

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

NILCÉLIA CAVALHEIRO MACHADO SERAFIM

**O OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE OS MULTILETRAMENTOS E O USO DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE
LÍNGUA INGLESA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

PONTA GROSSA
2022

NILCÉLIA CAVALHEIRO MACHADO SERAFIM

**O OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE OS MULTILETRAMENTOS E O USO DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE
LÍNGUA INGLESA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

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

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Vollet
Marson

PONTA GROSSA
2022

NILCÉLIA CAVALHEIRO MACHADO SERAFIM

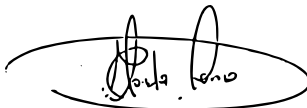
**O OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE OS MULTILETRAMENTOS E O USO DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE
LÍNGUA INGLESA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do título de Licenciado
em Letras – Português/Inglês na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área das
Ciências Humanas, Letras e Artes.

Ponta Grossa, 15 de dezembro de 2022.



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



Profa. Dra. Clarita Gonçalves de Camargo
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa



Profa. Ms. Mariza Tulio
Mestre em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa

DEDICATÓRIA

Cursar a graduação sendo esposa, mãe e trabalhando fora não foi nada fácil, principalmente nos momentos de pandemia. Pensei em desistir várias vezes, mas, com a motivação das pessoas que fizeram parte deste caminho, consegui forças para continuar. Começo agradecendo a todos que de alguma forma contribuíram para que este trabalho fosse finalizado. Em primeiro lugar, agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Isabel Cristina Vollet Marson, que nunca desistiu de mim e teve muita paciência para me instruir nesta pesquisa: sem ela eu jamais teria conseguido. Agradeço também a minha família e meus amigos, que me incentivaram e motivaram para concluir o trabalho, principalmente aos meus pais e meu marido, que cuidaram dos meus filhos enquanto eu estava na graduação.

Agradeço imensamente aos meus colegas de turma, que inúmeras vezes me auxiliaram em trabalhos da graduação e não me deixaram desistir do sonho de estar formada. Para finalizar, meus agradecimentos vão aos respondentes da pesquisa, que dedicaram um tempo às respostas do questionário, abrilhantando o trabalho, que sem eles não seria possível.

Dedico este trabalho a todos os professores que acreditam que o caminho para um país melhor é a educação e que ela deve ser transformadora, respeitando as diversidades culturais, sociais e de gênero. Este trabalho é dedicado também aos meus filhos, meu marido e minha família. Não posso esquecer dos meus pais, que sempre me apoiaram, meus amigos e os professores que fizeram parte da minha formação, desde o princípio da minha vida escolar. Eles foram os principais inspiradores da conclusão da minha graduação. A todos que estiveram presentes na minha vida pessoal e acadêmica deixo o meu muito obrigada!

***“Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.”
(Fernando Pessoa)***

O OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE OS MULTILETRAMENTOS E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

RESUMO

Os efeitos da globalização e os usos das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) nas diversas esferas sociais modificam o modo como lemos e construímos sentidos. Essas mudanças afetam todas as práticas sociais, inclusive o contexto escolar. Pensando no universo complexo de práticas letradas, em constante transformação, e no uso da língua inglesa (LI) na contemporaneidade, este trabalho tem como objetivo perceber se os professores das escolas pública e privada utilizaram a perspectiva dos multiletramentos nas aulas de LI durante a pandemia. Em relação aos objetivos específicos, busquei observar se os professores compreendiam as diferenças entre letramento, novos letramentos e multiletramentos; observar como os professores lidaram com as mudanças do ensino presencial para o remoto durante esse período; comparar as práticas dos professores da escola pública e privada em relação aos multiletramentos e verificar se eles faziam uso das TDICs nas aulas de LI no período da pandemia. O aporte teórico tem como base autores que discutem as mudanças entre alfabetização, letramento e multiletramentos, como Soares (2004; 2010), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Street (2003) e Rojo (2012), entre outros. Há também a discussão da formação dos professores e uso dos multiletramentos na contemporaneidade e na pandemia, com autores como Da Rosa (2017), Temóteo (2021) e Luz (2022). Percebi que, com a chegada da pandemia da Covid-19, no ano de 2020, muitos professores precisaram modificar suas práticas, pois todos tiveram que adaptar seu fazer pedagógico a situações emergentes e contingenciais. Com base na abordagem qualitativa interpretativista, busquei responder às perguntas de pesquisa por meio de um questionário aplicado a oito professores de escolas públicas e privadas. Os resultados indicam que durante a pandemia os professores tiveram dificuldade de se adaptar do modo presencial para o remoto, principalmente no que se refere à interação com os alunos, mas se mostraram ávidos por reinventar suas práticas para se readaptar às novas demandas. Apesar das dificuldades enfrentadas, os participantes se demonstraram interessados em utilizar todos os recursos disponíveis nas aulas de língua inglesa, incluindo as TDICs.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), Multiletramentos, Formação de Professores, Língua Inglesa.

ABSTRACT

The effects of globalization and the use of digital information and communication technologies (DICTs) in different social spheres change the way we read and construct meaning. These changes affect all social practices, including the school context. Thinking about the complex universe of literate practices in constant transformation, and the use of the English language (EL) in contemporary times, this work aims to understand whether public and private school teachers use the perspective of multiliteracies in EL classes during the pandemic. Regarding the specific objectives, I seek to observe whether teachers understand the differences between literacy, new literacies and multiliteracies; observe how teachers deal with changes from face-to-face to remote teaching during this period; compare the practices of public and private school teachers in relation to multiliteracies and verify if they use DICTs in EL classes during the pandemic. The theoretical contribution is based on authors who discuss changes between alphabetization, literacy and multiliteracies, such as Soares (2004; 2010), Kalantzis, Cope and Pinheiro (2020), Street (2003) and Rojo (2012) among others. There is also the discussion of teacher training and the use of multiliteracies in contemporary times and in the pandemic with authors such as Da Rosa (2017), Temóteo (2021), Luz (2022). I noticed that with the arrival of the Covid-19 pandemic in 2020, many teachers needed to modify their practices, as everyone had to adapt their pedagogical work to emerging and contingent situations. Based on the interpretive qualitative approach, I sought to answer the research questions through a questionnaire applied to eight teachers from public and private schools. The results indicate that during the pandemic, teachers had difficulty adapting from face-to-face to remote mode, especially with regard to interaction with students, but they were eager to reinvent their practices to adapt to new demands. Despite the difficulties faced, the participants were interested in using all the resources available in English language classes, including DICTs.

Keywords: Digital Information and Communication Technologies (DICTs), Multiliteracies, Teacher Training, English Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| GRÁFICO 1 – Uso de recursos didático-pedagógicos nas aulas de LI | 35 |
| QUADRO 1 – Instrumento de Pesquisa..... | 27 |
| QUADRO 2 – Perfil dos Participantes..... | 30 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 8 |
| MOTIVAÇÃO PESSOAL | 10 |
| 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 12 |
| 1.1 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: MUDANÇAS CONCEITUAIS | 12 |
| 1.2 MULTILETRAMENTOS: O INÍCIO DE UMA PEDAGOGIA..... | 16 |
| 1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÃO SOBRE OS MULTILETRAMENTOS E OS DESAFIOS IMPOSTOS AOS PROFESSORES NA PANDEMIA | 20 |
| 1.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COM AS MUDANÇAS NA PANDEMIA, A SALA DE AULA PASSA A SER DIGITAL | 22 |
| 1.5 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE OS MULTILETRAMENTOS | 24 |
| 2 PERCURSO METODOLÓGICO | 26 |
| 2.1 CONTEXTO DA PESQUISA E TRAJETÓRIA..... | 26 |
| 2.2 Perfil dos participantes | 30 |
| 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 32 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 47 |
| REFERÊNCIAS | 49 |
| APÊNDICE – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES | 53 |

INTRODUÇÃO

É inegável a influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na vida das pessoas, nas diversas práticas sociais, conforme atestam autores como Pádua e França-Carvalho (2022) e Silva (2022). O fato de que a tecnologia faz parte da nossa vida não é novidade, pois estamos cada vez mais dependentes dela: não vivemos sem um *smartphone*, sem internet ou sem as plataformas digitais, que facilitam o nosso dia a dia. Impossível imaginar o mundo sem essas ferramentas que nos auxiliam no trabalho, na escola e no lazer. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018, p. 473), as TDICs “[...] estão cada vez mais presentes na vida de todos (...). Além disso, grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente”. Sendo assim, é difícil pensar na escola sem as TDICs, mas por que alguns professores ainda céticos querem afastar tais tecnologias da sala de aula, se podemos usá-las como ótimos recursos pedagógicos?

Diferentes metodologias têm sido estudadas no sentido de despertar o interesse dos alunos pelas aulas de Língua Inglesa (LI), como confirmam Queiroz (2020) e Rodrigues (2021). Um cenário de mudanças constantes, múltiplas línguas e estreitamento de fronteiras estimula a comunicação por diversos canais digitais. A globalização e o uso da LI nos mais variados contextos trazem desafios aos professores em relação ao ensino-aprendizagem da língua de forma criativa e envolvente. Nas salas de aula procura-se despertar o interesse dos estudantes para que eles percebam a importância de aprender inglês no mundo conectado. Afinal, a LI é o idioma falado mundialmente e está nos *outdoors*, nos filmes, nas mídias, etc.

Considerando os efeitos da globalização, bem como o uso da língua inglesa e seus falantes multilíngues nos mais variados contextos, este trabalho prevê o uso da língua em transformação em consonância com as mudanças do letramento no mundo contemporâneo. Assim, discutirei a respeito da Pedagogia dos Multiletramentos, uma pedagogia proposta por um grupo de pesquisadores, o New London Group (COPE; KALANTZIS, 2009), em 1996, com o interesse de abarcar não só a multiplicidade de línguas, os canais de comunicação, o uso das TDICs, mas também a diversidade

cultural. Meu interesse neste trabalho é observar se os professores usam as TDICs e os multiletramentos na sala de aula.

Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho é perceber se os professores das escolas pública e privada utilizaram a perspectiva dos multiletramentos nas aulas de LI durante a pandemia. Em relação aos objetivos específicos, busquei observar se os professores compreendem as diferenças entre letramento, novos letramentos e multiletramentos; observar como os professores lidaram com as mudanças do ensino presencial para o remoto durante a pandemia; comparar as práticas da escola pública e privada em relação aos multiletramentos e verificar se os professores fizeram uso das TDICs nas aulas de LI no período da pandemia.

Para compreendermos como surgiram os multiletramentos, é preciso refletir a respeito das mudanças conceituais e históricas acerca do assunto, o que envolve a alfabetização, o letramento, os novos letramentos e os multiletramentos. Além disso, é oportuno levantar algumas discussões sobre a formação de professores de LI, as habilidades exigidas do docente para lecionar na contemporaneidade e no contexto da pandemia, bem como os documentos oficiais que nos dizem sobre o tema dos multiletramentos e o uso das TDICs no ensino de línguas.

