

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Leandra Maria da Silva Dias

**A EXPANSÃO ARGUMENTATIVA NA ESCRITA DE *MULTIMODAL ESSAYS* NA
GRADUAÇÃO DE LETRAS LÍNGUA INGLESA**

Recife
2018

LEANDRA MARIA DA SILVA DIAS

**A EXPANSÃO ARGUMENTATIVA NA ESCRITA DE *MULTIMODAL ESSAYS* NA
GRADUAÇÃO DE LETRAS LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dr^a. Maria Cristina Damianovic

Co-orientadora: Profa. Dr^a. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré

Recife
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Nathália Sena, CRB4-1719

D541e Dias, Leandra Maria da Silva
A expansão argumentativa na escrita de multimodal essays na graduação de letras língua inglesa / Leandra Maria da Silva Dias. – Recife, 2018.
114 f.: il.

Orientadora: Maria Cristina Damianovic.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2018.

Inclui referências e anexos.

1. Produção escrita. 2. Multimodalidade. 3. Expansão argumentativa. 4. Ensino da língua inglesa. I. Damianovic, Maria Cristina (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22.ed.) UFPE (CAC 2018-51)

LEANDRA MARIA DA SILVA DIAS

**A EXPANSÃO ARGUMENTATIVA NA ESCRITA DE MULTIMODAL
ESSAYS NA GRADUAÇÃO DE LETRAS LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em LINGUÍSTICA em 27/2/2018.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic
Orientadora – LETRAS - UFPE

Prof^a Dr^a Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré - UFRPE
Coorientador(a) – LETRAS

Prof^a. Dr^a. Simone de Campos Reis
LETRAS - UFPE

Prof^a. Dr^a. Diana Vasconcelos Lopes
LETRAS - UFRPE - GARANHUNS

Recife
2018

DEDICATÓRIA

Quando eu nasci na linguagem, eu me tornei questionadora. Minha mãe sempre diz que ficava assustada com tantas perguntas. Acho que deve ter sido engraçado. Ela quem mais se divertiu com os meus primeiros pensamentos filosóficos e questionadores acerca da origem da vida na terra e da existência de Deus.

Eu sempre fui professora! Sou mais uma daquelas professoras que ensinava bonecas na infância. Ainda no Ensino Médio, eu ajudava os filhos dos vizinhos a aprenderem a ler enquanto sonhava em ser cientista da NASA!

A vida me deu alunos maravilhosos! Eu agradeço ao universo a chance de ter conhecido essas pessoas porque eu sou um pouco de cada aluno que passou pela minha vida até hoje. Criança, adolescente e adulto. Todos eles expandiram quem sou.

Eu também tive professores maravilhosos! Cada um, a sua forma, foram dedicados, preocupados, atentos, disponíveis e importantes. Até na ausência, lembro-me de contribuições maravilhosas!

Essa pesquisa é, então, dedicada a todos que apareceram na minha caminhada até aqui e que me ajudaram a construir meu caminho e querer contribuir com um pouco para a constante melhoria da educação no meu país.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Essa pesquisa só foi possível porque, além do meu grande desejo em torná-la realidade, duas pessoas acreditaram que eu seria capaz de conduzi-la.

A primeira delas é a minha orientadora, amiga e modelo de ser humano em quem eu me espelho para ser uma professora melhor e uma pesquisadora mais humana todos os dias. Cris Damianovic me chamou a atenção no nosso primeiro encontro em 2014 por ser uma pessoa de inteligência perspicaz, energia intensa, alegria estonteante beleza hipnotizante. Eu gosto de pessoas que me hipnotizam. Naquele verão de 2014, eu desejei muito ser aluna dela e aprender com dedicação tudo que ela podia me ensinar.

Cris acreditou em mim desde o primeiro dia e viveu comigo todo o caminho imensuravelmente transformador que vivi ao longo dessa pesquisa. Nunca em toda a minha vida tive uma professora tão dedicada, humana, disponível e disposta a colaborar. Com ela aprendi a usar a argumentação de forma mais adequada e pacífica. Cris é um ser humano de luz!

Obrigada por ter dividido sua vida comigo durante esses anos de estudos e pesquisa.

A segunda pessoa é o meu companheiro de pesquisa, ex-chefe, colega de ICELT, parceiro de passeios em *shoppings*, compras, restaurantes e aventuras na Avenida Paulista, Najin Lima. A elegância e inteligência de Najin sempre foram características extremamente admiráveis. Ele é, juntamente a Cris, o meu espelho em muitas atitudes profissionais. Lembro-me bem da nossa primeira conversa sobre essa pesquisa em um restaurante na Abdias de Carvalho em Recife, em janeiro de 2014. Desde então, foram muitos diálogos, tardes, domingos e telefonemas compartilhados.

Obrigada por ter me ajudado a crescer!

AGRADECIMENTOS

Às forças incompreensíveis que controlam o universo, por terem trabalhado para que todas as possíveis felizes coincidências gerassem condições favoráveis ao meu caminho.

A Deus, em todas as suas possíveis formas de representação, por ter permitido que eu chegasse até aqui.

A minha mãe, que sempre me incentivou a estudar, torceu muito, mesmo sem entender o que eu iria estudar.

A Marcio Lira da Silva, a primeira pessoa que me falou sobre Mestrado, antes mesmo do meu ingresso na graduação.

A Alberto Costa, meu tutor e coordenador acadêmico, por todo o suporte e entusiasmo de sempre em várias fases da minha carreira.

Aos Orientandos Ligados (Iago, Tiago, Jaci, Carlinha, Julia, Simone Reis, Simone Uehara, Margareth, Tania e Najin), por terem criado diariamente ZDPs crítico-colaborativas e doado seu conhecimento para que eu pudesse me descobrir pesquisadora.

A Eduardo Santos, por ter disponibilizado seu tempo para ouvir todas as aventuras dessa pesquisa de forma paciente, ativa e motivadora.

A Christopher Thirlaway pelo incentivo e amizade de sempre.

A Julia Larré e Carla Richter, por terem respondido com paciência a todos os meus áudios com questionamentos diários sobre como escrever essa dissertação.

A Mariana Becker, por ter me emprestado montanhas de livros para a seleção.

A Mirella Barbosa, Maria Teresa e Simone Uehara, por terem vivido comigo todos os momentos do processo de seleção, as aulas das disciplinas do PPG Letras e os questionamentos durante a escrita desta dissertação.

A Marcelo de Cristo, tutor, inspiração e grande amigo, por todas as horas de conversa e suporte durante essa caminhada.

Às Amigas do Papai (David Moura, Elvis e Katy Serudo), por terem entendido meus momentos de isolamento para escrever esse texto e pelo incentivo maravilhoso em nossas conversas.

A Mirelle Godoy e Silvio Campos, por incentivarem meus estudos e vibrarem junto comigo em cada estágio deste processo.

A Isabela Barbosa por ter flexibilizado o meu horário de trabalho e viagens para que eu pudesse frequentar as aulas presenciais na UFPE.

À Laysa Gracielle, por ter me ajudado com todo o *upload* de documentos na plataforma do Comitê de ética e por todas as conversas sobre *Design*, Multimodalidade e escrita.

À Mariana Eulália, meu filhote do coração, por ter me apoiado e ter falado inúmeras vezes que eu iria conseguir. (“Gorda, vai dar certo!”).

À Diana Vasconcelos, por ter me encorajado a seguir a carreira acadêmica.

À Simone Reis, por ter me falado com palavras doces que era difícil, mas não impossível.

A Luke Meddings, que me presenteou com um dos livros mais importantes desta pesquisa, revisou o texto do *abstract* e segurou na minha mão durante o ano de 2017 e nunca fez questão de dizer o quão orgulhoso se sentia de toda a superação que foi, para mim, chegar até aqui.

A PH, Philipe Araújo, que fez a revisão final deste texto.

À Banca de Qualificação composta pelas professoras Simone Reis e Diana Vasconcelos por todas as sugestões de ajustes para a melhoria do texto inicial desta dissertação.

Deus quer, o homem sonha, a obra nasce.
Deus quis que a terra fosse toda uma,
Que o mar unisse, já não separasse.
Sagrou-te, e foste desvendando a espuma¹ [...]

Fernando Pessoa

¹ <http://www.jornaldepoesia.jor.br/fpesso03.html> - acessado em 10/09/2017.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva discutir a relevância da multimodalidade (KRESS, 2003; 2010) na expansão da argumentação (LIBERALI, 2013, 2016) quando da produção escrita de *Multimodal Essays* na graduação de Letras-Inglês (Lic.), o que implica investigar a relevância e a contribuição que a Pedagogia dos Multiletramentos (COPE & KALANTZIS, 2000, 2009; 2013), com foco na multimodalidade de textos, pode trazer para o ensino de língua estrangeira no contexto universitário. Esta discussão emerge de uma inquietação relacionada à distância entre as práticas de linguagem em contextos acadêmicos e o uso real da língua na Modernidade Recente (MOITA LOPES, 2013), e, por não desassociar teoria de prática, além de direcionar-se a ambientes de ensino aprendizagem de língua estrangeira, está inserida no campo da Linguística Aplicada (CELANI, 2009; MOITA LOPES, 2006, 2013; RAJAGOPALAN, 2006, 2013; DAMIANOVIC, 2005). Surge de uma proposta de trabalho realizada na UFPE, na graduação em Letras-Inglês (Lic.) pelo grupo de pesquisa LIGUE/CNPq (Linguagem, Língua, Escola e Ensino), com o intuito de aproximar as práticas pedagógicas de ensino de língua inglesa das necessidades de linguagem dos alunos nos tempos atuais. Os dados focais deste estudo estão voltados para a experiência vivenciada na disciplina de Inglês VI, no curso de Letras-Inglês (Lic.), baseada na Pedagogia dos Multiletramentos com foco na multimodalidade. O *corpus* discutido é composto por três versões de um *Multimodal Essay* escrito por dois dos alunos focais. Na discussão da análise nos voltamos para a expansão argumentativa ocorrida na escrita em três versões desses textos focais, tendo como elementos norteadores alguns dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos da linguagem argumentativa (Liberali, 2013). Os resultados apontam que houve expansão de alguns aspectos da linguagem argumentativa escrita quando do uso de suporte multimodal nos textos dos alunos. Além disso, percebemos que a articulação entre os estudos sobre a argumentações e multimodalidade e sua incorporação nas metodologias de ensino atuais de língua inglesa pode ajudar a preencher a lacuna atual entre a sala de aula de língua estrangeira e a real necessidade de uso da língua pelos aprendizes.

Palavras-chave: Produção escrita. Multimodalidade. Expansão argumentativa. Ensino, Língua inglesa.

ABSTRACT

This research aims to discuss the relevance of multimodality (KRESS, 2003, 2010) in the expansion of argumentation (LIBERALI, 2013, 2016) in written multimodal essays on the Language Arts Undergraduate course. This implies investigating the relevance and contribution which the Pedagogy of Multiliteracies (COPE & KALANTZIS, 2009), focusing on the multimodality of texts, can bring to the teaching of foreign languages in an academic context. This discussion emerges from a concern about the gap between language practice in academic contexts and the real use of language in Recent Modernity (MOITA LOPES, 2006, 2013); since it does not disassociate theory and practice, and relates to English as a Foreign Language learning and teaching contexts, our study belongs within the scope of Applied Linguistics (CELANI, 2009; MOITA LOPES, 2006, 2013; RAJAGOPALAN, 2006, 2013; DAMIANOVIC, 2005). It is based on a project which took place at UFPE, on the Language Arts Undergraduate course conducted by the research group LIGUE/CNPq (languages, school and teaching) focused on uniting pedagogical practices and the real needs of current times students. The focal data is based on a project carried out by students of English VI on the Language Arts Undergraduate course exploring the Pedagogy of Multiliteracies, focusing on multimodality. For the data analysis we focus on the argumentative expansion that occurred throughout the three versions of this focal Multimodal Essay, using some of the enunciative, discursive and linguistic aspects of the argumentative language (LIBERALI, 2013) as guiding elements. Results show that there was argumentative expansion in written language due to the use of multimodal support by the students in their texts. Moreover, we believe that the intertwining of argumentation and multimodality studies as well as its use in current English teaching methodologies might help to reduce the gap between the English language classroom and the real linguistic demands of its students.

Key Words: Writing. Multimodality. Argumentative expansion. Teaching. English language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Os sistemas multimodais e seus elementos a serem considerados.....	38
Figura 2	Postagem do Mr. Lewis. Unidade 1: Argumentação e vida, tarefa 3.....	55
Figura 3	Quadro-resumo das atividades propostas pelos professores- pesquisadores no Edmodo.....	56
Figura 4	Fluxo de Designing dos multimodal essays.....	66
Figura 5	Trecho do texto produzido pelo Aluno 1. Parágrafo 1: Designing 1.....	68
Figura 6	Trecho do texto produzido pelo Aluno 1. Parágrafo 4: Designing 1.....	69
Figura 7	Devolutivas crítico-colaborativas ao parágrafo 1 do Design 14.....	70
Figura 8	Trecho de texto produzido pelo Aluno 1. Designing 2 (Multimodal Essay) – Adição de imagens e links ao texto original.....	71
Figura 9	Devolutiva Crítico Colaborativa ao Designing 2.....	75
Figura 10	Parágrafo anterior modificado na produção do Aluno 1 – The Redesigned.....	76
Figura 11	Primeiro parágrafo do Designing 1 do Aluno2.....	79
Figura 12	Devolutiva Crítico-colaborativa ao Designing 1 do Aluno 2.....	82
Figura 13	Devolutiva Crítico-colaborativa ao Designing 1 do Aluno2.....	82
Figura 14	Parágrafo modificado – The Redesigned (Aluno 2).....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Aspectos Enunciativos do procedimento de análise.....	43
Quadro 2	Quadro-resumo dos aspectos discursivos.....	44
Quadro 3	Quadro-resumo dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos escolhidos.....	46
Quadro 4	Quadro-resumo da atuação dos docentes que atuaram na disciplina de Inglês VI-2015.1.....	51
Quadro 5	Quadro-resumo das tarefas executadas pelos docentes responsáveis pela parte on-line da disciplina conduzida no Edmodo.....	53
Quadro 6	Quadro-resumo dos trabalhos apresentados em eventos e para obtenção de notas em disciplinas do PPG-Letras UFPE e artigos submetidos para publicação.....	62
Quadro 7	Quadro comparativo sobre o aspecto discursivo Desenvolvimento do tema entre o Designing 1 e 2 do Aluno 1.....	72
Quadro 8	Aspectos Argumentativos Linguísticos – (mecanismos de valoração) - Designing 2 / Aluno 1.....	74
Quadro 9	Aspectos Argumentativos Linguísticos (mecanismos de valoração) - Designing 1 / Aluno 2.....	80
Quadro 10	Relação imagens–texto no Multimodal Essay do Aluno 2.....	84

LISTA DE SIGLAS

GNL	Grupo Nova Londres
LA	Linguística Aplicada
LI	Língua Inglesa
Lic.	Licenciatura
LIGUE	Linguagem, Línguas, Escola e Ensino.
PCcol	Pesquisa Crítico- Colaborativa
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1	LINGUÍSTICA, LINGUÍSTICA APLICADA E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	23
2.1.1	Linguística: Breve percurso histórico e complexidade de definição do termo.....	23
2.1.2	Linguística Aplicada: A busca pela transformação da realidade por meio da língua.....	27
2.1.3	Linguística Aplicada, ensino de língua inglesa e formação de professores.....	30
2.2	PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: UMA RESPOSTA ÀS DEMANDAS SOCIAIS DA COMUNICAÇÃO CONTEMPORÂNEA?.....	34
2.3	ARGUMENTAÇÃO E MULTIMODALIDADE: ARTICULAÇÃO DE SEMIOSES DIVERSAS NA ELABORAÇÃO DO DISCURSO CONTEMPORÂNEO.....	41
3	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	48
3.1	PESQUISA CRÍTICO-COLABORATIVA.....	48
3.2	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	50
3.2.1	O gênero essay e a produção escrita multissemiótica.....	53
3.3	OS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA.....	57
3.3.1	Os alunos: professores de LI em formação.....	58
3.3.2	A professora-pesquisadora.....	60
3.4	CONSTITUIÇÃO DO CORPUS.....	61
3.5	CREDIBILIDADE DA PESQUISA.....	62
4	DISCUSSÃO DA ANÁLISE DOS DADOS.....	64
4.1	ANÁLISE DOS TEXTOS DO ALUNO 1.....	67
4.1.1	Aspectos Argumentativos Enunciativos: Objetivos da Interação – Fim /e Objeto/Conteúdo Temático.....	67
4.1.2	Aspectos Argumentativos Discursivos: Plano organizacional e Desenvolvimento/ Não-desenvolvimento.....	67
4.1.3	Aspectos Argumentativos Linguísticos: mecanismos de valoração e de conexão.....	68

4.1.4 Aspectos Argumentativos Enunciativos: Objetivos da Interação – Fim /e Objeto/Conteúdo Temático.....	70
4.1.5 Aspectos Argumentativos Discursivos: Plano organizacional e Desenvolvimento/ Não-desenvolvimento.....	71
4.1.6 Aspectos Argumentativos Linguísticos: mecanismos de valoração e mecanismos de conexão.....	73
4.2 ANÁLISE DOS TEXTOS DO ALUNO 2.....	77
4.2.1 Aspectos Argumentativos Enunciativos: Objetivos da Interação – Fim /e Objeto/Conteúdo Temático.....	77
4.2.2 Aspectos Argumentativos Discursivos: Plano organizacional e Desenvolvimento/ Não-desenvolvimento.....	77
4.2.3 Aspectos Argumentativos Linguísticos: Mecanismos de Valoração e mecanismos de conexão.....	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	91
ANEXO 1 – Designing 1 (Multimodal Essay 1 do Aluno 1).....	97
ANEXO 2 – Devolutivas Crítico-Colaborativas 1 (Aluno 1).....	98
ANEXO 3 – Designing 2 (Multimodal Essay 2 do Aluno 1).....	100
ANEXO 4 – Devolutivas Crítico-Colaborativas 2 (Aluno 1).....	102
ANEXO 5 – The Redesigned (versão final do Multimodal Essay do Aluno 1).....	103
ANEXO 6 – Designing 1 (Multimodal Essay 1 do Aluno 2).....	105
ANEXO 7- Devolutivas Crítico-Colaborativas 1 (Aluno 2).....	109
ANEXO 8 – The Redesigned (Aluno 2).....	111

Perfeito Controverso

Todas as decisões erradas trouxeram uma decisão certa.

Todos os desencontros terminaram nesse encontro.

Todas as ilusões criaram essa verdade.

Todos os dias de chuva resignificaram o sol.

Todos os amores despedaçados construíram esse único amor.

Poderiam ter sido vários caminhos, mas esse foi o MEU caminho.



Dias, 2017

1 INTRODUÇÃO

“Se fosse possível definir, de forma geral, a missão da educação, poder-se-ia dizer que seu objetivo principal é garantir que todos os alunos possam se beneficiar da aprendizagem de maneira que eles possam participar plenamente na vida pública, comunitária e econômica.”

(THE NEW LONDON GROUP, 2000).

As mudanças de ordem social ocorridas ao longo do século XXI, promovidas, em sua grande parte, pelo advento do uso de tecnologias digitais no âmbito das comunicações, tem sido material de intermináveis discussões de estudiosos de diferentes áreas das ciências humanas.

No tocante à educação, destacamos algumas das reflexões de Moita Lopes (2013) acerca da Linguística Aplicada e do ensino de língua no Brasil. O linguista destaca as transformações sociais provocadas pelo processo de globalização no período histórico atual, o qual denomina Modernidade Recente. Segundo o estudioso, esse termo é utilizado para descrever o período da história contemporânea relacionado às últimas décadas do século XX e os tempos que vivemos, quando é notório o turbilhão de mudanças de ordem econômica, política, tecnológica e, conseqüentemente, social.

Sentimentos de incerteza e hesitação parecem ser característicos desse momento, criando espaços para o surgimento de questionamentos sobre crenças, conhecimentos e a atuação social do homem na sociedade em que vive.

Segundo o autor:

Na modernidade recente, a linguagem, os textos, as línguas e as pessoas movem-se, cada vez mais, em sociedades hipersemiotizadas, o que tem levado a pensar as línguas, a linguagem e quem somos no mundo social em outras bases. (MOITA LOPES, 2013 p. 18).

Nessas sociedades, caracterizadas como hipersemiotizadas², é natural que exista a facilidade de acesso a recursos diversos no processo de criação de significados em situações cotidianas – formais e informais – de uso da linguagem. Essa diversidade de elementos, como imagens estáticas e em movimento, vídeos, áudios, hipertexto, etc,

² Entendemos como sociedades hipersemiotizadas aquelas sociedades nas quais as tecnologias digitais de comunicação permitem o acesso a semioses outras (imagens, sons, fotos, cores, dentre outras) que não apenas a escrita e a fala na composição de textos.

permitem que o homem possa ter mais estratégias para comunicar suas ideias que não apenas o discurso escrito ou falado de caráter monomodal.

Tendo como contexto as informações anteriormente apresentadas, este estudo surge de uma proposta de trabalho realizado na UFPE, na graduação em Letras-Inglês (Lic.) pelo grupo de pesquisa LIGUE/CNPq (Linguagem, Língua, Escola e Ensino), do qual a autora desta pesquisa faz parte como pesquisadora. A pesquisa aqui apresentada está situada em um estudo vivenciado durante o primeiro semestre do ano de 2015 na disciplina de Inglês VI do sexto período do curso de Letras-Inglês (Lic.) da UFPE, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic, orientadora desta pesquisa.³

Por acreditarmos que a teoria deve dialogar com prática (MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2003, 2006, 2013; PENNYCOOK, 2006; ROJO, 2006; DAMIANOVIC, 2005), a nossa pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada (LA) e busca suporte teórico na Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2009, 2013), com foco na multimodalidade (KRESS, 2003; 2010). O *corpus* desta pesquisa será constituído pelos textos produzidos em três versões por dois alunos graduandos focais em Letras-Inglês (Lic.) durante o primeiro semestre de 2015 na disciplina de Língua Inglesa VI. Buscaremos analisar o desenvolvimento das categorias argumentativas enunciativas (Fim e Objeto/Conteúdo Temático), discursivas (Plano organizacional e Desenvolvimento/Não-desenvolvimento) e linguísticas (Mecanismos de Valoração e mecanismos de conexão) (LIBERALI, 2013) entre os sujeitos⁴ focais quando do uso do suporte multimodal (imagens e links para páginas diversas da internet) durante a composição de seus textos. Os textos que compõem o *corpus* dessa pesquisa são parte do banco de dados do Grupo LIGUE/CNPq – UFPE⁵.

Esta pesquisa busca, dentro de suas limitações, respostas para um dos desafios impostos para os docentes que trabalham com leitura e/ou escrita nos dias atuais: o texto multimodal contemporâneo. A relevância do nosso estudo reside no fato de estar a multimodalidade de textos (KRESS, 2010) intimamente conectada às profundas transformações nas relações sociais entre aqueles que produzem e se engajam com o

³ Todos os sujeitos que forneceram o *corpus* dessa pesquisa são indivíduos maiores de 18 anos e compõem uma sala heterogênea composta de indivíduos dos sexos feminino e masculino. Todos estavam devidamente matriculados no curso quando da realização da pesquisa.

⁴ Para este estudo, usaremos os termos indivíduo e sujeito como sinônimos.

⁵ O LIGUE/CNPq- UFPE tem como base para suas pesquisas dois eixos teóricos: a pedagogia da argumentação (LIBERALI, 2013-2018) e a abordagem dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2009, 2013), com foco na multimodalidade (KRESS, 2003), e é coordenado pela Professora Doutora Maria Cristina Damianovic.

texto. Enquanto há quase duas décadas atrás a competência em relação a um único modo, a escrita, era vista como suficiente para a tarefa de compor um texto, precisamos entender, agora, os potenciais semióticos de todos os modos que envolvem a criação do texto multimodal (KRESS, 2010, p. 11).

A multissemiótica⁶ é marca constituinte da grande maioria dos textos que hoje circulam na internet e, conseqüentemente, nos novos impressos e nas mídias de massa (ROJO, 2013), refletindo, assim, uma das formas contemporâneas de se inserir em uma cultura e dominar uma língua (MARCUSCHI, 2008).

Nosso interesse em pesquisar a relevância da multimodalidade na produção escrita de caráter argumentativo de discentes do curso de Licenciatura (Lic.) em Letras-Inglês⁷ se dá porque, como afirma Liberali (2016), apesar de ser inegável a diversidade de modos com a qual os significados são encontrados nas atividades da vida contemporânea vividas pelos sujeitos,

As formas como efetivamente analisamos e utilizamos cotidianamente esses instrumentos multimodais para nos tornamos agentes fazedores e refazedores de sentidos, como sugere Kress (2010), ainda está longe de ter sido trabalhada em pesquisa na escola e, muito menos, na vida prática. (LIBERALI, 2016, p. 64).

A escolha do gênero *essay*, para esta pesquisa deu-se por sua relevância como forma de produção textual escrita inerente à vida acadêmica do aluno de Letras-Inglês (Licenciatura). Por considerarmos de extrema relevância os aspectos interculturais dos gêneros (BHATIA, 1993, 2002), a palavra *essay* não será traduzida neste estudo. Acreditamos que fazê-lo poderia conduzir o leitor a pensar a produção textual em análise por um prisma que não satisfaz a realidade desta pesquisa.

O gênero *essay*, bem como a sua variação usada neste estudo – *Multimodal Essay* – será definido com mais clareza na sessão de Metodologia de Pesquisa deste texto.

Acreditamos ainda que, ao investigar as relações entre a multimodalidade e a escrita de um gênero argumentativo relevante para a vida acadêmica do aluno de Letras-Inglês, estaremos trazendo novos olhares para a produção escrita na graduação de

⁶ O conceito de multissemiótica ou intersemiótica também denominado multimodalidade será abordado segundo a perspectiva dos estudos do Grupo de Nova Londres (Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata, 2000).

⁷ Doravante Letras-Inglês (Lic.).

Letras-Inglês bem como contribuindo para o desenvolvimento de novos estudos sobre Multimodalidade e Multiletramentos na universidade.

A pergunta de pesquisa que orienta a nossa pesquisa é: Há expansão argumentativa quando da adição de suporte multimodal na escrita de *essays*?

Sendo assim, os objetivos desta pesquisa são:

Objetivo geral:

Investigar se há expansão argumentativa quando da adição do suporte multimodal na escrita de *essays*.

Objetivos específicos:

- (1) Investigar se existe expansão dos aspectos argumentativos enunciativos, discursivos e linguísticos na produção de *essays* quando do uso da multimodalidade.
- (2) Analisar os usos mais recorrentes da multimodalidade na escrita da abertura, desenvolvimento e fechamento de *essays*.

Este trabalho tem início com o capítulo teórico, que está dividido em três partes. No primeiro momento, farei uma breve descrição do percurso da evolução dos estudos linguísticos ocidentais (WEEDWOOD, 2002) e tento então definir, usando a voz de alguns estudiosos da área, o que é linguística. Menciono ainda o campo dessa Ciência, a qual chamamos de Linguística Aplicada (GOMES DE MATOS, 2003). Com o objetivo de esclarecer o papel do Linguista Aplicado nos dias de hoje (RAJAGOPALAN, 2006; MOITA LOPES, 2006, 2013), discorrerei brevemente sobre o percurso dos estudos da Linguística Aplicada no Brasil (DAMIANOVIC, 2005). A primeira parte do capítulo teórico deste estudo se encerra com uma discussão do panorama do ensino de Língua Inglesa no Brasil à luz da Linguística Aplicada e dos desafios para o campo de formação de professores de língua estrangeira no país (CELANI, 2009).

