



WhatsApp e multiletramentos na aprendizagem de inglês no Ensino Médio

WhatsApp and multiliteracies in secondary school english language learning

WhatsApp y multiletramentos en el aprendizaje de inglés en la enseñanza media

Rodrigo Aragão

Universidade Estadual de Santa Cruz

Laís Lemos

Secretaria de Educação da Bahia

Resumo

O objetivo deste artigo é avaliar as possíveis contribuições do *WhatsApp* para o ensino/aprendizagem de inglês no ensino médio na perspectiva dos multiletramentos. Nesse sentido, buscamos elaborar um estudo teórico que possa subsidiar futuras pesquisas empíricas. Realizamos uma revisão da literatura acerca da relação entre as tecnologias móveis, *Smartphones*, *WhatsApp*, e o ensino de línguas com atenção ao contexto brasileiro. Com isso, buscamos convergências possíveis entre os estudos revisados e a pedagogia dos multiletramentos. Os resultados indicam que os recursos de linguagem e tecnologias disponíveis no *WhatsApp* podem fortalecer o ensino/aprendizagem de inglês em diversos aspectos consonantes com a pedagogia dos multiletramentos.

Palavras-chave: ensino/aprendizagem de inglês, multiletramentos, *WhatsApp*.

Abstract

This paper aims at evaluating possible contributions of *WhatsApp* to English as a Foreign Language Learning and Teaching at secondary schools within a multiliteracies perspective. Through this study, we aim at setting a theoretical framework that may ground future empirical research in the area. We begin with a literature review on the relationship of mobile technologies, *smartphones*, *WhatsApp* and language teaching with attention to the Brazilian context. With the literature review, we establish connections with a multiliteracies pedagogy. Results indicate the language resources available at *WhatsApp* may strengthen English as a Foreign Language learning and teaching within a multiliteracies approach.

Keywords: English teaching-learning, multiliteracies, *WhatsApp*.



Resumen

El objetivo de este artículo es evaluar las posibles contribuciones del *WhatsApp* a la enseñanza/aprendizaje de inglés en la enseñanza media desde la perspectiva de los multiletramentos. En ese sentido, buscamos elaborar un estudio teórico que pueda subsidiar futuras investigaciones empíricas. Realizamos una revisión de la literatura acerca de la relación entre las tecnologías móviles, *Smartphones*, *WhatsApp*, y la enseñanza de lenguas con atención al contexto brasileño. Con ello, buscamos convergencias posibles entre los estudios revisados y la pedagogía de los multiletramentos. Los resultados indican que los recursos de lenguaje y tecnologías disponibles en *WhatsApp* pueden fortalecer la enseñanza/aprendizaje de inglés en diversos aspectos consonantes con la pedagogía de los multiletramentos.

Palavras clave: Aprendizaje móvil, formación de profesores, *affordance*.

Introdução

Nos últimos anos, a sociedade tem sido impactada pelas tecnologias digitais móveis. *Notebooks*, *tablets* e *smartphones* estão cada vez mais presentes em nossas vidas, o que tem gerado impactos nas práticas sociais de linguagem. Avanços tecnológicos podem implicar outras formas de agir, conhecer e conviver no contexto contemporâneo. Essas transformações nas dinâmicas sociais com tecnologias digitais móveis exercem pressão nas instituições escolares e nas formas tradicionais de ensinar e aprender (ALDA; LEFFA, 2014; ARAGÃO, 2017; ARAGÃO; DIAS, 2016; COSTA, 2013; CAVALVANTE; FERREIRA, 2015; MORAN, 2013; PRETTO, 2011; ROJO, 2013; SIBILIA, 2012). Neste artigo, nossa meta é avaliar como um aplicativo comum em tecnologias móveis, o *WhatsApp*, pode favorecer práticas de produção textual no ensino/aprendizagem de inglês no Ensino Médio.

Nesse âmbito, a mobilidade digital cria novas possibilidades e outros desafios para a aprendizagem. Moran (2013) aponta que as tecnologias móveis desafiam as instituições a irem além do modelo de ensino/aprendizagem em que o professor é o centro e o tomador de todas as decisões, para uma aprendizagem mais participativa e integrada, com momentos pessoais e à distância. Esse processo de aprendizagem móvel está desenraizando o conceito de ensino/aprendizagem localizado e temporalizado. Assim, a aprendizagem é ampliada pela intensificação do uso das tecnologias digitais móveis, sendo possível aprender em qualquer lugar, a qualquer tempo, juntos digitalmente e separados fisicamente. Nesse contexto, as ferramentas da web 2.0, ou da chamada segunda geração da internet, possibilitam que as pessoas produzam e compartilhem conjuntamente conteúdos nas redes digitais. Essas tecnologias facilitam as atividades interativas muitos-para-muitos, a construção coletiva de ações na linguagem e a intensificação de múltiplas práticas textuais.

Com dispositivos móveis conectados à internet, nos comunicamos, socializamos, adquirimos produtos, convivemos, cuidamos da saúde e nos divertimos. Muitos jovens estudantes vivem imersos em ações de linguagem em *smartphones* e *tablets*. Esses estudantes desejam aprender e comunicar seguindo rotas diversas (ARAGÃO; DIAS, 2016).



Como tendência, os aprendizes atuais parecem preferir atividades nas quais os conhecimentos sejam conectados em rede, façam sentido com suas experiências, afetos, identidades e culturas. Além disso, estes jovens desejam que esses conhecimentos sejam compartilhados e articulados com usos efetivos (BRASIL, 2006; PAIVA, 2007; ROJO, 2013; SIBILIA, 2012). Em aulas de inglês, é adicionado o desafio de irmos além de uma pedagogia centrada na tradução e ensino de itens gramaticais e de vocabulário isolados de seus contextos, a despeito do propósito da língua que é produzir sentido e comunicar-se (BRASIL, 2006). Sabemos que os estudantes desejam muito mais aprender a se comunicar em inglês do que aprender sobre a língua (ARAGÃO, 2011; ARAGÃO; DIAS, 2016; BRASIL, 2006; MICCOLI, 2010; PAIVA, 2007, 2008). Experiências de aprendizagem em sala de aula, que fazem pouco sentido aos estudantes, tendem a consolidar uma percepção de que inglês é chato, difícil ou inútil, e muitos acabam com sentimento de frustração no aprendizado (BRASIL, 2006; PAIVA, 2007).

Conforme norteado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, o conceito de multiletramentos se relaciona à complexidade de usos heterogêneos da linguagem na contemporaneidade, marcados pela construção de sentido multimodal e pelo impacto das tecnologias digitais em ações de linguagem (BRASIL, 2006). Os ambientes digitais apresentam variadas esferas de atividades humanas com linguagem, o que resulta na circulação de uma série de textos que combinam imagem, texto e som, que compõem a diversidade de distintos domínios sociais. Nesse sentido, o uso do termo letramento “se refere aos usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de ‘leitura’ interagem com formas de ‘escrita’ em práticas socioculturais contextualizadas” (BRASIL, 2006, p. 106).

Atualmente, as tecnologias digitais acrescentam novos atributos aos processos de construção de sentidos, o que tende a mobilizar diversos letramentos. Aspectos comuns a esses usos de linguagem, particularmente, a construção de sentidos na multimodalidade, passam a integrar as habilidades linguísticas de uma maneira distinta do habitual. Para tratar da integração dessas habilidades, é adotado o termo multiletramento, que abarca a pluralidade e heterogeneidade da linguagem, no processo de construção e negociação de sentidos nas práticas linguísticas socioculturais contemporâneas. Os multiletramentos contemplam a multimodalidade, a hipertextualidade, bem como o conhecimento dos textos que circulam na comunicação mediada por tecnologias digitais, articulando habilidades diversas para a construção dos sentidos na linguagem (BRASIL, 2006; ROJO, 2013).

