 2011).

No mesmo contexto, Cope e Kalantzis (2009) acusam o surgimento da Geração Participativa nas escolas, na virada do século XX para o século XXI, como tendo diferente atitude em comparação aos estudantes de gerações anteriores, que tinham uma postura mais passiva, associada ao paradigma de ensino que os via como receptores de conhecimento. Essa nova geração está habituada a ser o personagem de um vídeo *game* e, assim, ter controle sobre decisões importantes no jogo. Ao invés de assistir ou ouvir aos top 10 vídeo clipes, essa geração cria suas próprias *playlists* e assiste ao que achar mais interessante via *Netflix* ou *Youtube*, ao invés de depender da programação já pronta de uma emissora de TV ou, no mínimo, navega entre centenas de canais. Essa geração se sente frustrada com um currículo que espere deles passividade.

Não só a escola sente o impacto da chegada de uma nova geração de pessoas imersas nas tecnologias digitais democratizadas pelos processos de globalização. Os locais de trabalho também esperam pessoas que sejam capazes de solucionar problemas com criatividade, inovar, aceitar riscos e dar o melhor de si à empresa (COPE; KALANTZIS, 2009). Ou seja, essa nova geração é habituada a ser agente diante da vida em todas as esferas sociais em que transitem e dela também se espera uma atitude mais engajada e atuante.

1.1 Contextualização do estudo

O final do século XX e o início do século XXI testemunharam grandes mudanças na forma como interagimos e nos comunicamos, em grande parte devido ao uso de novos aparatos tecnológicos cada vez mais integrativos e integrados. Com a democratização da tecnologia digital, as maneiras pelas quais as pessoas passam a produzir significado também se modificam. Na atualidade, as pessoas precisam negociar e criar significado de textos orais e escritos com os quais lidam em seu dia a dia, bem como de todo o contexto em que se encontram inseridas (o texto maior), de outras maneiras, dominando as possibilidades de novos recursos semióticos trazidos pela tecnologia digital (KALANTZIS e COPE, 2012). A forma de armazenar e compartilhar informação ficou mais rápida e a escrita perdeu parte de sua posição de prestígio, abrindo campo para a imagem estática ou em movimento. Mais do que nunca, a língua inglesa tornou-se a língua franca mundial. No entanto, modificou-se dando origem a vários dialetos, considerando as culturas e as diferenças sociais em que é usado.

Segundo Cope e Kalantzis (2009), neste momento histórico, o que anteriormente se caracterizava por um sistema autoritário, gerenciado de cima para baixo, com empregados passivos e empregadores rígidos e exigentes, com as relações de trabalhador e empregador claramente definidas, no novo capitalismo, começou a tomar formas mais horizontais.

Da mesma forma, o ensino feito por professores detentores do saber, que gostavam de acreditar que transmitiam seus conhecimentos, principalmente os básicos, conhecidos na literatura como os três 'r' do letramento: leitura, escrita e aritmética, viram-se em crise. Fala-se de capital humano, economia do conhecimento e competitividade. As exigências para a força de trabalho mudaram radicalmente. Nesse paradigma, Tavares (2015, p.30) afirma que

com os avanços tecnológicos, o que acontece em um determinado local gera um impacto imediato em outras partes do mundo. O tempo também se encurta e somos constrangidos a lidar com a compressão de nossos mundos espacial e temporal. (TAVARES, 2015, p.30)

O mercado agora exige funcionários capazes de interagir em vários ambientes diferentes e saber comunicar-se eficientemente em cada um deles. As possibilidades abertas pela tecnologia e, com elas, o novo padrão interacional, passaram a demandar profissionais criativos e participantes.

De acordo com Cope e Kalantzis (2009), nas últimas décadas, houve um aumento da proeminência do tópico 'educação' nos discursos políticos, como sendo ela (a educação) o grande pivô do progresso econômico e da sociedade que se constitui em redes, também denominada por Castells (2009) de sociedade do conhecimento. O autor considera que o conhecimento pode ser compreendido como moeda de valor tão importante quanto o capital e aspectos como a razão, a emoção e a cognição se tornam ainda mais valorizados, pois são elementos essenciais para gerar conhecimento (TAVARES, 2010, p. 69)

Ainda conforme Kalantzis e Cope (2009), quando se fala em educação, existem duas forças opostas em jogo: a primeira, retorno ao *old basics*, se caracteriza pela crença nas oportunidades iguais a todos. Nela, o ensino deve ser igual para toda a população, o que garantiria oportunidades iguais. É o sistema da educação voltada a provas de amplo alcance. O papel da educação seria de viabilizar oportunidades de ascensão econômico-social a quem a procura.

A segunda, focada no *new basics*, de caráter mais progressista, vê nas diferenças socioculturais oportunidades de modificar a sociedade atual através da crítica. Acredita, ainda, em minimizar as diferenças sociais através de recursos compensatórios e prima pela relevância sociocultural no ensino.

Porém, as diferenças sociais aumentam a cada dia e qualquer ascensão social não pode ser associada à educação isoladamente. A tensão entre a educação e a política não tem trazido benefícios à mesma em termos práticos e

a desigualdade relaciona-se com a classe social, com a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, ou seja, a classe social é fundada nas desigualdades intrínsecas dos indivíduos, ao mesmo tempo em que funciona como um produtor de desigualdades, inerentes ao capitalismo. (MARCHETTI, 2015, p. 86):

Esses movimentos levaram a duas correntes que perduram no sistema educacional do mundo ocidental: a que defende o **ensino do 'old basics'** e a que defende uma evolução para o **ensino por meio do desenvolvimento dos 'múltiplos literamentos'** pelos estudantes (COPE; KALANTZIS, 2009).

Conforme Cope e Kalantzis (1993), o primeiro movimento é representado pelo **ensino tradicional**, focado no ensino de gramática, vocabulário e pronúncia, e em leitura e tradução, e parte de uma orientação pedagógica que se manteve inquestionável

por anos. Pode-se dizer que serviu bem a uma sociedade de massa, para fins de homogeneização cultural. Esse modelo baseia-se em testes de larga escala com padrões definidos e um modelo de ensino separado em habilidades e treino (*skills and drills*), lançando mão da avaliação somativa para fins meramente promocionais, utilizando a fonética como ponto de partida para a escrita. Dentro desse movimento, existe um modelo 'certo' ou 'padrão' a ser seguido. Cope e Kalantzis (*op. cit.*) chamam a atenção para como, tanto a microdinâmica em sala de aula quanto a instituição escolar em si, representam a dinâmica social com sistemas rígidos de administração, currículo, conteúdos e provas pré-definidos.

No começo do século XIX, a educação de massa (*Old Basics*) era importante para a construção de uma sociedade industrial com sua objetividade, realismo e ordem. Letramento, então, era usado como instrumento para gerar pontualidade, respeito, disciplina e subordinação, como afirma Graff (1987¹, p. 262, *apud* COPE; KALANTZIS, 1993). Tendo perdurado ainda no início do século XXI, e coexistindo com um segundo modelo, progressista (*New Basics*), o letramento já contém *insights* de socialização numa sociedade de massa e da educação institucionalizada.

Já o segundo movimento, **ensino progressista** (*New Basics*), desenvolveu-se em duas correntes históricas. A primeira é chamada de **corrente modernista e experimental**, conforme explicam Cope e Kalantzis (1993). Ela surgiu no começo do século XX, com textos de Maria Montessori na Itália e de John Dewey nos Estados Unidos (DEWEY, 1900², p.19, *apud* COPE; KALANTZIS, 1993), e propõe que as salas de aula sejam “centros ativos de *insights* científicos sobre materiais e processos naturais em que as crianças possam ser levadas à percepção da história do desenvolvimento do homem”³. Há apologia à expressão individual, atividades livres, aprendizado através da experiência e aquisição de capacidades para atingir uma finalidade e aproveitar as oportunidades da vida presente, aproximar-se da realidade de um mundo em constante mudança.

¹ GRAFF, H. J. *The legacies of literacy: continuities and contradictions in western culture and society*. Indianapolis: Indiana University Press, 1987.

² DEWEY, J. *The School and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1900.

³ No original: *Active centers of scientific insight into natural materials and processes, points of departure whence children shall be led into a realization of the historic development of man*. Tradução livre da pesquisadora.

Nesse caso, os seus proponentes levaram em consideração a forte relação dos modelos de estudo e as relações sociais. Os princípios de Dewey são uma ruptura com o modelo tradicional. O progressismo foi um produto cultural e histórico que surgiu a partir da segunda globalização (KALANTZIS; COPE, 2012), com a imprensa e as rodovias, colocando um mundo de culturas diferentes em proximidade. Nesse contexto histórico, letramento torna-se uma ferramenta de construção social (COOK-GUMPERZ⁴, 1986, *apud* COPE; KALANTZIS, 1993).

A segunda corrente progressista é também chamada de **corrente pós-moderna**. Essa corrente enfatiza a diferença. Dois aspectos importantes são o **individualismo**, que implica que todo conhecimento é pessoal e a necessidade de **customização pedagógica**, ou seja, em função do fato de que cada indivíduo aprende a sua maneira e no seu tempo, não é possível que haja uma pedagogia única e universal.

Ainda conforme Cope e Kalantzis (1993), a premissa do pós-modernismo é a de que o currículo deve ser relevante. A voz individual é valorizada e incentivada. Segundo seus autores, os modelos anteriores acabavam por calar essa voz individual ao reproduzir contextos e basear-se em generalizações. Autores do pós-modernismo incluem Freire, Aronowitz e Giroux (*op cit*). Apesar de os dois últimos acusarem o primeiro de ser verdadeiramente modernista, essa corrente questiona a normalidade linguística e assume que não há verdade ou universalidade literária. Intenciona dar voz a uma sociedade fragmentada e diversificada, onde cada um experimenta o cotidiano de uma perspectiva. Surgem agora milhares de revistas e canais de televisão com assuntos variados e em línguas diversas.

Porém, todas essas tentativas vêm falhando em termos educacionais. O modelo tradicional (*old basics*) reforça uma proposta social que não é interessante mais, já que não atende às demandas do mundo atual, e os modelos modernistas e pós-modernistas não têm sido eficazes em suas propostas pedagógicas, apesar de “serem tolerantes às diferenças, menos às diferenças que não sejam liberais e tolerantes” (COPE; KALANTZIS, 1993, p. 56). Ainda, há críticas ao currículo centrado no aluno que pode favorecer certos estudantes considerados com uma habilidade *natural* para o processo de letramento, no qual percebe-se a influência do meio social e seu papel de ajudar o

⁴ COOK-GUMPERZ, J. Literacy and schooling: an unchanging equation? In: COOK-GUMPERZ, J. (Ed.) *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 16-44.

desenvolvimento de um determinado letramento. Os alunos de certa classe social possuem mais *input* de leitura e escrita, como afirmam Aronowitz e Giroux (1988, p. 102-103): “diferenças nunca são inocentes pluralidades, elas envolvem relações de poder também”⁵. Um retorno ao *'old basics'*, com a volta do ensino tradicional, não ajuda os estudantes a pensarem sobre o sistema em que estão incluídos e muito menos a desenvolverem as capacidades necessárias ao cidadão do século XXI. Porém, isso pode acontecer porque não há investimento suficiente para fomentar o ensino progressista na escola regular, capaz de levar os estudantes a perceberem criticamente os motivos da cultura dominante, ao invés de só romper com os mesmos (COPE; KALANTZIS, 1993), pois observar a história criticamente é vital para uma aprendizagem real e situada, uma aprendizagem verdadeiramente justa e cidadã.

O ensino deve primar por fomentar o exercício da cidadania dos estudantes, dando a eles condições para tanto. Como previsto nas DCNEBs (2013),

o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 que fundamenta essas diretrizes reconhece a educação como parte fundamental dos Direitos Humanos. Nesse sentido, chama a atenção para a necessidade de se implementar processos educacionais que promovam a cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural, de identidade de gênero, de orientação sexual, religiosa, dentre outras, enquanto formas de combate ao preconceito e à discriminação. (DCNEBs, 2013, p. 521)

Cidadania essa que deve ser entendida, como trouxe Marchetti (2015), uma cidadania ampliada, defendida por Dagnino (1994), que prevê tanto o direito à igualdade quanto o direito à diferença e, ainda, à invenção de novos direitos. É uma visão de transformação social, uma proposta de relações sociais igualitárias em vários níveis. Uma cidadania de baixo para cima. Observar o surgimento desse novo sujeito social, investido de subjetividades e impelido à participação em variados aspectos sociais, implica em considerar que o conceito de cidadania está além dos direitos dados pelo Estado. A transformação social parte do cidadão e, dele, deve partir também o conceito de cidadania.

⁵ No original: *Differences are never innocently pluralistic. They involve relationships of power too.* Livre tradução da pesquisadora.

1.2. Justificativa

A cultura participativa encontra-se na interseção entre três tendências atuais. A primeira é a possibilidade de arquivar, apropriar e recircular conteúdo que nos é assegurada pelas ferramentas e tecnologias do mundo digital. Outra tendência é a produção de caráter 'faça você mesmo', promovida pela larga escala de subculturas. E, finalmente, uma tendência econômica que favorece a integração horizontal de mídias, encoraja o fluxo de imagens, ideias, narrativas *etc.* e exige uma posição mais ativa do espectador. (JENKINS, 2006)

A Geração Participativa está se expressando cada vez mais através de imagens e vídeos, em detrimento do texto escrito, seguindo a lógica da imagem e da imagem em movimento, conforme apontado por Kress e van Leeuwen (2006). Essa geração assiste frequentemente a vídeos que são pertinentes à sua realidade, mas também criam seus próprios vídeos em seus *smartphones* e publicam nas mais diversas mídias sociais. A produção e o compartilhamento de imagens e de vídeos se dá em qualquer situação rapidamente, a todo o momento.

A facilidade de acesso a recursos e a ampla opção de escolhas mudou o caráter interativo da sociedade, até então caracterizada pelo uso de *broadcasting*, voltado para a comunicação direcionada a grandes massas, para o uso de *narrowcasting*, voltado para a comunicação direcionada a pequenos grupos, aproximados por suas semelhanças ou diferenças. Em outras palavras, a sociedade da cultura de massa e grandes audiências está sendo substituída por uma sociedade com infinitas possibilidades de produção de significado (KALANTZIS; COPE, 2012). Isso envolve uma nova visão do processo social e de formação e negociação de identidade que promove, segundo KALANTZIS; COPE, 2012) mais variedade e divergência do que semelhança.

As propostas pedagógicas anteriores falham em atender à essa nova geração que clama por agência e engajamento. Primeiramente, porque os integrantes dessa geração percebe com clareza as diferenças entre si mesmos e não refuta as mesmas em nome de uma semelhança massiva, generalizada, ao contrário, ela busca a customização. Nesse contexto, um modelo de ensino que acredite na padronização, na generalização como propósito não satisfará esse público. Em segundo lugar, porque existe uma necessidade tácita social por agência e protagonismo que uma abordagem de ensino que preconiza a passividade não será capaz de suprir (KALANTZIS; COPE, 2012).

Ainda, em um momento de transição tão óbvio, os estudantes podem optar, individualmente, por ajustar-se ou por criticar o modelo sócio-econômico-político estabelecido. Qualquer que seja a opção desse estudante, a educação tem o papel de fornecer ao mesmo ferramentas para produzir significado de maneira efetiva no mundo (KALANTZIS; COPE, 2012).

A opção pela pedagogia de multiletramentos apresenta-se como uma fonte rica em possibilidades que atendam a essas demandas uma vez que permite tratar textos que permeiam as mais variadas esferas sociais, bem como explicitar as suas características multimodais. A grande maioria dos textos trabalhados na escola dos séculos XIX e XX privilegiavam a escrita e a leitura, já que as demandas que justificavam o conhecimento do inglês eram atendidas pelo domínio das capacidade de ler e escrever.

A democratização da tecnologia digital e os recursos por ela disponibilizados, especialmente em termos de recepção e de produção textual, transformou nossa forma de produzir significado. Como explicam Kalantzis e Cope (2009; 2012), a interação com os textos exige sensibilidade para a percepção e o uso conjunto de vários recursos semióticos tais como a imagem, o som, o gestos, o movimento, a cor, as dimensões dos elementos, sua proximidade ou separação, a forma como os elementos estão dispostos em um texto, entre muitos outros, ou seja, levam aos diversos modos diferentes de representação.

O uso simultâneo de modos é enorme e infinito em possibilidades. Isso implica que se pode produzir um mesmo significado de infinitas maneiras. Privilegiar um só modo de representação, como foi feito por mais de um século com o modo linguístico na produção textual, não se adequa ao cenário comunicativo da atualidade. O uso social da tecnologia digital demanda urgência de mudança na forma como a escola investe no desenvolvimento do letramento dos estudantes. O ensino precisa contemplar a multimodalidade e a diversidade cultural presentes ostensivamente nas interações, para formar cidadãos capazes de transitarem bem pelas diversas esferas sociais (KALANTZIS; COPE, 2009; 2012; 2015).

Parece interessante considerar que houve uma simplificação da complexidade da escrita nos últimos anos. Simplificação essa que foi compensada, e provavelmente gerada, pelo aumento da complexidade multimodal, como afirma Kress (2003). Isso ocorre porque a utilização dos vários modos de representação da linguagem tornou-se algo fácil, viabilizado pela tecnologia digital, portanto, esses modos complementares de

produção de significado são usados como *affordances*⁶ para facilitar e aliviar o peso semântico do modo linguístico, em especial na escrita (KRESS, 2003), criando, assim, uma maior complexidade nas representações multimodais.

Quando se fala em imagem em movimento, não se pode deixar de considerar que a lógica da leitura no mundo ocidental - de cima para baixo, da esquerda para a direita - ainda pode ser percebida nos *scripts*, mas o caminho é mais amplo e a sintaxe está sob o comando do espectador (KRESS, 2003), o que, mais uma vez, exige mais agência por parte do mesmo.

Parece que a abordagem das escolas brasileiras ainda se mantém atrelada a valores que predominaram no início e meados do século XX. Muitas vezes, opta por utilizar a tecnologia digital disponível da maneira que utilizava a tecnologia anterior, desprezando seus recursos e usos sociais, artificializando práticas em sala de aula. Tal atitude não colabora efetivamente para que a educação formal atenda às demandas dos estudantes dessa nova Geração Participativa (JENKINS, 2006).

Urge, então, que se desenvolva uma reflexão crítica e uma reavaliação dos objetivos de forma a transformar as práticas de ensino atuais em algo que desenvolva nos estudantes a flexibilidade para as constantes mudanças da contemporaneidade e os empodere a expressarem as suas identidades no processo de aprender. Isso se justifica se queremos “atender às necessidades de [formação de] cidadãos críticos, conscientes e multiletrados para atuar na realidade social globalizada e intensamente diversificada” (SILVA, 2012, p.73).

1.2.1. Estabelecimento do Estado da Arte

Quando se fala de multimodalidade e de multiletramentos no ensino de línguas estrangeiras, percebemos uma crescente tendência na adoção de um ensino via gêneros textuais, partindo de princípios do '*design*' postulados por Kalantzis e Cope (2010) e uma constante referência à Geração Participativa. Algumas das pesquisas mais atuais (publicadas nos últimos cinco anos) relacionadas, de alguma forma, ao que pretendemos desenvolver neste estudo foram revisitadas e seguem resumidamente apresentadas.

⁶ No significado de van Lier (2004), *affordances* são recursos, propiciamentos.

Podemos destacar as pesquisas de Dias (2012), que reafirmam a importância da utilização da tecnologia digital para o ensino de línguas. A pesquisadora posiciona-se favorável à inclusão de gêneros textuais digitais ao ensino de inglês como língua estrangeira, tendo como suporte o fato de os estudantes da Geração Participativa já terem capacidades, desenvolvidas autonomamente, para criar textos multimodais. Afirma que a interação vivenciada nesses meios digitais já altera as formas de comunicação tradicionais, favorecendo um posicionamento crítico e a formação do estudante para a cidadania.

Desde a escrita da Proposta Curricular de Língua Estrangeira da Rede Pública Estadual de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2005; DIAS, 2006), Dias sugere que o ensino de inglês seja feito com base na exploração sistemática das características dos gêneros textuais, perspectiva também abraçada por Bambilra (2004), enfatizando a perspectiva processual dos trabalhos de expressão oral e escrita na produção e recepção de textos. Ainda, como orientam as OCEM (2006), Bambilra sugere que as capacidades de uso da língua devem ser ensinadas de maneira integrada e realça a importância da publicação das produções orais e escritas. O objetivo principal das publicações é atender o seu público alvo e eliminar a prática tradicional de as produções serem feitas para o professor, para fins de avaliação somativa. Enfatiza, desde então, a necessidade de se integrar as tecnologias digitais ao ensino no investimento da aceitação das diferenças e na formação cidadã, além de outros inúmeros benefícios que tal integração pode trazer para a aprendizagem de inglês.

Dias (2012) sugeriu dois ambientes: *blog* e *podcast* a serem usados para fins de suporte de práticas pedagógicas atuais, pela sua facilidade de criação, sua ampla possibilidade de expressão pessoal. Assim, o público alvo da produção textual deixa de ser o professor, potencializando a intimidade que os estudantes já têm com esses ambientes digitais e os recursos que eles disponibilizam. Acredita que podem ser altamente motivadores e empoderadores para os estudantes. Defende o lema “*less downloads and more uploads*” como cerne das aulas de inglês em uma sociedade constituída por pessoas cada vez mais agentivas. Ao invés de simples receptores do que já vem pronto, os estudantes passam a ser autores e construtores de conhecimento.

Já Oliveira e Costa (2013) trazem uma análise de uma pedagogia via gêneros textuais com uso de cartaz, apostando em uma proposta multimodal para o ensino de

línguas. As autoras avaliaram a produção de um cartaz pelas óticas da sócio-cognição, multimodalidade e gramática do *design* visual. Elas acompanharam a produção do mesmo e contaram com o relato do *designer* envolvido. Concluíram que, na relação entre a palavra e a imagem, uma não ocupa posição de importância maior que a outra, uma vez que se complementam. Afirmam que o texto se forma a partir do relacionamento de ambas as linguagens e que “os significados não são produtos automáticos da nossa percepção, mas antes resultados que se apresentam conforme as situações que engendram” (OLIVEIRA E COSTA, 2013, p. 186).

Ainda dentro dessa perspectiva e considerando as características da chamada Geração Participativa, encontramos pesquisas tais como as de Souza e Ribeiro (2015) que analisaram um anúncio publicitário impresso de cosméticos como gênero multimodal, seguindo os parâmetros do ensino via *design* de Kalantzis e Cope (2010). As autoras analisaram o anúncio publicitário com base na gramática do design visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e levantaram atividades pedagógicas partindo do reconhecimento do gênero textual, com interesse em colaborar para que os estudantes desenvolvessem especialmente o letramento crítico.

Como exemplar do gênero, optaram por uma propaganda do batom *Colour Riche* da *L'oréal* (*Vogue Magazine*, April 2009). A proposta foi implementada em duas turmas de inglês do ensino médio em um curso técnico em Farmácia. O desenvolvimento se fez em três fases denominadas: Apresentação, Detalhamento e Aplicação, e estão de acordo com a proposta de ensino por *design* de Cope e Kalantzis (2011). Optou-se por atividades em pares para promover a construção conjunta do conhecimento. Foi feita uma avaliação das mensagens veiculadas pelas produções realizadas pelos estudantes e do propósito de persuadir o leitor a adquirir e utilizar o produto anunciado. Souza e Ribeiro (2015) puderam concluir que o interesse dos estudantes os fez engajar-se na leitura crítica e ampliar essa perspectiva a outros gêneros textuais. Ainda, acreditam que seja importante instigar e subsidiar os alunos para desenvolverem uma leitura crítica e para investigarem e questionarem o uso dos gêneros textuais em suas práticas sociais.

A Geração Participativa também foi levada em consideração por Dias (2015), que afirma que, no plano atual, a ubiquidade das interações pela linguagem está presente na sociedade de modo a evidenciar as diversidades linguísticas, sociais,

culturais e étnicas, gerando assim maior aceitação das mesmas, levando-nos a negociar diferenças de maneira colaborativa. Ressalta que os estudantes dessa nova era digital têm uma “tendência a serem colaborativos, a saberem resolver problemas pela lógica e raciocínio, aprendendo por descoberta, sendo inovadores e capazes de interpretar o mundo em múltiplas perspectivas, sabendo participar em ambientes sociais e culturais diversificados” (DIAS, 2015, p. 6).

Dentro dessa perspectiva, Dias (2015) ressalta a importância de desenvolver no estudante a capacidade de observar a realidade de formas múltiplas, consciente de suas atitudes e da criticidade que deve adotar em seus processos de comunicação e colaboração, ou seja, levá-lo a passar da passividade para uma atitude de agência transformadora. Aponta características/competências já desenvolvidas pelos *P-learners*: primeira, o fato de já serem alfabetizados digitalmente e preferirem expressar-se através de imagens; segunda, estarem sempre conectados; terceira, saberem lidar com informações imediatamente e realizarem múltiplas tarefas; quarta, preferem aprender pela experiência; quinta, são sociais e preferem a interação; e, finalmente, são visuais e sinestésicos, o que faz com que prefiram ambientes com imagens em movimento.

Avelar, Valente, Bambirra e Racilan (2017) por outro lado, analisam a aplicação do ensino via gêneros textuais, sob a perspectiva da pedagogia de multiletramentos em uma escola pública de nível médio, em Belo Horizonte. A intenção dos pesquisadores era verificar se o conhecimento das características de um gênero textual específico seria benéfico para orientar e avaliar formativamente a produção textual de 104 estudantes, viabilizando o desenvolvimento de seus multiletramentos. Os autores partiram de estudos sobre escrita processual - adotaram o ciclo de aprendizagem da Escola de Sydney (Grupo do gênero australiano), do conceito de língua e de texto da Semiótica Social, em consonância com os princípios da pedagogia de multiletramentos e da aprendizagem por *design*. A pesquisa desenvolvida investigou o processo de criação de uma campanha contra maus tratos de animais e envolveu as seguintes fases:

(a) primeiramente, os estudantes falaram o que já conheciam a respeito do assunto (maus tratos contra animais) e das campanhas publicitárias. Foram avaliadas várias campanhas sobre o tema, que levaram à segunda fase;

(b) utilizando um *checklist* com a sistematização das principais características do gênero campanha publicitária, fizeram um planejamento textual;

(c) na sequência, os estudantes desenvolveram um mapa conceitual das ideias que gostariam de incluir em suas campanhas, selecionaram imagens, criaram uma logo para estabelecer a autoria e apresentaram o material aos colegas;

(d) orientados pela professora e, com base em um *checklist* de características do gênero campanha publicitária, os colegas deram e receberam *feedback*, otimizando as proposições uns dos outros;

(e) por fim, os estudantes montaram a campanha e mais cinco *slides* em *powerpoint* para apoiar a apresentação oral final que fariam de suas campanhas. Os *slides* continham os resultados da pesquisa inicial a respeito do tema, o mapa conceitual desenvolvido e os textos da campanha.

Para os autores, ficou claro o benefício do ensino processual e da abordagem via gêneros para o ensino de produção textual em língua estrangeira, dada a imersão proporcionada ao gênero campanha e a transferência de agência aos estudantes. Ainda, os autores afirmam que os alunos desenvolveram com esse estudo, seus níveis de letramento digital, linguístico e discursivo. Acreditam que o *checklist* teve papel fundamental durante o processo de produção textual, pois orientaram as produções durante todo o estudo, viabilizaram eventos importantes de *feedback* privilegiado trocado entre os colegas e serviram como instrumento de avaliação do produto final pelo professor.

Pesquisas atuais utilizando novas tecnologias como ferramentas de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras têm voltado o seu foco para o uso de ambientes virtuais de aprendizagem - AVA, principalmente em EAD (HEEMAN; LEFFA, 2013), aplicativos (TEIXEIRA, 2016; LEITE; SILVA, 2015), jogos (BORGES, 2012; REINDERS; WATANA, 2015; BARBOSA, 2016) e atividades gamificadas (RACILAN; AVELAR; BAMBIRRA; VALENTE, 2017), entre tantos outros. Dentre elas, a pesquisa feita por Teixeira (2016) e descrita por Teixeira, Bambirra, Silva e Racilan (2016), contendo uma análise do uso do *WhatsApp* como ambiente propiciador da realização de uma atividade de produção escrita e oral do gênero perfil pessoal. Foi desenvolvida por meio da interação de estudantes, fora do contexto formal de uma sala de aula de língua inglesa, em Divinópolis/MG, gerenciada pelo pesquisador.

O trabalho adotou o conceito de língua como Semiótica Social (HALLIDAY, 1978) e teve como objetivo primeiro promover o desenvolvimento dos multiletramentos pelos participantes, bem como registrar a sua percepção e uso de *affordances* no processo de produção textual. Um objetivo secundário foi o de contribuir, com sua investigação, para a integração significativa e produtiva das tecnologias digitais ao ensino de inglês.

