

TIRABOSCHI, Fernanda Franco; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; ARAÚJO, Marco André Franco de. A compreensão e a produção colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao *Instagram*. *Revista Intercâmbio*, v.XLV: 01-27, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

A COMPREENSÃO E A PRODUÇÃO COLABORATIVA DE GÊNEROS
MULTIMODAIS: DA SALA DE AULA AO *INSTAGRAM*

COLLABORATIVE READING AND WRITING OF MULTIMODAL GENRES:
FROM CLASSROOM TO INSTAGRAM

Fernanda Franco TIRABOSCHI¹
(Universidade Federal de Goiás – UFG)
nandafranco87@yahoo.com.br

Francisco José Quaresma de FIGUEIREDO²
(Universidade Federal de Goiás – UFG)
franciscofigueiredo@ufg.br

Marco André Franco de ARAÚJO³
(Universidade Federal de Goiás – UFG)
professormarcoandre@gmail.com

RESUMO: Este artigo tem como foco de análise uma proposta de compreensão e produção colaborativa de textos publicitários, criados por aprendizes de inglês. Como referencial teórico, apoiamos-nos em estudos envolvendo os multiletramentos, bem como em estudos que focam na compreensão e na produção colaborativa de textos. Participaram deste estudo de caso sete alunos do Ensino médio integrado ao técnico de um instituto federal. Os dados, gerados a partir de um questionário e de narrativas de aprendizagem, evidenciaram que a produção colaborativa de textos publicitários e sua publicação no *Instagram* podem promover práticas de multiletramentos.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Professora de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa no Centro Universitário Alfredo Nasser. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3812-7918>.

² Doutor e Pós-doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Titular do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística e Diretor de Relações Internacionais da Universidade Federal de Goiás. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5936-1578>.

³ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Professor da Rede Municipal de Goiânia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6294-8196>.

TIRABOSCHI, Fernanda Franco; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; ARAÚJO, Marco André Franco de. A compreensão e a produção colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao *Instagram*. *Revista Intercâmbio*, v.XLV: 01-27, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

PALAVRAS-CHAVE: Escrita colaborativa; gêneros multimodais; multiletramentos; textos publicitários; *Instagram*.

ABSTRACT: *This paper aims at investigating a collaborative reading and writing task which focused on advertising texts, created by English learners. As a theoretical framework, we rely on studies involving multiliteracies, as well as on studies which focus on collaborative reading and writing. This case study reports on data from questionnaires and learning narratives written by seven students from Vocational Technical High School at a federal institute. The data showed that the collaborative production of advertising texts and their publication on Instagram can promote multiliteracy practices.*

KEYWORDS: *Collaborative writing; multimodal genres; multiliteracies; advertising texts; Instagram.*

0. Considerações iniciais

Diversos pesquisadores que atuam no campo da Linguística Aplicada e a própria Base Nacional Comum Curricular têm reconhecido a pedagogia dos multiletramentos como uma abordagem eficiente para a formação de cidadãos globais, capazes de lidar com as práticas discursivas, multimodais e multiculturais, decorrentes das tecnologias digitais e dos processos globalizantes na contemporaneidade (COPE; KALANTZIS, 2009; DUBOC, 2015; ROJO, 2009, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015; VELIZ; HOSSEIN, 2020; WARNER; DUPUY, 2018).

Nesse sentido, Sousa (2014) destaca que o trabalho com textos multimodais e digitais é indispensável no ensino e aprendizagem de línguas, visto que, “na sociedade digital, o conhecimento e a informação não chegam ao leitor/usuário apenas pela mídia impressa, mas também, e principalmente, através de imagens, sons e material de multimídia” (SOUSA, 2014, p. 232).

Dessa forma, uma abordagem centrada nos multiletramentos não descarta o trabalho com os textos impressos, mas enfatiza a necessidade de se trabalhar com textos multimodais (textos que envolvem mais de uma forma de significação, como a imagem, o áudio, os gestos, a escrita, entre outras). Cabe salientar o caráter interativo-colaborativo dos textos multimodais, o que relaciona a pedagogia dos multiletramentos aos paradigmas da aprendizagem colaborativa (VELIZ; HOSSEIN, 2020).

Apesar da emergência de textos híbridos, multimodais e multissemióticos que são veiculados nas práticas com a linguagem nos

TIRABOSCHI, Fernanda Franco; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; ARAÚJO, Marco André Franco de. A compreensão e a produção colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao *Instagram*. *Revista Intercâmbio*, v.XLV: 01-27, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

mais diversos âmbitos da vida humana, podemos perceber que “as práticas pedagógicas no contexto escolar não estão ainda aproximadas dessa nova perspectiva, distanciando os alunos de textos constituídos por mais de um código semiótico” (SILVA; SOUZA, 2019, p. 217). Nessa linha, Cope e Kalantzis (2009) encorajam professores a aproveitar as possibilidades de ferramentas digitais tanto para a recepção como para a produção de conhecimentos, de modo a compartilhar “com seus alunos essas novas formas de construção colaborativa, levando-os a se tornarem produtores e não apenas consumidores de conhecimento” (NETO *et al.*, 2013, p. 138).

Com base nisso, nossa motivação para empreender essa pesquisa surge da necessidade de promover situações colaborativas de aprendizagem de línguas que envolvem as múltiplas linguagens e modos de significação na recepção e na produção de gêneros multimodais decorrentes das práticas comunicativas, possibilitadas pelas mídias sociais⁴, bem como o desenvolvimento da criticidade na construção de sentidos durante a leitura e a escrita de textos multimodais.

Assim, este estudo se concentrou nas seguintes perguntas: a) de que modo podemos inserir práticas colaborativas de compreensão e produção de textos multimodais em consonância com os princípios da pedagogia dos multiletramentos nas aulas de língua inglesa?; e, b) quais são as percepções dos aprendizes em relação à experiência com a compreensão e produção de textos multimodais de maneira colaborativa e sua publicação no *Instagram*?

Essa investigação se vincula a um projeto de pesquisa intitulado “Estudo sobre os efeitos da colaboração no processo de ensino-aprendizagem de línguas em contextos presenciais e virtuais⁵” e tem como foco de análise uma proposta de compreensão e produção colaborativa de textos publicitários, voltada para aprendizes de Língua Inglesa do Ensino médio integrado ao técnico de um instituto federal de Goiás.

Em um primeiro momento, buscamos descrever e refletir sobre a proposta de compreensão e de produção colaborativa de textos, ao tomar como base as *ações pedagógicas* propostas por Cope e Kalantzis (2009) na perspectiva dos multiletramentos. Em seguida, procuramos compreender as percepções dos aprendizes no que se refere aos efeitos da inserção de práticas multiletradas na aula de inglês, por meio da

⁴ As mídias sociais podem ser entendidas como plataformas digitais que conectam pessoas de diferentes lugares do mundo e permite a interação, a comunicação e a colaboração entre elas (RECUERO, 2005). São exemplos de mídias digitais: o *Facebook*, o *Instagram*, o *Youtube*, entre outras.