Em vista dessas questões, procuramos compreender como o ensino/aprendizagem de inglês pode ser realizado em articulação pedagógica com um aplicativo móvel usado por jovens em *smartphones*: o *WhatsApp*. Para isso, buscamos identificar as potencialidades e desafios que esse aplicativo nos apresenta para o ensino/aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio, em consonância com a perspectiva dos multiletramentos (BRASIL, 2006). Acreditamos que os recursos presentes no aplicativo *WhatsApp* que se articulam a outras tecnologias dos *smartphones* possam



favorecer o ensino/aprendizagem de língua inglesa no referido contexto. Acreditamos que com isso poderemos trabalhar com recursos hipertextuais e as diversas modalidades de linguagem oferecidos pelas tecnologias de áudio, vídeo, imagem, escrita, os quais podem todos ser utilizados de forma integrada e convergente com outras redes digitais.

Este artigo está dividido em três partes. Na primeira seção, situamos a aprendizagem de línguas mediada por tecnologias móveis e avaliamos a inserção dos smartphones nesse contexto. Logo após, enfocamos as potencialidades e os desafios de articularmos o *WhatsApp* no ensino/aprendizagem de inglês no Ensino Médio na perspectiva dos multiletramentos. Finalmente, passamos para as considerações finais do trabalho.

Smartphones, jovens e aprendizagem de línguas móvel

Diante da atual dinâmica social, fortemente impactada pelas tecnologias digitais móveis, as práticas de linguagem se imbricam a essas transformações. Dentre essas tecnologias digitais móveis, Pretto (2011) aponta que os *smartphones* são um exemplo singular dessa transformação social intensa presente na juventude. Os *smartphones* se distinguem de telefones celulares comuns por apresentarem cada vez mais recursos digitais, adquirindo uma complexidade tecnológica própria de computadores, devido à presença de um sistema operacional e conexão com a internet. O tema é novo no campo da pesquisa educacional, bem como na Linguística Aplicada, e não foi encontrado nenhuma referência ao termo *WhatsApp* no banco de teses e dissertações da CAPES¹. As tecnologias presentes nesses aparelhos intensificam e ampliam as formas de comunicação e podem operar como ferramentas produtivas para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, conforme apontam poucos estudos recentes que se aproximam dessa temática na Linguística Aplicada brasileira (ALDA; LEFFA, 2014; ARAGÃO, 2017; CAVALVANTE; FERREIRA, 2015; COSTA, 2013).

Alda e Leffa (2014) investigaram os resultados de pesquisas na área da Linguística Aplicada sobre o uso do celular na aprendizagem de línguas. Os autores identificaram algumas potencialidades desse uso, levando em consideração estudos publicados entre 2008 e 2012, na Conferência Internacional em Aprendizagem Móvel. Essa pesquisa verificou que a singularidade do uso de celular na aprendizagem de línguas existe em função da motivação dos alunos no processo, bem como pela mobilidade dos aparelhos. Além disso, ficou evidenciado que os desafios do uso de celulares e *smartphones* no ensino estão relacionados a questões de ordem didático-metodológica e à estrutura consolidada da educação tradicional.

Cavalcante e Ferreira (2015), ao investigarem o uso dos *smartphones* como estratégias móveis de aprendizagem, identificaram que a pesquisa, a leitura e a troca de informações em redes sociais são as principais ações espontâneas realizadas pelos alunos. As autoras

1 Esse levantamento foi realizado em 30/03/2016.



apontam que os *smartphones* têm alterado a ecologia dos espaços educacionais, tornando a aprendizagem móvel flexível e desenvolvendo novas formas de aprender informalmente. Já Costa (2013) desenvolveu uma pesquisa-ação, em uma unidade do Instituto Federal de Ensino Médio e Tecnológico, em Teresina, no Piauí, para explorar as potencialidades interativas do equipamento e desenvolver as cinco habilidades linguísticas² no ensino-aprendizagem de língua inglesa. As conclusões apresentadas pela pesquisa foram que o aprendizado das habilidades linguísticas foi ampliado e o ensino se tornou mais atraente, motivador e interessante, mesmo que ainda seja considerado por muitos apenas como uma ferramenta que dispersa a atenção de estudantes, conforme nos indica Sibilia (2012). A pesquisa de Costa (2013) corrobora resultados apresentados pela pesquisa de Alda e Leffa (2014).

Aragão (2017) desenvolveu uma pesquisa que teve como objetivo compreender o papel das emoções na experiência de professores em exercício sobre suas interações orais em inglês no *WhatsApp*. A pesquisa foi realizada durante um curso de formação continuada da Taba Eletrônica³. Nessa pesquisa, o autor pretendia compreender se o fato de as mensagens de áudio serem feitas via *WhatsApp* deixava os professores de inglês mais à vontade para falar inglês do que face a face em sala de aula. Os resultados indicaram que parte dos participantes se sentiram mais confiantes e mais dispostos a se comunicar no *WhatsApp*, do que em contextos face a face. Por outro lado, outro grupo se sentiu mais inseguro e ansioso para falar inglês com os recursos de gravação de áudio. Essa ansiedade levou esse grupo não apenas a ter maior atenção na produção de seus textos orais, como também a se exigir mais na produção de textos orais no *WhatsApp*. Assim como nas pesquisas de Alda e Leffa (2014), bem como de Costa (2013), Aragão (2017) também constatou em seu estudo que as práticas de ensino/aprendizagem de línguas com dispositivos móveis e suas tecnologias geraram maior motivação dos participantes para se comunicarem na língua.

Dessa forma, percebemos que o aprendizado mediado pelas tecnologias móveis, conhecido pelo termo MALL (*Mobile Assisted Language Learning*), tem apresentado resultados positivos para o ensino-aprendizagem, como a flexibilidade de tempos e espaços, a intensificação de interação na língua e o aumento na motivação (ALDA; LEFFA, 2014; ARAGÃO, 2017; COSTA, 2013). O MALL, por apresentar bons resultados em países de baixo desenvolvimento, vem sendo incentivado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2014), por promover o acesso à informação de modo portátil e flexível, rompendo barreiras que a educação formal, por vezes, não consegue transpor. Entre outras ações de incentivo, a UNESCO publicou recentemente diretrizes para a aprendizagem móvel (UNESCO, 2014).

2 A autora concebe a quinta habilidade do aprendizado de língua inglesa como sendo o letramento visual crítico.

3 A Taba Eletrônica é um projeto de extensão que toma o formato de uma comunidade tecnológica com experiências ligadas aos letramentos digitais. O projeto oferece ambientes de letramento digital a professores em serviço na educação básica ou a pessoas interessadas nos modos de fazer e pensar com ferramentas digitais (<http://www.tabaeletronica.org/>).



Os resultados da Unesco (2014) apontam como diversos benefícios da aprendizagem móvel a expansão do alcance e a equidade da educação; a facilidade de individualizar a aprendizagem; a possibilidade de fornecer retorno e avaliação imediatos; a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar; a garantia do uso produtivo do tempo em sala de aula; o apoio da aprendizagem fora desse espaço; o auxílio a estudantes com deficiências; a criação de novas comunidades de estudantes; a minimização da interrupção educacional em áreas de conflito e desastre; o estabelecimento de uma ponte entre educação formal e não formal. Ademais, as diretrizes salientam que:

O número de aparelhos móveis com internet – sendo a grande maioria telefones celulares – irá superar a população mundial. Entretanto, apesar da sua onipresença e dos tipos especiais de aprendizagem que elas podem apoiar, com frequência essas tecnologias são proibidas ou ignoradas nos sistemas formais de educação. Isso representa uma oportunidade perdida. Os potenciais de aprendizagem por meio de aparelhos móveis são impressionantes e, em muitos casos, bem estabelecidos. Embora longe de serem uma solução para todos os problemas, elas podem abordar de forma significativa vários desafios educacionais urgentes, de formas novas e efetivas financeiramente. Em um mundo que confia cada vez mais na conectividade e no acesso à informação, os aparelhos móveis não são uma novidade passageira. À medida que o poder e a funcionalidade das tecnologias móveis continuarem a crescer, sua utilidade como ferramentas educacionais provavelmente se ampliará e, juntamente com ela, seu papel central para a educação, tanto formal quanto informal (UNESCO, 2014, p.42).

