

O LETRAMENTO E A MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: PRÁTICAS DIDÁTICAS NOS CURSOS TÉCNICO E TECNOLÓGICO

LITERACY AND MULTIMODALITY IN ENGLISH TEACHING: PRACTICES IN TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL COURSES

Carla Luciane Klos Schöninger*
carla.luciane@yahoo.com.br

O presente artigo visa relatar práticas no ensino de língua inglesa desenvolvidas nos cursos técnico e tecnológico e traz discussões acerca do conceito de letramento e multimodalidade. Os pressupostos teóricos abordados consideram as perspectivas de Greimas e Courtés (2008), Dionísio (2006), Kern (2000), Kress (2010) e Kress e Leeuwen (1996). Foram então desenvolvidas práticas nas aulas de Língua Inglesa do Curso Técnico em Química e Inglês Técnico no Curso Superior de Sistemas para Internet, as quais contaram com estratégias de leitura em suportes e modos diferentes, bem como produção de vídeos a partir de *softwares*, aplicativos e ferramentas da *Internet*, contendo legenda em inglês e áudio gravado pelos alunos. Os resultados foram significativos, pois além de os alunos apresentarem domínio de ferramentas tecnológicas, esses fizeram uso do texto escrito, imagem, elementos gráficos, som e fala. Portanto, a partir de práticas de recepção envolvendo letramento, houve as produções que constituíram um sistema semiótico multimodal.

Palavras-chave: Letramento. Multimodalidade. Semiótica. Práticas de ensino. Língua Inglesa.

This article aims to show teaching practices in English classes developed in technical and technological courses, to later discuss concepts of literacy and multimodality. The theoretical approaches regard Greimas e Courtés (2008), Dionísio (2006), Kern (2000), Kress (2010) e Kress e Leeuwen (1996) perspectives. Activities were developed in English classes of Chemistry Technical Course and Systems for Internet. For that, many reading strategies in different supports and modes were used, also video production with software, apps, and internet tools, containing subtitle in English and audio recorded by the students. The results were significant because besides showing skills with technological tools, the students used the written text, image, graphical elements, sound and speech. Therefore, from reception practices involving literacy, there were productions that constituted a multimodal semiotic system.

Keywords: Literacy. Multimodality. Semiotic. Teaching practices. English.

* Instituto Federal Farroupilha, Panambi (IFFAR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7638-5694>.

•

1. Introdução

As práticas didáticas e abordagens pedagógicas no ensino de língua inglesa vêm-se remodelando devido às novas concepções, bem como avanços advindos das tecnologias e necessidades sociais. Assim sendo, para além do código da escrita, eleva-se o conjunto de habilidades e capacidades que o educando tem de criar significados a partir da escrita. O trabalho está inserido no projeto de pesquisa *O Letramento e a Multimodalidade nos cursos Técnico e Tecnológico: abordagens no ensino de Línguas*. Fundamentadas nas abordagens teóricas, várias práticas vêm sendo desenvolvidas no ensino de língua inglesa em cursos técnicos e tecnológicos do Instituto Federal Farroupilha, *Campus Panambi*.

Angela Dionísio (2006) sugere o termo multiletramentos na atribuição e produção de sentidos a mensagens multimodais, defendendo um letramento plural que concilie o signo visual e o signo verbal. Já Richard Kern (2000) considera a leitura e a escrita nos seus contextos de uso como dimensões complementares na comunicação. Este estudo é inspirado em Algirdas Julius Greimas e Joseph Courtés (2008), os quais assumem que *semiótica* é um termo empregado em múltiplos sentidos, este conceito estuda os mecanismos que constituem o sentido como um todo significativo. Há pluralidade de semiose entre imagens, recursos gráficos, som e texto escrito, como forma de representação e comunicação. Enquanto a semiótica trata dos significados criados a partir do conjunto de determinada representação, Kress (2010) define a tentativa de reunião dos modos de produção de significado como multimodalidade. O texto multimodal é aquele, cujo significado se realiza por mais de um código semiótico (Kress & Van Leeuwen 1996). Partindo dessas perspectivas foram desenvolvidas práticas nas aulas de Língua Inglesa de vários cursos, mas para este artigo, optou-se por selecionar os trabalhos realizados com as turmas do Curso Técnico em Química e Inglês Técnico no Curso Superior de Sistemas para Internet.

