

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Mariana Silva Meister

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE OS
MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL I E II NA REDE PÚBLICA E PRIVADA**

Ponta Grossa
2022

Mariana Silva Meister

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE OS
MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL I E II NA REDE PÚBLICA E PRIVADA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
para a obtenção de título de Licenciada em
Letras Português/Inglês e respectivas literaturas
junto à Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Professora Doutora Isabel Cristina
Vollet Marson

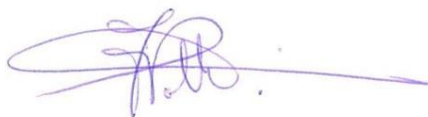
Ponta Grossa
2022

Mariana Silva Meister

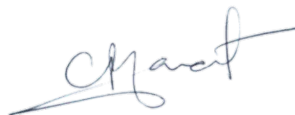
**PERCEÇÕES DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE OS
MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL I E II NA REDE PÚBLICA E PRIVADA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do título de Licenciada em Letras
– Português/Inglês na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de Letras.

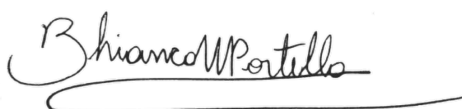
Ponta Grossa, 16 de dezembro de 2022.



Profa. Dra. Isabel Cristina Vollet Marson – Orientadora
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa



Profa. Dra. Cloris Porto Torquato
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa



Profa. Ms. Bhanca Moro Portella
Mestre em Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Ponta Grossa

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e da sabedoria.

A Prof. Dra. Isabel Cristina Vollet Marson, pelo convite para ingressar na Iniciação Científica, a qual foi responsável pelo começo desta pesquisa, e pela contribuição de seus conhecimentos e sugestões na orientação desse trabalho de conclusão de curso.

A minha família, ao meu namorado e amigos próximos, pela paciência e incentivo durante a elaboração do trabalho.

A todos os meus professores, de 2019 a 2022, que contribuíram direta e significativamente para minha formação como professora.

Aos colegas e professores em formação, pelo aceite, colaboração e dedicação para elaboração deste trabalho.

Aos demais colegas de classe, pelos bons momentos, amizade, ajuda e apoio durante a elaboração do trabalho.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

RESUMO

A contemporaneidade, as mudanças no mundo, a globalização e o desenvolvimento de novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) afetam todas as áreas da sociedade, inclusive os espaços escolares. Dessa forma, refletir sobre os Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009) considerando suas dimensões multimodais e multiculturais pede que os professores em formação reflitam sobre sua prática docente e como ela tem sido adaptada para atender as demandas atuais. Além disso, atualmente existem as TDICs e diversos recursos semióticos (KRESS, 2010) disponíveis para que os professores possam construir diferentes significados. A fundamentação teórica foi baseada em autores que tratam as mudanças de alfabetização para letramento (SOARES, 2009; KLEIMAN, 2006; STREET, 2014), da emergência do prefixo -multi (DUBOC, 2012; KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020), das dimensões multimodal (KRESS, 2010) e multicultural (SARTURATO, 2018; STORCK e JANZEN, 2013) da perspectiva dos multiletramentos. Também, os desafios que a pedagogia impõe aos professores que estão em formação (BORBA e ARAGÃO, 2012; BERGMANN e CESCO, 2017) e os destaques que a BNCC (BRASIL, 2017) traz para o uso dos multiletramentos na aula de LI. O objetivo geral dessa pesquisa é investigar a percepção de professores em formação inicial sobre o uso dos multiletramentos na sala de aula de LI no Ensino Fundamental I e II (EF I e II) na rede pública e privada. Os objetivos específicos visam perceber se os professores dizem que trabalham as dimensões multicultural e multimodal dos multiletramentos nas aulas de LI, refletir sobre quais recursos e ferramentas semióticas os professores relatam que utilizam nas aulas de LI e notar em que medida o professor diz que faz uso de outros recursos, além do livro didático na sala de aula. A geração de dados foi feita através de um questionário elaborado no *Google Forms*, o qual os professores responderam com base nas aulas e metodologias proposta por eles. Trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativista. Utilizou-se análise de conteúdo para interpretação dos dados. Os resultados da pesquisa mostram que os professores se encontram atualizados e alinhados com a perspectiva dos Multiletramentos e da Base Nacional Comum Curricular. Também, as práticas deles incluem as dimensões multimodal e multicultural dentro de sala para o ensino de LI.

Palavras-chave: multiletramentos, ensino de língua inglesa, professores em formação.

ABSTRACT

Contemporary times, changes in the world, globalization and the development of new Digital Information and Communication Technologies (DICTs) affect all areas of society, including school environments. Thus, reflecting on Multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2009) considering its multimodal and multicultural dimensions asks teachers in training to reflect their teaching practice and how it has been adapted to meet current demands. In addition, there are TDICs and several semiotic resources (KRESS, 2010) available so that the teachers can construct different meanings. The theoretical foundation was based on authors who deal with changes from alphabetization to literacy (SOARES, 2009; KLEIMAN, 2006; STREET, 2014), the emergence of the -multi prefix (DUBOC, 2012; KALANTZIS, COPE and PINHEIRO, 2020), the multimodal (KRESS, 2010) and multicultural (SARTURATO, 2018; STORCK and JANZEN, 2013) dimensions of the perspective of multiliteracies. Also, the challenges that pedagogy imposes on teachers who are in training (BORBA and ARAGÃO, 2012; BERGMANN and CESCO, 2017) and the highlights that the National Common Curricular Base (BNCC) (BRASIL, 2017) brings to the use of multiliteracies in the English Language (EL) class. The general objective of this research is to investigate the perception of teachers in initial training about the use of multiliteracies in the EL classroom in Elementary School I and II in public and private schools. The specific objectives aim to understand if teachers say they work multicultural and multimodal dimensions of multiliteracies in English classes; to reflect on which resources and semiotic tools teachers report using in EL classes and to note what other resources the teacher says he uses, in addition to the textbook in the classroom. The data generation was done through a questionnaire prepared in Google Forms, which the teachers answered based on the classes and methodologies proposed by them. This is interpretive qualitative research. Content analysis was used for data interpretation. The results show that teachers are up to date and aligned with the perspective of multiliteracies and the BNCC. Also, their practices include multimodal and multicultural dimensions within the classroom for teaching EL.

Keywords: multiliteracies, English language teaching, teachers in training.

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Perfil dos respondentes	32
Quadro II – Pergunta I	33
Quadro III – Pergunta II.....	33
Quadro IV – Pergunta III	34
Quadro V – Pergunta VII.....	38
Quadro VI – Pergunta VIII.....	39
Quadro VII - Pergunta IX.....	40
Quadro VIII – Pergunta XII	43
Quadro IX – Pergunta XII.....	44
Quadro X – Pergunta XIII.....	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF I	Ensino Fundamental I
EF II	Ensino Fundamental II
IFL	Inglês como Língua Franca
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 MUDANÇAS CONCEITUAIS: ALFABETIZAÇÃO VERSUS: O LETRAMENTO .	12
1.1 O prefixo <i>MULTI</i>	15
2 MULTILETRAMENTOS E SUAS DIMENSÕES	16
2.1 Multimodalidade e o uso das ferramentas semióticas	16
2.2 Multiculturalidade	20
2.3 A prática da Pedagogia em sala de aula.....	22
3 O DESAFIO DOS MULTILETRAMENTOS PARA PROFESSORES EM FORMAÇÃO	25
3.1 Os Multiletramentos e a BNCC.....	26
4 METODOLOGIA	29
4.1 Elaboração do questionário.....	29
5 ANÁLISE DE DADOS	32
5.1 Perfil dos respondentes	32
5.2 Os multiletramentos e seus aspectos	32
5.3 A BNCC e o uso do livro didático.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	49

INTRODUÇÃO

A rápida globalização do mundo contemporâneo e o desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) trouxeram as mais variadas mudanças em todas as esferas sociais, incluindo a escola. Pressupondo que essas mudanças interferem no modo como compreendemos o letramento no mundo globalizado, considero imprescindível refletir sobre como os professores que ainda estão em formação processam essas mudanças e readéquam os materiais didático-pedagógicos utilizados nas aulas de língua inglesa para atender às demandas atuais.

Diante das complexidades que envolvem as práticas docentes e discentes, comecei a observar o contexto em que eu estava inserida como aluna-professora¹ e alguns questionamentos vieram à minha mente: será que os docentes conhecem os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos? Como são abordadas as dimensões multimodal e multicultural dos multiletramentos em sala de aula? Quais ferramentas semióticas (imagética, linguística, corporal, auditiva, digital, etc.) são utilizadas para construir os significados nas aulas de Língua Inglesa (LI)? Será que os docentes das escolas pública e privada fazem uso das TDICs nos espaços escolares? O uso do livro didático (LD) é suficiente para pensar em aulas colaborativas, dinâmicas e interativas?

Pensando nesses questionamentos e com base em autores que refletem a respeito das dimensões multicultural e multimodal dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009; KALANTZIS, COPE, e PINHEIRO, 2020) e a importância desses temas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), iniciei meu percurso como pesquisadora.

O interesse pelo tema relacionado à formação de professores e os multiletramentos iniciou já no segundo ano da graduação, quando ingressei como pesquisadora² no programa de iniciação científica voluntária (PROVIC) nos anos de 2020 e 2021. Nesse período investiguei o material didático de uma escola privada da região dos Campos Gerais sob o olhar dos multiletramentos e da multimodalidade. Essa investigação culminou na publicação de um

¹ Graduanda do Curso de Letras Português-Inglês e Professora de Língua Inglesa (Educação infantil e Fundamental I) de uma escola privada da região dos Campos Gerais.

² O subprojeto de iniciação científica voluntária (PROVIC) intitulado “Um olhar ubíquo para a aprendizagem da língua inglesa: análise e produção de material didático à luz da Pedagogia dos multiletramentos e da multimodalidade”, foi cadastrado na Pró-reitoria de Pesquisa (PROPESP), na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) entre 2020-2021, sob supervisão da Profa. Dra. Isabel Cristina Vollet Marson.

artigo³ num livro. Como a pesquisa que realizei na iniciação científica foi uma pesquisa bibliográfica e documental, resolvi, no meu trabalho de conclusão de curso (TCC), ampliar o tema e dar enfoque às vozes dos docentes em relação à sua compreensão do que vem a ser os multiletramentos e seu uso na sala de aula.

Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa é investigar a percepção de professores em formação inicial sobre o uso dos multiletramentos na sala de aula de LI no Ensino Fundamental I e II (EF I e II) na rede pública e privada. Além disso, destaco como objetivos específicos desta pesquisa dentro das aulas de LI do EF I e II de professores da rede pública e privada: 1. Perceber se os professores dizem que trabalham as dimensões multicultural e multimodal dos multiletramentos no contexto da sala de aula de LI; 2. Refletir sobre quais recursos e ferramentas semióticas (imagética, linguística, corporal, auditiva, digital, etc.) os professores relatam que utilizam; e por fim, 3. Notar em que medida eles dizem que fazem uso de outros recursos, além do LD na sala de aula.

Acredito que o contexto apresentado anteriormente de um mundo tecnológico e globalizado nos leva à reflexão sobre o uso dos recursos didático-pedagógicos na sala de aula. Por isso, a reflexão dos professores sobre o uso dos multiletramentos no meio escolar se faz necessária, uma vez que as práticas docentes estão em constante transformação e precisamos atender as demandas atuais.

Aliás, os professores que estão em formação, e também em exercício, estão em contato com as tecnologias e constroem sentidos variados utilizando diversos recursos. Mesmo sem perceber, eles podem fazer uso dos multiletramentos de alguma forma durante as aulas de LI, por isso a necessidade do trabalho em evidenciar e promover a reflexão de tais práticas docentes em sala. Por exemplo, no ensino da LI, é muito difícil aprender língua sem que o professor traga um vídeo, uma música ou um jogo para dentro de sala. Pela ótica dos alunos, podemos dizer que “[...] eles continuam a aprender em ambientes que vão além da sala de aula, usando mídias sociais para expandir a leitura e sua escrita para qualquer lugar e em qualquer tempo. Esse fenômeno se chama ‘aprendizagem ubíqua’” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 27). Na visão dos autores, esse tipo de aprendizagem permite que o aluno aprenda e construa significados em vários espaços – que vão além do contexto escolar. Isso faz com que a aprendizagem aconteça de forma criativa e inovadora. Se alunos e professores constroem

³ MARSON, I.C.V.; MEISTER, M. S. Um olhar ubíquo para a aprendizagem da língua inglesa na pandemia: análise de material didático à luz da pedagogia dos multiletramentos e da multimodalidade. In: BIANCHESSI, C. (Org.) Educação em perspectiva: reflexões e aprendizados. Curitiba, PR: BAGAI, p. 102-120, 2022.

significados em contextos que ultrapassam os muros escolares, por que não tratar dessas discussões e construções de sentidos em sala de aula? Entretanto, diante de diferentes recursos semióticos, ferramentas físicas e online e do letramento digital, é possível inserir diversos tipos de letramentos em uma única aula e adaptá-los para muitas realidades diferentes.