Todo o processo se deu no aplicativo *WhatsApp*. Para promover o desenvolvimento dos multiletramentos, os procedimentos da pesquisa aconteceram em três momentos distintos, a saber: (1) sensibilidade às *affordances* do aplicativo e conhecimento das características principais do gênero perfil pessoal, (2) produção processual escrita do perfil e (3) produção processual oral do perfil, em formato de áudio ou de vídeo.

Ao final do processo, para fechar a coleta dos dados, o pesquisador conduziu uma entrevista não estruturada com cada participante para saber quais *affordances* foram usados nas duas produções do perfil pessoal (na escrita e na fala) e como as utilizavam.

Cada um dos passos da pesquisa foi seguido de *feedback* do pesquisador e dos colegas. Segundo documentado, foram proporcionadas maneiras significativas de comunicação para o acompanhamento e gerenciamento das ações dos estudantes, bem como ficou claro que o aplicativo em questão funcionava como repositório de informações essenciais. A natureza da tarefa levou os participantes a desenvolver letramento digital e crítico de maneira contextualizada, além dos letramentos linguístico, visual, auditivo, gestual e espacial. Para os autores do artigo, ficou claro que os modos de representação se inter-relacionam na produção de significado que usamos para interagir. O ensino de língua estrangeira, então, precisa investir em pedagogias que enfoquem o desenvolvimento dos multiletramentos para melhor preparar os jovens para o mundo altamente semiótico em que vivemos (TEIXEIRA; BAMBIRRA; SILVA; RACILAN, 2016, p. 3012).

Frade, Bambirra e Dias (2017), consideram a tela digital como a mídia dominante no presente e que a mesma é estruturada dentro de uma lógica de distribuição espacial. Avaliaram o *website* educacional para crianças entre 6 e 10 anos, denominado *PBS for kids*, em um estudo de caso qualitativo-interpretativo. As autoras levantam a

pauta de que as mudanças dependem do uso social que fazemos das ferramentas tecnológicas à nossa disposição. Partindo da gramática do design visual (KRESS; VAN LEUWEEN, 2006), de reflexões baseadas na Semiótica Social e da abordagem multimodal, além de aspectos fundamentais do *design* de *websites* na perspectiva de Williams e Tollet (2001 *apud* FRADE; BAMBIRRA, DIAS, 2007), selecionaram participantes da Geração Participativa. Os aspectos distintivos dessa geração são seu apreço por desafios, interesse em solucionar problemas reais, o gosto pela convivência com o inesperado e a facilidade em lidar com ferramentas tecnológicas e interações virtuais (FRADE; BAMBIRRA, DIAS, 2007, p. 13). Através deste estudo, ficaram evidenciadas as características multimodais do gênero *website* educacional, o que levou ao incentivo do uso de tais gêneros como ferramenta interdisciplinar no ensino de inglês para a Geração Participativa.

O artigo ainda oferece um *checklist* para a avaliação de *websites* educacionais, com o intuito de ajudar o professor a integrar *websites* de qualidade às suas práticas de ensino.

Inspirados por esses e por tantos outros trabalhos nessa linha, propomos este estudo, que foca na produção de significado pela Geração Participativa da era atual.

1.3. Definição do problema

Uma mudança na medida de agenciamento exercida pelos estudantes atuais se instalou, como foi documentado por Tavares e Marchetti (2012), bem como por Oliveira (2012), ao investigarem a realidade do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e, corroborando a posição de Cope e Kalantzis (2009, p.8) ao afirmarem que as “pessoas da era atual são requisitadas a assumirem cada vez mais o papel de usuários ativos, jogadores, criadores e consumidores criteriosos, ao invés de serem apenas espectadores, receptores, audiência ou consumidores passivos”⁷.

Considerando esse novo capitalismo e suas demandas por participação e inventividade diante da realidade semiotizada e multilíngue que se vivencia por meio

⁷ No original: *We are more and more required to be users, players, creators and discerning consumers rather than the spectators, delegates, audiences or quiescent consumers of an early modernity.* Livre tradução da pesquisadora.

das tecnologias digitais, toma corpo uma nova geração de crianças e adolescentes que já se apropriam não só dos aparatos tecnológicos, mas também de uma linguagem multimodal.

Porém, segundo Jenkins (2006) precisamos rever até que ponto essa apropriação das novas mídias é mais uma válvula de escape da realidade do que uma preparação para a mesma. Como lembram Cope e Kalantzis (2009), a sociedade, que preconiza o desenvolvimento de agência e enfatiza a existência das diferenças em suas variadas áreas, contradiz-se pelo fato de que ela ainda é de massa, busca a homogeneização das pessoas, mesmo estando elas organizadas em grandes grupos étnicos.

A conformação progressista na educação realça as diferenças existentes dentro dos grandes grupos. Essas diferenças podem, por um lado, levar ao desenvolvimento de capacidades de convivência com a diversidade e do 'ser reflexivo'. Podem, por outro lado, trilhar um caminho divergente de fragmentação, egocentrismo e anarquia, ou ainda, ser visto apenas como mera ilusão que tende a perpetuar a concentração de poder nas mãos de poucos, da mesma maneira que tem sido feito há anos pelo ensino tradicional (COPE; KALANTZIS, 2009). Qualquer uma dessas perspectivas implica enormemente no contexto de ensino e de aprendizagem e já passa da hora de nós, multiplicadores de práticas pedagógicas, repensarmos o nosso fazer.

Ao nos preocuparmos com essa realidade no ensino de inglês como língua estrangeira (LE/LA) no Brasil de hoje, podemos dizer que é fundamental que as pesquisas foquem em descrever como se dá a produção/recepção de significado na atualidade, a partir do referencial teórico progressista voltado para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil e no mundo, efetivamente condizente com o momento sócio histórico em que vivemos, para que tais pesquisas possam ter chance de oferecer contribuições mais relevantes à nossa área.

1.4. Objetivos e Perguntas de Pesquisa

Verificar como estudantes de inglês de 12 a 16 anos, moradores de uma cidade do interior de Minas Gerais, empreendem aprendizagem por *design*, desenvolvendo os seus multiletramentos durante a vivência de processos de conhecimento que os leva a

assistir e a criar vídeos. Interessa também verificar se o conceito de Geração Participativa (KALANTZIS; COPE, 2010) se aplica aos participantes da pesquisa.

Este objetivo geral pode ser desdobrado nos seguintes **objetivos específicos**, que determinaram os procedimentos metodológicos utilizados na parte empírica da pesquisa:

- a) verificar como os multiletramentos se manifestam em um vídeo autêntico, produzido pelos alunos sem orientação do professor;
- b) verificar como esses estudantes desenvolvem multiletramentos durante os processos de conhecimento que constituem a aprendizagem por *design*;
- c) confirmar nos dados a existência de uma Geração Participativa, formada pelos estudantes participantes da pesquisa, na perspectiva proposta por Kalantzis e Cope (2010).

Por sua vez, os objetivos específicos podem ser reescritos no formato de **perguntas de pesquisa** que orientaram a análise dos dados e foram retomadas e respondidas no capítulo de Conclusão. São elas:

- a) Quais são os multiletramentos manifestos em uma produção textual em vídeo autêntica feita pelos participantes, sem interferência da professora pesquisadora?
- b) Como os participantes da pesquisa desenvolvem multiletramentos durante cada um dos processos de conhecimento da aprendizagem por *design*?
- c) O termo Geração Participativa, conforme proposto por Kalantzis e Cope (2010), pode ser usado para caracterizar adequadamente os participantes da pesquisa?

1.5. Organização do trabalho

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresentamos a introdução, a contextualização da pesquisa, seus objetivos e as perguntas que orientaram e guiaram este trabalho.

O segundo capítulo contém os fundamentos teóricos que nortearam a análise de dados desta pesquisa. Primeiramente, apresentamos a definição de lingua(gem) enquanto Semiótica Social. Em seguida, tratamos dos modos de representação da linguagem, definidos por Kress e van Leeuwen (1996/2006). Na sequência, apresentamos os fundamentos da pedagogia dos Multiletramentos proposta pelo *New London Group* (1996). Seguimos tratando da aprendizagem como resultado de processos de criação de sentido e o conceito de *design*, conforme Cope e Kalantzis (2015). Por fim, falamos dos processos de conhecimento que compõem a aprendizagem por *design*.

O terceiro capítulo traz a metodologia adotada e especifica as circunstâncias de coleta e análise de dados.

O quarto capítulo traz a análise dos dados, individualizada por participante, focando no desenvolvimento de Multiletramentos ao longo das fases da pedagogia por *design*, bem como discute a classificação dos participantes da pesquisa ao conceito de Geração Participativa.

Por fim, o capítulo cinco retoma as perguntas de pesquisa e expõe as contribuições e limitações desta pesquisa, apresenta sugestões para futuras pesquisas e considerações finais da pesquisadora.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo subsidia teoricamente a proposta de investigação do uso de vídeos como construção de significado e desenvolvimento de multiletramentos pela Geração Participativa. Consiste em uma revisão de literatura acerca da definição de língua como semiótica social, utilizada na presente pesquisa, bem como dos modos de representação e a pedagogia dos multiletramentos. Trata-se também uma revisão teórica dos processos de criação de significado, do conceito de *design* proposto por Kalantzis e Cope (2010), dos processos de conhecimento e do ensino transformador.

2.1. Língua(gem) enquanto Semiótica Social

Halliday (1978) desenvolveu a gramática sistêmico funcional com base na língua como sistema de significados. Dentro dessa perspectiva, a língua é um artefato cultural para produção de significado por meio do qual o falante interpreta a realidade e a transforma em signos utilizados de maneira não arbitrária e com relação direta ao uso a que a língua se destina no referido contexto, naquele momento. Dito de outro modo, a construção de significado está atrelada às funções de uso da língua na vida social.

Kress e Van Leeuwen (2006) apresentam uma proposta que atrela as noções linguísticas trazidas por Halliday na Gramática Sistêmico Funcional a outros modos, desenvolvendo o que chamam de Semiótica Social. Partindo do princípio de que os significados expressos por um indivíduo são, em primeiro lugar, significados sociais, por mais que nos apercebamos das diferenças individuais.

Os autores explicam que o ponto de partida da semiótica é o signo e que, por meio dele, se dão os processos de representação do significado. Com relação à sua forma e consequente produção de significado, traduzem representação como

o processo pelo qual os criadores de signos, independentemente de serem crianças ou adultos, procuram representar algum objeto ou entidade, seja físico ou semiótico, e no qual seu interesse pelo objeto, no momento de fazer a sua representação, é complexo e decorrente do história psicológica, social e cultural do criador de significado, e focado no contexto específico no qual o mesmo produz o signo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 7).⁸

⁸ Do original: “as a process in which the makers of signs, whether child or adult, seek to make a representation of some object or entity, whether physical or semiotic, and, in which their interest in the

Isso quer dizer que o signo não carrega o significado em si, como os signos na Semiologia (*op cit*), mas construído pelo contexto e vice-versa, de modo que significante (forma) e significado (significado) são independentes até que sejam unidos pelo criador de significado em dado contexto, produzindo novo signo.

Ainda, com relação à motivação para o uso de um signo ou outro, os autores (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) afirmam que deve ser considerada em consonância com o contexto de sua produção e não isoladamente. E, em se tratando de potencial, sugerem que o mesmo não seja, simplesmente, uma união de formas com significados disponíveis, mas como recursos semióticos disponíveis a um indivíduo em especial em um contexto social específico ((KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 9). Representação requer que o criador de significado escolha formas para expressar o que tem em mente, formas essas que lhe pareçam mais aptas e plausíveis no contexto dado ((KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 13).

2. 2. Modos de representação da linguagem

Kress e Van Leuveen (2006) atentam para o fato de que a produção de significado em uma sociedade se dá por meio de duas circunstâncias. Primeiramente, os modos dos quais dispõe. Modos são, para os autores, os meios pelos quais o significado pode ser produzido, a saber: o linguístico, os sons, as imagens etc. Em segundo lugar, seus usos e valores, que incluem a História, requisitos e valores sociais que afetam fortemente os usos desses modos. As novas realidades desse panorama Semiótico são afetadas pela diversificação cultural e social dentro das próprias nações; pelo enfraquecimento das fronteiras sociais devido aos meios de comunicação eletrônicos, tecnologias de transporte e desenvolvimento econômico globalizado (KRESS; VAN LEUVEEN, 2006, p. 36).

Hoje, o modo visual tem prevalecido sobre o modo linguístico na criação de significado, subvertendo a lógica anterior. Este passou a ser visto apenas como mais um modo, entre outros. Para que a língua funcione como artefato cultural de comunicação

object, at the point of making the representation, is a complex one, arising out of the cultural, social and psychological history of the sign-maker, and focused by the specific context in which the sign-maker produces the sign. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 7). Em tradução livre da autora.

em sociedade, todos os recursos semióticos devem ser usados em função das demandas comunicativas do produtor de significado.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), os modos de representação utilizados para produzir significado são: (1) **linguístico**, (2) **visual**, (3) **auditivo** ou **oral**, (4) **gestual** e (5) **espacial**.

O modo **linguístico** é composto pela organização textual gramatical. A construção de significado escrito vem sendo privilegiada sobre as imagens há anos, porém, a mesma ainda é, em si, uma produção visual (KREES; VAN LEEUWEN, 2006, p. 17). Essa contradição só existe em situações nas quais a imagem representa uma alternativa à escrita e pode, então, ser vista como possível ameaça à dominância verbal dos grupos de elite.

Outro modo de representação é o **visual**. Criar significado visualmente implica o uso de tanto imagens perceptivas (*perceptual images*) – feitas com a visão em si, quanto de imagens mentais (*mental images*) – feitas com as percepções da mente.

Imagens perceptivas envolvem um encontro direto, material e físico com os significados no mundo. É o que a visão produz. É preciso entender, também, que o que vemos é parte da nossa atenção seletiva. Existe uma profusão de coisas ao nosso redor e é impossível assimilar tudo de uma vez. Aprendemos, então a destacar o que nos interessa em dado momento, de acordo com nossa intenção (KALANTZIS E COPE, 2012, p. 253). A percepção visual é amplamente ligada aos processos culturais complexos, dado que é um processo de reconhecimento e julgamento, baseado no que existe em nosso campo de visão.

Já imagens mentais são bem diferentes de imagens visuais, uma vez que são imagens de algo que não vemos no momento, apesar de termos como referência memória de coisas que vimos perceptivamente. Em contrapartida à imagem perceptiva que só pode ocorrer no agora, a imagem mental pode trazer imagens do passado, mesmo sendo versões reduzidas e alteradas dessas imagens. A essas, ainda podemos acrescentar as imagens mentais fabricadas pela imaginação, sem compromisso de atenção ao momento e ao espaço da realidade.

A representação visual consiste no processo de criar imagens e/ou usá-las em nossas interações. A produção de significado que privilegia o modo visual pode

produzir pinturas, filmes, fotografias, anúncios publicitários, diagramas, desenhos, mapas, plantas de prédios ou telas de *website*, capas de revista *etc* (KREES; VAN LEEUWEN, 2006).

O terceiro modo de representação é o **modo auditivo ou oral**, que compartilha da audição como meio de percepção primário. Pode partir de sons do ambiente, com significado simbólico e ir até sons que possuem significado complexo, como uma música. A comunicação oral utiliza elementos, tais como, tom de voz, entonação, ritmo, volume, tempo, textura e direcionamento. Ao ouvirmos sons, produzimos significados baseados nas representações que nos são transmitidas, gravamos esses significados e os comunicamos. Ainda, nesse contexto, é necessário dissociar a língua falada da escrita para evitar equívocos. A língua escrita não é uma transcrição da língua falada já que a escrita não consegue captar toda a gama de significados possível pela produção oral (KALANTZIS; COPE, 2012).

O quarto modo de representação é o **gestual**, caracterizado pelo uso do corpo, por toques, pela experimentação, pelo aroma, entre outros. São relativos à aparência corporal, ao movimento e ao posicionamento. Kalantzis e Cope (2012) caracterizam o modo gestual em (a) **configuração corporal** (*bodily configuration*) que seria composto pelo *espaço corporal*, orientação e postura; *movimento corporal*, que sinaliza sentimentos ou movimentos; e *olhar*, que contempla expressões faciais, toques, vestimenta e outras características físicas. (b) **gesticulação** (*gesticulation*), que integra movimentos das mãos acompanhando fala ou imagens mentais de fala ou gravações de fala. Por fim, (c) **sinalização** (*signing*) que se define como um sinal abstrato que não precisa acontecer junto à fala e que inclusive, pode ser uma alternativa à fala, tal quando pedimos silêncio, por exemplo.

O quinto modo de representação é o **espacial**, que é diretamente relativo ao posicionamento, seja ele de um indivíduo ou objeto em relação a outros indivíduos ou ao ambiente, ou à distribuição de elementos em uma página – *layout etc*. Engloba o ambiente em que nos situamos, real ou virtual, e inclui aspectos tais como a temperatura, os objetos e o fluxo (KALANTZIS; COPE, 2012). Considerando que os múltiplos espaços nos quais transitamos têm propósitos e configurações diferentes, nossa produção de significado em cada um deles será diferente por consequência. Nossa

movimentação por entre esses espaços é chamada de fluxo, e os fluxos seguem conjuntamente os propósitos dos ambientes e os nossos próprios.

2.3. Pedagogia dos multiletramentos

Historicamente, o termo **letramento**, no singular, centrava-se na aprendizagem de língua apenas e, principalmente, em um padrão de língua único e 'superior' - considerado o padrão 'culto', socialmente falando, definido sem comprometimento em considerar a língua efetivamente em uso pela comunidade. Letramento era concebido como um sistema estável baseado em regras que deviam ser assimiladas a rigor e levava a uma pedagogia de certa maneira autoritária (THE NEW LONDON GROUP, 1996). A crescente multiplicidade e integração de modos de representação significativos na produção de significado tornou impossível o estabelecimento de um conjunto único e padronizado de capacidades constituintes do desenvolvimento de letramento.

Em meados da década de 90, essa conotação já não funcionava bem (COPE; KALANTZIS, 2015). À influência da mídia de massa e da *internet*, novos gêneros textuais surgiram, tornando simplista o entendimento anterior do termo letramento. A globalização, além disso, trouxe à tona a justaposição de diferentes culturas e grupos sociais, o que fez com que a comunicação navegasse nas diferenças ao invés de nas semelhanças (COPE; KALANTZIS, 2015).

A abordagem de multiletramentos, então, tenta capturar essas grandes mudanças ocorridas na maneira de produzir significado, além de incorporar o que ainda é importante nas abordagens anteriores, muito focadas em escrita e leitura. O termo foi cunhado pelo *New London Group*, composto na década de 90 por dez pesquisadores reconhecidos academicamente, a saber: Mary Kalantzis, Bill Cope, Courtney Cazden, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

Essa abordagem é orientada por três aspectos que, conforme descritos por Kalantzis e Cope (2012), são: o *Why/Porquê*, o *What/O quê*, e o *How/Como* dos multiletramentos.

O *What ou o quê* refere-se a dois grandes *multis*, que seriam a diversidade sociocultural e a diversidade modal, ou multimodalidade. Quando falamos da

diversidade cultural e social, estamos nos referindo às variações de convenções de significados em diferentes espaços culturais e à necessidade de saber diferenciar e navegar entre essas diferenças enquanto produtores e receptores de significado.

Em se tratando de multimodalidade, Cope e Kalantzis (2015) apontam um aspecto importante da sociedade atual, uma vez que o significado tem sido produzido cada vez mais em diferentes modos semióticos. Os pesquisadores se dispuseram a explorar uma ampla gama de maneiras pelas quais o letramento se manifesta atualmente e a pensar como o ensino pode e/ou deve contemplar tudo isso para melhor viabilizar o desenvolvimento dos multiletramentos pelos estudantes, proporcionando "uma fundação sólida para a *sinestesia*, ou a aprendizagem que emerge das mudanças de modo, movendo para frente ou para trás, entre representações em palavra, imagem, som, gesto e espaço (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 3)⁹.

O *Why ou porquê*, contempla as alterações sociais incidentes no mundo do trabalho, no exercício de cidadania e na negociação de identidades. Mudanças socioeconômicas, durante as últimas décadas, promoveram a demanda por uma nova força de trabalho. Com isso, uma nova forma de letramento se fez necessária, sendo alcançável devido às novas tecnologias digitais, em especial à *web 2.0*, que alteraram a forma como a sociedade se comunica.

Contudo, o novo capitalismo trouxe consigo um discurso que não inclui os que não estão familiarizados com as normas dominantes, até mesmo em situações informais (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 66). Essa situação gera um fenômeno chamado 'teto de vidro' que é o ponto de onde não se consegue mais ascender profissionalmente. Apesar do discurso da colaboração e do compartilhamento de valores, o novo capitalismo também é dirigido por um mercado restrito. Para que uma pedagogia de letramentos seja relevante nessa nova realidade, é necessário estarmos conscientes do perigo de constituirmos um discurso voltado para o mercado e a economia. Como resposta a essas mudanças radicais, é necessário desenvolver um caminho que possibilite aos aprendizes desenvolver as capacidades necessárias para esse novo mercado, bem como instigar a capacidade de se engajarem criticamente e de

⁹ Do original: *It also provides a powerful foundation for synesthesia, or learning that emerges from mode switching, moving backwards and forwards between representations in text, image, sound, gesture, object and space* (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 3). Livre tradução da pesquisadora.

terem voz ativa sobre suas condições de trabalho e de exercício cidadão (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 67).

Assim como as condições de trabalho mudaram, a cidadania também teve suas bases alteradas. O poder e a importância dos espaços públicos têm diminuído com privatizações, racionalizações, desregulamentações, transformando instituições públicas para que se comportem como instituições privadas (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Com o advento da globalização, diversidade cultural e linguística tornam-se questões centrais no papel das escolas, modificando o significado de letramento. Agora, uma das capacidades mais importantes para os aprendizes é aprender a negociar dialéticas regionais, étnicas ou de sala de aula. As variações de registros podem ocorrer de acordo com o contexto social, bem como referências culturais híbridas e mudanças de códigos em um mesmo texto, em várias línguas *etc.*

O *The New London Group* (*op. cit.*) propõe que este espaço [a escola] seja preenchido por um pluralismo cívico, em contraposição a uma padronização estatal. Apesar de acreditar na necessidade de o Estado ter poder cívico, o grupo acredita que os indivíduos devem ser valorizados pelas suas diferenças. Os pesquisadores afirmam ainda que o Estado deve ter um posicionamento de árbitro neutro das diferenças, bem como as escolas uma pedagogia voltada para o desenvolvimento de letramentos. Segundo os mesmos pesquisadores, essa é a base para "uma nova civilidade na qual as diferenças são usadas como recurso produtivo e na qual a diferença seja a norma. É a base para um senso de propósito comum pós-nacionalista, essencial para uma ordem global produtiva e pacífica" (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 69)¹⁰.

A nosso ver, tal pedagogia se apresenta benéfica para todos, incluindo às crianças de classes dominantes. Ao entrelaçar diferentes estilos, línguas e discursos, elas ganham consideravelmente em metacognição, metalinguagem e na habilidade de refletir criticamente sobre sistemas complexos e suas interações.

No ambiente em que vivemos hoje, as diferenças subculturais¹¹ estão ficando cada vez mais significativas e, para quem defende a existência de padrões 'a seguir',

¹⁰ Do original: *a new civility in which differences are used as a productive resource and in which differences are the norm. it is the basis for the post-nationalist sense of common purpose that is now essential to a peaceful and productive global order.*

¹¹ De acordo com o *New London Group* (1996), o termo subcultura refere-se a culturas menores dentro de uma maior, as microculturas que se desenvolvem em grupos específicos.

essas diferenças podem soar como fatores de fragmentação social. De fato, uma maior percepção das diferenças vem enfraquecendo a cultura de massa e promovendo uma disseminação de discursos de subculturas. Em sentido contrário, os domínios privados são invadidos pelas mídias de massa (televisão, imprensa, conteúdo *streaming* (veiculado pelas redes sociais, pela *Netflix*, pelo *Spotify*, pelo *YouTube etc.*) e tornam-se cada vez mais públicos. Os valores veiculados por tais mídias entram em choque com a cultura mais tradicional da escola que, por sua vez, parece perder seu prestígio. De certa forma, e de maneira geral, tudo parece mais interessante do que a escola para a geração de adolescentes que frequentam o ensino médio.

O desafio que se apresenta é encontrar espaço para a vida da comunidade, em que significados locais e específicos possam ser construídos. Entender que essas novas mídias digitais podem gerar autonomia para diferentes universos. Como cada indivíduo participa de diferentes universos simultaneamente, sua identidade possui múltiplas 'camadas', em relação complexa entre si e com as das demais pessoas com quem convive. Assim, linguagem, discurso e registro serão marcadores de diferentes universos de convivência. Da mesma forma que existem diversas camadas para as personalidades individuais, há, também diversas possibilidades linguísticas a serem utilizadas (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

As escolas, então, como fomentadoras de oportunidades para os indivíduos, não podem mais ser universalizadas, uniformizadas, nacionalizadas. A base para uma pedagogia transformadora e acessível está em seu capital simbólico, ou seja, na validação de realidades emergentes de nosso tempo. "O papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia de pluralidade que promova acesso sem que as pessoas tenham que apagar ou deixar para trás suas diferentes subjetividades. Essa é a base para a nova norma" (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 72).¹²

Por fim, o ***How ou como*** é relativo à prática pedagógica em si e às dimensões sistematizadas pelo grupo, identificadas inicialmente como **prática situada** (*situated practice*), **instrução ostensiva** (*overt instruction*), **enfoque crítico** (*critical framing*) e prática transformada (*transformed practice*). Tais dimensões pedagógicas de enfrentamento da nova realidade da escola, voltada para o desenvolvimento de

¹² Do original: *the role of pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that provides access without people having to erase or leave behind different subjectivities. This is the basis of a new norm.* Tradução livre da pesquisadora.

multiletramentos, foram, mais recentemente, renomeadas com intuito de serem imediatamente reconhecidas nos **processos do conhecimento** a saber: o **experienciar** (*experiencing*), o **conceituar** (*conceptualizing*), o **analisar** (*analyzing*) e o **aplicar** (*applying*) (KALANTZIS; COPE, 2010; 2015).

O ponto focal desse enquadre teórico foi feito por meio do projeto *Learning by Design*, proposto e posto em prática pelo *The New London Group*, a partir do ano de 2000, na Austrália. O projeto viabilizou a construção colaborativa de muitos planos de aula e trocas de experiência feitas em torno dos **processos de aprendizagem**, ao longo de muitos anos, assegurando a seus participantes grande autoridade para teorizar a respeito do assunto. Esses processos de aprendizagem e suas principais características serão especificamente abordados no item 2.4.2 do presente trabalho.

A abordagem de ensino de inglês como língua estrangeira/adicional voltada para o desenvolvimento dos multiletramentos pelos estudantes tem como essência a aprendizagem como o processo de tecer, em várias direções e entre diferentes movimentos pedagógicos (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 4), o que assegura a sua força e a sua atualidade.

2.4. Aprendizagem como resultado de processos de criação de significado

Considerando que aprendizagem não é um termo da Semiótica, mas sim da Pedagogia, enquanto áreas de conhecimento, Kress (2010) se pergunta se seria possível uma teoria de aprendizagem dentro da Semiótica Social e qual seria o significado de aprendizagem nesse contexto. Levando em consideração que aprendizagem formal tem um cunho institucional e, portanto, um viés político e ideológico situado em um momento histórico aplicado diretamente a seus usos e desusos, Kress (2010) aponta para as diferentes instâncias de entendimento da palavra 'aprendizagem', a saber, psicológica, linguística, social, antropológica e mesmo pedagógica, cada uma com sua vertente de entendimento. Seria, então, possível falar de aprendizagem em si ou somente se referir a aprendizagem em contextos específicos? Teorias das áreas humanas e sociais atuais argumentam em favor da aprendizagem em contexto específico e acrescentam a essa reflexão a questão de que a nova geração utiliza o cérebro

diferentemente, em decorrência do uso das tecnologias contemporâneas¹³ (KRESS, 2010, p. 178).

Significado e aprendizagem são essencialmente a mesma coisa, porém, vistas de perspectivas diferentes para Kress (2010), sendo uma a da Semiótica e outra a da Pedagogia. Porém, seria improvável falar de aprendizagem sem falar de uma teoria de significados, o que coloca a Semiótica no centro da aprendizagem. Criação de signos é criação de significado e a aprendizagem é o resultado desses processos (KRESS, 2010, p. 178).

Conforme Kress (*op. cit.*), quando institucionalizada, a aprendizagem implica em um currículo e em uma avaliação constituintes de relações de poder que refletem a sociedade e excluem o que não é norma da instituição educacional. Fora do contexto institucional, a aprendizagem assume termos como experimentar, desenvolver, criar significado *etc.*

O uso de um signo para promover significado está diretamente ligado ao interesse do criador de significado, dado que a sua escolha é sempre feita através do que julga ser uma melhor representação do significado que quer produzir. Essa escolha sempre se dá em dado contexto e com foco determinado. O critério do criador de significado determina o que ele vai usar para representar a entidade de significado, ou seja, a representação é sempre parcial e situada. O signo escolhido para representar significado pode gerar teorias sobre o criador de significado e suas intenções, interesses e princípios, e pode, portanto, funcionar como uma forma de avaliação, como afirma Kress (2010).