No Brasil, a onipresença dos telefones celulares pode ser facilmente constatada. Os aparelhos de telefonia móvel têm atraído as pessoas de tal maneira, que, segundo os dados da Anatel (Agência Nacional de Telecomunicações)⁴, em dezembro de 2015, o país apresentou a densidade de 125,66 celulares a cada 100 habitantes. Dentre essas pessoas, as quais compõem a estatística exibida pela agência brasileira de telecomunicações, grande parte é representada por jovens. De acordo com uma pesquisa realizada em julho de 2015 pelo CGI (Comitê Gestor da Internet)⁵, 82% das crianças e jovens brasileiros acessam a internet via celular. O estudo mostra que o celular superou os computadores de mesa e outras tecnologias, passando a ser o aparelho mais utilizado por crianças e adolescentes para acessar a internet. Portanto, hoje, essa ferramenta se configura como a tecnologia mais amplamente utilizada pelos jovens. Ainda, segundo os dados obtidos pelo CGI, 81%, da população desses jovens que acessam a internet todos os dias tem por maior motivação o uso das redes sociais, de aplicativos de mensagens instantâneas, como

4 Informação obtida em <http://www.anatel.gov.br/institucional/index.php/noticias/noticia-dados-01/943-brasil-fecha-2015-com-257-79-milhoes-de-acessos-moveis-2>

5 Informação obtida em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-07/celular-e-usado-por-82-das-criancas-e-adolescentes-para-acessar-internet>



o *WhatsApp*, seguido pela busca de informações na internet. No Brasil, podemos observar o crescimento na venda de *smartphones*. Segundo a Unesco (2014), a previsão é que a venda de *smartphones* também supere a venda de *notebooks* em um futuro próximo. Sobre isso, Alda e Leffa (2014, p. 92) apontam que:

Os dados apresentados comprovam que o telefone celular é uma das ferramentas mais versáteis e acessíveis da atualidade, com inúmeras possibilidades para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Porém, os estudos sobre o tema ainda são emergentes e mais investigações são necessárias. O telefone celular é provavelmente a mais inclusiva das tecnologias. Existem hoje, no mercado de telefonia móvel, diversas ofertas de aparelhos celulares, dos mais simples aos mais avançados. Essa variedade de dispositivos tornou o telefone celular mais acessível e popular, visto que atualmente a maioria da população tem acesso a pelo menos um telefone. Isso contribuiu para a difusão de *smartphones*, o que é favorável para a aprendizagem de LE, já que esses são os aparelhos que melhor se adaptam às necessidades da aprendizagem móvel. Em sua maioria, esses aparelhos estão completos, apresentando funcionalidades avançadas, como câmera e acesso à internet e suporte para a instalação de aplicativos.

Diante dessas múltiplas possibilidades de uso de *smartphones*, notamos que os jovens vivem imersos na cultura comunicativa proporcionada pelos aplicativos desses aparelhos. Como sugerimos, essa tecnologia móvel reúne, cada vez mais, recursos que permitem ao usuário desempenhar práticas sociais distintas. Os suportes tecnológicos desses aparelhos disponibilizam: acesso à internet; câmera digital de fotografia e vídeo; gravadores, leitores e editores de arquivos de áudio; jogos; tecnologia de sistema de posicionamento global (*Global Positioning System*); dicionários; tradutores, além de aplicativos e plataformas diversas, com as mais variadas funções. Os *smartphones* possibilitam ao usuário explorar e produzir diversos textos em áudio, vídeo, texto, de maneira integrada com outros elementos imagéticos de modo eficaz e rápido.

O uso difundido de *smartphones* entre os jovens vai ao encontro da popularidade do aplicativo entre esse mesmo grupo, o que é indicado por estatísticas. Esses dados apontam que, no primeiro semestre de 2015, o *WhatsApp* atingiu a marca de 800 milhões de usuários mensalmente ativos no mundo. Dentre eles, os brasileiros já representavam 45 milhões. Em 2014, o aplicativo já liderava o *ranking* dos aplicativos mais instalados nos *smartphones*, com o índice de 74% de frequência nos dispositivos dos brasileiros. Entre esses usuários, a faixa etária que mais utiliza o *WhatsApp* é formada por jovens, os quais têm utilizado o aplicativo para a comunicação cotidiana de uma maneira intensa. O *WhatsApp* tem participado ativamente do nosso cotidiano comunicativo, de tal forma que diversos segmentos sociais têm incorporado o aplicativo nas suas relações de trabalho, a exemplo de uma prática adotada pela 7ª vara criminal de São Paulo, que passou a utilizar o *WhatsApp* para agendamento e consulta de processos jurídicos.

No Ensino Médio estão presentes os jovens, usuários dessa tecnologia móvel. Como apontado, grande parte desses jovens utiliza uma gama de recursos oportunizada pelos



smartphones e pela internet diariamente. Por isso, esses equipamentos representam um companheiro inseparável daqueles que nasceram na era das tecnologias digitais móveis (UNESCO, 2014) e podem ser aproveitados para fins educativos. Observamos cotidianamente como esses aparelhos são levados pelos adolescentes para todos os lugares, seja no bolso, na mochila ou na palma da mão, e entram na escola, alterando a ecologia dos espaços educacionais, como apontam Cavalcante e Ferreira (2015).

Sabemos que, no ambiente escolar, esses aparelhos têm causado polêmica, pois é uma reclamação frequente de professores, gestores e pais que os jovens desviam a atenção necessária da aula para os celulares (SIBILIA, 2012). Esse embate entre os *smartphones* e os professores faz com que muitos estados e municípios adotem políticas de proibição do uso de dispositivos móveis em sala de aula, com base no argumento da inutilidade desses artefatos para a educação e do seu prejuízo para a aprendizagem. No entanto, conforme aponta Costa (2013), a proibição dos *smartphones* em ambientes formais da educação não tem impedido as pessoas de usá-los, muitos menos os jovens.

Diante de alguns resultados promissores da aprendizagem móvel para o ensino-aprendizagem de línguas e da constatação de que os *smartphones* têm alterado a ecologia dos espaços educacionais, pensar meios de passar o smartphone da zona de conflito para a zona de aliado é um trabalho importante a ser feito. Por isso, nos debruçamos aqui sobre como articular esses dispositivos para potencializar o ensino-aprendizagem para além do espaço e tempo da sala de aula. Entendemos que a participação ativa dos jovens no contexto digital pode trazer contribuições para o ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que a construção de sentidos e as práticas pedagógicas podem ser ampliadas pelos recursos digitais dos *smartphones*, comumente proibidos no ambiente escolar, mas mesmo assim usados (COSTA, 2013). Uma vez que os jovens já interagem de múltiplas maneiras com as tecnologias digitais, produzindo textos diversos e interpretando-os, argumentamos que o docente se vê desafiado a fazer com que o estudante se torne consciente dos processos de significação construídos nessa comunicação digital. Nesse sentido, o foco passa a ser o do convite a um olhar consciente e o desenvolvimento de uma postura independente, ética e crítica perante as suas formas de agir na linguagem nos mundos sociais que o cercam pelas redes presentes continuamente.

Portanto, reiteramos os impactos positivos do uso dos *smartphones* no ensino/aprendizagem, como aumento na motivação, nas dinâmicas de interação na linguagem, bem como a ampliação de espaços/tempos para o ensino-aprendizagem de línguas e mudanças nos papéis de professores e alunos (ALDA; LEFFA, 2014; ARAGÃO, 2017; CAVALVANTE; FERREIRA, 2015; COSTA, 2013; UNESCO, 2014). Esses elementos destacados pelas pesquisas implicam novos desafios no âmbito didático/metodológico. As atividades desenvolvidas podem explorar os multiletramentos oportunistas por esses ambientes de forma coerente com uma proposta de ensino de línguas que possibilite uma conscientização na linguagem e seu senso de cidadania (BRASIL, 2006).