O trabalho foi estruturado e dividido em três capítulos. No primeiro, abordo a fundamentação teórica. Primeiramente discorro sobre as mudanças conceituais do letramento (alfabetização, letramento e multiletramentos), discutindo autores como Soares (2004; 2010), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Street (2003), entre outros. Em seguida, trato dos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos (New London Group, 1996; Araújo e Hissa, 2019; Duboc e Souza, 2021). Na sequência será discutida a formação dos professores e o uso dos multiletramentos na contemporaneidade e na pandemia (DA ROSA, 2017; KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020; TEMÓTEO, 2021; LUZ, 2022). No segundo capítulo, é apresentado o percurso metodológico da pesquisa. No terceiro, trago a minha análise de dados considerando os temas: percepção dos multiletramentos e do uso das TDICs nas aulas de LI, habilidades para atuar na contemporaneidade e no contexto da pandemia. As considerações finais fecham o texto.

MOTIVAÇÃO PESSOAL

Eu sempre quis ser professora – desde que tinha uns seis anos de idade, rabiscava nas paredes como se fossem um quadro-negro e fingia que estava dando aulas. Durante toda a minha vida escolar estudei em escolas públicas. Nunca fiz cursos privados de língua estrangeira antes de entrar na graduação, mas sempre gostei da LI e, quando ingressei no curso de Letras da UEPG, me senti realizada.

Senti muitas dificuldades com o idioma no início da graduação, mas fui superando-as no decorrer do curso. Várias disciplinas eram ministradas em LI e, sempre que eu podia, complementava meu estudo com cursos e palestras em inglês, com o objetivo de expandir meu conhecimento.

No segundo ano, escolhi uma disciplina flexibilizada denominada “Estudos sobre Letramentos e Multiletramentos em Língua Inglesa”¹, de 68 horas, que abordava o estudo dos letramentos, a perspectiva dos multiletramentos e propunha uma reflexão a respeito da construção de significados a partir de várias semioses² e vários recursos didático-pedagógicos. Fiz uso de metodologias diversificadas no ensino, produzi sequências didáticas e usei tecnologias como ferramentas na sala de aula. A disciplina despertou meu interesse: me apaixonei pela forma como tratava o ensino-aprendizagem e fiquei me perguntando o porquê de ela não fazer parte do nosso currículo de maneira obrigatória, pois era focada em uma pedagogia diferenciada e atual.

No mesmo período ingressei em dois cursos de inglês. Um foi o Curso de Línguas Estrangeiras para a Comunidade (CLEC – UEPG) e o outro, uma escola privada de idiomas da cidade de Ponta Grossa. Observei que nos dois cursos (o da UEPG e o privado) os multiletramentos estavam presentes, mas de forma mais acentuada no curso privado. Foi então que me recordei das aulas de LI no ensino fundamental e médio das escolas públicas em que estudei: notei a ausência dessa perspectiva no meu dia a dia escolar.

¹ Essa disciplina foi ministrada pela Profa. Dra. Isabel Cristina Vollet Marson e pela Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira em 2018.

² Semiose: é o processo de produção e representação de significados, conforme o verbete "**semiose**" no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008/2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/semiose> [consultado em: 21 jan. 2023].

No terceiro e quarto anos fomos para os estágios nas escolas, tanto públicas quanto privadas. Nas observações das aulas tive a oportunidade de perceber como os professores conduziam suas aulas e de que recursos faziam uso. Observei que a escola pública estava em defasagem no uso dos multiletramentos em relação à escola privada. Em outras palavras, na escola privada os alunos e professores se valiam de plataformas digitais, de imagens, de ferramentas da internet para interagir em sala de aula, enquanto o mesmo não ocorria nas práticas da escola pública.

Para as regências em que atuei como professora, montei um belíssimo material, todo inspirado nos multiletramentos. Nas atividades que propus, procurei usar as múltiplas formas de construir significado na sala de aula, a partir de atividades que incluíssem as múltiplas semioses (imagéticas, linguísticas, auditivas, corporais, etc.). Os alunos participaram ativamente e se engajaram na aprendizagem. Constatei grande aceitação das atividades, e as aulas foram um sucesso, fazendo com que a própria professora supervisora de estágio comentasse comigo que ela deveria levar para os alunos a metodologia diferenciada que utilizei.

Depois de mergulhar no mundo dos multiletramentos, o tema para o meu trabalho de conclusão de curso não poderia ser outro: os multiletramentos e as práticas docentes nesse contexto. Ao avaliar a necessidade de novas discussões em torno das práticas docentes envolvendo os multiletramentos no ambiente escolar, o que inclui a formação de professores na contemporaneidade e as diversidades presentes na escola, decidi investigar como os multiletramentos são percebidos nas aulas de LI e como são abordados nas salas de aula de escolas públicas e privadas. A meu ver, esta pesquisa poderá auxiliar tanto professores em formação inicial quanto professores em atuação a desmistificar crenças a respeito dos multiletramentos e a refletir sobre os usos das TDICs como possibilidades positivas para o ensino da LI no ambiente escolar.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: MUDANÇAS CONCEITUAIS

A globalização e a influência das TDICs alteram a forma como construímos sentidos e nos comunicamos no mundo contemporâneo. Essas mudanças interferem no modo como lemos e escrevemos. Cientes da necessidade de averiguar a mudança conceitual do letramento no decorrer do tempo, questiono: Há diferenças entre os conceitos de *letramento* e *alfabetização*? Quais são as características que os definem? Tendo em vista tais questões, faz-se necessária a compreensão mais detalhada do assunto.

Por muito tempo no Brasil ouvimos o termo *alfabetização* em vez de *letramento* (SOARES, 2010). Na visão de Soares (2004, p. 16), ser alfabetizado implica em dominar o “[...] processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita alfabética e ortográfica”. Nesse sentido, a *alfabetização* era vista como o processo de saber ler e escrever, ou seja, uma pessoa que sabe ler e escrever é alfabetizada. No entanto, o fato de esse processo muitas vezes não relacionar o indivíduo com o seu contexto social, o que desfavorece uma ligação com as experiências anteriores, pode ser um fator das deficiências na aprendizagem. Para introduzir o pensamento de Freire relacionando os conceitos de *cultura* e *alfabetização*, Fiori (2018, p. 28) escreve no prefácio de *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2018) o seguinte:

[...] a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra. A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. (FIORI, 2018, p. 28)

Isso posto, percebemos nas palavras de Fiori que a alfabetização é mais que leitura e escrita, pois engloba o aprendizado do aluno dentro e fora da escola: envolve suas crenças, suas experiências e sua interpretação do mundo. É importante mencionar que a falta de interpretação sobre os diferentes processos de aprendizagem que envolvem o conceito de letramento e alfabetização muitas vezes pode gerar dúvidas no professor em conduzir as práticas de ensino.

Soares (2004) discute que a transição do termo *alfabetização* para *letramento* é polêmica. Considerava-se alfabetizado aquele indivíduo que aprendia o código e as relações entre as letras (grafemas) e os sons, ignorando-se as relações com o contexto.

É difícil desvincular o conceito de alfabetização do de conhecimento de mundo, ação nas práticas sociais, mesmo quando sabemos que conhecimento não quer dizer apenas um conhecimento epistemológico, pois, se uma pessoa não é alfabetizada, não significa que ela não tenha conhecimento de vida e não atue nas práticas sociais. Soares (2010, p.13) afirma que as palavras “[...] *alfabetização* e seus correlatos (*analfabetizado*, *analfabeto*, *semianalfabeto*, *semianalfabeto*, *alfabetismo*), *leitura* e *escrita* eram as principais palavras do nosso repertório para falar da relação das pessoas, da escola ou sociedade com a escrita” (grifos da autora). Soares critica algumas pesquisas nas áreas de letramento e alfabetização, pois são falhas em alcançar resultados e expor a verdadeira problemática educacional do Brasil.

De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 21), “O processo de alfabetização tradicional envolve a relação fonema-grafema, em que o ato de escrever se constitui em tradução dos sons da fala para as imagens simbólicas da escrita, e o ato de ler, em decodificação dos significados das palavras escritas”. Nessa visão, o ato de ler é sistemático, linear e predeterminado, e os significados estão dados nos textos. Aprender um conjunto de regras gráficas e fônicas para ler e escrever pode ter atendido às necessidades da sociedade em determinada época da história, mas sua reconceptualização foi necessária. A esse respeito, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 21) observam:

[...] todo esse processo de alfabetização formou o desenvolvimento de indivíduos em um certo sentido e para um tipo particular de sociedade. No entanto, atualmente, essa concepção tradicional ou herança do processo de alfabetização tem, em muitos aspectos, um foco bastante restrito. Na pior das hipóteses, parece descontextualizado, abstrato, ligado a regras e fragmentado em componentes formais, como ortografia, gramática e literatura.

Assim, percebi que essa perspectiva de reconhecer regras e convenções não é suficiente para atender às demandas do mundo em que as práticas sociais estão sempre em transformação. A transição do conceito de *alfabetização* para *letramento* é discutida por muitos autores, como Kleiman (2007), Soares (2010), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), entre outros.

Kleiman (2007) argumenta sobre a necessidade de desmistificar a dicotomia que há entre os conceitos de *alfabetização* e *letramento*. Segundo ela, o *letramento* vai além do domínio de habilidades grafofônicas, prescritas e desenvolvidas para ler e escrever. Nesse sentido, os estudos do *letramento* “[...] partem de uma concepção de leitura e escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Por outro lado, Magda Soares (2010) discute e reflete sobre as variações do termo *letramento* em diferentes línguas e sob diferentes pontos de vista. Para ela, a palavra *letramento* vem do inglês *literacy* (SOARES, 2010, p. 56). A tradução de *literacy* para *letramento* não abrange a complexidade do termo. De acordo com Soares (2010, p. 55), “[...] Estamos sempre discutindo o que é *letramento*... e acredito que ainda não chegamos a um consenso”. Isso ocorre porque o *letramento* “cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, valores, usos e funções sociais” que atravessam de um lado uma dimensão individual e do outro social. (SOARES, 2010, p. 65-66).

Soares explica que, pela perspectiva antropológica, “*letramento* são práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura” (SOARES, 2010, p. 56). Nessa visão, é importante notar as diferenças entre as culturas letradas e não letradas, pois dessa forma poderíamos traduzir *literacy* como *cultura escrita*; pela perspectiva linguística, “a palavra *letramento* designa os aspectos da língua escrita que a diferenciam da língua oral” (SOARES, 2010, p. 57). Assim, quando usamos a palavra *literacy*, estamos nos referindo aos aspectos linguísticos, psico e sociolinguísticos das práticas letradas; já a perspectiva psicológica se refere ao *letramento* como “as habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos” (SOARES, 2010, p. 57). Nessa ótica, *letrar* é estar atento ao processo cognitivo de compreender e produzir textos; pela perspectiva educacional e pedagógica, o *letramento* designa “as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2010, p. 57). Segundo a autora, essa é a visão presente nas práticas escolares e nos documentos oficiais que fundamentam o *letramento* no território nacional.