Signos são metáforas que incorporam o interesse do criador de significado e podem variar em modos semióticos, desde a palavra até imagens, sons, gestos, *etc.* Funcionam como conceitos e os mesmos são resultados do trabalho de quem os criou e representam seus interesses em dado contexto. São uma consequência do engajamento de quem cria significado em seu mundo sociocultural e, por isso, refletem diretamente a identidade de quem os utiliza na representação. Em aprendizagem, pode-se então inferir que as representações são reflexos do mundo interior do criador de significado e suas capacidades de criar significado são alteradas quando há necessidade de produzir novo

¹³ Do original: "... here there are confident claims that the brains of younger generations are now wired, due to the effects of contemporary technologies" (KRESS, 2010, p. 178). Tradução da pesquisadora.

significado, ou seja, são alteradas em suas ações no mundo. A produção de significado altera o indivíduo e isso é aprendizagem. Além disso, interesse e parcialidade são componentes tanto das representações quanto da aprendizagem e não são separáveis, a não ser por conveniência teórica (KRESS, 2010). Para o pesquisador "aprendizagem é o resultado de engajamento transformador com um aspecto do mundo que é foco de atenção de um indivíduo, baseado em princípios trazidos por ele a esse engajamento, levando à transformação de seus recursos semióticos/conceituais" (KRESS, 2010, p. 182).¹⁴

Portanto, Kress (2010) reafirma que aprendizagem se evidencia a partir do fato de que trabalho produz mudanças significativas e, portanto, trabalho produz significado. Significado pode ser produzido em todos os modos semióticos disponíveis e a aprendizagem acontece por meio do trabalho, ou seja, pelo uso dos diversos modos disponíveis na produção de significado. Signos são respostas a interesses do criador de significado de maneira engajada e transformadora. Aprendizagem é mais amplamente vista dentro desse engajamento transformador. Sinais de aprendizagem constituem dados para avaliação. Ou seja, para avaliar a aprendizagem, pode-se atentar à conformidade às normas e aos princípios de engajamento semiótico. Não podemos restringir noções de comunicação efetiva apenas com base no uso do modo linguístico escrito ou oral, simplesmente.

2.4.1. Conceito de *design* proposto por Cope e Kalantzis

Cope e Kalantzis (2011, p.47) abraçam os dois significados que o termo '*design*' pode compreender, que são: (a) concepção, execução e produção de coisas por meio de um "fenômeno estético-intrínseco ou técnico-abstrato", e (b) formas de ação envolvendo processos fluidos e dinâmicos de agenciamento.

Conforme Avelar (trabalho ainda não publicado), ao entenderem que agência é inerente à concepção de *design*, esses pesquisadores defendem que as formas pelas quais os seres humanos produzem significado - criando ou dando significado aos *designs* presentes no mundo, definem os processos de conhecimento descritos por Cope

¹⁴ Do original: *Learning is the result of the transformative engagement with an aspect of the world, which is the focus of attention by an individual, on the basis of principles brought by her or him to that engagement; leading to a transformation of the individual's semiotic/conceptual resources.* (KRESS, 2010, p. 182). Em tradução livre pela pesquisadora.

e Kalantzis (2015), já que o termo '*design*' refere-se aos princípios que norteiam tais processos de conhecimento - experimentação, conceituação, análise, aplicação (COPE; KALANTZIS, 2008; 2015; KALANTZIS; COPE, 2012).

Esses pesquisadores reafirmam que vivemos em um mundo de *designs*, incluindo no termo as convenções de língua(gem), a presença da imagem, dos sons, dos gestos e da organização dos espaços da maneira como eles se nos apresentam. Esses *designs*, já existentes no mundo, são o nosso ponto de partida, a nossa fonte de recursos para produzir significado. Partindo dessa fonte, agimos como *designers* ao nos apropriarmos desses recursos e transformá-los em novos *designs*. Podemos dizer novos porque, ao criar significado, nunca apenas replicamos o que já conhecemos, mas sempre acrescentamos nossas próprias perspectivas e características. Este é o momento de transformação dos *designs* para que sejam uma representação situada e pessoal de significado. A produção de significado foi concebida dessa maneira e os pesquisadores (COPE; KALANTZIS, 2015) sugerem que adotemos um olhar à frente do processo, ao invés de retornarmos às origens da forma como pensávamos os letramentos. Em outras palavras, que optemos por uma perspectiva de ensino e/ou de aprendizagem de línguas estrangeiras baseada nos *designs* a serem desenvolvidos, ao invés de focarmos somente naqueles já existentes.

O processo de *re-design* caracteriza-se pelo retorno ao mundo de um *design* reformulado pela criação de significado de um indivíduo, sendo assim, transformado. Esse conceito preconiza que, através dessa transformação, nem o *design* anterior e nem o *designer* serão os mesmos. Essa é a essência primeira da aprendizagem. Dito de outro modo,

designing é um trabalho transformador. Na vida do criador de significado, este processo de transformação é a essência da aprendizagem. O ato de representar o mundo e outras representações do mundo transforma o aprendiz. Comunicar essas representações de volta ao mundo também transforma o aprendiz. O ato de *designing* deixa o *designer redesigned* (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 191).¹⁵

Produzir conhecimento através do ato transformador do *design* é uma das proposições chave da teoria de multiletramentos. Dentro desse conceito, o papel do

¹⁵ Do original: *Designing is transformational work. In the life of the meaning-maker, this process of transformation is the essence of learning. The act of representing the world and other's representations of the world transforms the learner. Communicating those representations back to the world also transforms the learner. The act of designing leaves the designer redesigned* (p.191).

professor é de fomentar a realização do processo de *design*. Para tal, é preciso considerar duas condições que afetam a aprendizagem: (1) se a identidade, subjetividade ou senso de si mesmo está envolvido, engajado, e (2) se esse engajamento possibilita ampliar horizontes de conhecimento e capacidade (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 205).

Fazer algo por *design* é fazer algo com foco ou intenção. É algo premeditado e inclui uma série de ações explícitas, observáveis. O que Cope e Kalantzis (2015) chamam de aprender por *design* aplica-se tanto a estudantes quanto a professores. Aos professores cabe o domínio e a utilização de uma gama de conhecimentos e de pressupostos epistemológicos que subsidiam o ensino. Os professores são *designers* ao selecionar e planejar sequências de atividades com potencial de viabilizar a aprendizagem. Esse próprio ato já é parte do processo de aprendizagem profissional. Em contrapartida, os estudantes são também *designers* quando lançam mão de agência e assumem o controle da própria aprendizagem. Ao vivenciarem processos de conhecimento, os estudantes adquirem consciência das diferentes possibilidades que têm à sua disposição para empreenderem suas aprendizagens, desenvolvem letramento crítico, motivação e autonomia, o que gera mais segurança para fazerem escolhas, mais controle dos processos envolvidos, enfim, empoderamento para esses atores.

2.4.2. Processos de conhecimento na aprendizagem por *design*

Partindo do conceito de *design*, Kalantzis e Cope (2010; 2012; 2015) propuseram os processos de conhecimento, capazes de viabilizar uma aprendizagem transformadora. Esses processos de conhecimento representam instâncias experienciais, conceituais, analíticas e de aplicação, na constituição da aprendizagem. Conforme os pesquisadores (*op. cit.*), as raízes históricas desses processos encontram-se nas abordagens de ensino tradicionalmente conhecidas como didática, autêntica, funcional e crítica. Os processos de conhecimento foram por eles denominados **experienciar, conceituar, analisar e aplicar**.

O primeiro processo é **experienciar**. 'Experienciar' implica que todo processo cognitivo humano é situado e contextual. Significados são baseados no mundo real e em seus padrões de ação, experiência e interesses pessoais. É uma parte chave da construção pedagógica o uso prático, fora da escola, das aprendizagens feitas em sala de

aula. Da mesma forma, é importante a experimentação de textos familiares e de não familiares e suas interconexões como maneira de entender e expressar-se culturalmente.

O 'experenciado' é o processo por meio do qual o estudante tanto experimenta o conhecido quanto o novo, nessa ordem. Experimentar o conhecido é o momento em que os aprendizes compartilham suas perspectivas, exemplos, e maneiras de produzir significado que lhes são familiares. Nessa troca, os estudantes refletem sobre o que conhecem. Em seguida, eles experimentam o novo, fazem um mergulho em novas perspectivas e exemplos e refletem sobre o que lhes é apresentado.

O segundo processo de conhecimento é o **conceituar**. Nele, os estudantes percebem que conhecimentos específicos são baseados em processos de nomear e de teorizar, desenvolvidos por comunidades de práticas experientes. Trata-se de um processo de conhecimento por meio do qual os aprendizes tornam-se capazes de compreender a lógica existente por trás da nomeação e da teorização, feitas por membros mais experientes ou que detêm mais poder, dentro das comunidades a que pertencem ou pelas quais transitam rotineiramente. Com isso, os estudantes capacitam-se para desenvolver teorias e pensar criticamente sobre as mesmas.

Assim como o 'experenciado', o 'conceituar' também compreende dois movimentos: primeiramente nomear e, posteriormente, teorizar. Ao nomear, os aprendizes categorizam as informações, classificam-nas de acordo com termos (e suas definições) já conhecidos. Ao teorizar, relacionam as categorias percebidas com conceitos em desenvolvimento.

O terceiro processo é o **analisar**. Duas capacidades do ser analítico são utilizadas: analisar funções e avaliar os propósitos humanos e suas motivações. No caso da pedagogia de multiletramentos, utilizamos os dois ao analisar um texto, por exemplo. Esse processo de conhecimento também consiste em dois movimentos, sendo o primeiro a análise funcional e o segundo a análise crítica. A análise funcional consiste em observar as conexões lógicas de causa, efeito, estrutura e função entre objetos e circunstâncias. Já a análise crítica implica avaliar perspectivas, motivações, interesses próprios e dos demais.

Por fim, o quarto processo de conhecimento é o **aplicar**. 'Aplicar' envolve o entendimento da complexidade e da diversidade de situações do mundo real. Implica em

desenvolver a capacidade de aplicação de elementos de *design* a uma ampla gama de situações. Consiste em duas fases, sendo a primeira a fase de aplicar apropriadamente e a segunda a de aplicar criativamente. A inicial, aplicar apropriadamente, envolve desenvolver a capacidade de aplicar o aprendido em situações do mundo real ou em simulações, para ver se funciona como esperado, em um contexto convencional. A seguir, acontece a aplicação criativa, quando os aprendizes passam a interferir no mundo expressando sua autenticidade e/ou transferindo o conhecimento adquirido na fase de aplicação apropriada a outros contextos

Os processos de aprendizagem são enraizados em tradições pedagógicas e epistemológicas. O intuito dos pesquisadores é fornecer um mapa e não prescrever. É traçar um perfil histórico, mais do que oferecer algo totalmente novo (COPE; KALANTZIS, 2015). O movimento dos processos de aprendizagem em sua parte interna, ou seja, entre as duas vertentes do mesmo processo como, por exemplo, aplicar apropriadamente para aplicar criativamente, é direto. As mudanças de um processo para outro é que são mais desafiadoras e constituem a força da aprendizagem via *design*, uma vez que as outras pedagogias negligenciaram essas transições, mantendo-se dentro de características específicas. A pedagogia de multiletramentos significa uma mudança de ênfase nos processos de aprendizagem, utilizando tanto pedagogias autênticas quanto didáticas para a proposição de uma teoria epistemológica de aprendizagem por meio do *design* (COPE; KALANTZIS, 2015).

3. METODOLOGIA

3.1. Classificação da pesquisa e formato metodológico

Com o intuito de compreender melhor a produção de significado de estudantes adolescentes no interior de Minas Gerais, estabeleceu-se uma pesquisa de natureza aplicada, abordagem qualitativa e orientação exploratória. O procedimento metodológico escolhido foi um estudo multicaso.

A abordagem qualitativa justifica-se pelo fato de envolver uma coleta de dados que aponta resultados abertos, não numéricos e analisados de maneira não estatística (DORNYEI, 2007). O intuito de descrever, explorar um fenômeno natural em seu ambiente, caracteriza sua orientação exploratória.

Por fim, o formato metodológico escolhido foi o estudo de caso, pois, segundo Johnson (1992, apud DUFF, 2008, p. 32), “o propósito do estudo de caso é entender a complexidade e natureza dinâmica de uma entidade particular e descobrir as conexões sistemáticas entre experiências, comportamentos e características relevantes do contexto”.

3.2. Participantes da pesquisa e local da coleta de dados

O estudo foi feito com nove estudantes de inglês entre 12 e 16 anos de duas turmas de um curso livre de idiomas da cidade de Matozinhos, interior de Minas Gerais, em que a pesquisadora trabalha como professora. O curso oferece aulas particulares individuais e aulas regulares em turmas de até seis alunos.

Os estudantes foram selecionados considerando estarem na faixa etária que os caracteriza teoricamente como pertencentes à Geração Participativa e, portanto, terem como prática rotineira expressarem-se por meio de vídeos. Seu nível linguístico era básico. A seleção foi feita dentro do que Dörnyei (2007) chama de *seleção por conveniência ou oportunidade*, considerando sua proximidade geográfica e espacial da pesquisadora, sua disponibilidade e acessibilidade, além de seu desejo em participar da pesquisa. Esses nove estudantes compunham duas turmas, sendo uma com cinco e outra com quatro estudantes.

Para fins da organização da análise dos dados desta pesquisa, essas turmas foram chamadas de grupo 1 e 2.

3.3. Procedimentos para coleta e análise dos dados

A pesquisa empírica deu-se através da coleta e da **análise comparativa de dois vídeos caseiros** criados pelos estudantes participantes, seguindo as fases propostas pela pedagogia do *design* (KALANTIZIS; COPE, 2011): uma, ao início do primeiro semestre de 2018 e outra, ao final do mesmo semestre, em julho de 2018. Ainda em julho de 2018, foi realizada, também, uma **entrevista semiestruturada** com os participantes (APÊNDICE II) para validar a análise feita pelos colegas do material por eles produzido. Foram feitas ainda **notas de campo** durante toda a coleta de dados.

O primeiro vídeo avaliado foi criado pelos estudantes, em língua inglesa, sem qualquer instrução da pesquisadora. Deveria ser produzida uma breve apresentação pessoal, do tipo das que são postadas nas redes sociais. O objetivo foi avaliar como se dá a produção intuitiva de significado por essa geração em seu cotidiano.

A partir daí, implementou-se uma dinâmica pedagógica (QUADRO 1) que levou os estudantes a vivenciarem os processos de conhecimento da pedagogia do *design* propostos por Kalantzis e Cope (2012; 2015).

Primeiramente foram trabalhadas as características essenciais do gênero textual perfil pessoal e discutidos os recursos de tecnologia digital disponíveis pelo telefone celular para a elaboração do perfil em vídeo. Posteriormente, os estudantes foram levados a produzir e a avaliar versões do perfil pessoal elaborado sem instrução para elaboração de uma segunda versão. Tudo isso em **fase de experienciar**.

O material didático foi utilizado durante as aulas, pois capitalizou-se nas informações trazidas pelo mesmo sobre o gênero (perfil pessoal), vocabulário e gramática pertinentes, principalmente para subsidiar a geração de ideias e o planejamento textual dos estudantes.

Além disso, em um trabalho conjunto mediado pela professora pesquisadora, os estudantes foram levados a criar um *checklist* contendo as características essenciais do gênero: suas condições de produção e aspectos composicionais como marcas retóricas e

linguísticas, para orientar a sua produção e também servir de critérios para avaliação da versão final do vídeo, a ser entregue ao final dos trabalhos – **fase de conceituar**.

O desenvolvimento desses critérios se deu a partir da análise do 1º vídeo criado: os alunos assistiram aos vídeos dos colegas e aos próprios vídeos. Em seguida, conjuntamente, desenvolveram um *checklist* preliminar (APÊNDICE II) com os aspectos a serem considerados ao fazer um vídeo de apresentação pessoal. Esse *checklist* contempla tanto as características do gênero textual apresentação pessoal, quanto os recursos multimodais a serem ou não utilizados.

Cada turma realizou a atividade em datas diferentes, mas ambas assistiram a todos os vídeos, discutindo os exemplares produzidos, suas possibilidades e limitações. A primeira turma, composta por cinco estudantes de faixa etária entre 12 e 16 anos, passou pelo processo no dia 28 de maio de 2018. Por sua vez, a segunda turma, composta por quatro estudantes também entre 12 e 16 anos, no dia 30 de maio de 2018. A princípio, os estudantes estavam levemente constrangidos com a ideia de se verem publicamente em vídeo, mas logo abraçaram a atividade. Assistiram aos nove vídeos e participaram ativamente da construção do *checklist* preliminar.

A seguir, a professora pesquisadora deu sugestões para composição do *checklist* e os estudantes decidiram sobre sua incorporação ao instrumento – **fase de analisar**. Isto se deu pelo fato de que era preciso assegurar que o instrumento cobrisse a teorização abraçada, para que funcionasse bem na orientação da criação da 2ª versão dos vídeos pelos estudantes, bem como na sua avaliação final. Foram acrescentados pouquíssimos critérios, relacionados principalmente aos modos de representação auditivo e espacial, e respeitadas todas as sugestões feitas pelos estudantes. A pesquisadora, então, formalizou o *checklist* final (APÊNDICE III), que passou a adotar em sala de aula.

Ainda em **fase de analisar**, cada turma assistiu novamente aos vídeos dos demais integrantes de sua turma e os avaliou formalmente, por meio do preenchimento individual do *checklist*. As avaliações foram socializadas e cada estudante recebeu *feedback*, tanto oralmente quanto por escrito – ficou com uma cópia dos *checklists* preenchidos pelos colegas, além do *checklist* de autoavaliação que preencheu durante a atividade. A primeira turma fez essa análise no dia 7 de junho e a segunda no dia 13 de junho de 2018.

Após as análises, os estudantes partiram para a produção do segundo vídeo – **fase de aplicar**, que em seguida, foi analisado da mesma maneira que o primeiro, utilizando o mesmo *checklist* final. Para a confecção do segundo vídeo, os estudantes tiveram um prazo extenso – de 14 de junho de 2018 a 10 de julho de 2018. Durante esse período, as aulas seguiram o cronograma do curso, com atividades regulares e provas. Qualquer dúvida que surgiu sobre o desenvolvimento dos vídeos foi sanada tanto em aula, como via mensagens de *WhatsApp* ou *e-mail*. A primeira turma avaliou os segundos vídeos nos dias 12 de julho e a segunda no dia 19 de julho de 2018.

QUADRO 1 - Dinâmica pedagógica de produção e avaliação dos vídeos

DATA	PROCESSOS DE CONHECIMENTO	AÇÕES
Dias 28 e 30 de maio de 2018.	Experienciar (entrar em contato com várias possibilidades de construção de uma apresentação pessoal)	<ul style="list-style-type: none"> em sala, socializar os vídeos produzidos pelos estudantes sem instrução da professora pesquisadora, um a um;
Dias 28 e 30 de maio de 2018.	Conceituar (identificar e nomear os elementos utilizados pelos estudantes na composição da 1ª versão do vídeo - <i>checklist</i> do Apêndice II)	<ul style="list-style-type: none"> iniciar a construção coletiva de um <i>checklist</i> preliminar remontando: (1) às características do gênero textual ‘apresentação pessoal’ e (2) aos recursos multimodais passíveis de serem utilizados;
Entre 07 e 13 de junho de 2018.	Analisar (avaliar sugestões da professora pesquisadora, feitas no sentido de complementar o conteúdo do <i>checklist</i> preliminar – APÊNDICE III, e avaliar a produção do vídeo 1, realizada intuitivamente, sem	<ul style="list-style-type: none"> levar os estudantes a decidir se as contribuições da professora pesquisadora podem e/ou devem ser incorporadas ao <i>checklist</i>; levar os estudantes a gerar o <i>checklist</i> definitivo, que terá o objetivo de: (1) orientar a produção de uma 2ª versão do vídeo de apresentação pessoal e (2) orientar a avaliação final dos vídeos; levar os estudantes a avaliarem o 1º vídeo dos colegas e, ao final, auto avaliarem os

	instrução da professora)	próprios, com base no <i>checklist</i> criado;
Entre 14 de junho e 10 de julho de 2018.	<p style="text-align: center;">Aplicar</p> <p>(avaliar as produções definitivas suas e dos colegas – vídeo 2, com base no <i>checklist</i> definitivo – APÊNDICE III)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • solicitar aos estudantes que produzam a 2ª versão do vídeo de apresentação pessoal com base no conteúdo do <i>checklist</i> definitivo; • levar os estudantes a avaliar a 2ª versão dos vídeos dos colegas e a auto avaliarem as próprias produções.
Entre os dias 12 e 19 de julho de 2018.		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Finalmente, a pesquisadora fez uma **entrevista semiestruturada** (APÊNDICE IV) **gravada em arquivo de áudio** com cada participante para validar o uso consciente do *checklist* definitivo em sua 2ª produção. Essa entrevista ocorreu entre os dias 20 e 29 de agosto de 2018.

Partindo da avaliação feita pelos colegas e da autoavaliação feita pelo próprio estudante ao compor a 2ª versão do vídeo de apresentação pessoal, foi solicitado aos participantes que justificassem o uso feito dos elementos do *checklist*, esclarecendo a sua intenção na composição do produto final. Os estudantes tiveram que evidenciar o conteúdo que queriam enfatizar ou esconder, ou seja, quais significados pretenderam imprimir em seus vídeos e como tentaram fazê-lo.

Com as avaliações em mãos a pesquisadora, então, desenvolveu o quadro comparativo (APÊNDICE V) de desenvolvimento de letramentos nos dois vídeos, contendo as marcações dos colegas. A seguir, seguem as análises individuais dos dados.

Ao analisarmos a provável interferência dos processos de conhecimento no desenvolvimento dos multiletramentos dos participantes, esperávamos verificar também em que medida os estudantes podem ser reconhecidos como pertencentes à Geração Participativa proposta por Kalantzis e Cope (2010). Por isso, sistematizamos no Quadro 2 as características principais da Geração Participativa.

QUADRO 2 – Características essenciais do conceito ‘Geração Participativa’

CARACTERÍSTICAS	MANIFESTAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS
1. Alfabetização digital (DIAS, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade em lidar com ferramentas tecnológicas (FRADE; BAMBIRRA; DIAS, 2017) • Preferência por se expressar por imagens (DIAS, 2015); • Criação de vídeos em <i>smartphones</i> para imediata publicação nas diversas redes sociais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006); • Assistência a vídeos pertinentes à sua realidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).
2. Presença virtual (DIAS, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Amplo uso da tecnologia digital; • Participação ativa no ambiente virtual (JENKINS, 2006); • Ampla interação virtual (FRADE; BAMBIRRA; DIAS, 2017) • Conexão constante; • Publicação e compartilhamento do que é feito, pensado e sentido; • Aprendizagem ubíqua (COPE; KALANTZIS, 2008).
3. Imediatismo	<ul style="list-style-type: none"> • Gosto pela convivência com o inesperado (FRADE, BAMBIRRA, DIAS, 2017) • Imediatismo e instantaneidade na lida com a informação; • Realização de múltiplas tarefas ao mesmo tempo (DIAS, 2015); • Arquivamento, apropriação, edição e (re)encaminhamento de conteúdo (JENKINS, 2006).
4. Aprendizagem por tentativa e erro	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura do “faça você mesmo” (JENKINS, 2006); • Aprendizagem por descoberta, tentativa e erro (DIAS, 2015); • Atitude ativa na resolução de problemas (DIAS, 2015); interesse em solucionar problemas reais (FRADE; BAMBIRRA; DIAS, 2017); • Apreço por desafios (FRADE, BAMBIRRA, DIAS, 2017); • Desprezo pela leitura de manuais, regras, contratos, termos de compromisso <i>etc.</i>
5. Sociabilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração (DIAS, 2015); • Alta interação.
6. Estilos visuais e sinestésicos (DIAS, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Preferência por se expressar por imagens e vídeos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006); • Simplificação da complexidade da escrita (KALANTZIS; COPE, 2009) • Uso simultâneo de vários modos de representação (KALANTZIS; COPE, 2009).

Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora.

No Quadro 2, as características principais da Geração Participativa, assim definidas pela Literatura da área de Linguística Aplicada, foram listadas na coluna da esquerda. Na coluna da direita, foram listados posturas e comportamentos indicadores de cada uma das características apontadas, para orientar a análise dos dados a serem coletados neste estudo.

3.4. Considerações éticas

Os participantes - todos adolescentes - e seus responsáveis foram amplamente informados sobre o propósito da pesquisa, os procedimentos e instrumentos de coleta dos dados, bem como dos possíveis usos acadêmicos dos dados coletados pela pesquisadora, por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE I). Aos participantes foi assegurado o anonimato e garantida a possibilidade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento. Também lhes foi garantido o direito de acompanhar o trabalho da pesquisadora por meio do amplo acesso aos dados relativos à sua pessoa, sempre que quiserem, direito a ser exercido também por seus responsáveis.

Para assegurar o anonimato, o nome de cada participante foi substituído por um apelido e a sua face foi desfocada ou coberta, nos vídeos e fotos constantes desta pesquisa.

Uma vez explicitadas as questões éticas observadas, passamos a apresentar a análise dos dados.

4. ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada em dois movimentos: **(1)** primeiramente, foi verificado como os multiletramentos se manifestam no primeiro e segundo vídeos, produzidos pelos participantes e avaliados pelos colegas, o primeiro vídeo sem orientação do professor. Nesse movimento, foi analisado também o desenvolvimento de multiletramentos pelos estudantes durante os processos de conhecimento que compõem a aprendizagem por *design*; a seguir, **(2)** foi discutida a adequação do uso do termo Geração Participativa para referir-se aos participantes da pesquisa.

Sendo assim, a análise está organizada **por participante**. Os participantes são identificados por números e por grupo. Como explicitado no capítulo de Metodologia, participaram da pesquisa **nove** informantes, provenientes de duas turmas diferentes: uma com cinco estudantes (estudantes 1, 2, 3, 4, e 5 - **grupo 1**) e a outra com quatro (estudantes 6, 7, 8 e 9 - **grupo 2**).

Primeiramente, será apresentado um quadro que sistematiza a avaliação da turma a respeito da presença de multiletramentos em ambos os vídeos – Quadro comparativo de desenvolvimento de letramentos, constante do Apêndice II. Ressalta-se que, neste quadro, não consta a autoavaliação de cada estudante.

Em seguida, é apresentada uma discussão relacionando à manifestação de letramentos no 1º vídeo e no 2º, mostrando, quando possível, o desenvolvimento de multiletramentos, associando tal desenvolvimento aos processos de conhecimento da aprendizagem por *design* vivenciados.

Por fim, foi analisada a adequação do termo Geração Participativa, conforme proposto por Kalantzis e Cope (2010), para referir-se aos participantes dessa pesquisa, tendo em vista as características especificadas no Quadro 2, item 3.3 da Metodologia.

4.1. Manifestação de multiletramentos no 1º vídeo e desenvolvimento dos multiletramentos na aprendizagem por *design*

Estudante 1 – grupo 1

Primeiramente, apresentamos o Quadro 3, que mostra uma compilação das análises dos dois vídeos produzidos pelo estudante 1 (conteúdo dos dois *checklists* preenchidos pelos quatro colegas de turma).