Através dessa pesquisa, os professores podem tomar conhecimento de suas práticas e operacionalizar o uso dos multiletramentos diariamente em suas atividades. Dessa forma, a aula tornar-se-á mais atrativa e adaptada ao cotidiano dos alunos, além de que, o professor passará a viver um processo constante de autoatualização (HOOKS, 2013).

No que tange a organização dos capítulos desse TCC, ela ocorre da seguinte forma: No primeiro capítulo trago as mudanças conceituais relacionadas aos termos alfabetização e letramento. Ainda nesse capítulo, trago as mudanças do letramento no plural e a emergência da pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009). Além disso, discuto o alcance da utilização do prefixo -multi no conceito dos multiletramentos. No segundo capítulo discuto a dimensão multimodal dos multiletramentos ligada ao uso dos recursos semióticos (KRESS, 2010). E após isso, reflito sobre a dimensão multicultural dos multiletramentos e a sua importância nas aulas de LI. Para finalizar o capítulo, trago possibilidades para pensar a pedagogia dos multiletramentos como prática possível dentro da sala de aula. O terceiro capítulo começará abordando os desafios que os multiletramentos impõem aos professores que estão em formação. Por fim, destaco o que a BNCC (BRASIL, 2017) indica para o uso dos multiletramentos na aula de LI. Adiante, no quarto capítulo apresento o percurso metodológico da pesquisa e a apresentação do instrumento utilizado para obtenção dos dados (questionário). Em seguida, o quinto capítulo apresentará a análise de dados. E finalizando, apresento as considerações finais e as possíveis conclusões que o trabalho pôde proporcionar.

1 MUDANÇAS CONCEITUAIS: ALFABETIZAÇÃO VERSUS: O LETRAMENTO

Para que seja possível compreender a importância de múltiplos letramentos na contemporaneidade, considero relevante refletir sobre os pressupostos da alfabetização e do letramento e suas peculiaridades, antes de adentrar no prefixo “multi” relacionado aos letramentos.

Magda Soares (2009) afirma que a alfabetização é o ato de alfabetizar, ou seja, de ensinar a ler e escrever. Já uma pessoa alfabetizada é aquela que domina a leitura e a escrita, que sabe decodificar o que está sendo enunciado na forma escrita. A autora, ainda faz uma ressalva para o termo analfabeto, que é usado para se referir a uma pessoa que não sabe ler ou escrever e não reconhece o alfabeto. Com o tempo, o conceito de alfabetização não foi suficiente para as práticas de letramento que foram se modificando. Em relação à mudança de terminologias de alfabetização, letramento – singular, para letramentos – plural, Marson (2019, p. 79) cita Duboc (2012) para esclarecer que

[...] o movimento de terminologias como letramento (singular), letramentos (plural), por vezes com modificadores (novos letramentos) e a inserção do prefixo (*multiletramentos*) ocorreu não como uma tendência momentânea e fugaz, mas porque são conceitos epistemológicos desenvolvidos pela influência do letramento em períodos históricos e sociais marcados na sociedade.⁴ (MARSON, 2019, p. 79, tradução nossa).

Pode-se perceber que em virtude das mudanças históricas, sociais e temporais na sociedade, as práticas letradas também precisaram ser reestruturadas.

Segundo Soares (2009), diferente de alfabetização, letramento é um termo relativamente novo, que foi utilizado pela primeira vez por Mary Kato na obra ‘No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística’, em 1986. Após o Brasil Colônia, o desenvolvimento de diferentes esferas sociais exigia novas e variadas práticas de leitura e escrita, para que o analfabetismo fosse superado. Entretanto, a referida autora afirma que quando ocorrem mudanças nas práticas que envolvem o letramento, um novo fenômeno acontece, e é necessário criar uma nova palavra pra ressignificá-lo. Então, percebeu-se que as pessoas aprendiam a ler e escrever, mas não compreendiam como adequar essa aprendizagem ao uso e envolver-se nas práticas sociais. A princípio os estudantes recebiam instruções para explorar as habilidades

⁴ No original: “[...] the movement of terminologies such as literacy (singular), literacies (plural), sometimes with modifiers (*new* literacies) and the insertion of the prefix (*multiliteracies*) occurred not as a momentary and fleeting trend, but because they are epistemological concepts developed by the influence of literacy in marked historical and social periods in society”.

grafofônicas da língua, com isso, eles eram considerados alfabetizados, mas não eram considerados letrados, pois não sabiam colocar em prática tal aprendizado no convívio social. Dessa forma, surgiu a palavra letramento.

Soares (2009) define letramento como “o resultado da ação de ‘letrar-se’ [...] da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 1999, p. 4). Por essa ótica, uma pessoa letrada é aquela que usa, pratica e responde às práticas de leitura e escrita socialmente. Esse fenômeno mostra que ser uma pessoa alfabetizada, não significa necessariamente ser uma pessoa letrada, pois você pode saber ler, escrever e decodificar, mas não saber como aplicar esse conhecimento na vida em sociedade, ou seja, dominar a leitura e a escrita para atuar em ações sociais interdiscursivas construídas coletivamente.

Da mesma forma, podemos ter uma pessoa considerada iletrada, analfabeta que reconhece alguns gêneros escritos que circulam no dia a dia, mas não consegue produzir e interpretar textos. Essa é a perspectiva autônoma de letramento. Nesse sentido, Mello e Mokva defendem que

[...] o modelo autônomo implica reconhecer que cada indivíduo ou comunidade, independentemente do nível de letramento, possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita e seu uso em práticas sociais, mesmo sem saber ler e escrever, pois reconhecem a função de jornais, e-mails, revistas, outdoors, cheques, bulas de remédios, bilhetes, entre outros domínios discursivos ou gêneros textuais. Tais indivíduos podem ser considerados, de acordo com este modelo, analfabetos funcionais. Ou ainda, os que sabem ler e escrever, decodificar, mas não conseguem compreender, interpretar e produzir textos, pois são iletrados. (MELLO; MOKVA, 2015, p.11)

Pode-se dizer que apesar do sujeito reconhecer alguns gêneros escritos que circulam no contexto em que vive, ele não consegue interpretar textos mais elaborados e posicionar-se criticamente em relação àquilo que lê. Nessa visão, o indivíduo pode ter algum nível de letramento, consegue processar a leitura até um determinado ponto – de forma consciente ou inconsciente, mas sua participação na sociedade é restrita.

Para Kleiman, no letramento autônomo a escrita é considerada “[...] um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado [...]” (KLEIMAN, 2006, p.3). Segundo a autora, o modelo autônomo prevê a prática da escrita desconectada da realidade, com um fim em si mesma. As interpretações não estão vinculadas às compreensões identitárias e ideológicas.

Por outro lado, a perspectiva do letramento ideológico (STREET, 2014), considera que o sujeito compreende o processo de ler e escrever numa relação interativa, ideológica e expressiva dele com a sociedade. Ainda no modelo ideológico, Street considera que

as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas. (STREET, 1984, apud KLEIMAN, 2006, p. 3)

Nesse modelo, a leitura e a escrita desenvolvem a capacidade de análise crítica e reflexiva e são “[...] responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder, presentes no contexto social.” (SOARES, 2009, p. 75).

Ao contrapor o modelo autônomo ao ideológico, Mello e Mokva ressaltam que “[...] o modelo autônomo considera o letramento como uma habilidade técnica ou neutra, [enquanto que] o modelo ideológico o considera uma prática social, agregada ao contexto cultural e social no qual a pessoa está inserida, no qual é construída como sujeito” (MELLO; MOKVA, 2015, p.15). Percebe-se que no modelo ideológico, o letramento está intimamente ligado às condições sociais, econômicas e culturais em que o sujeito está inserido. A esse respeito Soares (1999) destaca que o sujeito letrado se desenvolve nas esferas social, cultural, cognitiva e linguística. Na visão da autora, para que o processo de letramento se efetive, é necessário escolarização real e verdadeira da população, e disponibilização de materiais para leitura.

No que se refere à mudança do conceito de letramento (no singular) para letramentos (no plural) pode-se dizer que a virada epistemológica do termo se deu em virtude das exigências pós-modernas, ou seja, o uso da linguagem se modificou e exigiu do leitor a adaptação às tecnologias digitais e a construção de significados em ambientes diversificados (DUBOC, 2012).

Foi pensando no desenvolvimento do letramento no decorrer do tempo e na participação ativa dos sujeitos na sociedade, para atuar no “mundo real”, considerando os contextos multiculturais, multilíngues, as mudanças no mundo do trabalho, e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), que o Grupo Nova Londres – GNL (2000) se reuniu em Connecticut (EUA) para discutir a pedagogia dos multiletramentos. A esse respeito, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), destacam que as práticas sociais de comunicação preparam os alunos para que utilizem os letramentos em diferentes âmbitos da vida social como: o trabalho, o exercício da cidadania e a participação comunitária. Segundo os referidos autores, os letramentos são “[...] essenciais para a criação de formas novas e transformadoras de trabalho, de participação cidadã em espaços públicos e de engajamento comunitário” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.53). Percebe-se que as mudanças no letramento

trazem consequências para as ações que desenvolvemos na sociedade nos mais variados contextos.

1.1 O prefixo *MULTI*

Para Duboc, “o [prefixo] “multi” nos multiletramentos é fruto tanto da ênfase à heterogeneidade e à subjetividade de culturas e linguagens quanto da vasta gama de formas representacionais oferecidas ao sujeito da era digital” (DUBOC, 2012, p.90). Na visão da autora, esse prefixo nos traz uma ampla gama de representações e nos remete aos estudos multiculturais dos letramentos.

Para Kalantzis, Cope e Pinheiro

O termo multiletramentos refere-se atualmente a dois aspectos principais da construção de significado. O primeiro é a diversidade social, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. [...] O segundo aspecto da construção de significado destacado pela ideia de multiletramentos é a multimodalidade [...] resultado dos novos meios de informação e comunicação. (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020, p. 19-20).

Portanto, é consenso que o prefixo “multi” foi inserido para atender a diversidade cultural, na qual estamos inseridos, e de linguagens, que se encontram disponíveis nos mais variados lugares, sejam eles digitais ou não. Para os autores, as diferentes formas como interagimos na nossa vida cotidiana mostram as infinitas possibilidades de como construímos significados e geramos interpretações. Desse modo, Kalantzis, Cope e Pinheiro apontam que o GNL mostra a necessidade de trabalhar com as diferenças linguísticas e culturais e “[...] defende um ensino voltado para projetos que considerem as diferenças multiculturais existentes” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 20). Além disso, os novos modos de construção de significado estão sendo gerados progressivamente de forma multimodal. Para os referidos autores, “[...] cada vez mais, os modos grafocêntricos de significado podem ser complementados ou substituídos por outras formas de cruzar o tempo e a distância, como gravações e transmissões orais, visuais, auditivas, gestuais e outros padrões de significado” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 20).

A partir desse prefixo, surgem as duas dimensões da pedagogia: a multicultural e a multimodal. Ambas serão exploradas de forma significativa no capítulo a seguir.

2 MULTILETRAMENTOS E SUAS DIMENSÕES

Devido a rápida globalização e o avanço das TDICs, o uso de múltiplos recursos semióticos (KRESS, 2010) (imagéticos, linguístico, auditivo, digital, etc.) ampliou-se as possibilidades de construção de sentidos e afetou as práticas letradas nos diversos contextos, incluindo a escola. Por esse motivo, as práticas docentes tiveram que ser repensadas e adaptadas para atender a essa demanda. Dessa forma, em 1996, um grupo de pesquisadores intitulado de GNL estava preocupado em atualizar o processo de letramento discutindo o seu caráter multilingual, multimodal, multisemiótico e multicultural. Com a discussão do GNL surgiu a pedagogia dos multiletramentos. Essa perspectiva vai além das práticas tradicionais de leitura e escrita, pois prevê práticas letradas plurais e prepara os alunos para atuar numa sociedade em constante transformação, diversa e complexa. A proposta do GNL procura englobar o conjunto de processos comunicativos em prol da construção de sentidos e promove a coexistência de várias culturas globais (ROJO; MOURA, 2012).

2.1 Multimodalidade e o uso das ferramentas semióticas

Kress (2010) no seu livro intitulado *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*, questiona por que o termo multimodalidade tem sido empregado com tanta frequência na última década. Segundo o autor, a maneira como construímos os significados nas mais diversas práticas letradas tem se modificado constantemente. Pode-se perceber que

[...] os efeitos semióticos são reconhecíveis em muitos domínios em vários níveis: no nível dos meios de comunicação e a disseminação das mensagens – mais marcadamente na mudança do livro e da página para a tela; ao nível de produção semiótica, na mudança das tecnologias mais antigas de impressão aos meios digitais, eletrônicos; e, em representação, na mudança do domínio do modo de escrita para o modo de imagem, assim como outros⁵ (KRESS, 2010, p.6, tradução nossa).