2. Descrição do estudo

O trabalho está inserido, como já foi referido, no projeto de pesquisa *O Letramento e a Multimodalidade nos cursos Técnico e Tecnológico: abordagens no ensino de Línguas*, cujo objetivo geral é desenvolver produções textuais em língua estrangeira em diferentes formatos, utilizando a multimodalidade como estratégia de releitura de textos. O que se espera com o projeto é contribuir para a formação leitora do aluno por meio da análise do conjunto de representações, da releitura e da reescrita textual em distintas modalidades e formatos.

Como objetivos específicos inclui-se a realização de seleção de textos de diferentes gêneros, a fim de explorar a leitura e análise textual; pesquisa em fontes que trazem a abordagem teórica sobre letramento, letramento literário, semiótica, reescrita textual e multimodalidade, alicerçando a pesquisa em andamento; desenvolvimento de atividades com diferentes textos nas aulas de língua inglesa estrangeira, propondo leitura, análise textual e exploração de sentidos criados pela palavra, pela imagem, pelo som; produção,

em distintos formatos e *softwares*, de textos em língua estrangeira que apresentem releitura das obras trabalhadas tanto em língua portuguesa quanto em línguas estrangeiras.

Os materiais que vêm sendo utilizados são livros e artigos científicos que abordem os temas letramento, letramento literário, semiótica, reescrita textual e multimodalidade. Também são utilizados recursos e materiais como computador, *Internet*, vídeos, *softwares* de produção de áudio e vídeo, projetor multimídia e textos impressos e digitais em diferentes formatos.

Os métodos utilizados são leitura e seleção de textos literários e/ou de distintos conteúdos e gêneros, pesquisa bibliográfica como suporte ao referencial teórico, desenvolvimento de atividades de leitura e produção durante as aulas de língua inglesa nos cursos: Técnico em Química, Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, Curso de Língua Inglesa e Língua Espanhola do Centro de idiomas e Inglês Técnico no Curso Superior de Sistemas para Internet.

2.1. Público-alvo e objetivos

As atividades vêm sendo desenvolvidas nos diferentes cursos técnicos (nível médio) e tecnológicos (nível superior), durante as aulas de Língua Inglesa e como tarefa extraclasse. Para o presente artigo foram selecionados trabalhos das turmas de 2015 do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio (2.º ano, turma esta contendo 30 alunos) e Curso Superior em Sistemas para Internet (1.º semestre/2015, turma contendo 28 alunos).

Os objetivos estão correlacionados aos objetivos do projeto de pesquisa e contemplam a recepção e produção textual envolvendo atividades linguísticas de recepção oral e escrita, produção oral e escrita, interação oral e escrita e mediação oral e escrita. Esses tratam de desenvolver leitura e audição de textos que tenham ferramentas tecnológicas como suporte; propor a análise textual, estudo de vocabulário, bem como prática oral e escrita direcionada aos textos estudados e oportunizar os alunos a produzir seus próprios vídeos, editando com imagens, animações, trechos de filmes, fotos, pinturas, música, escrita de legenda, bem como áudio gravado por eles em inglês.

2.2. Metodologia

Na turma do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, a disciplina de Língua Inglesa é anual, sendo de 80 horas e organizada/distribuída em dois períodos de 50 minutos semanais, e o trabalho foi desenvolvido no 2.º semestre/2015. Para tal, foram estudadas letras de música em inglês, leitura das mesmas, entoação, estudo de vocabulário e visualização de vídeos e clipes musicais ligados às mesmas. Isso em seis aulas de 50 minutos de duração. Salieta-se que como este curso é integrado ao Ensino Médio, o componente curricular da disciplina de Língua Inglesa não prevê somente conteúdos da área técnica em Química, mas também preparação para conteúdos e habilidades básicas do ensino médio. Na sexta aula, propôs-se que em seis grupos de cinco alunos, eles produzissem um vídeo clipe musical, ou filmagem em que houvesse música cantada por eles em inglês, podendo filmar os componentes do grupo, cantar, tocar instrumentos

musicais, editar músicas, inserir animações, fotos, pinturas, trechos de filmes, desde que, uma legenda em inglês fosse inserida e áudio produzido pelos alunos, sendo que todos os componentes do grupo deveriam utilizar-se da fala ou entoação da música.