A segunda parte do capítulo teórico é composta das ideias sobre a Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTIZIS, 2000, 2009, 2013; ROJO, 2012, 2013), com base nas discussões do Grupo de Nova Londres, que:

Busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos”, que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural

trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p. 14).

Nessa pesquisa, nos ocuparemos de discutir apenas um dos aspectos do prefixo “multi” da Pedagogia dos Multiletramentos: a multimodalidade, com base nos estudos de (KRESS, 2003, 2010). Vemos a Pedagogia dos Multiletramentos com foco na Multimodalidade de textos como uma fonte de suporte para a produção linguística na contemporaneidade, uma vez que, como afirma Moita Lopes (2013, p. 18), “a linguagem, os textos, as línguas e as pessoas movem-se, cada vez mais, em sociedades hipersemiotizadas, o que tem levado a pensar as línguas, a linguagem e quem somos no mundo social e, outras bases”. A parte três do capítulo teórico discute a articulação entre argumentação e multimodalidade como elementos constitutivos da linguagem humana cotidiana e apresenta com mais detalhes os aspectos da linguagem argumentativa (LIBERALI, 2013) que orientam a análise de dados dessa pesquisa.

O capítulo terceiro, por sua vez, será dedicado ao tipo de pesquisa que utilizamos para nortear a caminhada ao longo das reflexões que compuseram a coleta e análise de dados; a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2009, 2011, 2012).

Alguns objetivos da PCCol que nortearam a nossa escolha para esse tipo de pesquisa, segundo Magalhães (2012, p. 22), são:

- a) [...] criar um contexto de confiança e respeito entre os participantes que possibilite que, intencionalmente, escutem uns aos outros e, com base e valores e necessidades, receios, conhecimentos, desconhecimentos, dúvidas, conflitos, emoções, questões problemáticas, concordâncias e discordâncias em relação aos próprios sentidos, quanto ao objeto em construção, e aos outros, repensem a si mesmos;
- b) desenvolver um compromisso e responsabilidade na condução do projeto;
- c) construir mutualidade e interdependência produtiva, com vistas a desenvolver uma visão compartilhada e transformadora que coloque em discussão diferença, concordâncias e discordâncias, para atingir conjuntamente resultados negociados;
- d) compartilhar outras maneiras de pensar, possibilitando a expansão dos próprios entendimentos; [...]

O capítulo de Metodologia de Pesquisa (capítulo 3) continua com a descrição dos demais elementos constitutivos de dessa pesquisa:

- Contexto no qual a pesquisa foi realizada;
- O gênero textual analisado (*Multimodal Essay*);

- Professores-pesquisadores envolvidos na pesquisa;
- Ambiente de ensino no qual de seu a pesquisa;
- Professores em formação participantes da pesquisa;
- O material analisado.

No capítulo quarto, os dados dessa pesquisa são levantados e discutidos. Nessa seção, verificaremos os usos mais recorrentes do suporte multimodal e discutiremos se há ou não expansão argumentativa quando do uso desse elemento.

As considerações finais fazem uma retrospectiva geral do estudo e apresentam os achados dessa pesquisa e seus encaminhamentos futuros.

Espera-se que essa pesquisa seja não só um apanhado de teoria e análise de dados, mas sim um convite ao papel de cada um de nós, educadores brasileiros na busca de um país melhor em termos de melhores condições de ensino e educação linguística argumentativa, empoderadora e libertadora.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 LINGUÍSTICA, LINGUÍSTICA APLICADA E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Este estudo tem como sustentação teórica as considerações atuais da Linguística Aplicada, que consiste na necessidade de aproximar as metodologias de ensino de língua às necessidades reais de comunicação dos usuários dessa língua e as bases da Pedagogia dos Multiletramentos, que defende que a linguagem precisa empoderar o indivíduo para a criação e recriação de significados por meios das semioses diversas disponíveis no mundo. Buscamos suporte ainda nos estudos sobre a linguagem argumentativa em situações escolares, com o intuito de recortar alguns aspectos de linguagem para reflexão e análise, uma vez que concebemos a argumentação, assim como a multiplicidade de semioses existente no mundo, pilares que se completam para a comunicação cotidiana no mundo atual.

Dessa forma, neste capítulo, com o intuito de apresentar o nosso arcabouço teórico, trataremos sobre a definição do termo Linguística e nos aprofundaremos no ramo desta ciência, na qual situamos a nossa pesquisa: a Linguística Aplicada. Em seguida, trataremos das bases da Pedagogia dos Multiletramentos e daremos foco à Multimodalidade, por ser esse o aspecto dessa pedagogia que mais nos interessa neste estudo.

Apresentaremos ainda alguns achados dos estudos sobre a argumentação em contextos escolares, uma vez que abordaremos a linguagem por esse prisma neste estudo.

2.1.1 Linguística: Breve percurso histórico e complexidade de definição do termo

Entender a origem do pensamento e da linguagem é, sem dúvida alguma, uma das maiores curiosidades do ser humano. Uma vez que a linguagem está presente em todas as atividades humanas, assim como postula Bakhtin (2008), procurar entendê-la é compreender o homem em sua constituição social e humana. Logo, este estudo não poderia ter início sem que discutíssemos, ainda que de forma breve, o que é a Linguística e o que estudam os pesquisadores dessa área.

A Linguística, em termos gerais, é denominada como a ciência que estuda a linguagem humana (capacidade de se comunicar por meio da fala ou da escrita). Chegou até o nosso conhecimento por meios da publicação póstuma da obra “Curso de Linguística Geral”, entre 1911 e 1916, na França, por dois alunos do mestre genebrino Saussure. A obra citada é composta de anotações desses alunos sobre as questões debatidas pelo estudioso em suas aulas, que fica então conhecido como o pai da Linguística. Todavia, Marcuschi (2008) afirma que a linguística teve início há mais de 2.500 anos na Índia com Panini, que, motivado por razões religiosas, analisou o sistema linguístico do sânscrito, língua sagrada indiana.

Weedwood (2002) considera as análises de Panini a tradição gramatical não-ocidental mais interessante, original e independente. Ainda, a autora ressalta que foi o conhecimento do sânscrito que ajudou a lançar as bases da gramática comparativa indoeuropeia, da filologia comparativa e da linguística histórica do século XIX. Ao abordar acerca das tradições linguísticas (Índia, China, Grécia, Roma e Ocidente no geral) no plano geográfico, Weedwood (2002) argumenta que seria vão estabelecer uma ligação entre elas tendo uma sequência cronológica como fio condutor. O que de fato existiu, na época, foi uma coexistência dessas problematizações sobre a linguagem, que fazem parte da tentativa do homem de entender a sua existência e dissertar sobre a sua realidade.

A exemplo disso, a tradição greco-romana, representada por Platão e Aristóteles, constrói as bases filosóficas da terminologia e alguns dos primeiros problemas linguísticos que, segundo Marcuschi (2008), eram de ordem semântica e filosófica e não formal e morfológica.

Daí, então, os estudos sobre a linguagem evoluíram e adentraram o século XIX com riqueza de reflexão nas linhas filológica, histórica e comparativista. Os estudos sobre a linguagem, nessa época, se baseavam em estudos de neogramáticos e comparativistas que se interessavam em buscar leis gerais aplicáveis a todas as línguas.

Esse período é conhecido por muitos estudiosos da linguagem como Pré-saussuriano. Faraco (2004), em suas considerações sobre os estudos desse momento, chama a atenção para o fato de que a Saussure só foi possível estabelecer o corte epistemológico nos estudos linguísticos porque o terreno já havia sido preparado por uma longa tradição de buscas e investigações sobre a língua e sua natureza. Nesse sentido, o autor afirma: “Embora à primeira vista haja no gesto de Saussure uma ruptura

com o modo de fazer linguística do século XIX, podemos também pensá-lo como um gesto de continuidade” (FARACO, 2004, p. 27).

Ao inaugurar o cenário científico da linguística, Saussure também dá início à história da linguística propriamente dita inaugurando, segundo Marcuschi (2008, p. 27) “um novo modo de fazer linguística em relação ao comparativismo e ao historicismo que o precederam”.

Segundo Leal (2010, p. 111),

Saussure é considerado o pai da linguística moderna por postular uma ciência da linguagem que rompia com os estudos comparatistas desenvolvidos até então. Para ele, a língua deve ser analisada sem a interferência da história, priorizando o estudo sincrônico e não diacrônico (como feito pela filologia e pela gramática comparativa do século XIX). O objeto do estudo linguístico deve ser o sistema da língua num dado momento e não as relações de sucessão das formas linguísticas no eixo do tempo. Desse modo, ele propõe um campo de estudo científico sobre as línguas apartado dos estudos tradicionalmente realizados pela gramática, pela filologia, pela literatura e outras áreas dedicadas à descrição e compreensão da linguagem.

Desde Saussure, várias correntes linguísticas revisitam a proposta do estudioso, ora adicionando novos elementos às suas descobertas, ora questionando os limites atribuídos ao seu objeto de análise.

A segunda metade do século XX foi o palco novamente de grandes mudanças na forma de conceber o objeto de estudo da linguística. Segundo Weedwood (2002, p. 144),

em vez de se preocupar com a estrutura abstrata da língua, com seu sistema subjacente (com a *langue* de Saussure e a competência de Chomsky), muitos linguistas se debruçaram sobre os fenômenos mais diretamente ligados ao uso que os falantes fazem da língua.

Esse evento chamado de virada pragmática deu abertura ao diálogo entre a linguística mais tradicional e outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a psicologia, sociologia e a psicanálise. Nesse momento, o pensamento Bakhtiniano vai criar o impacto necessário para que a língua deixe de ser pensada apenas como um sistema homogêneo e estável.

A palavra-chave da linguística Bakhtiniana é diálogo (WEEDWOOD, 2002, p. 152). Só existe língua onde houver possibilidade de interação social, dialogal. O diálogo, segundo Marchezan (2006), é um acontecimento entre sujeitos, que são fortemente marcados por embates ou concordâncias referentes a ideologias resultantes

de sua história e cultura. Dessa forma, a enunciação é de natureza social, portanto ideológica, não existindo fora de um contexto social.

Esse pequeno descritivo histórico da evolução dos estudos linguísticos desde a antiguidade até o século XXI, nos deixa a seguinte pergunta: O que é, afinal linguística? Seria suficiente, nos dias de hoje, definir linguística como a ciência que estuda a linguagem humana?

Respondendo a essa pergunta, Abaurre (2003, p. 16) afirma que:

A linguística para mim é hoje um campo de estudos muito amplo, que toma por objeto de estudo, investigação, os mais variados aspectos associados às questões da linguagem. Então tenho um pouco de problema em aceitar simplesmente uma definição de linguística como ciência da linguagem.

A necessidade de explicar a complexidade do conceito da ciência também está presente na definição de Faraco (2003, p. 66), quando deixa claro que:

(...) A Linguística é a ciência que tem como objeto a linguagem verbal ou as línguas naturais. Mas para sair do manual, talvez fosse bom pensar que o termo linguística tem uma designação ampla e uma designação estrita. No sentido amplo, poderíamos dizer que a linguística congrega as diferentes atividades de estudo sistemático da linguagem verbal das línguas naturais que são desenvolvidas nos departamentos de linguística e nos programas de pós-graduação em linguística, seja no Brasil, seja no mundo. Linguística, seria então, o conjunto de atividades científicas que os que se designam linguistas desenvolvem no contexto universitário. Interessante observar que hoje, no Brasil, nós temos preferido designar os nossos programas de pós-graduação de “estudos linguísticos”. E essa mudança de nome talvez decorra da necessidade que temos de acomodar, numa mesma grande área, atividades que são mais próprias da linguística stricto sensu, mas também a sociolinguística, a psicolinguística, a linguística aplicada, a neolinguística, às diferentes análises de discurso e assim por diante (...)

Fica claro, pelas definições desses grandes estudiosos da linguística no cenário brasileiro, que uma definição tradicional da Linguística não contemplaria a grandiosidade do que é, de fato, estudar os fenômenos da linguagem humana.

Ainda na tentativa de responder à mesma pergunta, nos voltamos para as considerações de Gomes de Matos (2003, p. 93), quando discorre sobre a definição de Linguística.

Há várias maneiras de se caracterizar. Deixemos a definição para os dicionários especializados. Eu caracterizaria a linguística como a ciência que se ocupa do processo linguagem em suas múltiplas representações, principalmente a linguagem escrita, a linguagem

falada e a linguagem gestual e que também se ocupa da descrição das origens, da estrutura, do funcionamento e dos efeitos do uso nos usuários. Essa é uma caracterização abrangente e que claro poderia ainda ser mais detalhada, se considerássemos que a linguística como ciência da linguagem e das línguas também interessa a dimensões que transcendem propriamente o estudo linguístico. A linguística é um campo com dupla face: teórica e aplicada, segundo a vocação/ a motivação dos que nela atuam.

O que nos chama mais atenção na fala de Gomes de Matos é o caráter de duplicidade atribuído à linguística e a sua relação com a vocação / motivação daqueles que nela atuam. Acreditamos que a nossa motivação é, sem dúvida, fazer linguística, buscar compreender os fenômenos da linguagem em situações reais de uso à luz de bases teóricas solidificadas, sem nos subtrair do questionamento científico a verdades absolutas. Nosso fazer linguístico é motivado por compreender realidades e transformá-las por meio da linguagem, aplicando à vida que se vive conhecimentos discutidos na academia.

Situamos, assim, a nossa pesquisa na face da linguística a qual Gomes de Matos vem chamar de aplicada.

2.1.2 Linguística Aplicada: A busca pela transformação da realidade por meio da linguagem

A Linguística Aplicada, doravante LA, tem início no Brasil no final dos anos 1960, com os estudos de Maria Antonieta Alba Celani, quando da fundação do Programa de Linguística Aplicada aos Ensinos de Línguas da PUC-SP. Esse programa é hoje intitulado Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Precisamos ressaltar, entretanto, que o termo LA já era usado em outros países desde a década de 50. Daí o caráter imensurável da contribuição dos estudos da professora Antonieta Celani para o surgimento, desenvolvimento e consolidação da LA no país.

Nessa época, segundo Damianovic (2005, p. 183), o linguista aplicado poderia ser considerado um aplicador de saberes, uma vez que a LA comumente refletia *insights* de linguistas com abordagens estruturais e funcionais que poderiam ser diretamente aplicados ao ensino de uma segunda língua e da língua materna. Felizmente, nos dias de hoje, a ideia de que a linguística aplicada é uma aplicação direta da linguística não compreende mais uma verdade absoluta para aqueles que são estudiosos do campo.

A esse respeito, Moita Lopes (2006), inclusive, caracteriza como reducionista e unidirecional a formulação de que as teorias linguísticas seriam capazes de fornecer soluções para todos os problemas relativos à linguagem com que se defrontam professores e alunos em sala de aula. Ainda segundo o autor, uma teoria linguística não se torna eficiente para responder questões de ensino de língua unicamente por descrever de forma acurada um aspecto linguístico.

Foi apenas nos anos 80 que as práticas em LA começaram a se afastar das crenças positivistas e estruturalistas que ainda concebiam a linguagem de forma a-política e a-histórica. Esse período viu um fazer de LA para além do campo do ensino-aprendizagem de línguas, passando a englobar, segundo Damianovic (2005), questões de política e planejamento educacional, uso da linguagem em contextos profissionais, tradução, lexicografia, multilinguismo, linguagem e tecnologia e *corpus* linguístico.

Todavia, toda essa evolução não foi suficiente para deter as reflexões que orientavam o papel do linguista aplicado. Os anos seguintes foram palco da busca de uma redefinição do agir do linguista aplicado em seu campo de pesquisa motivada por interpretações multidisciplinares para situações diversas envolvendo a linguagem. Esta passa, então, a ser concebida pelo linguista aplicado “como um produto humano e como uma ferramenta social; portanto, inseparável do homem, de sua subjetividade, orientação de valores, emoção e sistema cultural”. (KAPLAN, 2002 apud DAMIANOVIC, 2005, p. 191).

Nessa direção, Rajagopalan (2003, p. 106) postula que o linguista aplicado é:

um ativista um militante, movido por certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência.

Isso significa que o papel do estudioso desse campo de pesquisa sobre a linguagem voltou-se para preocupações relacionadas a fatores sociais e políticos que circundam e orientam o uso da linguagem em situações diversas.

A LA, nos dias de hoje, é um campo do saber que se volta pra investigações para além da simples aplicação da teoria linguística e que concebe a linguagem como produção humana e ferramenta social, conseqüentemente, inseparável do homem.

O Brasil, segundo Moita Lopes (2006), tem uma característica peculiar no que diz respeito ao cenário da pesquisa em LA, porque esta tem atingido proporções que vão para além dos muros da sala de aula, como, por exemplo, empresas, clínicas de saúde e

até delegacias da mulher. E no que diz respeito ao contexto da sala de aula, local de nosso interesse nessa pesquisa, a LA continua seu trajeto em busca de saberes interdisciplinares, indisciplinados e até mesmo transgressivos (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006) para dar conta dessa complexidade da linguagem também percebida em ambientes de ensino. Esse olhar panorâmico possibilita, segundo o autor, escapar das visões preestabelecidas do que é fazer LA e dar foco ao que é marginal, mas não de menor importância.

A pesquisa em LA no Brasil tem como maior preocupação colocar o sujeito usuário da linguagem como elemento central em sua subjetividade sem subtraí-la de sua produção linguística quando em situações de pesquisa. Por isso, Moita Lopes (2006, p. 17) deixa claro que a LA no Brasil é quase totalmente de natureza qualitativa, com preocupações com o idiossincrático, o particular e o situado. Esse campo de atuação científica tem tomado grandes proporções e extrapolado o eixo sul-sudeste do país abrindo grupos de pesquisa e programas de pós-graduação localizados com destaque nas Universidades Federais da Bahia, Rio Grande do Norte e Amazonas, como afirma Bohn (2013).

As preocupações mais recentes em relação à pesquisa em LA apontam como ponto principal para a necessidade urgente de teorizações que estabeleçam diálogo com o mundo contemporâneo e com as práticas sociais reais dos sujeitos que vivem a linguagem em uma sociedade atravessada pela globalização, acesso à comunicação e inserida em múltiplas possibilidades semióticas de construir significado sobre o mundo.

Concordamos então com Rajagopalan (2011), quando ele afirma que fazer LA na contemporaneidade é pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando. Acrescentamos ainda que o papel do linguista aplicado é atuar em situações sociais cotidianas e reais para reposicionar o sujeito por meio da linguagem, sua e do outro, ampliando sua consciência sócio-política e cultural por meio da argumentação e dando-lhe acesso às diversas possibilidades culturais e semióticas de dizer sobre o mundo contemporâneo.

Enquanto professores-pesquisadores de língua estrangeira, nos consideramos completamente em comunhão com essas ideias, e por isso o nosso desejo de fazer essa pesquisa dentro do cenário da LA.

2.1.3 Linguística Aplicada, ensino de língua inglesa e formação de professores

Estima-se que, já em meados da segunda metade do segundo XX, a língua inglesa (LI) conquistou seu status de língua franca, o que significa que a mesma já era usada nessa época como ferramenta de comunicação entre povos que não possuem a mesma língua materna. Ao discorrer sobre esse fenômeno, Crystal (2003, p. 2) chama a atenção para o fato de que escutamos a língua inglesa ser utilizada por políticos ao redor do mundo, bem como em viagens, hotéis ou restaurantes, onde é possível ver sinalização em língua inglesa e dialogar com funcionários desses estabelecimentos por meio desse idioma.

O autor ainda sugere que, em média, um quarto da população mundial é fluente ou usa a LI com algum nível de competência. Convertendo esses dados em outros números, é possível dizer que, no início dos anos 2000, 1,5 bilhão de pessoas falavam inglês nas situações citadas anteriormente.

Ainda a esse respeito, em suas discussões sobre o fenômeno de difusão da LI, Rajagopalan (2005) não hesita em afirmar que a LI se firmou como a língua padrão do mundo. Cerca de 1,5 bilhão de pessoas falam inglês ou compreendem a língua em algum nível de proficiência e, assim como Le Breton (2005) explica, a LI está presente em quase todos os lugares do mundo.

Le Breton ainda explica que não há categoria humana que não seja afetada pela universalidade da difusão da LI. Tal fato já pode ser observado pela maioria da população, uma vez que o poder de ascensão social que a proficiência da LI proporciona aos sujeitos no mundo científico, dos negócios e da economia já se desdobra em exemplos significativos em nossa sociedade. A exemplo disso, o autor salienta que a LI se destaca como sendo a língua franca das instituições internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Conselho da Europa, a Organização do Trabalho no Atlântico Norte (OTAN), bem como o instrumento de discussão de estratégias financeiras em organizações como o Fundo Monetário Nacional (FMI) e o Banco Mundial. A LI é ainda a língua da era digital e da globalização de conteúdos e relações sociais.

Ao discutir sobre o ensino de LI no Brasil e as necessidades sociais que orientam essa prática, Rajagopalan (2013, p. 158) justifica o interesse do brasileiro em aprender inglês da seguinte forma:

No mundo globalizado em que vivemos, conhecer um pouco da língua inglesa significa ter melhores oportunidades de estudo e emprego para os milhões de estudantes que ingressam em nossas escolas e universidades. Veja bem, eu disse “milhares de jovens brasileiros”, do Oiapoque ao Chuí, e não apenas os jovens da classe média e alta que se interessam pela língua inglesa por outros motivos quaisquer, dentre os quais viagens internacionais, intercâmbios, interesses pela literatura, música, etc.

Em linhas gerais, falar outro idioma é ter mais um instrumento para dizer sobre o mundo e se fazer sujeito no mundo contemporâneo, atravessado pelos impactos sócio-comunicativos da globalização. Nos últimos dez anos, o Brasil passou por avanços notórios no que diz respeito ao ensino de LI. O empoderamento social trazido pela fluência nesse idioma deu abertura para o crescimento de programas de ensino de LI em instâncias pública e privada. Iniciativas do governo, como o programa Inglês sem Fronteiras e a existência de polos para ensino de língua estrangeira nas universidades federais do Brasil (NUCLI) são exemplos claros do investimento do país na área. Observamos ainda o aumento da carga horária de muitas escolas privadas, até mesmo na Educação Infantil, segmento que até poucos anos atrás não oferecia o ensino da língua estrangeira para seus alunos.

O fenômeno descrito anteriormente nos faz refletir sobre a educação do professor, que tem como papel principal atuar na educação desses indivíduos. E, por isso, acreditamos na necessidade de voltar o nosso olhar para as práticas pedagógicas que orientam a formação de professores de língua no Brasil, para que possamos assim refletir, planejar e conceber um ensino de língua estrangeira pautado na real necessidade do falante e não apenas na escolha do melhor método de ensino de língua.

Segundo Celani (2009), o Brasil já passou por muitas mudanças no que diz respeito às práticas pedagógicas de ensino de língua estrangeira desde o surgimento da LA no Brasil na década de 1970. De acordo com a autora, as primeiras práticas estavam baseadas em ensino de gramática e tradução sendo substituídas, posteriormente, pelo método audiolingual, que tem como base a repetição oral e o behaviorismo. Outros métodos surgiram a partir daí, e nomes como método funcional (conteúdo orientado por funções da linguagem como, por exemplo, pedir desculpas e cumprimentar alguém) e método situacional (conteúdo pautado em eventos como pedir comida em um restaurante ou comprar roupas em uma loja). Todos esses nomes, segundo Celani, disfarçavam o método audiolingual, pois a aula de língua ainda era pautada unicamente na repetição. A grande revolução do final do século XX foi o surgimento da abordagem

comunicativa, a qual desaconselhava o uso da língua materna em situações de ensino de língua estrangeira. É importante salientar ainda que algumas das ideias do psicólogo Lev Vygotsky (1896-1934) contribuíram de forma paralela ao momento do uso do método comunicativo e atribuiu ao professor o papel de mediador no processo de aprendizagem de língua estrangeira.

Compreendemos que a maioria dos cenários onde a LI é ensinada atualmente no Brasil prezam por buscar as estratégias que consideram mais eficientes para levar o aluno a falar o idioma. O que nos preocupa, todavia é o quão distante ou próximo da realidade comunicativa do aluno estão os modelos de ensino das instituições públicas e privadas que se ocupam do ensino aprendido de LI.

Essa inquietação faz, então, com que voltemos nossa atenção para ambientes onde consideramos estar o cenário mais oportuno para investigação do problema: o contexto universitário de formação de professores de língua estrangeira, mais precisamente o curso de graduação de Letras – Língua Inglesa. Para falar do panorama da proposta de ensino de LI nas universidades brasileiras, iremos utilizar os alguns textos de Celani et al. (2009), por estes relatarmos os caminhos percorridos nas universidades ao longo de anos para a constante melhoria da proposta de ensino de LI no país.

A abordagem instrumental para o ensino de línguas surgiu por volta dos anos 60, respondendo a uma necessidade global de ensino de LI. O Brasil, por sua vez, testemunha o surgimento de discussões desse tipo com a professora Antonieta Alba Celani, em um contexto mencionado anteriormente nesse estudo. Atendendo a uma demanda originada da falta de um corpo de professores especializados nessa área de ensino, surge, segundo Pinto (2009), o projeto Inglês Instrumental na PUC-SP. Não demorou muito para que o projeto tomasse proporções nacionais, atingindo Universidades Federais, bem como Escolas Técnicas Federais (IFs). Os objetivos iniciais desse projeto estavam pautados em treinar professores e produzir materiais, além de incentivar a pesquisa.

O projeto, entretanto, sofreu modificações com base em pesquisas e insights dos especialistas que estavam vivendo o processo em tempo real, e, sendo assim:

Os objetivos passaram a refletir uma preocupação com o modo de ajudar os aprendizes a adquirir uma maior compreensão da aprendizagem de leitura, tornando-os conscientes de suas próprias aptidões/limitações, capazes de desenvolver suas habilidades

cognitivas e de desempenhar tarefas de aprendizagem. (PINTO, 2009, p. 78).

É possível perceber que, nesse ponto, o projeto dava maior atenção à conscientização do aprendiz, possibilitando não só uma maior reflexão sobre o próprio aprendizado, mas também chamando atenção para certos aspectos do processo de aprendizagem que não haviam sido notados anteriormente. Apesar da grande importância para a abordagem instrumental, os estudos de caráter cognitivista passaram a dar espaço à perspectiva sócio interacional, na qual a aprendizagem é mediada pelas interações entre os pares envolvidos no processo (VYGOTSKY, 1987), como por exemplo, pais, professores e colegas.

Segundo Larré (2014), tal visão trouxe uma compreensão holística no que tange às atividades do professor, do aprendiz, do material utilizado e do contexto em geral, que contribuem, todos, para o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, apesar das reflexões contínuas em relação ao projeto inicial e seus melhoramentos, Celani (2009) aponta para a existência de equívocos de interpretações que geraram crenças cristalizadas, como, por exemplo, a ideia de que ensinar língua na Universidade se resume ao ensino de leitura na língua-alvo.

Celani (2009) ainda chama a atenção para outro fator que pode gerar dificuldades na formação docente na área: a existência de programas de licenciatura dupla em Português e Inglês. Segundo ela, esses programas contam com um repertório orientado pela concepção de ensino-aprendizagem da educação básica, que não dá conta das peculiaridades do ensino de língua estrangeira nas dimensões necessárias à formação de um docente que irá atuar na área. Há ainda a proliferação de faculdades que, por não terem um corpo docente adequado, não desenvolvem pesquisa na área e se contentam em dar cursos baseados unicamente em crenças estruturalistas de ensino de língua.

Seguindo os caminhos das transformações orientadas pelos questionamentos próprios da Modernidade Recente (MOITA LOPES, 2013), período em que situamos esta pesquisa, alguns estudiosos questionam a existência de um método que seja o mais eficiente e preferem situar o ensino de língua estrangeira em um momento que chamam de era pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001).