Em relação a essas mudanças constantes no letramento, Kress defende a reconceptualização do letramento numa ótica da “Teoria sócio-semiótica da multimodalidade” (KRESS, 2010, p.6).

⁵ No original: “[...] The semiotic effects are recognizable in many domains and at various levels: at the level of media and the dissemination of messages – most markedly in the shift from the book and the page to the screen; at the level of semiotic production in the shift from the older technologies of print to digital, electronic means; and, in representation, in the shift from the dominance of the mode of writing to the mode of image, as well as others”.

Nessa visão, a concepção de “gramática” pode ser revista e ampliada, se aliada à compreensão de recursos semióticos. Segundo o autor, o termo “gramática” ainda carrega a ideia de fixidez e regularidade. Por outro lado, se ela for substituída pela palavra “recurso”, é possível ampliar a gama de possibilidades de construção de significados. Na visão de Kress (2010), afastar-se da conotação de gramática é uma possibilidade clara de mudança semiótica.

Essa mudança do uso de um recurso semiótico específico indica a necessidade de novas ideias que não sejam limitadas às definições tradicionais. As condições atuais exigem uma força de trabalho que possa atender às suas necessidades por meio de diversas formas de construção de significados. No entanto, a gramática em seu sentido mais arcaico de um conjunto consistente de regras limita a significação. Para Kress (2010), as práticas de representação e comunicação estão constantemente mudando, modificando, e são consistentes e influenciadas pela mudança social. Isso inevitavelmente torna a gramática de um livro, como um registro da prática social passada de um determinado grupo, incluindo as representações da fala e da escrita. Por isso, muitos termos antigos apontam para aspectos sobre os quais precisamos pensar e moldar. Assim como aconteceu com o processo de alfabetização e letramento. Contudo, é necessário cuidado, atenção e estudo para compreender as novas terminologias.

Os recursos são constantemente refeitos: nunca voluntariamente, de forma arbitrária, anárquica, mais precisamente, de acordo com a necessidade, em resposta a alguma demanda [...] Os recursos semióticos são feitos socialmente e, portanto, carregam as regularidades discerníveis de ocasiões sociais, eventos e, portanto, uma certa estabilidade; eles nunca são fixos, muito menos rigidamente fixos.⁶ (KRESS, 2010, p. 8, tradução nossa).

Na visão do autor, é possível fazer uso de todos os recursos disponíveis para que se possa dar significado para as práticas letradas. Dessa forma, as práticas são contingentes e se modificam de acordo com a nossa necessidade.

Kress ainda ressalta que

[...] vários Modos Semióticos (linguagem, imagem, música, gestos, arquitetura, dentre outros) que são realizados a partir de várias modalidades sensoriais (visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa e cinética) passam a ser considerados como participantes do denominado fenômeno multimodal (KRESS, 2001, apud LOURENÇO, 2019, p.38).

⁶ No original: Resources are constantly remade; never willfully, arbitrarily, anarchically but precisely, in line with what need, in response to some demand, some prompt' now [...] Semiotic resources are socially made and therefore carry the discernible regular ties of social occasions, events and hence a certain stability; they are never fixed, let alone rigidly fixed.

Pode-se perceber pelo excerto do autor, que os significados podem ser ampliados a partir da combinação de várias modalidades sensoriais. Além disso, a multimodalidade ou multiplicidade semiótica é composta por várias linguagens.

Para Kress e Van Leeuwen “a multimodalidade é um campo de estudos interessado em explorar as formas de significação modernas, incluindo todos os modos semióticos envolvidos no processo de representação e comunicação” (KRESS; VAN LEEUWEN 2001, apud LOURENÇO, 2019, p.38). Ainda no que tange a multimodalidade, Lourenço (2019) destaca que na contemporaneidade o leitor tem acesso a uma grande variedade de gêneros discursivos, fazendo com que ele utilize uma série de recursos semióticos para se comunicar e interpretar os textos. Devido a essas várias formas de construir significados, a sua interpretação não se restringe aos limites da linguagem escrita, porque pode haver a combinação de modos semióticos para interpretar os mesmos.

Dessa maneira, é possível entender que a leitura pode ser feita de maneira global, unindo todos os meios semióticos para melhor interpretá-la.

Já para Rojo “O termo ‘modalidade’ ou ‘modo’ é utilizado para referir diferentes qualidade de percepção sensorial provocadas por diversas formas de produção dos sentidos, em que se envolvem as ‘tecnologias’ diferenciadas” (ROJO, 2013, p.23). Ou seja, a multimodalidade utiliza daqueles recursos semióticos (imagéticos, linguístico, auditivo, digital, etc.), para que, através deles, seja possível construir diferentes significados em diferentes articulações. Entretanto, é importante destacar que o termo multiletramentos não é sinônimo de uso das TDICs. Nesse aspecto, Duboc e Menezes de Souza (2021) refletem que o leitor pode fazer uso das TDICs para construir sentidos, porém a amplitude do termo não se restringe a isso. Assim, é possível tirar proveito das ferramentas tecnológicas para produção de novos significados, como por exemplo, celulares, computadores, plataformas digitais, etc. No entanto a pedagogia dos multiletramentos vai além desse uso. Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) isso quer dizer que incorporar os preceitos da pedagogia dos multiletramentos nas aulas significa englobar não só as concepções tradicionais que já utilizávamos, mas também incluir as comunicações multimodais variadas, podendo até incluir as TDICs.

No que se refere à mudança da concepção tradicional de leitura e a inclusão dos modos semióticos variados, Borba e Aragão defendem que

As habilidades que envolvem a multimodalidade pressupõem que o profissional da educação esteja familiarizado com novos tipos de linguagem e com a mudança na concepção tradicional de leitura. Numa página multimodal, o leitor tem a oportunidade de escolher entre ouvir um texto sonoro ou assistir a um vídeo, tornando

a experiência com a leitura algo de natureza complexa e multifacetada (BORBA; ARAGÃO, 2012, p.233).

Para Rojo (2012) os multiletramentos abrem portas para o uso de novas ferramentas, que vão além da escrita impressa, dentre elas os hipertextos e as hiperlinks. A esse respeito, Lemke destaca que quando um texto é disponibilizado na internet, ele “[...] pode ser pesquisável, pode ser indexado e estabelecer referência com outros textos” (LEMKE, 2010, p. 471-472). Por essa ótica, um artigo é um hipertexto, é um texto que foi pesquisado e referenciado a outro, e logo, se tornou um banco de dados. A hiperlink por sua vez, é a habilidade do uso das mídias nas produções de texto, que hoje em dia é dominada inclusive pelas crianças. Por isso, muitas vezes os professores apresentam dificuldades em incorporar outras possibilidades de construir sentidos nas aulas, porque essas são práticas que não são familiares a eles, por isso, é dito que a dificuldade está na prática pedagógica, e não no uso das mídias.

No que diz respeito aos textos, para Rojo

[...] a multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto, de modo que a leitura e análise linguística na sala de aula servem para tornar essa relação inteligível, visto que possibilitam ao aluno a reflexão sobre a linguagem e o mundo (ROJO, 2009, apud LOURENÇO, 2019, p. 39).

Também, Kress e Van Leeuwen ressaltam que os “[...] textos são constituídos por um conjunto de vários modos e recursos semióticos, como o verbal, visual, sonoro, gestual, movimento, tipografia, cores e layout” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, apud LOURENÇO, 2019, p.37). Dessa maneira, o texto que é representado por diferentes formas, possui diferentes sentidos e modos semióticos e pode ser considerado um texto multimodal.

Além disso, Lemke (2010) ainda destaca que os multiletramentos podem ser vistos como possibilidades de transformar os paradigmas de aprendizagem e uma vantagem para ajudar os professores em sala de aula. Segundo ele, há dois paradigmas em que ocorre o ensino-aprendizagem nas instituições educativas: o curricular e o interativo. Nesse sentido, Lemke reflete o seguinte:

[...] O paradigma curricular assume que alguém decidirá o que você precisa saber e planejará para que você aprenda tudo em uma ordem fixa e em um cronograma fixo. (...) O paradigma de aprendizagem interativa (...) as pessoas determinam o que elas precisam saber baseando-se em suas participações em atividades em que essas necessidades surgem e em consulta a especialistas conhecedores; que eles aprendem na ordem que lhes cabe, em um ritmo confortável e em tempo para usarem o que aprenderam. Este é o paradigma da aprendizagem das pessoas que criaram a internet e o ciberespaço (LEMKE, 2010, p.469).

Na visão do autor, temos paradigmas que podem estar em conflito, contudo espera-se que os aprendizes possam fazer uso do senso crítico para guiar suas próprias aprendizagens e construir sentidos a partir de recursos disponíveis.

2.2 Multiculturalidade

Compreender como a cultura pode estar imbricada no processo ensino aprendizagem de língua inglesa pode ser desafiador, pois o conceito de cultura é complexo e envolve diversos aspectos. Na visão de Storck e Janzen,

[...] o universo cultural abrange não apenas culturas distantes, mas princípios de relações que se manifestam, nos mais variados planos de nossas atividades. Políticas, religiões, crenças, costumes, nacionalidades etc., o contato com o outro, e o contraste com as diferenças é uma realidade bastante frequente na concepção contemporânea de interculturalidade (STORCK; JANZEN, 2013, p.321).

Pela visão dos autores, pensar em cultura envolve um leque de possibilidades relacionadas a tradições, comportamentos, relações sociais entre muitos outros aspectos. Mesmo diante da complexidade que é cultura, consideramos salutar sua discussão nos espaços escolares.

Sarturato (2018) na sua dissertação de mestrado procura estabelecer relações entre os letramentos e a interculturalidade principalmente em relação aos livros didáticos. O autor cita Viana (2003) para destacar que se fizermos uma revisão crítica do conceito de ‘cultura’ teríamos em torno de trezentas definições para o termo. Nesse caso, defendemos que discutir como o professor concebe cultura é importante, pois sua visão interfere na maneira como interpreta as relações entre sua língua e outras línguas. Assim, se o professor fizer da sua sala de aula um local em que múltiplas culturas podem estar presentes, ele estará respeitando as diferenças entre os povos e ampliando suas possibilidades de comunicação e interação.

Tal como defendem Storck e Janzen, entendemos que a cultura “[...] não se impõe de uma mesma forma para todos os indivíduos na sociedade, porque, dentro de um mesmo espaço restrito de sala de aula, a interculturalidade funde-se em vários níveis” (STORCK; JANZEN, 2013, p.321).

A esse respeito, Kumaravadivelu também ressalta que “[...] o estudo da cultura, desde os primórdios, passou por muitas mudanças, e por isso, o conceito possui muitas facetas em muitas frentes de estudo” (KUMARAVADIVELU, 2008, apud SARTURATO, 2018, p. 27).

Para o autor, o conceito de cultura é complexo e envolve as relações sociais, as identidades dos sujeitos e o período sócio-histórico em que vivem. Sarturato ainda defende que seria interessante que a escola promovesse o desenvolvimento de um “[...] ‘falante intercultural’, que se tornasse consciente das múltiplas interpretações possíveis em fenômenos linguísticos de acordo com a cultura original de um falante” (KRAMSCH, 1998, apud SARTURATO, 2018, p.27). Defendemos, que o espaço escolar é o local para desenvolver no falante de língua estrangeira (LE) a ideia de que ninguém, nem mesmo o falante nativo, é dono da língua, pois a língua pertence a todos que fazem uso dela, e apenas assim é possível formar falantes interculturais conscientes.

Pensando na diversidade de culturas em um mesmo contexto e na ligação delas através da linguagem que surgiu o termo “multiculturalidade”, assim como, “pluriculturalidade” e “interculturalidade”. De acordo com Sarturato “a comunicação em LE é o principal veículo para o diálogo entre diferentes realidades culturais” (SARTURATO, 2018, p.33). Consequentemente, no processo de ensino aprendizagem de LE, sempre haverá o contato direto entre, pelo menos, duas culturas diferentes. Dessa forma, a aquisição de LE se baseia em conhecimentos e valores culturais diferentes.

A multiculturalidade, revela-se como uma cultura híbrida, formada pela mistura de culturas e pelo público heterogêneo. Segundo Rojo (2012), essa dimensão mostra que as diferenças de escolhas pessoais constituem diferentes coleções, e essas, por sua vez, precisam de uma nova ética e novas estéticas. Uma nova ética guiada por novos diálogos e pelos letramentos críticos, e novas estéticas que reconhecem as diferentes coleções que existem em nosso meio. Consideramos importante a reflexão sobre a dimensão multicultural do letramento, já que ela

[...] possibilita o engajamento com outros valores, experiências, outra visão de mundo. Por outro lado, levar em conta os aspectos multimodais nas práticas letradas significa entendê-las de forma dinâmica, envolvendo modos variados de construir significados sejam eles linguísticos, visuais, auditivos, gestuais, espaciais ou até mesmo a combinação desses modos numa única prática. (MARSON; MEISTER, 2022, p. 107).