⁵ Número do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG: 2.363.676.

produção de textos publicitários, os quais, segundo Macedo (2019), são pouco explorados nas aulas de línguas devido à falta de abordagens teórico-práticas que dão conta de subsidiar análises de textos híbridos e multimodais. Desse modo, pretendemos, com este artigo, contribuir com reflexões em torno da inserção de práticas multiletradas a partir da compreensão e da produção colaborativa de gêneros digitais no contexto de aprendizagem de língua inglesa.

Este artigo se organiza em cinco seções, além das considerações iniciais e finais. Na primeira seção, discutimos sobre a importância de uma educação linguística a partir de gêneros multimodais, bem como dos pressupostos teóricos e práticos pertinentes à pedagogia dos multiletramentos. Na sequência, discorremos sobre as contribuições da colaboração para a compreensão e produção de textos, sobretudo, dos textos multimodais. Em seguida, apresentamos os aspectos metodológicos deste estudo. Na quarta seção, descrevemos as práticas relativas à compreensão e à produção colaborativa de textos multimodais, de modo a relacioná-las com as ações pedagógicas, propostas por Cope e Kalantzis (2009). Finalmente, apresentamos as percepções dos aprendizes no que tange à produção colaborativa de textos publicitários e sua veiculação na mídia digital *Instagram*. Passemos, então, à primeira seção.

1. Os gêneros multimodais na perspectiva dos multiletramentos: princípios e pressupostos teóricos

A integração do texto verbal a outras formas de significação não é, de fato, uma novidade, uma vez que o primeiro livro ilustrado (*A little Pretty Pocket-book*) data de 1744 e já envolvia o texto escrito e a imagem para a construção de significados (MORAES, 2015). Contudo, por muito tempo, a produção e a publicação de textos contemplando a escrita e a imagem estavam restritos a editoras de livros e a empresas jornalísticas ou publicitárias. A inovação se dá devido ao avanço e à democratização das tecnologias digitais⁶ que possibilitam a qualquer pessoa que tenha acesso a aplicativos ou a plataformas digitais não só a recepção, mas também a produção de textos multimodais que integram diversas semioses, ou seja, mais de um modo de construir sentidos (escrita, imagem estática e em movimento, sons, gestos etc.)

⁶ De acordo com Kenski (2012, p. 31-32), "as tecnologias digitais são equipamentos eletrônicos que baseiam seu funcionamento em uma linguagem com códigos binários, por meio dos quais é possível, além de informar e comunicar, interagir e aprender".

TIRABOSCHI, Fernanda Franco; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; ARAÚJO, Marco André Franco de. A compreensão e a produção colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao *Instagram*. *Revista Intercâmbio*, v.XLV: 01-27, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

(MACEDO, 2019; ROJO, 2009, 2013; VELIZ; HOSSEIN, 2020). A esse respeito, Rojo (2013, p. 7) assinala que

[a] integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenha novas práticas de letramento na hipermídia. Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais.

Com base em Cope e Kalantzis (2009), Neto *et al.* (2013, p. 138) salientam que “[n]ovos modos de significar, de fazer sentido e de fazer circular discursos na sociedade contemporânea convocam os multiletramentos”. Nesse sentido, o prefixo ‘multi’ busca enfatizar a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica dos textos que circulam em diferentes esferas, sobretudo, nas mídias sociais.

Nessa perspectiva, ser letrado implica saber lidar com as situações de compreensão e de produção de textos nas mais diversas modalidades (texto escrito, imagem, áudio, entre outras), bem como desvelar as relações de poder que incidem nos usos da linguagem (ROJO, 2009, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015; VELIZ; HOSSEIN, 2020). Ao se basear em Cope e Kalantzis (2009), Rojo (2013, p. 14) aponta para o fato de que,

na contemporaneidade, uma educação linguística adequada a um alunado multicultural se configura, segundo a proposta, como aquela que possa trazer aos alunos projetos (designs) de futuro que considerem três dimensões: a diversidade produtiva (no âmbito do trabalho), o pluralismo cívico (no âmbito da cidadania) e as identidades multifacetadas (no âmbito da vida pessoal).

Desse modo, a noção de *design* se configura como estrutura que orienta as práticas de multiletramentos. De acordo com Paesani, Allen e Dupay (2016), *design* é um processo dinâmico de construção de sentidos por meio da interpretação e da produção de textos multimodais. Tal conceito envolve não só os recursos linguísticos e esquemáticos que contribuem para a construção de sentidos de um determinado texto, mas também o conhecimento social, cultural e as experiências vivenciadas pelo produtor de sentidos. Assim, para as autoras, é o *design* que permite que os “aprendizes se engajem nos

processos de interpretação, colaboração, solução de problemas e reflexão”⁷ (PAESANI; ALLEN; DUPAY, 2016, p. 12).

Em consonância com Kress e Van Leeuwen (1996), Macedo (2019), Silva e Souza (2019), neste estudo usamos o termo ‘gênero multimodal’ para fazer referência a um texto que apresenta mais de um código semiótico ou modos de significação que se combinam para a estruturação do tecido textual. Silva e Souza (2019, p. 217) apontam que “a charge, o anúncio publicitário, o infográfico, gestos, sons e outras semioses são exemplos de textos multimodais tão presentes no dia a dia moderno”. Importa destacar que diferentes modos de significação que compõem um gênero multimodal mantêm uma relação de interdependência, de modo que, se retirássemos um dos códigos semióticos, a produção de sentido estaria prejudicada (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; MACEDO, 2019).

A abordagem dos multiletramentos relaciona teoria e prática, já que propõe procedimentos didáticos para uma educação linguística que explora as potencialidades da multiplicidade de linguagens, de culturas, de identidades e de modalidades semióticas na construção crítica de sentidos a partir de gêneros multimodais (ALMEIDA; PORTELA, 2018; COPE; KALANTZIS, 2009; DIONISIO, 2005; MACEDO, 2019). Nesse sentido, Cope and Kalantzis (2009) sugerem as seguintes ações pedagógicas:

- 1) o experienciamento (ou prática situada), que promove práticas significativas de aprendizagem, de modo a considerar o contexto sociocultural, bem como as necessidades e identidades do aprendiz;
- 2) a conceitualização (ou instrução explícita), que possibilita aos aprendizes se apropriarem dos aspectos teóricos e conceituais a partir da mediação de um professor;
- 3) a análise (ou enquadramento crítico), que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade reflexiva do aprendiz, no sentido de estabelecer relações entre os significados emergentes de textos multimodais e os contextos e propósitos sociais;
- 4) a aplicação (ou prática transformadora), que consiste na busca por caminhos que leve o aprendiz a ter uma postura ativa e protagonista, no intuito de aplicar novos conhecimentos e habilidades para se engajar em comunicações multimodais de formas criativas, levando em conta seus interesses, experiências, aspirações, de maneira a transformar sua realidade.

⁷ Esta e as demais citações originalmente em inglês foram por nós traduzidas.

Essas ações pedagógicas podem contribuir para “formar alunos responsivos, críticos para interceptar e refletir as inúmeras possibilidades que congregam as esferas da atividade humana, cada vez mais influenciadas pelos meios virtuais e midiáticos” (SILVA; SOUZA, 2019, p. 219).