A era pós-método sinaliza uma mudança de paradigma no que diz respeito à escolha e utilização tradicional de um método de ensino de língua, modificando o relacionamento entre teóricos e professores. Nessa perspectiva, o segundo grupo é

empoderador com conhecimento, habilidades e autonomia, tendo espaço para pensar criticamente sobre a necessidade dos seus alunos e o contexto que motiva essa necessidade.

Concordamos então com Miller (2013), que, ao falar sobre a formação de professores de línguas no âmbito da LA nos dias de hoje, destaca que:

Em sintonia com a crescente preocupação com a transformação social na educação e com urgência de encontrar novas formas de produzir conhecimento, busca-se no séculoXXI, formar um professor crítico-reflexivo e ético, bem como investigar sua formação. (MILLER, 2013, p. 103).

Foi com essa orientação reflexiva em mente que pensamos em observar mais de perto o contexto de formação universitário e entender se o curso de Letras-Inglês (Lic.) atendia a demanda reflexiva de Formação do Professor de LI na atualidade, dada a mudança no paradigma de motivação/necessidade do sujeito que, atualmente, se dispõe ou tem como disciplina não optativa na escola a LI.

Concordamos com Moita Lopes (2013), quando ele aponta para a urgência do surgimento de uma consciência crítica que aborde as necessidades de inovações teórico-metodológicas que compreendam a sala de aula, os professores, os alunos, os materiais e métodos de ensino em uma perspectiva sócio-histórico-cultural condizente com a complexidade do momento atual. No que diz respeito à linguagem, esta precisa ser utilizada como um artefato cultural capaz de orientar metodologias de ensino e aprendizagem mais democráticas e que reflitam as necessidades linguísticas reais do indivíduo desta época da história humana.

Acreditamos que as práticas pedagógicas orientadas por esse contexto tão amplamente discutido atualmente na LA podem encontrar suporte nas ideias encontradas na Pedagogia dos Multiletramentos, tema da segunda parte desse capítulo.

2.2 PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: UMA RESPOSTA ÀS DEMANDAS SOCIAIS DA COMUNICAÇÃO CONTEMPORÂNEA?

“O mundo estava mudando, os ambientes de comunicação estavam mudando e isso significava para nós que, para seguir essas mudanças, o ensino e aprendizagem de letramento precisariam mudar também.”

(COPE; KALANTZIS, 2009)

A necessidade de uma pedagogia que tratasse a linguagem por meio de uma perspectiva plural, global e multissemiótica foi objeto de debate de um grupo de pesquisadores, o Grupo de Nova Londres, doravante GNL, que, em 1996, se reuniu para discutir, entre outras coisas, como a linguagem entra em harmonia com a diversidade linguística e cultural.

O GNL foi inicialmente composto por dez educadores – Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. Esses pesquisadores, provenientes de contextos e culturas diferentes, compartilhavam questionamentos relacionados às novas demandas proporcionadas pelas rápidas e constantes mudanças no mundo e à necessidade de formar sujeitos criadores de significados sociais em seus ambientes de trabalhos, em sua comunidade e em suas vidas. Segundo Cope e Kalantzis, (2000, p. 3), o GNL, por meio do seu manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*⁸, fazia o seguinte questionamento: “O que constitui o ensino apropriado de letramento no contexto de fatores, cada vez mais críticos, acerca da diversidade local e conectividade global?”

Essa reflexão tem como base o fato de que era claramente perceptível por todos os integrantes do GNL que as mudanças rápidas nas mídias de comunicação e o crescente intercâmbio cultural começavam a orientar uma mudança radical na forma de conceber a tradicional pedagogia dos letramentos. Dois argumentos básicos orientaram as discussões iniciais do grupo: 1) a multiplicidade dos canais de comunicação e mídias; e 2) a crescente diversidade linguística e cultural daqueles indivíduos que usavam a LI como instrumento de comunicação. O GNL apontava para o fato de que os jovens estavam começando a fazer uso de ferramentas de acesso à comunicação e à informação, o que acarretava novas formas de dizer sobre o mundo, ou seja, novos letramentos de caráter multimodal e multissemiótico. Ainda é interessante ressaltar que os integrantes do grupo já compreendiam o fato de que a língua inglesa já não era, em nenhum dos países dos quais eles eram provenientes, uma língua singular e canônica. Para o GNL, não era prudente falar em apenas uma língua inglesa, mas sim em línguas inglesas (*Englishes*).

Segundo Rojo (2013), o GNL buscava justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos”, que as práticas de letramento

⁸ “Uma Pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais.” (Tradução nossa).

contemporâneas envolvem: por um lado, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. Segundo Cope e Kalantzis (2000, p. 6), para o GNL, “lidar com diferenças linguísticas e culturais tornou-se central para a pragmática do nosso trabalho, vida civil e privada”.

No que diz respeito à multiplicidade cultural, o GNL voltava seu pensamento para a diversidade nas formas de criar significado, ainda que em uma mesma língua, em diferentes contextos culturais e sociais. À multiplicidade cultural, adiciona-se a multiplicidade semiótica, uma vez que a maioria das produções que circulam em nossa sociedade por meio de mídias digitais ou impressas são repletas de semioses diversas (sons, imagens estáticas, imagens em movimentos, vídeos, etc.) que, adicionadas à escrita e/ou à fala, constroem diferentes modos de dizer sobre o mundo. E essa multimodalidade de textos (KRESS, 2010), a segunda representação do prefixo “multi” apontado pelo GNL, está conectada às profundas transformações nas relações sociais entre aqueles que produzem e se engajam com o texto. A escolha dos modos para a comunicação segue critérios pessoais orientados por elementos sócio-históricos, caracterizando, assim, práticas negociadas para a construção de significados.

À luz das reflexões previamente apresentadas, o GNL propõe a Pedagogia dos Multiletramentos com o intuito de possibilitar “que os alunos se beneficiem da aprendizagem em formas que lhes permitam participar plenamente na vida comunitária pública e econômica” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 9). A Pedagogia dos Multiletramentos busca, então, suplementar a pedagogia tradicional dos letramentos no que diz respeito ao despertar de uma sensibilidade mais crítica para o constante crescimento da multiplicidade cultural e semiótica da criação de significados pelo homem da modernidade recente.

A pedagogia dos multiletramentos tem como foco de observação todas as variedades de modos para produção de significados que não apenas a linguagem escrita, por isso que consideramos que suas reflexões podem oferecer respostas para a aproximação das práticas de linguagem entre a sala de aula e o mundo real dos alunos.

Para esta pesquisa, por buscarmos o caminho para produções escritas plurilinguísticas e multissemióticas, resolvemos dar foco prioritário aos estudos sobre multimodalidade propostos pelo grupo, mais precisamente aos estudos de Kress (2003, 2010) e às considerações de Rojo (2012, 2013) acerca do tópico, por acreditamos na

necessidade de aproximar as reflexões sobre as práticas de linguagem do contexto universitário em que estamos inseridos à vida real daqueles que usam a linguagem em situações cotidianas.

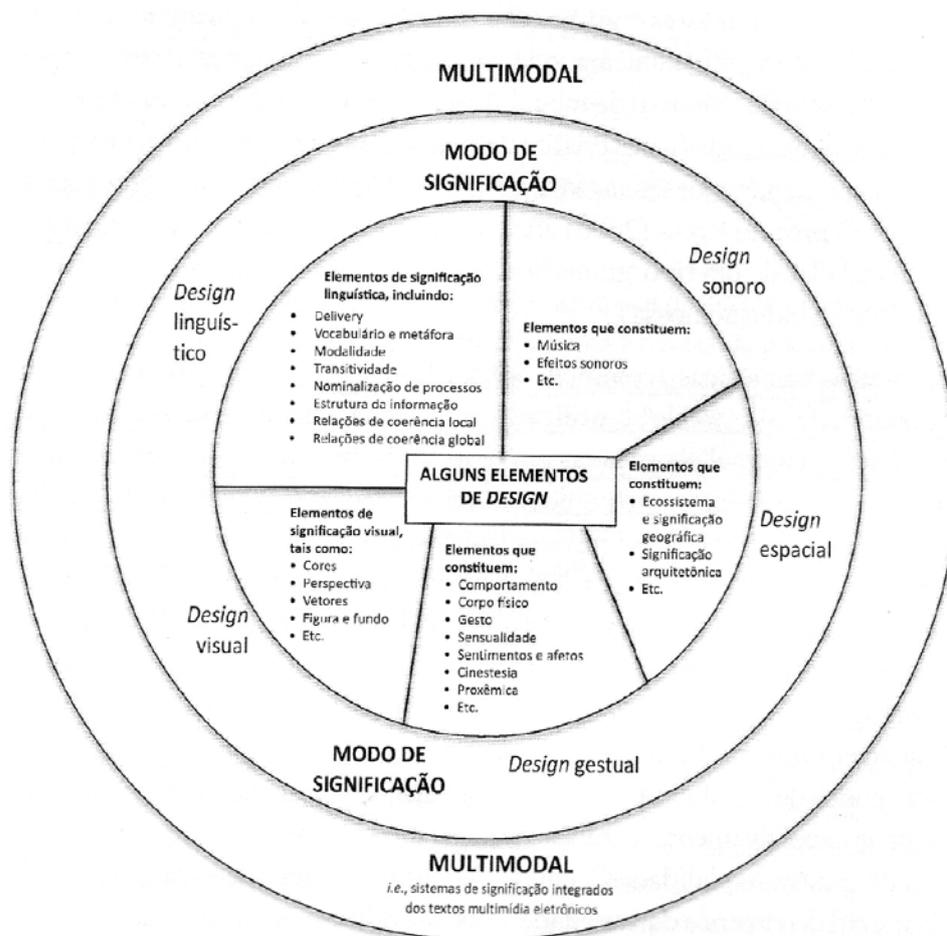
A Pedagogia dos Multiletramentos identificou, inicialmente, seis modalidades utilizadas para a criação de significado quando de situações comunicativas, sendo elas: linguística, visual, espacial, gestual e sonora, e a multimodal, que poderia carregar a combinação de todos os modos anteriormente citados.

Dessa forma, a multimodalidade seria o estudo que busca entender como esses diferentes modos interagem de forma harmônica em situações de comunicação cotidiana para a criação de significado. E se faz fundamental nesse estudo porque, consoante Kress (2010, p. 84):

A língua, que sempre foi vista como um meio de expressão total; como fundamento da racionalidade; suficiente para tudo o que poderia ser falado e escrito, pensado, sentido e sonhado, agora é visto como um meio parcial de fazê-lo.

Observe a figura abaixo utilizada por Rojo (2013, p. 24) para ilustrar o modelo descrito anteriormente.

Figura 1 - Os sistemas multimodais e seus elementos a serem considerados.



Fonte: adaptada de Grupo de Nova Londres, 2006 [1996], p. 26.

Mais recentemente, Cope e Kalantzis (2013) revelam que os estudos sobre os multiletramentos sugerem a existência de sete modos de significado: escrito, oral, áudio, visual, espacial, tátil e gestual. Os autores explicam que o modo escrito é significativamente diferente em suas características do modo oral, apesar de serem muito proximamente ligados pela linguagem. Há ainda o hibridismo gerado pelas novas mídias, nas quais modos escritos e visuais se justapõem. O modo escrito se dá ainda pela sua materialização em um objeto tangível em um determinado espaço (a página de um livro, por exemplo – modo espacial e tátil). Enquanto isso, modos orais e auditivos estão intimamente relacionados, não apenas na fala cotidiana, mas em gravações de áudio e vídeo. Os significados gestuais não são apenas característicos da fala: eles também comunicam assíncrona e sincronicamente no vídeo.

A esse respeito, Rojo (2013), em suas reflexões sobre como o acesso às tecnologias digitais da comunicação geraram significativas mudanças nas maneiras de ler, produzir e fazer circular textos nas sociedades, explica que é preciso colocar o texto

verbal em relação com um conjunto de signos de outras modalidades (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, intercalam ou impregnam.

O texto multissemiótico é uma realidade na nossa sociedade, e esse fenômeno, originado pelo acesso aos meios de tecnologia digital, extrapolou os limites dos ambientes digitais e chegou até os textos impressos como, por exemplo, jornal, revista e livro didático. Por isso,

[...] enquanto há quase duas décadas atrás, a competência em relação a um único modo, a escrita, era visto como suficiente para a tarefa de compor um texto, precisamos entender, agora, os potenciais semióticos de todos os modos que envolvem a criação do texto multimodal (BEZEMER; KRESS, 2010, p. 11).

Os mesmos autores, ao falarem sobre as mudanças na forma de textualizar enunciados, enfatizam que, quando se trata de elaborar um texto em que, além da escrita, se utiliza a imagem, é salutar atentar para as possíveis mudanças nas estratégias utilizadas para garantir coesão e coerência durante o processo, uma vez que, quando da inclusão da imagem, as formas utilizadas na escrita monomodal para gerar coesão e coerência textual podem ser afetadas.

Obviamente, entendemos que desde períodos remotos de sua história o homem se utilizou da imagem para comunicar no mundo. Todavia, a escolha da utilização da linguagem escrita que foi, por séculos, símbolo de poder, hierarquia e agência, cede lugar, com o advento da tecnologia, ao uso em conjunto das duas formas já dominadas pelo homem. As facilidades de uso e integração de imagens ao texto escrito fizeram, segundo Bezemer e Kress (2010), com que as imagens passassem a dominar páginas inteiras de livros didáticos. Sem mencionar a explosão de imagens, estáticas e em movimentos, que vemos todos os dias em anúncios publicitários espalhados em jornais, revistas e *outdoors* em cidades no mundo todo.

Trazendo as nossas preocupações para os ambientes de ensino de língua, percebemos que, por mais que exista um senso comum a respeito da existência e da utilização de semioses múltiplas para comunicar sobre a realidade, ainda não fornecemos suporte adequado para que os alunos possam fazer seus argumentos claros e precisos nessa sociedade. Ou seja, não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, videocliques, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação ou representações mais especializadas. (LEMKE, 1998 apud ROJO, 2013, p. 22).

O texto contemporâneo multimodal envolvendo os modos anteriormente mencionados representa, sim, um desafio no que tange a sua produção na escola. Entretanto, assim como Rojo (2013), consideramos salutar, neste momento, ampliar as nossas leituras bakhtinianas sobre os gêneros do discurso para que possamos ter um olhar mais inclusivo para textos que demandem flexibilidade no que diz respeito ao plurilinguismo e multimodalidade de seus enunciados.

E é com esse olhar para a necessidade de voltar os nossos pensamentos para o mundo em que estamos atualmente inseridos que propomos, com base na Pedagogia dos Multiletramentos, uma prática de linguagem que busque operar nos parâmetros (flexíveis) dos gêneros discursivos (ROJO, 2013), trazendo para a sala de aula a possibilidade de produzir significados por meio de multimodalidades.

A Pedagogia dos Multiletramentos com foco na Multimodalidade de textos fornece suporte teórico para esse estudo, por considerar o letramento como um evento que vai além do processo de alfabetização relacionado à aprendizagem de aspectos estruturais da língua, e por considerar a necessidade de a escola trabalhar com os novos letramentos que emergem na sociedade contemporânea devido ao avanço da tecnologia.

A nossa pesquisa, ao propor a adição de suporte multimodal ao gênero *essay*, visa proporcionar aos alunos (professores em formação) do curso de Letras-Inglês (Lic.) a possibilidade de experienciar a produção textual multissemiótica já presente em seu cotidiano por meio da existência de gêneros como *blog*, *e-mail*, *chat*, *podcasts* etc., dando-lhes o poder de agência para intervir na realidade e criar novos significados.

Esperamos ainda que, com essa experiência baseada na Pedagogia dos Multiletramentos, os professores em formação possam ainda atuar como docentes mais reflexivos e mais voltados para as realidades de seus alunos.

Acreditamos que é importante que o professor na era pós-método disponha de um olhar sensível para o turbilhão de mudanças de ordem econômica, política, tecnológica e conseqüentemente social que se desdobram também dentro da sala de aula de LI, uma vez que mudanças tão intensas orientam novos paradigmas de pensamento e, conseqüentemente, a produção de linguagem dos sujeitos que vivem essas transformações.

2.3 ARGUMENTAÇÃO E MULTIMODALIDADE: ARTICULAÇÃO DE SEMIOSES DIVERSAS NA ELABORAÇÃO DO DISCURSO CONTEMPORÂNEO

A terceira parte do arcabouço teórico que constitui esta pesquisa está voltada para a articulação entre a argumentação e multimodalidade (LIBERALI, 2016), e se faz importante nesta pesquisa por consideramos ambas as áreas constitutivas da linguagem cotidiana dos indivíduos da sociedade na qual vivemos atualmente.

Se por um lado Kress (2010) concebe a multimodalidade como um estado normal da comunicação humana, Richter (2014), em sua dissertação de Mestrado, chama atenção para o fato de que a argumentação é uma atividade inerente ao nosso dia-a-dia, não sendo raras as vezes que nos deparamos com situações em que precisamos nos posicionar diante de situações que envolvem a negociação de significados orientados por pontos de vista distintos.

Seguindo a nossa linha de raciocínio, que pressupõe que a comunicação na sociedade atual é multissemiótica na maioria de suas possibilidades de realizações, acreditamos na relevância de pensar a argumentação como atividade humana para além dos seus aspectos monomodais.

Nesta pesquisa, nos interessa pensar a argumentação em relação às contribuições que as pesquisas neste campo têm trazido para a educação nos últimos tempos. Ao falar sobre educação e argumentação, Richter (2014, p. 62) explica que:

[...] No campo pedagógico, as pesquisas são essenciais para que cada vez mais profissionais engajem-se com práticas democráticas a fim de preparar cidadãos plenos, prontos para agir e se (re)posicionar de maneira articulada e crítica frente à questões de cunho político e cultural. Assim, ao argumentar o indivíduo vislumbra um novo horizonte de participação nas muitas práticas sociais da chamada “modernidade recente”. Há muitos momentos nessas práticas sociais que envolvem a negociação de conflitos, a discussão de diferenças. Considerando que língua, linguagem e o próprio sujeito estão em constante (e incessante) processo de devir, é preciso saber COMO ser responsivo a tais transformações.

Liberali (2013, 2016), com base em seus estudos sobre Aristóteles, postula que é possível pensar a argumentação por pelo menos duas perspectivas: argumentar para convencer/persuadir e argumentar para compartilhar significados. A autora explica que, quando da primeira situação, o enunciador entende que há a necessidade de fornecer razões a favor ou contra uma determinada tese para que possa provocar adesão aos argumentos defendidos. A argumentação é, então, orientada por um jogo de ganha-

perde no qual o discurso de autoridade (BAKHTIN, 2008) se impõe procurando a aceitação. Dessa forma, torna-se impossível introduzir novos sentidos ou proporcionar posicionamento de ideias.

Por outro lado, quando dos objetivos de compartilhar significados:

A argumentação aparece, então, como a composição de possibilidades, como a base da criação do novo significado que surge do conflito entre as vozes que se chocam, reforçam, contrastam, se afastam e se aproximam na tentativa de criar novas possibilidades. (LIBERALI, 2016, p. 65).

Em cenários mais tradicionais de educação, o primeiro tipo de argumentação se faz mais presente, uma vez que preza pela assimilação incontestável de ideias, ao passo que, se percebemos as possibilidades de construção de conhecimento quando do discurso dialógico⁹ (BAKHTIN, 2008), temos condições de compreender a importância da multiplicidade de vozes em situações colaborativas de ensino-aprendizagem.

Algumas características da argumentação como diálogo são:

- Disposição para analisar diferentes pontos de vista;
- Compromisso em considerar como legítimas todas as formas de crítica/contrargumentos;
- Cuidado em assegurar ampla participação de diferentes vozes, com a criação de espaços seguros;
- Compromisso em buscar sentidos comuns relevantes e válidos para a comunidade;
- Disposição em reconhecer o outro como aquele que sabe e que tem o que dizer;
- Compromisso com a ampliação das perspectivas e com a compreensão compartilhada de possibilidades alternativas;
- Disposição para rever posicionamentos próprios e “sair do lugar”;
- Valorização da diferença.

A argumentação como oportunidade de criação de significados compartilhados e (re)posicionamento social por meio da reflexão encontra na multimodalidade o suporte pluralista e multissemiótico que a comunicação contemporânea demanda. A argumentação multimodal (LIBERALI, 2016) vem então proporcionar ao sujeito da

⁹Ambas as ideias de discurso de poder e discurso dialógico são trazidas para esse estudo com bases nas discussões de Bakhtin e seu círculo.

Modernidade Recente novos instrumentos semióticos na busca de evidências, posicionamentos e exemplificações quando do seu diálogo com outras vozes na criação do seu próprio discurso para comunicação com o mundo.

Consideramos estar nesse ponto a importância da nossa pesquisa, que busca, por meio da investigação sobre a influência do uso da Multimodalidade na argumentação escrita, repensar as práticas pedagógicas no tocante ao ensino de língua no curso de Letras – Inglês.

Como instrumento de suporte às nossas investigações, adotamos algumas das categorias enunciativas, enunciativas e linguísticas da linguagem argumentativa mencionadas por Liberali (2013), que serão apresentadas a seguir.

As características enunciativas da argumentação focalizam o contexto em que o evento é realizado, tendo como base a dialética entre o local, o momento, os participantes desse evento, os objetivos finais e os conteúdos debatidos e seus modos concretos de produção e realização. Podemos observar abaixo o quadro com o detalhamento para cada um deles:

Quadro 1 – Aspectos Enunciativos do procedimento de análise.

Lugar/momento físico e social de produção/recepção/circulação	Papel dos interlocutores (enunciadores)
<ul style="list-style-type: none"> -Situação complexa em que conflitos de opiniões e de ideias estão em pauta -Situação expressamente monologal ou dialogal -Contrato de participação de forma explícita ou implícita 	<ul style="list-style-type: none"> -Membros da multiplicidade -Comunidades argumentativas -Desequilíbrio na relação de lugares sociais -Outro como capaz de reagir e interagir -Outro como coautor
<p>Objeto/ conteúdo temático</p> <ul style="list-style-type: none"> Valores: tensividade retórica -Feixe de possibilidades -Conflitos conceituais -Choques semânticos -Diferentes proposições de mundo/proposta sobre o mundo -Conceitos fluidos 	<p>Objetivos da interação – fim</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mudar o pensamento do outro -Examinar criticamente a argumentação do outro -Levar a posicionamento diante de situações de conflito, a tomada de medidas e a busca de soluções. -Enriquecer a visão de mundo pela diversidade de confrontos

	-Colaborar para a construção do pluralismo -Intensificar o pensamento por meio da compreensão de multiplicidade -Produzir conhecimento -Compreender e experimentar diferentes possibilidades
--	---

Fonte: Liberali, 2011.

Os aspectos discursivos da linguagem argumentativa compreendem o modo como o texto é disposto em relação:

- i) Ao plano organizacional
- ii) À organização temática;
- iii) Ao foco sequencial;
- iv) À articulação entre as ideias apresentadas.

Quadro 2 – Quadro-resumo dos aspectos discursivos.

Aspectos Discursivos da Linguagem Argumentativa	
Plano organizacional	Tem como ocupação principal a compreensão das formas como o enunciado tem início, desenvolvimento e fim.
Organização temática	Permite que seja constatado se houve ou não desenvolvimento do tema em discussão e o novo turno ou tópico oferecido foi ou não pertinente.
Foco sequencial	<p>Está relacionado à escolha temática em pauta e a seu entrecruzamento discursivo. Os principais focos utilizados na argumentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foco utilitário/instrucional, presente na exposição de ordens, nas regras de como agir, em avisos e cobranças; • Foco prático, relacionado ao conhecimento do

	<p>cotidiano;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foco teórico/científico, com o uso de conceitos científicos e acadêmicos.
Articulação entre as ideias apresentadas	<p>Ocupa-se de entender como as ideias, posições, pontos de vista são apresentados, contrastados, sustentados e acordados. Alguns dos modos de articulação apresentados por Liberali (2013, p. 68) são:</p> <p>Exórdio, Questão controversa, Apresentação do ponto de vista, Espelhamento, Concordância, Discordância, Negação, Acordo ou Síntese etc.</p>

Fonte: Liberali, 2013, p.73.

As características linguísticas da linguagem argumentativa são observadas na materialidade dos textos, ou seja, são mecanismos que fazem parte da elaboração do discurso, sendo elas:

- Mecanismos conversacionais;
- Mecanismos de coesão verbal;
- Mecanismos lexicais;
- Mecanismos de coesão nominal;
- Mecanismos de valoração;
- Mecanismos de conexão;
- Mecanismos de distribuições de vozes;
- Mecanismos de modalização;
- Mecanismos não verbais;
- Mecanismos de proferição.

Para esta pesquisa, fazemos um recorte destas categorias, visto que alguns deles não se aplicam à nossa análise por serem típicos do discurso falado. Dessa forma, a nossa análise é norteadada pelos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos que constam no quadro a seguir:

Quadro 3 – Quadro-resumo dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos escolhidos.

<p>Aspectos Enunciativos:</p>	<p>1. Objetivos da Interação-Fim (Escrever um <i>Multimodal Essay</i> de caráter argumentativo sobre o tema <i>Liberdade de Expressão</i>. Para que esse objetivo fosse alcançado, era necessário que, além de utilizar e expor suas ideias e dar suporte adequado às mesmas, segundo o plano organizacional de um <i>essay</i> tradicional, o aluno adicionasse, pelo menos, um elemento multimodal em consonância com alguma parte do texto).</p> <p>2. Objeto/conteúdo temático (<i>Multimodal Essay</i> sobre tema Liberdade de Expressão).</p>
<p>Aspectos Discursivos:</p>	<p>1. Plano organizacional: Abertura; Desenvolvimento; Fechamento.</p> <p>2. Organização Temática: Desenvolvimento /não desenvolvimento.</p>
<p>Aspectos Linguísticos</p>	<p>1. Mecanismos de valoração: Marcam a posição dos locutores frente aos temas, aos interlocutores, ao momento de enunciação, dentre outros (adjetivação, expressões depreciativas, expressões apreciativas, expressões descritivas, etc.).</p> <p>2. Mecanismos de conexão: Relacionam-se aos modos de encadeamento das ideias no texto e podem ocorrer como referência intratexto ou extratexto (tempo, espaço, consequência, causa, finalidade, explicação, exemplificação, conclusão, etc.). Segundo Liberali (2011, p. 79), o uso de conectivos permite entrelaçar ideias no texto por meio de diferentes formas de vinculações que geram aprofundamento e</p>

	complexificação do conteúdo/tema em discussão.
--	--

Fonte: Liberali (2013).

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

“Embora fundamental, a metodologia de pesquisa não pode agir como uma camisa de força, mas como um meio de desenvolvimento do conhecimento.” (LIBERALI, F.; LIBERALI, A., 2011).

Neste capítulo, falaremos sobre a metodologia de pesquisa, os participantes, o curso focal e a professora-pesquisadora, bem como todos os demais elementos que fazem com que esta pesquisa se configure como uma atividade crítico-reflexiva e transformadora.

As reflexões que motivaram o surgimento desta pesquisa tiveram origem em inúmeras discussões sobre a necessidade de aproximar as práticas de ensino de língua inglesa às necessidades de linguagem reais dos alunos que precisam utilizar essa língua em situações diversas de sua vida cotidiana. Durante uma série de encontros entre os professores que desenharam e trabalharam juntos no curso focal e a professora orientadora, essa inquietação nutriu o desejo de pensar, observar e intervir em ambientes nos quais os professores de LI estão em formação.