Kalantzis, Cope e Pinheiro observam que pensar no *letramento* significa uma adequação do uso da língua ao seu contexto.

Trata-se de

[...] um meio de comunicação e representação de significados em um sentido mais amplo, mais rico e abrangente, o que impõe desafios às práticas de letramento escolares tradicionais, cujos processos de ensino e aprendizagem precisam ser reexaminados. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 22)

Para os autores, as práticas de letramento contemporâneas trazem desafios aos docentes, que precisam lidar com os diferentes fenômenos linguísticos.

Tal discussão remete à orientação de que não podemos esquecer que o letramento não deve ser visto pela ótica autônoma (STREET, 2003), desconectado das práticas sociais, como um fim em si mesmo. Para Street,

A visão padrão em muitas áreas, da escolaridade aos programas de desenvolvimento, trabalha a partir do pressuposto de que o letramento em si mesmo – autônomo – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Introduzir o letramento a pessoas pobres e "analfabetas", aldeias, juventude urbana etc. terá o efeito de melhorar suas habilidades cognitivas, melhorando suas perspectivas econômicas, tornando-os melhores cidadãos, independentemente em primeiro lugar das condições sociais e econômicas que contabilizaram seu "analfabetismo". Eu me refiro a isso como um modelo "autônomo" de letramento. (STREET, 2003, p. 1)

O autor trata desse modelo de letramento autônomo como um modelo que foca apenas na aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, sem que o indivíduo seja inserido numa dimensão social. Daí se entende que o sujeito mudará suas condições de vida apenas adquirindo tais habilidades, desvinculadas do contexto, numa simplificação do termo *letramento*.

Por outro lado, Street (2003) apresenta o modelo ideológico de letramento, que

[...] oferece uma visão mais culturalmente sensível de práticas de letramento, pois variam de um contexto para outro. Este modelo começa a partir de premissas diferentes do modelo autônomo – ele afirma em vez disso que o letramento é uma prática social, não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre embutido socialmente para construir princípios epistemológicos. Trata-se de conhecimento: as maneiras pelas quais as pessoas lidam com a leitura e a escrita estão enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, e ser. (STREET, 2003, p. 2)

A partir da citação acima, entendo que o letramento ideológico é aquele no qual as implicações contextuais geram mudanças nas práticas de letramento. Tudo o que o aluno vive – suas experiências, suas vivências, sua postura na sociedade e a sua interação em sala de aula – faz parte do modelo ideológico de letramento. Dessa forma, o letramento não pode ser neutro.

Ainda comparando os modelos de letramento, Street (2003) afirma que o modelo autônomo é uma proposta que impõe o letramento a determinada cultura ou civilização, sem problematizar nem levar em consideração os conhecimentos socioculturais das pessoas, não aceitando as relações socioculturais de atuação e circulação social: “Eu tenho usado [...] ‘práticas de letramento’ (STREET, 1984, p. 1) como forma de focar em ‘práticas sociais e concepções de leitura e escrita’ [...]” (STREET, 2003).

No que tange à mudança do termo *letramento* para *novos letramentos*, entendo que o adjetivo *novo* tem um sentido abrangente, pois envolve a compreensão do letramento numa outra dimensão, “[...] na medida em que o surgimento de aparatos digitais em substituição a aparatos analógicos coexiste com um novo entendimento de sujeito, de língua/linguagem e de processos de produção de sentidos” (DUBOC, 2015, p. 667). Dessa maneira, a compreensão do letramento diz respeito à transição da sociedade tipográfica, linear, física, para a sociedade digital, conectada, colaborativa.

Para exemplificar a transição da sociedade tipográfica (letramento tradicional) para a sociedade pós-tipográfica (novos letramentos), Duboc (2015, p. 668) enfatiza que no letramento tradicional impera a lógica da normatização e do individualismo, enquanto na perspectiva dos novos letramentos o compartilhamento de ideias, a colaboração e a experimentação se fazem presentes nas práticas letradas.

1.2 MULTILETRAMENTOS: O INÍCIO DE UMA NOVA PEDAGOGIA

As mudanças rápidas que ocorrem no mundo globalizado afetam o modo como lemos e construímos significados. Com o acesso mais fácil às tecnologias, houve necessidade de repensar o conceito de letramento, considerando a diversidade linguística, cultural e o acesso ao conhecimento de maneira justa e igualitária. Na visão de Marson (2019, p. 80), o New London Group se reuniu em 1996 para “[...] discutir esta nova concepção de letramento envolvendo múltiplas linguagens, culturas, diversidade e múltiplos modos de criação de significado”³.

³ No original: “[...] In order to discuss this new conception of literacy involving multiple languages, cultures, diversity and multiple modes of meaning-making, the New London Group met in 1996 to discuss and articulate literacy studies in educational contexts”.

Esse grupo era constituído por dez pesquisadores⁴, que se encontraram em Connecticut (EUA) para estudar a diversidade e os novos meios de ensino/aprendizagem e construção de significados ligados às práticas multiculturais, multilíngues e digitais. Nasce dessa discussão uma pedagogia intitulada “Pedagogia dos Multiletramentos” (NEW LONDON GROUP, 1996). A proposta da pedagogia trabalha a multiplicidade de sentidos que construímos com o acesso às TDICs e também a possibilidade de trazer para a escola discussões relacionadas às diferenças entre os povos e as múltiplas línguas.

Ao explicar a funcionalidade da pedagogia dos multiletramentos, Rojo (2012, p. 23) destaca: “a) eles são interativos e colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)”. Com tais características, compreendemos o porquê da importância dos multiletramentos nos dias atuais, quando se tem mais acesso a outras formas de construir sentidos no mundo globalizado, incluindo o meio digital. Rojo (2012) lembra que em um texto impresso não conseguimos construir significados da mesma forma que num texto digital, como, por exemplo, nos textos construídos no Google Docs, em que várias pessoas editam o texto ao mesmo tempo. O uso de ferramentas tecnológicas como o *smartphone*, o *notebook* e a internet está cada vez mais acessível para as pessoas. A produção de sentidos é muito mais dinâmica e versátil. Não segue a perspectiva de construção de sentidos unilateral, mas é múltipla, diversificada. Por fim, quando Rojo (2012) afirma que os multiletramentos são híbridos e mestiços, ela está falando que eles abraçam todas as cores, culturas e classes sociais.

Para Duboc e Souza (2021),

[...] influenciado por estudos multiculturais e simultaneamente sintonizado com a virada digital no final dos anos 90, o grupo escolheu o prefixo *multi* como uma forma de abranger tanto a necessidade de expandir os cenários de representação como uma forma de reconhecer a visibilidade de diferentes contextos sociais e culturais, bem como a necessidade de expandir os ambientes comunicacionais como forma de fomentar os processos multimodais de

⁴ O grupo de pesquisadores era composto por Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

construção de sentidos agora disponibilizados pelas novas tecnologias digitais.⁵ (DUBOC; SOUZA, 2021, p. 552, tradução nossa)

Na perspectiva dos autores, o prefixo ‘multi’ abrange a diversidade de línguas, culturas e possibilidades comunicacionais. Por meio dos multiletramentos, é possível construir significados utilizando textos impressos, textos digitais, músicas, vídeos e plataformas digitais, entre outras alternativas. Muitas dessas ferramentas digitais já fazem parte da vida das pessoas, e os multiletramentos possibilitam a integração de tais ferramentas na sala de aula.

Bruce (2009) aponta que os alunos estão imersos nos meios tecnológicos. Segundo ele,

[...] os dispositivos tecnológicos estão disponíveis mais fora da sala de aula do que dentro dela, então os alunos podem tirar proveito dos pressupostos da "aprendizagem ubíqua" (COPE; KALANTZIS, 2009; BRUCE, 2009), ou seja, eles podem aprender utilizando formas alternativas de construção do conhecimento e essa aprendizagem pode ser desconectada do ambiente escolar, pode ocorrer em qualquer lugar, a qualquer hora e com ajuda de qualquer recurso tecnológico.⁶ (BRUCE, 2009, p. 21, tradução nossa)

Na citação acima, percebo que o autor coloca a aprendizagem como uma possibilidade ubíqua, em que se faz uso de todos os espaços para estabelecer relações e construir conhecimentos que contribuam com o processo de aprendizagem, não somente os do ambiente escolar. Assim, é preciso que as práticas de letramento nas escolas alcancem uma dimensão coletiva e possam problematizar as atividades do cotidiano que os indivíduos já realizam com seus diferentes grupos. O uso das TDICs em contexto escolar enfrenta muitas barreiras, desde a falta de investimentos na formação do professor para lidar com essa demanda até os problemas de suporte estrutural de apoio à aprendizagem. Sabemos que a realidade de muitos espaços escolares ainda é limitada quanto à presença de equipamentos e à eficiência da internet.

⁵ No original: “[...] In other words, influenced by multicultural studies and simultaneously attuned to the digital turn in the late 1990s, the group chose the prefix multi as a way to encompass both the need to expand representational settings as a way to acknowledge the visibility of different social and cultural contexts, as well as the need to expand communicational settings as a way to foster multimodal meaning making processes now made available by new digital technologies”.

⁶ No original: “[...] Technological devices are available more outside the classroom than inside it, then students can take advantage of the assumptions of the “ubiquitous learning” (COPE and KALANTZIS, 2009; BRUCE, 2009), that is, they can learn by using alternative forms of constructing knowledge and this learning can be disconnected of school environment, it can occur anywhere, anytime and with help of any technological resource” (BRUCE, 2009, p. 21).

No entanto, Duboc e Souza (2021) ressaltam que é preciso ter cuidado para não restringir os multiletramentos ao uso das tecnologias. Segundo os autores, pode-se trabalhar com a perspectiva sem necessariamente utilizar as TDICs. Nas suas palavras,

Críticas mais duras são feitas por Jacobs (2013), para quem o conceito de multiletramentos se tornou "reificado e quase sacrossanto" (p. 270) dentro do campo do letramento. Ao afirmar que "Multiletramentos, então, tornou-se limitado na forma como descreve os múltiplos aspectos dos letramentos e, em vez disso, tornou-se quase sinônimo do uso da tecnologia digital e da utilização de meios de comunicação populares" (JACOBS, 2013, p. 271) – o que corrobora o argumento que levanto –, o autor defende a reimaginação dos multiletramentos. Ao fazê-lo, propõe-se voltar nossa atenção para o significado original de *multi*, de modo que a noção de *design* seja novamente relacionada com o aleatório, espontâneo e inesperado.⁷ (DUBOC; SOUZA, 2021, p. 555-556, tradução nossa)

Para a autora, é preciso reimaginar os multiletramentos, no sentido de construir sentidos a partir de todas as brechas que surgem na sala de aula. Nesse sentido, o professor pode fazer uso da metalinguagem dos multiletramentos – focar no conceito de *design* (COPE; KALANTZIS, 2000, p.19) para trabalhar com os multiletramentos de forma ampla. O conceito de *design* “se justificaria pela possibilidade de interpretações e ressignificações em diferentes contextos, além do caráter dinâmico e da capacidade de transformação de uma morfologia da estrutura organizacional de produtos quanto ao processo de *design* em si” (NEW LONDON GROUP, 1996 – apud ARAÚJO, HISSA, 2019, p. 167). Esse conceito de *design* consiste em três elementos: os *available designs*, ou *designs* disponíveis, “os quais permitem aos sujeitos, a partir de formas/conteúdos/recursos disponíveis (entre elas os gêneros), saber o que lhes é disponibilizado para a produção de conhecimento” (ARAÚJO, HISSA, 2019, p. 167), o *designing*, que é o desenvolvimento da criação dos significados e sentidos dos *available designs*, e o *redesigned*, que é uma remodelação, uma transformação dos *available designs*.