Outro desafio é perceber a ruptura dos limites entre ensino formal e informal, entre lazer e trabalho, a qual tem sido promovida pela aprendizagem móvel. Essa



percepção requer compreender que o professor deixa de ser o centro do processo, pois o conhecimento ocorre em um sistema de colaboração muitos-para-muitos. Nesse sentido, Sibilia (2012) nos mostra o conflito de sentidos que a escola apresenta nesse cenário. A escola se vê desafiada ao lidar com jovens imersos na cultura digital. Esses estudantes driblam com destreza as proibições de uso dos *smartphones* para se comunicar e interagir continuamente e, assim, evitam ter que lidar com uma escola que pouco se alterou ao longo dos dois últimos séculos. Para muitos jovens, não faz sentido separar lazer de trabalho, mas na escola aprendemos que esses devem ser estritamente separados. Segundo a autora, as redes sociais em ambientes digitais são espaços de contato contínuo e de referências. Não é só lazer. A autora argumenta que as redes e a dispersão, as quais simbolizam a subjetividade da mobilidade digital, e as paredes e seu confinamento, que simbolizam a escola, são domínios de difícil diálogo na contemporaneidade.

Com as redes, a escola fica desativada como instituição de confinamento e atenção focada. Sibilia (2012) mostra, entretanto, como a dispersão pode ser desagregadora e/ou paradoxalmente agregadora. As redes estão nos tirando da zona de conforto e de modelos de ensino/aprendizagem que pouco se alteraram ao longo dos séculos. Essas redes digitais estão aninhadas com dispersão, aceleração e fragmentação, e a escola, tradicionalmente, foi concebida para a concentração, com atenção conjunta de todos para ações que se entendem importantes em dado momento e um lugar específico, o do confinamento entre quatro paredes. A dispersão é uma subjetividade contemporânea e a escola, enquanto tecnologia do confinamento, entra em crise e passa por consequência a desestabilizar diversos atores educacionais.

Portanto, nesse contexto, a escola é chamada para se deslocar de como foi tradicionalmente concebida. E, ao atentar para as novas formas de construção de sentidos e formas de agir na linguagem, a escola pode perceber novos contornos para suas atividades. Notamos que a mobilidade digital encontra consonância com a perspectiva dos multiletramentos. Tendo em vista essas potencialidades e desafios dos *smartphones* para o ensino/aprendizagem de línguas, procuramos, na próxima seção, analisar tais contribuições para ensinar e aprender inglês no aplicativo *WhatsApp*, na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos.

WhatsApp: potencialidades para o ensino/aprendizagem de inglês na perspectiva dos multiletramentos

A partir das considerações feitas sobre aprendizagem móvel, direcionamos nosso trabalho, neste momento, para as potencialidades e desafios do *WhatsApp* para o ensino-aprendizagem de língua inglesa na perspectiva dos multiletramentos. A proposta dos multiletramentos nos orienta a lidar com a produção de significado a partir de recursos heterogêneos e múltiplos de linguagem, não apenas a partir do pleno domínio dos seus códigos e tecnologias, mas também das oportunidades de conscientização social, política



e ética na linguagem (BRASIL, 2006). O termo multiletramentos foi usado primeiramente em 1996, por um grupo de pesquisadores que se denominaram *The New London Group*, com a publicação do manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. O grupo argumentou que a escola precisa se envolver com as múltiplas culturas emergentes na contemporaneidade, particularmente devido ao pressionamento de mudanças nas práticas sociais com linguagens movimentadas pelas tecnologias digitais. Segundo o grupo de Nova Londres, práticas de produção e interpretação de textos, baseadas unicamente na escrita, não são capazes de lidar com as rápidas transformações socioculturais, tecnológicas e políticas.

Nesse contexto, o grupo propôs uma pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), estudos em que os autores pesquisam como as diversas formas de produção e circulação de textos têm impactado os letramentos contemporâneos e de que modo a escola pode se articular a essas mudanças em curso veloz na sociedade contemporânea. Nessa pedagogia chamam a atenção para a característica multimodal dos textos atuais. Segundo os pesquisadores, os textos combinam e inter-relacionam diversos recursos imagéticos, escritos e orais na produção de sentido. No processo de produção de sentido na multimodalidade, os autores enfatizam o protagonismo criativo dos produtores de sentido a partir dos conceitos de *design*: os *designs disponíveis*, o *designing* e o *redesigned*. Os *design disponíveis* são os recursos de linguagem distinguidos pelos produtores de sentido. Já o *designing* se refere ao processo de apropriação dos recursos de significação disponíveis em tempo real. Finalmente, o *redesigned* indica as formas como o mundo e as pessoas são transformadas a partir dos processos de significação no curso de apropriação de recursos disponíveis.

A pedagogia dos multiletramentos é apresentada nas orientações curriculares atuais para o ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio (BRASIL, 2006). As orientações têm como objetivo “retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar e reafirmar a relevância da noção de cidadania, além de discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras” (BRASIL, 2006, p. 87). Essas orientações dão ênfase ao papel da aprendizagem de língua estrangeira na construção da cidadania e na participação ativa e protagonista dos estudantes em seu mundo social, a partir do multiletramentos. A aprendizagem da língua pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de reflexão na e pela linguagem sobre o mundo que nos cerca, assim como para o fortalecimento das habilidades necessárias para o desenvolvimento profissional e cognitivo de estudantes do Ensino Médio, com impactos desejados em seus letramentos e suas consequências cognitivas, econômicas, culturais e sociais.

Nessa esteira, a educação pelas línguas estrangeiras deve atentar para a noção de cidadania que “envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade, ou seja: De que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela?” (BRASIL, 2006, p. 90). Nesse sentido, embora os jovens estejam imersos na cultural digital e possam usar os recursos dos *design disponíveis* em ambientes digitais na produção de



textos, eles podem não ter desenvolvido um olhar consciente acerca da constituição de seus textos e dos seus efeitos potenciais, nem um olhar crítico sobre suas ações de linguagem.

O conceito de multiletramentos se distingue daquele de letramentos, pois não aponta somente para a diversidade das práticas letradas e seus impactos, mas destaca dois tipos de multiplicidade: a multiplicidade cultural e linguística das pessoas e suas comunidades, bem como a multiplicidade semiótica dos textos pelos quais essas sociedades interagem (ROJO, 2013). A diversidade é enfatizada por meio de uma pedagogia que reconhece a natureza multicultural e multissemiótica da comunicação e a importância da problematização dos textos e suas relações sociais, políticas e ideológicas. Os multiletramentos chamam a atenção para a relação comunicativa produzida pelas tecnologias e para a tematização de problemas que são globais e locais. Dessa maneira, o ensino de inglês pode ser compreendido também no constante diálogo entre o global e o local; sem abrir mão da sua própria cultura, interage aqui na intercultura.

A perspectiva do ensino/aprendizagem de inglês baseado nos multiletramentos se afasta do ensino de itens gramaticais isolados e da concepção de que tudo a ser ensinado/aprendido deve passar por uma sequência gradual, que vai do item mais simples ao mais complexo. A noção de gramática passa a significar aquele que se estabiliza após longos períodos de uso como “um sistema que surge, naturalmente, após a prática, como uma tentativa de fixar, codificar, normatizar um padrão (BRASIL, 2006, p. 108). Além do desenvolvimento de uma postura consciente das diferenças, acrescenta-se agora aos letramentos a capacidade de lidar de modo adequado com as tecnologias, “tornando-as úteis e favoráveis a si e ao empoderamento de seus agentes” (BORBA; ARAGÃO, 2012, p. 231).

Como indicamos, as linguagens emergentes nas tecnologias digitais têm como característica chave a multiplicidade de sentidos, de construções de sentidos, que são fortemente marcadas pela presença de imagens estáticas e em movimento, integração múltipla de linguagens, sons e animações variadas. De fato, o conceito de multiletramentos põe em xeque a noção de paralinguístico, ou aquilo que é perpendicular ou paralelo à linguagem, enquanto palavra falada ou escrita. A multimodalidade está hoje presente de uma maneira abrangente nos textos digitais e impressos (ROJO, 2013). E encontra no ambiente digital sua melhor forma de expressão, pelo seu design híbrido e radicalmente multissemiótico (BORBA; ARAGÃO, 2012). Cope e Kalantzis (2000) indicam que as culturas e linguagens em fluxo no espaço digital trazem consigo possibilidades inovadoras e criativas para lidarmos com a produção de textos e com o conhecimento, permitindo o surgimento de outras formas de comunicar e agir na linguagem. As tecnologias presentes no *WhatsApp* merecem destaque pela sua identidade marcadamente multimodal, que atribui potencialidades para o ensino de línguas.