Dentre esses ambientes, decidimos trabalhar com o contexto universitário no curso de Letras-Inglês (Lic.), bem como fazer uma pesquisa nos moldes Intervencionista e Colaborativo. Por objetivar proporcionar novas experiências para ambos professores e alunos, decidimos posicionar a nossa pesquisa dentro do paradigma crítico, visto que este modelo de investigação “vê o conhecimento dentro de contextos constitutivos do indivíduo e como uma possível contribuição para a evolução social” (LIBERALI, F.; LIBERALI, A., 2011, p. 19).

Discorreremos mais acerca das nossas escolhas metodológicas nas próximas sessões.

3.1 PESQUISA CRÍTICO-COLABORATIVA

No paradigma crítico de pesquisa, os fenômenos que se deseja investigar são compreendidos por meio da aproximação entre o pesquisador e a sua pesquisa, no sentido de direcionar o seu olhar para a historicidade dos sujeitos e, conseqüentemente, dos seus próprios atos quando em contextos de investigação. O conhecimento é, então,

concebido de forma histórica e social, possibilitando que a compreensão dos fatos vá além da observação e da interpretação dos dados coletados. Nesse contexto, ambos investigados e investigador aproximam-se e podem influenciar o crescimento e desenvolvimento um do outro. Assim, “a realidade pesquisada é construída pelo ato de conhecer e não apresentada a uma percepção objetiva”. (LIBERALI, F.; LIBERALI, A., 2011, p. 20).

Segundo os autores supracitados, alguns dos aspectos essenciais para a compreensão desse paradigma são:

- a) entendimento e aplicação como um ato único;
- b) estabelecimento de comunidade dialógica;
- c) pesquisa não **sobre**, mas **em, para e com**;
- d) percepção do pesquisador no ato de manter ou reconstruir o mundo social;
- e) pesquisador e participante em relação de reciprocidade;
- d) pesquisa como propiciadora de movimentos contrários e relações opressivas de qualquer natureza e em relação a direções mais igualitárias e democráticas – desenvolvimentos de alternativas para os envolvidos na pesquisa;
- e) orientação para transformações das condições sociais das minorias e de participantes em posição de desvantagens;
- f) pesquisa com valor educativo – impulsiona todos a verem o mundo de outra forma.

Dentro desse paradigma, a Pesquisa Crítica de Colaboração, doravante PCcol, está vinculada à noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposta por Vygotsky (1987), na qual os indivíduos trabalhando em situação colaborativa contribuem para a construção coletiva de conhecimentos e significados compartilhados. A esse respeito, Oliveira (2011) nos fala que as ZDP são criadas na PCcol porque os sujeitos envolvidos (professor, coordenadores e pesquisadores) interagem por meio de diálogos dialógicos, durante os quais as práticas das escolas são discutidas, problematizadas e compreendidas.

Uma característica relevante da PCcol para este estudo é a ideia de que o pesquisador trabalhe próximo ao contexto de investigação, de forma a compreendê-lo e, assim, olhar para os dados coletados fazendo uso de suas descobertas para intervir de forma recíproca na realidade daqueles envolvidos na pesquisa.

Segundo Magalhães (1994, p. 72), nesse tipo de pesquisa:

O papel do pesquisador não é o de um observador passivo que procura entender o outro. O papel do outro, também não é o de ser entendido pelo pesquisador. Ambos são vistos como co-participantes ativos e sujeitos no ato da construção e de transformação do conhecimento.

Entretanto, assim como nos chama a atenção Albuquerque (2016), precisamos entender que a ideia de colaboração não é a mesma de cooperação, participação ou ainda trabalho em grupo. Colaboração é uma negociação de responsabilidades que tem como objetivo a construção de conhecimentos compartilhados por meio da linguagem, de forma que o contexto social se faz indissociável, porque nada vem a ser concebido de forma independente e isolada. Esse caráter de indivisibilidade existe de forma harmônica com o papel da pesquisa em LA, que concebe a linguagem como um artefato sócio-histórico-cultural e o pesquisador como agente de transformações de realidades por meio da linguagem.

Esta pesquisa tem, ainda, caráter qualitativo, pois trabalha com significados, motivos, aspirações, valores, os quais não podem ser reduzidos a números (MINAYO, 1993 apud LIBERALI, 2011).

As reflexões anteriormente levantadas são de extrema relevância para este estudo, uma vez que o nosso objetivo final está diretamente voltado para a possibilidade de interferir na realidade atual do ensino de LI, possibilitando que professores em formação possam ter maior criticidade a respeito da relevância e aplicação de suas escolhas metodológicas.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A Pedagogia dos Multiletramentos, como uma proposta de reflexão sobre as propostas de letramento mais tradicionais, vem chamar a nossa atenção para o fato de que “todas as formas de representação, incluindo a linguagem, deveriam ser consideradas como um processo dinâmico de transformação ao invés de processos de reprodução” (COPE; KALANTIZIS, 2009, p. 175).

A nossa experiência como professora formadora nos levou a verificar que existe, de fato, uma distância consideravelmente grande entre as práticas de linguagem abordadas na sala de aula de LI e aquelas utilizadas pelos alunos de hoje em suas atividades cotidianas. Essa lacuna pode fazer da universidade um local que ensina

língua em um contexto distante daquele que o sujeito aprendiz a utiliza na vida real. A nossa proposta de pesquisa é, então, o resultado do nosso alinhamento com Moita Lopes (2013, p. 19), quando este afirma que:

A sala de aula, os professores, os alunos e os materiais de ensino, como produtos e/ou produtores de tal modernidade¹⁰, precisam ser compreendidos como tais na pesquisa, ao preço de se situarem, na investigação, em práticas sociolinguísticas de um mundo que não existe mais.

A pesquisa aqui apresentada surge de uma proposta de trabalho realizado na UFPE, na graduação em Letras-Inglês (Lic.) pelo grupo de pesquisa LIGUE/CNPq (Linguagem, Língua, Escola e Ensino), do qual a autora desta pesquisa faz parte como pesquisadora. Como já mencionado anteriormente, o LIGUE/CNPq- UFPE tem como base para suas pesquisas dois eixos teóricos: a pedagogia da argumentação (LIBERALI, 2013) e a abordagem dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2009, 2013), com foco na multimodalidade de textos (KRESS, 2003, 2010).

A pesquisa aqui apresentada está situada em um macroestudo vivenciado durante o primeiro semestre do ano de 2015 na disciplina de Inglês VI do sexto período do curso de Letras-Inglês (Lic.) da UFPE, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic, orientadora desta pesquisa.

A disciplina tinha como objetivo proporcionar o desenvolvimento oral e escrito da língua inglesa com base na Pedagogia da Argumentação por meio de experiências multissemióticas com a língua-alvo. Quatro professores-pesquisadores atuaram como docentes dessa disciplina, conforme o quadro a seguir.

Quadro 4 – Quadro-resumo da atuação dos docentes que atuaram na disciplina de Inglês VI-2015.1.

Disciplina de Inglês VI-2015.1		
Docentes	Carga horária	Objetivo
Simone Reis (Professora responsável pela disciplina)	40 horas (presencial)	Trabalhar as bases teóricas da Argumentação
Juliana Gama (pesquisadora mestranda em Letras-Linguística pela UFPE e orientanda da Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic)	20 horas (presencial)	Desenvolvimento da linguagem argumentativa multissemiótica oral.

¹⁰ O autor faz referência ao termo Modernidade Recente, anteriormente citado por ele na discussão da qual extraímos essa citação.

Leandra Dias e Najin Lima (pesquisadores atuantes na parte <i>on-line</i> do curso e orientandos da Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic).	20 horas (online)	Desenvolvimento da linguagem argumentativa multissemiótica escrita.
---	-------------------	---

Fonte: Produzido pela autora.

Como já foi mencionado no capítulo introdutório desta dissertação, escolhemos um ambiente universitário de formação de professores por acreditarmos que esse seria um local favorável à construção de ZDP, que gerariam debates e orientariam um olhar mais crítico para o clamor da LA nos tempos atuais, que ressalta a necessidade de aproximar a teoria das práticas de linguagem da vida real contemporânea.

Nesse contexto, sob orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic, ficamos, os três, responsáveis pelo desenvolvimento e implementação, do material didático *English VI – Developing Essays in Multimodal and Multiliterate Community*¹¹ (LIMA, 2015) para a parte *on-line* do referido curso, o qual foi disponibilizado através da plataforma Edmodo®, na tentativa de aproximar o professor de Letras de ferramentas digitais de ensino.

A escolha dessa plataforma se deu porque, além de ser ambiente *on-line* de navegação gratuita, o que tornou o curso possível a todos os alunos, é composta de características de navegação semelhantes àquelas utilizadas em redes sociais, como criação de grupos privados, condução de pesquisas rápidas e discussão por meio de comentários em postagens e *upload* de materiais. Essas características possibilitam que os usuários possam utilizar comandos semelhantes àqueles já utilizados em seu cotidiano, facilitando, assim, a sua experiência de usuário. O Edmodo permite ainda que exista comunicação privada por meio de mensagem entre docentes e discentes, preservando a integridade dos alunos. É importante ainda salientar que essa plataforma tem sido vastamente utilizada em muitos cursos livres *on-line* e como ferramenta para comunicação entre professores que desejam trabalhar com ambientes *on-line* como complemento à sala de aula tradicional.

Os professores-pesquisadores Leandro Dias (autora deste texto) e Najin Lima trabalharam juntos na condução da parte *on-line* da disciplina, sob a orientação da Profa. Damianovic, e serão chamados aqui, de Nelson Lewis e Lorena Copley¹², assim

¹¹ “Inglês VI – Desenvolvendo *essays* em uma comunidade multimodal e multiletrada.” (Tradução nossa).

¹² Os pesquisadores optaram por usar nomes fictícios porque, em algumas oportunidades, eles também participaram de algumas aulas presenciais da disciplina em questão conduzidas pela professora Simone

como se identificaram na plataforma. Para a parte *on-line*, todo contato entre tutores e alunos ocorreu apenas à distância.

As tarefas dos dois pesquisadores voluntários se deram conforme o quadro a seguir:

Quadro 5 – Quadro-resumo das tarefas executadas pelos docentes responsáveis pela parte *on-line* da disciplina conduzida no Edmodo.

<i>English VI – Developing Essays in a Multimodal and Multiliterate Community</i>	
Pesquisadores	Tarefas
Najin Lima – (Nelson Lewis no Edmodo)	-Elaboração das três unidades do material didático para a parte online do curso; -Condução das tarefas de cada unidade do material didático; -Devolutivas das tarefas propostas em cada unidade.
Leandra Dias – (Lorena Copley no Edmodo)	- Orientação de reescrita para os <i>essays</i> produzidos pelos alunos em três versões pelos alunos da disciplina. - Relatórios da performance dos alunos em cada versão dos <i>essays</i> para o professor-pesquisador Najin Lima. Essas informações alimentavam possíveis alterações nas tarefas propostas da unidade seguinte.

Fonte: Produzido pela autora.

Tomando como base o contexto anteriormente descrito, esta pesquisa se volta para a análise dos dados da produção escrita de dois alunos focais em três versões, que foram compartilhadas por meio da plataforma Edmodo¹³ na parte *on-line* da disciplina de Inglês VI em 2015.1 no curso de Letras-Inglês (Lic.) na UFPE.

3.2.1 O gênero *essay* e a produção escrita multissemiótica

O *Longman Contemporary Dictionary*¹⁴ define *essay*¹⁵ sob duas perspectivas: 1) um pequeno texto escrito por um aluno como parte de um estudo; 2) um pequeno texto que fornece a alguém ideias sobre política, sociedade etc.

Reis. O nome da Profª. Maria Cristina Damianovic não aparece de forma fictícia por escolha dela mesma. Importante ressaltar, que esta nunca fez qualquer intervenção *on-line* durante o curso. Seu papel foi o de orientar os pesquisadores Leandra Dias e Najin Lima na análise e construção do material didático *on-line*.

¹³ O conteúdo original do curso e em sua íntegra encontra-se disponível na plataforma do Edmodo®, no seguinte endereço <<http://www.edmodo.com/home#/>>, com acesso permitido mediante *login* e senha fornecido pela autora desse texto.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.ldoceonline.com/dictionary/essay>>. Acesso em 24 jan. 2018.

¹⁵ Resolvemos não traduzir a palavra *essay* para ensaio por acreditarmos que essa tradução desviaria o significado original do gênero textual na língua inglesa. Por isso, *essay* não representa para esta pesquisa o mesmo que um ensaio acadêmico produzido por alunos de cursos de graduação e pós-graduação nas universidades brasileiras.

Uma definição mais robusta desse gênero textual pode ainda ser encontrada na página *on-line* do *UK Essays*¹⁶, que define o gênero como uma produção textual que normalmente se baseia no ponto de vista do autor. São textos não ficcionais, mas frequentemente subjetivos. O site ainda aponta que *essays* podem conter crítica literária, manifestos políticos, argumentos adquiridos, observações de vida cotidiana, lembranças e reflexões do autor. Um *essay* ainda pode ser caracterizado da seguinte forma: descritivo, narrativo, comparativo e contrastivo, persuasivo e argumentativo. No nosso estudo, o interesse está voltado para a expansão da argumentação em textos escritos e daí a nossa predileção pela escrita e análise de *essays* de caráter argumentativo com foco em temas controversos.

Argumentative essays (*essays* de cunho argumentativo) são mais frequentemente utilizados para debater questões controversas – ou seja, questões sérias sobre as quais existe algum desacordo evidente. Esses textos, portanto, apresentam um argumento principal e, em seguida, oferecem razões para validar a sua veracidade. Resolvemos focar em *essays* com sequências tipológicas descritivas e argumentativas, porque esta seria uma forma de desenvolver a argumentação (LIBERALI, 2013) na produção escrita. É importante ressaltar que o tópico argumentação era desenvolvido sob outros prismas na parte presencial da disciplina focal pelas professoras Juliana Gama e Simone Reis.

Trabalhamos o gênero *essay* na disciplina focal sob a justificativa de ser esta uma produção textual comum em trabalhos de final de curso, processos de seleção de bolsas para mobilidade discente internacional, publicações (inter)nacionais, bem como na obtenção de certificados internacionais de competência linguística em LI. Dessa forma, o gênero em questão se faz produção comum aos professores em formação na graduação bem como aos seus respectivos alunos nos ambientes diversos de ensino de LI.

Antes do trabalho de escrita textual, o professor Najin Lima (Nelson Lewis ou Mr. Lewis), propôs um debate na plataforma Edmodo, com o objetivo de diagnosticar o nível de conhecimento prévio dos alunos em relação ao gênero textual com o qual iriam começar a interagir. As respostas dos alunos nos informaram sobre o nível de suporte que deveríamos lhes dar antes da escrita inicial e durante todo o processo de reescrita.

¹⁶ Disponível em: <<https://www.ukessays.com/resources/help-guides/undergraduate/essay/what-is-an-essay.php>>. Acesso em 24 jan. 2018.

Figura 2 – Postagem do Mr. Lewis. Unidade 1: Argumentação e vida, tarefa 3.



Mr. Lewis para English VI - Developing Essays in a Multimodal...

Unit 1 - Argumentation and Life, Task 3

One of the genres available here is an essay. Do you think this an important genre for a university student to learn? Why? How comfortable do you feel with this genre? Post your comments here.

DEADLINE: APRIL 06TH

Fonte: plataforma Edmodo.

Uma vez analisadas as respostas dos alunos e em posse da conclusão de que muitos acreditavam na importância do gênero textual focal para as suas vidas acadêmicas e profissionais, o professor Nelson Lewis (Najin Lima) orientou os alunos do curso a escreverem um *essay* com o seguinte tema: *In a democratic society, every citizen should have the right to express any of their thoughts freely*¹⁷.

O texto deveria seguir as características de um *essay* de cinco parágrafos, com uma média de 200 palavras. Contudo, os alunos deveriam acrescentar pelo menos um elemento semiótico que não a escrita na construção de significado em seus textos. O nosso objetivo, com essa proposta, era aproximar a produção acadêmica da vida real desses alunos, futuros professores de LI. Acreditamos também que essa experiência pode auxiliá-los a planejar aulas que contemplem formas de produção textual contemporânea nas quais a multimodalidade de textos já é realidade.

Ao propor a escrita de um *Multimodal Essay*¹⁸, tínhamos como objetivo principal oferecer aos alunos a oportunidade de escrever utilizando os diferentes modos de composição do texto contemporâneo (KRESS, 2010) e levá-los a experienciar como essas semioses diversas expandem a argumentação na escrita do gênero textual híbrido (ROJO, 2012) em questão. Essa proposta está alinhada à necessidade que nos é trazida pela LA em aproximar cada vez mais as teorias das práticas de linguagens reais dos sujeitos.

Dessa proposta surge o *Multimodal Essay*, que, segundo Dias (2016a), é um texto de caráter explicativo-argumentativo que preserva as características principais de

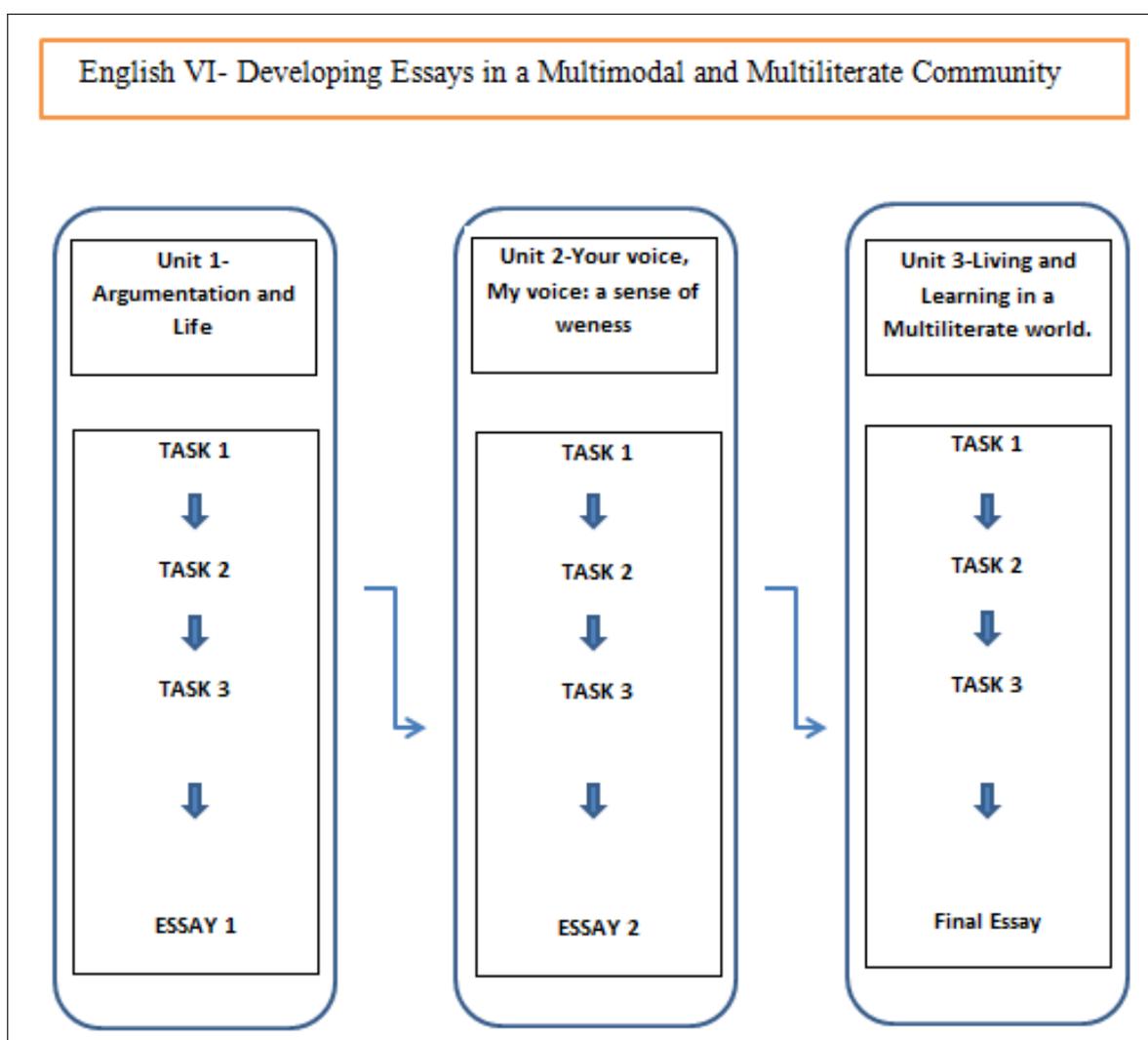
¹⁷ “Numa sociedade democrática, todos os cidadãos devem ter o direito de expressar livremente qualquer um dos seus pensamentos”. (Tradução nossa). Esse tema foi escolhido porque, na época (2015.1), havia um debate efervescente em relação ao atentado terrorista ao jornal Francês *Charlie* e à existência ou não do limite para a liberdade de expressão.

¹⁸ Esse termo não será traduzido pela mesma razão que nos levou a não traduzir o termo *essay* (vide referência 11 nesta seção).

um *essay* tradicional e que busca, por meio da utilização de imagens, desenhos, fotografias e/ou *links* para áudio e vídeos, comunicar uma ideia de forma clara, assertiva e significativa entre sujeitos contemporâneos comunicadores de significados em uma sociedade imersa em semioses múltiplas.

Os *Multimodal Essays* foram escritos em três versões pelos alunos do curso focal, paralelamente a outras atividades propostas pelo professor Nelson Lewis (Najin Lima), assim como disposto na figura a seguir:

Figura 3 – Quadro-resumo das atividades propostas pelos professores-pesquisadores no Edmodo.



Fonte: Produzido pela autora.

Assim como já mencionado anteriormente, a professora Lorena Copley (Leandra Dias) se encarregou das devolutivas crítico-colaborativas durante o processo de reescrita dos textos.

Segundo Dias (2016b), uma devolutiva crítico-colaborativa tem um caráter de formação intervencionista e toma como base a natureza dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2008) para promover, por meio da argumentação como processo crítico de negociação (FUGA; LIBERALI, 2014), a possibilidade de reflexão e reformulação crítica de opiniões iniciais acerca de uma ideia e (re)posicionamento social.

Portanto, uma devolutiva crítico-colaborativa se afasta do discurso de poder e objetiva promover espaços de expansão dialógica entre formador e formando, garantindo a possibilidade de negociação de sentidos no movimento de produção do novo.

Após fazerem o *upload* de seus textos no Edmodo, os alunos receberam as orientações de reescrita aqui denominadas de devolutivas crítico-colaborativas. Essas orientações de reescrita foram dispostas pela professora Lorena Copley (Leandra Dias – autora deste texto) ao longo dos *Multimodal Essays* dos alunos. As intervenções da professora supracitada versavam não apenas sobre sugestões relacionadas ao uso gramatical apropriado da língua, mas também indicavam possibilidades de utilização de recursos multimodais (imagens e *links* para páginas da internet com áudios, vídeos e textos de diversos gêneros) ao longo de suas produções. Os alunos reescreveram o texto original e fizeram uma nova submissão para apreciação da professora Lorena Copley. O processo descrito anteriormente se repetiu e os alunos foram orientados a escrever a última versão de seus textos.

As devolutivas crítico colaborativas foram enviadas aos alunos também pela plataforma do Edmodo, não havendo contato presencial entre professor e aluno durante o processo. Os alunos tinham, contudo, a possibilidade de contatarem a professora individualmente e de forma privada via mensagem de texto na plataforma.

Tomando como base as informações fornecidas até aqui, o interesse dessa pesquisa está em entender como e se houve expansão argumentativa quando da adição do suporte multimodal aos textos durante o processo de reescrita dos mesmos.

3.3 OS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA

Dada a importância de não apenas observar a realidade da nossa pesquisa, mas conhecer o contexto no qual ela está inserida, nesta seção apresentaremos os participantes desta pesquisa: os alunos, professores em formação e a professora-pesquisadora.

3.3.1 Os alunos: professores de LI em formação

Os participantes dessa pesquisa foram alunos graduandos em Letras-Inglês (Lic.) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Em sua grande maioria, esses alunos já exerciam, quando da coleta de dados, atividades docentes em cenários variados de ensino de LI. Todos os sujeitos são maiores de 18 anos e compunham uma sala heterogênea composta de indivíduos dos sexos feminino e masculino. A turma “*English VI – Developing Essays in a Multimodal and Multiliterate Community*” alocada no Edmodo era composta de 16 alunos e todos eles foram convidados a escreverem os textos e receberam as devolutivas crítico-colaborativas conforme o fluxo descrito pela figura 3 na página 56.

Para a análise de dados, daremos foco às produções de dois desses alunos. A nossa opção por esse recorte de dados para análise ocorreu porque os dois sujeitos focais dessa pesquisa apresentaram as seguintes características¹⁹:

Aluno 1: a) Escreveu a primeira versão de seu texto apenas com a utilização de um *link* no rodapé de seu texto para fazer referência a um termo citado no corpo do texto; b) Apresentou mais modificações no que diz respeito ao uso da multimodalidade e expansão argumentativa em seu texto quando do processo de reescrita das versões 2 e 3.

Aluno 2: a) Escreveu a primeira versão do seu texto dentro dos padrões que utilizamos neste estudo para caracterizar um *multimodal essay*; b) Não precisou fazer grandes alterações em seu texto quando da reescrita do mesmo; c) Não precisou reescrever o seu texto pela terceira vez assim como os demais alunos.

Uma vez que a PCcol prevê a consideração de elementos históricos e sociais na observação de dados, fazendo do pesquisador um conhecedor da realidade e não apenas um decodificador de dados, resolvemos conversar com os alunos focais, que gentilmente forneceram dados sobre a sua trajetória profissional no momento em que viviam quando da produção de seus textos.

O aluno 1, que terá a sua identidade mantida sob sigilo, descreve-se da seguinte forma:

Minha jornada com a Língua Inglesa sempre foi muito empírica, nunca fui aluna de curso de línguas que não da UFPE, tampouco

¹⁹ Os textos desta seção são de autoria dos alunos focais que concordaram gentilmente em colaborar com esta pesquisa.

professora, salvo em 2015.2 e 2016.1 pro estágio curricular obrigatório. Meus estudos começaram mesmo em 2012.2, quando ingressei na UFPE. Em 2015.1 já estava na segunda metade do curso, realizando o estágio em escola pública, mas apenas observação. Na época não tinha experiência alguma como professora de plain english. Meu trabalho não era tão relacionado à área de Letras. Sou controladora de voo desde 2010 e o inglês que eu uso pra trabalhar é o ESP - Aviation English. O que ocorria, e ainda ocorre, à vezes eram breves instruções/orientações aos recém chegados sobre o correto uso do ESP quando no trabalho, responsabilidade que cabia à mim pois era, junto à outros controladores, parte da equipe de instrução operacional.

O aluno 2, que também terá a sua identidade mantida sob sigilo, por sua vez, descreve-se como podemos ver a seguir:

Iniciei minha caminhada como professora em 2010, concomitantemente ao curso de Letras - Inglês.

No período de 2015.1, quando cursando a cadeira em questão, mesmo ainda engatinhando nessa constante caminhada como professora, eu já havia tido diferentes experiências como professora. Já havia passado por diferentes escolas, que trabalhavam com diferentes metodologias, o que me permitiu perpassar por um leque de experiências. De 2010 a 2015.1 eu já tinha passado por cursos como foco em ESP (Target Idiomas) e, portanto, uma visão mais instrumentalista da língua, escolas que trabalhavam principalmente com o communicative approach (Britanic Setúbal, Britanic Piedade, Centro Cultural Brasil Canadá), outras cuja metodologia predominante era a audiolingualism (Skill Graças), e outras que traziam um público e uma proposta bem diferenciadas (NLC - UFPE, Eccoprime Bilingual School), além de trabalhos ocasionais de tradução/revisão de textos.