Segundo ROJO cabe à escola “[...] potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (ROJO, 2009, apud NONATO; SALES, 2019, p. 169). Nesse sentido, a multiculturalidade possibilita que os sujeitos interajam nos mais variados contextos e participem das práticas culturais ampliando a diversidade de culturas e linguagens.

2.3 A prática da Pedagogia em sala de aula

Para que os multiletramentos pudessem ser colocados em prática, o GNL propôs alguns passos de como seria possível aplicar a pedagogia em sala de aula. Dessa maneira, o GNL traz o conceito de ‘design’ e explica como os professores poderiam fazer uso da pedagogia em seus espaços escolares. Nessa visão o conceito de ‘design’ está relacionado a uma estrutura organizacional subdividida em três elementos: “*available designs*”, “*designing*” e “*redesigned*”⁷ (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 20).

Available designs, ou os desenhos disponíveis, incluem a imersão do aluno em práticas que ele tenha familiaridade, ou seja, acesso a diversos gêneros e sistemas semióticos disponíveis. Na sequência ele readequa a apresentação e o contexto dos recursos disponíveis, de acordo com sua necessidade e usa os recursos para reproduzir e transformar os conhecimentos específicos, as relações sociais e as identidades. Esse é o processo do *Designing*. Nessa fase, o aluno é responsável por construir novas formas e representações da realidade, o que é feito através de uma recombinação de recursos antigos. Todo esse trajeto serve para chegar ao *Redesigned*, ou redesenhado, que é o novo significado dos recursos disponíveis, ou um significado transformado. Ele pode ser criativo ou reprodutivo, e é fundado historicamente e culturalmente. Consequentemente, acaba se tornando um novo recurso disponível, que é capaz de reiniciar todo o processo de *design*.

Portanto, os três elementos “reconstroem e renegociam suas identidades. Não só o redesenhado foi feito ativamente, mas é também evidência das formas como a intervenção ativa no mundo que é o Design transformou o designer.”⁸ (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 23). Dessa forma, alunos e professores podem ser considerados *designers* no processo de aprendizagem.

Para Kress (2010), o *design*:

É o processo pelo qual os significados de um designer (um professor, um orador público, mas também, muito mais humildemente e em um sentido mais significativo, participantes das interações cotidianas) tornam-se mensagens: os designs são baseados em análises (retóricas), em objetivos e propósitos de um retórico, e eles são

⁷ No original: “[...] treat any semiotic activity, including using language to produce or consume texts, as a matter of Design involving three elements: Available Designs, Designing, and The redesigned. Together these three elements emphasize the fact that meaning making is an active and dynamic process, and not something governed by static rules”.

⁸ No original: “[...] They reconstruct and renegotiate their identities. Not only has the Redesigned been actively made, but it is also evidence of the ways in which the active intervention in the world that is Designing has transformed the designer.”

então implementados através da instanciação de escolhas de vários tipos.⁹ (KRESS, 2010, p. 28).

O design reconhece o trabalho dos indivíduos em suas vidas sociais e incorpora isso na teoria. No meu uso do termo, design é sobre uma teoria de comunicação e significado, baseada pelo menos potencialmente – na participação equitativa na formação do mundo social e semiótico. O design, em contraste com a competência, destaca um afastamento da ancoragem da comunicação na convenção como regulação social. O design se concentra na realização de um indivíduo de seu interesse em seu mundo.¹⁰ (KRESS, 2010, p. 6).

Para colocar o conceito do design em prática nos contextos escolares, Cope e Kalantzis elencam quatro componentes para esse processo: “prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada”¹¹ (COPE; KALANTZIS, 2000, p.7). Para explicar como funciona os quatro componentes do *design* na sala de aula, Marson e Meister explicam que

[...] A prática situada envolve as experiências trazidas pelos aprendizes e como eles se situam no mundo em que vivem. A instrução explícita está intimamente ligada ao modo como os aprendizes desenvolvem a metalinguagem do design, ou seja, o estudo criterioso dos conteúdos para aplicá-los posteriormente. O enquadramento crítico envolve a análise e interpretação do contexto social e a construção dos significados. A prática transformada envolve a aplicabilidade do design, ou seja, os aprendizes procuram aplicar os conhecimentos adquiridos e transformam seus contextos (MARSON; MEISTER, 2022, p.108).

Percebe-se que a prática situada utiliza dos “recursos disponíveis” ou dos gêneros e designs disponíveis. Ela é responsável por envolver as experiências pessoais dos alunos, associadas à realidade deles, com diferentes práticas de outros espaços culturais e esferas sociais. A instrução explícita, representa o processo de “redesign”, no qual o professor faz uma intervenção durante a imersão das práticas anteriores. Nessa fase, realiza-se uma análise sistemática e consciente de como os alunos compreendem a metalinguagem do *design*, em outras palavras, percebe como está sendo feito o estudo do conteúdo, no que consistem as práticas dos alunos, e em como eles produzem e recebem os diferentes gêneros e *designs*. Também, segundo Rojo e Moura (2012), é feita uma análise crítica dos diferentes modos de

⁹ No original: “[...] Design is the process whereby the meanings of a designer (a teacher, a public speaker, but also, much more humbly and in a sense more significantly, participants in everyday interactions) become messages. Designs are based on (rhetorical) analyses, on aims and purposes of a rhetor, and they are then implemented through the instantiations of choices of many kinds”.

¹⁰ No original: Design accords recognition to the work of individuals in their social lives and builds that into the theory. In my use of the term, design is about a theory of communication and meaning, based at least potentially - on equitable participation in the shaping of the social and semiotic world. Design, by contrast with competence, foregrounds a move away from anchoring communication in convention as social regulation. Design focuses on an individual's realization of their interest in their world.

¹¹ No original: “situated practice, overt instruction; critical framing and transformed practice”.

significações e dos entendimentos culturais. O enquadramento crítico coloca em prática o letramento crítico dos alunos. Envolve a interpretação e a análise do contexto social e cultural, e da construção dos diferentes significados e *designs* que foram produzidos. Por fim, a prática transformadora, a qual se encaixa no “reprojetado”, é responsável pela recepção, produção e distribuição de novos *designs*. Todo o conhecimento adquirido pelos alunos é reconstruído e ressignificado de acordo com o contexto deles.

3 O DESAFIO DOS MULTILETRAMENTOS PARA PROFESSORES EM FORMAÇÃO

De acordo com Bergmann e Cesco (2017), as TDICs que englobam conexões e mídias de diversos meios, possibilitam o estreitamento de distâncias espaço-temporais e ampliam o escopo de comunicação e interação. Assim, defendemos que o uso crítico das TDICs nos espaços universitários, pode auxiliar estudantes em formação inicial a utilizarem diversos recursos de forma criativa e significativa em seu cotidiano de trabalho. Em relação a integração das mídias em sala de aula Bergman e Cesco (2017) citam vários autores como Belloni (2009) e Bévort e Belloni (2009) entre outros para explicar que

A integração das mídias em sala de aula, assim como sua apropriação por professores e alunos não é uma questão, dentro da mídia-educação, que se reduz ao conhecimento instrumental dos recursos (como usar um computador, elaborar uma apresentação com o auxílio de um software, encontrar um vídeo na Internet ou fazer o download de um aplicativo no smartphone), mas compreendê-lo de maneira aprofundada, a ponto de ser capaz de utilizá-lo de maneira crítica e criativa no desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas (BERGMANN; CESCO, 2017, p. 115).

Segundo os autores, não se trata de apenas incluir os recursos em sala de aula, mas utilizá-los de forma engajadora no ensino-aprendizagem. Segundo Borba e Aragão (2012) é fundamental dar ênfase aos multiletramentos e às novas tecnologias no ensino da LE. Para eles

[...] percebe-se o quanto é necessário provocar mudanças no cenário da formação inicial, bem como criar condições e estrutura para a realização da formação do professor de línguas com enfoque no multiletramento. Para tanto, é essencial estruturar políticas voltadas para a preparação dos professores para lidar com práticas de linguagem em multiletramento. (BORBA e ARAGÃO, 2012, p. 236).

Na visão dos referidos autores, é necessário não só pensar em mudanças curriculares que levem em conta a inclusão dos multiletramentos e as TDICs nas práticas, como também incluir políticas públicas que promovam novas possibilidades de aprendizagem.

De acordo com Borba e Aragão, a escola ainda tem dificuldade em acompanhar o cenário social. Por isso, primeiramente, seria necessário a “reconfiguração de cursos e atividades pedagógicas na formação inicial e continuada que precisam oportunizar de maneira sistemática o desenvolvimento do multiletramento” (BORBA, ARAGÃO, 2012, p. 237). Em seguida, seria necessário lidar com a dificuldade de uma escola que inclua atividades que sejam relevantes aos alunos no contexto social em que vivem. Isso inclui o uso da tecnologia que pode fazer parte do dia a dia do aluno. Para que mudanças ocorram de forma efetiva, os autores propõem algumas soluções, como:

[...] reformulação de currículos no contexto da formação inicial de professores de línguas estrangeiras; propostas de alterações curriculares; investimento em formação continuada; as comunidades de professores devem ser participantes dos projetos; ênfase na construção de um plano de carreira e políticas de valorização da docência em línguas estrangeiras; criação de políticas que possam disponibilizar tempo adequado para que o professor produza conhecimentos; foco na infra-estrutura escolar e trabalho conjunto entre universidades e escolas da rede pública. (BORBA e ARAGÃO, 2012, p. 237).

Assim, pode-se perceber que a inserção das TDICs e os multiletramentos na escola se apresenta como um processo complexo, que envolve não só material físico e estrutural, mas colaboração, engajamento e políticas públicas. Da mesma forma, Bergmann e Cesco destacam que

para que a inserção das tecnologias e das mídias tenha alguma chance de acontecer com sucesso na escola, a formação do professor é um elemento chave no processo. E ela pode se dar em duas frentes: em uma formação continuada, para os professores já atuantes na escola, ou em uma formação inicial, para os futuros professores (BERGMANN; CESCO, 2017, p.116).

Na visão dos autores, o investimento na formação de professores é fundamental para que as práticas letradas sejam de fato ressignificadas.

3.1 Os Multiletramentos e a BNCC

Além de autores que discutem a pedagogia dos multiletramentos nas suas pesquisas, temos documentos oficiais que respaldam o trabalho do professor e sua ação nas escolas em relação aos multiletramentos. A BNCC é um documento oficial que surgiu com o objetivo de modelar a educação brasileira, ele possui “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.7).

Com a nova versão do documento, a multimodalidade e os multiletramentos ganharam maior visibilidade e foram diferenciados do letramento digital. Com objetivo de desenvolver novas habilidades e valores culturais, pois “todos os aspectos da vida, incluindo as atividades cotidianas, as práticas de trabalho e o mundo da aprendizagem, são transformados pelas tecnologias digitais” (BARTON; LEE, 2015, p. 11-12 apud FRANCISCO, 2018, p. 2). Dessa forma, “saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico” (BRASIL, 2017, p. 242). Entretanto, essa questão ainda fica em segundo plano, uma vez que o

gênero escrito ainda é concebido como uma habilidade bastante recorrente nas práticas escolares. Assim, destacamos que

[...] para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. (BRASIL, 2017, p. 487)

A BNCC enfatiza a perspectiva da multimodalidade, sendo essa motivada pela forma híbrida e multisemiótica. Para Barton e Lee (2015, apud FRANCISCO, 2018), na prática, os textos orais e principalmente escritos estão cada vez mais presentes na esfera online e, por isso, devem desenvolver competências necessárias para o uso das novas ferramentas, assim como, uma aprendizagem significativa e autônoma independente do gênero que está sendo trabalhado, pois esses sempre promovem interação social.

Dessa maneira, as diretrizes da BNCC enfatizam que os leitores podem atuar como *Designers* levando em consideração os multiletramentos e os textos digitais na contemporaneidade. Em outras palavras, através do documento é possível ver a necessidade de criar novas habilidades, independente do âmbito da vida ou do gênero textual, para trabalhar com novas práticas situadas, visando aumentar o senso de criticidade, autonomia e criatividade, e apenas assim, os alunos podem transformar-se em *designers* da comunicação, valorizando as diferentes culturas ou linguagens, fazendo com que ele coloque em prática a multimodalidade.