No *WhatsApp*, articulam-se recursos de áudio, vídeo e de textos integrados e articulados a outros textos que podem ser acessados por conexões hipertextuais que se amarram a outros recursos semióticos disponíveis no equipamento móvel e em outros ambientes digitais, como as redes sociais. Embora notemos estudos voltados para a investigação das contribuições das práticas multimodais para o ensino-aprendizagem de inglês em



ambientes digitais, como as redes sociais, ainda são poucas as pesquisas que trabalham com *WhatsApp* enquanto uma tecnologia digital móvel de práticas multissemióticas de linguagem (CAIADO; FONTE, 2014; LEITE; SILVA, 2015; SUSILO, 2014).

Caiado e Fonte (2014) discutem os aspectos multimodais encontrados em práticas discursivas presentes no aplicativo *WhatsApp*, refletindo sobre a relação entre texto verbal e visual. As autoras suscitam uma discussão sobre os papéis da imagem na constituição multimodal do discurso na tela, a partir da perspectiva da semiótica social. De forma similar, Leite e Silva (2015) se embasam na Semiótica, atrelada ao conhecimento dos gêneros textuais, e desenvolvem uma análise das características do gênero textual digital *chat*, via *WhatsApp*. Os autores fundamentam-se na teoria dos gêneros textuais para explorar a construção de sentido de forma multimodal, tomando por base a concepção de gêneros bakhtiniana. Com isso, verificaram que o *WhatsApp* possibilita vários recursos semióticos para a produção de sentidos. Para as autoras, o usuário do *WhatsApp* emprega diversos recursos semióticos para construção de sentidos. Esses recursos ampliam as possibilidades de interação e comunicação entre os usuários, tornando-os, assim, objeto de estudo complexo para pesquisadores de diversas áreas da linguagem. Segundo Leite e Silva (2015, p. 92):

Por se tratar de um gênero digital relacionado ao uso de *smartphones*, o usuário tem a chance de, por exemplo, tirar uma foto do ambiente onde se encontra e enviar em tempo real. Em nossas análises, observamos que o uso de recursos como o envio de fotos, vídeos e áudios é relativamente grande se compararmos ao recurso da escrita. Nos chats realizados a partir do aplicativo *WhatsApp*, existe uma sobreposição de linguagem verbal, imagética e sonora. Todos esses recursos são amplamente utilizados pelos usuários na construção de sentido.

Nessa esteira, notem como é relevante criarmos situações contextuais capazes de detonar condições autênticas de produção de sentido em articulação com as culturas, experiências e identificações dos estudantes. O estudo de Susilo (2014), por exemplo, compreende o *Facebook* e o *WhatsApp* como “portais de comunicação” para formação de redes sociais que têm transformado a maneira de as pessoas se comunicarem. Susilo (2014) investigou a participação discursiva de estudantes nesses ambientes digitais. O pesquisador formou grupos de compartilhamento e discussão nos dois ambientes e, por meio de uma “etnografia virtual”, coletou dados qualitativos para comprovar os benefícios de uso desses espaços para o ensino-aprendizagem. Assim, verificou as ações dos mesmos no âmbito pedagógico, social e tecnológico para compartilhar informação, ideias, recursos, e implementar discussões *on-line*.

Nos poucos estudos desenvolvidos com o *WhatsApp*, percebe-se que ora ele é caracterizado como uma rede social, ora como um ambiente de troca de mensagens instantâneas e suporte para a circulação de textos multimodais. De acordo com as informações contidas no próprio site da empresa⁶, o *WhatsApp* é um aplicativo de

6 <https://www.whatsapp.com/>



mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS. Está disponível para diversos sistemas operacionais. O aplicativo utiliza a internet para o envio das mensagens, as quais podem ser transmitidas com a escrita do texto, com o uso da ferramenta de gravação de áudio (gravado instantaneamente no próprio aplicativo ou pelo gravador do celular, podendo ser inclusive, escutado e editado antes de enviar), com o compartilhamento de imagens diversas e de *links*, que dão acesso a outras páginas na internet. O *WhatsApp* se relaciona com outras redes sociais, que possam estar presentes no *smartphone*, como o *Facebook*, o *Google+*, o *Instangram*, o *Twitter*, e o *Youtube*. Observamos, nesse uso articulado, a presença de textos digitais diversos, como memes, vídeos-minuto, notícias, entrevistas, piadas, mini e nanocontos, *gifs*, poemas visuais.

A comunicação mediada pelo *WhatsApp* pode acontecer entre dois indivíduos, de forma privada, ou entre vários indivíduos em um grupo, como uma rede social virtual (RECUERO, 2009), pois, ao criar um “novo grupo”, em volta de um interesse comum, o usuário cria uma rede social virtual com os contatos adicionados e escolhidos na sua agenda, desde que os mesmos tenham o aplicativo *WhatsApp* instalado em seus *smartphones*. Nessa configuração, podemos construir perfis de sites de redes sociais, as quais, segundo Recuero (2009, p.24), “representam os atores e suas conexões virtuais, refletindo a dinâmica das relações na sociedade atual”, ainda que esta “rede” seja reduzida aos contatos agendados. Assim, os usuários do *WhatsApp* podem criar grupos e interagir em grupos de afinidade e redes sociais por meio dos diversos recursos multimídia do aplicativo, que integram a linguagem com múltiplos recursos semióticos, contribuindo para a construção e ampliação dos sentidos.

No âmbito dos multiletramentos, entendemos que o *WhatsApp* apresenta um “*available design*”, constituído pelos recursos contextuais de produção de sentidos disponíveis, envolvendo sistemas semióticos como imagens, gestos, vídeos, sons e hipertextos de acesso a página e a outras redes sociais na internet. No *WhatsApp*, a linguagem escrita e/ou falada é articulada com outras linguagens, propiciadas pelos recursos multimídia do aplicativo. O exemplo mais contundente é o do *emoji*⁷. Como apontam Caiado e Fonte (2014, p. 478-479), “os *emojis* incluem carinhas com expressões faciais diferenciadas, gestos manuais, símbolos relacionados às profissões, e que expressam sentimentos, pessoas [...] objetos variados, animais, números, frutas, partes do corpo, placas, bandeiras entre outros”. Esses recursos visuais se articulam com outros recursos no *WhatsApp*, contribuindo no processo de construção de sentidos eficaz e rápido, redimensionando o conceito de habilidades de linguagem. Nesse sentido, notem como cada escolha de

7 Ícones representativos de emoções, que foram inicialmente criados por Kurita (1990, apud CAIADO; FONTE, 2014), diante da necessidade de técnicas rápidas de comunicação, principalmente, do público adolescente japonês, com a denominação de *emotions*, pois restringiam-se a 176 “carinhas” que procuravam expressar emoções. Posteriormente, a ideia foi difundida pelas empresas, ampliando tais *emotions*, acrescentando outras faces e diversos outros ícones, aludindo a gestos, bandeiras, ações e objetos diversos.



uma tipificação gráfica, como a cor, os signos, o formato da imagem, a fonte e o tamanho, entra no jogo da constituição de sentidos na comunicação no *WhatsApp*. Recentemente foi disponibilizado o recurso que possibilita escolhermos as cores das imagens, o que pode indicar o posicionamento identitário étnico-racial. Observamos que os *emojis* são recursos usados intensamente no design do *WhatsApp*, causando transformações nas formas como nos comunicamos em ambientes digitais de redes sociais.