QUADRO 3 – Avaliação comparativa do desenvolvimento de letramentos nos dois vídeos do participante 1 – grupo 1

<u>Vídeos do participante 1</u>		Avaliação dos vídeos pelos 04 colegas					
		versão 1			versão 2		
Letramentos	Critérios de Avaliação	S	N	P	S	N	P
Linguístico	O produto final tem o formato adequado de um perfil pessoal?	4			4		
	O autor apresenta adequadamente dados pessoais relevantes da pessoa escolhida (apelido, origem, profissão, laços familiares, características físicas, personalidade, preferências, práticas esportivas, habilidades, <i>hobbies</i> etc.)?			4	4		
	O perfil pessoal tem início, meio e fim?			4	4		
	O autor se identifica ao início do vídeo?	4			4		
	O vídeo tem algum movimento linguístico de abertura?	3	1		1	3	
	A ordem de apresentação dos dados pessoais faz sentido?			4	4		
	A apresentação de uma característica ou preferência leva à outra naturalmente?			4	2	1	1
	O vídeo tem algum movimento linguístico de fechamento?		4		4		
	Os verbos são utilizados adequadamente (conjugação do presente do indicativo na 1ª pessoa do singular)?	3		1	4		
	O uso do vocabulário é variado e adequado?	4			4		
	Há uso adequado de referência pronominal?	4			4		
	Os marcadores do discurso são utilizados adequadamente?		4		2		2
	A pronúncia das palavras é inteligível?	4			1	1	2
A entonação e o ritmo viabilizam a compreensão do que é dito?			4	3		1	
Visual	Há alguma marcação visual de início e de final do vídeo (imagens, cores, mensagens de delimitação etc.)?		4		3	1	
	Elementos como legendas etc. são introduzidos de maneira coerente e coesa no vídeo?		4		4		
	A luminosidade do vídeo está adequada (muito claro ou muito escuro)?	3		1	3		1
Auditivo / sonoro	O vídeo está livre de barulhos de fundo que dificultem a compreensão do que é dito?	3	1		3		1
	O tom e o volume da voz utilizados são adequados?	4			4		
	O vídeo tem algum movimento sonoro de abertura?	3	1		1	3	

	O vídeo tem algum movimento sonoro de fechamento?		4		4		
	Elementos como sons etc. são introduzidos de maneira coerente e coesa no vídeo?		4		4		
Gestual	Quando o autor encena o que está falando, seus gestos, expressões faciais e corporais estão coerentes? Checar.		4		1	2	1
	Há alguma marcação gestual de início e de final do vídeo (gestos e/ou movimentos faciais ou corporais de delimitação)?		4		3	1	
Espacial	Há alguma marcação espacial de início e de final do vídeo (movimento, mudança de lugar de elementos no cenário ou do próprio participante ao gravar etc.)?		4		3	1	
	A filmagem apresenta problema como: "corta" algum pedaço do corpo do ator, alguma parte do cenário, falta ou excesso de foco em lugar indevido etc.?	4			1	2	1
	O vídeo foi filmado em local adequado?	4			3		1
	A composição do fundo é adequada (elementos na parede, no ambiente, cor da parede etc.)	4			3		1
	A distância entre o ator e o fundo está adequada?	4			3	1	
	O autor assume posição centralizada no vídeo?	4			4		
Crítico	As condições de produção textual foram observadas?						
	a) O autor está identificado adequadamente?	4			4		
	b) O público alvo (colegas, usuários da internet) foi considerado?	4			4		
	c) O nível de formalidade e a postura usados estão adequados ao público alvo?	4			4		
	d) O objetivo da gravação (apresentar o autor) foi alcançado?	4			4		
	e) A gravação levou em consideração o local onde o vídeo será publicado?	4			4		
	As principais características do gênero 'perfil pessoal em vídeo' (movimento de abertura, nome ou apelido, idade, família, onde mora e estuda, gostos, atividades, assuntos interessantes e suficientes, movimento de encerramento) foram contempladas?	4			4		
Digital	A versão final do vídeo foi publicada na <i>internet</i> ?		4			4	
	O produto final tem o formato de vídeo (imagens em movimento)?	4			4		
	O autor cuidou da qualidade da filmagem, considerando apenas o uso dos recursos da câmera?	1		3	3	1	
	Se for o caso, o vídeo foi editado adequadamente?		4		4		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Neste Quadro 3, e nos demais quadros que apresentam uma avaliação comparativa de letramentos dos estudantes (QUADROS 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17 e 19), as letras **S**, **N** e **P** nas colunas da direita significam **Sim**, **Não** e **Parcialmente**, respectivamente.

No que se refere ao **letramento linguístico**, podemos perceber que o estudante 1 entendeu a importância de marcar o fechamento de seu perfil no seu segundo vídeo, em atendimento a uma característica do gênero: perfil pessoal em vídeo. No entanto, descuidou da marcação de sua abertura. Além disso, alterou ligeiramente seus dados pessoais para que demonstrassem mais a sua realidade, imprimindo uma melhor coesão entre as informações fornecidas. Alguns erros de pronúncia e de gramática persistiram no 2º vídeo, mas não impediram a compreensão geral do mesmo. Parece possível

afirmar que uma melhora do ritmo e da entonação dada ao 2º vídeo pelo participante compensaram as falhas na pronúncia.

Durante o processo de conhecimento **analisar**, o participante percebeu a necessidade de incluir mais informação em sua apresentação pessoal, bem como de ajustar a sua ordem durante a apresentação. Como ele investiu em alcançar esses objetivos e, de fato, apresentou avanços na produção do 2º vídeo nesse sentido, podemos afirmar que houve desenvolvimento de **letramento linguístico** por parte do participante.

Na entrevista, o estudante relatou que o que mais lhe chamou atenção no seu primeiro vídeo foi em relação ao conteúdo:

- ... o conteúdo, né, o que falava. (...) Eu pesquisei tudo no Google Tradutor e joguei lá, aí é só mudar umas palavras, colocar mais conteúdo. Ainda tá faltando, né? mas tá bom.

O aluno também frisou que gostaria que as pessoas entendessem um pouco mais quem ele é e o que faz da vida, o que o levou a modificar o conteúdo do segundo vídeo, reforçando a análise crítica no processo, sinalizando para o desenvolvimento de **letramento crítico**.

Quanto ao **letramento visual**, apesar de três colegas sinalizarem que houve marcação visual de início no vídeo, a mesma não ficou muito clara. Já no segundo vídeo ficou perceptível. Os colegas concordaram que os elementos visuais foram colocados de maneira coerente.

Com relação ao **letramento espacial**, podemos perceber que o estudante alterou a posição do celular ao gravar o segundo vídeo, como pode ser visto na **Figura 1**. O primeiro vídeo, que foi gravado na posição vertical, ao ser importado para o computador, assumiu posição invertida na tela, o que foi corrigido no vídeo 2. Ainda, houve melhora do ângulo de filmagem, que no primeiro vídeo ficou de baixo para cima e no segundo ficou mais centralizado, denunciando **letramento espacial**. A posição de filmagem do celular foi percebida no processo de **experienciar**, ao ver o vídeo no computador da sala.

FIGURA 1 – Orientação de gravação dos vídeos 1 e 2 do participante 1 – grupo 1.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Em entrevista, o participante relata ter se preocupado em se preparar mais para o segundo vídeo, ampliar as informações e mudar a posição da câmera para horizontal, melhorar o ângulo de filmagem. A composição de fundo agradou menos no 2º vídeo, por causa do reflexo no vidro, ao fundo.

- [Eu optei por] trocar a posição da câmera porque (es)tava ruim, e colocar mais coisa, porque (es)tava faltando, faltando não, é bom colocar mais, né?(...) não treinei, fui lendo (...) [depois das análises] é bom porque você já sabe mais ou menos como que faz o trem, você já tem uma ideia de como você vai fazer o vídeo.

Quanto ao **letramento auditivo/oral**, houve a percepção da falta de um movimento sonoro de abertura nos dois vídeos. Os colegas perceberam uma melhora na qualidade do som do segundo vídeo, mas não podemos afirmar que houve desenvolvimento de seu nível de **letramento auditivo/oral**.

O **letramento gestual** apresentou pouco desenvolvimento de um vídeo para o outro. No primeiro vídeo, o participante 1 demonstra desconforto em frente à câmera, porém, no segundo vídeo, tenta ser mais espontâneo e usar expressões faciais correspondentes ao texto, apesar de continuar dando a impressão ao expectador de que estava lendo. Ele falou com mais calma e foi possível entender todo o conteúdo de sua gravação, o que fez com o que os seus colegas sentissem que seu gestual estava mais coerente no 2º vídeo. Ainda, houve a inclusão de um movimento gestual de fechamento do perfil pessoal, como se pode ver na Figura 2.

FIGURA 2: Movimento gestual de fechamento do vídeo 2 do participante 1 – grupo 1



Fonte: Acervo da pesquisadora.

No que se refere ao **letramento espacial**, constata-se que participante não introduziu movimento espacial de abertura do vídeo. Os colegas apontam para cortes de cenas, além de não haver melhora do local, do ambiente em que se deu a gravação ou da composição de fundo. Inclusive um dos colegas apontou que houve piora nos dois quesitos e na distância entre o participante e o fundo. O participante afirmou ter tentado melhorar, mas sua atenção ficou mais focada na posição da câmera e na composição do conteúdo do vídeo, como afirma: “- *Optei por trocar a posição da câmera porque (es)tava ruim, mesmo, e colocar mais coisa*”.

Quanto ao **letramento crítico**, o participante 1 relatou que ter feito as avaliações dos vídeos seus e dos colegas (durante o processo de conhecimento **analisar**) lhe deu mais segurança para criar o segundo vídeo. Em entrevista, afirmou: “- ... *é bom, porque você já sabe mais ou menos como que faz, já tem uma ideia de como você vai fazer o vídeo*. Por essa fala, percebemos a importância, para o participante 1, da vivência dos processos de conhecimento, em especial do uso dos *checklists* para análise dos vídeos.

Em entrevista, o participante 1 permitiu-nos perceber que o processo de **experienciar** viabilizou a percepção das qualidades e defeitos dos vídeos, ao possibilitar que eles entrassem em contato com as orientações teóricas acerca das características do gênero textual ‘perfil pessoal em vídeo’ e das suas condições de produção de maneira contextualizada, identificando-as em vários exemplares do gênero, produzidos intuitivamente por eles mesmos, sem qualquer instrução da professora (primeiro vídeo). Em suas palavras: “*quando você assiste ao vídeo, você vê os defeitos que precisam melhorar*”.

Com relação a seu próprio vídeo, afirmou que, desde “o início”, ou seja, durante o processo de **experienciar**, já observou a necessidade de alterar a posição da câmera e o conteúdo do seu vídeo. Achou também que precisava incluir mais informações.

No processo de **analisar**, achou interessante analisar os vídeos dos colegas para aprimorar o seu, ter novas ideias. Citou um colega que optou por utilizar fotos ao invés de se filmar. Em suas palavras: “*igual ao do estudante 5, ele colocou os slides, não, as fotos e ele falando e ficou legal*”.

Já a sua opção de corrigir o ângulo de filmagem ocorreu depois do processo de análise, durante o processo de **aplicar**. Ele afirmou: “*eu não li a listinha não, mas tinha umas coisas na minha mente para trocar, tipo a posição da câmera e o conteúdo*”

Este estudante gravou seu vídeo com ajuda do estudante 2. Assim, praticou a **colaboração**. Em entrevista afirmou que gostaria que as pessoas percebessem que ele é “*um cara normal, que usa roupa lisa, escuta sertanejo e o que eu sou mesmo...*”.

Quanto ao **letramento digital**, percebemos que não houve qualquer dificuldade na criação dos vídeos. O participante não editou nenhum deles, mas os colegas não sentiram que a falta de edição tenha sido um problema no segundo vídeo.

Concluindo, o Quadro 4 sistematiza os letramentos que apresentaram maior desenvolvimento e os relaciona aos processos de conhecimento essenciais para tal desenvolvimento, considerando obviamente que todos os processos de conhecimento levaram o estudante a **aplicar** apropriadamente o que aprendeu na produção do 2º vídeo (KALANTZIS; COPE, 2012).

QUADRO 4 – Desenvolvimento de multiletramentos pelo participante 1 – grupo 1

Principais letramentos desenvolvidos	Evidências	Processos de conhecimento
linguístico	<ul style="list-style-type: none"> • marcação de abertura do vídeo • melhora da entonação e ritmo • acréscimo de conteúdo 	analisar
espacial	<ul style="list-style-type: none"> • alteração da posição da câmera ao filmar • ajuste do ângulo de filmagem 	experienciar analisar
crítico	<ul style="list-style-type: none"> • capacidade de aproveitar <i>feedback</i> recebido • reflexão 	experienciar analisar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 4 parece mostrar que o estudante 1 esteve engajado nas atividades realizadas ao longo dos processos de conhecimento que levaram a turma à produção textual final. Além disso, parece que a sua postura mais reflexiva faz com que ele tenha aprendido em praticamente todo o tempo. O fato de não terem sido encontradas evidências de desenvolvimento durante o processo de **conceituar** pode sinalizar para um estilo de aprender menos teórico, mais aplicado, por parte do aprendiz. Um estilo de aprendizagem que prefere aprender fazendo e dá pouca importância para a instrução ou para aprender em tese.

Estudante 2 – grupo 1

Primeiramente, apresentamos o Quadro 5, que mostra uma compilação das análises dos dois vídeos produzidos pelo estudante 2 (conteúdo dos dois *checklists* preenchidos pelos quatro colegas de turma).

QUADRO 5 – Avaliação comparativa de desenvolvimento de letramentos nos dois vídeos do participante 2 – grupo 1

<u>Vídeos do participante 2</u>		Avaliação dos vídeos pelos 04 colegas					
		versão 1			versão 2		
Letramentos	Critérios de Avaliação	S	N	P	S	N	P
Linguístico	O produto final tem o formato adequado de um perfil pessoal?	4			4		
	O autor apresenta adequadamente dados pessoais relevantes da pessoa escolhida (apelido, origem, profissão, laços familiares, características físicas, personalidade, preferências, práticas esportivas, habilidades, <i>hobbies</i> etc.)?	1		3	4		
	O perfil pessoal tem início, meio e fim?	4			4		
	O autor se identifica ao início do vídeo?	4			4		
	O vídeo tem algum movimento linguístico de abertura?		4		4		
	A ordem de apresentação dos dados pessoais faz sentido?	4			4		
	A apresentação de uma característica ou preferência leva à outra naturalmente?	4			4		
	O vídeo tem algum movimento linguístico de fechamento?	4			4		
	Os verbos são utilizados adequadamente (conjugação do presente do indicativo na 1ª pessoa do singular)?	4			4		
	O uso do vocabulário é variado e adequado?	4			4		
	Há uso adequado de referência pronominal?	4			4		
	Os marcadores do discurso são utilizados adequadamente?			4	3		1

	A pronúncia das palavras é inteligível?	2		2	3	1	
	A entonação e o ritmo viabilizam a compreensão do que é dito?			4	4		
Visual	Há alguma marcação visual de início e de final do vídeo (imagens, cores, mensagens de delimitação etc.)?			4			4
	Elementos como legendas etc. são introduzidos de maneira coerente e coesa no vídeo?		4		2	2	
	A luminosidade do vídeo está adequada (muito claro ou muito escuro)?	4			4		
Auditivo / sonoro	O vídeo está livre de barulhos de fundo que dificultem a compreensão do que é dito?	4			2	1	1
	O tom e o volume da voz utilizados são adequados?	4			4		
	O vídeo tem algum movimento sonoro de abertura?		4			4	
	O vídeo tem algum movimento sonoro de fechamento?		4			4	
	Elementos como sons, etc. são introduzidos de maneira coerente e coesa no vídeo?		4		2	2	
Gestual	Quando o autor encena o que está falando, seus gestos, expressões faciais e corporais estão coerentes?		4		2	2	
	Há alguma marcação gestual de início e de final do vídeo (gestos e/ou movimentos faciais ou corporais de delimitação)?	4			4		
Espacial	Há alguma marcação espacial de início e de final do vídeo (movimento, mudança de lugar de elementos no cenário ou do próprio participante ao gravar etc.)?		4			4	
	A filmagem apresenta problema como: "corta" algum pedaço do corpo do ator, alguma parte do cenário, falta ou excesso de foco em lugar indevido etc.?		1	3	3	1	
	O vídeo foi filmado em local adequado?	3		1	3		1
	A composição do fundo é adequada (elementos na parede, no ambiente, cor da parede etc.)	3		1	4		
	A distância entre o ator e o fundo está adequada?	4			4		
	O autor assume posição centralizada no vídeo?	4			4		
Crítico	As condições de produção textual foram observadas?						
	a) O autor está identificado adequadamente?	4			4		
	b) O público alvo (colegas, usuários da internet) foi considerado?	4			4		
	c) O nível de formalidade e a postura usados estão adequados ao público alvo?	4			4		
	d) O objetivo da gravação (apresentar o autor) foi alcançado?	4			4		
	e) A gravação levou em consideração o local onde o vídeo será publicado?	4			4		
	As principais características do gênero 'perfil pessoal em vídeo' (movimento de abertura, nome ou apelido, idade, família, onde mora e estuda, gostos, atividades, assuntos interessantes e suficientes, movimento de encerramento) foram contempladas?	4			4		
Digital	A versão final do vídeo foi publicada na <i>internet</i> ?		4			4	
	O produto final tem o formato de vídeo (imagens em movimento)?	4			4		
	O autor cuidou da qualidade da filmagem, considerando apenas o uso dos recursos da câmera?			4	4		
	Se for o caso, o vídeo foi editado adequadamente?		1	3	4		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com relação ao **letramento linguístico**, podemos observar que o participante se empenhou em inserir um movimento de abertura no vídeo 2. Além disso, inseriu mais informação relativa ao conteúdo do gênero perfil pessoal como, por exemplo, sua

família, local de estudo, matéria favorita na escola e atividades de que mais gosta. A alteração mais significativa marcada pelos colegas (Quadro 4) se deu no uso dos marcadores do discurso, que pode ser percebida pelo acréscimo, em alguns pontos, da conjunção aditiva *and*, principalmente. Além disso, imprimiu mais coesão ao vídeo, reorganizando a informação em uma sequência lógica. Podemos dizer que o aluno percebeu a necessidade de alterar tais características durante o processo de **analisar** da pedagogia do *design*, conforme aquilo que afirma: “- *Percebi vendo o vídeo do estudante 5 que havia mais coesão*”.

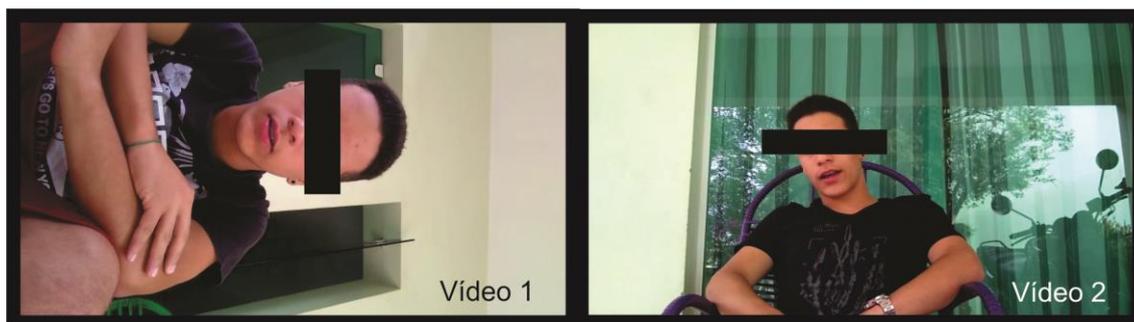
O estudante 2 mostrou preocupação com o público no sentido da compreensão de sua mensagem. Em suas palavras: “- *[No segundo vídeo] deu para entender melhor*”. Realmente, ao comparar os vídeos, é perceptível como ele apresenta melhor entonação ao falar sobre sua família, por exemplo, incluindo com quais membros vivem, usando um ritmo mais lento e dando mais tempo para a absorção da informação pelo público. A percepção de que deveria falar com mais calma foi feita durante o processo de analisar e aplicada no vídeo 2.

Com relação ao **letramento auditivo/oral**, foi apontado pelos colegas um aumento dos ruídos de fundo no segundo vídeo, mas o fato não causou impedimento da compreensão do que foi dito. Aqui, também apontaram a inclusão de um movimento oral de abertura.

Quanto ao **letramento espacial**, percebemos a alteração do ângulo de filmagem, da vertical para a horizontal e do enquadramento do participante – o vídeo 1 havia sido gravado em ângulo de baixo para cima e com maior proximidade, quase em *close* (FIGURA 3). A composição de fundo foi alterada do vídeo 1 para o 2, segundo o autor, por questão estética. No entanto, após assistir a filmagem do vídeo 2, declarou ter ficado insatisfeito com o reflexo no vidro, porém decidiu por não fazer outra filmagem. Houve percepção, por parte dos colegas (refletida no Quadro 4), da melhora da qualidade da imagem do vídeo.

A maioria dos colegas marcou no *checklist* que houve corte de movimento do participante no 2º vídeo, problema não observado pela pesquisadora.

FIGURA 3: Orientação de gravação dos vídeos 1 e 2 do participante 2 – grupo 1.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Em entrevista, quando perguntado sobre as escolhas mais relevantes que fez para filmar o segundo vídeo, o estudante afirmou: “o ângulo e tipo assim, de acordo com uma informação ter sentido com a outra... uma informação puxar a outra”. Não houve movimento visual de abertura e/ou de fechamento e nota-se que o estudante leu ao gravar ambos os vídeos. Questionado sobre a preparação que fez para gravar o segundo vídeo, ele contou: “- Tentei decorar umas falas e as outras que não [consegui]... eu acabei lendo”.

Do 1º para o 2º vídeo, foi feita alteração do local de filmagem, que gerou uma composição de fundo que não agradou ao participante, quando assistiu ao vídeo no processo de **experienciar**, e que gerou questionamento pela turma.

Quanto ao **letramento auditivo**, questionado sobre os ruídos ao fundo, o estudante afirmou serem coincidência. Alguns colegas perceberam mais ruídos no segundo vídeo, mas a pesquisadora afirma o oposto. Os ruídos não atrapalham o entendimento do que está sendo dito, mas dão a impressão de que os vídeos foram feitos em local movimentado e que o estudante não observou isso. Não há movimento sonoro de abertura ou encerramento.

Quanto ao **letramento gestual**, no primeiro vídeo, os colegas avaliaram unanimemente que não houve coerência entre gestos e falas, que o participante parecia estar lendo e que não demonstrava expressividade, à exceção de um movimento de encerramento que incluía uma piscadela. Já no segundo vídeo, metade dos colegas avaliadores apontou que a coerência entre gestos e fala havia sido recuperada, mas a outra metade não se convenceu disso. A inclusão de expressões faciais e gestos feita foi principalmente nos movimentos de abertura e encerramento, com a inclusão de um

movimento de mãos ao iniciar e ao finalizar o vídeo 2 (Figura 4), além da manutenção do movimento de piscar.

FIGURA 4: Movimento gestual de encerramento do participante 2 – grupo 1



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Como manifestação de **letramento digital**, temos as alterações no quesito qualidade do vídeo. Durante as análises do segundo vídeo, o estudante afirmou que utilizara um celular melhor (notas de campo da pesquisadora).

Concluindo, apresentamos pelo Quadro 6 a sistematização dos letramentos que o estudante 2 mais desenvolveu durante esta pesquisa e a sua relação com o processo de conhecimento mais importante na viabilização de tal desenvolvimento.

QUADRO 6 – Desenvolvimento de multiletramentos pelo participante 2 – grupo 1

Principais letramentos desenvolvidos	Evidências	Processos de conhecimento
linguístico	<ul style="list-style-type: none"> melhora da pronúncia e entonação, da coesão e coerência e da quantidade de conteúdo informado 	analisar
espacial	<ul style="list-style-type: none"> mudança do ângulo de filmagem da câmera e do enquadramento, além de uma melhor apresentação do participante 	experienciar analisar
auditivo	<ul style="list-style-type: none"> inclusão do movimento de abertura e diminuição de ruídos de fundo 	analisar
gestual	<ul style="list-style-type: none"> melhor expressividade gestual durante maior parte do vídeo 2 	analisar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 6 destaca, entre todos os processos de conhecimento, o processo de **analisar** como momento privilegiado de aprendizagem para o estudante 2. Durante este processo, os estudantes analisam o primeiro vídeo por meio do *checklist* (APÊNDICE II) e dão *feedback* aos colegas. O fato parece mostrar que o estudante 2 se beneficia de atividades mais aplicadas e objetivas e que aprende com os colegas. Neste processo de conhecimento, a informação necessária para a produção definitiva do perfil pessoal em vídeo é sistematizada, o que parece conferir ao *checklist* grande força, também, durante o processo de **aplicar**, na orientação da criação do segundo vídeo.

Estudante 3 – grupo 1

Primeiramente, apresentamos o Quadro 7, que mostra uma compilação das análises dos dois vídeos produzidos pelo estudante 3 (conteúdo dos dois *checklists* preenchidos pelos quatro colegas de turma)

QUADRO 7 – Avaliação comparativa de desenvolvimento de letramentos nos dois vídeos do participante 3 – grupo 1

<u>Vídeos do participante 3</u>		Avaliação dos vídeos pelos 04 colegas					
		versão 1			versão 2		
Letramentos	Critérios de Avaliação	S	N	P	S	N	P
Linguístico	O produto final tem o formato adequado de um perfil pessoal?	4			4		
	O autor apresenta adequadamente dados pessoais relevantes da pessoa escolhida (apelido, origem, profissão, laços familiares, características físicas, personalidade, preferências, práticas esportivas, habilidades, <i>hobbies</i> etc.)?			4	3		1
	O perfil pessoal tem início, meio e fim?			4	4		
	O autor se identifica ao início do vídeo?	4			4		
	O vídeo tem algum movimento linguístico de abertura?	4			4		
	A ordem de apresentação dos dados pessoais faz sentido?			4	2		2
	A apresentação de uma característica ou preferência leva à outra naturalmente?		4		2		2
	O vídeo tem algum movimento linguístico de fechamento?		4		4		
	Os verbos são utilizados adequadamente (conjugação do presente do indicativo na 1ª pessoa do singular)?	4			4		
	O uso do vocabulário é variado e adequado?	4			4		
	Há uso adequado de referência pronominal?	4			4		
	Os marcadores do discurso são utilizados adequadamente?			4	2	1	1
A pronúncia das palavras é inteligível?	4			4			

	A entonação e o ritmo viabilizam a compreensão do que é dito?	4			3		1
Visual	Há alguma marcação visual de início e de final do vídeo (imagens, cores, mensagens de delimitação etc.)?		4			4	
	Elementos como legendas etc. são introduzidos de maneira coerente e coesa no vídeo?		4		3	1	
	A luminosidade do vídeo está adequada (muito claro ou muito escuro)?		4		4		
Auditivo / sonoro	O vídeo está livre de barulhos de fundo que dificultem a compreensão do que é dito?		4		3	1	
	O tom e o volume da voz utilizados são adequados?			4	4		
	O vídeo tem algum movimento sonoro de abertura?		4			4	
	O vídeo tem algum movimento sonoro de fechamento?		4			4	
	Elementos como sons etc. são introduzidos de maneira coerente e coesa no vídeo?		4		3	1	
Gestual	Quando o autor encena o que está falando, seus gestos, expressões faciais e corporais estão coerentes? Checar.		4		1	1	2
	Há alguma marcação gestual de início e de final do vídeo (gestos e/ou movimentos faciais ou corporais de delimitação)?		4		3		1
Espacial	Há alguma marcação espacial de início e de final do vídeo (movimento, mudança de lugar de elementos no cenário ou do próprio participante ao gravar etc.)?		4		3		1
	A filmagem apresenta problema como: "corta" algum pedaço do corpo do ator, alguma parte do cenário, falta ou excesso de foco em lugar indevido etc.?		4			4	
	O vídeo foi filmado em local adequado?		4			4	
	A composição do fundo é adequada (elementos na parede, no ambiente, cor da parede etc.)		4		2		2
	A distância entre o ator e o fundo está adequada?		4			4	
	O autor assume posição centralizada no vídeo?		4			4	
Crítico	As condições de produção textual foram observadas?						
	a) O autor está identificado adequadamente?		4			4	
	b) O público alvo (colegas, usuários da internet) foi considerado?		2		2	4	
	c) O nível de formalidade e a postura usados estão adequados ao público alvo?		4			4	
	d) O objetivo da gravação (apresentar o autor) foi alcançado?		4			4	
	e) A gravação levou em consideração o local onde o vídeo será publicado?		4			4	
	As principais características do gênero 'perfil pessoal em vídeo' (movimento de abertura, nome ou apelido, idade, família, onde mora e estuda, gostos, atividades, assuntos interessantes e suficientes, movimento de encerramento) foram contempladas?		4			4	
Digital	A versão final do vídeo foi publicada na <i>internet</i> ?		4			4	
	O produto final tem o formato de vídeo (imagens em movimento)?		4			4	
	O autor cuidou da qualidade da filmagem, considerando apenas o uso dos recursos da câmera?				4	4	
	Se for o caso, o vídeo foi editado adequadamente?		4		2	1	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quanto ao **letramento linguístico**, os colegas observaram mudança na apresentação das informações escolhidas, que consideraram mais relevantes no segundo vídeo como, por exemplo, a inclusão de informação sobre a família e seus gostos. Também houve percepção de maior coerência na sequência, abertura e finalização do vídeo, havendo ainda a inclusão de um movimento linguístico de encerramento. Com

relação aos marcadores do discurso, a mudança foi sutil e boa parte da turma dela não se convenceu. Houve, ainda, uma mudança na entonação, dando mais ritmo à fala.

No que se refere ao **letramento visual**, houve mudanças significativas, a começar pela luminosidade do vídeo, como pode ser visto na Figura 5. O estudante afirmou em entrevista que foi o que percebeu estar pior em seu primeiro vídeo, além da pronúncia de algumas palavras. Quando perguntado sobre o processo de **analisar** e o que percebeu sobre seu vídeo, afirmou: “- *Estava muito escuro e falei ‘I have’ ao invés de ‘I am’ na idade*”.

FIGURA 5 – Diferença de luminosidade entre vídeos 1 e 2 do participante 3 – grupo 1



Fonte: acervo da pesquisadora.

Sobre o **letramento auditivo/oral**, foi possível perceber que o áudio do segundo vídeo está mais claro e com volume maior, livre de ruídos que dificultassem a compreensão, o que foi assinalado pelos colegas no *checklist*. O participante relatou que, ao assistir o vídeo dos colegas (**experienciar**) pôde perceber aspectos sonoros que o ajudaram a melhorar o seu segundo vídeo. “- ... [Percebi] que o áudio deles estava melhor, a qualidade e a pronúncia”.