Nesse sentido, a língua é entendida como uma construção social, ideológica em que “o sujeito ‘interpreta’, ‘reinventa’ os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores” (BRASIL, 2017, p. 242). Assim, podemos dizer que

[...] Envolver diferentes semioses, mobilizar práticas de diversas culturas (inclusive a digital), para expandir as formas de se trabalhar a linguagem sem abandonar a reflexão sobre o mundo e sobre como atuar nele, configura a utilização de competências relacionadas aos multiletramentos. Assim, muito mais que apontar esse ou aquele conteúdo, a BNCC mostra-se comprometida com o desenvolvimento de competências que consigam dar conta de abarcar as possíveis mudanças nas práticas de comunicação de uma sociedade cultural e linguisticamente cada vez mais globalizada, através de políticas de articulação e integração de conhecimentos usados conjuntamente para se criar uma referência na educação nacional. (FRANCISCO, 2018, p. 14)

Pode-se perceber que segundo o autor, além de estabelecer conteúdos e competências que precisam ser contempladas nas práticas de sala de aula, é preciso refletir sobre as mudanças nas práticas letradas numa sociedade globalizada em constante transformação. Espera-se que, a quebra de paradigmas possa melhorar as práticas comunicativas sociais e a participação ativa

dos alunos nas construções de significado. Além disso, espera-se que os alunos, saibam lidar com os diferentes gêneros presentes em nossa sociedade, e trabalhem com as múltiplas semioses, com senso crítico e respeito às diversas culturas.

4 METODOLOGIA

O estudo segue os pressupostos da pesquisa qualitativa interpretativista. Bortoni-Ricardo destaca que “segundo o paradigma interpretativista (...) não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32).

No que tange às características da pesquisa qualitativa, Lüdke e André (1986) apresentam cinco características desse tipo de pesquisa com base nos estudos de Bogdan e Biklen (1982). São elas,

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos; 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo. (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

Ou seja, a obtenção dos dados descritivos é feita a partir do contato direto do pesquisador com a situação, além de considerar a perspectiva dos participantes e enfatizar o processo muito mais do que o resultado.

Em nosso caso, a pesquisa foi realizada por meio de um questionário com professores de LI em formação que lecionam para o EF I e II na rede pública ou privada. Inicialmente, foi feito o contato com esses professores e o convite para participarem da pesquisa. Depois disso, foi elaborado um questionário via *Google Forms* com o termo de consentimento, livre e esclarecido, para que eles concordassem em participar voluntariamente da pesquisa e, também, preenchessem os instrumentos de geração de dados, para fins de análise e interpretação. De qualquer forma, a confidencialidade dos respondentes foi garantida e mantida em sigilo. Além disso, foram coletados dados e informações pessoais sobre os respondentes e quais as percepções que eles possuem sobre os multiletramentos no ensino da LI no EF I e II.

4.1 Elaboração do questionário

O questionário foi elaborado a partir das leituras teóricas realizadas na iniciação científica (2020-2021). Ele tinha como objetivo obter informações sobre o perfil dos respondentes e, também, verificar as percepções profissionais dos professores sobre a pedagogia dos multiletramentos e suas dimensões, entre outras características. Além disso, ele

contava com nove perguntas descritivas e quatro perguntas objetivas, foi finalizado após duas versões e aplicado para cinco professores em formação na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no entanto, apenas quatro responderam. Os professores, por sua vez, deveriam responder as questões com base nas aulas e metodologias aplicadas por eles nas aulas de LI.

Segundo Gil o questionário pode ser definido “[...] como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores e comportamento presente ou passado” (GIL, 2014, apud RAMOS et al, 2018, p. 1). Portanto, como é possível considerá-lo uma fonte útil e segura para geração dos dados, ele servirá para responder as perguntas que motivaram o problema dessa pesquisa.

Para começar, como apontado, os professores deveriam assinar o termo de consentimento. Em seguida, os professores responderam o seu nome completo, a sua idade, gênero, rede de ensino (pública ou privada), a série dos alunos que lecionavam e se utilizavam ou não o LD. Após essas duas seções (o termo de consentimento e o perfil do respondente), o questionário foi dividido em cinco seções baseadas nas perguntas que constituem o problema dessa pesquisa. Na primeira, havia três perguntas descritivas com a finalidade de descobrir qual era o conhecimento prévio dos professores em relação ao tema. A primeira pergunta¹² estava voltada ao uso de recursos didático pedagógicos que eles utilizam em sala de aula; a segunda e a terceira¹³, estavam relacionadas ao conceito prévio que eles possuem das palavras multiletramentos e multiculturalidade.

Na segunda parte, havia um enunciado em que os professores deveriam assinalar a opção¹⁴ que melhor descrevesse o seu uso dos recursos semióticos na sala de aula. Na questão seguinte¹⁵, eles deveriam escolher qual a concepção de letramento que melhor condissesse com sua prática. Nessa questão, foram utilizados excertos de Soares (2004)¹⁶ e de Street (2014)¹⁷. O

¹² Que RECURSOS didático-pedagógicos você utiliza nas aulas de língua inglesa?

¹³ O que você entende por MULTILETRAMENTOS? O que você entende por MULTICULTURALIDADE?

¹⁴ Meu acesso aos recursos é restrito. Utilizo quadro negro (quadro branco), livro didático e alguns exercícios extras que trago para complementar as atividades em sala de aula. Tenho que reservar sala e o multimídia para utilizá-lo. / Utilizo todos os recursos disponíveis sejam eles imagéticos, linguísticos, auditivos, corporais, digitais, etc. Os alunos fazem uso de plataformas digitais e telas. Utilizo equipamento multimídia nas minhas aulas. / Utilizo recursos disponíveis como livro didático e quadro na maioria das vezes e trago alguma atividade didática esporádica, utilizando vídeo, som, imagem, computador, etc.

¹⁵ Que concepção de LETRAMENTO melhor condiz com a maneira que você leciona nas aulas de língua inglesa?

¹⁶ Entendo letramento como um “[...] processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita alfabética e ortográfica” (SOARES, 2004, p.16).

¹⁷ Entendo letramento como “[...] as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como ‘letramento’ e nas relações de poder a ele associadas”. (STREET, 2014, p.13).

objetivo dessas questões, não foi influenciá-los com as concepções, mas que eles se identificassem com as diferentes perspectivas. Ainda na segunda parte, o respondente tinha a opção de justificar sua resposta caso não concordasse com as afirmações que foram explicitadas.

Em seguida, na terceira seção, havia três perguntas descritivas com o objetivo de saber e explorar um pouco mais sobre as aulas dos respondentes. Dessa forma, considerando o contexto das TDICs, foi perguntado sobre como eles têm adaptado suas práticas docentes¹⁸, qual perspectiva de letramento eles utilizam¹⁹ e como eles abordam a multiculturalidade nas aulas de LI²⁰.

Na quarta seção, novamente, havia dois enunciados objetivos, de múltipla escolha, sobre a BNCC e a sua relação com os multiletramentos. Nessas questões²¹, os professores deveriam assinalar apenas “sim” ou “não”. Sim, caso eles concordassem com a afirmação, e não, caso eles fossem contrários a afirmação apresentada.

Por fim, na última seção, os professores deveriam ler um trecho sobre as duas dimensões dos multiletramentos, sendo elas a multimodalidade e a multiculturalidade, e responder duas perguntas descritivas. A primeira²², sobre o uso do LD; e a segunda²³, uma autoanálise sobre as aulas de LI.

¹⁸ Devido a globalização e o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), o modo de ler, escrever e construir sentidos se alterou. O uso de múltiplos recursos semióticos (KRESS, 2010) (imagéticos, linguísticos, auditivos, digitais, etc.) se tornou cada vez mais frequente, afetando as diversas esferas sociais, incluindo a escola. Esse cenário traz desafios para a formação de professores de línguas. O que você tem feito para adaptar sua prática às novas demandas?

¹⁹ Pensando no letramento que circula globalmente, envolvendo a multiplicidade linguística, cultural e a influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na vida das pessoas, que perspectiva de letramento você utiliza nas suas aulas?

²⁰ De forma você contempla a multiculturalidade nas aulas de língua inglesa?

²¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem dado ênfase aos multiletramentos. Segundo o documento, “Para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem.” (BRASIL, 2017, p. 487). Você concorda com essa afirmação? / As diretrizes da BNCC enfatizam que os leitores podem atuar como “Designers” levando em consideração os multiletramentos e os textos digitais na contemporaneidade. Em outras palavras, através do documento é possível ver a necessidade de criar novas habilidades, independente do âmbito da vida ou do gênero textual, para trabalhar com novas práticas situadas, visando aumentar o senso de criticidade, autonomia e criatividade, e apenas assim, os alunos podem transformar-se em “designers” da comunicação, valorizando as diferentes culturas ou linguagens, e isso faz com que ele coloque em prática a multimodalidade. Nesse sentido “[...] o sujeito ‘interpreta’, ‘reinventa’ os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores” (BRASIL, 2017, p. 242). Você concorda com essa afirmação?

²² 12. Você considera que o livro didático ou outro material que você usa nas aulas de língua inglesa contemplam as dimensões multimodal e multicultural dos multiletramentos? Explique.

²³ 13. Como você poderia melhorar suas aulas de língua inglesa com base na Pedagogia dos multiletramentos?

5 ANÁLISE DE DADOS

Nesse capítulo trazemos a análise dos dados e discutimos como os professores responderam as questões propostas no questionário. A técnica escolhida para a análise de dados foi a análise de conteúdo, entendida por Campos (2004, p.611) como “[...] um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento”.

5.1 Perfil dos respondentes

O grupo de professores respondentes inserem-se no recorte de 18 a 35 anos, sendo uma mulher e três homens. Três professores lecionam na rede pública, sendo dois homens e uma mulher, e apenas um homem leciona na rede particular de ensino. Além disso, os três professores lecionam para o EF II, e apenas a professora leciona para o EF I. Por fim, foi constatado que o uso do LD é feito por apenas um professor da rede pública e o professor da rede privada. Na sequência há o quadro com o perfil dos respondentes:

Quadro I - Perfil dos respondentes

Participante	Idade	Gênero	Rede de ensino	Séries de ensino	Uso do LD
P1	30-35	M	Pública	7º ano	Não
P2	21-25	M	Pública	6º ao 9º ano	Sim
P3	21-25	M	Privada	6º ao 9º ano	Sim
P4	18-20	F	Pública	2º ao 5º ano	Não

Elaborado pela autora.

5.2 Os multiletramentos e seus aspectos

Na primeira parte do questionário foram feitas três perguntas com o objetivo de realizar um levantamento do conhecimento prévio dos professores. A primeira pergunta diz respeito ao uso de recursos didático-pedagógicos utilizados pelos professores nas aulas LI. Pode-se perceber que todos fazem uso de recursos variados que se mesclam entre impresso, como o LD, quadro e giz, aos mais tecnológicos como uso da Internet, vídeos do Youtube, jogos digitais.

Quadro II – Pergunta I

Participante	Pergunta: 1. Que RECURSOS didático-pedagógicos você utiliza nas aulas de língua inglesa?
P1	Plataforma Inglês Paraná; vídeos do <i>YouTube</i> com falantes nativos da língua inglesa.
P2	Quadro a giz, computadores, projetor, livros, caixa de som, celulares.
P3	Livro didático, quadro branco, projetor de multimídia, livros e outros materiais (papel, lápis, tesoura etc).
P4	Televisão ou multimídia, jogos físicos e digitais, quadro de giz, papel sulfite, papel craft, material reciclável, material diário e individual do aluno (caderno, lápis, caneta, etc) e vídeos do canal <i>English for Kids</i> .

Elaborado pela autora.

Como citado anteriormente na fundamentação teórica, os professores podem fazer uso de diferentes recursos didáticos pedagógicos para chamar a atenção dos alunos em sala de aula. De acordo com a pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009), os professores podem utilizar os recursos disponíveis (*Available designs*) para que os alunos construam sentidos e se engajem em práticas letradas significativas. Percebe-se nas respostas de P1 a P4 que os professores utilizam tanto recursos físicos como quadro a giz, livro didático, papel, tesoura, como recursos digitais: canais da internet, por exemplo. Na visão de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2009) se nós professores permitimos o uso de recursos tecnológicos variados na sala de aula para ajudar o processo ensino-aprendizagem, estamos colaborando com aulas dinâmicas e alunos participativos, o que coaduna com a perspectiva dos multiletramentos.

Em seguida, foi perguntado aos professores o que eles entendem por multiletramentos, e se essa perspectiva foi abordada na formação deles.

Quadro III – Pergunta II

Participante	Pergunta: 2. O que você entende por MULTILETRAMENTOS?
P1	É a variedade de recursos de linguagens, não sendo apenas a leitura como ferramenta, mas a utilização de recursos visuais, não-verbais, sonoras.
P2	Quando se usa diversas linguagens e elementos comunicativos, imagem, som, escrita etc.
P3	Eu entendo Multiletramentos como as diversas formas de ensinar a língua, mesclando diferentes técnicas e utilizando diferentes recursos (livro didático, slides, música, vídeo, áudios etc) a fim de garantir um processo de ensino-aprendizagem eficaz.
P4	Práticas de letramento que reúnem diferentes semioses. Por exemplo, um vídeo que combina áudio, texto, imagem estática, etc.