Observamos como o leque dos multiletramentos é amplo. Utilizando o *design* em sala de aula, podemos realmente transformar o aprendizado, deixando-o mais dinâmico,

⁷ No original: “[...] Harsher criticisms are posed by Jacobs (2013) to whom the concept of multiliteracies has become "reified and almost sacrosanct" (p. 270) within the literacy field. By claiming that "Multiliteracies, then, has become limited in how it describes the multiple aspects of literacies and instead has become almost synonymous with digital technology use and the use of popular media" (JACOBS, 2013, p. 271) – which corroborates the argument I am raising – the author advocates in favor of reimagining multiliteracies. In doing so, the proposes returning our attention to the original meaning of multi so that the notion of design is once again related to the spontaneous random, and unexpected.

com significados, ressignificados e conceitos mais críticos. Afinal, como vimos anteriormente, trabalhar com letramento e/ou alfabetização é uma prática social. Marson (2019, p. 81) vê “a ideia de criação de sentidos ligada aos estudos sobre letramentos críticos”. Acredita que “estamos sempre lidando com um processo de 'construção de sentidos' quando estamos trabalhando com letramento [...]”⁸. Portanto, o uso de recursos para o ensino-aprendizagem não deve ser compactado, e sim explorado e aplicado.

1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÃO SOBRE OS MULTILETRAMENTOS E OS DESAFIOS IMPOSTOS AOS PROFESSORES NA PANDEMIA

Segundo Alvarez (2010, p. 246), a universidade tem o intuito de promover “uma boa formação teórica e prática”. Desse modo, a sociedade entende e espera que tais profissionais tenham condições de desempenharem bem a sua função e, conseqüentemente, consigam obter melhores resultados e práticas. Vale destacar que aquele profissional que concluiu sua licenciatura e sentiu que ainda não está preparado para atuar na docência, deverá buscar uma formação continuada para preencher as possíveis lacunas de sua formação. (DA ROSA, 2017, p. 15)

A formação do professor, tanto inicial quanto continuada, enfrenta muitos desafios que ultrapassam o domínio de conhecimento da área. O professor exerce uma das profissões que lida com uma quantidade muito vasta de saberes, como, por exemplo, os relacionados aos avanços científicos e tecnológicos, às diferentes realidades de um mundo global e contemporâneo, aos discursos de desigualdade e de poder que afetam a sociedade, entre outros. Tudo isso, de certa forma, acarreta para o docente uma exigência muito grande. Esse excerto nos chama a atenção para as inseguranças e angústias que os professores recém-formados sentem ao iniciar a docência. A sociedade exige deles uma atuação profissional que muitas vezes se constrói na prática do dia a dia.

Embasado nas disciplinas da graduação, o professor procura levar para as suas aulas os conceitos que estudou sobre didática, metodologias de ensino-aprendizagem e práticas pedagógicas. No entanto, sua práxis se consolida à medida que ele faz escolhas

⁸ No original: “I see the idea of meaning-making as linked to studies on critical literacies. I believe that we are always dealing with a process of ‘meaning construction’ when we are working with literacies”.

didático-pedagógicas e as aplica em sala de aula. Isso evidencia que a experiência docente é fundamental, principalmente porque o professor lida com muitas incertezas e deve ser comprometido com os valores éticos e morais no apoio à formação humana. O professor é aquele que pensa e toma decisões, por isso a importância de uma constante ação reflexiva sobre suas próprias práticas.

A meu ver, a influência da globalização e das TDICs modifica a educação e a construção do conhecimento. Os professores e alunos têm sido estimulados a fazer uso de múltiplas habilidades e a adaptar-se a contextos diferenciados.

Cada vez mais se cobra dos docentes o uso de metodologias inspiradas nas diversidades culturais, sociais e pessoais dos estudantes, que permitam construir sentidos a partir de múltiplas modalidades, sejam elas visuais, textuais, auditivas, corporais, linguísticas ou digitais (KRESS, 2010). O uso dos multiletramentos e da multimodalidade pode aproximar o professor do estudante e estimulá-lo na aprendizagem da língua inglesa, já que, através das interações nos jogos de *videogame* e nas redes sociais, emprega-se a língua de forma dinâmica e contextualizada. Gostaria de ressaltar que aulas monótonas e repetitivas já não atraem os alunos, que estão conectados e fazem uso de múltiplas telas e aplicativos. Mas também deixo claro que não é o emprego de recursos tecnológicos que motiva os alunos: tudo depende da forma como os docentes planejam suas aulas, com recursos ou não. Assim, muitos desafios são impostos aos docentes ao lecionar a língua inglesa na contemporaneidade.

Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 27),

Novos tipos de ambiente escolar e de *designs* de aprendizagem de leitura e escrita, que se pretendem catalisadores para a próxima geração de aprendizes, estão emergindo. Os currículos desses novos ambientes escolares encorajam estudantes a se tornarem sujeitos ativos e intencionalmente engajados em seus processos de aprendizagem, ao inseri-los em desafios intelectuais e práticos. Exige-se, assim, que professores e alunos façam escolhas significativas sobre o “o quê” e o “como”, a fim de alcançarem não apenas padrões de *performance* escolar, mas o seu próprio bem-estar. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 27)

Como já mencionei, o professor que não revê suas práticas e não as aprimora para o mundo atual das TDICs pode sofrer com a falta de habilidade para lidar com indivíduos que apresentam uma mudança de comportamento decorrente da era digital. Isso pode resultar numa lacuna na sua prática educativa. É também importante

considerar que o objetivo do uso da tecnologia é colocar o indivíduo de forma mais ativa e participativa nesse processo e, conseqüentemente, o professor no papel de mediador. As tecnologias estão em todo lugar e não devemos afastá-las do meio escolar. Compreendemos que

Nenhuma grande mudança pode, de fato, ser alcançada sem que haja uma transformação da profissão docente. Se queremos ter “novos aprendizes”, precisamos nada menos do que de “novos professores”, que sejam *designers* de ambientes de aprendizagem para alunos engajados, em vez de indivíduos que regurgitam o conteúdo do livro didático. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 27)

Isso significa que alguns profissionais terão que buscar uma complementação pedagógica para dar conta dessas novas aprendizagens e, assim, conseguir que esse aprimoramento resulte em aulas mais atraentes.

Mas como fazer quando você precisa reinventar sua prática devido a um problema global de pandemia? É o que veremos a seguir.

1.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COM AS MUDANÇAS NA PANDEMIA, A SALA DE AULA PASSA A SER DIGITAL

Em 2020 o mundo foi atingido pela pandemia da Covid-19. Devido à rápida transmissibilidade do vírus, os países optaram por medidas sanitárias que envolveram o isolamento social e o uso de máscaras. Como as vacinas levaram certo tempo para serem desenvolvidas, todos tivemos que nos adaptar e transformar nossas casas em escritórios e salas de aula, pois tudo se tornou *online*: as aulas, as reuniões de trabalho e a conversa com os amigos.

Com as aulas *online*, os professores e alunos tiveram que aprender a lidar com os objetos do conhecimento e com as estratégias motivacionais que possibilitassem desenvolver as competências e habilidades necessárias para a aprendizagem num modelo diferente. Ficamos todos dependentes de algum tipo de tecnologia, seja para assistir ou dar aulas, como afirma Luz (2022) quando discorre sobre o tema em seu Trabalho de Conclusão de Curso:

No que tange à educação, pode-se dizer que os professores não estavam preparados para lidar com uma mudança tão brusca e emergente. Eles tiveram que sair da zona de conforto, da sala de aula, do ensino presencial, para se

deslocar para um ambiente totalmente digital, tecnológico, que não permite o mesmo contato pessoal com o aluno. Tal mudança gerou preocupações, incertezas, nervosismo e também mostrou como é necessária a autorreflexão sobre a prática e os recursos didático-pedagógicos utilizados pelos professores. Percebemos que o contexto de mudança constante impulsionou a busca dos professores por atualização, para estarem em contato com as mudanças que estão ocorrendo no mundo contemporâneo e no meio em que os alunos estão inseridos. (LUZ, 2022, p. 13)

Tal mudança repentina gerou desconforto e preocupações entre os professores, pois alguns estavam despreparados para a inserção no ambiente digital. A adaptação do contexto escolar físico e pedagógico foi obrigatória. Os livros e o quadro-negro foram substituídos por plataformas, aplicativos e programas *online*, pois não havia outra saída para continuar o ano letivo. Na visão de Temóteo, “[...] O contexto da pandemia apressou a tomada de decisões nas instituições, levando professores e gestores a ponderar sobre os diversos modelos de ensino a distância, mediados por tecnologias digitais.” (TEMÓTEO, 2021, p. 71).

O mesmo desconforto que o professor sentiu fez com que ele refletisse sobre suas práticas. Os professores ficaram sem assistência nessa nova empreitada. Preocupadas com a situação instável, “[...] muitas instituições de ensino, pensando em oferecer suporte aos professores, começaram a disponibilizar treinamentos e cursos, enquanto outras já possuíam alguma experiência com o uso de plataformas, o que facilitou a adaptação dos docentes às novas demandas” (LUZ, 2022, p. 14). É claro que as instituições, principalmente as escolas particulares, que já eram adeptas das plataformas e recursos digitais não tiveram grandes dificuldades de adaptação às novas demandas.

Para dar conta de complementar esse assunto, Luz (2022) traz ainda outra problemática do ensino remoto:

Ainda há o estigma cultural de que o ensino a distância não produz o mesmo efeito que o ensino presencial. Na visão de Temóteo (2021, p. 71), isso acontece em razão do “distanciamento físico”, a metodologia para condução do trabalho, a qual pode levar o estudante a não se sentir tão seguro quanto se sentiria no ensino presencial, dentre outros. (LUZ, 2022, p. 14)

Esse estigma de que o ensino remoto não produz o mesmo aproveitamento que o modo presencial também atrapalhou o trabalho dos professores, pois percebe-se que, na questão do aproveitamento estudantil, é mais difícil controlar as atividades dos alunos

a distância, já que estudar a distância exige muita disciplina e foco. Posso dizer que eu mesma tive dificuldades na adaptação das atividades remotas e a distância. Não conseguia me concentrar, pois tinha meus filhos em casa, meus afazeres domésticos e os trabalhos da universidade.