A partir desse mosaico, acredito que pude vivenciar aspectos positivos e negativos das diferentes configurações presentes no mercado, podendo, então, me tornar flexível e capaz de selecionar diferentes abordagens para atingir os meus objetivos pedagógicos e as necessidades específicas de cada aluno. Essa habilidade se tornou crucial na minha prática pedagógica, pois, acredito que um bom professor é capaz de transitar pelas diferentes metodologias, lançando mão daquilo que é mais cabível para o momento, objetivo e necessidades da turma. Essa habilidade se tornou algo essencial na minha prática.

Como professora, naquele momento, eu estava experienciando algo muito especial. Até então, não havia sido professora de escola regular, trazendo na bagagem, principalmente, experiências com o ESL/EFL. No período da disciplina, eu estava "adentrando surdamente no reino das palavras" do Bilinguismo. De 2013 a 2014 trabalhei numa escola bilíngue e isso me fez abrir os olhos para o universo riquíssimo do bilinguismo, direcionando, assim, minha prática como professora e pesquisadora. Em 2015 estava iniciando no meu trabalho atual, o projeto bilíngue do Colégio Santa Maria, onde posso colocar em prática tudo aquilo que tenho pesquisado sobre a metodologia bilíngue

(que se difere da ESL), mas também trazendo o que colhi de melhor do ESL/EFL/ESP. Essa mescla pode tornar minha sala de aula um ambiente diversificado, rico e estimulante para todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Observo, dessa forma, que o momento em análise (2015.1) era um momento crucial e que exerceu grande influência na minha vida e prática pedagógica de uma forma geral, me moldando grandemente e construindo parte da professora que hoje sou.

Com base nos mesmos pilares que justificam a apresentação dos alunos focais, apresentaremos, a seguir, a professora-pesquisadora e autora desta pesquisa.

3.3.2 A professora-pesquisadora

A caminhada de formação profissional da professora-pesquisadora teve início em 2001, quando do seu ingresso no curso de Licenciatura dupla em Letras – Português-Inglês na Universidade de Pernambuco. Entretanto, o seu curso de Graduação teve conclusão na Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), no ano de 2006.

Devido à escassez de profissionais dedicados ao ensino de LI, a professora-pesquisadora não teve grandes dificuldades para começar a atuar na área e, logo em 2003, começou a lecionar para alunos do Fundamental 2 em uma escola no bairro em que morava. Esse foi o despertar para uma caminhada que a levou a ensinar em escolas públicas da rede municipal da cidade do Recife na qualidade de estagiária e, posteriormente, em institutos de ensino de língua.

As idades dos alunos que fizeram parte da sua história, como professora, variam, de forma que a mesma já lecionou LI para alunos da educação Infantil até o Ensino Médio, bem como adultos e jovens adultos, quando em ambientes de Institutos de ensino de LI.

Ainda na Graduação, a professora-pesquisadora, ao receber seu primeiro certificado de Proficiência da Universidade de Cambridge, ingressou no ITTC – *Initial Teachers Training Course* (Curso de treinamento inicial para professores), que tinha como principal objetivo formar professores de LI para trabalharem em determinada instituição privada de ensino de LI na cidade do Recife, da qual ela tinha sido aluna nos últimos anos.

Desde então, a profissional do ensino de LI vive uma carreira com caminhos paralelos, estando ora voltados para esferas mais acadêmicas dos estudos da linguística, ora voltados para cursos de formação de professores de inglês como língua estrangeira

(EFL). Como exemplo do primeiro cenário, podemos citar a especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de LI que cursou nos anos de 2007 e 2008. O segundo contexto pode ser exemplificado com os cursos de formação de professores da Universidade de Cambridge, CELTA²⁰ e ICILT²¹.

A partir do ano de 2010, a professora-pesquisadora começou a participar mais intensamente de congressos de ensino de LI e passou a apresentar trabalhos em congressos nacionais e internacionais que relatavam experiências vividas com seus alunos em sala de aula. Foi aí que, no ano de 2012, ela passou a trabalhar mais de perto com formação de professores de LI em ambientes diversos de ensino de língua no Norte e Nordeste do Brasil.

Essa proximidade com professores, provenientes de cenários diversos de ensino de LI, fez com que ela percebesse que o nosso país ainda necessita de muitos estudos e desenvolvimento no que diz respeito à formação docente nessa área. E, na tentativa de poder fazer a diferença, mesmo que sendo uma pequena diferença, a professora-pesquisadora resolveu voltar para a universidade e iniciar a sua pesquisa de Mestrado em Linguística Aplicada.

3.4 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

O *corpus* desta pesquisa abrange as três versões de um *Multimodal Essay* escrito por dois alunos focais do curso *on-line* (*English VI- Developing Essays in a Multimodal and Multiliterate community*) do qual se originou nossa pesquisa. Os alunos focais serão chamados de “aluno 1” e “aluno 2”, e foram escolhidos dentre os demais participantes pelas razões a seguir:

- O aluno 1 foi aquele que menos apresentou uso de suporte multimodal na primeira versão de seu *essay*;
- O aluno 1 foi aquele que mais apresentou desenvolvimento argumentativo quando da adição de suporte multimodal por ocasião da reescrita de seus textos;
- O aluno 2 foi aquele que mais usou suporte multimodal na primeira versão de seu *essay*, já caracterizando a sua primeira versão como um *multimodal essay*.

²⁰ <http://www.cambridgeenglish.org/br/teaching-english/teaching-qualifications/celta/>

²¹ <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/icelt/>

Iremos ainda descrever as principais características do grupo de alunos cujas produções textuais se encaixam entre os dois extremos citados anteriormente.

3.5 CREDIBILIDADE DA PESQUISA

Com o objetivo de garantir a credibilidade e o comprometimento da professora-pesquisadora em relação à ética durante a produção, coleta e análise de dados, este projeto foi submetido à avaliação do comitê de ética da UFPE, tendo sido aprovado. A autorização está registrada sob o protocolo de pesquisa CAAE número 61526516.2.0000.5208. As participações como ouvinte e apresentações de trabalho em eventos durante o período de estudos e pesquisas, bem como as orientações presenciais e *on-line* com a professora-orientadora deste estudo contribuíram para a escolha, construção e expansão do aporte teórico-metodológico desta pesquisa e possibilitaram ajustes no caminhar da pesquisa e uma reflexão crítica acerca dos dados.

Durante o período de escrita da dissertação, a escrita de textos em parceria com outros pesquisadores foi de extrema importância para o amadurecimento do olhar para a análise dos dados dessa pesquisa. As produções mencionadas anteriormente estão dispostas no quadro a seguir:

Quadro 6 – Quadro-resumo dos trabalhos apresentados em eventos e para obtenção de notas em disciplinas do PPG-Letras UFPE e artigos submetidos para publicação.

Produção Acadêmica durante o período de realização dessa pesquisa	
Trabalhos apresentados em eventos	<ul style="list-style-type: none"> DIAS, L. M. da S. O entreLACE de (multi) modalidades na produção de “<i>Essays</i>” na graduação de Letras-Inglês. Pôster apresentado no LACE. PUC-SP. 2016.
Trabalhos e artigos escritos para disciplinas do PPG Letras (2016)	<ul style="list-style-type: none"> DIAS, L. M. da S. O papel da Multimodalidade na escrita de Essays na Graduação de Letras – Língua Inglesa na UFPE. (Trabalho apresentado na Disciplina de Material Didático para o Ensino de Língua Inglesa para a professora Dra Maria Cristina Damianovic no PPG Letras UFPE, 2016).

	<ul style="list-style-type: none"> • DIAS, L. M. da S. <i>Feedback</i> Argumentativo: Resignificando o diálogo entre professor e aluno na correção de textos escritos. (Trabalho de final do curso Teorias da Enunciação, ministrado para a professora Dra. Siane Goes no PPG LETRAS UFPE. 2016). • BARBOSA, M; DIAS, L. M. da S. Iniciais dos autores. A Linguística: Um Breve Histórico-Reflexivo das Ideias que influenciaram os estudos acerca da Linguagem desde Antiguidade até os dias mais atuais. (Trabalho de final do curso de Fundamentos Teóricos da Linguística professor Dr, Alberto Poza, 2017). • DIAS, L. M. da S. Cultura e ensino de língua: o professor de inglês como mediador cultural. (Trabalho de final do curso Linguagem, Ideologia e ensino ministrado para a professora Dra. Fabiele Stockman (PPG LETRAS / UFPE. 2017).
Artigos publicados	<ul style="list-style-type: none"> • LARRE, J.; RICHTER, C.; DIAS, L. Reflexões sobre a ressignificação do professor de Língua Estrangeira através de atividades sociais. In: ALENCAR, A. F. de; SILVA, T. R. da. (Orgs.) Educação e desafios do tempo presente. Curitiba: CRV, 2017. • DIAS, L.M da S. O uso de documentários em sala de aula para o desenvolvimento da linguagem argumentativa: uma visão dos Multiletramentos. In: LARRÉ, J. Inglês nas diversas áreas da universidade: uma possibilidade baseada na argumentação a partir da produção de documentários. Curitiba: Apris (no prelo).

Fonte: produzido pela autora.

Tomando como base todos os elementos descritos nas seções desse capítulo, nos voltamos agora para a discussão da análise dos dados coletados.

4 DISCUSSÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

Ao serem convidados a apresentarem o seu conhecimento prévio acerca do gênero textual *essay* (ver sessão 3.2.1 nesse texto), as vozes dos alunos demonstraram familiaridade com o gênero textual focal, bem como o entendimento claro da importância do trabalho com o mesmo em contextos universitários de formação. As vozes dos alunos em resposta à tarefa proposta, no que diz respeito à importância com esse gênero para sua formação docente, se configuram, em resumo, por meio dos seguintes comentários²².

Para um estudante universitário é importante aprender a escrever um *essay* porque:

- É parte da educação formal em países de língua inglesa como Estados Unidos e Reino Unido;
- É um gênero reconhecido internacionalmente;
- É um dos gêneros solicitados na parte escrita em provas de proficiência;
- Ajuda no desenvolvimento da argumentação de forma clara;
- Ajuda no desenvolvimento da habilidade escrita e da expansão do vocabulário do escritor;
- Ajuda o aluno a posicionar-se sobre determinados assuntos;
- Desenvolve as habilidades de argumentação importantes para a vida acadêmica;
- Ajuda o aluno a pensar criticamente²³.

A nossa análise, que será norteadada pelos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos da linguagem argumentativa, com base em Liberali (2013), apresentados em recorte anteriormente, contará também com o uso e o conceito da palavra *design*²⁴, que, para os Multiletramentos, tem um significado muito forte e está diretamente associado ao poder de produção de significados de um indivíduo. *Design*, no que diz respeito à construção, é aquilo que se faz durante o processo de criação de representação de significados – para um indivíduo ou para o mundo em situações de compreensão ou

²² Os textos originais, não-traduzidos, encontram-se no Anexo 1, na sessão de anexos desta dissertação.

²³ O conteúdo original sem traduções e na sua íntegra encontra-se na plataforma do Edmodo, no seguinte endereço: <[https://www.edmodo.com/home#/>](https://www.edmodo.com/home#/).

²⁴ Manteremos a palavra *design* em inglês uma vez que a mesma é costumeiramente usada no meio acadêmico atual.

comunicação, como leitura, escrita, fala, visualização ou criação de imagens.²⁵ Segundo a Pedagogia dos Multiletramentos, o conceito de *design* (COPE; KALANTIZIS, 2009, 2013) possui três aspectos:

- 1) *Available Design*²⁶ (*Design* Disponível) – Formas de representação já existentes: contextos e convenções já existentes em uma cultura para produzir significado.
- 2) *Designing* – O ato, em si, de construir. O trabalho que alguém faz quando está construindo significados. O processo pelo qual alguém se apropria e transforma e dá uma nova voz aos designs já existentes.
- 3) *The Redesigned* – O produto do processo pelo qual, por meio do *designing*, o mundo e o indivíduo são modificados.

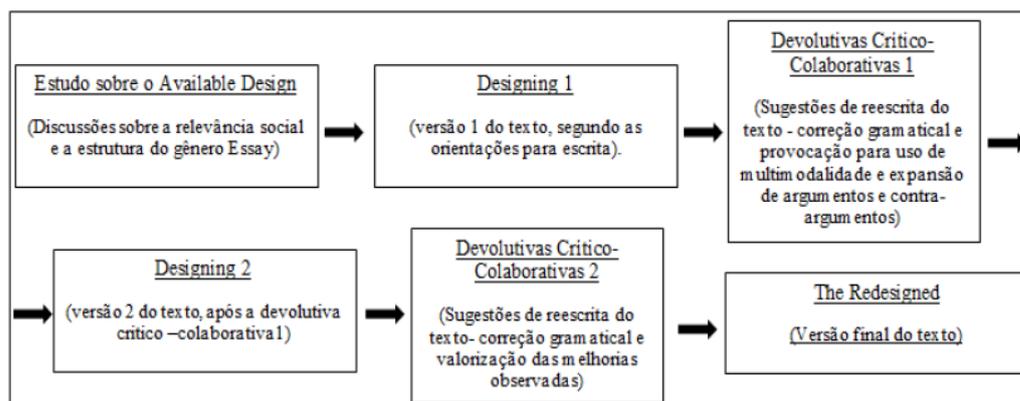
Segundo as instruções do professor Nelson, os alunos focais foram orientados a escrever um *essay* com o seguinte tema: *In a democratic society, every citizen should have the right to express any of their thoughts freely*²⁷. Eles deveriam seguir o plano organizacional tradicional do *Available Design* (apresentação do argumento, suporte ao argumento, contra-argumento, suporte ao contra-argumento e síntese) para escreverem seus textos, bem como adicionar pelo menos um suporte multimodal em qualquer parte de sua produção. A sequência de *Designing* dos *multimodal essays* seguiu o fluxo abaixo:

²⁵ Tradução nossa, adaptada de Cope e Kalantzis (2009, p. 175).

²⁶ Todos os termos que explicam a Pedagogia dos Multiletramentos serão mantidos em inglês.

²⁷ Numa sociedade democrática, todos os cidadãos devem ter o direito de expressar livremente qualquer um dos seus pensamentos. Esse tema foi escolhido porque, na época (2015.1), havia um debate efervescente em relação ao atentado terrorista ao jornal Francês Charlie e a existência ou não do limite para a liberdade de expressão.

Figura 4 - Fluxo de *Designing* dos *multimodal essays*.



Fonte: Produzido pela autora.

Segundo a Pedagogia dos Multiletramentos, o ato de *Designing* está relacionado à possibilidade de comunicar significados que representem subjetivamente o mundo com base em *Designs* já disponíveis (*Available Designs*). O ato de criar seria, dessa forma, um ato empoderador da capacidade cognitiva do sujeito, uma vez que, diferentemente dos métodos mais tradicionais de letramento, o potencial criador subjetivo e o papel da agência são reconhecidos e levados em consideração nesse processo.

A respeito disso, segundo os autores,

Aquilo que o criador de significados cria é um novo design, uma expressão de sua voz que toma como base a mistura única de recursos, códigos e convenções para criação de significados que se encontra disponível em seu contexto e cultura. O momento de *Designing* é um momento de transformação, de recriação de mundo por meio da representação do mundo novo”. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 177).

Tomando como base a diversidade de modos como os significados são encontrados nas atividades vividas pelos sujeitos na vida contemporânea e o poder subjetivo do ato de criação de significados, nos voltaremos para a análise da expansão argumentativa quando do processo de *Designing* dos *multimodal essays* dos alunos focais, à luz das categorias argumentativas citadas anteriormente, apresentadas em recorte para este estudo.

4.1 ANÁLISE DOS TEXTOS DO ALUNO 1

A primeira produção textual (*Designing 1*) do aluno 1 apresenta as seguintes características:

4.1.1 Aspectos Argumentativos Enunciativos: Objetivos da Interação – Fim /e Objeto/Conteúdo Temático

Assim como pode ser visto no Anexo 1, o aluno optou por utilizar apenas um *link* para a declaração universal dos direitos humanos, o que não comprometeu o objetivo de expor seu ponto de vista em relação ao tema em questão. O resultado do *Designing 1* é, sob esse aspecto, um *essay* quase monomodal, de caráter tradicional, que comunicou de forma satisfatória as ideias do aluno 1 sobre o tema Liberdade de Expressão.

O aluno 1 atendeu minimamente à proposta de objeto final da atividade, que era escrever um *multimodal essay*.

4.1.2 Aspectos Argumentativos Discursivos: Plano organizacional e Desenvolvimento/ Não-desenvolvimento

Os alunos precisavam iniciar o texto expondo seu argumento e dando-lhe suporte logo em seguida. Era necessário também que um ponto de vista controverso fosse apresentado e sustentado para que o conflito das ideias opostas resultasse em uma síntese coerente com o debate das ideias apresentadas.

Tomando como base essas instruções, observamos que a estrutura do plano organizacional foi seguida de forma satisfatória pelo aluno 1, ou seja, identifica-se o uso do argumento e seu suporte, do contra-argumento e seu suporte e de uma síntese das ideias apresentadas. Por outro lado, percebe-se que o cuidado em atender à estrutura organizacional do texto não esteve alinhado com o desenvolvimento da argumentação do aluno durante o texto, uma vez que ainda percebemos espaços para desenvolvimento dos argumentos e seus suportes. As ideias expostas pelo aluno 1 ainda poderiam ser expandidas por meio de explicações e exemplificação de conceitos citados ao longo dos parágrafos, como se observa no excerto do *Designing 1* do aluno 1 a seguir, no qual o aluno mencionou o conceito de censura ditatorial (*dictatorial censorship*), mas não o

esclareceu ou exemplificou por meio de fatos em outras partes do texto²⁸. O texto apresentou começo, meio e fim; entretanto, para atender ao caráter argumentativo a que se prestava, necessitava de mais densidade argumentativa.

Figura 5 – Trecho do texto produzido pelo Aluno 1. Parágrafo 1: *Designing 1*.

Around the world there are people who think that speaking their minds is right. We have come a long way, from dictatorial censorship, and fear of retaliation, not to use this acquired right as often as we please.

Fonte: Cedido pelo aluno.

4.1.3 Aspectos Argumentativos Linguísticos: mecanismos de valoração e de conexão

Segundo a definição utilizada anteriormente neste estudo, um *essay* é um texto de caráter explicativo-argumentativo, que tem como objetivo expor e defender um ponto de vista por meio da elaboração assertiva de argumentos. Para que isso aconteça, as escolhas lexicais feitas pelo autor remetem ao uso de adjetivos e advérbios que enfatizam aquilo que quer ser dito e marcam o nível de profundidade e relevância do argumento exposto pelo autor, validando, assim a sua posição frente ao tema em questão.

Em sua produção inicial, o aluno 1 fez uso de adjetivações, advérbios de intensidade e expressões apreciativas e depreciativas, assim como é esperado para o tipo de texto que escreveu. A exemplo disso, o excerto abaixo mostra a utilização de expressões depreciativas usadas para dar suporte a um contra-argumento exposto pelo aluno 1. A escolha da expressão “*hundreds*” demonstra a preocupação do aluno em enfatizar exemplos reais da distorção do conceito de Liberdade de Expressão para disfarce de um discurso preconceituoso (racista, *homophobic*, *xenophobic*, *islamophobic*).

Os mecanismos de conexão, que objetivam entrelaçar as ideias do texto por meio de formas diversas de vinculação (LIBERALI, 2013) aparecem ao longo do texto por meio de expressões como *but*, *however*, *as for instance*, *for example* e *and*. O uso desses

²⁸ Ver texto completo na seção de anexos.

mecanismos ao encadear as ideias do texto, adicionam densidade discursiva à produção proporcionando o desenvolvimento do tema (aspecto discursivo) e garantindo, ainda que minimamente, o alcance do aspecto enunciativo Objetivo da interação/Fim.

Figura 6 – Trecho do texto produzido pelo Aluno 1. Parágrafo 4: *Designing 1*.

One thing is someone having a different opinion from you, as for example, not liking certain kind of music. But from the moment said person says that that specific brand of music is made only by criminals, for instance, they are incurring in a crime of defamation. Hundreds of racist, homophobic, xenophobic, islamophobic and so forth, speeches are disguised as "Freedom of Speech" every day.

Fonte: Cedido pelo aluno.

A segunda produção textual (*Designing 2*) do Aluno 1 foi orientada por uma intervenção de caráter formativo da professora de nome fictício Lorena (Leandra Dias), a tutora responsável por acompanhar os alunos no processo de reescrita dos textos, que utilizou como estratégia as devolutivas crítico-colaborativas definidas anteriormente na seção de metodologia de pesquisa desta dissertação.

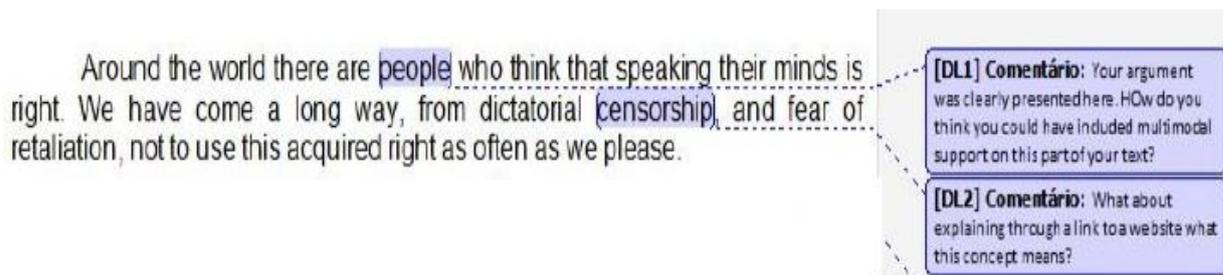
O objetivo principal dessas orientações de reescrita era possibilitar que os alunos focais pudessem ser agentes fazedores e refazedores de sentido (KRESS, 2010 apud LIBERALI, 2016) por meio de instrumentos multimodais comumente encontrados nas produções textuais da sociedade contemporânea, atendendo assim à proposta de Rajagopalan (2011), quando fala sobre o que é, de fato, fazer LA nos dias de hoje.

Com o intuito de trabalhar com a linguagem de forma mais crítico-colaborativa (LIBERALI, 2013), essas intervenções tiveram caráter formativo para além da correção de possíveis incoerências gramaticais no texto. Distanciando-se de uma postura que considerava tradicional e recorrente em suas intervenções enquanto profissional, a professora optou por não utilizar o discurso monossêmico e rígido no qual prepondera a autoridade, mas sim deixar clara a intencionalidade de convite à reflexão e composição de possibilidades (LIBERALI, 2016) para a reescrita dos textos. (Ver DL1²⁹ e DL2³⁰).

²⁹ “Seu argumento foi claramente apresentado aqui. Como você acha que poderia ter incluído algum suporte multimodal nessa parte do seu texto?” (Tradução nossa).

³⁰ “Que tal usar um *link* para um *website* a fim de explicar o significado desse conceito?” (Tradução nossa).

Figura 7 – Devolutivas crítico-colaborativas ao parágrafo 1 do *Design 14*.



Fonte: Cedido pelo aluno

A segunda produção textual (*Designing 2*) do aluno 1, após o contato com as devolutivas crítico-colaborativas do professor (ver anexo 2), apresenta as seguintes características, conforme anexo 3.

4.1.4 Aspectos Argumentativos Enunciativos: Objetivos da Interação – Fim /e Objeto/Conteúdo Temático

A adição de *links* para *websites*, bem como a utilização de imagens para expandir e exemplificar argumentos, além de adicionar densidade discursiva e veracidade ao texto, atende ao objetivo da interação – fim e faz surgir o objeto (gênero textual) que definimos neste estudo como *Multimodal Essay*. O momento de *Designing 2* exemplifica claramente uma situação onde houve espaço para o surgimento de objetivos compartilhados entre formador e formando, visto que a intencionalidade da expansão dialógica (BAKHTIN, 2008), presente na enunciação do professor, convida o aluno a refletir sobre a sua produção e responder criticamente à mesma. Essa forma de intervenção surgiu durante o processo, como uma tentativa da tutora Lorena em se refazer enquanto professora de LI, deixando em segundo plano o caráter unicamente corretivo de suas intervenções e priorizando o conflito de diferentes pontos de vista (LIBERALI, 2013) para o reposicionamento e ativação do pensamento crítico do aluno em relação a sua própria produção.

Acreditamos que o caráter formativo da intervenção do professor, por meio de suas Devolutivas Crítico-Colaborativas, foi de extrema importância para que houvesse expansão argumentativa enunciativa nesse momento de produção textual do Aluno 1, uma vez que, ao contrário de apenas apontar o erro, a professora provocou o aluno de forma positiva para que ele refletisse sobre possibilidades de refacção do seu texto. As expressões “como você acha que poderia” e “que tal” utilizadas pela professora em suas

Devolutivas Crítico-Colaborativas fizeram com o que aluno tivesse a chance de refletir e buscar soluções criativas para a reelaboração de seu discurso.

4.1.5 Aspectos Argumentativos Discursivos: Plano organizacional e Desenvolvimento/ Não-desenvolvimento

O *Designing 2*, ou seja, a produção textual do aluno em resposta às Devolutivas Crítico-Colaborativas mostra, já à primeira vista, notável renovação do texto original, no que diz respeito à estrutura visual e extensão, assim como mostra a figura abaixo.

Figura 8 – Trecho de texto produzido pelo Aluno 1. *Designing 2 (Multimodal Essay)* – Adição de imagens e *links* ao texto original.

Around the world there are people who think that speaking their minds is right. We have come a long way, from dictatorial [censorship](#), and fear of retaliation, not to use this acquired right as often as we please. Most countries in the world has suffered from some kind of [dictatorship](#) and now refuses to go back to this era of darkness.



Take Brazil for example, for about twenty years many people were tortured, kidnapped and even killed for speaking something that went even slightly against the government.

Freedom of speech is known and used expression that refers to our right of saying what is on our minds. Many hundreds people fought for it through different periods of time, which culminated in the [Article 19](#) of the Universal Declaration of Human Rights. It gives every human being a free voice and the liberty to use it.

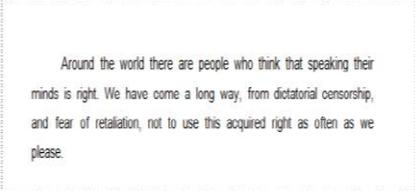
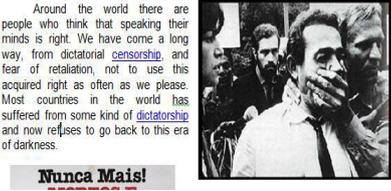
But to what extent is this valid? All

Fonte: Cedido pelo aluno.

Apesar de ter conservado o plano organizacional da primeira versão do texto (argumento, suporte, contra-argumento, suporte e síntese), a tentativa do Aluno 1 de explicar os argumentos e contra-argumentos, bem como os seus suportes por meio da adição de suporte multimodal, resultou no crescimento dos parágrafos e, conseqüentemente, na extensão do texto como um todo.

Observe o quadro comparativo entre os parágrafos iniciais das duas primeiras versões do texto:

Quadro 7 - Quadro comparativo sobre o aspecto discursivo Desenvolvimento do tema entre o *Designing 1* e 2 do Aluno 1.

	Designing 1	Designing 2
Excerto		
Suporte Multimodal	Não utilizado	Adição de figura relacionada ao não direito da Liberdade de Expressão e <i>links</i> para explicação dos termos <i>censorship</i> e <i>dictatorship</i> , que são exemplos do repúdio ao direito da Liberdade de Expressão.
Desenvolvimento do tema	Apresentação do argumento principal e menção aos termos censura e ditadura.	Apresentação do argumento principal e de seu suporte por meio da adição de <i>links</i> para explicação dos termos censura e ditadura e inclusão de uma imagem para ilustrar os conceitos.

Fonte: Produzido pela autora.