O **letramento gestual** apresentou desenvolvimento. Os colegas perceberam maior coerência entre os movimentos e expressões faciais do estudante e o conteúdo da sua fala. Além disso, houve a incorporação de um movimento gestual de encerramento da filmagem, conforme Figura 6.

FIGURA 6: Movimento gestual de encerramento do vídeo 2 do participante 3 – grupo 1



Fonte: computador da pesquisadora.

O **letramento espacial** apresentou desenvolvimento, principalmente pela adequação do local de filmagem. O segundo vídeo foi feito em local claro e com fundo mais favorável, como relata o autor: “- ... [Escolhi aquele lugar] porque tinha mais *claridade e era mais verde*”. O posicionamento do participante no segundo vídeo também mudou para mais distante e sentando de maneira despojada, o que gera uma sensação de proximidade com o público.

Com relação ao **letramento crítico**, a maior alteração foi relatada no quesito considerar o público, uma vez que o vídeo ficou mais despojado. Em notas de campo da pesquisadora (no processo de **analisar**), há relato de alguns participantes dizerem que o vídeo 1 do estudante 3 tinha um formato muito escolar. O autor afirmou que “- [depois de fazer a análise] fiquei mais calmo, sabia o que melhorar”. Isso denota que o maior aprimoramento aconteceu depois do processo de **analisar**. Em ambos os vídeos o participante identifica-se apropriadamente.

O **letramento digital** manifestou-se se consideramos a melhoria na qualidade da filmagem – o 1º vídeo ficou tremido e percebe-se que foram usados mais recursos da câmera para filmar o 2º vídeo.

Sistematizando a análise a respeito do desenvolvimento dos multiletramentos pelo estudante 3, o Quadro 8 apresenta um resumo de evidências nesse sentido e as relaciona com os processos de conhecimento em que tais evidências foram flagradas nos dados.

QUADRO 8 – Desenvolvimento de multiletramentos pelo participante 3 – grupo 1

Principais letramentos desenvolvidos	Evidências	Processos de conhecimento
linguístico	<ul style="list-style-type: none"> • melhora na apresentação do conteúdo 	analisar
visual	<ul style="list-style-type: none"> • escolha de local de filmagem • melhora da iluminação 	analisar
auditivo	<ul style="list-style-type: none"> • aumento do volume do áudio 	experienciar
espacial	<ul style="list-style-type: none"> • enquadre centralizado do participante na filmagem • distanciamento da câmera 	experienciar conceituar
gestual	<ul style="list-style-type: none"> • linguagem corporal positiva expressando segurança e despojamento • inserção de gestos 	analisar
crítico	<ul style="list-style-type: none"> • adequação do nível de formalidade utilizado • percepção dos pontos fracos • capacidade de aproveitar o <i>feedback</i> recebido 	analisar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Pelo Quadro 8, observa-se que os processos de conhecimento em que os níveis de letramento foram mais desenvolvidos são o de **experienciar** e o de **analisar**. Parece possível afirmar que os letramentos **auditivo** e **espacial** foram desenvolvidos como resultado do processo de **experienciar**, quando a turma assistiu ao primeiro vídeo produzido intuitivamente por todos, buscando perceber as marcas do gênero textual ‘perfil pessoal em formato de vídeo’. Já o letramento espacial, embora também tenha sido desenvolvido durante o processo de **experienciar**, parece ter se beneficiado especialmente do processo de **conceituar**, quando a turma se engajou na criação de critérios de produção e de análise do gênero, gerando o *checklist* (APÊNDICE II). Durante estes dois processos de conhecimento, ainda não havia sido feita a análise do primeiro vídeo pela turma, ou seja, o estudante percebeu a necessidade de alterar o seu vídeo 1 enquanto estava sendo levado a, junto com a turma, sistematizar conhecimento a respeito da produção textual a ser feita. Assim, percebemos a relevância dos processos **experienciar** e **conceituar** no estabelecimento das bases teóricas que sustentam a

agência do estudante, tão fundamental nos momentos em que faz as suas escolhas e busca executá-las na produção do segundo vídeo (KALANTZIS; COPE, 2012).

Já os letramentos **linguístico, visual, gestual e crítico** foram mais desenvolvidos durante o processo **analisar**, quando a turma avaliou (e cada estudante auto avaliou) o primeiro vídeo. Neste momento, as reflexões feitas durante o processo experienciar, principalmente, foram retomadas e pontuadas por meio do *checklist*, segundo a informação dada pelo estudante 3, em entrevista e mencionada ao longo da análise de cada letramento. O *feedback* dos colegas mostrou-se importante para a produção do vídeo 2, informação constatada após a análise do segundo vídeo pela turma, realizado durante o processo **aplicar** (KALANTZIS; COPE, 2012; COPE; KALANTZIS, 2015).

Estudante 4 - grupo 1

Primeiramente, apresentamos o Quadro 9, que mostra uma compilação dos dois vídeos produzidos pelo estudante 4 – grupo 1 (conteúdo dos dois *checklists* preenchidos pelos quatro colegas de turma).

QUADRO 9 – Avaliação comparativa de desenvolvimento de letramentos nos dois vídeos do participante 4 – grupo 1

<u>Vídeos do participante 4</u>		Avaliação dos vídeos pelos 04 colegas					
		versão 1			versão 2		
Letramentos	Crítérios de Avaliação	S	N	P	S	N	P
Linguístico	O produto final tem o formato adequado de um perfil pessoal?	4			4		
	O autor apresenta adequadamente dados pessoais relevantes da pessoa escolhida (apelido, origem, profissão, laços familiares, características físicas, personalidade, preferências, práticas esportivas, habilidades, <i>hobbies</i> etc.)?			4	3		1
	O perfil pessoal tem início, meio e fim?	4			4		
	O autor se identifica ao início do vídeo?	4			4		
	O vídeo tem algum movimento linguístico de abertura?		4		4		
	A ordem de apresentação dos dados pessoais faz sentido?	4			2		2
	A apresentação de uma característica ou preferência leva à outra naturalmente?	4			3		1
	O vídeo tem algum movimento linguístico de fechamento?	4			4		
	Os verbos são utilizados adequadamente (conjugação do presente do indicativo na 1ª pessoa do singular)?	2		2	4		
	O uso do vocabulário é variado e adequado?	4			4		
	Há uso adequado de referência pronominal?	4			4		

	Os marcadores do discurso são utilizados adequadamente?			4	4		
	A pronúncia das palavras é inteligível?	1		3	2	2	
	A entonação e o ritmo viabilizam a compreensão do que é dito?			4	3		1
Visual	Há alguma marcação visual de início e de final do vídeo (imagens, cores, mensagens de delimitação etc.)?			4			4
	Elementos como legendas etc. são introduzidos de maneira coerente e coesa no vídeo?		3	1	4		
	A luminosidade do vídeo está adequada (muito claro ou muito escuro)?	4			4		
Auditivo / sonoro	O vídeo está livre de barulhos de fundo que dificultem a compreensão do que é dito?	4			3		1
	O tom e o volume da voz utilizados são adequados?	4			4		
	O vídeo tem algum movimento sonoro de abertura?		4				4
	O vídeo tem algum movimento sonoro de fechamento?		4				4
	Elementos como sons etc. são introduzidos de maneira coerente e coesa no vídeo?		3	1	4		
Gestual	Quando o autor encena o que está falando, seus gestos, expressões faciais e corporais estão coerentes?			4	3		1
	Há alguma marcação gestual de início e de final do vídeo (gestos e/ou movimentos faciais ou corporais de delimitação)?	3		1	2		2
Espacial	Há alguma marcação espacial de início e de final do vídeo (movimento, mudança de lugar de elementos no cenário ou do próprio participante ao gravar etc.)?	3		1	2		2
	A filmagem apresenta problema como: "corta" algum pedaço do corpo do ator, alguma parte do cenário, falta ou excesso de foco em lugar indevido etc.?	2		2	1		3
	O vídeo foi filmado em local adequado?	1		3	4		
	A composição do fundo é adequada (elementos na parede, no ambiente, cor da parede etc.)	4			4		
	A distância entre o ator e o fundo está adequada?	4			4		
	O autor assume posição centralizada no vídeo?	4			4		
Crítico	As condições de produção textual foram observadas?						
	a) O autor está identificado adequadamente?	4			4		
	b) O público alvo (colegas, usuários da internet) foi considerado?	4			4		
	c) O nível de formalidade e a postura usados estão adequados ao público alvo?	4			4		
	d) O objetivo da gravação (apresentar o autor) foi alcançado?	4			4		
	e) A gravação levou em consideração o local onde o vídeo será publicado?	4			4		
	As principais características do gênero 'perfil pessoal em vídeo' (movimento de abertura, nome ou apelido, idade, família, onde mora e estuda, gostos, atividades, assuntos interessantes e suficientes, movimento de encerramento) foram contempladas?	4			4		
Digital	A versão final do vídeo foi publicada na internet?		4				4
	O produto final tem o formato de vídeo (imagens em movimento)?	4			4		
	O autor cuidou da qualidade da filmagem, considerando apenas o uso dos recursos da câmera?		3	1	4		
	Se for o caso, o vídeo foi editado adequadamente?		4		3	1	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O vídeo 2 da estudante 4 – grupo 1 apresentou alguns ajustes relativos ao **letramento linguístico**. Primeiramente, os colegas foram unânimes em marcar a opção *parcialmente* no item: ‘apresentação adequada dos dados pessoais’, ao avaliarem o

vídeo 1. Já no vídeo 2, a maioria dos colegas marcou *sim*, evidenciando que ajustes foram feitos. Na elaboração do vídeo 2, houve maior adequação tanto na escolha das informações a serem disponibilizadas quanto na ordem de sua apresentação. Apesar de haver poucas alterações de conteúdo, a forma e a pronúncia ficaram bem mais claras, o que também influenciou a avaliação relativa à utilização correta de tempos verbais e referências nominais, bem como de marcadores do discurso.

O primeiro vídeo é de difícil compreensão. A estudante 4 observou que as coisas que mais lhe chamaram atenção nas análises em sala de aula (**processo de analisar**) foram relativas aos verbos e à pronúncia, conforme afirma: “- *[Percebi que precisava melhorar] os verbos, que eu estava errando um pouco, e na hora de falar, não dava para entender muito bem no final...*”. No segundo vídeo, ela apresenta uma fala mais calma e com entonação melhor. Podemos perceber menos tremor na fala, o que dá uma sensação de ela estar mais confiante. Ainda, apresenta dificuldades de pronúncia, mas o entendimento foi garantido pela inclusão de uma legenda (**letramentos visual e digital**).

Durante a análise dos vídeos dos colegas pela turma, o que mais chamou a atenção da estudante 4 foi com relação ao conteúdo - um colega que acrescentou um agradecimento diferente, ao final. Ela percebeu que o vídeo do colega não foi gravado por ele mesmo, ou seja, outra pessoa o filmou. A estudante 4 achou que, dessa forma, o resultado final havia ficado melhor, achou inclusive que a pronúncia do colega ficou mais clara, demonstrando desenvolvimento de **letramento crítico, visual, espacial e linguístico**, já no processo de **experienciar**.

O **letramento espacial**, em especial, se desenvolveu ainda mais no processo de **analisar**, uma vez que foi através do preenchimento do *checklist* (avaliação dos 1ºs vídeos dos colegas e do seu próprio - autoavaliação), que a estudante 4 percebeu o que deveria alterar, como afirma, ao ser perguntada sobre o que mais a impactou no processo de **analisar**: “- *Vi que não devia gravar o vídeo de cabeça pra baixo (como selfie), a edição e o lugar*”.

Na produção de seu segundo vídeo, a estudante 4 incluiu marcações linguísticas claras de início e fim do perfil pessoal (desenvolvimento de **letramento linguístico**). Em seu 1º vídeo, a fala já começava cortada. Ainda assim, na avaliação da turma, tais

marcações não estavam de todo satisfatórias, pois alguns colegas assinalaram ‘parcialmente’ neste quesito, ao preencherem o *checklist*.

No que se refere ao **letramento visual**, observa-se que a estudante introduziu uma legenda no segundo vídeo, o que fez com que os colegas marcassem ‘*sim*’ no quesito do *checklist* relativo à inserção de legendas de maneira coerente e coesa. A legenda também concorreu positivamente para a compreensão da mensagem veiculada. Nas palavras da participante 4, temos: “- ... *por que aí dá para a pessoa entender melhor, se você errar alguma coisa, ela consegue ler e entender o que você ia dizer*”.

O **letramento gestual** teve desenvolvimento na composição do vídeo 2 (**processo de aplicar**). Como o primeiro vídeo foi gravado com a estudante deitada, a sua mobilidade ficou prejudicada, fazendo com que os colegas fossem unânimes ao marcar ‘*parcialmente*’ no quesito referente à coerência entre fala e gestos. Já no segundo vídeo, a participante se posicionou de pé, em frente a um enfeite de parede e melhorou seu gestual consideravelmente, levando a maioria dos colegas a avaliarem com um ‘*sim*’ o mesmo quesito. Ainda, houve a inclusão de gestos na abertura e no fechamento (Figura 7) do vídeo 2. A autora faz movimentos que condizem com sua fala, sorri e acena ao dizer ‘*oi*’ e ‘*tchau*’.

FIGURA 7: Movimento gestual de encerramento do vídeo 2 da participante 4 – grupo1



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Por sua vez, o **letramento espacial** foi desenvolvido pela opção de cenário (fundo de cena), de ângulo e de enquadramento. Apesar de contarem com unanimidade de avaliações ‘*sim*’ por parte dos colegas neste quesito em ambos os vídeos, observamos a preocupação da estudante com a escolha de um melhor local de filmagem para o vídeo 2 (com o enfeite no fundo) e o cuidado com a distância de sua imagem da câmera, como pode ser visto na Figura 8. Pelo *checklist*, percebemos que houve uma

aprovação unânime da escolha do local para a filmagem do vídeo 2 por parte dos colegas.

A opção pelo novo lugar de gravação levou em consideração a iluminação natural do local. Segundo a participante, o segundo vídeo foi gravado em horário propício para a incidência do sol no local escolhido, conforme afirma: “- *Porque a iluminação do quarto não era boa, aí eu fui pra varanda e estava uma hora boa de gravar porque era de tarde e sol estava bom, bate certinho, assim, no lugar.*”

Quanto à alteração do ângulo de gravação - o primeiro vídeo foi gravado pela própria participante, deitada em um colchão, no formato ‘*selfie*’. Já no segundo vídeo, a estudante 4 gravou em pé e pediu à mãe para filmar, assegurando uma distância boa da câmera, uma postura melhor e a sua centralização na tela. Em suas palavras temos: “- *Ficou mais certinho (porque) pedi a minha mãe para gravar*”.

FIGURA 8: Ângulo de filmagem e distância da câmera da participante 4 – grupo 1



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O **letramento crítico** se manteve satisfatório, no ponto de vista dos colegas. Acrescento que a participante demonstrou grande habilidade de lidar com o *feedback* recebido da avaliação do primeiro vídeo na elaboração do segundo (**processo de analisar e de aplicar**). Segundo a participante, o fato de já ter visto e de ter sido vista pelos colegas (pela análise do 1º vídeo), deu a ela mais ideias e confiança para conseguir fazer melhor no segundo vídeo.

Em entrevista, a estudante 4 afirmou que quis apresentar no seu vídeo: “- ... o que era importante para mim, contar pros colegas as coisas que quero fazer no futuro

que é viajar, fazer intercâmbio...”, demonstrando que tem uma boa noção das condições de produção de um perfil pessoal, em especial, composição do conteúdo e consideração do seu público alvo.

Por fim, no que se refere ao **letramento digital**, pode-se observar que o vídeo 2 da estudante 4 apresentou mais qualidade de imagem e de operação da câmera, já que havia uma pessoa designada para filmar. Foi utilizada a câmera traseira do celular, que possui melhor definição e isso foi percebido pelos colegas que sinalizaram marcando a opção correspondente no *'checklist'*. A introdução da legenda também sinaliza desenvolvimento de **letramento digital**, já que a participante buscou ajuda do estudante 7 – grupo 2, reportado em nota de campo da professora, para usar um recurso um pouco mais sofisticado de edição de vídeos.

O Quadro 10 resume o desenvolvimento de multiletramentos realizado pela estudante 4 durante os processos de conhecimento.

QUADRO 10 – Desenvolvimento de multiletramentos pela participante 4 – grupo 1

Principais letramentos desenvolvidos	Evidências	Processos de conhecimento
Linguístico	<ul style="list-style-type: none"> • mudança da entonação, ritmo e pronúncia mais clara 	analisar
Visual	<ul style="list-style-type: none"> • inclusão de uma legenda 	-
Digital	<ul style="list-style-type: none"> • inclusão de uma legenda • edição 	-
Gestual	<ul style="list-style-type: none"> • impressão de naturalidade e mais coerência aos gestos 	analisar
Espacial	<ul style="list-style-type: none"> • melhor seleção de local, ângulo de filmagem, e enquadre da participante 	analisar
crítico	<ul style="list-style-type: none"> • capacidade de aproveitar o <i>feedback</i> recebido • internalização das marcas do gênero textual 	analisar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os processos de conhecimento que mais favoreceram desenvolvimento de letramento foram: o **analisar e o aplicar**. Durante o processo de **analisar**, a estudante afirmou que teve várias ideias. Em suas palavras: “- ... *foi me dando ideias e mais ideias e aí eu consegui fazer certinho, bem melhor*”. Durante o de **aplicar**, a estudante aproveitou o *feedback* que lhe foi dado e demonstrou muita versatilidade aplicando adequadamente o que aprendeu.

Estudante 5 - grupo 1

Primeiramente, apresentamos o Quadro 11, que mostra uma compilação das análises dos dois vídeos produzidos pelo estudante 5 (conteúdo dos dois *checklists* preenchidos pelos quatro colegas de turma).

QUADRO 11 – Avaliação comparativa de desenvolvimento de letramentos nos dois vídeos do participante 5 – grupo 1

<u>Vídeos do participante 5</u>		Avaliação dos vídeos pelos 04 colegas					
		versão 1			versão 2		
Letramentos	Critérios de Avaliação	S	N	P	S	N	P
Linguístico	O produto final tem o formato adequado de um perfil pessoal?	4			4		
	O autor apresenta adequadamente dados pessoais relevantes da pessoa escolhida (apelido, origem, profissão, laços familiares, características físicas, personalidade, preferências, práticas esportivas, habilidades, <i>hobbies</i> etc.)?	4			4		
	O perfil pessoal tem início, meio e fim?	1		3	4		
	O autor se identifica ao início do vídeo?	4			4		
	O vídeo tem algum movimento linguístico de abertura?	4			4		
	A ordem de apresentação dos dados pessoais faz sentido?	4			4		
	A apresentação de uma característica ou preferência leva à outra naturalmente?	4			4		
	O vídeo tem algum movimento linguístico de fechamento?		4		3		1
	Os verbos são utilizados adequadamente (conjugação do presente do indicativo na 1ª pessoa do singular)?	4			4		
	O uso do vocabulário é variado e adequado?	4			4		
	Há uso adequado de referência pronominal?	4			4		
	Os marcadores do discurso são utilizados adequadamente?	4			4		
	A pronúncia das palavras é inteligível?	4			4		
	A entonação e o ritmo viabilizam a compreensão do que é dito?	4			4		
Visual	Há alguma marcação visual de início e de final do vídeo (imagens, cores, mensagens de delimitação etc.)?	1		3	4		

	Elementos como legendas <i>etc.</i> são introduzidos de maneira coerente e coesa no vídeo?	2	1	1	4		
	A luminosidade do vídeo está adequada (muito claro ou muito escuro)?	4			4		
Auditivo / sonoro	O vídeo está livre de barulhos de fundo que dificultem a compreensão do que é dito?	2		2	4		
	O tom e o volume da voz utilizados são adequados?	1		3	4		
	O vídeo tem algum movimento sonoro de abertura?		4			4	
	O vídeo tem algum movimento sonoro de fechamento?		4			4	
	Elementos como sons <i>etc.</i> são introduzidos de maneira coerente e coesa no vídeo?	2	1	1	4		
Gestual	Quando o autor encena o que está falando, seus gestos, expressões faciais e corporais estão coerentes?	-	-	-	-	-	-
	Há alguma marcação gestual de início e de final do vídeo (gestos e/ou movimentos faciais ou corporais de delimitação)?	-	-	-	-	-	-
Espacial	Há alguma marcação espacial de início e de final do vídeo (movimento, mudança de lugar de elementos no cenário ou do próprio participante ao gravar <i>etc.</i>)?	-	-	-	-	-	-
	A filmagem apresenta problema como: "corta" algum pedaço do corpo do ator, alguma parte do cenário, falta ou excesso de foco em lugar indevido <i>etc.</i> ?	-	-	-	-	-	-
	O vídeo foi filmado em local adequado?	-	-	-	-	-	-
	A composição do fundo é adequada (elementos na parede, no ambiente, cor da parede <i>etc.</i>)	-	-	-	-	-	-
	A distância entre o ator e o fundo está adequada?	-	-	-	-	-	-
	O autor assume posição centralizada no vídeo?	-	-	-	-	-	-
Crítico	As condições de produção textual foram observadas?						
	a) O autor está identificado adequadamente?	4			4		
	b) O público alvo (colegas, usuários da internet) foi considerado?	4			4		
	c) O nível de formalidade e a postura usados estão adequados ao público alvo?	4			4		
	d) O objetivo da gravação (apresentar o autor) foi alcançado?	4			4		
	e) A gravação levou em consideração o local onde o vídeo será publicado?	4			4		
	As principais características do gênero 'perfil pessoal em vídeo' (movimento de abertura, nome ou apelido, idade, família, onde mora e estuda, gostos, atividades, assuntos interessantes e suficientes, movimento de encerramento) foram contempladas?	4			4		
Digital	A versão final do vídeo foi publicada na <i>internet</i> ?		4			4	
	O produto final tem o formato de vídeo (imagens em movimento)?	4			4		
	O autor cuidou da qualidade da filmagem, considerando apenas o uso dos recursos da câmera?	4			4		
	Se for o caso, o vídeo foi editado adequadamente?	4			4		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O estudante 5 – grupo 1 optou por fazer um vídeo contendo uma sequência de imagens correspondentes a um áudio que gravou descrevendo seu perfil pessoal. Fez um vídeo narrado, em formato de *slideshow* (sequência de imagens) e justificou: “... - *É que eu não gosto muito de fazer vídeo de mim mesmo não; eu na câmera, não*”. Ainda em entrevista, o estudante disse “- *Queria falar um pouco sobre quando eu nasci, minha*

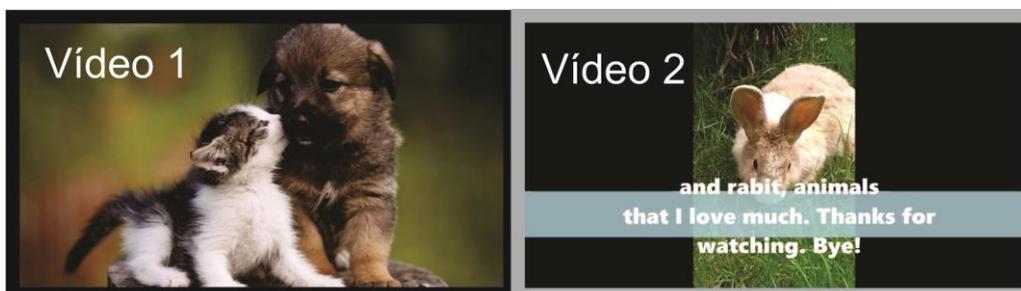
família, e o que tem na minha casa, falei também da cidade em que eu vivo e dos animais que eu crio”.

O vídeo 1 não apresentou um movimento linguístico de despedida, e isso foi apontado pelos colegas durante o processo **analisar**. Essa ausência foi compensada no segundo vídeo, demonstrando desenvolvimento de **letramento linguístico**. Além disso, o estudante se preocupou com a linguagem, corrigindo erros de pronúncia do primeiro para o segundo vídeo.

Durante o processo de **analisar** o vídeo 1, percebeu que, se usasse imagens de seus próprios animais, daria mais identidade ao vídeo. Fez isso na elaboração do vídeo 2, conforme afirmou em entrevista: “- *Eu mudei umas imagens, porque eu coloquei os bichos que são meus mesmos*”. Observamos, então, o desenvolvimento de **letramento visual**.

Em análise do vídeo 2, os colegas apontaram no *checklist* que foi feita também a inclusão de uma legenda (FIGURA 9). Sobre essa decisão, o estudante explicou que fez essa opção no processo de **analisar**, levando em consideração a compreensão auditiva do público alvo, ou seja, aqui temos o uso de um recurso do modo de representação linguístico, que engloba questões como posicionamento da legenda na tela, escolha do tipo, tamanho e cor da fonte. Tais questões denunciam desenvolvimento dos letramentos **espacial** e **visual** para favorecer a compreensão da mensagem. Em suas palavras: “- *Se não entendessem o que eu estava falando, poderiam ler também*”.

FIGURA 9 – alteração de imagens e inclusão de legenda participante 5 – grupo 1



Fonte: acervo da pesquisadora.

Durante o processo de conhecimento **experienciar**, o estudante 5 percebeu que a primeira versão do seu vídeo apresentou áudio baixo, o que levou metade dos colegas a assinalarem que a compreensão da mensagem estava prejudicada. Para a segunda versão do vídeo, o estudante fez alterações significativas na qualidade do áudio, o que levou todos os colegas a apontarem no *checklist* de análise do vídeo 2 que o som estava satisfatório, demonstrando desenvolvimento do letramento **auditivo/oral**.

Na entrevista, o estudante explicou como fez para melhorar a qualidade do áudio do 1º para o 2º vídeo, o que sinaliza investimento em **letramento digital**. Segundo disse: “- *O primeiro [vídeo] eu tinha gravado com o computador [Movie Maker] e depois [no segundo vídeo] eu peguei um aplicativo do meu telefone e gravei. O gravador do meu telefone (...) eu salvei no telefone e passei pelo USB pro computador. Aí coloquei no vídeo*”.

Ao falarmos de desenvolvimento de **letramento crítico**, podemos afirmar que o estudante refletiu bastante no processo de **analisar** as produções dos colegas e a própria (vídeo 1), tomando decisões como melhorar a qualidade do áudio, inserir uma legenda e usar imagens reais de seus próprios animais de estimação na elaboração do vídeo 2.

Resumindo a análise do desenvolvimento dos multiletramentos pelo estudante 5, apresentamos o Quadro 12.

QUADRO 12 – Desenvolvimento de multiletramentos pelo participante 5 – grupo 1

Principais letramentos desenvolvidos	Evidências	Processos de conhecimento
linguístico	<ul style="list-style-type: none"> • incorporação de movimentos de encerramento • cuidado com a pronúncia e entonação 	Analisar
visual	<ul style="list-style-type: none"> • incorporação de fotos pessoais • incorporação de legenda 	Analisar
auditivo	<ul style="list-style-type: none"> • melhora da qualidade do áudio 	Experienciar
crítico	<ul style="list-style-type: none"> • reflexão 	Analisar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A informação do Quadro 12 parece mostrar que dar e receber *feedback*, atividade realizada no processo de conhecimento **analisar**, foi fundamental para a produção do segundo vídeo pelo estudante 5.

Estudante 6 – grupo 2

Primeiramente, apresentamos o Quadro 13, que mostra uma compilação das análises dos dois vídeos produzidos pelo estudante 6 – grupo 2 (conteúdo dos dois *checklists* preenchidos pelos três colegas de turma).