É indiscutível que as dificuldades enfrentadas por professores e alunos na pandemia não foram poucas, mas, como afirma Temóteo (2021, p. 80), “[...] em meio às dificuldades, há pontos positivos, os quais são reveladores de que tanto os estudantes quanto os seus professores reconhecem as próprias limitações e a necessidade de busca pela superação”. A pandemia nos obrigou a mudar nossas práticas em algum momento, entretanto podemos afirmar que ela veio para nos ensinar a superar desafios, para aprendermos e nos aprimorarmos como docentes e alunos.

1.5 O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE OS MULTILETRAMENTOS

O documento oficial brasileiro que rege a concepção de letramento nas práticas educativas é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Podemos dizer que se trata de

[...] um documento de 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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7)

Percebo que as práticas letradas podem auxiliar o desenvolvimento do aluno para que ele atue ativamente nas práticas sociais. Em relação à discussão dos multiletramentos e à inclusão das TDICs no documento, pode-se perceber o interesse na

[...] ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos **multiletramentos**, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual 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. Concebendo a língua como construção social, o sujeito

“interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. (BRASIL, 2018, p. 242)

O caráter comunicacional da língua inglesa é destacado, assim como a construção de significados, que envolve um olhar reflexivo acerca das diferentes práticas de linguagem, construídas socialmente. Isso requer lidar com textos multimodais e uma gama de linguagens. Dessa forma, o aluno pode fazer uso da língua inglesa e fazer conexões com seu conhecimento prévio e utilizar todos os recursos disponíveis para a compreensão da língua, incluindo o meio digital.

Finalizo reafirmando que os multiletramentos estão no ambiente escolar há algum tempo e por isso o professor deve explorar e expandir em suas atividades docentes a diversidade linguística e cultural por meio do uso das ferramentas digitais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa segue os pressupostos da pesquisa qualitativa, que, segundo Minayo (2001), explora

[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21-22)

Sendo assim, o estudo busca uma interpretação mais detalhada do objeto investigado: o que nos interessa são as respostas subjetivas dos participantes.

O objetivo desta pesquisa é perceber se os professores das escolas públicas e privadas utilizaram a perspectiva dos multiletramentos nas aulas de LI durante a pandemia. Para que esse objetivo se cumpra, destaco os objetivos específicos, que são: 1) observar se os professores compreendem as diferenças entre letramento, novos letramentos e multiletramentos; 2) observar como os professores lidaram com as mudanças do ensino presencial para o remoto durante a pandemia; 3) comparar as práticas dos professores da escola pública e privada em relação aos multiletramentos; 4) verificar se eles fizeram uso das TDICs nas aulas de LI no período da pandemia.

2.1 CONTEXTO DA PESQUISA E TRAJETÓRIA

A pesquisa foi realizada com professores em formação e em serviço. Participaram seis pessoas do sexo masculino e duas pessoas do sexo feminino que lecionam em escolas públicas e privadas na cidade de Ponta Grossa, PR.

Utilizei um questionário, elaborado no *Google Forms*, contendo 16 perguntas (APÊNDICE 1). O processo de coleta de dados ocorreu após um convite informal para identificação do aceite dos participantes na pesquisa. Em seguida, solicitei suas assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A aplicação do questionário ocorreu via *e-mail* e *WhatsApp* para os respondentes. O questionário continha questões abertas e questões de múltipla escolha. As primeiras quatro perguntas (sexo, idade, local em que leciona, tempo de experiência como docente) permitiram que esse perfil fosse construído. A quinta pergunta foi se os participantes gostavam de lecionar LI, e a resposta de todos foi positiva. Acredito que essa pergunta foi relevante, porque há alunos

que terminam a graduação e preferem não seguir a carreira docente. Lecionar nos dias de hoje é um grande desafio: aqueles que seguem a carreira docente enfrentam inúmeros percalços, como salas de aulas com um número expressivo de alunos, carga horária reduzida para o ensino da língua estrangeira, problemas estruturais (equipamento, internet, etc.). No entanto, se o sujeito escolhe essa profissão, supõe-se que tem o dom do magistério e se dedicará com esmero a essa empreitada. Tal como defende Alvarez (2010, p. 250), acredito que “[...] o professor de língua estrangeira deve refletir sobre experiência de sua própria formação, pois necessita ter clareza sobre as possibilidades e fins do ato de se formar” (ALVAREZ, 2010, p. 250).

As questões de 6 a 16 abordavam temas relacionados às TDICs e aos multiletramentos nas aulas de LI, conforme mostra o Quadro 1:

Quadro 1 – Instrumento de pesquisa

| | | | | |
|------------------|---|--|----|------------------------------|
| Questão 6 | “Estamos vivendo momentos instáveis e incertos de ordem política, econômica e educacional que afetam diretamente o trabalho do professor, principalmente pelas condições que fomos surpreendidos pela pandemia da Covid-19. Essas mudanças têm exigido que o professor, num período curto de tempo, se adapte a novas formas de aprender e ensinar línguas. Nesse contexto, como você vê o seu papel de formador(a) e como você tem se adaptado ao ensino do inglês como língua estrangeira (ILE)?” | | | |
| Questão 7 | “Assinale os recursos didático-pedagógicos de que você faz uso ou considera importantes nas aulas de Língua Inglesa?” | | | |
| | 1 | Aparelho de som () | 5 | Computador () |
| | 2 | TV/DVD () | 6 | Livro didático () |
| | 3 | Jogos/Games <i>online</i> () | 7 | Figuras/Imagens/Desenhos () |
| | 4 | Telefone celular () | 8 | Quadro-Negro () |
| | 5 | Computador () | 9 | <i>Datashow</i> () |
| | 6 | Ambientes virtuais de aprendizagem () | 10 | Outro () Qual? _____ |
| Questão 8 | “No começo desse ano estávamos dando as nossas aulas presenciais nas instituições em que lecionávamos e com as ferramentas que tínhamos disponíveis, numa suposta estabilidade. Com a vinda da pandemia, tudo mudou. Pensando nos dois momentos, descreva como são/eram as suas aulas de língua inglesa antes e depois da pandemia e de que recursos didático-pedagógicos você faz/fazia uso nas suas aulas como professor.” | | | |

| | |
|-------------------|--|
| Questão 9 | “O que você entende por letramento, novos letramentos e multiletramentos? Como o ensino a partir dessas perspectivas pode auxiliar o professor e sua prática?” |
| Questão 10 | “Nas suas aulas, você faz uso da perspectiva dos multiletramentos e integra recursos tecnológicos nas suas aulas de língua? Você acredita que essas possibilidades podem auxiliar na eficiência da aprendizagem da língua?” |
| Questão 11 | “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que regulamenta as aprendizagens essenciais dos alunos do ensino fundamental e médio. O documento é referência para elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas e prevê a ‘[...] ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual 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, 2018, p. 242). Como educador, como você planejaria sua aula levando em conta esses pressupostos apontados pela BNCC? BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular . Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ . Acesso em: 23 set. 2020.” |
| Questão 12 | “Leia os trechos abaixo e responda às perguntas: ‘Ao cunharem o termo multiletramentos, o New London Group (COPE; KALANTZIS, 2000), grupo de teóricos que se reuniu em 1996 para discutir o tema do letramento à luz do multilinguismo, do multiculturalismo e da multimodalidade, preocupava-se em problematizar um currículo pautado na marginalização linguístico-cultural de crianças cujas práticas de letramento não dialogavam com os letramentos escolares. Assim é que, segundo explicam Kalantzis e Cope (2011), o prefixo “multi” procura dar conta de dois aspectos: de um lado, a multiplicidade de formas representacionais possibilitada pelas novas mídias digitais; de outro, a multiplicidade de significações ocorridas em contextos sociais e culturais diversos. Disso inferimos que uma pedagogia de multiletramentos coloca-se, essencialmente, como proposta inclusiva, na medida em que não olha apenas para a multiplicidade das novas tecnologias, mas sim e, sobretudo, para a visibilidade da diferença e da subjetividade nos novos tempos’. (DUBOC, 2015, p. 669). Você reconhece que tais estudos são de extrema importância para as práticas pedagógicas no ensino de Língua Inglesa? Justifique.” |

| | |
|-------------------|--|
| Questão 13 | “[...] acreditamos que este novo contexto educacional necessita de novas práticas educativas, sendo, portanto, necessário quebrar paradigmas, sair do comodismo e avançar em relação ao uso de metodologias que explorem o uso das tecnologias.’ (SANTOS, 2017, p. 18). Você já propôs algum trabalho que precisasse utilizar algum tipo de plataforma digital ou ambiente virtual de aprendizagem? Se sim, como foi desenvolvido?” |
| Questão 14 | “Em razão de termos uma nova geração, conectada, que avança a cada dia, é necessário que os professores aprimorem sua prática, mas também é de suma importância os estudantes se sintem instigados e comprometidos com seus estudos para possibilitar um ‘aprender’ prazeroso e não uma mera obrigação, onde professores e alunos sejam parceiros e um aprenda com o outro, e, em decorrência disso, um aprendizado significativo.’ (SANTOS, 2017, p. 17). Com base nesse trecho do autor, quais as maiores dificuldades que você enfrenta quando pensa em fazer algo diferenciado para auxiliar na aprendizagem da Língua Inglesa nas aulas?” |
| Questão 15 | “Em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona. Em vez de proibir o uso do celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia.’ (ROJO; MOURA, 2012, p. 27). Você concorda com essa afirmação? Explique.” |
| Questão 16 | “A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas.’ (ROJO; MOURA, 2012, p. 37). A partir da citação, você acha possível utilizar tais tecnologias nas aulas? Justifique.” |

Fonte: Elaborado pela autora.

O objetivo da sexta pergunta foi ter a opinião dos participantes em relação aos momentos instáveis que passaram durante a pandemia. O interesse estava na percepção dos participantes em relação ao seu papel formador no ensino de língua inglesa durante o período pandêmico.

A sétima pergunta foi de múltipla escolha. O participante poderia assinalar os recursos de que fazia uso na sala de aula – entre dez alternativas.

A oitava pergunta foi uma questão aberta, em que o participante poderia dar o depoimento de como foi a experiência de lecionar antes e depois da pandemia da Covid-

19. O intuito nessa questão foi perceber as dificuldades que os professores enfrentaram antes e depois da pandemia.

O objetivo da nona e décima perguntas foi perceber se os participantes sabiam diferenciar letramento, novos letramentos e multiletramentos, e como essas perspectivas poderiam auxiliar suas práticas.

Na décima primeira pergunta, foi retirado um trecho da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e questioneei se os participantes levavam em conta os pressupostos desse documento nas aulas de LI.

A décima segunda questão tratou da proposição da Pedagogia dos Multiletramentos. Procurei verificar se os participantes já conheciam os pressupostos dessa pedagogia e se consideravam importante tratar desses conceitos nas aulas de LI.

As quatro últimas perguntas estavam relacionadas ao uso das TDICs na sala de aula e suas consequências para as práticas.