Nota-se, ao analisar o quadro comparativo acima, que a adição do suporte multimodal para esclarecer conceitos e exemplificá-los ocasionou a expansão argumentativa discursiva do texto, no que diz respeito ao desenvolvimento do tema. A adição da imagem ao texto revela a necessidade da criação de uma ponte de significado entre as duas partes, que, por sua vez, demanda a inclusão de mais texto ao parágrafo. No nosso caso, esse fenômeno ocasionou a expansão argumentativa discursiva no que diz respeito ao desenvolvimento do tema.

Ao longo do texto, percebemos que a adição de mais uma imagem exemplifica o que a autora vem chamar de *dark era* no Brasil, quando, segundo seu texto, “por, em média 20 anos, muitas pessoas foram torturadas, sequestradas e até mesmo assassinadas por falaram algo que foi, ainda levemente, contra o governo”. Logo em seguida vemos que houve a adição de *links* para fornecer mais informação sobre o artigo 19 da declaração dos direitos humanos e, no parágrafo seguinte um *link* para a Wikipédia explica em detalhes o que é *hate speech*.

O aluno 1, todavia, não se detém apenas à definição do *link* anteriormente mencionado. Com objetivo de dar suporte à ideia de *hate speech*, fenômenos como racismo, homofobia, xenofobia e islamofobia são mencionados e exemplificados ao longo do parágrafo por meio de descrições e *links* para sites. Há, por exemplo, um *link* para uma página chamada *Plaid Zebra*, na qual podemos encontrar exemplos típicos de discurso de ódio e racismo. Esse *link* expande a argumentação do texto para um nível mais profundo, que possivelmente seria mais difícil de ser alcançado apenas usando as estratégias de escrita monomodais e mantendo a extensão original do texto.

A adição dos *links* ao texto pelo aluno 1 segue dois critérios, os quais vamos chamar de expansão horizontal e expansão vertical. Existe expansão horizontal quando há o objetivo de esclarecer um dado conceito, como foi feito com o uso da Wikipédia para explicar o que é ditadura e discurso de ódio. Na expansão vertical, percebemos que há o interesse em aprofundar o tema, por meio de exemplos reais trazidos por outros textos, o que faz com que o leitor desça mais uma camada a fundo no tema abordado na argumentação.

O uso de imagens paralelas ao texto para exemplificar conceitos, bem como a adição de *links* para ambas as expansões horizontal e vertical da argumentação foram, nesse caso, o uso mais recorrente de suporte multimodal.

4.1.6 Aspectos Argumentativos Linguísticos: mecanismos de valoração e mecanismos de conexão

A reelaboração discursiva do texto, em vários momentos de seu plano organizacional, orientada pela acomodação de suportes multimodais para expansão de ideias e argumentos, materializou-se por meio de novas escolhas lexicais para dizer sobre essas ideias.

Novamente destacamos o uso de adjetivação para fundamentar a posição do aluno 1 em relação ao argumento exposto, bem como o uso de advérbios e expressões apreciativas e depreciativas. Contudo, a utilização desses recursos linguísticos ocupou posição de mais destaque na construção de significado ao longo do *Multimodal Essay*, como mostra a tabela a seguir, que destaca os mecanismos de valoração que marcam mais assertivamente a posição do autor em relação aos pontos de vista expostos.

Quadro 8 - Aspectos Argumentativos Linguísticos – (mecanismos de valoração) – *Designing 2* / Aluno 1.

Parágrafo	Mecanismos de valoração (adjetivos, advérbios, expressões valorativas e depreciativas)
1	<i>Era of darkness</i> – Usado para adjetivar, por meio de valor negativo, o período de ditadura vivido por alguns países.
2	<i>Slightly against</i> - Usado exemplificar a seriedade das consequências sofridas por qualquer indivíduo que fosse, até de forma leve, contrário às opiniões do governo brasileiro em tempos de ditadura.
3	<i>Every human being</i> – Advérbio usado para intensificar os direitos concedidos a todo e qualquer ser humano pelo artigo 19 da declaração universal dos direitos humanos.
4	<i>All</i> – Advérbio utilizado também no <i>Design 1</i> para informar que é possível encontrar exemplos de abuso do direito à liberdade de expressão em toda e qualquer parte do mundo.
5	Mantiveram-se as expressões depreciativas usadas no <i>Design 1</i> para exemplificar crimes cometidos em nome da liberdade de expressão (<i>racist, homophobic, xenophobic, islamophobic</i>). Todavia, como o parágrafo cresceu com o intuito de expandir a argumentação por meio de exemplificação, adjetivações depreciativas (<i>extremist, radicals</i>) foram usadas para caracterizar agentes dos crimes citados anteriormente.
6	<i>Internalized prejudice, ignorant, malicious</i> – Adjetivações utilizadas no parágrafo final (síntese) para descrever pessoas que usam a liberdade de expressão para cometer crimes contra a humanidade. O uso dessas expressões marca claramente a posição de repúdio do Aluno 1 a esse tipo de atitude.

Fonte: Produzido pela autora.

Os mecanismos de conexão, por sua vez, não sofreram com as demais modificações feitas no texto pelo Aluno 1. Os mesmos conectores da versão 1 foram mantidos, e não identificamos acréscimos de outros elementos da mesma categoria. Apesar de maior em extensão e maior densidade no que diz respeito a desenvolvimento do tema e argumentação discursiva, o texto não foi prejudicado por essa escolha do

Aluno 1. Ou seja, a opção por não adicionar novos mecanismos de conexão não prejudicou a coerência e nem a coesão do texto.

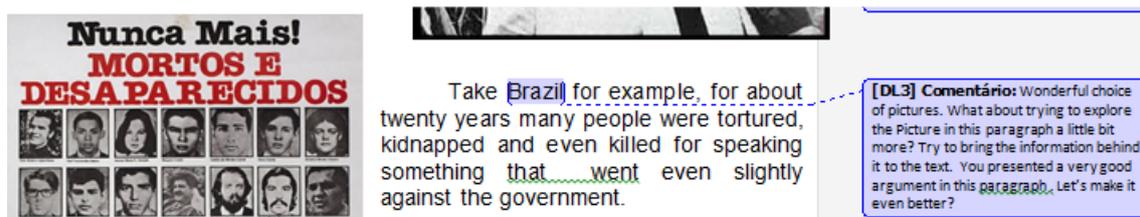
Segundo a Pedagogia dos Multiletramentos, àquilo que, de resíduo, de traços de transformações é deixado no mundo social chama-se de *The Redesigned*. “Os textos do *Designing* se transformam em *The Redesigned*, novas formas para significar no jogo aberto e dinâmico da subjetividade e significados.” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 177).

A terceira produção textual do aluno 1 será chamada de *The Redesigned*, uma vez que representa o produto final do processo de *Designing*, que contou com duas sessões de Devolutivas Crítico-Colaborativas e duas oportunidades de reescrita do *essay* original.

O *Multimodal Essay* final, ou seja, *The Redesigned* (ver anexo 5) se caracteriza por conservar os aspectos expandidos na versão anterior do texto e por revelar algumas modificações consequentes às respostas à segunda sessão de Devolutivas Crítico-Colaborativas.

Uma delas está relacionada ao aspecto argumentativo discursivo, uma vez que o plano sequencial foi alterado em tamanho (adição de mais informações a um dos parágrafos) para acomodar uma sugestão apontada durante a segunda sessão de Devolutiva Crítico-Colaborativa, como mostra a figura abaixo. (Ver DL3³¹).

Figura 9 – Devolutiva Crítico Colaborativa ao *Designing* 2.



Fonte: Cedido pelo aluno.

Em resposta à sugestão feita na Devolutiva Crítico-Colaborativa acima, o aluno 1 acrescentou informações ao parágrafo mostrado na Fig. 7, de modo a fazer menção explícita à imagem da esquerda, que mostra as fotos de pessoas desaparecidas e mortas durante o período da ditadura militar. Para tal, o aluno 1 faz referência direta à figura mencionada anteriormente, indicando sua posição em relação ao parágrafo e

³¹ “Maravilhosa escolha de imagens. Que tal explorar a imagem desse parágrafo um pouco mais? Tente trazer a informação por trás dela para o texto. Você apresentou um argumento muito bom nesse paragrafo. Vamos torná-lo ainda melhor?” (Tradução nossa).

estabelecendo conexão entre o texto e os rostos das pessoas na imagem. Observamos aqui outro nível de evolução do uso intercalado entre multimodalidade e argumentação: A menção direta ao suporte multimodal para validar e dar suporte a um argumento apresentado anteriormente no texto.

Entendemos ainda que esse tipo de menção direta e explícita funciona ainda como um mecanismo de conexão entre informações no texto multimodal, uma vez que, como consequência dessa menção, o leitor passa a ler não apenas o texto, mas a imagem e o texto como elementos em situação de mutualidade na criação de significado.

Essa conexão entre modos no texto ocorreu de forma harmônica porque o Aluno1 escolheu um *layout* (KRESS, 2010) coerente com a organização sequencial do texto. Em outras palavras, o aluno resolveu posicionar texto em imagem, de forma que a imagem ocupasse o lado esquerdo do parágrafo, permitindo que o leitor pudesse acessar a imagem quando da navegação pelas linhas daquele parágrafo. Essa organização de *layout* ocorre também no parágrafo seguinte, quando do uso de outra imagem para dar suporte a um argumento naquele ponto do texto. É, dessa forma, uma estratégia usada pelo aluno para garantir coesão e coerência ao texto (BEZEMER; KRESS, 2010) quando do uso da multimodalidade.

Observamos ainda que não houve acréscimo de expressões valorativas ou mecanismos de conexão e, por isso, não consideramos que houve expansão no aspecto argumentativo linguístico nesse momento da produção textual.

Figura 10 – Parágrafo anterior modificado na produção do Aluno 1 – *The Redesigned*.



Fonte: Cedido pelo aluno.

4.2 ANÁLISE DOS TEXTOS DO ALUNO 2

O aluno 2, como já foi posto anteriormente, destaca-se nesta pesquisa porque:

a) Escreveu a primeira versão do seu texto dentro dos padrões que utilizamos neste estudo para caracterizar um *multimodal essay*; b) Não precisou fazer grandes alterações em seu texto quando da reescrita do mesmo; c) Não precisou reescrever o seu texto pela terceira vez assim como os demais alunos.

A primeira produção textual (*Designing 1*) do aluno 2 apresenta as seguintes características:

4.2.1 Aspectos Argumentativos Enunciativos: Objetivos da Interação – Fim /e Objeto/Conteúdo Temático

Assim como pode ser visto no Anexo 6, o Aluno 2 apresentou um texto dentro dos padrões listados anteriormente na nossa descrição do que viemos a chamar de *multimodal essay*.

A primeira versão da produção textual (*Designing 1*) do aluno em questão já chama atenção por conter seis imagens e nove *links* para outros textos, o que fez com essa fosse, dentre todas as produções textuais do grupo focal, aquela que mais explora as possibilidades de utilização de outras semioses que não a escrita monomodal tradicional em sua composição inicial.

Foi observado também que o conteúdo temático Liberdade de Expressão foi comunicado de forma clara e coesa por meio do texto produzido pelo Aluno 2. Dessa forma, concluímos que o aluno supracitado atendeu de forma satisfatória à proposta final da atividade, que era escrever um *multimodal essay* sobre o tema liberdade de expressão.

4.2.2 Aspectos Argumentativos Discursivos: Plano organizacional e Desenvolvimento/ Não-desenvolvimento

Como já foi mencionado na análise de dados dos textos do Aluno 1, era necessário que os participantes da pesquisa iniciassem o texto expondo seu argumento e dando-lhe um suporte em seguida. Além disso, era esperado que um ponto de vista controverso fosse apresentado e sustentado, resultando assim em uma síntese que

apresentasse uma posição final coerente com o conflito de ideias apresentando ao longo do texto.

A estrutura do plano organizacional foi satisfatoriamente seguida pelo Aluno 2, que apresentou um texto com extensão de sete parágrafos, ultrapassando o mínimo solicitado durante as instruções iniciais (200 palavras / 5 parágrafos).

Percebe-se que a primeira versão do texto entregue pelo Aluno 2 é um texto maduro em termos de estrutura e disposição de ideias, uma vez que observamos argumentos e contra-argumentos apresentados e desenvolvidos por meio de exemplos que estão apresentados no corpo do texto, ora conectados a imagens, ora aprofundados por *links* para outros textos.

A exemplo disso, destacamos o primeiro parágrafo do texto em análise. Observemos que o Aluno 2 já abre o seu texto com a citação que define o princípio da Liberdade de Expressão e explica que o texto é de autoria de Even Beatrice Hall. Além de apresentar um *link* de navegação para uma página da Wikipedia, onde podemos encontrar mais informações sobre a autora, o Aluno 2 explica que Even Beatrice Hall é a autora da biografia do escritor, filósofo e pensador Voltaire (*The friends of Voltaire*), famoso por suas ideias acerca do Iluminismo. Ao lado dessas informações, o Aluno 2 adiciona uma imagem da capa do livro mencionado.

Em seguida, ao desenvolver o seu argumento, fica evidente a tentativa de proporcionar ao leitor a oportunidade de ir além da simples menção de exemplos de manifestações do tema Liberdade de Expressão. A lista de exemplos dispostos pelo Aluno 2 conta com *links* que fazem o leitor navegar para páginas na internet nas quais os exemplos citados podem ser explicados por meio de vídeos e textos descritivos.

A figura abaixo ilustra as informações descritas anteriormente.

Figura 11 – Primeiro parágrafo do *Designing 1* do Aluno2.



Fonte: Cedido pelo aluno.

Os demais parágrafos dessa versão do texto exemplificam claramente a tentativa do Aluno 2 em desenvolver e navegar profundamente no tema por meio do uso de recursos multimodais. Com isso, o texto já apresenta, em sua versão inicial, grande densidade argumentativa, proporcionando ao leitor a oportunidade de se mover em várias camadas e diferentes direções na busca de mais informações sobre o conteúdo apresentado.

4.2.3 Aspectos Argumentativos Linguísticos: Mecanismos de Valoração e mecanismos de conexão

A natureza explicativo-argumentativa do gênero *essay* prevê que esse tipo de texto seja composto por expressões que objetivem expor de forma clara o nível de relevância de um argumento ou ideia exposto pelo autor do texto.

Percebemos, então, que a produção inicial do aluno 2 contou com o uso de advérbios, adjetivos e expressões que enfatizaram a real intensidade dos fenômenos apontados ao longo do texto. Expressões como *much, many, most, any, greatly, big, strongly, millions of, tremendous* etc. foram utilizadas ao longo do texto para destacar a dimensão da problemática da controvérsia do uso do direto à liberdade de expressão.

Essas expressões aparecem ao longo do texto, como disposto no quadro abaixo, em recorte.

Quadro 9 – Aspectos Argumentativos Linguísticos (mecanismos de valoração) -
Designing 1 / Aluno 2.

Parágrafo	Mecanismos de valoração (adjetivos, advérbios, expressões valorativas e depreciativas)
1	<i>Much (blood)</i> - Advérbio utilizado para intensificar a quantidade de sangue derramado para que o conceito de liberdade de expressão pudesse chegar ao seu atual significado. <i>Several hearts</i> – Advérbio utilizado para intensificar a quantidade de corações nos quais a liberdade de expressão tem sido um sonho durante a história.
2	<i>Most</i> – Advérbio utilizado em relação à existência do direito à liberdade de expressão e, em seguida, em referência a sua importância superior nas constituições. <i>Cornestone of democracy</i> – Adjetivo de carga semântica densa, utilizado para descrever a liberdade de expressão como o princípio básico mais importante da democracia.
3	<i>Greatly</i> - Advérbio usado para intensificar a dimensão da variação do grau do direito à liberdade de expressão entre nações.
4	<i>Whenever / wherever</i> – Advérbios utilizados para descrever a falta de limites para o uso do direito à liberdade de expressão.
5	<i>Most</i> – utilizando para apresentar o tema mais polêmico no que diz respeito à liberdade de expressão, segundo o Aluno 2. <i>Terrible massacre</i> – Adjetivo utilizado para enfatizar o efeito já intensificado do substantivo massacre. <i>Tremendous world-wide debate</i> – Os dois adjetivos foram utilizados nesse parágrafo para destacar a dimensão geográfica e da intensidade do debate sobre o tema liberdade de expressão.
6	<i>Strongly, millions of</i> – Expressões utilizadas para intensificar ações e quantidades.

Fonte: Produzido pela autora.

No tocante ao uso dos mecanismos de conexão utilizados para promover desenvolvimento do tema em debate por meio do entrelaçamento das ideias do texto (LIBERALI, 2013), destacamos o uso de advérbios (*nowadays, moreover*) e conjunções adversativas (*nonetheless, however*). No caso dos advérbios, verificamos que os mesmos foram utilizados para desenvolver, dar suporte e adicionar densidade às ideias com as quais eles estão relacionados. As conjunções adversativas, por sua vez, foram utilizadas para introduzir uma ideia em situação de contraste àquela apresentada anteriormente.

Percebemos que o Aluno 2 optou por não utilizar mecanismos de conexão na mesma proporção com que utilizou as expressões valorativas para encadear e desenvolver as ideias de seu texto. Observamos ainda que esse fato não prejudicou a

coesão textual e nem o desenvolvimento do tema debatido em seu texto. As ideias foram dispostas de forma clara, por meio da sua disposição, e satisfatoriamente conectadas por meio das expressões anteriormente utilizadas.

A escolha e disposição dos aspectos argumentativos linguísticos mencionados anteriormente contribuíram significativamente para a apresentação, desenvolvimento (aspecto discursivo analisado na seção anterior) e conclusão clara dos argumentos apresentados no texto, possibilitando que o aluno alcançasse os seus objetivos enunciativos de escrever um *multimodal essay* sobre o tema liberdade de expressão.

Como já havia sido mencionado na seção 3 deste texto, o aluno 2 escreveu a primeira versão do seu texto dentro dos padrões que utilizamos nesse estudo para descrever um *multimodal essay*. Ademais, a expansão dos aspectos argumentativos enunciativos e discursivos recortados para esta análise mostram um texto bem estruturado e uma escrita assertiva, clara, bem desenvolvida e organizada em seu plano sequencial. Esse aluno foi também aquele que menos recebeu orientações de reescrita durante a intervenção formativa denominada nesse estudo como Devolutivas Crítico-Colaborativas (DIAS, 2016b). Ver Anexo 7.

Vale destacar, todavia, que as intervenções da professora Lorena Copley (Leandra Dias – autora deste texto), apesar de mínimas, estiveram relacionadas ao uso de termos gramaticais e pontuação. Outras intervenções estiveram voltadas para a conexão entre imagens utilizadas para dar suporte a argumentos dispostos no texto e o texto em si.

A exemplo disso, a figura abaixo mostra que o aluno 2 fez a utilização de uma imagem (lado esquerdo do parágrafo), mas não fez referência alguma à mesma. Esse fato foi levantado na Devolutiva Crítico-Colaborativa fornecida pela professora Lorena Copley (Leandra Dias), como mostra a figura a seguir. Ver DL 4.³²

³² “Como a imagem dá suporte ao seu argumento nesse parágrafo? Você pode fazer essa conexão mais clara para o leitor?” (Tradução nossa).

Figura 12 – Devolutiva Crítico-colaborativa ao Designing 1 do Aluno 2.

biography (The Friends of Voltaire: 1906) summarized the French Enlightenment writer, historian, and philosopher thoughts. This right **have** been questioned and exercised throughout history, and this principle has **been, leading** generations seeking to think and speak freely. Revolutions, wars, and much blood have been shed to get to what is now known as freedom of speech. This dreamed freedom has been burning in several hearts throughout history, being object of [songs](#), [speeches](#), [paintings](#) [protests](#), [documentaries](#), etc.



Nowadays, the right of Freedom of

S. G. Tallentyre

[DL2] Comentário: Please, check grammar

[DL3] Comentário: Please, check grammar.

[DL4] Comentário: How does the picture support your argument in this paragraph? Can you make this connection clearer to the reader?

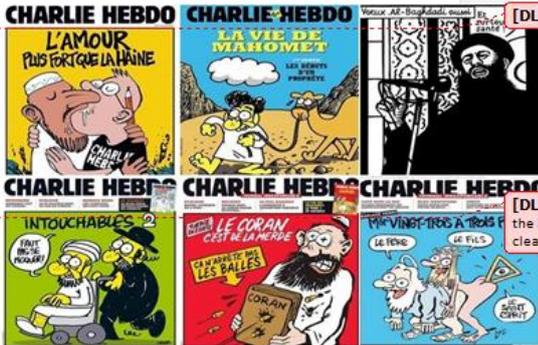
[DL5] Comentário: This sentence

Fonte: Cedido pelo aluno.

Podemos identificar o mesmo fenômeno no trecho representando pela figura abaixo. Ver DL 11³³.

Figura 13 – Devolutiva Crítico-colaborativa ao Designing 1 do Aluno 2.

also destroy the seeds of tolerance. In today's society people usually tend to distort what freedom of **speech** and take it as an opportunity to slander or insult others. One of the most polemic aspects about freedom of speech is the religious **theme**. We all remember the terrible **massacre** that happened on the morning



[DL10] Comentário: Missing word

[DL11] Comentário: Can you make the ideas supported by this cartoon clearer?

Fonte: Cedido pelo aluno.

Apesar de o parágrafo mencionar o massacre e fornecer um link de navegação para maior apropriação dos fatos pelo leitor, o texto em si não faz referência clara à tirinha disposta pelo Aluno 2 à direita do texto.

A segunda produção textual (*Designing 2*) do aluno 2 é também considerada como a produção final ou *The Redesigned* (ver anexo 8), porque os poucos elementos apontados como pontos para reflexão nas intervenções formativas de reescrita foram, em sua maioria, revistos pelo Aluno 2.

A versão do texto a qual nos referimos nesse momento, preserva as características argumentativas enunciativas de sua primeira versão, uma vez que as mesmas já tinham sido satisfatoriamente desenvolvidas. As alterações feitas no texto pelo Aluno 2 não alteraram esses aspectos.

³³ “Você poderia esclarecer as ideias relacionadas a essa tirinha?” (Tradução nossa).

No tocante aos aspectos argumentativos enunciativos, foi identificada uma pequena alteração no primeiro parágrafo do texto em resposta à devolutiva crítico-colaborativa, representada pela figura 12. A resposta do aluno a essa recomendação de reescrita resultou na inserção de um período novo no parágrafo, logo após a enumeração de exemplos sobre manifestações do direito à liberdade de expressão, como podemos observar no trecho destacado no parágrafo representando na figura abaixo.

Figura 14 – Parágrafo modificado – The Redesigned (Aluno 2).



thoughts. This right has been questioned and exercised throughout history, and this principle has led generations seeking to think and speak freely. Revolutions, wars, and much blood have been shed to get to what is now known as freedom of speech. This dreamed freedom has been burning in several hearts throughout history, being object of songs, speeches, paintings protests, documentaries, as we see in the picture in this paragraph, the painting of the artist Faye Hall, named after this dream we're talking about: freedom!

Fonte: Cedido pelo aluno.

Esse novo período alterou levemente o plano sequencial em extensão e expandiu o aspecto argumentativo discursivo no tocante ao desenvolvimento do tema. O desenvolvimento do tema foi expandido quando o Aluno 2 fez menção direta à imagem, ao indicar que a mesma estava naquele parágrafo, e ao explicar o que ela significava: “[...] como podemos ver na imagem nesse parágrafo, a pintura do artista Faye Hall, que recebe o nome desse sonho sobre o qual estamos falando: liberdade!”.

Apesar de o Aluno 2 receber outra sugestão de reescrita da mesma natureza em relação ao parágrafo 5 de seu texto, essa parte foi mantida tal qual estava em sua produção inicial. A devolutiva crítico-colaborativa feita à parte do texto da qual estamos tratando sugeriu, assim como mostra a figura 13, que as ideias relacionadas àquela imagem (tirinha) fossem mais claramente abordadas. O que, na verdade, estava sendo solicitado era que a mesma ação tomada no parágrafo 1 (um) fosse repetida naquele parágrafo.

Das seis imagens utilizadas pelo Aluno 2, apenas três apresentam, ao nosso ver, conexão extremamente clara com o texto. E isso se dá porque as mesmas se relacionam ao texto por meio de menção a enunciados já encontrados no texto.

O quadro a seguir mostra, com mais detalhes, como e quais as imagens que ainda precisavam ser esclarecidas em termos de sua relação com o conteúdo disposto no texto e aquelas que, mesmo sem menção direta, tiveram essa relação estabelecida.

Quadro 10 – Relação imagens–texto no *Multimodal Essay* do Aluno 2.

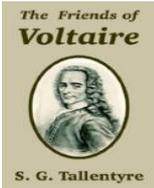
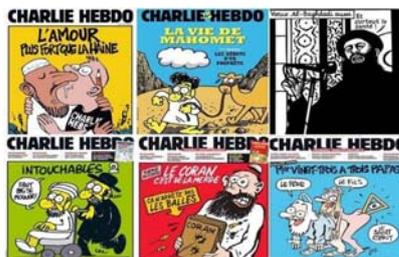
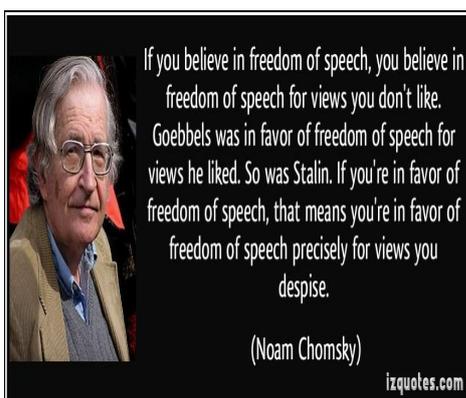
Imagens utilizadas pelo Aluno 2 em seu Multimodal Essay	
Imagens	Relação imagem–texto
<p>Imagem 1</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve menção direta. Todavia, a relação ficou clara porque a imagem representa a capa do livro descrito pelo aluno. Elementos como o nome do livro e o nome do autor estabelecem claramente essa relação.
<p>Imagem 2</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • A menção direta só ocorreu após a sessão de devolutiva crítico-colaborativa. A figura, por si só, ainda precisava de esclarecimento, uma vez que o leitor pode não entender que ela é um dos exemplos mencionados pelo aluno por não conhecer a obra.
<p>Imagem 3</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve necessidade de menção direta, porque a imagem representa o artigo 19 da declaração dos direitos humanos, exibido no texto. O rodapé da imagem reforça essa conexão.
<p>Imagem 4</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve menção direta à imagem. Acreditamos, todavia, que a relação não fica comprometida, porque o tema censura fica claramente representado quando se nota que mãos de outras pessoas impedem a fala e o olhar do indivíduo nela representado.

Imagem 5



- Não houve menção direta à imagem em nenhuma das duas versões do texto, apesar de o esclarecimento da relação texto–imagem ter sido aconselhado pela professora na devolutiva crítico-colaborativa.

Imagem 6



- Não houve menção direta. Todavia, a relação fica clara porque o estudioso citado tem seu nome e foto na imagem. Seu nome e a explicação da citação presente na imagem também são mencionados no texto.

Fonte: Produzido pela autora.

A menção a imagens, quando essas estão sendo utilizadas para dar suporte ou esclarecer um argumento disposto no texto, é concebida como relevante neste estudo porque essas semioses também interferem no nível de coesão e coerência do texto. Adicionar imagens a um texto não pode ser uma ação realizada sem planejamento, uma vez que, assim como afirmam Bezemer e Kress (2010, p. 11):

[...] Em um mundo multimodal, existe a necessidade de avaliar em casa ocasião de produção textual quais são as relações sociais com a audiência, quais materiais estão disponíveis, qual mídia será utilizada e como esses elementos se encaixam com aquilo que se deseja comunicar...