Na turma do Curso Tecnologia em Sistemas para Internet (1.º Semestre/2015), na disciplina de Inglês Técnico foram levados às aulas textos da área técnica que tinham áudio, vídeo ou ambos como suporte: manual de instrução, palestra, composição de computadores, a *Internet* das coisas, novas tecnologias, inteligência artificial, etc. A disciplina é semestral, de quatro horas semanais, num total de 72 horas. Os textos levados foram lidos, estudados, exercícios de interpretação e gramaticais foram realizados, bem como conversação, pronúncia, produção escrita e audição textual. Ao final do semestre, como atividade avaliativa, foi proposta a releitura textual de alguns assuntos já estudados, ou mesmo da preferência dos alunos para produção de vídeo, com edição de elementos gráficos, animações, trechos de filmes, fotos, pinturas, música, etc.

3. Contextualização

Os pressupostos teóricos que serviram de cerne para as reflexões tratam do letramento, semiótica e multimodalidade. A concepção letramento era tratada inicialmente somente como parte do campo semântico da alfabetização, no entanto passou a ser abordado nas áreas de Educação e Ciências Linguísticas sob outra perspectiva. O letramento deriva do termo inglês *literacy* que vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Assim, *literacy*

é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. (Soares 1999, p. 17)

Deste modo, o letramento envolve muito mais do que simplesmente o processo de decifrar códigos linguísticos e escrevê-los, seu conceito está ligado diretamente aos significados criados no texto.

Os alunos de ambos os cursos tiveram a oportunidade de ler os textos na língua alvo e estudar os significados trazidos por todos os elementos que complementava o texto lido. Desde o estudo das palavras, sentenças, até elementos extratextuais que passaram a complementar o sentido deste.

Dionísio (2006, p. 131) propõe uma revisão do conceito de letramento e sugere o termo multiletramentos referindo-se a capacidade de atribuir e produzir sentidos a mensagens multimodais. Na percepção da autora, uma pessoa letrada deve ser “capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem”, ou seja, a pessoa letrada deve compreender mensagens que envolvem imagem e palavra. Assim, uma revisitação do conceito de letramento está atrelada à prática de letramento escrito e visual. Para isso, defende um letramento plural que concilie o imagético – *signo visual* – e a escrita – *signo verbal*.

Ao ouvir o texto e ver os diferentes signos visuais, os alunos são capazes de perceber o quanto o texto é amplo em suas significações e que os contextos de uso interferem na sua interpretação. Kern considera a leitura e a escrita nos seus contextos de

uso, como dimensões complementares na comunicação:

Reading therefore does more than establish links between words and referents: it requires prediction, inference, and synthesis of meaning. It requires elaborations of mental representations, and reconciliation of expectations with features of the text—all influenced by the reader's values, attitudes, and beliefs. (2000, p. 29)

Deste modo, a leitura requer inferência, predição e síntese de significado, além de elaboração e de representações mentais que são influenciadas pelos conhecimentos do leitor. O estudioso trata do letramento da seguinte forma:

Literacy is the use of socially, historically, and culturally- situated practices of creating and interpreting meaning thought texts. It entails at least a tacit awareness of the relationships between textual conventions and their contexts of use and, ideally the ability to reflect critically on those relationships. Because it is purpose-sensitive, literacy is dynamic-not static-and variable across and within discourse communities and cultures. It draws on a wide range of cognitive abilities, on knowledge of written and spoken language, on knowledge of genres, and on cultural knowledge. (2000, p. 16)