Ao considerar que agimos e interagimos no mundo através da linguagem materializada em diversos tipos de textos, é possível perceber que a instituição escolar tem enfrentado empecilhos em promover a produção de gêneros textuais que, de fato, cumpram sua função sociocomunicativa. A esse respeito, Geraldi (2012, p. 89) enfatiza que

[e]ssa artificialidade do uso da linguagem compromete e dificulta, desde sua raiz, a aprendizagem na escola de uma língua ou da variedade de uma língua. Comprovar a artificialidade é mais simples do que se imagina. Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita.

Os meios virtuais e as mídias digitais, como, por exemplo, o *Instagram*, consistem em possibilidades para promover a produção e a circulação de gêneros multimodais que possam ultrapassar os limites do âmbito escolar e alcançar um público maior, de maneira a cumprir a sua função sociocomunicativa. Entre as possibilidades de gêneros multimodais favoráveis a um trabalho com as práticas multiletradas, optamos pelos anúncios e textos publicitários, visto que os gêneros veiculados na esfera publicitária apresentam o potencial para o desenvolvimento da criticidade, bem como as características dos gêneros multimodais, já que são constituídos por linguagem verbal e não verbal.

2. A colaboração na compreensão e na produção de gêneros multimodais em língua inglesa

Vários pesquisadores na área da Linguística Aplicada têm demonstrado os benefícios da colaboração na compreensão, produção e revisão de textos em línguas estrangeiras (DOBAO; BLUM, 2013; FIGUEIREDO, 2005, 2006, 2019; SABOTA, 2006; SOUSA *et al.*, 2019; STORCH, 2005; ZAMMIT, 2010).

Zammit (2010, p. 448) argumenta que a produção colaborativa de textos em sala de aula pode afetar positivamente “os resultados dos alunos; portanto, a composição colaborativa de um texto digital também

pode ter um impacto semelhante". Nessa perspectiva, Figueiredo (2006, p. 24) assinala que "os alunos têm a oportunidade de tornarem-se mais reflexivos e mais autônomos" em situações de aprendizagem colaborativa. Dessa maneira, acreditamos que as práticas de leitura e de escrita de gêneros multimodais, a partir de propostas colaborativas de aprendizagem, podem contribuir para fomentar uma postura ativa e a reflexão crítica dos aprendizes de língua inglesa para que possam desenvolver as competências multiletradas, exigidas atualmente (ALMEIDA; PORTELA; 2018; SILVA; SOUZA, 2019; VELIZ; HOSSEIN, 2020).

Vale ressaltar que as propostas colaborativas de aprendizagem com foco na compreensão e na produção de textos estão inseridas na aprendizagem colaborativa de línguas, que, por sua vez, busca subsídios teóricos na teoria sociocultural, elaborada por Vygotsky (2003). Esse autor considera a interação social como um fator significativo na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Em vista disso, na aprendizagem colaborativa, os aprendizes se engajam em situações de interação, ajudando uns aos outros para a coconstrução de conhecimentos durante o processo de realização de uma determinada tarefa (FIGUEIREDO, 2005, 2006, 2019; LANTOLF; APPEL, 1994).

Sob a ótica vygotkiana, Wood, Bruner e Ross (1976) propuseram o conceito de *scaffolding* (traduzido como andaime ou andaimento em português), compreendido como uma estrutura de apoio, ou um auxílio, que possibilita a um indivíduo realizar uma tarefa ou alcançar um objetivo de aprendizagem por meio da ajuda de um adulto ou de um par mais competente (FIGUEIREDO, 2005, 2006, 2019; LANTOLF; APPEL, 1994; WOOD; BRUNER; ROSS, 1976).

Swain (1995, p. 136) menciona que a coconstrução de conhecimentos "se torna particularmente observável para o desenvolvimento da língua quando a tarefa em que os alunos se engajam envolve a reflexão sobre sua própria produção linguística, ou seja, quando estão envolvidos na negociação da forma". Nesse sentido, Moreira (2008) complementa que a colaboração pode promover o enriquecimento do processo de escrita, uma vez que a escrita colaborativa permite não só a negociação da forma, mas também a negociação de significados e de conteúdo (MOREIRA, 2008). Sousa *et al.* (2019, p. 279) ressaltam ainda que, quando os aprendizes trabalham em colaboração, "eles têm acesso a mais ideias e alternativas para criar seus textos".

Com base em Harris (1992), Figueiredo (2005) aponta que há uma diferença entre a "escrita colaborativa" e a "aprendizagem colaborativa com foco na escrita". A "escrita colaborativa" acontece

TIRABOSCHI, Fernanda Franco; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; ARAÚJO, Marco André Franco de. A compreensão e a produção colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao *Instagram*. *Revista Intercâmbio*, v.XLV: 01-27, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

quando dois ou mais escritores produzem um texto juntos, já a aprendizagem colaborativa com foco na escrita faz referência a interação entre um escritor e um leitor que mantêm uma relação de colaboração para melhorar um texto. É importante destacar que a produção textual, em estudo, se caracteriza como escrita colaborativa, visto que os participantes trabalham juntos na leitura, na escrita e na revisão de textos.

3. Aspectos metodológicos do estudo

Esta pesquisa se configura como um estudo de caso de base qualitativa (YIN, 2005). O caso em estudo consiste em uma proposta de compreensão e de produção colaborativa de gêneros multimodais pertinentes à esfera publicitária para aprendizes de língua inglesa e se dá em dois contextos distintos, a saber: a sala de aula de inglês de uma instituição federal de Goiás; e uma página na mídia social *Instagram*.

A proposta foi direcionada aos noventa alunos dos cursos de ensino médio integrado ao técnico (Controle Ambiental; Eletrônica; Eletrotécnica; Telecomunicações; e Mineração), que estavam cursando a disciplina Língua Inglesa no primeiro semestre de 2019, ministrada pela professora que também é a primeira autora deste artigo.

Para estabelecer as análises, utilizamos os dados de sete alunos que aceitaram participar da pesquisa e devolveram o questionário respondido e a narrativa de aprendizagem no prazo solicitado. Optamos pela utilização da narrativa de aprendizagem e do questionário porque os participantes poderiam escrevê-los, posteriormente, quando tivessem disponibilidade e enviá-los via e-mail. Salientamos que os aprendizes apresentavam níveis de inglês do básico ao avançado no momento da proposta. A seguir, apresentamos um quadro com informações gerais sobre os participantes a partir das respostas ao questionário:

Quadro 1 – Informações pessoais dos participantes

Pseudônimos⁸	Idade	Sexo	Ano - curso	Temas abordados
Brena	17	feminino	2º - Telecomunicações	Desmatamento
Guido	16	masculino	2º - Mineração	Uso de cinto de segurança
John	16	masculino	2º - Mineração	Conservação da água
Leo	17	masculino	3º - Controle Ambiental	Reciclagem

⁸ Utilizamos pseudônimos escolhidos pelos próprios participantes, no intuito de resguardar suas identidades.

TIRABOSCHI, Fernanda Franco; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; ARAÚJO, Marco André Franco de. A compreensão e a produção colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao *Instagram*. *Revista Intercâmbio*, v.XLV: 01-27, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Lucas	16	masculino	2º - Eletrônica	Malefícios do consumo de <i>fast-food</i>
Pedro	17	masculino	3º - Telecomunicações	Benefícios de alimentos orgânicos
Sol	17	feminino	2º - Mineração	Violência contra a mulher

Fonte: Questionário final

Neste artigo, contemplamos dados provenientes da descrição da proposta de compreensão e de produção de textos publicitários, bem como das percepções dos aprendizes a partir de suas narrativas de aprendizagem e de suas respostas a um questionário.