Em outras palavras, é imperativo que as imagens escolhidas estejam totalmente alinhadas com o horizonte social do leitor, bem como com as informações dispostas no texto. Em casos extremos, o não-atendimento a essas convenções pode interferir diretamente no objetivo final da comunicação textual, por afetar a coerência e coesão das informações do texto, ou seja, pode afetar o aspecto argumentativo discursivo relacionado ao desenvolvimento do tema.

Acreditamos, então, que a expansão dos aspectos argumentativos de plano sequencial e desenvolvimento do tema dependem da clareza de relação entre o texto e as imagens e demais semioses escolhidas pelo autor do texto.

No que diz respeito aos aspectos argumentativos linguísticos, houve a alteração do parágrafo 5 do texto quando da inserção da expressão “*as said before*” e do advérbio “*therefore*”, em resposta à sessão de devolutivas crítico-colaborativas. Os dois mecanismos de conexão foram utilizados para estabelecer um *link* com as informações mencionadas no parágrafo anterior, o que resultou na expansão do aspecto argumentativo enunciativo relacionado ao desenvolvimento do tema.

Não encontramos, na nova versão do *multimodal essay* do Aluno 2, acréscimos de expressões valorativas e nem alteração significativa na extensão do texto. Acreditamos que tal fenômeno se deu devido à composição inicial do texto, que não necessitou de sugestões significativas de reescrita.

As análises dos textos, conforme descrito anteriormente, nos trazem evidências de que a multimodalidade traz suporte para a argumentação em textos escritos tanto ao exemplificar eventos de forma clara quanto ao possibilitar o aprofundamento do leitor em certas questões mencionadas no texto.

As informações sobre os achados dessa pesquisa serão discutidas em detalhes nas considerações finais dessa pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que tínhamos como objetivo tratar neste estudo era a articulação entre argumentação e multimodalidade (LIBERALI, 2016) na produção escrita na graduação de Letras – Inglês (Lic.). A justificativa do nosso interesse nesta pesquisa tem fundamentação no fato de que, apesar das escolhas multissemióticas já serem consideradas parte inerente das estratégias de comunicação daqueles que produzem e se engajam com o texto contemporâneo, esse assunto ainda necessita ser abordado como prática comunicativa dentro e fora da escola. Resolvemos buscar suporte na Pedagogia dos Multiletramentos pela importância que esses estudos atribuem à multimodalidade de textos como componentes indispensáveis na construção de significados nos dias atuais.

E foi na com essa ideia em mente que os professores citados na sessão que descreve a metodologia de pesquisa planejaram as suas aulas para a disciplina de Inglês VI no primeiro semestre de 2015 no curso de Letras-Inglês (Lic.) da UFPE.

Os dados desta pesquisa estão relacionados à parte online da disciplina supracitada (20 horas), que se deu por meio da plataforma Edmodo, sob a tutoria dos professores Najin Lima e Leandra Dias (autora deste texto), respectivamente sob os nomes de Nelson Lewis e Lorena Copley. O conteúdo *on-line* dessa disciplina se deu sob o nome de *Developing Essays in a Multimodal and Multiliterate Community* e contou com três unidades didáticas, que preparavam os alunos para a escrita de um *multimodal essay*. Os alunos tiveram a oportunidade de reescrever seus textos duas vezes e contaram com orientações de reescrita após a cada produção textual, denominadas neste estudo de devolutivas crítico-colaborativas (DIAS, 2016b).

Nesta pesquisa, voltamos os nossos olhos para a produção textual de dois alunos focais que nos chamaram a atenção, por ocuparem posições opostas no que diz respeito ao uso da multimodalidade durante a primeira versão de seus textos. Esses alunos receberam o nome de Aluno 1 e Aluno 2, conforme descrito na sessão de Metodologia de Pesquisa e Análise de Dados.

Este estudo tem como sustentação teórica o clamor atual da Linguística Aplicada, que consiste na necessidade de aproximar as metodologias de ensino de língua às necessidades reais de comunicação dos usuários dessa língua e as bases da Pedagogia dos Multiletramentos, que defende que a linguagem precisa empoderar o indivíduo para a criação e recriação de significado por meios das semioses diversas

disponíveis no mundo. Buscamos suporte ainda nos estudos sobre a linguagem argumentativa em situações escolares, com o intuito de recortar alguns aspectos de linguagem para reflexão e análise, uma vez que concebemos a argumentação, assim como a multiplicidade de semioses existente no mundo, pilares que se completam para a comunicação cotidiana no mundo atual.

Como já foi esclarecido, a Pedagogia dos Multiletramentos concebe o momento de *Designing* como um momento de transformação e de reestruturação daquilo que já se encontra disponível como *Design* no mundo para criação de um mundo novo.

Por isso, ao propor a escrita de um *essay* que contasse com a adição de elementos multimodais, tínhamos em mente dar aos alunos, que já estavam iniciando a sua atuação docente, a chance de experienciar a escrita por um novo prisma. Pensamos criar condições que favorecessem a manipulação de um gênero do discurso por meio da utilização de artefatos multissemióticos que, apesar de estarem presentes na comunicação cotidiana, ainda não são muito utilizados na escola. Em suma, pretendíamos que os alunos pudessem usar as suas habilidades de *Designing* para dizer sobre o mundo, recriando significados nele presentes.

A análise dos textos dos dois alunos focais com base na visão de *Designing* da Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTIZIS, 2009) e pela ótica das categorias enunciativas, discursivas e linguísticas da linguagem argumentativa (LIBERALI, 2013) em recorte para este estudo apresentam os seguintes resultados:

- Apesar de sermos seres sociais integrantes de uma sociedade multissemiotizada, ainda interagimos de forma reticente no que diz respeito à inserção dessa multiplicidade de modos na construção de significados em contextos escolares. A exemplo disso, temos a primeira produção do aluno 1, que, apesar das instruções sobre a adição de suporte multimodal, se caracterizou pela preservação das características tradicionais do gênero textual em questão.
- A análise comparativa das três versões dos textos do Aluno 1 mostra que os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos da linguagem argumentativa foram expandidos nas versões dois e três (*Designing 2* e *The Redesigned*) dos textos desse aluno.
- Dentre os aspectos acima mencionados, concluímos que os dois aspectos discursivos escolhidos para a análise dos textos foram aqueles que mais se expandiram quando da adição do suporte multimodal, influenciando consequentemente os aspectos enunciativos e linguísticos. Percebemos que o

suporte multimodal adicionou densidade argumentativa aos textos dois e três do Aluno 1, porque ajudou a reforçar seus argumentos acerca do tema em questão por meio de validação com exemplos advindos de imagens e *links* para aprofundamentos de tópicos mencionados ao longo do texto. Com isso, o tema ganhou expansão, ou seja, desenvolvimento, e o plano sequencial foi alterado em tamanho para acomodar todas essas novas informações.

- Observamos ainda que a intervenção da professora, por meio das Devolutivas Crítico-Colaborativas (DIAS, 2016b), foi de relevância singular. A escolha por esse tipo de intervenção levou os alunos a terem acesso a uma experiência de aprendizagem e criação de significado de caráter reflexivo, colocando-se longe da experiência tradicional do *Design* Autoritário, entrando, assim, em consonância com a Pedagogia dos Multiletramentos, que propõe o poder de agência aos alunos. Observamos que convidar o aluno a refletir sobre a sua produção, ao invés de unicamente apontar o erro, deu-lhe a oportunidade de decidir em relação à estratégia que iria utilizar para alcançar determinado objetivo. No caso do Aluno 2, as devolutivas crítico-colaborativas não exerceram influência significativa no processo de *Designing*, uma vez que a versão 1 de seu texto já se caracterizava como um *Multimodal Essay* sobre o tema **Liberdade de Expressão**.
- A escolha de suporte multimodal de ambos os alunos se deu por meio de imagens jornalísticas para exemplificar fatos validando argumentos, bem como por meio do uso de *hyperlinks* para explicar conceitos importantes para o entendimento dos argumentos apresentados. Acreditamos que essas escolhas estão intimamente ligadas ao contrato social³⁴ (KRESS, 2012), que orienta a escolha de modos durante a construção de significados, uma vez que tanto as imagens quanto os *hyperlinks* escolhidos caracterizam formas de representação socialmente aceitas e utilizadas no contexto enunciativo no qual o texto foi concebido.
- No tocante à inserção de imagens no texto, ficou claro que ainda existe a necessidade de preparar os alunos para que eles consigam articular texto e imagem de forma mais clara, fazendo com que o leitor consiga estabelecer

³⁴ Esta entrevista é parte da lição 1 da unidade 1 do curso sobre Multimodalidade disponível no *website* MODE(*Multiliteracies Methodologies*) do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JrGibhS1EOY>>.

relação direta entre o conteúdo abordado no texto e o conteúdo representado na imagem. Durante as devolutivas crítico-colaborativas, a menção direta foi a estratégia mais orientada pela professora-pesquisadora, entretanto acreditamos que, durante o curso, precisaríamos ter instrumentalizado melhor os alunos para essa tarefa.

Com base nessas informações, apesar de acreditamos que a adição do suporte multimodal contribuiu para a expansão da linguagem argumentativa. Ficou evidente que, para que possamos implementar o uso desse recurso na composição de textos na escola, precisamos instrumentalizar os nossos alunos, de modo que possam entender como a disposição de imagens pode influenciar no *layout* dos textos (KRESS, 2010) e na relação com as informações neles dispostas.

Os estudos teóricos sobre argumentação e multimodalidade ainda representam linhas teóricas paralelas. Todavia, acreditamos que a articulação entre os dois campos teóricos pode resultar em grandes contribuições para a compreensão de questões resultantes da natureza comunicativa rica em modos do homem contemporâneo.

Pretendemos dar continuidade às nossas pesquisas no âmbito do uso do recurso multimodal para o *Designing* de textos contemporâneos em oportunidades futuras. Para isso, pretendemos nos aprofundar no conceito de *Layout*, com base dos estudos de Kress e nas possibilidades de criação de significados em gêneros do discurso, tendo como base o conceito de *Designing* abordado neste estudo. Desejamos ainda abordar de forma mais assertiva o processo de escolha dos suportes multimodais e os mecanismos de sua inserção nos textos.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. Entrevista a Maria Bernadete Marques Abaurre. In: XAVIER, A.C.; CORTEZ, S. **Conversas com Linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 13-24.
- ALBUQUERQUE, G. S. S. B. **O desenvolvimento da produção escrita crítico colaborativo-criativa de fanfics em língua inglesa no Ensino Fundamental II a partir de contos de horror**. Mestrado em Linguística, UFPE, Departamento de Letras, Recife, 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2008.
- BHATIA, V. K. **Applied genre analysis: a multi perspective model**. City University of Hong Kong. *Ibérica* 4, p. 3-19, 2002.
- _____. **Analysing genre: language use in professional settings**. New York: Routledge, 1993.
- BEZEMER, J.; KRESS, G. Changing text: a social semiotic analysis of textbooks. **Designs for Learning**, 3 (1-2), p. 10-29. Dezembro, 2010.
- BOHN, H. I. **Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas**. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, p. 99-122, 2013.
- CELANI, M. A. A. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M. A. A.; RAMOS, R. de C. G.; FREIRE, M. M. **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, Mercado de Letras, 2009.
- _____. (2009) Entrevista com Antonieta Celani sobre o ensino de língua inglesa. **Revista Nova Escola**. 01 de maio de 2009 por Daniela Almeida. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/932/antonieta-celani-fala-sobre-o-ensino-de-lingua-estrangeira>>. Acesso em: 23 jan. 2018.
- CELANI, M. A. A.; RAMOS, R. de C. G.; FREIRE, M. M. **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, Mercado de Letras, 2009.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: Multiliteracies: The beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York. Cambridge. 1996/2000.
- _____. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, 4, p. 164-195, 2009.

_____. Multiliteracies in Education. In: **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Edited by Carol A. Chapelle. Blackwell Publishing Ltd. 2013. p. 1-6

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DAMIANOVIC, M.C . **Relatório de análise de ementas de Língua Inglesa I-VIII realizado para o Projeto de Reconstrução Curricular da Licenciatura em Letras da UFPE**. Comunicação apresentada no VI SIAC. Simpósio de Ação Cidadã. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Novembro de 2015.

DAMIANOVIC, M. C.; LIMA, N. A produção de conteúdos online multimodais em uma comunidade multiletrada: abertura de novos caminhos para o ensino da língua inglesa na graduação em letras. In: **INPLA**, 2015, São Paulo. Caderno de Resumos não publicado. São Paulo: PUC, 2015a, p. ni

DAMIANOVIC, M. C.; LIMA, N. **Ensaio acadêmicos multimodais na pedagogia de multiletramentos para a expansão da argumentação**. In: SIGET – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, VIII.; 2015, São Paulo. Caderno de Resumos não publicado São Paulo: USP, 2015b, p. ni.

DAMIANOVIC, M.C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. In: Revista Linguagem & Ensino. Pelotas, v. 8, n. 2, p. 181-196, jul. /dez. 2005.

DIAS, L. M. da S. **O entreLACE de (multi) modalidades na produção de “Essays” na graduação de Letras-Ingês**. Pôster apresentado no LACE. PUC-SP. 2016a.

_____. **Feedback Argumentativo: Resignificando o diálogo entre professor e aluno na correção de textos escritos**. Trabalho de final do curso Teorias da Enunciação ministrado pela professora Dra. Siane Goes no PPG UFPE. 2016b.

FARACO, C. A. Entrevista a Carlos Alberto Faraco. In: XAVIER, A.C.; CORTEZ, S. **Conversas com Linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 63-70.

_____. Estudos Pré-saussurianos. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004.

FUGA, V. P; LIBERALI, F.C. Argumentação na Atividade de Formação Crítica, Colaborativa e Criativa. In: MATEUS, E; OLIVEIRA, N.B. **Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas: Contribuições Teórico- Metodológicas**. Campinas: SP, 2014. P. 49-78

GOMES DE MATOS, F. Entrevista a Francisco Gomes de Matos. In :XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. **Conversas com Linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 91-96.

KAPLAN, R.B. Preface. In: KAPLAN, R.B. (Org.). **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2002a. p.v-x.

KRESS, G. What is multimodality? [2012}. Londres :Multimodality: Key concepts. Entrevista concedida a Berit Henriksen. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JrGibhS1EOY>. Acesso em 28 de jan. 2018.

KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. London/Nova York: Routledge, 2010.

_____. **Literacy in the New Media Age**. Nova York: Routledge, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48. 1994.

_____. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560. 2001.

LARRÉ, J. M. R. G. M... **Câmera na mão!** Argumentação e atividade social "Elaborar documentários" na sala de aula de língua inglesa. 283 f., Doutorado em Linguística, UFPE, Departamento de Letras, Recife, 2014.

LEAL, Virgínia. Introdução à Linguística. In: LUCIANO, D. T.; PIRES, C. L.(Orgs.) **Dimensão transdisciplinar na formação do professor**. Recife. Editora Universitária da UFPE, 2010.

LE BRETON, J. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 12-27.

LEMKE, J.L. Metamedia Literacy: Transforming Meanings and Media. In: Reinking, D. et alii(orgs.). **Handbook of Literacy and Technology** : transformation in a Post-Typographic World. Hillsdale : Erlbaum,1998a,p. 139-301.

LIBERALI, F.C. Articulação entre argumentação e multimodalidade em contextos escolares. IN: LIBERALI, F. C. DAMIANOVIC, M. C.; NININ. M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. **Argumentação em Contexto Escolar: Relatos de Pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

LIBERALI, F.C. **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LIBERALI, F. C. DAMIANOVIC, M. C.; NININ. M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. **Argumentação em Contexto Escolar: Relatos de Pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

LIBERALI, F. C.; LIBERALI, A. R. A. Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. **Revista das Faculdades Integradas Coração de Jesus**. Santo André: SP. v. 1, n. 1, jul./dez. 2011, p. 17-33.

LIMA, N. English VI - **Developing Essays in a Multimodal and Multiliterate Community**. Material didático elaborado para a disciplina de Inglês VI. Letras. UFPE.

Recife. 2015. Disponível em: <<https://www.edmodo.com/home#/group?id=12787977>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração: PCCOL. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola**: recriando realidades sociais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 13-26.

_____. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 13-39.

_____. O método para Vygotsky: a Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R et al. **Vygotsky**: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009, p. 53-78.

_____. Theoretical-Methodological Choices in AL Research: Critical Research of Collaboration in Teacher Education. **Revista das Faculdades Integradas Coração de Jesus**. Santo André, SP. v. 1, n. 1, jul./dez. 2011, p. 34-45.

_____. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, n. 23, p. 71-78, jan./jun. 1994.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, SP: Parábola editorial, 2008.

MILLER, I. K. de. **Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética**. In: MOITA LOPES, L. P. da. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente. São Paulo, SP: Parábola Editorial, p. 99-122, 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes. 1993.

MOITA LOPES, L. P da. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente. In: **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013.

_____. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P da. (Org.) **Por uma linguística aplicada INDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola editorial, 2006, p.13-42.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea – Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P da. (Org.). **Por uma linguística aplicada INDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola editorial, p. 85-107, 2006.

OLIVEIRA, W. A produção colaborativa e crítica na ciência: uma alternativa para o desenvolvimento da pluripertença social. **Revista das Faculdades Integradas Coração de Jesus**, v. 1, n. 1, p. 46-53, jul./dez. 2011.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-82.

PINTO, A. P. O inglês instrumental na UFPE: contribuições, tendências e mudanças. In: CELANI, M. A. A. *et al.* **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. São Paulo: EDUC, Mercado de Letras, 2009.

RAJAGOPALAN, K. (2011). Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários**. Edição 08 – Estudos Linguísticos 2011/02. Disponível em: <<http://siteantigo.alab.org.br/pt/destaque/155-entrevista-com-kanavillil-rajagopalan-ponderacoes-sobre-linguistica-aplicada-politica-linguistica-e-ensino-aprendizagem>>. Acesso em 23 jan. 2018.

_____. Política de ensino de línguas no Brasil: história e relexão prospectivas. In: **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013.

_____. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada INDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 149 – 168.

_____. A Geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: **A geopolítica do inglês São Paulo**: ed. Parábola, 2005.

_____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RICHTER, C. L. **O ensino da língua inglesa à luz de atividades sociais na esfera acadêmica local**: quando a linguagem, a língua e a universidade encontram-se para oferecer escolhas ao aluno da graduação. Mestrado em Linguística, UFPE, Departamento de Letras, Recife, 2014.

ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e Multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.) **Escola Conectada: Os multiletramentos e as TICs**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

_____. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

_____. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) **Por uma linguística aplicada INDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-274.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

The New London Group. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York. Cambridge. 1996/2000.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

ANEXO 1 – Designing 1 (Multimodal Essay 1 do Aluno 1)

In a democratic society, every citizen should have the right to express any of their thoughts freely.

Around the world there are people who think that speaking their minds is right. We have come a long way, from dictatorial censorship, and fear of retaliation, not to use this acquired right as often as we please.

Freedom of speech is a largely known and used expression to refer to our right of saying what is on our minds. Many a hundred people fought for it in through different periods of time, that culminates in the Article 19 of the [Universal Declaration of Human Rights](#)¹.

But to what extent is this valid? All around the world we can observe people abusing this right to hide Hate Speeches. Every citizen have the right to express any of their thoughts. However this does not mean they have a free pass concerning what is right or wrong. You are responsible for your words. And if your words hurt, offend, slander or vilifies someone, you also have the right to pay for what you have said.

One thing is someone having a different opinion from you, as for example, not liking certain kind of music. But from the moment said person says that that specific brand of music is made only by criminals, for instance, they are incurring in a crime of defamation. Hundreds of racist, homophobic, xenophobic, islamophobic and so forth, speeches are disguised as "Freedom of Speech" every day.

So yes. Every citizen should have the right to express any of their thoughts freely, and have the right and the duty to shoulder the repercussion of what they said, also. As for the rest of us, we'll keep watching those whom use their "right" as a tool for exposing their internalized prejudice. Makes easier for us to distant ourselves from them if we want.

ANEXO 2 – Devolutivas Crítico-Colaborativas 1 (Aluno 1)

In a democratic society, every citizen should have the right to express any of their thoughts freely.

Around the world there are people who think that speaking their minds is right. We have come a long way, from dictatorial censorship, and fear of retaliation, not to use this acquired right as often as we please.

Freedom of speech is a largely known and used expression to refer to our right of saying what is on our minds. Many a hundred people fought for it in through different periods of time, that culminates in the Article 19 of the Universal Declaration of Human Rights¹.

But to what extent is this valid? All around the world we can observe people abusing this right to hide Hate Speeches. Every citizen have the right to express any of their thoughts. However this does not mean they have a free pass concerning what is right or wrong. You are responsible for your words. And if your words hurt, offend, slander or vilifies someone, you also have the right to pay for what you have said.

One thing is someone having a different opinion from you, as for example, not liking certain kind of music. But from the moment said person says that that specific brand of music is made only by criminals, for instance, they are incurring in a crime of defamation. Hundreds of racist, homophobic, xenophobic, islamophobic and so forth, speeches are disguised as "Freedom of Speech" every day.

So yes. Every citizen should have the right to express any of their thoughts freely, and have the right and the duty to shoulder the repercussion of what they said, also. As for the rest of us, we'll keep watching those whom use their "right" as a tool for exposing their internalized prejudice. Makes easier for us to distant ourselves from them if we want.

Dias, Leandra abril 22, 2015

Your argument was clearly presented here. HOW do you think you could have included multimodal support on this part of your text?

 Responder  Resolver

Dias, Leandra abril 22, 2015

What about explaining through a link to a website what this concept means?

 Responder  Resolver

Dias, Leandra abril 22, 2015

Check word order

 Responder  Resolver

Dias, Leandra abril 22, 2015

Check grammar

 Responder  Resolver

Dias, Leandra abril 22, 2015

Extra word

 Responder  Resolver

Dias, Leandra abril 22, 2015

You start you center argument by inviting the reader to reflect on a matter. Good strategy to catch the reader's attention and create interaction with him.

 Responder  Resolver

Dias, Leandra abril 22, 2015

Check grammar. (Every Citizen = singular)

 Responder  Resolver

Dias, Leandra abril 22, 2015

Extra word

 Responder  Resolver

Dias, Leandra abril 22, 2015

Substitute this word.

 Responder  Resolver

Dias, Leandra abril 22, 2015

Substitute this word

 Responder  Resolver

1 - Article 19 of the Universal Declaration of Human Rights: Everyone has the right to freedom of opinion and expression; this right includes freedom to hold opinions without interference and to seek, receive and impart information and ideas through any media and regardless of frontiers

Dear Fernanda,

By reading your text , I noticed how clearly you managed to expose your argument and counter argument. I just think that, by judging for the points you made, you could have expanded both argument and counter arguments, as well as their support, more assertively. It is important to create a conflict where different voices can be identified and reflected upon.

I would be very happy if you could reflect on some points I will list below.

1- Try to expand each paragraph by using quotes about the topics you presented. Who else has already made a point about freedom of speech? Could you explore the article 19 of the Universal Declaration of Human Rights more? What about describing an event that could describe hate speech?

2- Multimodality can be used as a invaluable tool to support your arguments and counter arguments. By adding links to websites or adding pictures to your text you can enrich the content you produced.

3- By expanding your ideas , you can produce a richer synthesis that effectively sums up the conflicts and different points of view exposed along your text.

Please , check the notes I have added to your text.

Grade awarded : 1,5

Yours,

Lorena Copley

1 - Article 19 of the Universal Declaration of Human Rights: Everyone has the right to freedom of opinion and expression; this right includes freedom to hold opinions without interference and to seek, receive and impart information and ideas through any media and regardless of frontiers

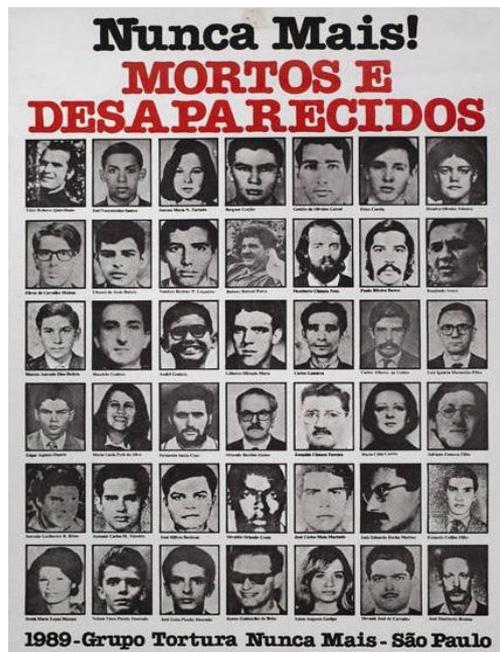
ANEXO 3 – Designing 2 (Multimodal Essay 2 do Aluno 1)

In a democratic society, every citizen should have the right to express any of their thoughts freely.

Around the world there are people who think that speaking their minds is right. We have come a long way, from dictatorial [censorship](#), and fear of retaliation, not to use this acquired right as often as we please. Most countries in the world has suffered from some kind of [dictatorship](#) and now refuses to go back to this era of darkness.

Take Brazil for example, for about twenty years many people were tortured, kidnapped and even killed for speaking something that went even slightly against the government.

Freedom of speech is known and used expression that refers to our right of saying what is on our minds. Many hundreds people fought for it



through different periods of time, which culminated in the [Article 19](#) of the [Universal Declaration of Human Rights](#). It gives every human being a free voice and the liberty to use it.

But to what extent is this valid? All around the world we can observe people abusing this right to hide [Hate Speeches](#). Every citizen has the right to express any of their thoughts. However this does not mean they have a free pass concerning what is right or wrong. You are responsible for your words. And if your words hurt, offend, slander or vilifies someone, you also have the right to pay for what you have said.

One thing is someone having a different opinion from you, as for example, not liking certain kind of music. But from the moment a person says that that specific brand of music is made only by criminals, for instance, they are incurring in a crime of defamation. Hundreds of racist, homophobic, xenophobic, islamophobic and so forth, speeches are disguised as "Freedom of Speech" every day. A recent example is Europe's outbreak of hostility against Islam religion, inciting fear and hate against innocent muslims, all because of extremist attacks made by radicals. Even Hollywood helps perpetrate this stigma by

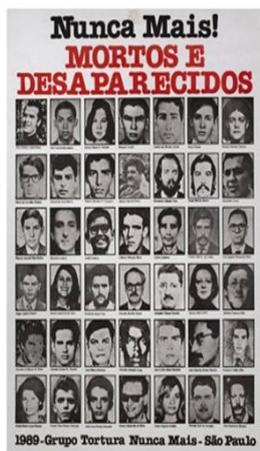
making a blockbuster about a sniper ([which according to his own biography enjoyed killing muslims](#)) turned American hero.

So yes. Every citizen should have the right to express any of their thoughts freely, and have the right and the duty to shoulder the repercussion of what they said as well. of As for the rest of us, we'll keep watching those whom use their "right" as a tool for exposing their internalized prejudice. Makes easier for us to distant ourselves from them if we want or better yet, use our own freedom of speech to correct the ignorant and to put the malicious to their place.

ANEXO 4 – Devolutivas Crítico-Colaborativas 2 (Aluno 1)

In a democratic society, every citizen should have the right to express any of their thoughts freely.

Around the world there are people who think that speaking their minds is right. We have come a long way, from dictatorial [censorship](#), and fear of retaliation, not to use this acquired right as often as we please. Most countries in the world [has](#) suffered from some kind of [dictatorship](#) and now refuses to go back to this era of [darkness](#).



Take [Brazil](#) for example, for about twenty years many people were tortured, kidnapped and even killed for speaking something [that...went](#) even slightly against the government.