2.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Por meio das perguntas de 1 a 5 do questionário de coleta de dados, foram levantadas informações sobre o perfil dos participantes. Vejamos no Quadro 2 alguns dados:

Quadro 2 – Perfil dos participantes

| RESPONDENTES | SEXO | IDADE | ESCOLA EM QUE LECIONO | TEMPO QUE LECIONO |
|---------------------|-------------|--------------|------------------------------|--------------------------|
| R1 | Feminino | 27 anos | Privada | 3 anos |
| R2 | Feminino | 21 anos | Privada | 7 meses |
| R3 | Feminino | 58 anos | Pública | 31 anos |
| R4 | Masculino | 37 anos | Pública | 12 anos |
| R5 | Feminino | 21 anos | Privada | 3 anos |
| R6 | Feminino | 21 anos | Privada | 1 ano |
| R7 | Masculino | 23 anos | Privada | 3 anos |
| R8 | Feminino | 22 anos | Pública e Privada | 5 meses |

Fonte: Elaborado pela autora.

Pode-se perceber, pelo Quadro 2, que a maioria dos professores leciona em escolas privadas: são mulheres jovens, com menos de dez anos de profissão. Isso mostra que

nos dias atuais o maior interesse pela profissão docente vem do público feminino. O levantamento do perfil dos participantes contribui para a análise dos dados, uma vez que o público mais jovem pode ter maior percepção do uso da tecnologia e os que têm mais experiência podem demonstrar maior reflexão sobre a prática docente. Essas informações darão mais profundidade ao tratamento dos dados.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a análise, busquei fazer perguntas fundadas nos multiletramentos e nas TDICs, apoiadas em autores como Kalantzis e Cope (2011), Duboc (2015) e Rojo e Moura (2012). As perguntas foram sobre recursos didático-pedagógicos, letramento, novos letramentos, como se deram as aulas na pandemia, entre outras. Analisarei as respostas dos participantes uma a uma, expondo-as em tabelas ou gráficos, utilizando a representação pela letra “R” e um número para cada participante, conforme mostrado no Quadro 2.

Dando início à análise, segue a Questão 6, decorrente da discussão: ***“Estamos vivendo momentos instáveis e incertos de ordem política, econômica e educacional que afetam diretamente o trabalho do professor, principalmente pelas condições que fomos surpreendidos pela pandemia da Covid-19. Essas mudanças têm exigido que o professor, num período curto de tempo, se adapte às novas formas de aprender e ensinar línguas. Nesse contexto, como você vê o seu papel de formador(a) e como você tem se adaptado ao ensino do inglês como língua estrangeira (ILE)?”***.

Na análise desse questionamento, pode-se perceber que todos os participantes enfrentaram dificuldades nesse processo de adaptação das aulas presenciais para as aulas *online*. Em relação ao papel docente durante a pandemia, pude perceber positividade por parte de R1 ao relatar que “O papel de formador e os métodos continuam os mesmos. A tecnologia, há um bom tempo, é aliada do ensino em escolas de idiomas privadas” (R1). Outro respondente ressaltou as dificuldades que encontrou. Nas suas palavras, “[...] “A escola tem sido muito afetada pela pandemia da Covid-19, especialmente para os alunos e professores. De maneira muito rápida, precisamos nos adaptar ao ensino remoto (...) foi uma adaptação difícil para ambas as partes” (R5). Para alguns, o processo de adaptação foi menos doloroso porque a instituição em que trabalhavam já estimulava o uso de ferramentas variadas para o ensino da LI. A esse respeito, um dos participantes destacou: “Como onde eu trabalho já utilizávamos muito os slides como ferramenta, nesse quesito foi mais fácil” (R2).

Em relação a essa adaptação do modo presencial para o *online*, cinco dos participantes enfatizaram que a dificuldade maior estava na “interação com os alunos”. Segundo eles, a mudança brusca do modo presencial para o remoto interferiu na maneira como os alunos aprendiam e faziam as tarefas em sala de aula. Nesse quesito, um dos participantes destacou: “[...] O maior desafio tem sido o de motivar os alunos à interação pelas ferramentas *online*” (R4). Outro professor também salientou “[...] Tenho dificuldade na participação dos alunos (...) era difícil manter os alunos engajados, pois alguns tinham problemas de conexão ou câmera e microfone” (R5). Os participantes R1 e R3 destacaram que aprenderam a trabalhar com aplicativos e ferramentas *online*, então percebi que, apesar das dificuldades que os professores enfrentaram com o distanciamento dos alunos durante a pandemia, pode-se dizer que eles tiveram que aprender a criar alternativas para uma situação contingente, que não dependia deles. Na visão de Marson (2008, p. 26), “[...] Os professores precisam estar dispostos a descobrir formas de interação e refletir sobre as situações novas que o ambiente digital incita”.

Pode-se observar também, no âmbito dessa questão, que há uma predisposição dos docentes em “renovar as práticas” para acompanhar as novas demandas. De oito professores, **cinco** ressaltaram o interesse em reformular as práticas constantemente. R3 reportou que “[...] Nestes tempos difíceis, tivemos que nos adaptar à situação; desta forma reinventamos nossas práticas” (R3); no mesmo pensamento, R7 mencionou: “[...] Tenho que me reinventar para atender às demandas” (R7). Mesmo diante das condições adversas que os professores enfrentaram na pandemia, eles se mostraram positivos à mudança: “É preciso estar aberto a outras possibilidades de aprendizagem, pois, como afirma Luz (2022, p. 26), “[...] precisamos estar à frente das mudanças, dispostos a questionar formas variadas de construir significados para que a aprendizagem seja enriquecedora, motivacional e faça parte da realidade dos nossos alunos”.

Na sequência da análise, outra categoria importante é sobre a aplicação de recursos tecnológicos. Notei que quatro dos oito respondentes docentes disseram que o “uso da tecnologia é benéfico, importante para a aprendizagem prática”. Destaco alguns dos excertos trazidos por eles: “[...] eu utilizo os recursos tecnológicos ao meu favor” (R7); “[...] O professor tem à mão ferramentas que ajudam a ilustrar melhor o [seu] trabalho” (R4). Essas informações indicam a aceitação dos recursos tecnológicos pelos

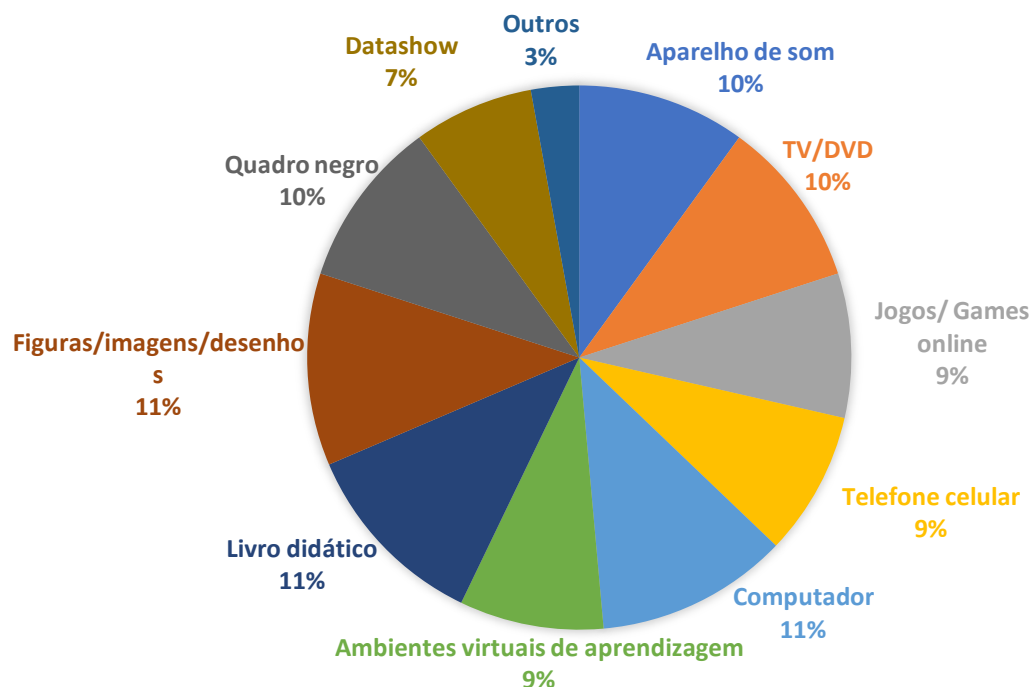
professores nas suas metodologias. Percebi que a pandemia alavancou o uso da tecnologia em vários setores, inclusive na escola. Na visão de Luz (2022, p.24), “[...] A pandemia fez o professor refletir sobre outros modos de ensinar, levando-o a quebrar paradigmas e a experimentar outras possibilidades didático-pedagógicas”.

Quanto às diferenças entre o ensino na escola pública e na privada, percebi que alguns respondentes docentes comentaram que na escola pública a adaptação foi mais difícil. A esse respeito, R8 destaca: “[...] Os alunos tanto na escola pública e particular demonstram interesse, mas na pública a base para o professor é precária. Salas sem a devida assistência para as aulas remotas (...) o tempo curto para preparar as aulas”. O excerto de R8 nos faz refletir sobre o fato que a pandemia trouxe à tona uma série de problemas estruturais que já estavam acontecendo na escola. O contexto da pandemia exigiu dos professores “flexibilização” para enfrentar “[...] as dificuldades vivenciadas pelos alunos para se manterem ativos como estudantes, levando-se em consideração as limitações de acesso remoto, em razão da falta de equipamento adequado, das condições de acesso via internet” (TEMÓTEO, 2021, p. 17).

Ao questionarmos sobre o uso diferenciado de recursos didático-pedagógicos nas aulas de língua inglesa, as respostas envolveram uma gama variada de instrumentos. Para facilitar a visualização dos dados, segue o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Uso de recursos didático-pedagógicos nas aulas de LI

USO DE RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS



Fonte: Elaborado pela autora.

Como vemos no gráfico, todos se valem de algum dos recursos tecnológicos da lista. Os mais usados, segundo os docentes respondentes, são o computador, figuras, imagens e desenhos, além do clássico livro didático. Para minha surpresa, o *datashow* é pouco utilizado, ficando atrás do aparelho de som, ferramenta de que nenhum professor de língua estrangeira abre mão, da TV e do DVD, que, como observei, ainda são recursos muito empregados pelos professores.

É de considerar que a ausência do *datashow* pode estar ligada à dificuldade de acesso a tal aparelho nas escolas. Percebi que, nas escolas públicas, o uso do *datashow* pode significar o acesso a uma sala diferente daquela em que os alunos ficam normalmente, da sala que conta somente com o quadro-negro e o livro didático, por exemplo. O equipamento é mais recorrente nas escolas privadas. Sendo assim, os professores, em muitos contextos, precisam reservar o aparelho com muita antecedência, para que possam preparar uma aula diferenciada com tal recurso. É importante destacar que “[...] somente a presença física dos equipamentos nos

ambientes escolares, como nos laboratórios de informática, não garante mudança nas práticas de ensino-aprendizagem”⁹ (MARSON, 2019, p. 130). Faz-se necessário o uso crítico da tecnologia em benefício de práticas educativas envolventes e colaborativas.