4. Compreensão e produção colaborativa de textos publicitários na perspectiva dos multiletramentos

Nesta seção, apresentamos a descrição de uma sequência de aulas com foco na leitura e na produção de anúncios e campanhas publicitárias, voltadas para alunos de língua inglesa do ensino médio integrado ao técnico. Para tanto, lançamos mão das quatro ações pedagógicas, propostas por Cope e Kalantzis (2009), para um trabalho com educação linguística: o experienciamento; a conceitualização; a análise crítica; e a aplicação.

Para que os aprendizes pudessem alcançar resultados mais positivos no que se refere à compreensão e à produção textual em língua inglesa, eles foram colocados para trabalhar em grupos para ter “a chance de discutir sobre suas próprias dúvidas, de compartilhar com os outros o seu conhecimento, de aprenderem juntos e de se ajudarem” (FIGUEIREDO, 2019, p. 109). Cabe esclarecer que as aulas de língua inglesa eram geminadas e, portanto, consistiam em duas aulas de quarenta minutos sequenciais. Desse modo, essa proposta foi realizada em oito aulas, durante um mês. Na subseção 4.1, detalhamos a primeira aula.

4.1 Experienciamento ou prática situada

Cope e Kalantzis (2009) enfatizam a importância de situar a prática pedagógica dentro do contexto sociocultural do aprendiz. Com base nisso, foi proposta uma atividade de leitura com foco em panfletos

TIRABOSCHI, Fernanda Franco; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; ARAÚJO, Marco André Franco de. A compreensão e a produção colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao *Instagram*. *Revista Intercâmbio*, v.XLV: 01-27, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

(*flyers*) em língua inglesa para que os alunos contemplassem produtos familiares e recorrentes no cotidiano deles, tais como o anúncio de tênis e desodorante.

A atividade de leitura foi dividida em três etapas: pré-leitura (questões para ativação de conhecimento prévio e levantamento de hipóteses); leitura (questões para identificação da ideia geral, informações específicas ou característica do gênero); e pós-leitura (questões para estimular a reflexão crítica do leitor). Tal atividade foi realizada em duas aulas sequenciais de quarenta minutos.

Na atividade de pré-leitura, os alunos foram organizados em grupos de até quatro integrantes, de modo que pudessem construir sentidos de maneira colaborativa (FIGUEIREDO, 2006, 2019; SABOTA, 2006). Nessa etapa, os alunos discutiram sobre: a) a frequência com que liam ou tinham acesso a anúncios publicitários; b) em quais suportes eles costumavam ter acesso a esses tipos de texto (na internet, em *outdoors* nas ruas, em revistas, ou em outros meios); e c) quais produtos eles costumavam abordar.

Na etapa de leitura, os alunos receberam uma folha de papel contemplando dois anúncios em inglês (o primeiro anúncio com foco em tênis, o segundo, em desodorante). Nessa fase, os alunos deveriam fazer a leitura dos anúncios, discutir e responder, em grupo, às seguintes questões: a) qual é o público alvo dos anúncios?; b) quais elementos contribuíram para identificar o público-alvo?; c) qual a finalidade dos anúncios em estudo?; d) que recursos foram utilizados para atingir a finalidade dos anúncios?; e) ao observar a postura do modelo fotográfico na imagem do texto 2 (ver figura 1), que tipo de comportamento o anunciante pretende despertar em seu público-alvo para convencê-lo a usar o produto? f) há verbos no imperativo? e g) que efeito esses verbos exercem nos textos 1 e 2? A figura 1 ilustra o texto.

Figura 1 – Anúncio publicitário desodorante Axe



Fonte: <https://www.ev.org.br/> Acesso em: 12 mar. 2019.

Após a discussão em grupo, os alunos compartilharam suas respostas com toda a turma.

TIRABOSCHI, Fernanda Franco; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; ARAÚJO, Marco André Franco de. A compreensão e a produção colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao *Instagram*. *Revista Intercâmbio*, v.XLV: 01-27, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Na etapa de pós-leitura, as características dos *slogans* e frases de efeitos foram exploradas a partir dos anúncios lidos. Em seguida, os alunos deveriam listar todos os *slogans* relacionados a produtos brasileiros que eles conseguissem se lembrar. Por fim, eles deveriam compartilhar o que listaram com toda a turma e discutir por que razão os *slogans* podem se fixar na memória do público.

4.2 Conceitualização ou instrução explícita

Durante a aula, foram utilizados *slides* e vídeos para o ensino de vocabulário e das características de diferentes suportes e gêneros pertinentes à esfera publicitária, entre eles: anúncios impressos (anúncios em revistas, brochuras, panfletos, pôsteres, para citar alguns); anúncios em *outdoor* (painéis e faixas, por exemplo); anúncios nas mídias (comerciais, anúncios *in-stream*, *pop-ups* etc.) e campanhas publicitárias.

Cabe frisar que a conceitualização, conforme propõem Cope e Kalantzis (2009), não faz referência à mera transmissão de conhecimentos numa relação em que os alunos se comportam como receptores e o professor como o detentor de conhecimentos. Dessa forma, a conceitualização se deu a partir de um diálogo colaborativo, de modo que o professor desempenhou o papel de facilitador, e os aprendizes assumiram uma posição ativa e participativa na coconstrução de conhecimentos (FIGUEIREDO, 2019; SWAIN, 1995). A instrução explícita foi realizada em uma aula de quarenta minutos. Nesse mesmo dia, foi realizada a análise, ou enquadramento crítico, conforme descrita na subseção 4.3.

4.3 Análise ou enquadramento crítico

Cope e Kalantzis (2009) esclarecem que o enquadramento crítico proporciona aos alunos um distanciamento pessoal e teórico para avaliar, de maneira crítica, as relações políticas, culturais, históricas e ideológicas que emergem nas práticas sociais. De acordo com Macedo (2019, p.70), os textos publicitários são "gêneros repletos de ideologias, explícitas ou implícitas, ricos de possíveis mensagens subliminares e poder de influência sobre o modo de pensar e de agir das pessoas". Desse modo, para a análise crítica, foi proposta uma atividade de leitura e compreensão com foco em um fragmento extraído de um artigo em inglês sobre a relação entre os anúncios publicitários e o consumismo. Para isso, a atividade foi dividida em três fases: pré-leitura (questões para ativação de conhecimento prévio); leitura (questões para

identificação do tema, informações específicas); e pós-leitura (questões para a reflexão crítica do leitor).

Na atividade de pré-leitura, os alunos foram organizados em grupos, e a professora solicitou a eles que discutissem estas questões: a) você já comprou alguma coisa após ler ou assistir a um anúncio publicitário? Se sim, você se arrependeu depois?; b) de que modo os anúncios publicitários podem afetar a atitude de compra das pessoas?; e c) O que leva uma pessoa a comprar algo da qual ela não precisa?