Elaborado pela autora.

Pode-se perceber através das respostas dos participantes, que P1 e P3 associam a pedagogia dos multiletramentos ao uso de ‘recursos’ didático-pedagógicos como meio de corporificar a atividade. Contudo, o simples uso de um recurso não transforma a prática, mas sim como o recurso é usado. Na visão de Marson, “os objetos utilizados nas práticas pedagógicas não caracterizam a sua complexidade e nem podem assegurar o atingimento das finalidades do ensino simplesmente pelo fato de serem utilizados ou por estarem presentes nos ambientes educativos” (MARSON, 2007, p.133).

Por outro lado, P4 parece compreender que várias semioses podem ser exploradas nas práticas letradas. E, também, destaca que pode haver a combinação das diferentes semioses em sala de aula. Pela perspectiva dos multiletramentos, o sujeito interage e expressa suas emoções através de ‘sinais’ (KRESS, 2010) nas práticas socialmente construídas. Podemos dizer que, através desses sinais os sujeitos “[...] dão expressão exterior para seus significados, usando recursos semióticos culturalmente disponíveis, que têm sido moldados pelas práticas dos membros de grupos sociais e das suas culturas”²⁴ (KRESS, 2010, p.10, tradução nossa).

Como entendemos que os multiletramentos preveem práticas multilíngues, multiculturais e multisemióticas, gostaríamos de saber o entendimento dos professores a respeito da “multiculturalidade”. Essa foi a terceira pergunta do questionário.

Quadro IV – Pergunta III

Participante	Pergunta: 3. O que você entende por MULTICULTURALIDADE?
P1	É a interação de várias culturas e o respeito por elas.
P2	Mistura de diversas culturas na aprendizagem.
P3	Eu entendo Multiculturalidade como várias culturas em contato, interagindo entre si, em um mundo globalizado. Em relação à Língua Inglesa, é possível pensar em pessoas de diferentes culturas, diferentes lugares do mundo, interagindo e utilizando o inglês para se comunicar, mesmo não sendo a língua materna.
P4	O conhecimento sobre diversas culturas.

Elaborado pela autora.

Através das respostas, P1, P2 e P3 entendem que multiculturalidade pode ser definida como a “mistura” e a “interação” de diferentes culturas ao redor do mundo. Ao aprender uma

²⁴ No original: “[...] give outward expression to – their meanings, using culturally available semiotic resources, which have been shaped by the practices of members of social groups and their cultures”.

língua estrangeira, o aluno pode ter acesso a outras culturas, outras perspectivas de vida, o que amplia seus horizontes quanto ao uso da língua, o respeito às diferenças e a ampliação de fronteiras.

Além disso, P3 também aponta que, considerando a LI nesse contexto, o inglês deve ser um ponto em comum entre os falantes, sendo esses nativos ou não. A esse respeito, entendemos que pela ótica do inglês como língua franca,

[...] considera-se a presença do falante nativo na interação com um interlocutor de uma língua materna distinta da sua, deixando-se bastante claro que, nesse diálogo transcultural, as relações de poder devem ser neutralizadas, em especial por conta do papel ativo daqueles usuários que se apropriam da língua e a transformam, mesmo não a tendo como primeira língua. (SIQUEIRA, 2018, p. 99).

De acordo com Siqueira (2018), podemos considerar o inglês como uma língua franca pois é através dela, que os usuários de diferentes lugares interagem entre si.

Na seção seguinte do questionário, utilizamos a escala de Likert, que é uma escala com afirmações criadas pelo pesquisador para quantificar as respostas dos participantes em relação às suas atitudes, escolhas, percepções (TUCKMAN, 2002). Os respondentes liam um enunciado²⁵ e assinalavam a opção que melhor correspondesse com a sua utilização de recursos semióticos na sala de aula, ou seja, que recursos eles faziam uso em sala. Mais tarde, eles responderam como eles fizeram o uso desses recursos. Os participantes 1, 2 e 3 assinalaram a segunda alternativa:

(2) Utilizo todos os recursos disponíveis sejam eles imagéticos, linguísticos, auditivos, corporais, digitais, etc. Os alunos fazem uso de plataformas digitais e telas. Utilizo equipamento multimídia nas minhas aulas (P1, P2, P3).

É possível perceber que esses professores têm uma vasta disponibilidade de recursos. Para Kress e Van Leeuwen os recursos semióticos “permitem a realização simultânea de discursos e tipos de (inter)ação. Os *designs* usam esses recursos, combinando modalidades semióticas, e selecionando entre opções disponíveis de acordo com os interesses de uma situação de comunicação particular” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 21-22, apud RIBEIRO, 2019, p. 22, grifo meu).

Entretanto, P4 assinalou a primeira alternativa:

²⁵ Assinale a alternativa que melhor condiz com a UTILIZAÇÃO DE RECURSOS que você utiliza na sala de aula de língua inglesa.

(1) Meu acesso aos recursos é restrito. Utilizo quadro negro (quadro branco), livro didático e alguns exercícios extras que trago para complementar as atividades em sala de aula. Tenho que reservar sala e o multimídia para utilizá-lo (P4).

Vale ressaltar que P4 é a única professora de EF I. Infelizmente, não são todos os professores que possuem uma multiplicidade de recursos disponíveis e, por muitas vezes, precisam adaptar-se aos recursos que possuem (*available designs*). Considerando que os recursos semióticos não necessitam ser exclusivamente digitais, os professores não só podem como devem utilizar outras semioses para construir sentidos, significados e interpretações, assim como foi sugerido pelos autores acima. Entretanto, é possível notar a falta que faz um suporte estrutural na escola, especialmente, na pública.

A questão 5, também seguiu a escala de Likert, em que os professores deveriam assinalar a opção que melhor correspondesse a sua concepção de letramento. Os professores podiam escolher entre um excerto de Soares (2004) e de Street (2014). De forma unânime, todos os professores (P1, P2, P3 e P4) optaram pelo trecho de Street (2014):

Entendo letramento como “as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como ‘letramento’ e nas relações de poder a ele associadas”. (STREET, 2014, p.13).

Pode-se perceber que os participantes escolheram a opção que condiz com a visão do letramento ideológico proposto por Street (2014). Supõem-se que os professores percebem que o uso da língua em constante transformação faz emergir práticas letradas que façam sentido na vida dos seus usuários. Dessa maneira, as práticas letradas levam em conta as relações culturais, sociais e interativas em que os sujeitos estão inseridos.

A outra opção²⁶ oferecida no questionário segue a visão do letramento autônomo, com uma citação de Soares (2004) explicitando o conceito de alfabetização como a identificação do sistema alfabético e grafofônico. Como discutido no capítulo 1, entendemos que o modelo autônomo de letramento não é suficiente para dar conta a complexidade de práticas de letramento que temos na atualidade. Supõe-se que ao assinalar a alternativa de Street, os professores demonstraram que são capazes de diferenciar o processo de alfabetização do processo de letramento. No trecho de Soares (2004) havia uma definição do processo de alfabetização, como podemos ver no trecho na íntegra:

em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como **processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico**; em segundo lugar, e como decorrência, a

²⁶ Opção a) “[...] processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita alfabética e ortográfica” (SOARES, 2004, p.16).

importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita. (SOARES, 2004, p.16, grifo meu)

Ou seja, os professores parecem reconhecer que alfabetização e letramento são processos diferentes. Segundo a referida autora do trecho, a alfabetização e o letramento utilizam metodologias diferentes e possuem múltiplas dimensões e facetas. Como apontado na fundamentação teórica, a alfabetização se caracteriza por um processo de decodificar os signos, enquanto o letramento é o processo pelo qual os alunos se inserem nas práticas letradas socialmente construídas através da leitura e escrita.

A terceira seção do questionário estava relacionada ao contexto das TDICs e da multiculturalidade no ensino da LI. Primeiramente, foi feita a constatação de como os professores têm feito a adaptação das suas práticas docentes frente aos novos desafios e demandas atuais, diante de tantas tecnologias disponíveis.

Para Alves, Torres e Fraga, “[...] o professor, consciente da importância do seu papel como mediador para a inclusão da cultura digital no contexto sociocultural de seus alunos, precisa interagir constantemente com as tecnologias digitais e suas interfaces comunicacionais dentro e fora da sala de aula” (ALVES; TORRES; FRAGA, 2019, p.121). Dessa forma, as práticas docentes baseadas nas TDICs exigem a colaboração de todos os grupos da escola para planejar, executar e avaliar o resultado que foi obtido.

Quadro V – Pergunta VII

Participante	Pergunta: 7. Devido a globalização e o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), o modo de ler, escrever e construir sentidos se alterou. O uso de múltiplos recursos semióticos (KRESS, 2010) (imagéticos, linguísticos, auditivos, digitais, etc.) se tornou cada vez mais frequente, afetando as diversas esferas sociais, incluindo a escola. Esse cenário traz desafios para a formação de professores de línguas. O que você tem feito para adaptar sua prática às novas demandas?
P1	Geralmente converso com outros professores para verificar novas ideias e tendências. Busco utilizar recursos que atraiam a atenção dos alunos, como redes sociais, podcast, memes, dentre outros.
P2	Usando o que consigo na escola pública onde leciono, tento abranger o máximo de textos diferentes, em veículos diferentes. Tenho duas aulas por semanas por turma, uma delas é exclusiva para o uso da plataforma de inglês do governo, Inglês Paraná. Como são 50% das minhas aulas semanais, tento o máximo relacionar o uso dela com as aulas em sala, trazendo escrita, interação entre os alunos além da plataforma digital, com música, vídeos.
P3	Eu tento trazer o ensino da língua para dentro da realidade dos meus alunos, seja através de jogos, brincadeiras, músicas, vídeos. Além disso, busco aprender sobre e utilizar as TDICs sempre que possível, pois é uma realidade que todos vivemos e é impossível dissociar do contexto da sala de aula. Na minha prática, percebo o quanto os alunos têm facilidade com o meio tecnológico/digital e o quanto o uso dessas tecnologias pode ser benéfico no ensino de inglês.
P4	Faço bastante uso de recursos audiovisuais, mesmo que tenha que carregar a televisão de sala em sala. Faço vários trabalhos em grupo de protagonismo e quando os alunos têm interesses específicos nesses trabalhos, eu sento com o grupo, e pesquiso com eles no meu celular. Se as minhas escolas tivessem um laboratório de informática onde os alunos pudessem pesquisar sozinhos facilitaria muito a dinâmica das aulas.

Elaborado pela autora.

Através das respostas é possível perceber que todos os professores (pelo menos) tentam utilizar as TDICs frequentemente nas suas aulas. Contudo, nem todos são bem-sucedidos nessa tentativa ou conseguem efetivar o uso eficaz das tecnologias digitais. É notável uma facilidade muito maior de P3, professor de rede particular, em comparação com os demais, professores de rede pública. Tal professor cita, inclusive, que seus alunos “têm facilidade com o meio tecnológico/digital” (P3) e que isso faz parte da realidade deles, isto é, além do suporte escolar, a maior parte dos alunos tem acesso as TDICs mesmo em casa.

No entanto, nota-se que na rede pública de ensino, as escolas não oferecem a estrutura e o suporte necessário para atender tais demandas e demonstra a falta de colaboração dos grupos para efetivar o processo de ensino aprendizagem. Essas situações ficam muito claras e exemplificadas quando P2 fala “usando o que consigo na escola pública onde leciono”. Essa situação se agrava, quando P4 menciona que precisa carregar a televisão de uma sala para outra. Ou seja, a escola não possui o aparelho audiovisual em todas as salas, dificultando o trabalho do professor na inserção das TDICs no ensino de LI. A situação do ensino público descrito na pesquisa vai na contramão do que propõem Nonato e Sales, quando apontam que

[...] os espaços escolares necessitam, mais que nunca, estarem inseridos no contexto da cultura digital, senão estruturalmente, culturalmente, estando aberta aos costumes dessa sociedade que lida cotidianamente com as TDIC no desenvolvimento dos processos humanos sociais (NONATO; SALES, 2019, p.163).

Em seguida, foi perguntado aos professores, novamente sobre a perspectiva de letramento que eles utilizam no ensino de LI. Como foi apontado anteriormente, na questão 5, eles deveriam assinalar qual a opção que melhor condizia com a utilização dos recursos na sala de aula. Nesse momento, eles deveriam descrever como eles faziam uso desses recursos.