QUADRO 13 – Avaliação comparativa de desenvolvimento de letramentos nos dois vídeos do participante 6 – grupo 2

<u>Vídeos do participante 6</u>		Avaliação dos vídeos pelos 03 colegas					
		versão 1			versão 2		
Letramentos	Critérios de Avaliação	S	N	P	S	N	P
Linguístico	O produto final tem o formato adequado de um perfil pessoal?	3			3		
	O autor apresenta adequadamente dados pessoais relevantes da pessoa escolhida (apelido, origem, profissão, laços familiares, características físicas, personalidade, preferências, práticas esportivas, habilidades, <i>hobbies</i> etc.)?	3			3		
	O perfil pessoal tem início, meio e fim?			3	3		
	O autor se identifica ao início do vídeo?	3			3		
	O vídeo tem algum movimento linguístico de abertura?		3		3		
	A ordem de apresentação dos dados pessoais faz sentido?	3			3		
	A apresentação de uma característica ou preferência leva à outra naturalmente?	3			3		
	O vídeo tem algum movimento linguístico de fechamento?	3			3		
	Os verbos são utilizados adequadamente (conjugação do presente do indicativo na 1ª pessoa do singular)?	3			3		
	O uso do vocabulário é variado e adequado?	3			3		
	Há uso adequado de referência pronominal?	3			3		
	Os marcadores do discurso são utilizados adequadamente?			3	3		
	A pronúncia das palavras é inteligível?	2		1	3		
A entonação e o ritmo viabilizam a compreensão do que é dito?	3			3			
Visual	Há alguma marcação visual de início e de final do vídeo (imagens, cores, mensagens de delimitação etc.)?		3			3	
	Elementos como legendas etc. são introduzidos de maneira coerente e coesa no vídeo?		3			3	
	A luminosidade do vídeo está adequada (muito claro ou muito escuro)?		3		3		

Auditivo / sonoro	O vídeo está livre de barulhos de fundo que dificultem a compreensão do que é dito?	1	2		2	1	
	O tom e o volume da voz utilizados são adequados?	3			3		
	O vídeo tem algum movimento sonoro de abertura?		3			3	
	O vídeo tem algum movimento sonoro de fechamento?		3			3	
	Elementos como sons etc. são introduzidos de maneira coerente e coesa no vídeo?		3			3	
Gestual	Quando o autor encena o que está falando, seus gestos, expressões faciais e corporais estão coerentes?	3			3		
	Há alguma marcação gestual de início e de final do vídeo (gestos e/ou movimentos faciais ou corporais de delimitação)?			3	3		
Espacial	Há alguma marcação espacial de início e de final do vídeo (movimento, mudança de lugar de elementos no cenário ou do próprio participante ao gravar etc.)?		3			3	
	A filmagem apresenta problema como: "corta" algum pedaço do corpo do ator, alguma parte do cenário, falta ou excesso de foco em lugar indevido etc.?		3			3	
	O vídeo foi filmado em local adequado?		3		3		
	A composição do fundo é adequada (elementos na parede, no ambiente, cor da parede etc.)		3		3		
	A distância entre o ator e o fundo está adequada?		2	1	3		
	O autor assume posição centralizada no vídeo?	3			3		
Crítico	As condições de produção textual foram observadas?						
	a) O autor está identificado adequadamente?	3			3		
	b) O público alvo (colegas, usuários da internet) foi considerado?	3			3		
	c) O nível de formalidade e a postura usados estão adequados ao público alvo?	3			3		
	d) O objetivo da gravação (apresentar o autor) foi alcançado?	3			3		
	e) A gravação levou em consideração o local onde o vídeo será publicado?	3			3		
	As principais características do gênero 'perfil pessoal em vídeo' (movimento de abertura, nome ou apelido, idade, família, onde mora e estuda, gostos, atividades, assuntos interessantes e suficientes, movimento de encerramento) foram contempladas?	3			3		
Digital	A versão final do vídeo foi publicada na <i>internet</i> ?		3			3	
	O produto final tem o formato de vídeo (imagens em movimento)?	3			3		
	O autor cuidou da qualidade da filmagem, considerando apenas o uso dos recursos da câmera?	2	1		3		
	Se for o caso, o vídeo foi editado adequadamente?	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O primeiro vídeo do estudante 6 não teve um movimento linguístico de abertura claro, um dos quesitos que foram assinalados no *checklist* pelos colegas durante a análise do vídeo 1, que foi corrigido no vídeo 2, como podemos ver no Quadro 8. Ainda a respeito de desenvolvimento de **letramento linguístico**, houve questionamentos quanto ao uso coerente de marcadores do discurso. Segundo os colegas, a mensagem do vídeo 1 dá a impressão de ter sido construída pelo sequenciamento de frases desconexas

umas às outras. Já no segundo vídeo, o participante fez melhor uso dos marcadores do discurso, costurando a informação, imprimindo coesão e coerência à mensagem.

O participante também corrigiu um erro gramatical do 1º vídeo e tentou manter a pronúncia o mais inteligível possível no 2º vídeo, em atendimento à percepção de um colega em análise do 1º vídeo que marcou no *checklist* não ter compreendido toda a mensagem.

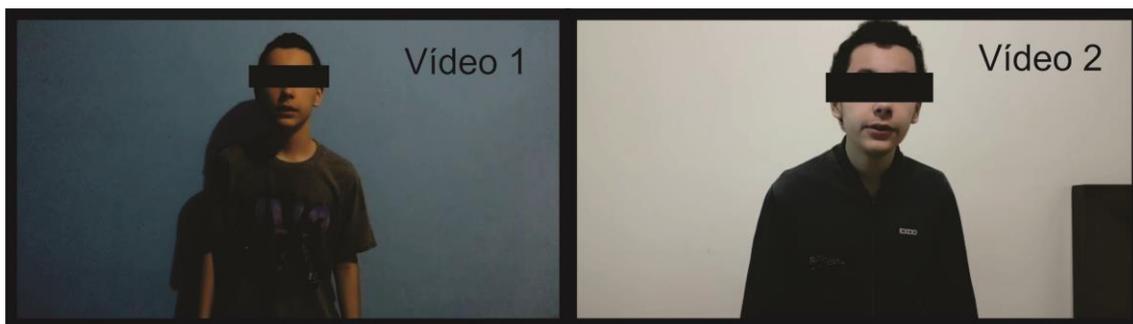
O movimento linguístico de fechamento foi claro e despojado no primeiro vídeo. Assim, diante do *feedback* positivo por parte da turma, o estudante optou por manter o mesmo no segundo vídeo. Sobre esse fechamento, ele afirmou em entrevista: “- *Eu vejo muito vídeo de americano, aí eu percebi que eles falam assim no desfecho do vídeo*”.

O estudante 6 também alterou o conteúdo dos vídeos, retirando alguns trechos, demonstrando desenvolvimento de **letramento crítico**. Afirmou: “- *Eu tirei a parte que eu falava o estilo musical que eu gostava porque eu achei meio entediante, meio chato e muita enrolação à toa, aí eu coloquei outra coisa mais rápida e ainda acrescentei mais.*”

As percepções e consequentes alterações do vídeo 2, relatadas até o momento com relação ao estudante 6, sinalizam para o desenvolvimento do **letramento linguístico** e de **letramento crítico** e foram percebidas durante o processo de **analisar**.

Quanto ao **letramento visual**, percebe-se que a incidência de luz em uma área específica da tela, durante a gravação do primeiro vídeo causou uma sombra que incomodou os colegas. Esse problema, bem como o fato de o primeiro vídeo estar um pouco escuro, foram resolvidos no segundo vídeo, com o controle da luminosidade pelo estudante, conforme mostra a Figura 10.

FIGURA 10 – Iluminação dos vídeos do participante 6 – grupo 2

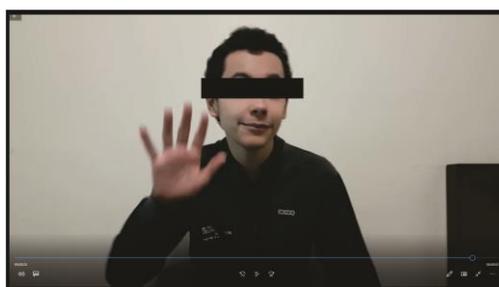


Fonte: Acervo da pesquisadora.

Os colegas do estudante 6 apontaram, com relação ao **letramento auditivo/oral**, que o primeiro vídeo abrigava barulhos de fundo que atrapalhavam a compreensão da mensagem, fato que também foi solucionado no segundo vídeo. Essa percepção foi feita pelo estudante durante o processo de **analisar**.

O **letramento gestual** teve o acréscimo de um gesto de despedida, conforme Figura 11, observada pelos colegas, segundo marcação da alteração no *checklist* de análise do vídeo 2.

FIGURA 11: Movimento gestual de fechamento do vídeo 2 do participante 6 - grupo 2



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Houve investimento no desenvolvimento de **letramento espacial**. No vídeo 1, o local de gravação e a composição de fundo foram considerados inadequados pelos colegas. A distância entre o estudante e o fundo fez surgir uma sombra de sua imagem, já comentada (FIGURA 10). Todos esses aspectos que foram solucionados no segundo vídeo. Em entrevista, o estudante disse que tais aspectos foram o que mais chamaram a sua atenção nas análises feitas pela turma (processo de **analisar**) e levou-o, inclusive, a filmar o vídeo 2 em outro local: “- *O meu teve uma iluminação muito ruim, aí eu tive*

que consertar, tanto que eu gravei a correção do meu vídeo não foi lá em casa, foi na casa do meu colega.”

Por sua vez, o desenvolvimento de **letramento digital** foi percebido no investimento feito para melhorar a qualidade da filmagem do 2º vídeo. O primeiro vídeo apresentou cortes de edição, mas o segundo não sofreu edição. Segundo o estudante, ele sabe editar, mas optou por não editar e nem legendar. Inclusive, afirmou que legendar é trabalhoso.

O Quadro 14 traz a relação entre desenvolvimento de multiletramentos e processos de conhecimento percebida nos dados.

QUADRO 14 – Desenvolvimento de multiletramentos pelo participante 6 – grupo 2

Principais letramentos desenvolvidos	Evidências	Processos de conhecimento
linguístico	<ul style="list-style-type: none"> • acréscimo de movimento de abertura • impressão de coesão e coerência • atenção à léxico-gramática e à pronúncia 	analisar
visual	<ul style="list-style-type: none"> • melhoria da iluminação • retirada de sombra 	experienciar, analisar
auditivo	<ul style="list-style-type: none"> • retirada de barulhos de fundo 	analisar
gestual	<ul style="list-style-type: none"> • acréscimo de movimento gestual de fechamento 	analisar
espacial	<ul style="list-style-type: none"> • mudança do local de filmagem • investimento na configuração do fundo 	analisar
crítico	<ul style="list-style-type: none"> • reflexão 	analisar
digital	<ul style="list-style-type: none"> • melhoria da qualidade da filmagem 	analisar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 14 evidencia que, assim como vários colegas, o estudante 6 também se beneficiou muito da atividade de avaliar os vídeos dos colegas e de auto avaliar o seu primeiro vídeo, realizada durante o processo de conhecimento **analisar**.

Estudante 7 – grupo 2

Primeiramente, apresentamos o Quadro 15, que mostra uma compilação das análises dos dois vídeos produzidos pelo estudante 7 – grupo 2 (conteúdo dos dois *checklists* preenchidos pelos três colegas de turma).

QUADRO 15 – Avaliação comparativa de desenvolvimento de letramentos nos dois vídeos do participante 7 – grupo 2

<u>Vídeos do participante 7</u>		Avaliação dos vídeos pelos 03 colegas					
		versão 1			versão 2		
Letramentos	Critérios de Avaliação	S	N	P	S	N	P
Linguístico	O produto final tem o formato adequado de um perfil pessoal?	3			3		
	O autor apresenta adequadamente dados pessoais relevantes da pessoa escolhida (apelido, origem, profissão, laços familiares, características físicas, personalidade, preferências, práticas esportivas, habilidades, <i>hobbies</i> etc.)?	3			3		
	O perfil pessoal tem início, meio e fim?		2	1	3		
	O autor se identifica ao início do vídeo?	3			3		
	O vídeo tem algum movimento linguístico de abertura?	2		1	3		
	A ordem de apresentação dos dados pessoais faz sentido?	2		1	3		
	A apresentação de uma característica ou preferência leva à outra naturalmente?	3			3		
	O vídeo tem algum movimento linguístico de fechamento?		3		3		
	Os verbos são utilizados adequadamente (conjugação do presente do indicativo na 1ª pessoa do singular)?	3			3		
	O uso do vocabulário é variado e adequado?	3			3		
	Há uso adequado de referência pronominal?	3			3		
	Os marcadores do discurso são utilizados adequadamente?	1		2	3		
	A pronúncia das palavras é inteligível?	2		1	3		
	A entonação e o ritmo viabilizam a compreensão do que é dito?	2		1	3		
Visual	Há alguma marcação visual de início e de final do vídeo (<i>imagens, cores, mensagens de delimitação etc.</i>)?		3			3	
	Elementos como legendas <i>etc.</i> são introduzidos de maneira coerente e coesa no vídeo?		3			3	
	A luminosidade do vídeo está adequada (muito claro ou muito escuro)?			3	2		1
Auditivo / sonoro	O vídeo está livre de barulhos de fundo que dificultem a compreensão do que é dito?	3			3		
	O tom e o volume da voz utilizados são adequados?	2		1	3		
	O vídeo tem algum movimento sonoro de abertura?		3			3	
	O vídeo tem algum movimento sonoro de fechamento?		3			3	
	Elementos como sons <i>etc.</i> são introduzidos de maneira coerente e coesa no vídeo?	-	-	-	-	-	-
Gestual	Quando o autor encena o que está falando, seus gestos, expressões faciais e corporais estão coerentes?			3			3

	Há alguma marcação gestual de início e de final do vídeo (gestos e/ou movimentos faciais ou corporais de delimitação)?			3	3		
Espacial	Há alguma marcação espacial de início e de final do vídeo (movimento, mudança de lugar de elementos no cenário ou do próprio participante ao gravar etc.)?		3			3	
	A filmagem apresenta problema como: "corta" algum pedaço do corpo do ator, alguma parte do cenário, falta ou excesso de foco em lugar indevido etc.?		2	1		2	1
	O vídeo foi filmado em local adequado?	2		1	3		
	A composição do fundo é adequada (elementos na parede, no ambiente, cor da parede etc.)	1		2	3		
	A distância entre o ator e o fundo está adequada?	3			3		
	O autor assume posição centralizada no vídeo?	3			3		
Crítico	As condições de produção textual foram observadas?						
	a) O autor está identificado adequadamente?	3			3		
	b) O público alvo (colegas, usuários da internet) foi considerado?	3			3		
	c) O nível de formalidade e a postura usados estão adequados ao público alvo?	3			3		
	d) O objetivo da gravação (apresentar o autor) foi alcançado?	3			3		
	e) A gravação levou em consideração o local onde o vídeo será publicado?	3			3		
	As principais características do gênero 'perfil pessoal em vídeo' (movimento de abertura, nome ou apelido, idade, família, onde mora e estuda, gostos, atividades, assuntos interessantes e suficientes, movimento de encerramento) foram contempladas?	3			3		
Digital	A versão final do vídeo foi publicada na internet?		3			3	
	O produto final tem o formato de vídeo (imagens em movimento)?	3			3		
	O autor cuidou da qualidade da filmagem, considerando apenas o uso dos recursos da câmera?	3			3		
	Se for o caso, o vídeo foi editado adequadamente?	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O estudante 7 fez um vídeo simples, sem edição ou uso de legenda. O primeiro vídeo não possui marca linguística de fechamento e isso foi apontado pelos colegas, bem como o fato de o perfil pessoal ser muito enxuto, trazer poucas informações. Já no segundo vídeo, houve acréscimo de informação e de um movimento linguístico de fechamento. O **letramento linguístico** foi desenvolvido em maior parte durante o processo de **analisar**, considerando que o estudante percebeu os pontos fracos do vídeo 1 através dos comentários feitos pelos colegas. Em suas palavras, temos: “- [A análise] mostrou o que estava ruim no primeiro vídeo para melhorar no segundo [...] [mudei o cenário porque] o povo falou que estava ruim [...] eu aumentei o roteiro por que falaram que estava ruim.”

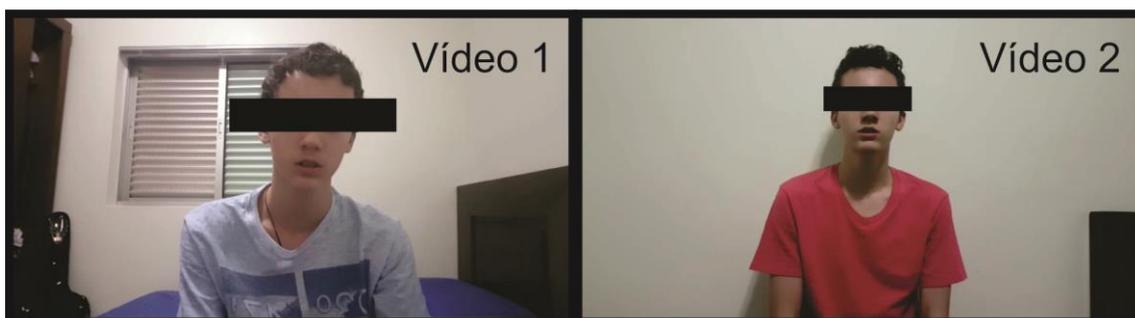
Além dessa questão, os colegas apontaram como pouco inteligível a pronúncia do estudante 7 no segundo vídeo (pior do que no 1º), talvez porque esperavam que o

participante falasse mais alto, atendendo ao *feedback* dado a ele quando da análise do vídeo 1 – processo de **analisar** (notas de campo da pesquisadora).

Em se tratando do **letramento visual**, podemos perceber uma melhora no contraste entre o fundo e o estudante, uma vez que a opção de camisa – contraste de cores, favoreceu o mesmo, conforme se vê na Figura 12. Informou não achar necessário editar ou colocar legenda, pela própria natureza do vídeo. Declarou em entrevista:

Eu achei que não precisava (editar)... e não tinha pensado em pôr legenda... Se for ter um terceiro vídeo, posso até editar. Eu gravei meio que falando, falando, falando, não tinha uma parte que eu dava uma pausa para fazer o corte. Se eu fizesse ia ficar muito feio, porque, tipo, eu falei tudo seguido, se eu fizesse um corte ia ficar falando um trem, corta e está falando outro.

FIGURA 12 – Composição de fundo dos vídeos do participante 7 – grupo 2



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Comentando sobre as manifestações de **letramento espacial**, foi perceptível a troca do cenário que, segundo o participante, foi feita também depois dos comentários dos colegas (**processo de analisar**). Houve a preocupação em cuidar do distanciamento entre o participante e o fundo, em compor melhor o fundo e em escolher um lugar mais adequado para realizar a filmagem. O primeiro vídeo foi gravado em seu quarto, área íntima. Já o segundo foi feito com o fundo neutro, sem muitas peças de mobiliário em volta, anuviando o visual e dando mais destaque ao participante (FIGURA 12).

Quanto ao **letramento auditivo**, não houve a incorporação de movimentos sonoros ou som de fundo, mas em nenhum dos vídeos houve barulho de fundo que prejudicasse o entendimento. Portanto, não podemos afirmar se houve desenvolvimento desse letramento.

Os dados também não informam sobre o desenvolvimento de **letramento gestual** por parte do estudante 7. Os colegas sinalizaram no preenchimento do *checklist* que era preciso melhorar quanto ao quesito sobre encenar o que fala. Mas, em avaliação do vídeo 2, o comentário se repetiu com unanimidade de opiniões. Não houve a inclusão de movimento gestual de abertura ou fechamento do vídeo 2.

O **letramento crítico** não se destacou dentre os demais. O estudante atendeu aos critérios propostos no *checklist* em ambos vídeos. Acrescento que o estudante afirmou não ter editado ou legendado o seu vídeo por não julgar necessário, considerando as características do gênero ‘perfil pessoal’, a que chamou de ‘estilo’ do vídeo e seu propósito. Embora isso seja um problema, pois comprometeu de certa forma a qualidade de sua produção, não se pode dizer que o participante deixou de demonstrar criticidade.

Em termos de **letramento digital**, os dados coletados não sustentam qualquer inferência. O estudante limitou-se a usar os recursos da tecnologia digital que já conhecia para elaborar ambos os vídeos.

O Quadro 16 resume o que foi constatado sobre desenvolvimento de multiletramentos e processos de conhecimento, no caso do estudante 7.

QUADRO 16 – Desenvolvimento de multiletramentos pelo participante 7 – grupo 2

Principais letramentos desenvolvidos	Evidências	Processos de conhecimento
linguístico	<ul style="list-style-type: none"> • incorporação de mais informação (conteúdo) • acréscimo de movimento de fechamento 	analisar
visual	<ul style="list-style-type: none"> • melhora da luminosidade • uso da cor para destaque do participante 	
espacial	<ul style="list-style-type: none"> • alteração do local de filmagem • alteração do distanciamento entre participante e fundo 	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os dados coletados a respeito do estudante 7 parecem corroborar a importância diferenciada do processo de conhecimento **analisar** no desenvolvimento dos multiletramentos.

Estudante 8 – grupo 2

Primeiramente, apresentamos o Quadro 17, que mostra uma compilação das análises dos dois vídeos produzidos pela estudante 8 – grupo 2 (conteúdo os dois *checklists* preenchidos pelos três colegas de turma).

QUADRO 17 – Avaliação comparativa de desenvolvimento de letramentos nos dois vídeos da participante 8 – grupo 2

<u>Vídeos da participante 8</u>		Avaliação dos vídeos pelos 03 colegas					
		versão 1			versão 2		
Letramentos	Critérios de Avaliação	S	N	P	S	N	P
Linguístico	O produto final tem o formato adequado de um perfil pessoal?	3			3		
	O autor apresenta adequadamente dados pessoais relevantes da pessoa escolhida (apelido, origem, profissão, laços familiares, características físicas, personalidade, preferências, práticas esportivas, habilidades, <i>hobbies</i> etc.)?	3			3		
	O perfil pessoal tem início, meio e fim?			3	3		
	O autor se identifica ao início do vídeo?	3			3		
	O vídeo tem algum movimento linguístico de abertura?		3		3		
	A ordem de apresentação dos dados pessoais faz sentido?	3			3		
	A apresentação de uma característica ou preferência leva à outra naturalmente?	3			3		
	O vídeo tem algum movimento linguístico de fechamento?	3			3		
	Os verbos são utilizados adequadamente (conjugação do presente do indicativo na 1ª pessoa do singular)?	3			3		
	O uso do vocabulário é variado e adequado?	3			3		
	Há uso adequado de referência pronominal?	3			3		
	Os marcadores do discurso são utilizados adequadamente?	3			3		
	A pronúncia das palavras é inteligível?	3			3		
	A entonação e o ritmo viabilizam a compreensão do que é dito?	3			3		
Visual	Há alguma marcação visual de início e de final do vídeo (imagens, cores, mensagens de delimitação etc.)?			3	3		
	Elementos como legendas etc. são introduzidos de maneira coerente e coesa no vídeo?	3			3		
	A luminosidade do vídeo está adequada (muito claro ou muito escuro)?	3			3		
Auditivo / sonoro	O vídeo está livre de barulhos de fundo que dificultem a compreensão do que é dito?	3			3		

	O tom e o volume da voz utilizados são adequados?	3			3		
	O vídeo tem algum movimento sonoro de abertura?		3				3
	O vídeo tem algum movimento sonoro de fechamento?			3			3
	Elementos como sons etc. são introduzidos de maneira coerente e coesa no vídeo?	3			3		
Gestual	Quando o autor encena o que está falando, seus gestos, expressões faciais e corporais estão coerentes?	3			3		
	Há alguma marcação gestual de início e de final do vídeo (gestos e/ou movimentos faciais ou corporais de delimitação)?			3	3		
Espacial	Há alguma marcação espacial de início e de final do vídeo (movimento, mudança de lugar de elementos no cenário ou do próprio participante ao gravar etc.)?			3			3
	A filmagem apresenta problema como: "corta" algum pedaço do corpo do ator, alguma parte do cenário, falta ou excesso de foco em lugar indevido etc.?		3				3
	O vídeo foi filmado em local adequado?	3			3		
	A composição do fundo é adequada (elementos na parede, no ambiente, cor da parede etc.)	1		2	2		1
	A distância entre o ator e o fundo está adequada?	3			3		
	O autor assume posição centralizada no vídeo?	3			3		
Crítico	As condições de produção textual foram observadas?						
	a) O autor está identificado adequadamente?	3			3		
	b) O público alvo (colegas, usuários da internet) foi considerado?	3			3		
	c) O nível de formalidade e a postura usados estão adequados ao público alvo?	3			3		
	d) O objetivo da gravação (apresentar o autor) foi alcançado?	3			3		
	e) A gravação levou em consideração o local onde o vídeo será publicado?	3			3		
	As principais características do gênero 'perfil pessoal em vídeo' (movimento de abertura, nome ou apelido, idade, família, onde mora e estuda, gostos, atividades, assuntos interessantes e suficientes, movimento de encerramento) foram contempladas?	3			3		
Digital	A versão final do vídeo foi publicada na internet?		3				3
	O produto final tem o formato de vídeo (imagens em movimento)?	3			3		
	O autor cuidou da qualidade da filmagem, considerando apenas o uso dos recursos da câmera?	3			3		
	Se for o caso, o vídeo foi editado adequadamente?			3	3		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A participante 8 – grupo 2 optou por fazer um vídeo com o tema: *Ten facts about me* (Dez fatos sobre mim.). Na primeira versão, a fala da estudante foi cortada logo na introdução. O vídeo inicia com ela dizendo seu nome, o que levou os colegas a marcarem no *checklist* que o vídeo não tinha marca linguística de abertura e nem uma organização coesa e coerente da informação. Na opinião dos estudantes, o vídeo não tinha boa organização retórica (marcação de início, meio e fim). Já o segundo vídeo contou com uma introdução bem definida e não houve corte da fala da estudante, sinalizando para um desenvolvimento de **letramento linguístico**. Ainda, a estudante 8 explicou melhor cada uma das informações que incluiu em seu vídeo 2, dando mais

coerência ao perfil pessoal e incluiu marcadores do discurso, ‘costurando’ melhor as ideias.

Sobre o conteúdo do vídeo, pode-se observar uma manifestação **letramento crítico**. A estudante afirmou em entrevista que buscou incluir algumas informações que a maioria das pessoas com quem convive desconheciam para que o vídeo ficasse mais interessante.

A importância de receber o *feedback* dos colegas foi grande. A estudante destacou o que aprendeu durante o processo de conhecimento **analisar**: “- *Quando a gente vai gravar o vídeo sem informação, a gente fica meio perdida, né, nas coisas que você vai avaliar - não avaliar, observar - e aí, com as análises [da turma], deu para dar uma atenção especial às coisas que a gente não deu importância antes*”. Parece que somente a fase de instrução sobre as características do gênero perfil pessoal, que haviam compartilhado previamente – processos de **experienciar** e de **conceituar** –, não foi suficiente para dar segurança à estudante nas fases de geração de ideias e, principalmente, de planejamento textual.

A participante declarou em entrevista que o *checklist* – criado durante o processo de **conceituar** –, ajudou-a muito no planejamento textual e na realização do vídeo 2 por orientar a autoavaliação (reflexão sobre a ação de produzir sentido). Em suas palavras: “- *Aquela folhinha que você passou ajudou muito, muito, para a gente ter mais atenção*”.

O **letramento visual**, por sua vez, também teve mais desenvolvimento, segundo a estudante, durante o processo de **analisar**. Houve maior cuidado com a iluminação no vídeo 2 – apesar de os colegas não apontarem a questão como um problema no primeiro vídeo. Esse cuidado é nítido, como mostra a Figura 13. O vídeo 2 é mais claro e, nele, a estudante corrigiu uma sombra ao fundo, que apareceu na filmagem do primeiro vídeo.

FIGURA 13 – Iluminação dos vídeos da participante 8 – grupo 2



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A legenda no primeiro vídeo foi inserida de maneira desconectada da fala (que, por sua vez, foi cortada pela edição), o que comprometeu um pouco a compreensão da sua fala. Já no segundo vídeo, os cortes estão mais harmônicos, não há corte de fala e as legendas estão bem sincronizadas com a fala. Segundo a estudante, essa necessidade de dar uma maior atenção à edição foi percebida também na fase de **analisar**, diante do *feedback* dos colegas e da professora. Ela disse em entrevista: “- *Você falou no meu primeiro vídeo sobre os números [das legendas] tentar[em] acompanhar mais a minha fala, ficar até o final, aí eu dei uma atençãozinha para isso.*”

Durante o **analisar**, a participante também percebeu a importância de falar clara e pausadamente, com entonação e ritmo próprios da língua em uso, o que efetivamente conseguiu fazer no vídeo 2 – indício de desenvolvimento de **letramento linguístico**. Ela afirmou em entrevista: “- *Por causa das análises que a gente fez, vi que é importante as pessoas entenderem, principalmente a gente que ainda não tem um inglês muito avançado, assim, eu achei importante falar mais calmamente*”.

Ainda, a estudante 8 optou por colocar uma música de fundo no segundo vídeo. Segundo explicou à pesquisadora, seu objetivo foi suavizar os barulhos do fundo, oriundos da própria gravação do vídeo. Tal atitude sinaliza desenvolvimento de **letramento auditivo/oral**.

Com relação ao **letramento gestual**, observa-se que a estudante tem a preocupação de encenar as falas em ambos vídeos. No segundo vídeo, podemos flagrar movimentos gestuais de abertura e de fechamento do mesmo, conforme Figura 14.

FIGURA 14: Movimento gestual de encerramento da participante 8 – grupo 2



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O **letramento espacial** também apresentou desenvolvimento entre um vídeo e outro. A estudante alterou a composição de fundo, tendo como modelo a produção de uma colega – a estudante 9, depois dos processos de **experienciar e analisar**. Investiu em melhorar o ângulo de filmagem e a distância entre si e o fundo. Houve uma preocupação com a vestimenta, pensada no vídeo 2 para combinar com o fundo, como um exemplo do cuidado estético, o que sinaliza desenvolvimento de **letramento visual** também. A estudante afirmou que teve que improvisar para que sua filmagem desse certo, uma vez que estava sozinha em casa. Para tanto, administrou a filmagem com o celular apoiado no guarda-roupas, o que fez com que ela ficasse mais próxima da câmera.

Por fim, parece possível pontuar também que os cuidados com a edição, a luminosidade, a inserção de música de fundo, a composição do próprio fundo e da filmagem em si denunciam a mobilização de **letramento digital**.

Sistematizamos a análise de desenvolvimento de multiletramentos da estudante 8 no Quadro 18.