Para Kern, o letramento envolve práticas de interpretação e criação de significados através dos textos. Para criar significados é preciso considerar as convenções textuais e seus contextos de uso, sendo o leitor capaz de refletir criticamente, o que torna o letramento algo dinâmico. Isso envolve uma série de habilidades cognitivas. Apesar de os alunos não dominarem totalmente a leitura textual na língua em questão, eles conseguiram compreender os textos trabalhados e extrair a essência dos mesmos, criando significado. O autor complementa mais adiante a ideia do letramento como um processo cognitivo que envolve:

(...) creating links between our knowledge and textual forms and, ideally, an ongoing critical assessment of quality of those links. It is a social practice, interwoven into larger social practices, that is developed through apprenticeship and shaped by its users to conform with social needs. (2000, p. 38)

Neste sentido, o letramento envolve uma contínua avaliação das relações estabelecidas entre o conhecimento tido pelo indivíduo e as formas textuais. Como recetor e produtor do texto, o usuário/aluno faz as configurações considerando as necessidades sociais de comunicação.

No que se refere ao letramento no ensino de língua estrangeira, o estudioso postula que há sete princípios aplicáveis ao ensino de línguas: interpretação (o escritor interpreta o mundo e o leitor interpreta o texto do escritor a partir de suas próprias concepções de mundo), colaboração (o leitor contribui com sua motivação, conhecimento e experiências a fim de tornar o texto significativo), convenções (propósitos individuais), conhecimento cultural (escrever e ler envolve crenças, atitudes, ideais e valores), solução de problemas (ler e escrever envolve descoberta de relações entre palavras, unidades de significado, textos reais ou mundos imaginários), reflexão e auto-reflexão (pensar sobre a língua, sua relação com o mundo e consigo mesmo) e uso de língua (requer conhecimento de como a língua é usada na forma falada e escrita para elaborar o discurso em diferentes contextos). Tais princípios articulam letramento e comunicação, ambos trazem

importantes implicações no ensino da língua, numa ponte que interliga uma parte introdutória referente à comunicação e a parte mais avançada que é a do letramento.

Kern (2000) assinala o letramento como um processo cognitivo que envolve conhecimento linguístico, cognitivo e sociocultural e elabora um esquema que resume a relação entre os três elementos. Em *Summary of Linguistic, Cognitive and Sociocultural Dimensions of Literacy* ele traz que o aspecto sociocultural enfatiza o letramento em relação às práticas sociais, consciência política, problematização, consciências de dinamismo cultural; já o aspecto linguístico foca no conhecimento e familiaridade com convenções gráficas e sistema de escrita, consciência sobre a interdependência dos níveis ortográficos, léxicos, etc., consciência sobre a relação entre fala e escrita e modo de expressão, bem como familiaridade com estilo e gênero. No aspecto cognitivo sublinha as relações que as pessoas estabelecem entre informações, predição e sistematização de significado, bem como estratégias de leitura, escrita e compreensão nos contextos culturais e habilidades de estabelecer metas, criar e transformar o conhecimento.

Todas essas características são válidas no ensino de L2 (segunda língua). O fato de o sistema fonológico, léxico, sintático, semântico e as convenções pragmáticas de uma segunda língua ser diferentes da língua nativa, faz com que os aprendizes de L2 necessitem de mais tempo de estudo para se sentirem mais seguros no seu uso.

Uma produção textual envolve características da semiótica (forma como conceito), conceitual (conceito como conceito) e afetiva (semiose como expressão do interesse e do investimento pessoal), as três ao mesmo tempo (Kress 2010, p. 27). Portanto, um aprendiz de L2 já deve ser detentor de bagagem de conhecimento de uma língua, sua língua materna, bem como deve ter definidos propósitos, interesses e formas estruturais para ser capaz de produzir um texto nela. Tanto os discentes do curso superior quanto os do curso médio demonstraram ter conhecimento da língua em questão, a maioria em nível básico e outros em nível intermediário e os conhecimentos que tinham em relação à categorias gramaticais, estruturais, de pronúncia e escrita permitiu desenvolver atividades linguísticas de recepção oral e escrita, produção oral e escrita, interação oral e escrita e mediação oral e escrita na recepção e produção dos vídeos.