Em seguida, os alunos receberam uma folha de papel com um texto sobre o impacto dos anúncios publicitários nas atitudes de compra das pessoas. Conforme esclarece Sabota (2006, p. 84), “[d]urante a leitura colaborativa, há uma motivação real para que os alunos releiam o texto a fim de montarem seus argumentos”. Assim, após a leitura, os alunos foram orientados a discutir as seguintes questões: a) de acordo com o texto, como podemos relacionar anúncios publicitários ao consumismo?; b) quais são os tipos de anúncios publicitários mencionados no texto?; e c) segundo o autor, quais são os aspectos utilizados por anúncios para promover seus produtos?

Após a discussão em pares, os aprendizes compartilharam suas respostas com toda a turma a fim de promover um debate em torno dos aspectos abordados no texto, tais como: os diferentes suportes que veiculam os anúncios publicitários (*outdoors* nas ruas, TV, jornais, janelas de *pop-ups* em *sites* e redes sociais, entre outros suportes); a forma como os anúncios se apoiam em valores, ideais e padrões sociais (beleza, felicidade, amor, companheirismo, sexo etc.); a repetição de frases de efeito ou *slogans* como um condicionamento mental, entre outros aspectos que emergiram ao longo da discussão.

Na fase de pós-leitura, os alunos deveriam refletir e discutir, em pares, sobre estas questões: a) *shopaholic* é uma palavra usada para significar viciado(a) em compras?; b) você conhece alguém que compra compulsivamente?; c) quais são os problemas enfrentados por pessoas que apresentam esse comportamento?; d) algumas pessoas postam “coisas” que elas acabaram de comprar nas redes sociais. O que você acha dessa atitude?; e) por que você acha que algumas pessoas exibem as coisas que possuem?; e f) é possível consumir de maneira consciente?

Ao encerrar essa discussão, os alunos compartilharam seus pontos de vista em torno dos tópicos discutidos com toda a turma.

4.4. Aplicação ou prática transformadora

A aplicação ou prática transformadora busca promover oportunidades para que o aprendiz ressignifique, de maneira criativa, os conhecimentos construídos a partir da prática situada, da instrução explícita e da análise crítica e os aplique com criticidade a novas práticas, de modo a considerar seus objetivos, experiências e aspirações, no intuito de transformar a realidade à sua volta (COPE; KALANTZIS, 2009; ROJO, 2009, 2013).

Com base nisso, foi proposta a produção colaborativa de um texto publicitário, em língua inglesa e no formato digital, para convencer o interlocutor a aderir a uma campanha para se conscientizar de um problema social, político, ambiental, educacional, entre outras questões pertinentes à reflexão. Os alunos foram orientados sobre as etapas de produção de um texto publicitário, bem como sobre os elementos que deveriam abordar na composição textual, tais como: título; corpo do texto (frases escritas e elementos imagéticos⁹); identificação da campanha (número de telefone, e-mail etc.). Após a proposta, eles formaram grupos de até quatro integrantes e foram orientados a formar um círculo para discutir e escolher um problema que fosse do interesse de todos. Neste momento, também discutiram sobre os aplicativos de celulares que utilizariam para a produção das campanhas.

Os estudantes foram orientados a postar seus trabalhos no *Instagram*, em uma data acordada entre eles e a professora. De acordo com Araújo e Vilaça (2016, p. 18), as mídias digitais possibilitam que seus usuários “leiam notícias, opinem, reivindicuem, produzam seu próprio conhecimento, divulguem informações e até mesmo se mobilizem coletivamente”. Ao considerar o fato de que a instituição escolar, como aponta Geraldini (2012), tem se voltado para a produção de textos artificiais, isto é, textos que servem apenas a propósitos de avaliação, é importante que professores de línguas aproveitem as oportunidades oferecidas pelas mídias digitais para promover a produção de textos autênticos que possam chegar a outros leitores.

Pensando nisso, a professora propôs a criação de uma página no *Instagram*, na qual seriam postadas as campanhas para que os textos produzidos pudessem ter um alcance maior e, dessa forma, cumprir, de fato, a função sociocomunicativa de uma campanha publicitária. Ao

⁹ Compreendemos ‘elementos imagéticos’ como formas, cores, figuras, gráficos, mapas, fotografias, desenhos entre outros recursos visuais (KRESS; VAN LEWEEN, 1996). Kress e Van Leween (1996) destacam que os elementos imagéticos variam a depender das funções que pretendem cumprir, as quais podem consistir em ilustração, decoração e/ou informação.

TIRABOSCHI, Fernanda Franco; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; ARAÚJO, Marco André Franco de. A compreensão e a produção colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao *Instagram*. *Revista Intercâmbio*, v.XLV: 01-27, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

aceitarem a proposta, a professora esclareceu que, após as apresentações, iria fazer a revisão das campanhas para, finalmente, postá-las na página mencionada. Como a campanha seria veiculada em uma mídia social, a professora ainda esclareceu que as imagens utilizadas deveriam ser produzidas por eles mesmos ou deveriam indicar a fonte na legenda das postagens para evitar possíveis problemas relativos a direitos autorais.

Após a revisão dos textos, a professora criou uma página no *Instagram* com o título 'englishcampaigns'. Os textos produzidos pelos alunos em inglês contemplaram uma vasta diversidade de problemas que refletiam seus interesses e aspirações. Entre os temas mais recorrentes, estão: conservação da água; alimentos orgânicos; violência contra a mulher; adoção de animais de rua; malefícios dos *fast-food*; depressão; *bullying*; reciclagem; falta de suporte a artistas; doação de roupas; uso do cinto de segurança; preservação das abelhas; e preservação ambiental. Os alunos exploraram diversos modos semióticos para a construção dos textos publicitários, como podemos observar nas figuras¹⁰ 2, 3 e 4:

Figura 2 – Campanha sobre desflorestamento



Fonte:

<https://instagram.com/englishcampaigns?igshid=1oa85tirv9g7x>

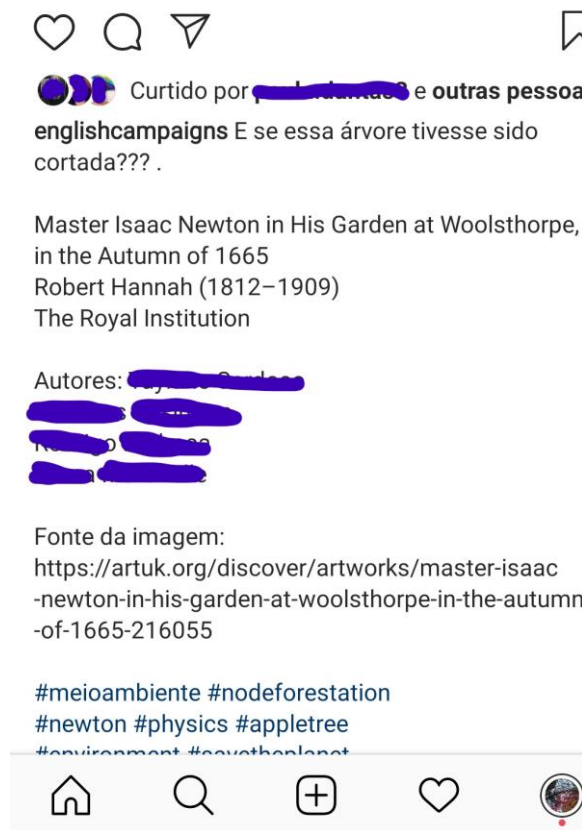
¹⁰ As figuras foram editadas para que fossem apagados os nomes e as fotos dos interagentes (pessoas que reagiram às postagens), bem como os nomes dos autores dos textos.