QUADRO 18 – Desenvolvimento de multiletramentos pela participante 8 – grupo 2

Principais letramentos desenvolvidos	Evidências	Processos de conhecimento
linguístico	<ul style="list-style-type: none"> atenção para falar mais clara e pausadamente organização da informação de maneira mais coerente e coesa 	analisar
visual	<ul style="list-style-type: none"> introdução de uma legenda sincronizada e visível preocupação com a luminosidade atenção para a cor da blusa 	experienciar analisar
auditivo	<ul style="list-style-type: none"> introdução de música de fundo para suavizar ruídos 	analisar
gestual	<ul style="list-style-type: none"> preocupação em marcar os movimentos retóricos de abertura e fechamento do perfil pessoal 	analisar
espacial	<ul style="list-style-type: none"> atenção para o ângulo de filmagem atenção para a sua distância em relação à câmera e ao fundo 	analisar
crítico	<ul style="list-style-type: none"> introdução de informações mais relevantes (critérios dela) 	analisar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 18 mostra que o desenvolvimento de multiletramentos por parte da estudante 8 aconteceu de maneira mais clara durante os processos: **experienciar**, ao observar a composição de fundo de outro estudante e fazer algo semelhante; **analisar**, ao receber *feedback* dos colegas sem ficar na defensiva, buscando perceber como poderia melhorar a sua produção, e **aplicar**, ao criar soluções criativas para que o vídeo ficasse como queria.

Estudante 9 – grupo 2

Primeiramente, apresentamos o Quadro 19, que mostra uma compilação das análises dos dois vídeos produzidos pela estudante 9 – grupo 2 (conteúdo dos dois *checklists* preenchidos pelos três colegas de turma).

QUADRO 19 – Avaliação comparativa de desenvolvimento de letramentos nos dois vídeos do participante 9 – grupo 2

Vídeos da participante 9		Avaliação dos vídeos pelos 03 colegas					
		versão 1			versão 2		
Letramentos	CrITÉrios de Avaliação	S	N	P	S	N	P
Linguístico	O produto final tem o formato adequado de um perfil pessoal?	3			3		
	O autor apresenta adequadamente dados pessoais relevantes da pessoa escolhida (apelido, origem, profissão, laços familiares, características físicas, personalidade, preferências, práticas esportivas, habilidades, <i>hobbies</i> etc.)?	3			3		
	O perfil pessoal tem início, meio e fim?	3			3		
	O autor se identifica ao início do vídeo?	3			3		
	O vídeo tem algum movimento linguístico de abertura?	3			3		
	A ordem de apresentação dos dados pessoais faz sentido?	3			3		
	A apresentação de uma característica ou preferência leva à outra naturalmente?	3			3		
	O vídeo tem algum movimento linguístico de fechamento?	3			2		1
	Os verbos são utilizados adequadamente (conjugação do presente do indicativo na 1ª pessoa do singular)?	3			3		
	O uso do vocabulário é variado e adequado?	3			3		
	Há uso adequado de referência pronominal?	3			3		
	Os marcadores do discurso são utilizados adequadamente?	3			3		
	A pronúncia das palavras é inteligível?	3			1	1	1
	A entonação e o ritmo viabilizam a compreensão do que é dito?	3			3		
Visual	Há alguma marcação visual de início e de final do vídeo (imagens, cores, mensagens de delimitação etc.)?	3			3		
	Elementos como legendas etc. são introduzidos de maneira coerente e coesa no vídeo?	3			3		
	A luminosidade do vídeo está adequada (muito claro ou muito escuro)?		1	2	2		1
Auditivo / sonoro	O vídeo está livre de barulhos de fundo que dificultem a compreensão do que é dito?	3			3		
	O tom e o volume da voz utilizados são adequados?	3			3		
	O vídeo tem algum movimento sonoro de abertura?	3			3		
	O vídeo tem algum movimento sonoro de fechamento?		3			3	
	Elementos como sons etc. são introduzidos de maneira coerente e coesa no vídeo?	3			3		
Gestual	Quando o autor encena o que está falando, seus gestos, expressões faciais e corporais estão coerentes?	3			2		1
	Há alguma marcação gestual de início e de final do vídeo (gestos e/ou movimentos faciais ou corporais de delimitação)?	3			3		
Espacial	Há alguma marcação espacial de início e de final do vídeo (movimento, mudança de lugar de elementos no cenário ou do próprio participante ao gravar etc.)?		3			3	
	A filmagem apresenta problema como: "corta" algum pedaço do corpo do ator, alguma parte do cenário, falta ou excesso de foco em lugar indevido etc.?		3			3	
	O vídeo foi filmado em local adequado?	3			3		
	A composição do fundo é adequada (elementos na parede, no ambiente, cor da parede etc.)	3			3		
	A distância entre o ator e o fundo está adequada?	3			3		
	O autor assume posição centralizada no vídeo?	3			3		

Crítico	As condições de produção textual foram observadas?					
	a) O autor está identificado adequadamente?	3			3	
	b) O público alvo (colegas, usuários da internet) foi considerado?	3			3	
	c) O nível de formalidade e a postura usados estão adequados ao público alvo?	3			3	
	d) O objetivo da gravação (apresentar o autor) foi alcançado?	3			3	
	e) A gravação levou em consideração o local onde o vídeo será publicado?	3			3	
	As principais características do gênero 'perfil pessoal em vídeo' (movimento de abertura, nome ou apelido, idade, família, onde mora e estuda, gostos, atividades, assuntos interessantes e suficientes, movimento de encerramento) foram contempladas?	3			3	
Digital	A versão final do vídeo foi publicada na <i>internet</i> ?		3			3
	O produto final tem o formato de vídeo (imagens em movimento)?	3			3	
	O autor cuidou da qualidade da filmagem, considerando apenas o uso dos recursos da câmera?	3			3	
	Se for o caso, o vídeo foi editado adequadamente?	3			3	

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Assim como a participante 8, a participante 9 – grupo 2 optou por um vídeo no estilo “*ten facts about me*” (dez fatos sobre mim). Desde seu primeiro vídeo, a estudante já demonstra ter conhecimento sobre criação de vídeos e certa desenvoltura quanto ao gênero perfil pessoal.

Comparando o segundo vídeo com o primeiro, percebemos que desde a primeira versão de seu perfil pessoal, a estudante apresenta nível de **letramento linguístico** muito bom. Porém, no segundo vídeo, dois colegas notaram problemas na pronúncia da participante. A questão não é de pronúncia, mas de entonação e ritmo. De fato, há mais hesitação e pausas no segundo vídeo que, por si só, não comprometem o entendimento do que é dito. Além disso, um dos colegas questionou a existência de movimento linguístico de fechamento do vídeo 1, assinalando a coluna ‘parcialmente’ do *checklist*. Ambos os vídeos trazem tal movimento, em mesmo estilo inclusive. Porém, parece que o referido colega não conseguiu percebê-los.

Ao receber o *feedback* da turma, durante o processo de conhecimento **analisar**, a estudante lamentou que os colegas não houvessem entendido o seu planejamento textual. Em suas palavras: “- *Querida que os colegas percebessem que o vídeo 1 estava mais planejado, mais bem preparado*”. No entanto, apesar de pouco conformada com o julgamento dos colegas, a estudante reagiu positivamente aos comentários e afirmou em entrevista:

[Sobre as análises em sala] “- O que foi mais relevante foi a questão, além de tudo, da edição do vídeo, essas coisas que tinha para melhorar, mas também do vocabulário, ter início meio e fim [...] As análises ajudaram porque aí, pelo que eles [colegas] falaram que precisava de melhorar eu fui lá e tentei melhorar.

Quanto ao **letramento visual**, houve um questionamento da turma com relação à luminosidade do primeiro vídeo. Na opinião dos colegas, a questão foi sanada no segundo vídeo, já que assinalaram unanimemente a opção ‘sim’ do *checklist* para o quesito ‘adequação da luminosidade’.

Ainda relativo ao letramento visual, vale ressaltar que a estudante utilizou numeração para apresentar cada fato sobre si em ambos os vídeos, recurso que trouxe mais coesão ao texto produzido.

Houve desenvolvimento de **letramento espacial** do primeiro para o segundo vídeo. A estudante fez alterações no cenário e no ângulo de filmagem, conforme mostra a Figura 15, e justificou em entrevista que tais alterações se deveram à indisponibilidade do local original para filmagem e à questão levantada pelos colegas sobre a iluminação no 1º vídeo. Entendeu que a mesma merecia ser melhorada, sinalizando sensibilidade ao *feedback*, reflexão e agência, bem como desenvolvimento dos letramentos **crítico** e **visual**, a reboque do letramento **espacial**, neste caso.

FIGURA 15 – Composição de fundo e iluminação dos vídeos da participante 9

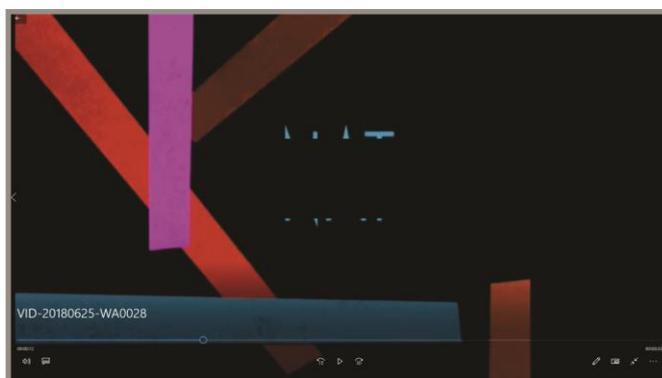


Fonte: Acervo da pesquisadora.

Além disso, introduziu uma vinheta com seu nome, movimentos de cores e um áudio, compondo a abertura do vídeo 2, sinalizando para o desenvolvimento dos

letramentos crítico, visual, auditivo e digital, já que a vinheta não existia no vídeo 1 (FIGURA 16). O acréscimo da vinheta, pelo fato de que apresenta animação de imagens em sintonia com um áudio, além de demonstrar maior habilidade na lida com os recursos digitais disponíveis, também revela o desenvolvimento de **letramento espacial**, mostrando estilo de aprendizagem sinestésico, em função do amplo uso harmônico de todos os modos de representação, imprimindo movimento e ritmo ao longo do vídeo, além de ‘orquestrar’ melhor a disposição da informação.

FIGURA 16: Vinheta de abertura do vídeo 2 da participante 9



Fonte: Acervo da pesquisadora.

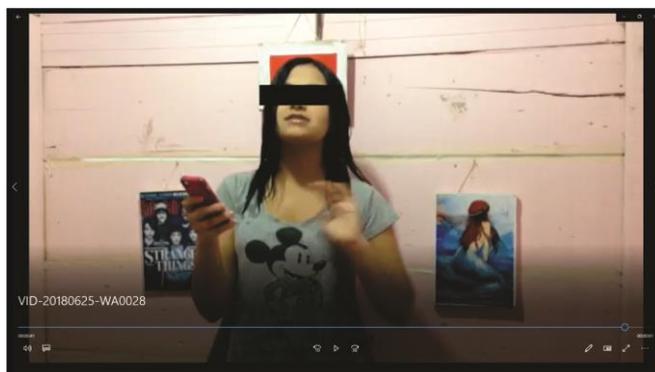
O desenvolvimento de **letramento digital**, marcado pelo acréscimo da vinheta ao vídeo 2, se deu durante o processo de conhecimento **analisar** – quando a estudante aponta a importância dos comentários dos colegas, e também no **aplicar**, já que extrapolou as demandas dos colegas na tentativa de atendê-las, por meio do uso de recursos da tecnologia digital.

Quanto ao **letramento gestual**, os colegas também apontaram que, no segundo vídeo, os movimentos corporais da participante estavam incoerentes com o conteúdo de sua fala em alguns momentos, problema não detectado por eles no primeiro vídeo. No entanto, a pesquisadora não percebeu uma mudança significativa nesse aspecto, entre um vídeo e outro.

Ao final do 2º vídeo, a estudante incluiu um movimento gestual de fechamento, provavelmente para reforçar o conteúdo de sua fala ao marcar, linguisticamente, tal

movimento de fechamento, não percebido pelos colegas, como já mencionado. O movimento gestual indicando ‘adeus’ encontra-se flagrado na Figura 17.

FIGURA 17: Movimento gestual de fechamento do vídeo 2 da participante 9



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Para fechar a análise do desenvolvimento de multiletramentos da estudante 9, apresentamos o Quadro 20.

QUADRO 20 – Desenvolvimento de multiletramentos pela participante 9 – grupo 2

Principais letramentos desenvolvidos	Evidências	Processos de conhecimento
visual	<ul style="list-style-type: none"> • melhoria da iluminação • uso de números para sinalizar a entrada de informação 	analisar
espacial	<ul style="list-style-type: none"> • alterações no cenário e no ângulo de filmagem • criação da vinheta 	analisar
auditivo	<ul style="list-style-type: none"> • introdução da vinheta de abertura 	analisar
digital	<ul style="list-style-type: none"> • criação da vinheta 	analisar
crítico	<ul style="list-style-type: none"> • sensibilidade ao <i>feedback</i> • reflexão • mobilização identitária 	analisar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme se pode constatar pelo Quadro 20, assim como vários colegas, a estudante 9 também aprendeu mais e desenvolveu mais multiletramentos durante o processo de conhecimento **analisar**.

4.2. Adequação do uso do termo ‘Geração Participativa’ para se referir aos informantes da pesquisa

Para verificar a adequação do uso do termo para referir-se aos informantes deste estudo, criamos o Quadro 21 que compila e sistematiza a postura e o comportamento dos participantes no que se refere ao uso da tecnologia digital durante a vivência dos processos de conhecimento e os relaciona às características da Geração Participativa, conforme a Literatura da área.

QUADRO 21 – Características da Geração Participativa, postura e comportamentos observáveis dos participantes

Características da Geração Participativa (documentadas no Quadro 2)	Postura e comportamentos observáveis dos participantes da pesquisa								
	GRUPO 1					GRUPO 2			
	Estudante 1	Estudante 2	Estudante 3	Estudante 4	Estudante 5	Estudante 6	Estudante 7	Estudante 8	Estudante 9
alfabetização digital	. facilidade para gravar seus vídeos pelo celular	. facilidade para gravar seus vídeos pelo celular	. facilidade para gravar seus vídeos pelo celular	. facilidade para gravar seus vídeos pelo celular	. facilidade para gravar seus vídeos pelo celular	. facilidade para gravar seus vídeos pelo celular	. facilidade para gravar seus vídeos pelo celular	. facilidade para gravar seus vídeos pelo celular	. facilidade para gravar seus vídeos pelo celular
presença virtual	-	-	-	-	-	. tem canal e posta vídeos no <i>YouTube</i>	. tem canal e posta vídeos no <i>YouTube</i>	-	. disse que queria parecer mais “ <i>blogueirinha</i> ” . assiste a vídeos no <i>YouTube</i>
Imediatismo	. improviso “- <i>Não levei o papel, mas lembrava o que precisava mudar e fui mudando</i> ”.	. improviso: preferiu ler a regravar vídeo em que esqueceu a fala	. pouca reflexão e preparo para criar o vídeo 2	. pouca reflexão e preparo para criar o vídeo 2	. pouca reflexão e preparo para criar o vídeo 2	. pouca reflexão e preparo para criar o vídeo 2 . evita tarefas “que dão trabalho” . faz apropriação de conteúdo	. pouca reflexão e preparo para criar o vídeo 2	“- <i>Eu havia preparado mais algumas coisas, mas eu esqueci na hora e foi o único jeito que deu certo e eu não queria ficar cortando, também</i> ”.	. pouca reflexão e preparo para criar o vídeo 2 . faz apropriação e recirculação de conteúdo

aprendizagem por tentativa e erro	. aprende fazendo	. gravou o 2º vídeo sem planejamento ou ensaio – aprende fazendo	. prefere aprender pela experiência	. prefere aprender fazendo, praticando “- <i> você pratica, eu acho, e isso é bom</i> ”	aprende por experiência, por vários caminhos, testa soluções e faz escolhas em função do “que deu certo”	-	. disse que elaborou o vídeo “em caráter experimental”	. senso de “faça-você-mesmo” (DIY – ‘ <i>do it yourself</i> ’) - aprende fazendo	. “- <i>A gente gravou vários (vídeos), aí viu qual ficou mais fácil de me visualizar e ao cenário, aí foi aquele ângulo. Eu fui testando</i> ”.
Sociabilidade	. contou com ajuda do estudante 2 p/ elaborar o vídeo 2	. fez o vídeo 2 em parceria com o estudante 1	. pediu ajuda a um primo para filmar o vídeo 2	. pediu ajuda ao estudante 7 para legendar e à mãe para filmar o vídeo 2	-	. contou com a ajuda de um colega para criar e filmar o vídeo 2	. contou que sentiu prazer em ajudar outros dois colegas na elaboração de seus vídeos	-	. contou com ajuda para filmar os dois vídeos . ressaltou ter gostado muito de receber e dar <i>feedback</i>
estilos de aprendizagem visuais e sinestésicos	. uso de todos os modos de representação para compor os vídeos	-	-	. amplo uso de recursos visuais, gestuais, espaciais e digitais	. amplo uso de recursos visuais, gestuais, espaciais e digitais	. amplo uso de recursos visuais, gestuais, espaciais e digitais	. amplo uso de recursos visuais, gestuais, espaciais e digitais	. amplo uso de recursos visuais, gestuais, espaciais e digitais	. amplo uso de recursos visuais, gestuais, espaciais e digitais
Quantidade de características por participante	 5/9	4/9	4/9	5/9	4/9	5/9	6/9	4/9	6/9

Elaborado pela pesquisadora.

Analisando a informação do Quadro 21, parece-nos claro que todos os participantes podem ser considerados representantes da Geração Participativa. Com poucas variações na postura e/ou nos comportamentos observáveis durante o estudo, (1) todos demonstraram muita facilidade e intimidade em lidar com a tecnologia digital; (2) apesar de acreditarmos que todos tenham presença virtual, pudemos constatar que três a têm; acreditamos que isso se deu pelo fato de a atividade não exigir que os participantes postassem suas produções em ambiente virtual e a coleta de dados ter-se restringido ao momento imediato de revisão do 2º vídeo, ou seja, não buscou saber o que os estudantes haviam feito ou pretendiam fazer com ele (3) todos desprezam roteiros, planejamentos, ensaios na criação dos vídeos – são imediatistas, uma vez que compreendem o que precisa ser feito, partem logo para a execução da tarefa, demonstram certa ansiedade, desejo de terminar rápido e evitam ter muito trabalho; (4) preferem aprender fazendo, testando, divertem-se com isso; (4) gostam muito de trabalhar de maneira colaborativa, contando com colegas, parentes e amigos; (5) fazem amplo uso de modos de representação, privilegiando imagens em movimento, imagens e áudio, nesta ordem, na criação de vídeos.

Merece destaque a postura dos participantes na lida com as tecnologias: eles exibem despojamento, tranquilidade, confiança e diversão. Perguntada sobre como realizou a gravação de seu vídeo 2, a estudante 8 – grupo 2 revelou em entrevista:

Eu fiz mais um “paranauê” para dar certinho, né, porque não tinha ninguém para gravar para mim, minha mãe tava ocupada com meu irmão, aí eu tive que me virar... Prestei mais atenção na roupa, tive que fazer uma maquiagem porque minha cara não estava muito boa e coleí (o celular) no meu guarda roupa com fita crepe.

Parece possível afirmar que os participantes deste estudo se apropriaram da tecnologia digital de maneira diferente de pessoas de outras gerações, tais como a da pesquisadora, por exemplo. Arriscamos explicar o fato alegando que as pessoas se apropriam de recursos da tecnologia digital em função de seus interesses mais imediato, o que denuncia a diferença.

5. CONCLUSÃO

5.1. Retomada das perguntas de pesquisa

Essa pesquisa foi orientada por três perguntas que são agora retomadas e consideradas em conjunto com a análise dos dados com o intuito de observar se a pesquisa atingiu seus objetivos.

A primeira pergunta de pesquisa é: *quais os multiletramentos se manifestam em um vídeo autêntico, produzido pelos alunos sem orientação do professor?*

Levando em consideração apenas o primeiro vídeo de cada estudante, elaborado sem qualquer instrução do professor, o que podemos perceber, de modo geral, em função de sua qualidade, tanto em termos de conteúdo abarcado quanto em termos de uso de tecnologia disponível é que os estudantes participantes da pesquisa têm um bom nível de letramento **linguístico, auditivo, visual, crítico e digital**, principalmente. Os estudantes apresentaram um vídeo feito em seus *smartphones*, alguns já editados e com uma noção clara do que é uma apresentação pessoal que contempla o seu público alvo. Alguns utilizaram referências de vídeos que assistem fora do contexto de sala de aula. O fato de os vídeos terem sido gravados em uma língua estrangeira determinou que, linguisticamente, eles apresentem certa simplicidade, já que a competência linguística desses estudantes é básica.

Buscando pontuar aproximadamente o nível de desenvolvimento de cada um desses letramentos manifestos nesses vídeos, podemos fazer algumas constatações tendo como referência o *checklist* construído conjuntamente para orientar a produção do segundo vídeo.

Quanto ao nível de letramento **linguístico**, o que pudemos perceber nos vídeos foi a noção clara das principais marcas do gênero perfil pessoal, a utilização correta de verbos e tempos verbais, de vocabulário e de mecanismos de referência pronominal.

No que se refere ao nível de **letramento auditivo** dos participantes, verificamos que houve certo cuidado por parte dos participantes em assegurar que os barulhos de fundo não atrapalhassem a gravação. O volume dos vídeos e o tom de voz empregados foram adequados em todos os vídeos. Com raras exceções, os participantes gravaram com ritmo, entonação e pronúncia inteligíveis. No entanto, esses vídeos não

apresentaram movimentos sonoros de abertura ou fechamento – muitos omitiram um ou outro.

Quanto ao nível de **letramento visual**, temos como principais o posicionamento dos participantes, a composição de fundo, a escolha do local de gravação. Todos os estudantes se posicionaram de maneira centralizada na tela do celular ao gravar o vídeo. A exceção do estudante que optou por fazer uma montagem de imagens, a grande maioria escolheu uma boa composição de fundo – ambiente claro, com poucos elementos ao fundo, elementos esses que não tiram a atenção do participante –, bem como privilegiaram locais adequados para a gravação, ou seja, locais de natureza mais pública como salas de visita, frente de casa, quintal *etc.*, sem que pessoas ou carros ficassem passando atrás do participante, por exemplo.

Analisando as manifestações de **letramento crítico** no primeiro vídeo, podemos concluir que os participantes, de uma maneira geral, apresentaram produções que contemplavam as condições de produção textual, bem como as características do gênero textual ‘perfil pessoal em vídeo’. Tais aspectos foram avaliados pelos colegas pois constaram do *checklist*. No entanto, há outras manifestações de letramento crítico que merecem ser comentadas: (1) os participantes fizeram pesquisas para integralizar o conteúdo de seus vídeos – tanto com relação ao conteúdo (busca e/ou tradução de palavras, pronúncia de palavras e frases *etc.*), quanto em relação ao uso de tecnologia digital (aplicativos de edição de vídeo, por exemplo); (2) fizeram uso de estratégias para compensar limitações pessoais ou do equipamento de gravação (tais como o pedido de ajuda a colegas ou outras pessoas); e (3) refletiram para fazer as suas escolhas durante a produção do vídeo, pois eram capazes de explicá-las à pesquisadora.

Quanto ao nível de **letramento digital** percebido no vídeo 1, podemos afirmar que os estudantes não apresentaram problemas ao filmar com seus *smartphones*. Houve vídeo em que o participante optou por não filmar a si mesmo e fez uma animação de imagens com som ao fundo. Percebemos que a maioria dos estudantes demonstraram cuidado com a operação da câmera para conseguir o resultado desejado. O quesito previsto no *checklist* que não foi muito usado pelos estudantes foi o recurso da edição. Dos nove alunos, apenas três utilizaram esse recurso. Isso mudou depois da instrução, como veremos no próximo item.

As manifestações de **letramento gestual** no primeiro vídeo foram escassas. Os estudantes, com poucas exceções, não utilizaram movimentos gestuais e/ou corporais coerentes com o conteúdo de sua fala. Em sua maioria ficaram estáticos. Apenas os participantes 8 – grupo 2 e o 9 – grupo 2 apresentaram preocupação nesse sentido, evidenciando percepção das características do gênero, inclusive.

Parece possível concluirmos que esses estudantes já haviam desenvolvido um nível razoável de multiletramentos anteriormente, em maior ou menor escala, devido às suas interações diárias. Ao analisar comparativamente os vídeos 1 e 2, foi possível perceber que, de modo geral, na elaboração do vídeo 1, os participantes deixaram de observar as principais características do gênero perfil pessoal e as condições de produção textual em formato vídeo, privilegiando o modo de representação linguístico aos demais. Depois de vivenciarem os processos de conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2012; 2015): ‘experenciar’, ‘conceituar’ e ‘analisar’, em que ouviram os colegas, os participantes produziram o vídeo 2, utilizando todos os outros modos de representação (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), de maneira mais equilibrada em relação ao uso do modo linguístico, superando, em maior ou menor medida, as deficiências da produção inicial.

Faz-se necessário salientar que houve dificuldade em separar os tipos de letramento em alguns casos, como o gestual, espacial e visual, uma vez que a atividade proposta se trata de um vídeo que é, por natureza, multimodal. Ao se analisar uma produção multimodal, parece-nos importante que a análise não seja feita de maneira compartimentada, por tipo de letramento, como foi feito no caso desta pesquisa, mas sim, de maneira também multimodal. Para tanto, há que se pensar em outra maneira de se explicitar os letramentos desenvolvidos, considerando o fato de que, várias vezes eles se manifestam imbricados uns nos outros.

A segunda pergunta de pesquisa é: *Como esses estudantes respondem a insumos de uma pedagogia do design no processo de desenvolvimentos de multiletramentos?*

Analisando os dados, foi possível perceber o desenvolvimento de multiletramentos em todos os quatro processos de conhecimento propostos pela pedagogia do *design*: experienciar, conceituar, analisar e aplicar. Uma constatação feita

é a de que os processos de conhecimento não acontecem em fases estanques e sequenciais, como era a nossa expectativa ao formatar e implementar as atividades para a construção do ‘perfil pessoal em vídeo’. Estamos convencidas de que a separação dos processos, conforme apresentada por Kalantzis e Cope (2012) é meramente didática, estabelecida provavelmente para facilitar a sua compreensão. No entanto, faremos um esforço para tentar associar a cada um deles o desenvolvimento dos tipos de letramento investigados por esta pesquisa, para melhor responder à esta segunda pergunta de pesquisa.

O primeiro processo de conhecimento a ser retomado é o de **experienciar**. Nessa fase dos trabalhos, os participantes assistiram aos vídeos de seus colegas (primeiro vídeo) para entrar em contato com várias possibilidades de construção de uma apresentação pessoal em vídeo. Durante esse processo de conhecimento, percebemos o desenvolvimento do **letramento linguístico**, principalmente – quais informações colocar e em qual ordem, qual vocabulário utilizar *etc.* –, do **letramento visual** – iluminação, uso de legendas, cores, imagens *etc.*, e, principalmente, do **letramento crítico**. Os estudantes começam a ter uma ideia sistematizada das principais características do ‘perfil pessoal em vídeo’ e das suas condições de produção textual.

O segundo processo de conhecimento retomado agora é o de **conceituar**. Durante esse processo, criamos de maneira colaborativa o *checklist* utilizado para orientar a produção do segundo vídeo e a sua avaliação, realizada durante o terceiro processo de conhecimento (**analisar**). Nessa fase de **conceituar**, os participantes assimilaram as principais características do gênero textual ‘perfil pessoal em vídeo’. Neste momento não foi perceptível o desenvolvimento de letramentos. Porém, acreditamos que os estudantes tiveram insumo suficiente para desenvolver os seus níveis de **letramento crítico** e se preparar para as escolhas a serem feitas para a produção do segundo vídeo. Nessa fase, eles puderam perceber - através dos conceitos apresentados a eles e da experiência de socialização do primeiro vídeo dos colegas, os elementos essenciais que compõem e caracterizam um perfil pessoal em vídeo, levando em consideração as suas condições de produção: autoria, público alvo, função social, suporte de criação e de publicação, recursos digitais disponíveis e técnicas utilizadas principalmente, lembrando que a técnica deve ser entendida como ferramenta para a produção de sentido e não resultado dela (ROSWELL; WASH, 2011).

Por sua vez, o terceiro processo de conhecimento retomado, o **analisar**, parece ter sido o que viabilizou mais desenvolvimento de letramentos por parte dos participantes. Ao assistir vídeo a vídeo e marcar nos *checklists* as características que cada um apresenta, os participantes aprofundaram-se nos conceitos trabalhados nos processos anteriores (**experenciar** e **conceituar**), sendo capazes de reconhecê-los facilmente nas próprias produções e nas dos colegas, de maneira que consideraram significativa.

Os letramentos mais desenvolvidos durante o processo de **analisar** foram o **linguístico**, o **visual**, o **gestual**, o **espacial** e o **crítico**.