Quadro VI – Pergunta VIII

Participante	Pergunta: 8. Pensando no letramento que circula globalmente, envolvendo a multiplicidade linguística, cultural e a influência das Tecnologias Digitas de Informação e Comunicação (TDICs) na vida das pessoas, que perspectiva de letramento você utiliza nas suas aulas?
P1	Na rede pública há a Plataforma Inglês Paraná e o Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa pede para que os professores utilizem uma aula da semana para que os alunos possam acessar essa ferramenta. Essa plataforma é conectada à internet e os alunos podem baixar o app no celular. Não é um recurso perfeito, mas com isso eu solicito que os alunos façam as pesquisas, enquanto estão respondendo as atividades, de acordo com o tema que o nível se encontra.
P2	Não sei muito sobre o assunto, mas a perspectiva de Street me parece o que mais se alinha, eu valorizo a cultura onde a linguagem se insere para o ensino.
P3	Letramento enquanto uma prática de ensino que leve em conta a multiculturalidade e a diversidade, trazendo sempre diferentes recursos pedagógicos para o ensino da língua.
P4	Eu entendo letramento por práticas sociais e aquisição de letramento como a inserção do indivíduo nessas práticas. Por exemplo, letramento literário é a inserção do indivíduo na literatura.

Elaborado pela autora.

As respostas apontam que todos os professores utilizam uma perspectiva de letramento baseada na pedagogia dos multiletramentos. Percebe-se que a multimodalidade e a multiculturalidade são exploradas nas suas práticas. Por exemplo, considerando a multimodalidade, P1 aproveita a aula em que os alunos utilizam a Plataforma *Inglês Paraná* para conciliar com o uso de computadores, internet e pesquisas. No que se refere a multiculturalidade, por sua vez, P3 pensa em uma prática de ensino em que possa considerar a diversidade de culturas. Além disso, P4 mostra a importância de formar, não apenas um sujeito falante de LI, mas um sujeito letrado (KLEIMAN, 2006; SOARES, 2009; STREET 2014), que possa ser inserido dentro das práticas sociais.

Ao final dessa parte, foi perguntado aos professores como eles abordam a multiculturalidade em suas aulas. As respostas foram:

Quadro VII - Pergunta IX

Participante	Pergunta: 9. De forma você contempla a multiculturalidade nas aulas de língua inglesa?
P1	Utilizo o inglês de vários países, não apenas do eixo britânico-americano. Meus alunos gostam muito do inglês australiano. Busco apresentar obras escritas por autores de outras culturas, sem ser apenas os best-sellers.
P2	Tento trazer não só o ensino da língua para os alunos, mas diversas facetas culturais também. Diferenças na fala, peculiaridades de cada cultura e como ela afeta a língua.
P3	Selecionando materiais (textos, músicas, vídeos, imagens etc) que trazem não somente a visão do inglês dos EUA, que reforça estereótipos. Busco sempre abordar nas aulas que o inglês é uma língua franca, ou seja, utilizado como meio de comunicação por pessoas de diferentes lugares do mundo, diferentes culturas.
P4	Aproveito para trabalhar multiculturalidade principalmente nas datas comemorativas: Páscoa, Natal, Halloween, abordando como essas datas são comemoradas em diferentes países.

Elaborado pela autora.

Pode-se perceber através dos excertos que os participantes procuram trabalhar aspectos relacionados às diferentes culturas na sala de aula. Ainda, pode-se perceber pela resposta de P3, que ele não se apega aos países do círculo interno (KACHRU, 1996), ou seja, aqueles países (EUA, Inglaterra, Austrália) que são considerados os donos da língua e ditam as regras para seu ensino, mas sim, aborda a LI como uma língua franca. Entretanto, percebemos que P1 não demonstra conhecimento sobre o que vem a ser o círculo interno, uma vez que considera apenas o eixo “britânico-americano” como o estereotipado, e utiliza do inglês australiano para tentar diversificar. No entanto, para Kachru (1996) a Austrália também faz parte do círculo interno –

país que dita a regra da língua. Por isso, acreditamos que considerar o inglês como uma língua franca pode ajudar os alunos a respeitar e reconhecer outras culturas para além do círculo interno.

Segundo da Silva ao considerar a multiplicidade de culturas, e de linguagens que elas envolvem, a perspectiva dos multiletramentos “[...] possibilita que o professor desenvolva tecnologias de ensino sem que se foque apenas na substituição do papel pela tela, o que é importante, mas não central” (SILVA, 2019, p.196). Dessa forma, o professor pode aliar o uso das TDICs para desenvolver o ensino da LE e o contato de diferentes culturas.

Nesse sentido, através das respostas, é possível perceber que todos os professores da pesquisa buscam trabalhar a multiculturalidade de diferentes formas, em diferentes contextos e com diferentes exemplos na aula de LI. Inclusive, mesmo aqueles que utilizam o LD não fazem dele uma ferramenta única para abordar o tema, como P2 e P3 explicitaram. Como podemos ver, P1, P2 e P3 utilizam uma perspectiva que trata o inglês como língua franca (IFL) e não como LE, ou seja, procuram trazer a ideia de que o inglês é falado por todos e que não existe apenas a variação britânica ou americana, o que, como P3 afirmou, “reforça os estereótipos”. Nesse sentido, Rajagopalan (2004) afirma que o inglês como língua franca (ILF) constrói os usuários do inglês como língua não-materna enquanto sujeitos capazes de “tomar posse” da língua inglesa a seu favor na comunicação. Ainda destaca a leitura de Siqueira (2018) quando aponta que

[...] o fenômeno ILF, muito influenciados pelo paradigma dos Ingleses Mundiais (World Englishes), cujo foco se concentra na descrição e consolidação de variantes nativizadas do inglês, abriram espaço para se alcançar um estágio de maturidade que, segundo Jenkins (2015), avançarão para estudos que, entre outras questões, terão que levar em consideração o caráter cada vez mais multilíngue e multicultural desse inglês que viaja pelo mundo (SIQUEIRA, 2018, p.100)

Como visto no capítulo 2, a cultura também pode ser considerada práticas sociais e até mesmo tradições. Dessa maneira, para o referido autor, considerando o IFL “um ambiente transcultural por excelência, tendo em mente os diversos atores que, nas mais variadas interações mundo afora, materializa de maneira contundente nos fluxos transculturais, novas formas de poder, desejo, cultura, resistência, mudança, apropriação e identidade” (SIQUEIRA, 2018, p. 102). Percebe-se pelo excerto de P4, que ele tira proveito dessas tradições, diferentes construções de identidades e datas comemorativas para abordar não só o inglês, como língua, mas também para mostrar como diferentes países falantes de LI comemoram tais festividades.

5.3 A BNCC e o uso do livro didático

Nessa parte do questionário, procuramos compreender como os professores estabelecem relações entre o documento da BNCC e os multiletramentos na sala de aula. Para Dudeney, Hockly e Pegrum,

Governos, ministérios da educação, empregadores e pesquisadores, todos apelam para a promoção de habilidades próprias do século XXI, tais como criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente (HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17, apud FRANCISCO, 2018, p. 11).

Nessa mesma perspectiva, a BNCC prima pela adaptação de um ensino mais atual, trazendo aos alunos um ensino mais significativo, crítico e autônomo. Por esse motivo, a quarta parte do questionário trazia dois trechos da BNCC que, respectivamente, abordavam os multiletramentos e o processo de tornar os alunos *designers* da comunicação. O primeiro enunciado dizia:

(1) A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem dado ênfase aos multiletramentos. Segundo o documento, “Para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem.” (BRASIL, 2017, p. 487). **Você concorda com essa afirmação?**

E o segundo enunciado dizia:

(2) As diretrizes da BNCC enfatizam que os leitores podem atuar como “**Designers**” levando em consideração os multiletramentos e os textos digitais na contemporaneidade. Em outras palavras, através do documento é possível ver a necessidade de criar novas habilidades, independente do âmbito da vida ou do gênero textual, para trabalhar com novas práticas situadas, visando aumentar o senso de criticidade, autonomia e criatividade, e apenas assim, os alunos podem transformar-se em “designers” da comunicação, valorizando as diferentes culturas ou linguagens, e isso faz com que ele coloque em prática a multimodalidade. Nesse sentido “[...] o sujeito ‘interpreta’, ‘reinventa’ os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores” (BRASIL, 2017, p. 242). **Você concorda com essa afirmação?**

De maneira unânime, os professores concordaram com ambos os trechos que foram apresentados. Como apontado na subseção 3.1, o documento enfatiza o uso de multiletramentos, sendo esse motivado pela forma híbrida, multimodal e multicultural. Nesse sentido, e considerando as respostas anteriores, é possível perceber que todos eles se encontram alinhados com o propósito da BNCC de inserir os multiletramentos no ensino de LI, assim como, tornar os alunos verdadeiros *designers*.

Francisco (2018) mostra que com a constante evolução da tecnologia, professores e alunos são instigados a fazer uso de múltiplas competências que envolvem os letramentos. Por esse motivo, devemos explorar as possibilidades disponíveis inserindo recursos diferentes para construção de uma sociedade tecnológica e plural. Além disso, o referido autor deixa explícito que, através da BNCC podemos ver a necessidade de criar novas habilidades, independente do âmbito da vida ou do gênero textual, para lidar com as novas práticas situadas, aumentar o senso de criticidade, a autonomia, a criatividade. Segundo ele, apenas assim os alunos podem se transformar em *designers* da comunicação, que valorizam o diferente, seja ele de culturas ou linguagens.

A última seção do questionário foi responsável por fazer os professores refletirem sobre o material que eles utilizam e a sua prática docente. Na questão 12, há o questionamento se o material que eles utilizam nas aulas de LI, seja esse o LD ou não, contemplam as duas dimensões da pedagogia dos multiletramentos. Primeiramente, apresentamos as respostas daqueles que não utilizam o LD:

Quadro VIII – Pergunta XII

Participante	Pergunta: 12. Você considera que o livro didático ou outro material que você usa nas aulas de língua inglesa contemplam as dimensões multimodal e multicultural dos multiletramentos? Explique.
P1	Sim, os materiais de hoje em dia não focam apenas na gramática como antigamente. Percebo que eles apresentam mais recursos para compreensão do aluno e apresentam culturas diversas. Na Plataforma Inglês Paraná há recursos audiovisuais, escrita, fala, etc. Além disso, os livros didáticos apresentam muitas atividades nas quais os alunos precisam ser a parte ativa no ensino, seja com suas experiências de vida ou com os debates sobre o que ocorre no mundo.
P4	Não uso livro didático, mas os vídeos do <i>English for Kids</i> que eu uso já são práticas de multiletramentos por combinarem diferentes semioses e trazem curiosidades sobre diferentes culturas.

Elaborado pela autora.

Considerando que o LD pode ser visto como uma ferramenta para as práticas pedagógicas, mas não como uma fonte única de recursos, P1 e P4 podem fazer uso de todos os recursos disponíveis (*available designs*), sejam eles linguísticos, visuais ou auditivos, para construir significados e interpretações de forma crítica e consciente. Portanto, percebe-se que, mesmo sem o auxílio do LD, P1, professor de EF II, e P4, professora de EF I, conseguem contemplar as duas dimensões da pedagogia dos multiletramentos em suas aulas de LI.

Em seguida, as respostas daqueles que utilizam o LD. No entanto, para que o LD esteja em consonância com a ótica dos multiletramentos é necessário que ele possua textos multimodais, multisemióticos e multiculturais, ou seja, textos com diferentes modos de apresentação, que possuam diferentes linguagens, construam diferentes interpretações, assim como, tragam abordagens multiculturais.

Em relação aos participantes que utilizam o LD, tivemos as seguintes respostas:

Quadro IX – Pergunta XII

Participante	Pergunta: 12. Você considera que o livro didático ou outro material que você usa nas aulas de língua inglesa contemplam as dimensões multimodal e multicultural dos multiletramentos? Explique.
P2	Não me atenho ao livro nas minhas aulas, retiro somente textos ou exercícios esporádicos que melhor se encaixem na minha aula. Os dois livros que estão disponíveis para mim nas turmas, entretanto, fazem um bom trabalho ao abordar diferentes culturas e recursos linguísticos, mas na minha aula é insustentável seguir somente ele, pois como professor da rede estadual, tenho outros recursos governamentais que preciso atender, como a plataforma digital, que não é de uso opcional.
P3	Eu percebo que o livro trabalha sim a multimodalidade, propondo diferentes atividades, como atividades de <i>listening</i> , <i>speaking</i> , <i>reading</i> , <i>writing</i> e <i>grammar</i> , atividades escritas e também digitais. No entanto, percebo que o material, apesar de tentar abordar a multiculturalidade, trazendo textos e imagens de pessoas de diferentes culturas e realidades, acaba enfatizando o inglês americano, a imagem e a cultura desse inglês estereotipado. Eu tenho a percepção de que, no material, o inglês é o mesmo para todos, ele serve para os mesmos fins e objetivos (intercâmbio, viagens, trabalho) mesmo que utilizado por diferentes pessoas.

Elaborado pela autora.