Ao ler ou escrever, o aprendiz deve considerar no discurso as relações funcionais e pragmáticas que são criadas para articular ao contexto, pois também é preciso ter habilidade de analisar, interpretar e transformar o discurso a fim de ser utilizado para diferentes finalidades:

Literacy-based teaching assumes the primary importance of developing communicative ability in a new language, but it also emphasizes within that general goal, the developments of learner's ability to analyze, interpret, and transform discourse and their ability to think critically about how discourse is constructed and used toward various end in social contexts. (Kern 2000, p. 303)

Nas práticas de ensino de língua estrangeira, Kern sublinha a relevância da abordagem de diferentes gêneros textuais e estilos, pois os gêneros podem ser identificados como processos sociais dinâmicos (2000, p. 86), quanto aos estilos, declara que a estilística envolve o uso da análise linguística, sendo através dela que os escritores realizam suas escolhas específicas e assim constroem significados em seus textos. (2000,

p. 90). Como sugestão, destaca que a prática da reescrita de textual auxilia os alunos a analisar mais precisamente os textos:

Rewriting texts in different spatial, temporal, psychological, or ideological frames forces students to look beyond the plot and can help them see how particular uses of language contribute to the text's 'feel' and predispose readers to certain interpretations over others. (2000, p. 91)

Quando lê o texto, o aluno constrói sua interpretação baseada em pistas do texto do escritor, bem como inclui no processo de leitura seu próprio conhecimento e experiências. Ao reescrever um texto, com estilo próprio, essa nova produção é carregada de significados, emoções, criatividade, percepções pessoais sobre as relações sociais.

É possível observar que ao estudar uma segunda língua há maior complexidade na leitura e compreensão textual, por envolver uma série de fatores lexicais, pragmáticos e gramaticais diferentes da língua nativa.

Após a leitura textual, o processo de elaboração de um texto a partir do primeiro abrange transferência e reformulação do texto original, resultando em uma ressignificação textual:

If reading involves creating discourse from texts, writing involves designing texts to create a potentiality for that realized discourse. Like read, writing involves the use of Available Designs-the residual voices and language forms we have internalized, our knowledge of theoretical and stylistic devices, genres, formatting conventions, and so on-as resources in a dialogic negotiation between internal and external representations of meaning. (Kern 2000, p. 171)

A leitura e a escrita envolvem conhecimentos de estilo, gênero e outras convenções como forma de representação de significado interno e externo. Greimas e Courtés (2008) assumem que *semiótica* é um termo empregado em múltiplos sentidos. Este conceito preocupa-se em estudar os mecanismos que engendram o sentido, que o constituem como um todo significativo. A semiótica como objeto considera o “sistema de significações” ou “significação” (2008, p. 448) como preferem os autores. Assim, eles propõem a definição de semiótica como “um conjunto significante que se suspeita, a título de hipótese, possua uma organização, uma articulação interna autônoma” (2008, p. 448). A teoria semiótica se apresenta como uma teoria de significação, “a qual se preocupa em explicitar as condições de apreensão e da produção de sentido” (2008, p. 455).

Foi possível observar que através dos recursos tecnológicos, a junção dos distintos modos torna-se mais fácil e prática. Nas produções dos alunos do curso técnico, houve produções bem singulares: vídeo clipes com filmagens dos próprios alunos encenando, dançando e cantando, tocando instrumentos musicais, utilizando trechos de filmes, acrescentando poemas e narrativas às músicas, fazendo edição de imagens, linhas, cores, efeitos, fotos etc. Nas produções dos grupos do curso superior os alunos editaram áudio de filmes, fazendo releitura dos mesmos, editando legendas e dublando em inglês filmes, animações até mesmo palestras, ainda, alguns produziram animações e HQs animados. A multimodalidade é essa união dos diferentes modos:

“(...) os modos oferecem distintas formas de interagir com o mundo e distintas formas de representar o mundo. Eles oferecem potenciais diferentes e distintos para apresentar o mundo; possibilidades distintas de transcrição; e com essas- distintas ‘tecnologias culturais’ de transcrição”. (Kress 2010, p. 96)