TIRABOSCHI, Fernanda Franco; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; ARAÚJO, Marco André Franco de. A compreensão e a produção colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao *Instagram*. *Revista Intercâmbio*, v.XLV: 01-27, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Acesso em: 12 mar. 2019

No texto ilustrado na figura 2, os alunos exploraram diversos efeitos imagéticos, bem como a possibilidade de ambiguidade da palavra *gravity* (gravidade) que, nesse contexto, pode assumir o sentido de uma situação alarmante ou fazer referência à força que atrai um corpo para o centro da terra. Eles indicaram, na legenda, a fonte de onde retiraram a imagem do Isaac Newton, como podemos ver na figura 3:

Figura 3 – Legenda da Campanha sobre desflorestamento



Fonte: <https://instagram.com/englishcampaigns?igshid=1oa85tirv9g7x>
Acesso em: 12 mar. 2019.

Tais aspectos denotam a possibilidade de agência por parte dos aprendizes no que tange aos usos da criatividade e da criticidade para a produção de textos que apresentam mais de um modo semiótico (COPE; KALANTZIS, 2009; ROJO, 2013)

Por sua vez, a figura 4 mostra uma campanha com foco na promoção do consumo de alimentos orgânicos. Os alunos utilizaram como *slogan* a frase 'the plan(t) for the planet' como um trocadilho para enfatizar duas ideias: 'o plano para o planeta', ou seja, a possibilidade

TIRABOSCHI, Fernanda Franco; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; ARAÚJO, Marco André Franco de. A compreensão e a produção colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao *Instagram*. *Revista Intercâmbio*, v.XLV: 01-27, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

de evitar agrotóxicos e adubos químicos que podem provocar desastres ambientais e alterar a composição do solo; e 'a planta para o planeta'; isto é, plantações que venham a ajudar o meio ambiente. Para essa campanha, os aprendizes usaram a imagem do milho e escreveram um texto sobre os benefícios dos alimentos orgânicos para a saúde humana e do meio ambiente. Tais aspectos evidenciam como a produção colaborativa de textos publicitários pode contribuir para promover práticas de multiletramentos nas quais os aprendizes possam "agir na sociedade de maneira crítica e colaborativa" (ALMEIDA; PORTELA, 2018, p. 174). Vejamos a figura 4:

Figura 4 – Campanha sobre alimentos orgânicos



Fonte: <https://instagram.com/englishcampaigns?igshid=1oa85tirv9g7x>
Acesso em: 12 mar. 2019.

Além dos perfis dos próprios alunos que acompanharam as postagens, a página também foi visitada por outras pessoas que se preocupavam com diversas questões, entre elas as questões ambientais e sociais. Como é possível perceber, as mídias digitais oferecem possibilidades para a veiculação de textos produzidos no âmbito escolar e, em consequência, proporcionam o agenciamento crítico de aprendizes de línguas na construção de sentidos (ARAÚJO; VILAÇA, 2016; ROJO, 2013).

5. Percepções dos aprendizes em relação à experiência de produção colaborativa de textos publicitários

Oliveira (2003) explica que o termo 'percepções dos aprendizes' tem sido usado vastamente nas pesquisas inseridas no campo dos estudos linguísticos. O autor esclarece que esse termo é, normalmente, utilizado para "denominar um sistema de variáveis ligadas à subjetividade do aprendiz: o que ele percebe, pensa e faz do processo de aprendizagem em toda a sua complexidade" (OLIVEIRA, 2003, p. 100).

Com base nisso, nesta seção, investigamos o modo como os aprendizes percebem e avaliam os efeitos da experiência com a produção colaborativa de campanhas publicitárias e sua publicação na mídia social *Instagram*. Para tanto, solicitamos a eles que escrevessem narrativas de aprendizagem, no intuito de relatar sua experiência com a produção colaborativa de textos publicitários. Além disso, aplicamos um questionário após a experiência, a fim de observar as impressões deles no que tange à contribuição da mídia social *Instagram* para a publicação de textos produzidos no âmbito escolar. Para ilustrar as análises, utilizamos excertos das narrativas escritas pelos participantes e suas respostas ao questionário.

As percepções dos participantes revelaram que a experiência, em estudo, pode contribuir para a aprendizagem de línguas, uma vez que promove: a) a agência crítica e criativa por meio de gêneros multimodais; b) o letramento digital e multimodal dos aprendizes; c) a motivação para aprender inglês; e d) a possibilidade de cumprir a função sociocomunicativa dos gêneros produzidos no âmbito escolar, conforme detalhamos a seguir.

a) A agência crítica e criativa por meio de gêneros multimodais

Conforme discutimos na seção 1, o *design*, ou gêneros multimodais, possibilita aos aprendizes o engajamento em processos de

TIRABOSCHI, Fernanda Franco; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; ARAÚJO, Marco André Franco de. A compreensão e a produção colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao *Instagram*. *Revista Intercâmbio*, v.XLV: 01-27, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

compreensão, de colaboração e da busca de solução de problemas a partir da reflexão crítica e do agenciamento (COPE; KALANTZIS, 2009; PAESANI; ALLEN; DUPAY, 2016; ROJO, 2013). Podemos inferir, com base nas narrativas de aprendizagem, que os aprendizes avaliaram a produção de textos publicitários como possibilidades que têm para agir de maneira crítica e criativa na sociedade, isto é, de provocar a reflexão, a conscientização e convidar possíveis leitores a colaborar com uma causa no intuito de resolver um problema ou uma demanda na sociedade (campo político, cultural, ambiental, social, entre outros). É importante ainda ressaltar a consciência dos aprendizes em relação ao potencial que as campanhas podem ter para transformar vidas, como podemos observar nos exemplos 1, 2 e 3:

[1] Eu achei a ideia muito boa quando me foi apresentada, pois dava muita liberdade de criação e também certa autonomia para os alunos. Na prática, foi realmente muito bom, porque fez o grupo pesquisar sobre problemas sociais que muitas vezes são sequer pensados por nós. Após várias ideias, resolvemos fazer uma campanha para a conscientização do consumo de alimentos orgânicos, naturais e primordialmente vegetais, sendo assim, incentivando a agroecologia.

(Pedro – narrativa de aprendizagem)

[2] A nossa campanha publicitária foi a respeito dos problemas de se ingerir frequentemente comidas de *fast-food*. Resolvemos abordar esse tema pela falta de consciência das pessoas que ingerem quase que diariamente esses produtos. Nossa intenção era conscientizar quem visse a campanha sobre os malefícios de se consumir esse alimento industrializado.

(Lucas - narrativa de aprendizagem)

[3] O problema da campanha foi a falta de água no planeta, e escolhemos esse tema, pois é algo que devemos nos conscientizar pois irá prejudicar a todos futuramente. Isso contribuiu muito para mim e para meus colegas da turma, pois faz a gente rever os nossos atos e como eles nos afetam.