O letramento **linguístico** foi desenvolvido pelo reconhecimento dos dados pessoais relevantes para compor um perfil pessoal em vídeo, a ser disponibilizado na *internet*; pela identificação dos movimentos retóricos do perfil, ou seja, a necessidade de se impor uma ordem ou sequência para que tais dados pessoais sejam dispostos, para a composição de um texto coerente e coeso; pela compreensão da função dos marcadores do discurso nesta composição.

O **letramento visual**, por sua vez, foi desenvolvido pela percepção dos participantes a respeito da possibilidade do uso de recursos como: a introdução de legendas, a exploração da luminosidade e do foco, o conhecimento de recursos visuais capazes de marcar o início e/ou o fim do vídeo.

Já o desenvolvimento de **letramento gestual** foi possibilitado pela identificação dos gestos e demais movimentos corporais feitos em consonância com o conteúdo da fala, nos vídeos analisados. Também foram reconhecidos gestos e/ou movimentos corporais exagerados, manifestações de ansiedade ou constrangimento, indicadores de que o autor estaria lendo o conteúdo de sua fala, quando ocorreram.

O **letramento espacial** pôde ser desenvolvido pelos participantes ao identificarem eventos como: o corte de cenas; a composição de fundo, ou seja, o posicionamento dos elementos do cenário; a distância entre autor e demais elementos do fundo; como também a passagem de pessoas, carros etc. atrás do autor do vídeo, imprimindo movimento ou tirando a atenção do espectador da pessoa do autor.

O desenvolvimento do **letramento crítico** foi oportunizado, a nosso ver, durante todo o processo. Os participantes partiram da observação de exemplares de vídeos feitos

pelos colegas sem instrução da professora pesquisadora, sistematizaram as principais características do gênero textual sob estudo, julgaram posturas, ações, escolha de recursos diferentes finalidades, criaram um *checklist* em colaboração com os colegas, avaliaram produções (dos colegas e a sua própria) com base nos critérios objetivos que elegeram para compor o referido *checklist* e, por fim, explicaram as suas próprias escolhas na composição do vídeo 2. É certo que os estudantes vivenciaram a observação, a comparação, inúmeras tentativas (tantas quantas se permitiram, especialmente durante a produção do vídeo 2), a ajuda de terceiros (colegas, professora pesquisadora e quem mais tenham buscado), a reflexão. Fizeram pesquisas, já que nada lhes foi dado pronto, nada foi tomado como definitivo. Discutiram opiniões, dúvidas, certezas e sentimentos. Tiveram efetivamente que construir conhecimento de maneira colaborativa na realização das diversas atividades. Certamente, se os participantes da pesquisa fossem outros, o *checklist* utilizado teria sido outro, assim como também as suas produções textuais finais – vídeo 2.

Na fase de **aplicar**, o quarto processo de conhecimento retomado, os participantes também desenvolveram bastante os seus multiletramentos porque se viram em situações em que precisaram se adaptar, ser criativos e encontrar soluções para atender às demandas detectadas pela análise de seus vídeos, feita conjunta e anteriormente pelos colegas. Esse momento traz à tona toda a aprendizagem anterior e as reflexões se aprofundam, uma vez que, ao nos dispormos a aplicar dado conhecimento, passamos a ter mais consciência de tudo que o envolve. Na prática percebemos e compreendemos com profundidade e subjetividade.

No caso desta pesquisa, parece possível afirmar que os letramentos que foram mais desenvolvidos nesse processo (**aplicar**) foram o **crítico**, o **digital** e o **espacial**. cremos que isso se deu devido ao esforço aplicado para a tarefa trazer à tona mais coisas que os participantes ainda não sabiam, relativas a esses três letramentos, e isso gerar uma noção mais clara do que envolve fazer um vídeo sobre si mesmo, considerando aspectos técnicos e possibilidades digitais, além de suas noções de espaço - a influência do espaço no resultado do vídeo e suas múltiplas variações. Ainda, o letramento crítico extrapola o que foi proposto pelos participantes no processo **conceituar** e os leva a perceberem como suas escolhas têm repercussão e influenciam os colegas a fazerem semelhante, por exemplo. Se sentirem avaliados e avaliar de volta

deu a eles uma noção diferente do processo, gerando mais responsabilidade. Isso pode ser percebido pelo aumento de seu nível de exigência ao avaliarem o vídeo 2.

É durante a vivência desse processo de conhecimento (**aplicar**) que acontece o *redesign* – quando os participantes se apropriam do que aprenderam nas fases de experienciar, conceituar e analisar e redefinem o que conhecem, o que existe pronto. É nesse momento que o conhecimento que vem sendo construído é ressignificado de maneira subjetiva com a criação do segundo vídeo, algo que não existia até então. Parece possível afirmarmos que é nesse momento que temos oportunidades maiores de desenvolver agência e autonomia, colocando-nos como agentes da própria aprendizagem.

Finalmente, considerando todos os processos de conhecimento, no caso desta pesquisa, constatamos que o que mais amplamente proporcionou o desenvolvimento de multiletramentos foi o de **analisar**. Foi por meio desse processo de conhecimento que os participantes consolidaram (internalizaram, na perspectiva vygotskiana) o conhecimento teórico construído nas fases de **experienciar** e de **conceituar**. Tal constatação parece evidenciar a importância singular que tem a reflexão na aprendizagem de uma língua estrangeira, conforme defendem, entre tantos outros, Arruda e Bambilra (2008) e Bambilra (2009).

A terceira pergunta de pesquisa foi: é possível confirmar nos dados a existência de uma Geração Participativa, formada pelos estudantes participantes da pesquisa na perspectiva proposta por Kalantzis e Cope (2010)?

De acordo com os resultados da pesquisa, foi possível caracterizar os participantes como representantes da Geração Participativa, uma vez que todos apresentaram pelo menos quatro das seis características definidas no Quadro 2, constante do capítulo de Metodologia deste trabalho. Pudemos constatar uma diferença entre esses indivíduos e pessoas mais velhas, que não tiveram acesso à tecnologia digital durante sua infância, adolescência e juventude. Tal diferença é nítida em função da participação e do engajamento dos participantes nas atividades propostas, definidos basicamente pelos seus níveis de alfabetização digital e presença virtual, pelo seu imediatismo, pela aprendizagem por tentativa e erro, pela sociabilidade e capacidade de

organizar-se em interações proativas e pela predominância de estilos de aprendizagem visuais e sinestésicos nestes estudantes.

5.2. Sugestões para futuras pesquisas

Uma questão que surgiu ao longo desta pesquisa e que merece ser aprofundada vem a ser a produção de sentido dessa geração em um contexto não escolar. Ao analisar a produção de sentido em vídeo, ficou claro que as gravações foram feitas com intuito escolar, para atender à solicitação da professora e, assim, foram influenciadas por esse contexto. Como se dá essa produção de sentido em contextos de seu dia a dia, considerando que essa geração utiliza os aplicativos atuais e seus recursos de vídeos rápidos para suas publicações em redes sociais, parece-nos uma possibilidade rica de pesquisa, inclusive para informar, com segurança, se esses adolescentes realmente podem ser considerados membros da Geração Participativa.

Outra questão que merece mais investigação é a utilização dos processos da pedagogia do *design* em outros contextos como ensino infantil, ensino médio, ensino superior, cidades como as capitais de estado *etc.*, uma vez que esta pesquisa foi feita em contexto muito específico. Analisar quais seriam os letramentos desenvolvidos em cada processo de conhecimento da pedagogia do *design* em outros contextos seria uma contribuição valiosa, a nosso ver, às práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento dos multiletramentos dos estudantes (KALANTZIS; COPE, 2012; COPE; KALANTZIS, 2015) e para a sua formação cidadã (MARCHETTI, 2015).

5.3. Breves considerações finais

Considerado o valor das ferramentas tecnológicas na esfera social atual, parece-nos fundamental, então, que as práticas de ensino sejam transformadas no sentido de desenvolverem nos estudantes a flexibilidade para as constantes mudanças, a capacidade de solucionar problemas com criatividade, o desejo pela inovação, a capacidade de calcular e enfrentar riscos e a decisão por assumir um papel mais agentivo na própria formação (KALANTZIS; COPE, 2009), expressando suas

identidades e desenvolvendo, cada vez mais, seu senso de cidadania no mundo contemporâneo.

Retomando a aprendizagem possível de ser empreendida, especialmente durante o processo de conhecimento **aplicar** e, principalmente o **aplicar criativa e criticamente**, considerando o *background* individual e único de cada estudante, devemos lembrar-nos de que aprender uma língua estrangeira não é apenas decodificar e/ou interpretar mensagens na busca de recuperação de ideias e intenções do autor, mas sobretudo, e fundamentalmente, negociar sentido, melhorar a sua realidade (se assim o desejar), criar, inovar, transformar. E é responsabilidade também do professor levar os seus alunos a descobrirem isso, em suas incursões pelos mundos presencial e virtual.

O uso do termo geração foi utilizado nesse trabalho para preservar a posição dos autores, no entanto, questionamos o termo, dado o fato de que as pessoas estão se apropriando das tecnologias digitais com base nas práticas sociais que realizam no universo digital. Neste trabalho privilegiamos a faixa etária entre 12 e 16 anos, por coincidir com a proposta pelos autores (KOPE; KALANZIS, 2012).

6. REFERÊNCIAS

ARONOWITZ, S.; GIROUX, H. A. Schooling, culture, and literacy in the age of broken dreams: a review of Bloom and Hirsch. *Harvard Educational Review*, v. 58, n. 2, 1988, p. 172-94. Disponível em: <hepgjournals.org>. Acessado em novembro de 2017.

ARRUDA, C. F. B. ; BAMBIRRA, M. R. A. O processo de ressignificação de crenças e mudança na prática pedagógica de um professor de Inglês como L2. In: *Anais do XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística e do I Simpósio Internacional de Letras e Linguística: múltiplas perspectivas em Linguística*. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 2142-2153.

AVELAR, S.; VALENTE, V.; BAMBIRRA, R.; RACILAN, M. Awareness of the textual genre characteristics in the development of multiliteracies. In: *INTED2017 Proceedings. 11th International Technology, Education and Development Conference*, Valencia: IATED Digital Library, 2017. p. 5177-5186.

BAMBIRRA, M. R. A. A eficácia do uso de uma abordagem via gêneros textuais no ensino da habilidade de produção escrita em inglês como língua estrangeira, para alunos do Ensino Fundamental - um estudo de caso. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte, 2004. 233 f.

BAMBIRRA, M. R. A. Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade: uma experiência reflexiva. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (Tese de Doutorado). Belo Horizonte, 2009. 249 f.

BARBOSA, C. P. Game Pac-English: aprendizagem implícita da pronúncia de palavras de inglês. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte, 2016. 97 f.

BORGES, A. P. Jogo digital para reconhecimento de palavras: análise comparativa entre as versões com instruções implícitas e explícitas. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (Tese de Doutorado). Belo Horizonte, 2012. 162 f.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=35>. Acesso em: fevereiro de 2019.

CASTELLS, M. A era da informação: economia, sociedade e cultura – a sociedade em rede. 6. ed. 12.reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

COOK-GUMPERZ, J. Literacy and schooling: an unchanging equation? In: COOK-GUMPERZ, J. (Ed.) *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 16-44.

COPE, B. KALANTZIS, M. 'Multiliteracies': new literacies, new learning. *Pedagogies*. v. 4, n. 3, 2009. p. 164-195. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/files/2009/03/M-litsPaper13Apr08.pdf>>. Acessado em novembro de 2017.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. London: Falmer Press and Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993.

COPE, B.; KALANTZIS, M. 'Design in principle and practice: a reconsideration of the terms of design engagement. *The Design Journal*, v. 14, n. 1, 2011. p. 45-63.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies, In: COPE; B.; KALANTZIS, M. *A pedagogy of multiliteracies: learning by design* (Eds.). London: Palgrave Macmillan, 2015. p. 1-36.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Ubiquitous learning: an agenda for educational transformation. *Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning*. Lancaster: The University of Lancaster, 2008. Disponível em: <http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Cope_576-582.pdf>. Acessado em fevereiro de 2017.

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, E. (Org.) *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DEWEY, J. *The School and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1900.

DIAS, R. Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades on-line para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica. In: DIAS, R; DELL'ISOLA, R. L. P. (Orgs.) *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 295-315.

DIAS, R. Multimodalidade e multiletramento: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. In: SILVA, K. A.; ARAÚJO, J. (Org.). *Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas*. Campinas: Pontes, 2015. p. 305-325.

DIAS, R. Proposta Curricular de Língua Estrangeira para a Rede Pública Estadual de Minas Gerais. In: *Anais do XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística - I Simpósio Internacional de Letras e Linguística*. Universidade Federal de Uberlândia, 2006, p. 2558-2571.

DÖRNYEI, Z. Qualitative, quantitative and mixed methods research. In: DÖRNYEI, Z. *Research methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: OUP, 2007.

DUFF, P. A. Defining, describing, and defending case study research. In: *Case study research in Applied Linguistics*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. ch. 2, p. 21-59.

FRADE, S. M. Análise dos aspectos multimodais e de design na estrutura de websites educacionais: inglês para crianças de 6 a 10 anos. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte, 2012. 92 f.

FRADE, S.; BAMBIRRA, R.; DIAS, R. Multimodalidade e design gráfico: *websites* educacionais em inglês para crianças de 6 a 10 anos. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Orgs.). *Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017, v. 1, p. 177-206.

GRAFF, H. J. *The legacies of literacy: continuities and contradictions in western culture and society*. Indianapolis: Indiana University Press, 1987.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold, 1978.

HEEMAN, C.; LEFFA, V. J. *Educação a distância: formação de comunidades virtuais de aprendizagem*. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2013.

JENKINS, H. *Fans, bloggers, and gamers: exploring participatory culture*. New York: NYU Press, 2006. Project MUSE. Disponível em: <<https://muse.jhu.edu/>>. Acessado em agosto de 2016.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. New York, Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Regimes of literacy. In: HAMILTON, M. HEYDON, R. HIBBERT, K. SOOKE, R. *Negotiating spaces for literacy learning*. London: Bloomsbury, 2015. ch. 1. p.15-24.

KALANTZIS, M.; COPE, B. The teacher as designer: pedagogy in the new media age. *Learning and New Media Pedagogy*, v.7 n.3. 2010. p. 200-222.

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

KRESS, G.; *Multimodality: a Social Semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. New York: Routledge, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. The emancipation of the language learner. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. v. 2, n. 3, 2012, p. 297-309.

LEITE; SILVA, M. WhatsApp: caracterização do gênero chat em contexto de ensino de línguas estrangeiras. *Revista Texto Livre: linguagem e tecnologia*, v. 8, n. 1, 2015. p. 85 - 97.

MARCHETTI, E. A resignificação de identidade e a re/construção de cidadania de brasileiros na República da Irlanda: um estudo de caso de emigrantes trabalhadores

qualificados (2000-2014). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Tese de Doutorado). São Paulo, 2015. 240 f.

MINAS GERAIS. Proposta Curricular de Língua Estrangeira para a Rede Pública do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE-MG, 2005. Disponível no *site* do Centro de Referência Virtual do Professor - Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais: <http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/index.aspx?&usr=pub&id_projeto=27&id_objeto=39095&id_pai=38935&tipo=txg&n1=&n2=Proposta%20Curricular%20-%20CBC&n3=Ensino%20M%C3%A9dio&n4=L%C3%ADngua%20Estrangeira&b=s&ordem=campo3&cp=717905&cb=mle>. Acessado em fevereiro de 2018.

OLIVEIRA, E. O conceito geracional de Prensky no contexto da rede pública federal de Minas Gerais: o caso do CEFET-MG. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte, 2012.

OLIVEIRA, F.; COSTA, M. A multimodalidade presente no processo de produção de um cartaz. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, jan./jul. 2013, p. 169–189. Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>>. Acesso em janeiro de 2018.

RACILAN, M.; AVELAR, S.; BAMBIRRA, R.; VALENTE, V. N. Gamification in mobile applicationstolearningPortuguese as anadditionallanguage. *Proceedings of INTED2017*. Valencia: IATED. p. 3407 - 3417.

REINDERS, H.; WATANA, S. Affect and willingness to communicate in digital game-based learning. *ReCALL - European Association for Computer Assisted Language Learning*, v. 27, n. 1, 2015, p. 38–57.

ROUSELL, J.; WALSH, M. Rethinking literacy education in new times: multimodality, multiliteracies and new literacies. *Brock Educational Journal*. Ontario: Faculty of Education at Brock University, v. 21, n.1, fall 2011, p. 53-62.

SILVA, S. As contribuições da teoria dos multiletramentos na formação do professor de língua inglesa do ensino básico: reflexões iniciais. *Revista X*, Curitiba. v. 1, 2012. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/28275>>. Acessado em janeiro de 2018.

SOUZA, C. C.; RIBEIRO, E. M. Atividades de leitura crítica de textos multimodais nas aulas de inglês. *Anais do II CONEDU - Congresso Nacional de Educação*. Campina Grande: Editora Realize, v. 2, 2015.

TAVARES, E. A empregabilidade da era digital: um estudo de caso. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Dissertação de Mestrado). São Paulo, 2010.

TAVARES, E. A identidade profissional do professor de língua estrangeira na contemporaneidade, formação acadêmica, prática pedagógica e múltiplas demandas: um estudo de caso do CEFET-MG. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Tese de Doutorado). São Paulo, 2015. 242 f.

TAVARES, E.; MARCHETTI, E. Um novo olhar para o inglês no CEFET-MG. *Educação e Tecnologia*, v. 17, p. 67-78, 2012.

TEIXEIRA, H. Uso de propiciamentos e desenvolvimento de multiletramentos no processo de produção oral em língua inglesa na plataforma do *WhatsApp*. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte, 2016. 110f.

TEIXEIRA, H.; BAMBIRRA, R.; SILVA, M.; RACILAN, M. Development of multiliteracies and use of affordances on *WhatsApp*: a Brazilian experience of producing a personal profile in audio or video format. *Edulearn16 proceedings*. Barcelona: IATED, 2016. p. 3004–3014.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n.1, Spring 1996, p.60-92.

VAN LIER, L. *The ecology and semiotics of language learning: a socio-cultural perspective*. London: Kluwer, 2004.

Vogue magazine, abril de 2009.

APÊNDICES

Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	110
Apêndice II – <i>Checklist</i> preliminar	111
Apêndice III – <i>Checklist</i> final	112
Apêndice IV – Roteiro da entrevista semiestruturada individual	114
Apêndice V – Quadro comparativo de letramentos – vídeos 1 e 2	115

APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DEPARTAMENTO DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA
Mestrado em Estudos de Linguagens

Pesquisadora: AMANDA INÊS VIANA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,, DECLARO que concordo em participar da pesquisa de mestrado de **Amanda Inês Viana**, intitulada: “*Produção de significado pela Geração Participativa na contemporaneidade*”, sob orientação da Profa. Raquel Bampirra, realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG. (Contato: amandaiv@yahoo.com.br/iv.amanda@gmail.com).

Declaro ainda que me foi esclarecido que a minha participação na pesquisa irá restringir-se à:

1. gravação feita por mim em formato de vídeo de uma breve apresentação pessoal em inglês;
2. gravação também feita por mim de uma segunda versão do vídeo, levando em consideração as instruções dadas pela pesquisadora em sala de aula; e
3. participação em uma entrevista semiestruturada individual com a pesquisadora, gravada em arquivo de áudio, com duração de aproximadamente 20 min, para fornecer informação extra sobre o processo de produção dos vídeos.

Fui também informado(a) de que:

1. terei o direito ao anonimato totalmente resguardado, ou seja, meu nome jamais será divulgado e meu rosto será desfocado posteriormente pela pesquisadora, para evitar que eu seja identificado. O material por mim produzido não será publicado em ambiente virtual (redes sociais etc.) e nem veiculado pela *internet*;
2. a qualquer tempo, poderei desistir de participar da pesquisa, o que fará com que todo o material que eu tenha fornecido à pesquisadora até o momento sejam destruídos;
3. poderei participar da pesquisa mas pedir à pesquisadora que parte do material por mim fornecido seja desprezado, em função de minha conveniência;
4. todo o material por mim fornecido à pesquisadora ficará guardado sob sua inteira responsabilidade, vedada a possibilidade de ele ser repassado a terceiros em qualquer hipótese.

Desde já **autorizo** a pesquisadora a usar todo o material por mim fornecido, desde que soamente para fins acadêmicos, como a escrita e a defesa de sua dissertação, a realização de palestras, apresentações orais em congressos e demais eventos afins, e a composição de quaisquer publicações de natureza acadêmico-científica.

Belo Horizonte, de abril de 2018.

E STUDANTE

Nome completo:

.....

CPF:

REPRESENTANTE LEGAL

Nome completo:

.....

CPF:

APÊNDICE II – Checklist preliminar

AUTOR (A): AVALIADOR (A):	VERSÃO:
DATA: / /	

GÊNERO TEXTUAL: Perfil pessoal em vídeo

Letramentos		Critérios de Avaliação	S	N	Parcial-mente
crítico	Condições de Produção	Da para saber quem é o autor? Tem algo que caracteriza o autor?			
		assuntos que sejam interessantes e suficientes para se entender um pouco da vida do autor			
		Considerar o publico alvo – nossos amigos.			
	Formato	Vídeo não pode ser estático			
Pessoas devem estar mais a vontade					
linguístico / visual / gestual / sonoro / espacial / digital / crítico	Movimentos textuais <small>(coerência, coesão, retórica)</small>	Fatos e informações em uma ordem lógica / coerente.			
		Criar um roteiro / texto: nome, idade, família, cidade e data de nascimento, onde mora, as coisas que o autor gosta e não gosta, onde estuda.			
		Observar a velocidade da fala e o ritmo.			
		Usar gestos para apoiar a fala / movimentos tem que expressar emoções			
		Ter início, meio e fins definidos / movimentos indicando início e fim			
		Boa introdução e finalização.			
		Agradecer por assistirem ao vídeo.			
		Pesquisar palavras desconhecidas			
		Pronúncia correta			
	Aspectos linguísticos <small>(gramática e vocabulário)</small>	Usar um vocabulário do dia a dia, mas, amplo.			
		Usar verbos na primeira pessoa, amplo vocabulário e evitar repetições. Frases com ligação.			
	Aspectos técnicos	Observar a iluminação / gravar de dia			
		Utilizar um ângulo mais ou menos aberto			
		Legenda?			
		Boa qualidade do áudio			
		Lugar adequado para a gravação – pouco ruído e pouco eco			
		Fundo mais neutro ou que represente o tipo de vídeo			
		Utilizar ou não um som ao fundo.			
		Boa qualidade da imagem			
Boa edição que represente o que esta sendo dito no vídeo.					

APÊNDICE III: *Checklist final*

AUTOR (A):	DATA: / /
AVALIADOR (A):	VERSÃO:

GÊNERO TEXTUAL: Perfil pessoal em vídeo

Letramentos		Critérios de Avaliação	S	N	Parcial-mente
crítico	Condições de Produção	O autor está identificado adequadamente?			
		O público alvo (colegas, usuários da <i>internet</i>) é considerado?			
A versão final do vídeo foi publicado na <i>internet</i> ?					
	Formato	O produto final tem o formato adequado de um perfil pessoal?			
		O produto final tem o formato de vídeo (imagens em movimento)?			
linguístico / visual / gestual / sonoro / espacial / digital / crítico	Movimentos textuais (coerência, coesão, retórica)	O perfil pessoal tem início, meio e fim?			
		O vídeo tem algum movimento de abertura?			
		O autor se identifica ao início do vídeo?			
		O autor apresenta adequadamente dados pessoais relevantes da pessoa escolhida (apelido, origem, profissão, laços familiares, características físicas, personalidade, preferências, práticas esportivas, habilidades, <i>hobbies</i> , etc.)?			
		A ordem de apresentação dos dados pessoais faz sentido?			
		A apresentação de uma característica ou preferência leva à outra naturalmente?			
		Quando o autor encena o que está falando, seus gestos, expressões corporais e movimentos estão coerentes?			
		O vídeo tem algum movimento de fechamento?			
	Aspectos linguísticos (gramática e vocabulário)	Os verbos são utilizados adequadamente (conjugação do presente do indicativo na 1ª pessoa do singular)?			
		O uso do vocabulário é variado e adequado?			
		O nível de formalidade está adequado ao público alvo?			
		Há uso adequado de referência pronominal?			
		Os marcadores do discurso são utilizados adequadamente?			
		A pronúncia das palavras é inteligível?			
	A entonação e o ritmo viabilizam a compreensão do que é dito?				
	Aspectos técnicos	O autor cuidou da qualidade da filmagem, considerando apenas quem opera a câmera?			
		A filmagem apresenta problema como: "corta" algum gesto, pedaço do corpo do ator, "corta" trecho de fala etc.?			
		O vídeo foi filmado em local adequado?			
		A composição do fundo é adequada (elementos na parede, no ambiente, cor da parede etc.)			
		A distância entre o ator e o fundo está adequada?			
		O autor assume posição centralizada no vídeo?			
		O vídeo está livre de barulhos de fundo que dificultem a compreensão do que é dito?			
		O tom e o volume da voz utilizados são adequados?			
		Elementos como sons, legendas etc. são introduzidos de maneira coerente e coesa no vídeo?			
		A luminosidade do vídeo está adequada (muito claro ou muito escuro)?			
	Se for o caso, o vídeo foi editado adequadamente?				

APÊNDICE IV – Roteiro da entrevista semiestruturada individual

1. Como você se sentiu ao fazer o primeiro vídeo?
2. Qual ideia sobre si mesmo queria passar?
3. Em relação às análises feitas em sala de aula, o que achou mais relevante?
4. Como se sentiu durante as análises?
5. Você acredita que essas análises te ajudaram a desenvolver melhor o segundo vídeo?
6. O que você optou por trocar no segundo vídeo e por quê?
 - a. O que te fez optar ou não por usar legenda?
 - b. O que te fez trocar de cenário?
 - c. Por que você optou ou não por editar o vídeo?
7. O que mais te chamou a atenção assistindo aos vídeos dos colegas e as análises?
8. O que você queria que o público percebesse a respeito de você no segundo vídeo, através das escolhas que fez?

Observação: este roteiro traz as perguntas básicas utilizadas. No entanto, em função das respostas dos estudantes, essas perguntas foram aprofundadas e/ou ampliadas ao longo das entrevistas.

APÊNDICE V - Quadro comparativo de letramentos – vídeos 1 e 2

VÍDEOS DO PARTICIPANTE		Avaliação dos vídeos pelos colegas					
		versão 1			versão 2		
Letramentos	Critérios de Avaliação	S	N	P	S	N	P
Linguístico	O produto final tem o formato adequado de um perfil pessoal?						
	O autor apresenta adequadamente dados pessoais relevantes da pessoa escolhida (apelido, origem, profissão, laços familiares, características físicas, personalidade, preferências, práticas esportivas, habilidades, <i>hobbies</i> , etc.)?						
	O perfil pessoal tem início, meio e fim?						
	O autor se identifica ao início do vídeo?						
	O vídeo tem algum movimento linguístico de abertura?						
	A ordem de apresentação dos dados pessoais faz sentido?						
	A apresentação de uma característica ou preferência leva à outra naturalmente?						
	O vídeo tem algum movimento linguístico de fechamento?						
	Os verbos são utilizados adequadamente (conjugação do presente do indicativo na 1ª pessoa do singular)?						
	O uso do vocabulário é variado e adequado?						
	Há uso adequado de referência pronominal?						
	Os marcadores do discurso são utilizados adequadamente?						
	A pronúncia das palavras é inteligível?						
	A entonação e o ritmo viabilizam a compreensão do que é dito?						
Visual	Há alguma marcação visual de início e de final do vídeo (imagens, cores, mensagens de delimitação etc.)?						
	Elementos como legendas etc. são introduzidos de maneira coerente e coesa no vídeo?						
	A luminosidade do vídeo está adequada (muito claro ou muito escuro)?						
Auditivo / sonoro	O vídeo está livre de barulhos de fundo que dificultem a compreensão do que é dito?						
	O tom e o volume da voz utilizados são adequados?						
	O vídeo tem algum movimento sonoro de abertura?						
	O vídeo tem algum movimento sonoro de fechamento?						
	Elementos como sons, etc. são introduzidos de maneira coerente e coesa no vídeo?						
Gestual	Quando o autor encena o que está falando, seus gestos, expressões faciais e corporais estão coerentes? Checar.						
	Há alguma marcação gestual de início e de final do vídeo (gestos e/ou movimentos faciais ou corporais de delimitação)?						
Espacial	Há alguma marcação espacial de início e de final do vídeo (movimento, mudança de lugar de elementos no cenário ou do próprio participante ao gravar etc.)?						
	A filmagem apresenta problema como: "corta" algum pedaço do corpo do ator, alguma parte do cenário, falta ou excesso de foco em lugar indevido etc.?						
	O vídeo foi filmado em local adequado?						
	A composição do fundo é adequada (elementos na parede, no ambiente, cor da parede etc.)						
	A distância entre o ator e o fundo está adequada?						
	O autor assume posição centralizada no vídeo?						
Crítico	As condições de produção textual foram observadas?						
	f) O autor está identificado adequadamente?						