O sistema de signos utiliza canais auditivos, visuais e modalidades de comunicação distintas para significar. A escrita está no livro, no caderno, no televisor, no computador, na *Internet* etc. Há uma pluralidade de representações entre imagens, recursos gráficos, som e texto escrito, como potencialidades de representação e comunicação. Kress (2010) acentua que: “A representação foca no meu interesse, no meu envolvimento com o mundo e no meu desejo de dar realização material aos meus significados sobre o mundo. (...) A representação é orientada para si mesma. (...) a representação ocorre em um ambiente social”. (pp. 49–51)

A unidade semiótica é o signo, uma fusão de forma e significado. Os signos existem em todos os modos, que devem ser considerados pela sua contribuição para o significado. Através dos distintos modos e contribuições com conhecimentos sociais, os alunos uniram unidades semióticas que contribuíram na formação de um único significado:

Em uma descrição sócio-semiótica de significado, os indivíduos, com suas histórias sociais, socialmente moldadas, localizadas em ambientes sociais, usando construtos sociais, recursos culturalmente disponíveis, são agentes e geradores na sinalização e comunicação. (Kress 2010, p. 54)

Deste modo, Kress (2010) pontua que a teoria da semiótica social se baseia em três princípios de representação: modos, meios e comunicação. Enquanto a semiótica trata dos significados criados a partir do conjunto de determinada representação, este autor define a tentativa de reunião dos modos de produção de significado como multimodalidade. O texto multimodal, é pois, aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico (Kress & Van Leeuwen 1996).

A comunicação no mundo tem tido muitas mudanças sociais, econômicas, culturais e tecnológicas. Kress aponta que os efeitos semióticos são reconhecíveis de domínios da mídia e de disseminação de mensagens em meios eletrônicos; e em representação no modo da escrita para o modo da imagem. “Isto é um texto multimodal; os modos em uso são escrita, imagem, número, cor. A semiótica social é capaz de dizer algo sobre a função um do outro e sobre as principais entidades neste texto” (2010, p. 59).

Segundo Kress (2010) há vários fatores que marcam o cenário da mídia na contemporaneidade: possibilidades das mídias tecnológicas atuais; o acesso local e global à mídia, conteúdo de usuário e criador, acessibilidade, conectividade, ubiquidade das informações; convergência de funções representacionais, produtivas e comunicacionais nas tecnologias e dispositivos. A Multimodalidade acontece, uma vez que as representações ocorrem em muitos modos, cada qual escolhido para potenciais comunicacionais.

4. Resultados e avaliação

O trabalho com as turmas do 2.º ano do Curso Técnico em Química e do 1.º Semestre do

Curso Tecnologia em Sistemas para Internet inserido no projeto de pesquisa “O Letramento e a Multimodalidade nos cursos Técnico e Tecnológico: abordagens no ensino de Línguas” contemplou o objetivo geral de desenvolver produções textuais em língua estrangeira em diferentes formatos, utilizando a multimodalidade como estratégia de releitura de textos. A produção do vídeo resultou em um material configurado por diferentes recursos: legenda, música, filmagem, filmes, animação, áudios, etc.

Os objetivos dessas atividades correlacionados aos objetivos do projeto de pesquisa contemplaram a recepção e produção textual, envolvendo atividades linguísticas de recepção oral e escrita, produção oral e escrita, interação oral e escrita e mediação oral e escrita. As propostas envolveram leitura e audição de textos com vídeos, áudios, clipes, *blogs*, páginas da *Internet*, fotos, utilizando ferramentas tecnológicas como suporte.

As figuras abaixo são *printscreens* de alguns vídeos produzidos por acadêmicos do Curso Tecnólogo em Sistemas para Internet.