(John – narrativa de aprendizagem)

b) O letramento digital e multimodal dos aprendizes

Na perspectiva dos multiletramentos, ser letrado pressupõe a capacidade de lidar com as situações de compreensão e de produção de gêneros textuais que são constituídos por diferentes modalidades (texto

TIRABOSCHI, Fernanda Franco; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; ARAÚJO, Marco André Franco de. A compreensão e a produção colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao *Instagram*. *Revista Intercâmbio*, v.XLV: 01-27, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

escrito, imagem, áudio etc.), assim como perceber as posições ideológicas e políticas que emergem nas práticas com o texto (ROJO, 2009, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015; VELIZ; HOSSEIN, 2020). Dessa forma, os multiletramentos incluem, também, o letramento digital, na medida em que envolvem as práticas de leitura e de escrita a partir de recursos digitais, tais como aplicativos digitais que permitem a produção e a edição de gêneros multimodais. Assim, os participantes deste estudo lançaram mão de diferentes aplicativos para a negociação de cores, fontes, fotografia e tipo de texto a ser escrito para a produção do gênero multimodal em estudo, como é possível perceber nos exemplos a seguir:

[4] Utilizamos alguns aplicativos de edição de imagens e de fotografia - como era uma atividade de Língua Inglesa optamos por utilizar ferramentas em inglês - como o *Pinterest, Photoshop Express e o PhotoBrush*.

(Pedro - narrativa de aprendizagem)

[5] O aplicativo que utilizamos para fazer as montagens da campanha foi o *Canva*, e as frases e imagens que usamos foram referências a coisas que conhecíamos e que imaginamos que muitas pessoas entenderiam do que se tratava ou que eram autoexplicativas.

(Brena - narrativa de aprendizagem)

[6] Usamos a foto de um cantor sertanejo (raiz de inspiração), falecido após seu veículo perder o controle e capotar várias vezes com ele sendo arremessado. Não recordo qual app usamos para edição, mas foi tudo grátis e de fácil acesso.

(Guido - narrativa de aprendizagem)

c) *Motivação para aprender inglês*

A pedagogia dos multiletramentos propõe uma prática educativa com foco na aprendizagem de línguas que leve em conta a bagagem cultural do aprendiz, suas identidades culturais, seus interesses, suas aspirações, estilos e necessidades de aprendizagem (COPE; KALANTZIS, 2009; PAESANI; ALLEN; DUPAY, 2016; ROJO, 2013; VELIZ; HOSSEIN, 2020). É nesse sentido que as práticas multiletradas podem favorecer a aprendizagem da língua-alvo, na medida em que garantem a liberdade e a autonomia dos aprendizes na execução de projetos que contemplam suas aspirações, valores e interesses. A título de exemplo, vejamos os seguintes excertos:

[7] A experiência nos fez ter uma noção ainda mais abrangente da situação do Brasil e do mundo e também nos levou a aprender melhor a como utilizar da língua inglesa na formação de frases que apresentem o sentido correto. Foi uma forma que nos deu bastante liberdade e fez com que nos interessássemos mais no estudo do idioma.

(Brena – narrativa de aprendizagem)

[8] Por ser algo inspirador e dinâmico, me fez ter uma maior proximidade com a disciplina, claro que existe todo um conjunto de fatos que foram somados na experiência, palavras que ficam gravadas e agora eu sei identificar algo do gênero, mesmo na língua inglesa.

(Guido – narrativa de aprendizagem)

d) A possibilidade de cumprir a função sociocomunicativa dos gêneros produzidos no âmbito escolar

Tradicionalmente, as produções textuais tanto em língua materna quanto na língua-alvo, na esfera escolar, tendem a se caracterizar como artificiais, pois são, normalmente, vistas como instrumentos utilizados como avaliação (GERALDI, 2012). Em vista disso, o professor faz a revisão dos textos com o intuito de corrigir elementos linguísticos e não de compreender a forma como o aprendiz se posiciona diante de determinadas questões por meio deles.

No que diz respeito às possibilidades de produzir gêneros autênticos, Knuppel (2016, p. 82) destaca que, nos meios virtuais, o aprendiz “interage, utiliza, comenta, critica, amplia questões, compartilha”. Adicionalmente, as mídias sociais podem se configurar como uma grande aliada da educação linguística, não só porque possibilita a colaboração na produção de textos diversos, mas, principalmente, porque se torna um meio de alcançar leitores que estão além dos limites da sala de aula e, em consequência, cumprir a função sociocomunicativa dos gêneros que são produzidos por aprendizes como parte de projetos pedagógicos. Ressaltamos que a possibilidade de veiculação de textos produzidos por aprendizes nas mídias sociais os torna conscientes de seus papéis enquanto produtores de discursos que terão impacto na vida das pessoas e que, portanto, são “capazes de transformar vidas” (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 2). Tais aspectos podem ser observados nos exemplos a seguir.

TIRABOSCHI, Fernanda Franco; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; ARAÚJO, Marco André Franco de. A compreensão e a produção colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao *Instagram*. *Revista Intercâmbio*, v.XLV: 01-27, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

[9] A experiência foi bem legal, o interessante foi ter trabalhado com assuntos atuais e bem polêmicos, e o fato de usar redes sociais é bom porque leva esses trabalhos pra fora de sala de aula e outras pessoas podem ter acesso, e é uma forma diferente de aprender a língua inglesa.
(Sol – narrativa de aprendizagem)

[10] A impressão que tivemos foi a de que o projeto ganhou mais visibilidade. No Instagram, um número maior de pessoas pôde ver e acompanhar cada campanha, o que não ocorreria, se, por exemplo, colocássemos as campanhas espalhadas pelo campus, isto por conta do tamanho da instituição.
(Lucas – narrativa de aprendizagem)

Com base nas análises estabelecidas, podemos afirmar que a experiência com a compreensão e a produção de textos publicitários, alinhada com as ações pedagógicas, se mostrou um recurso eficaz para um processo de aprendizagem de línguas que tenha por objetivo promover os multiletramentos dos aprendizes. Enfatizamos que os multiletramentos intentam promover oportunidades para o desenvolvimento do agenciamento crítico e reflexivo na construção de sentidos a partir de gêneros que envolvem múltiplas linguagens e culturas e, por isso, consiste em uma pedagogia “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 2).

6. Considerações finais

A pedagogia dos multiletramentos tem proposto uma educação linguística que contemple a diversidade linguística e cultural, isto é, as múltiplas linguagens e semioses (imagem, escrita, áudio, entre outras) que constituem os textos veiculados nos meios digitais, bem como o multiculturalismo, característicos das relações humanas na contemporaneidade.

Em virtude disso, buscamos investigar, neste estudo, uma proposta de compreensão e de produção colaborativa de textos publicitários, voltada para aprendizes de língua inglesa, ao tomar como base os princípios da pedagogia dos multiletramentos e da aprendizagem colaborativa de línguas.

Neste estudo, optamos pelo gênero ‘texto publicitário’, visto que consiste em um texto multimodal que envolve diferentes modos semióticos e tem como função sociocomunicativa alertar a população

TIRABOSCHI, Fernanda Franco; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; ARAÚJO, Marco André Franco de. A compreensão e a produção colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao *Instagram*. *Revista Intercâmbio*, v.XLV: 01-27, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

acerca de problemas (sociais, ambientais, da educação, da saúde etc.), de maneira a mostrar a importância da ação e da colaboração dos leitores.