Ao se trabalhar a língua inglesa no *WhatsApp*, pode-se levar o aluno a pensar sobre os processos de *design* dos textos que circulam nesse ambiente digital, por exemplo, as formas como os recursos de linguagem disponíveis são selecionadas e articuladas na construção das mensagens, promovendo um olhar consciente e crítico sobre a intencionalidade que está por trás dessa construção textual. Isso se alinha à perspectiva dos multiletramentos, pois deixamos de trabalhar a linguagem descontextualizada de seus usos, desfazendo a noção das habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão como meras habilidades técnicas, que são trabalhadas de maneira isolada, mas estimulando a conscientização do aluno acerca de como tais habilidades estão imbricadas e impregnadas de questões culturais, ideológicas e políticas. Durante o *designing*, temos diversos processos em curso que orquestram a produção e circulação de textos e conteúdos no ambiente digital. Aprender a lidar com esses processos, seu mecanismo de interpretação, produção e propagação nas redes digitais faz parte daquilo que Cope e Kalantzis chamam de aprendizado baseado no *design* (COPE; KALANTZIS, 2003).

No *WhatsApp* podemos explorar a diversidade constitutiva de jogos de linguagem e recursos de *design*, fazendo com que possamos perceber como as diferentes linguagens entram em entram no jogo de construção de sentidos, ampliando a comunicação pelo uso de múltiplos modos de significação. Essa articulação é construída nos multiletramentos e por meio dos recursos multimodais do aplicativo; por exemplo: o *emoji*, o *layout*, o perfil do usuário com sua foto de identificação atrelada a um nome e/ou uma frase e/ou um *emoji* podem estimular o letramento visual na combinação de recursos semióticos, que atribuem um sentido convencional às representações visuais; o uso das ferramentas do aplicativo, e de outros aplicativos, utilizados em integração com o *WhatsApp*, como editores de áudio e tradutores, podem estimular o letramento digital; mas, principalmente a seleção e a articulação do textos, hipertextos, imagens, ícones, áudios, fundamentados numa proposta didático-metodológica bem desenvolvida, podem estimular o letramento crítico dos estudantes.

A produção de sentidos na multimodalidade problematiza a chamada hegemonia linguística grafocêntrica, fazendo-nos compreender que uma habilidade não é superior, nem oposta à outra, mas se complexificam de uma maneira inter-relacionada. Nesse processo ainda, podemos promover uma conscientização das diversidades e das diferenças, e como são construídas, contribuindo para destituir valores dominantes. Nesses processos, se torna possível levar os estudantes a posicionarem-se de forma consciente e responsável perante o desafio da superação das desigualdades do país/mundo e de relações baseadas na ética (BRASIL, 2006).



Através dos posicionamentos conscientes na linguagem, os estudantes do Ensino Médio podem ser capazes de entender como a discriminação, a desigualdade, a exclusão, a justiça e o preconceito, por exemplo, são fenômenos construídos culturalmente, socialmente e linguisticamente na e pela linguagem. Neste sentido, o trabalho com a cidadania deve primar pela discussão necessária para alcançar as transformações das relações sociais historicamente desiguais, particularmente quando se trata de questões étnico-raciais, de identidades de gênero, de identidades regionais, de idade e de condição econômica e cultural, ou mesmo do atravessamento múltiplo dessas identidades. A consciência das desigualdades e da luta para representação por áreas de poder tem que ser levada em consideração para que uma situação de equidade seja alcançada.

O *WhatsApp*, ao convergir para outras redes sociais e integrar outros recursos presentes no dispositivo móvel, como aplicativo de edição e criação de vídeo, pode possibilitar a produção de textos multimodais. Esses fatores contemplam o *design*, que se constitui como um processo ativo de construção e recontextualização dos sentidos, da relação com o mundo, por meio das possibilidades disponibilizadas no *available design*. Nesse sentido, práticas textuais contemporâneas, comuns em redes sociais e no *WhatsApp*, como os *memes*, podem ser trabalhadas na perspectiva dos multiletramentos. Nesta ação pedagógica, os estudantes, que já podem ser produtores de *memes*, serão convidados a refletirem sobre a forma como os sentidos são construídos e propagados por meio desses textos, atentando criticamente para compreender quais valores, crenças, identidades e demais aspectos se inter cruzam e, muitas vezes, naturalizam-se com a circulação dessas práticas textuais no ambiente digital.

Para Maciel e Takaki (2015, p. 53-54), os *memes*, definidos por eles como artefatos sociolinguístico-culturais *on-line*, os quais podem ser copiados, reeditados e disseminados com propósitos sociais definidos, têm se destacado no meio digital. Os autores, baseados em pesquisadores dos multiletramentos, apontam que no “contexto da linguagem, os memes representam modelos culturais de pensamentos, ideias, valores, esquemas interpretativos de fenômenos sociais simbólicos e comportamentais” (MACIEL; TAKAKI, 2015, p. 57). Nesse sentido, Maciel e Takaki (2015, 64) sugerem que os *memes* podem ser usados para levar os estudantes a questionarem conceitos únicos de verdade, se usados pelos docentes para “deflagrar discussões maiores para o entendimento das diferenças na sociedade, mas também servem de estímulo para criação e recriação, como tarefas pedagógicas que ampliam a prática de línguas, propiciando autoconfiança, a autoria multimodal e a crítica dos aprendizes”.

Por meio de atividades que levem os estudantes à reflexão sobre a produção e circulação destes textos, podemos contemplar questões pertinentes ao *redesigned*, processos de transformação nas relações dos estudantes com os textos que interpretam e produzem, bem como com o mundo que experienciam. Podemos, por exemplo, estimular os estudantes a repensarem os valores culturais e ideológicos presentes na construção de *memes* em circulação frequente no *WhatsApp*. Com isso, acreditamos ser possível encontrar mais uma alternativa didático-pedagógica para que os estudantes



produzam sentidos, utilizando os conhecimentos digitais, em que estão cotidianamente imersos, recorrendo a ferramentas disponíveis no *smartphone* para edição e propagação desses *memes*, percebendo aí as relações de linguagem no *design*. Nesse processo, argumentamos a possibilidade de criar espaços de questionamento de valores, ideologias e crenças em que se baseiam discriminações e preconceitos que costumam circular por meio dessas práticas de linguagem e tecnologias no *WhatsApp*.

Com o intuito de articularmos nossa argumentação teórica com um desenho didático, apresentamos uma proposta de atividade piloto, desenvolvida no âmbito de um projeto de pesquisa colaborativa em andamento em uma turma de Ensino Médio da rede estadual da Bahia. O piloto da atividade foi desenhado pelos autores em conjunto com uma professora colaboradora da pesquisa nessa escola. Buscamos, durante o desenvolvimento dessas atividades, articular um trabalho interdisciplinar tendo como tema central “Uso seguro e ético das redes sociais virtuais”, um dos temas presentes no livro didático usado pela turma e com o qual buscamos dialogar com atividades desenvolvidas no *WhatsApp*.

Assim, conforme estamos argumentando, uma alternativa apropriada ao professor é o trabalho com temáticas transversais (BRASIL, 2006), como o Bullying, uma prática de violência verbal, moral, discriminatória e, possivelmente física, que tem ocorrido em escolas. Essa prática ganha amplitude com os ambientes digitais. Discursos de violência e de ódio se constituem como Cyberbullying, promovendo a propagação de mensagens, imagens, textos diversos e outros conteúdos de forma preconceituosa, discriminatória e depreciativa na internet.

As ações do *Bullying* e a sua versão digital *Cyberbullying* estão correlacionadas com questões de convivência e apontam para a necessidade de desenvolvermos um compromisso social e ético de respeito às diferenças no âmbito das relações humanas. O *Cyberbullying* tem sido fortemente propagado pelos *memes*, por isso convém trabalharmos com os alunos como essas ações e atitudes agressivas acontecem nas linguagens e por meio de tecnologias, na construção e propagação de discursos de preconceito e de ódio que causam consequências marcantes na vida de muitos jovens estudantes no Ensino Médio. Em consonância com nossa argumentação até aqui, conscientizar e promover uma educação pela língua estrangeira pelos diversos usos da linguagem em práticas sociais como o *bullying* pode ser um caminho para articularmos a pedagogia dos multiletramentos a práticas de ensino/aprendizagem de inglês pelo *WhatsApp*. Conforme nossa argumentação, entendemos que o valor do ensino de línguas estrangeiras deve superar o de uma instrumentação linguística, abarcando questões educativas transversais como essa, as quais atuam na formação cidadã dos estudantes (BRASIL, 2006).