Figura 1. Vídeo sobre palestra



Figura 2. Vídeo contendo recortes de animação

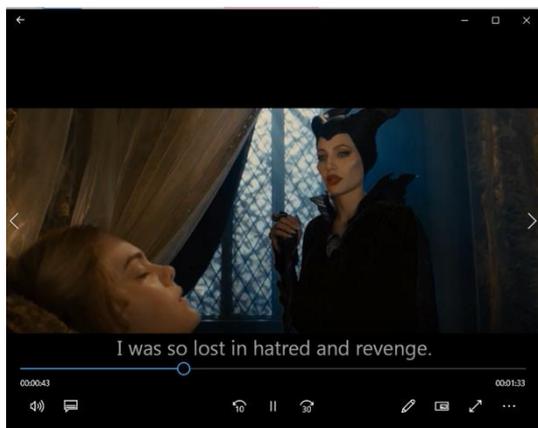


Figura 3. Vídeo contendo dublagem de filmes



Figura 4. Vídeo sobre piadas

Observa-se que alguns alunos utilizaram imagens de vídeos, filmes e palestras já existentes para então editá-los, outro grupo optou por usar imagens de um desenho animado e incluir balões de fala, indicando diálogo entre os personagens. Os acadêmicos da turma produziram nove vídeos (em grupos) e em todos, eles adicionaram suas próprias vozes e legendas redigidas pelos grupos. Desses 28 alunos, apenas oito possuíam uma maior fluência em língua inglesa, os demais tiveram noção básica no Ensino Fundamental e Médio ou quase não tiveram aulas do idioma, mesmo assim tiveram aptidão em

desenvolver a atividade com êxito.

Na maior parte das produções houve erro de escrita e de pronúncia. Apesar de a maioria estar acostumada a fazer leituras em língua inglesa e alguns, ouvir música e assistir séries e filmes em áudio original, ainda há muita dificuldade em produzir o texto oral e escrito. Isso ocorre pelo fato de os alunos não estarem habituados a este tipo de prática. No dia a dia e no ambiente de trabalho não lhes é exigido que tenham domínio desse idioma nas modalidades faladas e escrita, geralmente a demanda está na recepção, ou seja, precisar entender e saber ler em inglês. Neste primeiro semestre, eles perceberam a relevância da língua inglesa em diferentes situações de comunicação e principalmente na área técnica do curso.

As figuras abaixo são *printscreens* de alguns vídeos produzidos pelos alunos do 2.º ano do Curso Técnico em Química.



Figura 5. Efeitos de vídeos



Figura 6. Filmagem de Jornal Televisivo

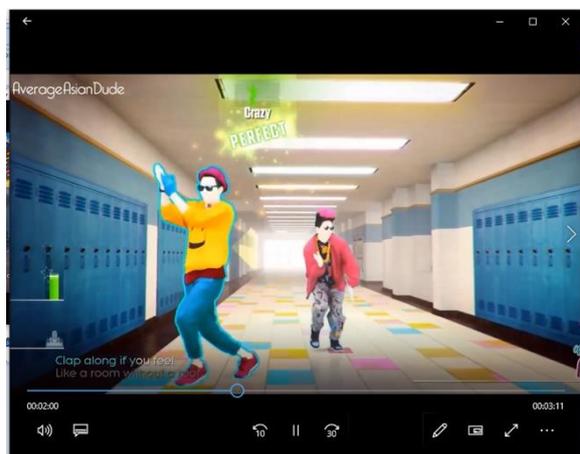


Figura 7. Vídeo com dublagem, Jogo *Just Dance*



Figura 8. Filmagem com imagem de *WhatsApp*

Esta turma usou mais efeitos nos vídeos, como é possível ver na Figura 1, remetendo ao uso das tecnologias ao indicar o título do trabalho, muitos grupos optaram por fazer filmagens deles mesmos (Figura 6). Um grupo (Figura 7) optou por usar imagens do jogo de *Playstation Just Dance*, tendo dois integrantes cantando a música e outro (Figura 8) encenou um encontro entre amigas e adicionou conversas do *WhatsApp* ao vídeo. No total foram produzidos seis vídeos.

Destes 30 alunos, poucos são fluentes, porém mais da metade dos alunos apresentou facilidade na pronúncia e escrita, isto pois, muitos adolescentes (em tempo livre) estão habituados a ouvir música em inglês, jogar jogos, cantar, assistir a séries e filmes e participar de atividades de conversação propostas em aula. Alguns deles fazem curso de inglês em outros turnos e como estão no segundo ano, muitos tiveram a disciplina Língua Inglesa desde as séries iniciais. No decorrer do ano, os alunos deram-se conta de que devem continuar aperfeiçoando o idioma, que é importante tanto para a vida acadêmica, quanto pessoal e profissional.