A próxima questão a ser analisada diz respeito às práticas escolares antes da pandemia e como elas se modificaram depois. Foi solicitado que os participantes descrevessem suas práticas nos dois contextos. Para essa análise, retoma-se a Questão 8: ***“No começo deste ano estávamos dando as nossas aulas presenciais nas instituições em que lecionávamos e com as ferramentas que tínhamos disponíveis, numa suposta estabilidade. Com a vinda da pandemia, tudo mudou. Pensando nos dois momentos, descreva como são/eram as suas aulas de língua inglesa antes e depois da pandemia e de que recursos didático-pedagógicos você faz/fazia uso nas suas aulas como professor”***.

Ao levantar os dados, percebi que muitos professores continuaram a utilizar os mesmos recursos de antes da pandemia, mas mencionaram dificuldades de interação com os alunos nas aulas *online*. R1 ressaltou: “[...] acredito que a maior diferença é a interação com eles. Por se tratar de crianças pequenas, o contato é muito importante, e é o que tem sido mais difícil agora”. Observei que, para essa docente, a situação foi mais complicada, em virtude da dificuldade das crianças em entender que a aula era no computador e que a ferramenta não servia apenas para jogos. Outro ponto que se destaca é a falta de adequação para o desempenho dos alunos com relação à aprendizagem da LI. R2 apontou: “[...] é complicado afirmar que meu aluno está conseguindo ouvir a língua, (...) há dificuldades em compartilhamento de áudio nas plataformas, a própria conexão deixa a desejar na qualidade do som”. Esse trecho mostra quanto o professor deve estar atento à fragilidade desses recursos. Mais adiante, R2 afirma: “[...] Na escrita eu tinha, em sala de aula, acesso ao caderno do aluno e, por ali, poderia verificar seus acertos e dificuldades. Hoje, até mesmo pela tecnologia, as autocorreções [dos] erros ortográficos, por exemplo, já não aparecem”. No modo presencial, o professor tinha acesso às dificuldades que o aluno trazia para a sala de

⁹ No original: “[...] it should be noted that only the physical presence of the equipment in school environments, such as in computer labs, does not ensure change in teaching-learning practices”.

aula, fossem escritas ou orais. Na interação face a face, o professor pode perceber as dificuldades dos alunos através da escrita, da expressão facial, da expressão corporal, etc. No modo remoto, essas dificuldades podem ficar mascaradas. Para R2 parece que alguns benefícios da tecnologia recaem nas questões de correção, principalmente pela instantaneidade que ela possibilita.

Um relato interessante, trazido pelo participante R6, está relacionado ao fato de seu ingresso como docente ter ocorrido após a pandemia. Vejamos um trecho desse relato:

[...] foi um obstáculo iniciar a experiência [docente] em escola pública com turmas maiores de forma remota. Mas tive, em uma das escolas, um alcance grande e a participação dos alunos. Conseguimos desenvolver as atividades, conversar durante as aulas, levantar questionamentos e resoluções. (R6)

Com tal resposta, percebi que para R6 o formato do ensino remoto mostrou-se ser uma experiência positiva, porque os alunos apresentaram ter um bom relacionamento e isso contribuiu com a participação dialogada. É importante frisar que a motivação é um fator muito importante para a aprendizagem. Outro detalhe importante trazido por R6 é que ele lecionou no modelo híbrido, ou seja, alguns alunos participavam das aulas de forma presencial e outros de forma *online* ao mesmo tempo. Esse foi um desafio imposto aos professores no momento da pandemia. A esse respeito R6 destacou:

[...] com o modelo híbrido enfrentei dificuldades em relação à atenção para [alunos que estavam no modo] remoto e presentes. A aula presencial é boa para criar um laço com o aluno, mas o controle de ambas as turmas é difícil! E, aparentemente, sem solução. Os recursos usados tanto [no modo] remoto [quanto no] híbrido são os slides, vídeos, atividades que os alunos desenvolvam, jogos *online*, aparelhos digitais e *apps*, como, por exemplo, Instagram, Tik Tok, Canva, Twitter (R6).

Percebi que o modo híbrido foi a possibilidade que as escolas encontraram para organizar os grupos de estudo e diminuir o número de alunos em sala de aula. Pensar na modalidade híbrida de ensino é complexo, pois, pelo fato de o híbrido ocorrer em dois contextos ao mesmo tempo, o professor precisa dividir o nível de atenção com os dois grupos. Quando as turmas são agitadas, trata-se de uma tarefa difícil, que não se limita

a levar os computadores para a sala de aula: é preciso saber manipular as ferramentas de forma efetiva. Na visão de Costa et al. (2021, *online*),

[...] para efetivar e garantir o uso dessa metodologia [híbrida] e a apropriação do conhecimento por parte do discente, é necessária horizontalização do ensino, pensando em modelos curriculares que propõem mudanças, em que o aluno é protagonista da construção do seu conhecimento e o professor é o mediador.

Os dados ainda demonstram que os professores já vêm utilizando ferramentas tecnológicas como apoio à aprendizagem, mesmo com as dificuldades de acesso. Alguns professores relataram que procuraram explorar as ferramentas tecnológicas que tinham ao seu dispor, no entanto tiveram dificuldades em manter o controle das turmas em dois ambientes diferentes – a distância e presencial. Além de tentar se desdobrar em dois, o professor teve que se adaptar aos problemas estruturais, como as falhas de conexão de internet e a dificuldade de chamar atenção dos alunos durante as aulas. Percebi que a mudança brusca do ensino presencial para o remoto trouxe desafios para os professores, que tiveram dificuldades para lidar com “[...] o distanciamento físico, [e] a metodologia para condução do trabalho” (TEMÓTEO, 2021, p. 71). Por outro lado, percebi que o ensino híbrido fez com que os professores repensassem suas formas de ensinar. Na visão de Marques (2021, p. 143), “[...] o ensino híbrido e multimodal provoca a integração das [tecnologias digitais] TDs à prática docente na construção de novos significados e formas de interação colaborativas entre professores e alunos”.

Na análise relativa ao conhecimento dos docentes sobre os conceitos de *letramento*, *novos letramentos* e *multiletramentos*, percebi que há uma confusão terminológica entre os termos. Os termos *alfabetização* e *letramento* se confundem mesmo entre os estudiosos do assunto, pois por muito tempo nos acostumamos com o conceito de *alfabetização* e não estávamos habituados com a compreensão do que vem a ser *letramento*, como apontei no começo desta pesquisa. Vejamos, na sequência, a Questão 9, relacionada aos multiletramentos, seguida da análise: **“O que você entende por *letramento*, *novos letramentos* e *multiletramentos*? Como o ensino a partir dessas perspectivas pode auxiliar o professor e sua prática?”**.

Observei que realmente alguns dos participantes não sabiam diferenciar os termos.

Dos oito professores participantes da pesquisa, cinco parecem associar a mudança de *letramento* para *novos letramentos* ao uso de recursos tecnológicos. R1 destaca os “[...] recursos que o professor utiliza em sala de aula”; já R2 ressalta que a mudança se destaca pela “[...] gama de novos e velhos recursos para deixar a aula mais dinâmica e interessante”. Nesse último excerto de R2, percebo que o professor compreende que *novos e velhos recursos* podem coexistir, tal como Duboc (2015) observa em relação aos elementos da sociedade tipográfica, ou seja, aquela que se preocupa com fontes e estilos, e aos da sociedade pós-tipográfica, a sociedade mais digital não caracterizada por textos impressos.

Dando continuidade à mesma problemática, a diferenciação entre letramento, novos letramentos e multiletramentos, trago o discurso de R3, que destaca:

[...]. Neste tempo de pandemia estão acontecendo novos letramentos ou multiletramentos e estes estão sendo aprimorados pela exposição a uma nova forma de ver o mundo a nossa volta, assim como por novas formas de aprendizado, nem sempre adquirimos o conhecimento de uma maneira formal ou tradicional, somos expostos ao conhecimento de mundo, o que nos faz aprendermos de forma mais prática [...] (R3)

Percebi, no excerto de R3, que, para o professor, o letramento impresso, linear, tradicional está em transição para os letramentos complexos, em transformação, dinâmicos. Notei que o professor, ao mencionar “uma nova forma de ver o mundo”, demonstra sua consciência de que as práticas sociais estão mudando. Para Duboc (2015, p. 667), a discussão sobre os novos letramentos e multiletramentos “[...] faz emergir um novo entendimento de língua/linguagem, texto, gênero, leitura, escrita e autoria, dentre outras particularidades do campo”.

R4 comenta: “Sem dúvida os três termos referem-se à comunicação. O multiletramento a meu ver sempre existiu, sem, contudo, ter sido nominado”. Para R5, “[...] Os multiletramentos envolvem [...] o aprendizado por meio de imagens, não somente verbal como também não verbal”. Observei que R5 está próximo do que buscam os multiletramentos, que é abranger todos os tipos textuais e as diversidades, mas não somente o texto imagético.

Como um dos objetivos desta pesquisa é refletir sobre o uso dos multiletramentos como auxiliares no ensino-aprendizagem de LI, levantei a Questão 10:

“Nas suas aulas, você faz uso da perspectiva dos multiletramentos e integra recursos tecnológicos nas suas aulas de língua? Você acredita que essas possibilidades podem auxiliar na eficiência da aprendizagem da língua?”.

Todas as respostas foram afirmativas quanto ao uso da perspectiva dos multiletramentos nas aulas de LI. Os respondentes acreditam que essa perspectiva auxilia na aprendizagem da língua. A resposta de R3, por exemplo, foi:

[...] Sem dúvida, se temos as condições tecnológicas, conseguimos aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, pois nossos alunos estão na era tecnológica desde o ventre materno, então precisamos buscar novas formas de incentivo ao aprendizado de forma lúdica e efetiva (R3).

Percebi que o participante considera positivo o uso das TDICs para que o ensino-aprendizagem de língua inglesa se torne dinâmico e prazeroso. Ele destaca a necessidade de o professor ir ao encontro de novas propostas de ensino, demonstrando estar atento aos novos tempos de aprendizagem.

Por outro lado, o discurso de outro docente apontou uma parte negativa de utilizar os recursos tecnológicos – a desigualdade entre os alunos em sala de aula. No trecho a seguir, R8 observa: “[...] a estrutura e desigualdade na sala é um obstáculo, por exemplo, nas salas os alunos presenciais não têm acesso à internet, assim não consigo desenvolver a mesma atividade para remotos e *online*. [...]”. Percebi quanto a estrutura da escola é importante para a inserção dos recursos tecnológicos nas aulas. Nem todos os alunos contam com estruturas preparadas para aulas *online*: muitas vezes têm irmãos menores de quem precisam cuidar ou não dispõem de um lugar tranquilo e quieto para se concentrar. O mesmo vale para o professor com filhos em casa, cônjuge ou outros moradores, que na pandemia dividiram o espaço em tempo integral. Para que o uso das TDICs se concretize, é preciso um trabalho em conjunto. Luz (2022) discorre: “[...] entende-se que é preciso buscar alternativas que possibilitem minimamente a participação do estudante e que a aula seja atrativa para que a aprendizagem não se torne superficial e retrógrada.” (LUZ, 2022, p. 15).