Freedom of speech is [known](#) and used expression that refers to our right of saying what is [on](#) our minds. Many hundreds [people](#) fought for it through different periods of time, which culminated in the [Article 19](#) of the [Universal Declaration of Human Rights](#). It gives every human being a free voice and the liberty to use it.

But to what extent is this valid? All

around the world we can observe people abusing this right to hide [Hate Speeches](#). Every citizen has the right to express any of their thoughts. However this does not mean they have a free pass concerning what is right or wrong. You are responsible for your words. And if your words hurt, offend, slander or vilifies someone, you also have the right to pay for what you have said.

One thing is someone having a different opinion from you, as for example, [not liking certain kind of music](#). But from the moment a person says that that specific brand of music is made only by criminals, for instance, they are

incurring in a crime of defamation. Hundreds of racist, homophobic, xenophobic, [islamophobic](#) and so forth, [speeches](#) are disguised as "Freedom of Speech" every day. A recent example is Europe's outbreak of hostility against Islam religion, inciting fear and hate against innocent muslims, all because of extremist attacks made by radicals. Even Hollywood helps perpetrate this stigma by making a blockbuster about [a sniper \(which according to his own biography enjoyed killing muslims\)](#) turned American hero.

So yes. Every citizen should have the right to express any of their thoughts freely, and have the right and the duty to shoulder the repercussion of what they said as well. [of](#) As for the rest of us, we'll keep watching those whom use their "right" as a tool for exposing their internalized prejudice. [Makes easier](#) for us to distant ourselves from them if we want or better yet, use our own freedom of speech to correct the ignorant and to put the malicious [to their place](#).

Dear Fernanda,

Seeing how you improved from the first to the second version was a wonderful experience. You were able to enlighten your arguments, expand them and, consequently, give birth to a much more assertive production. Congratulations!

I have added some notes to your text. Please take a look at them and let's jump into the third version of your essay.

Grade [awarded](#) : 2,5

- Dias, Leandra** junho 07, 2015
Check Grammar.

[Responder](#) [Resolver](#)
- Dias, Leandra** junho 07, 2015
Excellent! You used links to clarify the concepts you explored.

[Responder](#) [Resolver](#)
- Dias, Leandra** junho 07, 2015
Wonderful choice of pictures. What about trying to explore the Picture in this paragraph a little bit more? Try to bring the information behind it to the text. You presented a very good argument in this [paragraph](#). Let's make it even better?

[Responder](#) [Resolver](#)
- Dias, Leandra** junho 07, 2015
Missing a word.

[Responder](#) [Resolver](#)
- Dias, Leandra** junho 07, 2015
Missing a word before this one

[Responder](#) [Resolver](#)
- Dias, Leandra** junho 07, 2015
Great! See how your text has come alive with all these links and pictures? Congrats!

[Responder](#) [Resolver](#)
- Dias, Leandra** junho 07, 2015
What about choosing a different word here? Avoid repetition.

[Responder](#) [Resolver](#)
- Dias, Leandra** junho 07, 2015
You made a good point here.

[Responder](#) [Resolver](#)
- Dias, Leandra** junho 07, 2015
This link helps the reader to understand the idea you presented and makes the reading process much smoothly and easy to follow.

[Responder](#) [Resolver](#)
- Dias, Leandra** junho 07, 2015
There might be a word missing [before](#) and after the word turned. Please, verify.

[Responder](#) [Resolver](#)
- Dias, Leandra** junho 07, 2015
Extra word!

[Responder](#) [Resolver](#)
- Dias, Leandra** junho 07, 2015
Missing a word here.

[Responder](#) [Resolver](#)
- Dias, Leandra** junho 07, 2015
Great way to give your text a closure. Well done!

[Responder](#) [Resolver](#)

ANEXO 5 – The Redesigned (Versão Final do *Multimodal Essay* do Aluno 1)

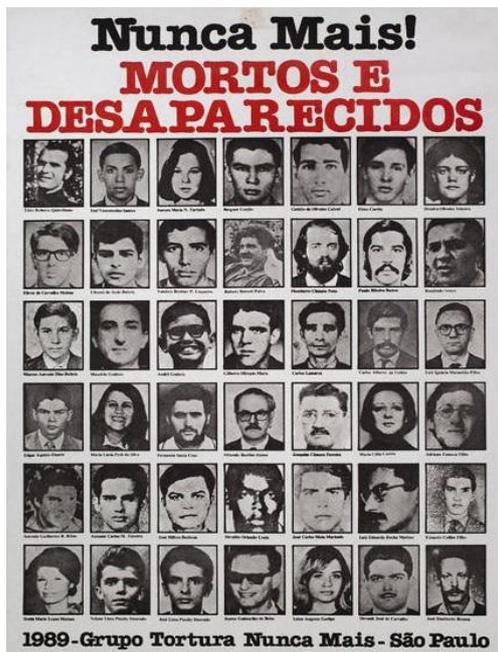
In a democratic society, every citizen should have the right to express any of their thoughts freely.

Around the world there are people who think that speaking their minds is right. We have come a long way, from dictatorial [censorship](#), and fear of retaliation, not to use this acquired right as often as we please. Most countries in the world have suffered from some kind of [dictatorship](#) and now refuses to go back to this era of darkness.

Take Brazil for example, for about twenty years many people were tortured, kidnapped and even killed for speaking something that went even slightly against the government. If you "stepped out of the line" for any reason the government deemed possible, your fate would probably be the same as the thirty people shown in this poster by the



left: death or disappearance.



Freedom of speech is a known and used expression that refers to our right of saying what is on our minds. Many hundreds of people fought for it through different periods of time, which culminated in the [Article 19](#) of the [Universal Declaration of Human Rights](#). It gives every human being a free voice and the liberty to use it.

But to what extent is this valid? All around the world we can observe people abusing this right to hide [Hate Speeches](#). Every citizen has the right to express any of their thoughts. However this does not mean they have a free pass concerning what is right or wrong. You are responsible for your words. And if your words hurt, offend, slander or vilifies someone, you also have the right to pay for what you have said.

One thing is someone having a different opinion from you, as for example, not liking certain kind of music. But from the moment a person says that that specific brand of music is made only by criminals, for instance, they are

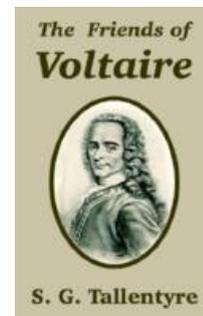
incurring in a crime of defamation. Hundreds of racist, homophobic, xenophobic, islamophobic and so forth, speeches are disguised as "Freedom of Speech" every day. A recent example is Europe's outbreak of hostility against Islam religion, inciting fear and hate against innocent muslims, all because of extremist attacks made by radicals. Even Hollywood helps perpetrate this stigma by making a blockbuster about a sniper ([which according to his own biography enjoyed killing muslims](#)) turned American hero.

So yes. Every citizen should have the right to express any of their thoughts freely, and have the right and the duty to shoulder the repercussion of what they said as well. As for the rest of us, we'll keep watching those whom use their "right" as a tool for exposing their internalized prejudice. Makes it easier for us to distant ourselves from them if we want or better yet, use our own freedom of speech to correct the ignorant and to put the malicious to their place.

ANEXO 6 – Designing 1 (Multimodal Essay 1 do Aluno 2)

In a democratic society, should every citizen have the right to express any of their thoughts freely?

“I might disapprove of what you say, but I will defend to the death your right to say it” – with this quotation, had as the principle of freedom of speech, [Evelyn Beatrice Hall](#) (or S.G. Tallentyre, as pseudonymous), the author of [Voltaire's](#) biography (The Friends of Voltaire: 1906) summarized the French Enlightenment writer, historian, and philosopher



thoughts. This right have been questioned and exercised throughout history, and this principle has been leading generations seeking to think and speak freely. Revolutions, wars, and much blood have been shed to get to what is now known as freedom of speech. This dreamed freedom has been burning in several hearts throughout history, being object of [songs](#), [speeches](#), [paintings](#) [protests](#), [documentaries](#), etc.



Nowadays, the right of Freedom of speech (understood as the right to voice one's opinion publicly without fear of censorship or punishment) is recognized as a human right under article 19 of [United Nations Universal Declaration of Human Rights](#), also in [international human rights law](#) in the [International Covenant on Civil and Political Rights \(ICCPR\)](#), and is granted formal recognition by the laws of most nations. Freedom of speech has been the cornerstone of democracy, and since democratic system was established in many countries, freedom of speech has been one of the most important rights in any constitution.

Nonetheless the degree to which the right is upheld in practice varies greatly from one nation to another. In many nations, particularly those with relatively authoritarian forms of government, overt government censorship is enforced. In 2012, the Committee to Protect Journalists (CPJ) made a [research](#)



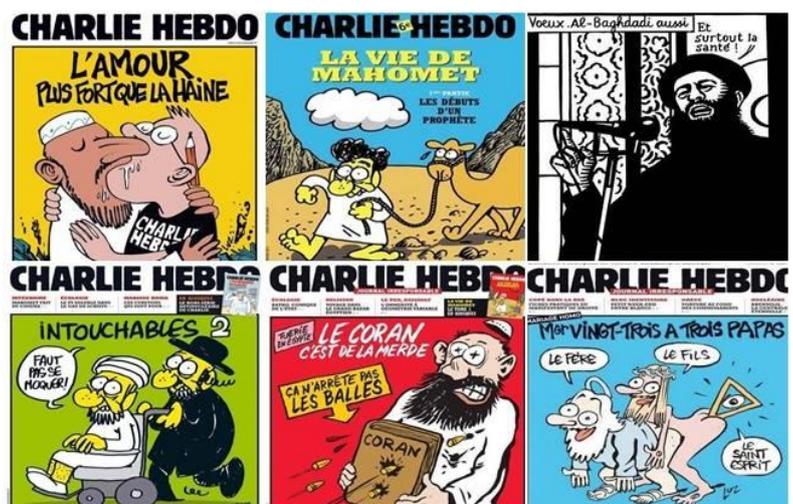


and classified the 10 Most Censored Countries, listing countries such as Eritrea North Korea, Syria, Iran, Equatorial Guinea, Uzbekistan, Burma, Saudi Arabia, Cuba and Belarus. In making its selections, CPJ closely considered six other countries that are heavily censored: Azerbaijan, Ethiopia, China, Sudan, Turkmenistan, and Vietnam. Also, by exporting censorship techniques, China plays a particularly harmful role worldwide.

However, in countries that legally have freedom of speech, this right has been showing itself as a double-edge sword. For many people this liberty to express their feelings and beliefs has been beneficial. Unfortunately, the same liberty has been counterproductive for other people. There is a big difference between freedom of speech and violating the right of intimacy. People understand now that they can say whatever they want, whenever or wherever they feel like. Moreover, in our current modern society, the Internet has opened the door to almost every level and form of expression.

There are common limitations on speech, such as defamation, slander, obscenity, pornography, sedition, hate speech, incitement, fighting words, classified information, copyright violation, trade secrets, non-disclosure agreements, right to privacy, right to be forgotten, public security, public order, public nuisance, campaign finance reform and oppression. The human freedom to express oneself and speak up can also help create a better world but may also destroy the seeds of tolerance. In today's society people usually tend to

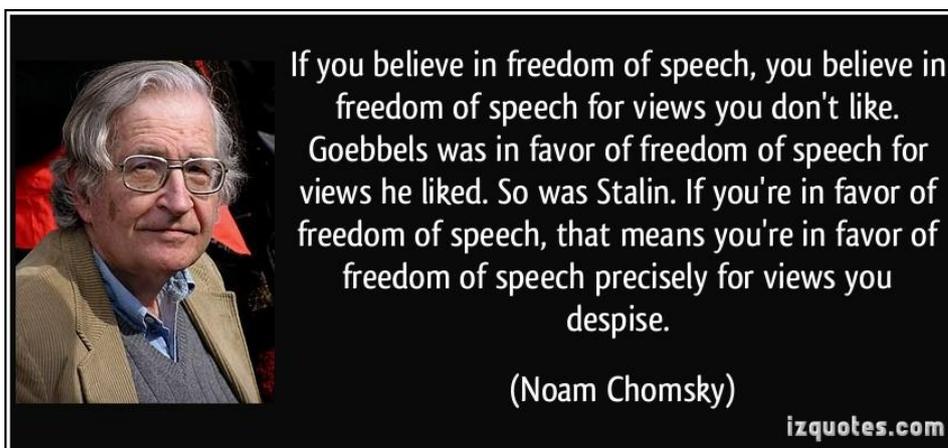
distort what freedom of speech and take it as an opportunity to slander or insult others. One of the most polemic aspects about freedom of speech is the religious theme. We all remember the terrible [massacre](#) that happened on the morning of 7 January 2015 in the French satirical weekly newspaper



Charlie Hebdo in Paris, in which 12 people were killed and 11 others were injured in the building, which was motivated by religious reasons. With the

attack, it was raised a tremendous world-wide debate about freedom of speech, freedom of beliefs and even right to offend.

Freedom of speech is suffering a distortion to allow hate discourses. With the increasing of freedom of speech, [questions](#) about the so-called “right to offend” have been raised. While some strongly support it, others think it’s dangerous and disrespectful. I personally believe that our thought can be different, but not our condition as human beings. We’re all the same in species, only with different minds, but, in my point of view, this does not give us the right to hurt physically or emotionally others. The difference is between the right to



attack an idea and the right to attack people or incite hatred. [Noam Chomsky](#) once said that if we don't believe in freedom of expression for people we despise,

we don't believe in it at all. Once we already have, in our modern society, the legal right of freedom of speech, we also need to have respect to other’s opinion, regardless if I agree with it or not. The willingness to listen, to hear the views of others, as well as the ability to express them is, after all, what lies at the heart of free expression. There are many things in our society that I find despicable. For example, I find it offensive that in many parts of the world people are regularly beaten, jailed and murdered for daring to follow a different belief system, for voicing their sexuality, or for suggesting they want a democratic government. But the fact that I find them offensive or anger-inducing cannot, and should never, be used as an excuse for shutting down their speech. Because that is exactly how millions of people are silenced the world over, how repressive regimes thrive – through law, or through violence, or both. And what protects people’s rights to say things I find objectionable is precisely what protects my right to object.

To conclude, Freedom of speech is a form of expression that many people are lucky enough to exercise, people must be cautious, because this

right is a double-edged sword, that can provoke major problems if isn't well used. Maybe someday, people will understand and respect each other, and in the same time, express their opinions properly, because mutual understanding is the key to peace.

ANEXO 7 – Devolutivas Crítico-Colaborativas 1 (Aluno 2)

In a democratic society, should every citizen have the right to express any of their thoughts freely?

"I might disapprove of what you say, but I will defend to the death your right to say it" – with this quotation, had as the principle of freedom of speech, [Evelyn Beatrice Hall](#) (or S.G. Tallentyre, as pseudonymous), the author of [Voltaire's](#) biography (The Friends of Voltaire: 1906) summarized the French Enlightenment writer, historian, and philosopher



thoughts. This right have been questioned and exercised throughout history, and this principle has been leading generations seeking to think and speak freely. Revolutions, wars, and much blood have been shed to get to what is now known as freedom of speech. This dreamed freedom has been burning in several hearts throughout history, being object of [songs](#), [speeches](#), [paintings](#) [protests](#), [documentaries](#), etc.

Nowadays, the right of Freedom of speech (understood as the right to voice one's opinion publicly without fear of censorship or punishment) is recognized as a human right under article 19 of [United Nations Universal Declaration of Human Rights](#), also in [international human rights law](#) in the [International Covenant on Civil and Political Rights \(ICCPR\)](#), and is granted formal recognition by the laws of most nations. Freedom of speech has been the cornerstone of democracy, and since democratic system was established in many countries, freedom of speech has been one of the most important rights in any constitution.



Nonetheless, the degree to which the right is upheld in practice varies greatly from one nation to another. In many nations, particularly those with relatively authoritarian forms of government, overt government censorship is



enforced. In 2012, the Committee to Protect Journalists (CPJ) made a [research](#) and classified the 10 Most Censored Countries, listing countries such as Eritrea North Korea, Syria, Iran, Equatorial Guinea, Uzbekistan, Burma, Saudi Arabia, Cuba and [Belarus](#). In making its selections, CPJ closely considered six other countries that are heavily censored:

Azerbaijan, Ethiopia, China, Sudan, Turkmenistan, and Vietnam. Also, by exporting censorship techniques, China plays a particularly harmful role worldwide.

However, in countries that legally have freedom of speech, this right has been showing itself as a double-edge sword. For many people this liberty to express their feelings and beliefs has been beneficial. Unfortunately, the same liberty has been counterproductive for other people. There is a big difference between freedom of speech and violating the right of intimacy. People understand now that they can say whatever they want, whenever or wherever they feel like. Moreover, in our current modern society, the Internet has opened the door to almost every level and form of expression.

Dias, Leandra abril 24, 2015
Use of somebody else's voice to present your argument. Well done!!!
Responder Resolver

Dias, Leandra abril 12, 2015
Please, check grammar
Responder Resolver

Dias, Leandra abril 24, 2015
Please, check grammar.
Responder Resolver

Dias, Leandra abril 24, 2015
How does the picture support your argument in this paragraph? Can you make this connection clearer to the reader?
Responder Resolver

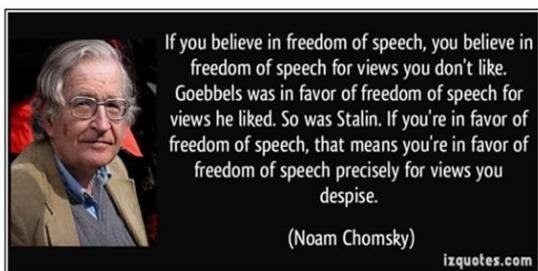
Dias, Leandra abril 24, 2015
This adverb brings freshness to your text. Also, it gives credibility to your argument. Well done!
Responder Resolver

Dias, Leandra abril 24, 2015
Check punctuation
Responder Resolver

Dias, Leandra abril 24, 2015
By listing different countries, the reader can visualize how spread censorship is.
Responder Resolver

Dias, Leandra abril 24, 2015
The support is very well developed. We can really understand the opposite sides you are writing about.
Responder Resolver

only with different minds, but, in my point of view, this does not give us the right to hurt physically or emotionally others. The difference is between the right to



attack an idea and the right to attack people or incite hatred.

[Noam Chomsky](#) once said that if we don't believe in freedom of expression for people we despise,

we don't believe in it at all. Once we already have, in our modern society, the legal right of freedom of speech, we also need to have respect to other's opinion, regardless if I agree with it or not. The willingness to listen, to hear the views of others, as well as the ability to express them is, after all, what lies at the heart of free expression. There are many things in our society that I find despicable. For example, I find it offensive that in many parts of the world people are regularly beaten, jailed and murdered for daring to follow a different belief system, for voicing their sexuality, or for suggesting they want a democratic government. But the fact that I find them offensive or anger-inducing cannot, and should never, be used as an excuse for shutting down their speech. Because that is exactly how millions of people are silenced the world over, how repressive regimes thrive – through law, or through violence, or both. And what protects people's rights to say things I find objectionable is precisely what protects my right to object.

To conclude, Freedom of speech is a form of expression that many people are lucky enough to exercise, **people must be cautious, because this right is a double-edged sword, that can provoke major problems if isn't well used.** Maybe someday, people will understand and respect each other, and in the same time, express their opinions properly, because mutual understanding is the key to peace.

Feedback:

Dear Rayssa,

I am delighted to congratulate you on your production.

You managed to organize your argument, counter-argument and support in a very clear and organized manner. Your text has a very smooth flow and the theme approached was critically discussed through facts and opinions, both supported via multimodal aids.

Also, your synthesis was great. That is why, I believe, judging by the quality of your text, that you can work more on this part of it. What about being more multimodal here?

I have added some notes to your text and I would like to advise you on checking them.

Grade awarded : 2,5

Yours,

Lorena Copley (and Mrs Damianovic)

Dias, Leandra abril 21, 2015
Again , you used somebody else's voice. Well done.

[Responder](#) [Resolver](#)

Dias, Leandra abril 12, 2015
Please, check punctuation

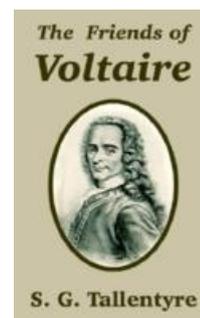
[Responder](#) [Resolver](#)

ANEXO 8 – The Redesigned (Aluno 2)

In a democratic society, should every citizen have the right to express any of their thoughts freely?

Rayssa Mesquita

“I might disapprove of what you say, but I will defend to the death your right to say it” – with this quotation, had as the principle of freedom of speech, [Evelyn Beatrice Hall](#) (or S.G. Tallentyre, as pseudonymous), the author of [Voltaire's](#) biography (The Friends of Voltaire: 1906) summarized the French Enlightenment writer, historian, and philosopher



thoughts. This right has been questioned and exercised throughout history, and this principle has led generations seeking to think and speak freely. Revolutions, wars, and much blood have been shed to get to what is now known as freedom of speech. This dreamed freedom has been burning in several hearts throughout history, being object of [songs](#), [speeches](#), [paintings](#) [protests](#), [documentaries](#), as we see in the picture in this paragraph, the painting of the artist Faye Hall,



named after this dream we're talking about: freedom!

Nowadays, the right of Freedom of speech (understood as the right to voice one's opinion publicly without fear of censorship or punishment) is recognized as a human right under article 19 of [United Nations Universal Declaration of Human Rights](#), also in

[international human rights law](#) in the [International Covenant on Civil and Political Rights \(ICCPR\)](#), and is granted formal recognition by the laws of most nations. Freedom of speech has been the cornerstone of democracy, and since democratic system was established in many countries, freedom of speech has been one of the most important rights in any constitution.

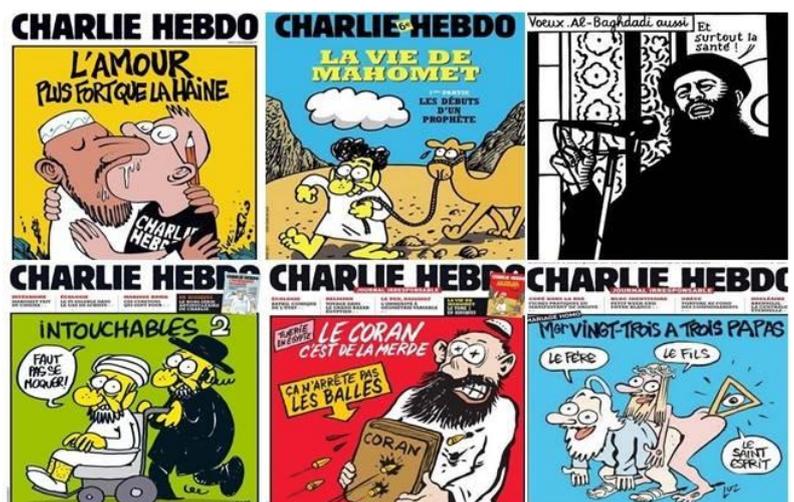


Nonetheless, the degree to which the right is upheld in practice varies greatly from one nation to another. In many nations, particularly those with relatively authoritarian forms of government, overt government censorship is enforced. In 2012, the Committee to Protect Journalists (CPJ) made a [research](#) and classified the 10 Most Censored Countries, listing countries such as Eritrea North Korea, Syria, Iran, Equatorial Guinea, Uzbekistan, Burma, Saudi Arabia, Cuba and Belarus. In making its selections, CPJ closely considered six other countries that are heavily censored: Azerbaijan, Ethiopia, China, Sudan, Turkmenistan, and Vietnam. Also, by exporting censorship techniques, China plays a particularly harmful role worldwide.



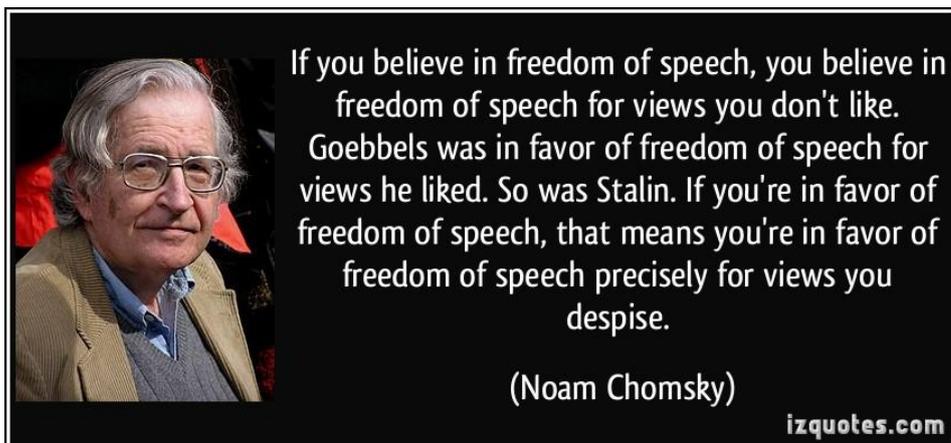
However, in countries that legally have freedom of speech, this right has been showing itself as a double-edge sword. For many people this liberty to express their feelings and beliefs has been beneficial. Unfortunately, the same liberty has been counterproductive for other people. There is a big difference between freedom of speech and violating the right of intimacy. People understand now that they can say whatever they want, whenever or wherever they feel like. Moreover, in our current modern society, the Internet has opened the door to almost every level and form of expression.

As said before, freedom of speech is different than saying whatever cross one's mind. Therefore, there are common limitations on speech, such as defamation, slander, obscenity, pornography, sedition, hate speech, incitement, fighting words, classified information, copyright violation, trade secrets, non-disclosure agreements, right to privacy, right to be forgotten, public security, public order, public nuisance, campaign finance reform and oppression. The human freedom to express oneself and speak up can also help create a better world but may also destroy the seeds of tolerance. In today's society people usually tend to distort



what freedom of speech is and take it as an opportunity to slander or insult others. One of the most polemic aspects about freedom of speech is the religious theme. We all remember the terrible [massacre](#) that happened on the morning of 7 January 2015 in the French satirical weekly newspaper Charlie Hebdo in Paris, in which 12 people were killed and 11 others were injured in the building, which was motivated by religious reasons. With the attack, it was raised a tremendous world-wide debate about freedom of speech, freedom of beliefs and even right to offend.

Freedom of speech is suffering a distortion to allow hate discourses. With the increasing of freedom of speech, [questions](#) about the so-called “right to offend” have been raised. While some strongly support it, others think it’s dangerous and disrespectful. I personally believe that our thought can be different, but not our condition as human beings. We’re all the same in species, only with different minds, but, in my point of view, this does not give us the right to hurt physically or emotionally others. The difference is between the right to



attack an idea and the right to attack people or incite hatred. [Noam Chomsky](#) once said that if we don't believe in freedom of expression for people we despise,

we don't believe in it at all. Once we already have, in our modern society, the legal right of freedom of speech, we also need to have respect to other’s opinion, regardless if I agree with it or not. The willingness to listen, to hear the views of others, as well as the ability to express them is, after all, what lies at the heart of free expression. There are many things in our society that I find despicable. For example, I find it offensive that in many parts of the world people are regularly beaten, jailed and murdered for daring to follow a different belief system, for voicing their sexuality, or for suggesting they want a democratic government. But the fact that I find them offensive or anger-inducing cannot, and should never, be used as an excuse for shutting down their speech.

Because that is exactly how millions of people are silenced the world over, how repressive regimes thrive – through law, or through violence, or both. And what protects people's rights to say things I find objectionable is precisely what protects my right to object.

To conclude, Freedom of speech is a form of expression that many people are lucky enough to exercise. However, people must be cautious, because this right is a double-edged sword, that can provoke major problems if isn't well used. Maybe someday, people will understand and respect each other, and in the same time, express their opinions properly, because mutual understanding is the key to peace.