A avaliação dos trabalhos contou com alguns critérios como: uso de diferentes recursos semióticos, pronúncia na língua inglesa, criatividade e produção escrita (neste caso, legenda dos vídeos). Com cada uma das turmas houve um momento de apresentação dos trabalhos aos demais colegas. Na análise textual e estudo de vocabulário foi perceptível em ambas as turmas a necessidade de continuar contatando com textos em inglês, a fim de que a leitura flua melhor e se familiarizem cada vez mais com a estrutura da língua em questão. Da mesma forma, nas práticas de produção oral, vários alunos apresentaram dificuldades, hesitando, fazendo grandes pausas, repetindo e cometendo erros.

Na escrita das legendas, observou-se que conseguiram editá-las de acordo com as imagens, numa correspondência textual e temporal, no entanto em alguns grupos evidenciaram-se erros ortográficos e estruturais, mas isso não comprometeu a compreensão do trabalho produzido. Nas produções identificaram-se distintos elementos visuais e sonoros, os alunos ao produzir os vídeos, editaram os mesmos com imagens, animações, trechos de filmes, fotos, pinturas, música, escrita de legenda, bem como áudio gravado por eles em inglês e fundo musical.

5. Considerações Finais

Na percepção de Dionísio, uma pessoa letrada deve ser “capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem” (2006, p. 131). Kern (2000) pontua o letramento como um processo cognitivo que envolve conhecimento linguístico, cognitivo e sociocultural. Uma produção envolve características semiótica, conceitual e afetiva e a reunião dos modos de produção de significado é denominada: multimodalidade (Kress 2010, p. 27). Neste sentido, as concepções trazidas pelos teóricos puderam ser visualizadas a partir das metodologias adotadas e dos resultados obtidos. Ao realizar releitura de textos que circulam na sociedade, isso exigiu conhecimento sociocultural, cognitivo e, no processo de escrita, conhecimento linguístico dos elementos semióticos e sentidos empregados.

Greimas e Courtés (2008) assumem que “semiótica” é um termo empregado em múltiplos sentidos, este conceito preocupa-se em estudar os mecanismos que engendram o sentido, que o constituem como um todo significativo. Os recursos semióticos adotados pelos alunos para configuram suas produções (linhas, cores, fontes, imagens, trechos de filmes, animações, músicas, gravação de áudio, edição de legenda, etc.) detinham um sentido específico na constituição textual, mas cada um complementou a produção do todo textual, dando-lhe significado.

Os alunos do curso superior e técnico produziram animações, quadrinhos, releitura

de filmes, edição de áudio e imagem de trechos de filmes e novelas. Observou-se que apesar de alguns erros na escrita e por vezes dificuldades na pronúncia, contendo pausas na fala, os trabalhos propostos como método avaliativo demonstraram ter sido eficazes, o que levou a uma melhor compreensão da língua inglesa e sua estrutura gramatical, leitura com maior fluidez, pronúncia e produção textual unindo o som, a imagem e a escrita.

Em ambos os cursos os resultados foram significativos, pois os participantes mostraram um melhor desempenho escolar e acadêmico, essa foi a última das quatro avaliações realizadas com cada uma das turmas, todas com mesmo peso. A maior parte dos alunos, tanto do curso superior quanto do ensino médio teve mais dedicação, envolvimento, interesse e, com isso, uma pontuação mais elevada. Além de apresentarem domínio de ferramentas tecnológicas, os alunos fizeram uso do texto escrito, imagem, elementos gráficos, som e fala. Portanto, as práticas de letramento resultaram em produções que empregaram diferentes recursos semióticos, as quais, em sua conjuntura, configuraram textos multimodais.

Referências

- Dionísio, A. (2006). Gêneros multimodais e multiletramento. In A.M. Karwoskiam, B. Gaydeczka & K. S. Brito (Eds.), *Gêneros textuais, reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Greimas, A. & Courtés, J. (2008). *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Editora Contexto.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Soares, M. (1999). *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica.

[recebido no dia 03 de dezembro de 2018 e aceite para publicação em 24 de novembro de 2019]