As percepções dos participantes revelaram que a experiência, em estudo, se mostrou relevante para uma aprendizagem de línguas que visa a desenvolver os multiletramentos dos aprendizes. Os dados mostraram que a compreensão e a produção colaborativa de textos publicitários e sua publicação na mídia social *Instagram* podem promover: a) a agência crítica e criativa por meio de gêneros multimodais; b) o letramento digital e multimodal dos aprendizes; c) a motivação para aprender inglês; e d) a possibilidade de cumprir a função sociocomunicativa dos gêneros produzidos no âmbito escolar.

Concordamos com Corrêa e Dias (2016, p. 259) quando afirmam que a utilização de tecnologias digitais não consegue resolver todos os problemas da escola, mas, assim como os autores, acreditamos que "é possível realizar projetos que as envolvem, considerando os modos de dizer dos alunos". Assim, acreditamos que as práticas colaborativas de leitura e de escrita, por intermédio de recursos digitais, podem contribuir para incentivar, nos alunos, uma postura ativa, reflexiva e colaborativa e a capacitá-los a lidar com textos multimodais de forma crítica, em contextos presenciais e virtuais.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, E. M. N.; PORTELA, G. L. Produção colaborativa de textos multimodais a partir do gênero infográfico digital. *Revista Práticas de Linguagem*, v. 8, n. 2, p. 174-194, 2018.

ARAÚJO, E. V. F. de; VILAÇA, M. L. C. Sociedade Conectada: Tecnologia, Cidadania e Infoinclusão. VILAÇA, M. L. C.; ARAÚJO, E. V. F. de. (org.). *Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital*. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2016. p. 17-40.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, new learning. In: WALK, N. (ed.). *Pedagogies: An International Journal*. v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

_____. Multiliteracies: New literacies, new learning. In: HAWKINS, M. R. (ed.). *Framing languages and literacies: Socially situated views and perspectives*. New York: Routledge, 2013. p. 105-135.

TIRABOSCHI, Fernanda Franco; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; ARAÚJO, Marco André Franco de. A compreensão e a produção colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao *Instagram*. *Revista Intercâmbio*, v.XLV: 01-27, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

CORRÊA, H. R.; DIAS, D. R. Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos de cursos técnicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 55, n. 2, p. 241-261, 2016.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDCZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais reflexões de ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 35-72.

DOBAO, A. F.; BLUM, A. Collaborative writing in pairs and small groups: Learners' attitudes and perceptions. *System*, v. 41, n. 2, p. 365-378, 2013.

DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 26, n. 2, p. 664-687, 2015.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Ed. UFG, 2005.

_____. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p.11-45.

_____. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo/SP: Editora Anglo, 2012.

HARRIS, M. Collaboration is not collaboration is not collaboration: Writing Center Tutorials vs. Peer-Response Groups. *College Composition and Communication*, v. 43, n. 3, p. 369-383, 1992.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2012.

KNUPPEL, M. A. C. Material Educacional Digital: Multi/hipermodalidade e autoria. In: FRASSON, A. C. et al. (org.). *Formação de professores a distância: fundamentos e práticas*. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 65-84.

TIRABOSCHI, Fernanda Franco; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; ARAÚJO, Marco André Franco de. A compreensão e a produção colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao *Instagram*. *Revista Intercâmbio*, v.XLV: 01-27, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

KRESS, G.; VAN LEEUWEN. *Reading images: The grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 1996.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. Theoretical framework: An introduction to Vygotskian approaches to second language research. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.

MACEDO, J. O. R. Contribuições para o letramento crítico através da leitura de textos publicitários na perspectiva multimodal. In: LIMA, A. M.; FIGUEIREDO-GOMES, J. B.; SOUZA, J. M. R. de. (org.). *Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 67-76.

MORAES, G. L. Do livro ilustrado ao aplicativo: reflexões sobre multimodalidade na literatura para crianças. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, v. 46, n. 2, p. 231-253, 2015.

MOREIRA, M. A. O. A instrução focada na forma através da produção escrita: uma experiência na escola pública. *Revista Intercâmbio*, v.17, 307-321, 2008.

NETO, A. T.; THADEI, J.; SILVA-COSTA, L. P. da; FERNANDES, M. A. BORGES, R. R.; MELO, R. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROXANE, R. (org.). *Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 135-158.

OLIVEIRA, R. A. O. Percepções de alunos de LE sobre tarefas de enfoque gramatical realizadas on-line. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 3, n. 2, p. 97-114, 2003.

PAESANI, K.; ALLEN, H. W.; DUPUY, B. *A multiliteracies framework for collegiate foreign language teaching*. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2016.

RECUERO, R. Comunidades Virtuais em Redes Sociais na Internet: Uma proposta de estudo. *Ecompos*, v. 4, n. 2, 2005.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

TIRABOSCHI, Fernanda Franco; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; ARAÚJO, Marco André Franco de. A compreensão e a produção colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao *Instagram*. *Revista Intercâmbio*, v.XLV: 01-27, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

_____. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROXANE, R. (org.). *Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p.13-36.

_____.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 1- 152.

SABOTA, B. Traçando os fios da leitura em língua inglesa: por uma resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 81-109.

SILVA, T. S. da.; SOUZA, M. C. de. Os gêneros multimodais no livro didático de língua portuguesa: ensino híbrido à luz dos multiletramentos. In: LIMA, A. M.; FIGUEIREDO-GOMES, J. B.; SOUZA, J. M. R. de. (org.). *Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p.216-221.

SOUSA, L. P. de Q.; TIRABOSCHI, F. F.; LAGO, N. A. do.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Collaborative English language learning: Some reflections from interactions between pairs. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, n. 1, p. 259-286, 2019.

SOUSA, R., Q. de. Onde fica a língua inglesa em trabalhos multimodais? Uma experiência em uma escola pública brasileira. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 63-74.

STORCH, N. Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, v. 14, n. 3, p. 153-173, 2005.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (ed.). *Principle & Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

VELIZ, L; HOSSEIN, S. EAL teachers' (un)preparedness to implement classroom practice for multiliteracies pedagogy. In: TAO, W.; LIYANAGE, I. (ed.). *Multilingual Education Yearbook 2020*. Switzerland: Springer Nature Switzerland, 2020. p. 63-80.

TIRABOSCHI, Fernanda Franco; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; ARAÚJO, Marco André Franco de. A compreensão e a produção colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao *Instagram*. *Revista Intercâmbio*, v.XLV: 01-27, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WARNER, C.; DUPUY, B. C. Moving toward multiliteracies in foreign language teaching: Past and present perspectives ... and beyond. *Foreign Language Annals - American Council on the Teaching of Foreign Languages*, p. 1-13, 2018.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAMMIT, K. Working with Wikis: Collaborative writing in the 21st century. In: REYNOLDS, N., TURCSÁNYI-SZABÓ, M. (ed.). *Key Competencies in the Knowledge Society*. Berlin, Heidelberg: Springer, 2010. p. 447-455.