Em primeiro lugar, levamos os estudantes a observarem o *design* de *memes* cotidianos que circulam em nossos grupos no *WhatsApp*. Como atividade de pré-leitura, buscamos ativar os seus conhecimentos prévios com relação aos *memes*, com o uso das seguintes questões: O que é um meme? Onde os *memes* circulam frequentemente? Para que são usados os *memes*? Quais são as características comuns a um meme? Vocês costumam compartilhar *memes*? Vocês já produziram um meme? Logo após, como atividade



de leitura, trazemos às mãos alguns memes de circulação frequente e analisamos em conjunto com os estudantes. Ao fazê-lo, checamos as hipóteses levantadas por eles na atividade de pré-leitura. Ao trazer alguns memes para análise, a ideia é conduzir os estudantes ao encontro de uma consciência sobre os recursos de linguagem presentes no design que levam à determinada interpretação. Nesse sentido, Maciel e Takaki (2015, p. 64) sugerem que os *memes* podem ser utilizados para levar os estudantes a “deflagrar discussões maiores para o entendimento das diferenças na sociedade”. Desse modo, diversas interpretações podem ser contrastadas e os elementos de linguagem presentes no *design* dos memes podem ser postos em destaque com o intuito de levar os alunos a perceberem como a linguagem se articula na construção de sentidos.

Nessa esteira, tomamos o meme como uma unidade de sentidos que frequentemente se insere em práticas de *cyberbullying*. Como atividade pós-leitura, elaboramos a proposta de desenvolvimento de uma campanha na escola, com o objetivo de promover a conscientização sobre os efeitos do *cyberbullying*. Para isso, os estudantes são convidados a elaborar *memes* que problematizam práticas discriminatórias naturalizadas nos *memes* analisados na atividade de leitura. Durante a fase de produção, os estudantes são engajados em distintos modos de repensar ideologias e estereótipos presentes na construção de *memes*. Para a realização dessa atividade⁸, a ideia é postar no grupo, criado para as atividades do projeto, o *link* para a página makeameme.org, o qual nos fornece acesso a uma ferramenta para a edição de *memes*. Com o uso da ferramenta, cada estudante pode escolher uma imagem de pano de fundo e produzir um texto curto em inglês com o objetivo de tecer uma crítica à prática de *cyberbullying*. À medida que os estudantes produzem os memes, eles podem compartilhar no grupo do projeto. Ao final das produções, os *memes* podem ser impressos e expostos na escola para visualização de todos. Com o intuito de atrair a comunidade escolar para o contato com esse material, pode ser promovida uma eleição para escolher o meme mais impactante. Como critérios para eleição do melhor meme, indicamos que esse deve ser criativo e causar grande impacto no público a partir da articulação de linguagens e de seu *design*. Ainda aqui é possível o desenvolvimento de um projeto mais abrangente que articule outras disciplinas e engaje a escola em um debate ampliado sobre *cyberbullying*.

Seguindo nossa linha de argumentação, durante a fase de recriação na atividade de pós-leitura, compreendemos o desenvolvimento de um *redesigned*, consoante a pedagogia dos multiletramentos (NLG, 1996). Nesse processo, o meme, enquanto um *available design*, é recontextualizado num processo de *designing* e transformado em algo novo, instanciando outros sentidos e valores. Como apontado por Maciel e Takaki (2015, p. 64), os memes, além de possibilitarem aos estudantes questionarem os valores e sentidos ditos universais, também podem estimular a criação e recriação de seus textos, “ampliando a prática de línguas, propiciando autoconfiança, a autoria multimodal

8 Essa atividade foi adaptada da formação continuada “Taba Móvel: o uso de dispositivos móveis na aprendizagem de língua inglesa” do projeto Taba Eletrônica (<http://www.tabaeletronica.org/>).



e a crítica dos aprendizes”. Com isso, vislumbramos um processo de conscientização linguística com os estudantes, fazendo com que eles percebam como a linguagem se relaciona com aspectos socioculturais, políticos, afetivos e ideológicos. Com os novos usos da linguagem, os estudantes podem ser levados a questionar os sentidos postos e construir novos sentidos, provocando uma desestabilização de discursos de preconceito arraigados socioculturalmente.

Entendemos que o ensino/aprendizagem de inglês via *WhatsApp* pode promover um aprendizado dinâmico, móvel e contínuo, estimulando uma relação cada vez mais natural com a linguagem. Em se tratando de uma prática situada, como postulado pela teoria dos multiletramentos (NLG, 1996), há uma imersão do ensino em práticas significativas para uma comunidade de praticantes, neste caso dos jovens alunos do ensino médio, respeitando os seus letramentos prévios e estimulando uma continuidade de aprendizagem, via usos familiares de linguagem, promovendo uma extensão da aprendizagem para lugares e tempos que vão além da aula formal. Nesse sentido, Alda e Leffa (2014, p 92) sugerem que:

Em um país como o Brasil, em que o acesso efetivo a ambientes em língua estrangeira é limitado, o celular oferece a possibilidade de imersão em diversos idiomas, além de oferecer acesso a conteúdo autêntico em tempo real. Com o celular, o aluno pode aprender uma nova língua ou dar continuidade aos seus estudos, praticando sua fluência (ALDA E LEFFA, 2014, P. 92).

Ademais, ao possibilitar uma expansão do alcance da aprendizagem, a ferramenta oportuniza que se possa aprender de forma flexível e individual, adequando-se às necessidades de cada indivíduo. Assim, o ritmo de cada aluno é respeitado e isso pode ser um elemento ainda mais importante no caso de comunidades em que existam alunos com alguma necessidade especial, pois o aplicativo oferece acessibilidade de uso que não restringe a forma de comunicação, podendo esse aluno optar pelo uso de áudio, caso tenha alguma restrição visual, ou optar pela modalidade escrita/visual, caso tenha alguma restrição auditiva.

Diante disso, destacamos como potencialidades do *WhatsApp* para o ensino-aprendizagem de língua inglesa: a) a expansão dos espaços/tempos para a aprendizagem, tornando-a flexível, acessível a qualquer tempo e lugar e mais personalizada; b) os recursos hipertextuais do aplicativo, que promovem a intertextualidade, estabelecendo uma relação entre textos disponíveis e outros ambientes e redes digitais; c) os recursos multimodais do aplicativo, que possibilitam o trabalho com múltiplas linguagens; d) as diversas possibilidades de conscientização linguística pelo estudante, ao perceber que a seleção do *design* dos textos acontece de forma contextualizada e com interesses marcados numa busca de construção de determinado sentido pelo interlocutor; e) a possibilidade de *design* e *redesign* ao produzir novos sentidos com o uso dos recursos disponíveis no aplicativo; f) a naturalização do processo de aprendizagem, por meio da promoção de práticas situadas, autênticas e motivadoras, condizentes com as práticas



sociais vivas do inglês e suas construções simbólicas; g) a aprendizagem colaborativa, contínua, envolvente, que vai além do espaço da sala de aula e promove maior intimidade dos alunos com a língua inglesa; h) o rompimento com uma noção compartimentada e encapsulada da disciplinas ao promover maior integração com a experiência situada e sua problematização em qualquer tempo e lugar; i) a potencialidade diversa para trabalhar os letramentos críticos pela circulação de textos comuns ao meio.