O LD pode auxiliar a prática de aula à medida que reflete as propostas didático-pedagógicas, permitindo ao professor adequar seu conteúdo às demandas contemporâneas de letramento considerando os múltiplos modos semióticos de construção de sentidos. Entretanto, tal como defendem Kalantzis e Cope (2010), a educação na contemporaneidade precisa ser repensada, para que “[...] o professor seja um designer de ambientes de aprendizagem para alunos engajados, ao invés de alguém que regurgita o livro didático”²⁷ (KALANTZIS; COPE, 2010, apud MARSON; MEISTER, 2022, p. 118).

²⁷ No original: “[...] the teacher will be a designer of learning environments for engaged students, rather than someone who regurgitates the textbook”.

Dessa forma, assim como P2 explicitou, o LD deveria ser um apoio ou uma fonte de ideias para embasar as aulas de LI, porém, o ensino tradicional não permite que ele seja apenas uma ferramenta, mas sim, o eixo central da aula. Nesse sentido, encontramos os desafios e obstáculos encontrados por P3, nos quais o LD acaba “ênfatizando o inglês americano, a imagem e a cultura desse inglês estereotipado”, assim como, “o inglês é o mesmo para todos, ele serve para os mesmos fins e objetivos (intercâmbio, viagens, trabalho) mesmo que utilizado por diferentes pessoas”. Percebe-se que não há um enfoque para o IFL, mas sim para o inglês como LE.

Por fim, após refletir sobre o uso do seu material, os professores deveriam fazer uma autorreflexão sobre a sua prática docente, e quais melhorias poderiam ser realizadas.

Quadro X – Pergunta XIII

Participante	Pergunta: 13. Como você poderia melhorar suas aulas de língua inglesa com base na Pedagogia dos multiletramentos?
P1	Há uma necessidade de mais estudo da minha parte nessa área. Mas o ensino tradicional é muito falho e os alunos se cansam muito rápido quando só é usado um meio de ensino. No Estado há cursos de formação, preciso verificar se há algum curso nessa área.
P2	Conseguir abordar mais textos e formas linguísticas, tendo mais liberdade em relação às aulas, desprendendo-me da plataforma digital, que é descontextualizada e padronizada a todos os alunos. Poderia fazer melhor uso dos recursos digitais que a escola oferece.
P3	Olhando para meus alunos enquanto indivíduos em formação, que precisam aprender o inglês levando em conta a multiculturalidade e a diversidade, compreendendo e respeitando as diferenças e os propósitos. Acredito que posso melhorar minhas aulas, trazendo textos de diferentes semioses, abordando as diferentes culturas e realidades, e que não priorize apenas o inglês americano, a imagem e a cultura de um inglês estereotipado. Além disso, buscar trazer para a aula o uso de tecnologias e recursos que proporcione um aprendizado eficaz, que vá muito além apenas do uso do livro didático e do quadro de giz.
P4	Acho que talvez trabalhar mais gêneros discursivos em diferentes contextos, digitais ou não.

Elaborado pela autora.

Através das respostas, os professores demonstram esforço para adequar as suas práticas à contemporaneidade. Nesse sentido, Hooks afirma que “os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar” (HOOKS, 2013, p.28). Cada um dos professores abordou uma mudança que precisa ser feita. P2 e P4 apontaram que precisam melhorar sua abordagem em relação aos textos e gêneros

discursivos. Como visto no capítulo 2, os textos podem ser considerados ferramentas multimodais desde que insiram diferentes semioses. Também, P2 e P3 abordam que precisam melhorar sua prática em relação ao uso das TDICs, inclusive, P2 ressalta que “poderia fazer melhor uso dos recursos digitais que a escola oferece”. Além disso, P3 também demonstra uma preocupação em adaptar sua prática docente no que diz respeito a inserir e abordar a multiculturalidade com maior frequência nas suas aulas de LI.

Pode-se dizer que há uma certa defasagem em relação às escolas e ao ensino tradicional no que tange a pedagogia dos multiletramentos. Contudo, aqui vemos um reconhecimento por parte dos professores em adaptar-se às demandas atuais, a fim de instigar o uso da multimodalidade e da multiculturalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa contribuiu para que eu – como professora em formação – refletisse a respeito do posicionamento de meus colegas em relação aos modos semióticos de construção de sentidos, bem como ao uso dos multiletramentos na escola pública e privada.

O estudo pode instigar docentes a refletir como a proposta da pedagogia dos multiletramentos pode auxiliar docentes e discentes a propor estratégias e trocas de saberes a fim de promover o ensino-aprendizagem mais dinâmico e colaborativo. A meu ver, a reflexão sobre o uso dos recursos didático-pedagógicos sob a influência da globalização e das TDICs no ensino-aprendizagem de língua inglesa traz mudanças nas práticas letradas em constante transformação.

Através da finalização da pesquisa e com a resolução do questionário respondido por professores do EF I e II da rede pública ou privada, cumprimos parcialmente nosso objetivo. No nosso objetivo geral, nos propusemos a investigar a percepção de professores em formação inicial sobre o uso dos multiletramentos na sala de aula de LI no Ensino Fundamental I e II (EF I e II) na rede pública e privada. Observamos que os professores fizeram uso da perspectiva dos multiletramentos para benefício de sua prática docente. Nos objetivos específicos, nos propusemos a investigar se os professores diziam que trabalhavam as dimensões multicultural e multimodal dos multiletramentos. Nesse quesito, percebemos que os docentes construíram sentidos de maneira criativa e dinâmica com base nos preceitos multiculturais e multimodais propostos pela Pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009). Ainda nos objetivos específicos, investigamos se eles refletiam sobre recursos e ferramentas semióticas (imagética, linguística, corporal, auditiva, digital, etc.) e em que medida eles diziam que faziam uso de outros recursos, além do LD na sala de aula. Percebemos que eles ainda se apropriaram dos recursos disponíveis (incluindo o livro didático) na sala de aula, e fizeram uso de uma série de estratégias para construir significados e chamar a atenção dos alunos na aprendizagem da língua.

Percebemos também, que ensinar a LI por meio dos multiletramentos não é tarefa fácil, pois trata-se de ensinar os letramentos como “um meio de comunicação e representação de significados em um sentido amplo, mais rico e abrangente, o que impõe desafios às práticas de letramento escolares tradicionais” (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 22).

Dessa maneira, os professores além de demonstrar que tinham um conhecimento prévio mínimo sobre a pedagogia dos multiletramentos, mesmo sem saber suas dimensões,

fizeram uso da multimodalidade, abordaram a multiculturalidade e utilizaram diferentes recursos semióticos e as TDICs para complementar suas aulas de LI. Além disso, planejaram suas aulas baseadas na realidade dos alunos e da escola em que atuam e encontram-se atualizados e capazes de adaptar suas práticas docentes e o uso do material didático para atender as demandas do mundo atual, globalizado e tecnológico, em que os estudantes estão inseridos.

Consideramos que o livro didático não precisa ser visto como única fonte de dados para o ensino de LI, ou tal como Siqueira defende, acreditamos que os professores podem “[...] desenvolver conhecimento, habilidade e disposição para se tornarem produtores, e não apenas consumidores, de conhecimento e materiais pedagógicos” (SIQUEIRA, 2018, p.106). Melhor dizendo, é possível repensar as práticas e o papel do professor ao mediar uma educação multiletrada num mundo em constante atualização.

REFERÊNCIAS

ALVES, L.; TORRES, V.; NEVES, I.; FRAGA, G. Tecnologias digitais nos espaços escolares: um diálogo emergente. In: FERRAZ, O. (Org.) **Educação, (multi) letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, p. 117-139, 2019.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BERGMANN, J. C. F.; CESCO, A. TDICs e práticas de línguas estrangeiras: o desafio da apropriação por professores em formação inicial. In: Dossiê Desafios e Conflitos na Formação Inicial do Professor de Letras. **Línguas & Letras**, v. 18, n. 39, p. 112-126, 2017. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/15637/pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2022.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história perspectivas. In: **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1081–1102, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BORBA, M. S. B.; ARAGÃO, R. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. In: **Polifonia**, Cuiabá, MT, v.19, n.25, p. 223-240, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: uma ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 57 n. 5, p. 611-614, set/out 2004.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Ubiquitous Learning**. Chicago, USA: University of Illinois Press, 2009.

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

DA SILVA, S. B. B. Língua e tecnologias de aprendizagem na escola. In: FERRAZ O. (Org.) **Educação, (multi) letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 189-204.

BORBA, M. S.; ARAGÃO, R. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. In: **Polifonia**, v. 19, n. 25, p. 223-240, 2012.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês**. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122012-102615/publico/2012_AnaPaulaMartinezDuboc_VCorr.pdf. Acesso em: 26 nov. 2022.

DUBOC, A. P. M.; SOUZA, L. M. T. Delinking multiliteracies and the reimagining of literacy studies. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.21, n.2, p. 547-576, 2021.

FRANCISCO, C. N. P. A difusão de novas competências pela BNCC: os multiletramentos e o ensino da linguagem na era das novas tecnologias. In: **Anais do 16º Congresso Internacional de Tecnologia na Educação**. Recife: Brasil, 2018, p. 1-14.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. 2006. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1fniYuIXKACKBXbRMxiMXISds4gF3FH/view>>. Acesso em: 26 nov. 2022.

KACHRU, B. B. World Englishes: agony and ecstasy. **Journal of Aesthetic Education**, vol. 30, n. 2, Special Issue: Distinguished Humanities Lectures II, p. 135- 155, 1996.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. New York: Routledge, 2010.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. In: **Trabalhos Linguística Aplicada**. Campinas, v. 49, n.2, p. 455-479, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 26 nov. 2022.

LOURENÇO, D. C. G. et al. O eixo análise linguística/semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento para os anos finais do ensino fundamental. Dissertação de mestrado em Linguagem e Ensino, Campina Grande, 2019. Disponível em: <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/9626>> Acesso em: 26 nov. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARSON, I.C.V. Multiliteracies, translingual practice and English as a Lingua Franca: decolonizing teacher education in a Public University in Brazil. Tese Doutorado em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2019. 300f.

MARSON, I.C.V. Ambientes virtuais de aprendizagem e docência da língua inglesa na educação superior. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação da Universidade Tuiuti do Paraná, 2007, 202f.

MARSON, I.C.V.; MEISTER, M. S. Um olhar ubíquo para a aprendizagem da língua inglesa na pandemia: análise de material didático à luz da pedagogia dos multiletramentos e da multimodalidade. In: BIANCHESSI, C. (Org.) Educação em perspectiva: reflexões e aprendizados. Curitiba, PR: BAGAI, 2022. p. 102-120.

MELLO, F. S.; MOKVA, A. M. D. Z. Letramento(s): da concepção ao desenvolvimento da competência discursiva no universo acadêmico. In: **Perspectiva**, Erechim. V. 39, n. 148, p. 7-18, 2015. Disponível em: <https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148_529.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

NONATO, E do R. S.; SALES, M. V. S. Educação e os caminhos da escrita na cultura digital. In: FERRAZ, O. (Org.) **Educação, (multi) letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 141-172.

RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. In: **ELT Journal**, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

RAMOS, D. K.; RIBEIRO, F. L.; ANASTÁSIO, B. S.; SILVA, G. A. Elaboração de questionários: algumas contribuições. In: Research, Society and development. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5606/560662194041/html/>> Acesso em 26 nov. 2022.

RIBEIRO, A. E. Textos multimodais e escola: produção e leitura de peças de divulgação de um show de música popular. In: FERRAZ, O. (Org.) **Educação, (multi) letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: Editora da UFBA, 2019. p. 19-37.

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

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, p. 13-36, 2013.

SARTURATO, G. M. F. **Multiletramentos e interculturalidade no ensino de inglês na escola pública**: posicionamentos de professores sobre os cadernos didáticos utilizados. Dissertação de Mestrado em Linguística, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, 2014. 160f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10805/SARTURATO_Gabriel_2018.pdf> Acesso em 26 nov. 2022.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. In: **Línguas e Letras**, v. 19, n. 44, Cascavel, 2018. p. 93-113.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista brasileira de educação**, p. 5-17, jan/ abril 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt>> Acesso em 26 nov. 2022.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5925603/mod_resource/content/1/SOARES_Magda_Letramento_Um_tema_de_tres.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2022.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de alfabetização e letramento. In: In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.) **Cultura, Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 54-67, 2010.

SOARES, M. **O que é letramento e alfabetização**, 1999. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/O%20que%20%C3%A9%20letramento%20e%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em 26 nov. 2022.

STORCK, D. F.; JANZEN, H. E. Autoria, intervenções e deslocamento cultural: uma análise intercultural. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n.1, p. 319-337, jan./mar. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/gQ4VK6vD46LBbFpMXmKsVHB/>> Acesso em 26 nov. 2022.

STREET, B. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: **Current issues in comparative education**, Columbia University, v. 5, p. 1-14, 2003. Disponível em: <https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_street.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2022.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B. and KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2000.

TUCKMAN, B. W. **Manual de Investigação em Educação**: como conceber e realizar o processo de investigação em Educação. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

VIANA, N. **Sotaque Cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira**. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2003.