Por outro lado, sabemos que o uso do *WhatsApp* no ensino-aprendizagem de línguas, assim como outras tecnologias digitais na escola, nos apresenta desafios. Como apontamos, uma das grandes mudanças é que o professor deixa de ser o centro do processo. No tocante ao ensino de língua inglesa, o professor deve mediar as discussões no ambiente digital e motivar o uso da língua pelos alunos. Isso implica desafios, mudanças de postura, de valores arraigados quanto às formas de ensinar e aprender, pautadas em determinadas metodologias, e fomenta a necessidade de este professor atuar como um pesquisador dos usos de linguagem neste ambiente. A ampliação da aprendizagem da sala de aula para outros contextos com a perspectiva dos multiletramentos e da mobilidade digital nos demanda, ainda, construir com os estudantes uma postura de uso seguro das redes digitais. Para tanto, há necessidade de se estabelecer com eles um contrato para uso seguro e ético do aplicativo nas redes digitais, evitando, assim, procedimentos como postagem de conteúdos inadequados, *cyberbullying*, na busca da conscientização, da responsabilidade nas ações de linguagem, que fortalece o exercício da cidadania e reitera o valor educativo das línguas estrangeiras.

Esse acordo pedagógico, inclusive, mobiliza outros letramentos e temáticas transversais ao ensino/aprendizagem de língua, pois trabalha o uso ético do ambiente virtual e o conhecimento participativo na construção do gênero contrato. Tal acordo deve estabelecer também um período para as interações com o mediador, tendo em vista que o professor, com essas iniciativas de expansão da aprendizagem, visa enriquecer o ensino/aprendizagem e não se equiparar à própria tecnologia, ficando à disposição dos alunos de forma integral. Até por isso, o professor passa a atuar como mediador, devendo estimular a interação entre os alunos, podendo desenvolver atividades no ambiente digital, mas não implica ter que interagir a qualquer hora e lugar, haja vista que criaria uma sobrecarga de trabalho não-remunerada.

Desse modo, observamos que o *WhatsApp*, enquanto um aplicativo de plataforma de mensagens multimodal, que pode ser utilizado como rede social, e está presente na maioria dos *smartphones*, oferece potencialidades e desafios ao ensino-aprendizagem de língua inglesa. Reconhecidos as potencialidades e os desafios, devemos, por um lado, desenvolver estratégias de ensino/aprendizagem que explorem tais potencialidades; por outro, estabelecer um contrato pedagógico, tendo em vista os possíveis desafios do uso pedagógico desta ferramenta. Entendemos que, em vista das potencialidades que o aplicativo apresenta e sendo o *WhatsApp* um exemplo mister dos novos usos de linguagem entre alunos do ensino



médio, iniciativas de uso da língua inglesa via tais suportes tecnológicos apresentam uma contribuição para um ensino/aprendizagem, como norteiam as orientações curriculares (BRASIL, 2006), que vá além da finalidade de se ensinar uma língua e que trabalhe a constituição de valores, culturas, uma vez que é intrínseca a relação desses aspectos com a linguagem. Deve-se, portanto, ensinar o aluno a agir pela linguagem de forma ética, autônoma e crítica.

Considerações Finais

Procuramos neste artigo trabalhar as possíveis contribuições do *WhatsApp* para o ensino/aprendizagem de língua inglesa no âmbito da perspectiva dos multiletramentos e que enfoque o valor educativo das Línguas Estrangeiras no Ensino Médio (BRASIL, 2006). Entendemos ser uma demanda da educação repensar o ensino e a aprendizagem diante das novas formas de agir e construir sentidos na sociedade contemporânea. Nessa empreitada, nos guiamos pela pedagogia dos multiletramentos e pela compreensão acerca das implicações das tecnologias digitais móveis para ensinar e aprender língua inglesa na contemporaneidade. Ainda aqui, levantamos as potencialidades e reconhecemos os desafios trazidos pela mobilidade digital para a escola, e para o ensino/aprendizagem de língua inglesa em particular.

Quanto às potencialidades, os resultados apontam que o aplicativo pode ser um suporte útil para ensinar e aprender língua inglesa além da sala de aula, via multiletramentos, reforçando a concepção de aprendizagem móvel e a de linguagem enquanto forma de agir e construir sentido no mundo. Apontamos, por fim, pela necessidade de iniciativas que desenvolvam um ensino-aprendizagem de língua inglesa via os novos usos de linguagem e promovam uma conscientização linguística no aluno a partir de atividades baseadas nos multiletramentos. Destacamos a relevância dessas propostas na formação de uma postura ética, consciente, autônoma e crítica dos estudantes de Ensino Médio, para que possam transitar socialmente de uma maneira protagonista e ética na linguagem.

Referências

ALDA, L. S.; LEFFA, V.J. Entre a carência e a profusão: aprendizagem de línguas mediada por telefone celular. **Conexão** – Comunicação e Cultura, v. 13, n. 26, p. 75-97, 2014. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/2556.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

ARAGÃO, R. Beliefs and emotions in foreign language learning. **System**, v. 39, p. 302-313, 2011. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X11000893> Acesso em: 02 nov. 2016

_____. Emoções e ações de professores ao falar inglês no *WhatsApp*. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 1, p. 83-112, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v17n1/1984-6398-rbla-17-01-00083.pdf> Acesso em: 08 out. 2017



_____.; DIAS, I. A. Facebook e emoções de estudantes no uso de inglês. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 111-118.

BORBA, M. S.; ARAGÃO, R. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. **Polifonia**, v. 19, p. 223-240, 2012. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/576/529> Acesso em: 22 abr. 2016.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CAVALCANTE, P.S.; FERREIRA, D.F.A. Pesquisa, troca de informações e registro: como e onde os alunos de pedagogia utilizam seus smartphones? **Hipertextus Revista Digital**, v. 13, p. 49-64, 2015. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume13/revista-hipertextos-artigo3.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

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

COSTA, G. S. **Mobile Learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública.** 182 p. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

FONTE, R.; CAIADO, R. Práticas discursivas multimodais no *WhatsApp*: uma análise verbo-visual. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 475-487, 2014. Disponível em <http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/4147/3089>. Acesso em: 15 ago. 2015.

LEITE, N. C; SILVA, M. O. *WhatsApp*: caracterização do gênero chat em contexto de ensino de línguas estrangeiras. **Texto livre – Linguagem e Tecnologia**, v. 8, n. 1, p. 85-97, 2015. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres>. Acesso em: 02 mar. 2016.

MACIEL, R. F.; TAKAKI, N. H. Novos letramentos pelos memes: muito além do ensino de línguas. In: JESUS, D. M; MACIEL, R. F. **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente.** Campinas: Pontes, 2015, p. 53-82.

MICCOLI, L. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades.** Campinas: Pontes Editores, 2010.

MORAN, J. M. Desafios que as tecnologias digitais nos trazem. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2013, p. 30-35.

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

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 321-339, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982008000200004> Acesso em: 05 mar. 2016.



_____. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 2, p. 139-304, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v46n2/a03v46n2.pdf> Acesso em: 05 mar. 2016.

PRETTO, N. L. O desafio de educar na era digital. **Educações: Revista Portuguesa de Educação**, v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3042>. Acesso em: 05 mar. 2016.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SUSILO, A. Exploring Facebook and *WhatsApp* as supporting social network applications for English Learning in Higher Education. **Repository Widayatama**, 2014. Disponível em: <http://repository.widyatama.ac.id/xmlui/handle/123456789/3317?show=full>. Acesso em: 02 mar. 2016.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

UNESCO. **Diretrizes de política para a aprendizagem móvel**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

Recebido em 03 de março de 2016

Aceito em 05 de junho de 2016

Rodrigo Camargo Aragão

Doutor em Linguística pela UFMG. Realizou pós-doutorado em Linguística Aplicada no POSLIN/UFMG. Professor no Programa de Pós-graduação e Licenciatura em Letras da UESC, e do Mestrado Profissional em Letras. É líder do grupo de Pesquisa FORTE (UESC) e pesquisador no LingTec (UFMG). aragaorc@gmail.com

Laís Lemos

Mestre em Letras Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Professora efetiva da Secretaria de Educação da Bahia e participa do grupo de pesquisa FORTE - Formação, Emoções e Tecnologias da UESC. laix3@hotmail.com