Dos oito participantes percebi que sete associam a concepção dos multiletramentos ao uso de recursos tecnológicos. No entanto, é preciso ter cuidado para não restringir os multiletramentos ao uso das tecnologias. Na visão de Duboc e Souza (2021, p. 550), “[...] multiletramentos não é um conceito novo (portanto, não

necessariamente digital), assim como não deve ser metodologizado”¹⁰. Os autores defendem que a compreensão dos multiletramentos envolve a construção de sentidos a partir das diversas semioses, sejam elas visuais, auditivas, espaciais, corporais, podendo ser usados os recursos digitais ou não.

Na tentativa de levantar os caminhos metodológicos da prática do professor e verificar se eles contemplam as perspectivas da BNCC, elaborei a seguinte questão, numerada por 11: ***“A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que regulamenta as aprendizagens essenciais dos alunos do ensino fundamental e médio. O documento é referência para elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas e prevê a ‘[...] ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual 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, 2018, p. 242). Como educador, como você planejará sua aula levando em conta os pressupostos apontados pela BNCC?”***

Nessa questão, duas respostas foram vagas, pois não ficou claro como os participantes fazem uso dos multiletramentos nas suas práticas. Esses participantes não mencionaram como essa prática se efetivaria. Eles apenas disseram que não planejaram. Os outros seis participantes expuseram que já planejam ou planejarão as aulas com recursos tecnológicos como *datashow*, filmes, trabalhos em grupo, etc. R4 observou que pensar numa aula com base nos pressupostos dos multiletramentos é fundamental, “[...] caso contrário você será apenas alguém que ensina algo que não condiz com nada que faça sentido” (R4). Entendo que o professor enfatiza que é importante construir sentido a partir de recursos disponíveis. Já o participante R6 sugere que “[...] elaboraria atividades que iriam além de exercícios de escrita e leitura – atividades que tivessem a tecnologia como apoio e exercícios que desenvolvessem o conhecimento de mundo dos alunos”. É possível fazer uso da perspectiva dos

¹⁰ No original: “[...] multiliteracies is old stuff (thus, not **necessarily** digital stuff), as well as it cannot be methodologized (...)”.

multiletramentos a partir do conhecimento de mundo dos alunos. Explorar as múltiplas semioses nas práticas letradas pode auxiliar os alunos no desenvolvimento da língua e das múltiplas habilidades (sensorial, auditiva, comunicativa, corporal, digital, etc.).

O próximo levantamento diz respeito à proposta dos multiletramentos. A esse respeito cito um trecho de Duboc (2015) no qual ela discorre sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, proposta pelo New London Group, e o significado do prefixo 'multi' para o grupo: **Questão 12: “Leia o trecho e responda à pergunta justificando-a: ‘Ao cunharem o termo multiletramentos, o New London Group (COPE; KALANTZIS, 2000), grupo de teóricos que se reuniu em 1996 para discutir o tema do letramento à luz do multilinguismo, do multiculturalismo e da multimodalidade, preocupava-se em problematizar um currículo pautado na marginalização linguístico-cultural de crianças cujas práticas de letramento não dialogavam com os letramentos escolares. Assim é que, segundo explicam Kalantzis e Cope (2011), o prefixo “multi” procura dar conta de dois aspectos: de um lado, a multiplicidade de formas representacionais possibilitada pelas novas mídias digitais; de outro, a multiplicidade de significações ocorridas em contextos sociais e culturais diversos. Disso inferimos que uma pedagogia de multiletramentos coloca-se, essencialmente, como proposta inclusiva, na medida em que não olha apenas para a multiplicidade das novas tecnologias, mas sim e, sobretudo, para a visibilidade da diferença e da subjetividade nos novos tempos.’ (DUBOC, 2015, p. 669). Você reconhece que tais estudos são de extrema importância para as práticas pedagógicas no ensino de Língua Inglesa?”**

O que busquei com tal questionamento foi analisar se os participantes compreendiam a importância dos estudos voltados para os multiletramentos no ensino de LI. Observei que sete dos oito participantes da pesquisa entenderam o ponto que abordei e reconhecem a proeminência de tais estudos, como vemos nas respostas que seguem. R2 afirmou: “Sim, lendo essa citação só consigo concordar que a união dos dois (multiletramentos e contexto social) auxilia muito no ensino e na aprendizagem da Língua Inglesa”. Para R5: “Sim. Acredito que tais estudos acrescentam muito nas práticas de ensino da língua inglesa”. Outro participante ressaltou que o estudo dos

multiletramentos é importante para o ensino da LI, pelo seu caráter inclusivo. Para R7, “[...] quanto maior a inclusão, mais próximo [estamos] de atingir o objetivo do ensino”.

Na sequência, solicitei aos respondentes que nos contassem se já haviam proposto algum trabalho que utiliza recurso que envolve as TIDCs na sala de aula. Meu objetivo na Questão 13 foi perceber se os respondentes associavam os multiletramentos às TDICs: **“[...] acreditamos que este novo contexto educacional necessita de novas práticas educativas, sendo, portanto, necessário quebrar paradigmas, sair do comodismo e avançar em relação ao uso de metodologias que explorem o uso das tecnologias.” (SANTOS, 2017, p. 18). Você já propôs algum trabalho que precisasse utilizar algum tipo de plataforma digital ou ambiente virtual de aprendizagem? Se sim, como foi desenvolvido?”.**

Em três das oito respostas consta que ainda não propuseram trabalhos em plataformas ou aplicativos diferenciados, mas **cinco** delas foram positivas quanto à utilização dos recursos digitais. A esse respeito, R2 comenta: “Eu monto muitos jogos sobre estruturas e vocabulários na plataforma Kahoot, na qual eu monto o jogo e os alunos entram no *id* pelo celular ou computador para conseguir jogar”. R7 comentou: “[...] com a pandemia, tive que adaptar alguns trabalhos para as plataformas”. Percebi mais uma vez que o mundo digital está presente e atuante nas salas de aula, mas, mesmo com todos os participantes reconhecendo sua importância, ainda há alguns profissionais que, por algum motivo, não propuseram uma atividade imersa nos recursos digitais. Luz (2022) discorre exatamente sobre outras possibilidades pedagógicas para ampliar a forma como as aulas de LI se dão: “É como se o professor estimulasse seus alunos a desenvolverem a capacidade criativa. Os professores, muitas vezes, modificam suas práticas em virtude de necessidades que emergem na sala de aula”. (LUZ, 2022, p.16).

No levantamento, percebi três posicionamentos negativos quanto ao uso das tecnologias. Alguns professores ainda relutam em aderir à proposta de um trabalho diferenciado com o uso de plataformas ou recursos digitais. Isso pode ocorrer devido a crenças num tipo de abordagem, fatores relacionados à cultura de aprender, dificuldades de lidar com inovações, falta de reflexão sobre as novas propostas de ensino, etc.

Meu interesse na Questão 14 foi saber, como já comentei anteriormente, das dificuldades enfrentadas pelos professores quando propõem uma atividade nas aulas de LI, dos desafios enfrentados por eles: **“Em razão de termos uma nova geração, conectada, que avança a cada dia, é necessário que os professores aprimorem sua prática, mas também é de suma importância os estudantes se sintam instigados e comprometidos com seus estudos para possibilitar um ‘aprender’ prazeroso e não uma mera obrigação, onde professores e alunos sejam parceiros e um aprenda com o outro, e, em decorrência disso, um aprendizado significativo.’ (SANTOS, 2017, p. 17). Com base nesse trecho do autor, quais as maiores dificuldades que você enfrenta quando pensa em fazer algo diferenciado para auxiliar na aprendizagem da Língua Inglesa nas aulas?”**

As respostas colocadas são muito interessantes. Todas são diferentes e apontam a dificuldade que cada professor encontra nas suas salas de aula. Foram citadas dificuldades como preparação da aula, inspiração para motivar professores e alunos, falta de programas de fácil acesso e até mesmo a maturidade dos alunos, pois, como sabemos, trabalhar com as crianças e adolescentes tem suas peculiaridades. Foi possível observar algumas dificuldades relacionadas à formação. R3 reportou que “Muitas vezes há resistência, principalmente num primeiro momento, mas não há como fugirmos disto, principalmente após 2020, este ano veio para quebrar paradigmas”. Já para R7, a dificuldade é “A falta de programas de fácil uso”. Outro pensamento diz respeito à motivação: “[...] o interesse do aluno em desenvolver a atividade, muitos não fazem as atividades, assim o colégio ao final do trimestre apenas faz uma recuperação geral, algo que desestimula os professores em desenvolver novas atividades” (R8). Implantar novos recursos e ferramentas não é nada fácil, como já observei nos dados da pesquisa: é preciso oferecer bons cursos de formação aos professores para lidar com as novas práticas propostas pelos multiletramentos, assim como investimentos em boas plataformas e em recursos como jogos educativos – fazer da tecnologia uma aliada para aproximar os alunos do conteúdo e não atribuir a ela a solução para a aprendizagem. Concordo com Klering et al. (2021, p. 106) quando elas afirmam: “[...] Embora trabalhar com tecnologia traga muitos desafios ao nos impulsionar para fora de nossa zona de conforto, aquela na qual nos tranquilizamos com a mesma rotina de aulas o tempo todo,

às vezes tendo resistência ao tentar algo novo, também traz inúmeros benefícios. E a tecnologia está longe de ir embora”.

A próxima análise aborda a linguagem da internet e do celular em sala de aula. Para tal discussão, acrescentei na Questão 15 um trecho de Rojo (2012) em que ela questiona os professores sobre a aceitação do mundo digital na sala de aula: **“Em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona. Em vez de proibir o uso do celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia”. (ROJO; MOURA, 2012, p. 27). Você concorda com essa afirmação? Explique”.**

No levantamento dos dados dessa questão, todos os respondentes concordaram com a afirmação da autora. Eles estão dispostos a usar o celular como um aliado na sala de aula. Logicamente com supervisão e para atividades direcionadas, como observei na resposta de R2: “Concordo, porém, acredito que seria necessário usá-lo em atividades pontuais, para não acostumar os alunos somente com esse recurso [...]”. Observo aqui que R2 tem preocupação de que o uso frequente do celular nas aulas pode implicar negativamente no interesse do aluno com outras tarefas. Isso de fato pode ocorrer, já que os jovens têm afinidade com essa tecnologia, o que desfavorece outras propostas de ensino. Na resposta de R8 noto que, na instituição de ensino em que ele leciona, o uso do celular é proibido, o que dificulta as atividades com essa ferramenta. Vejamos: “Sim! O aluno é familiarizado com o celular, é algo do dia a dia e parte da sua vida; a proibição durante aulas que usam a tecnologia é algo sem sentido! Mesmo assim, no colégio em que leciono, o celular é proibido e, quando podemos usar, não temos acesso à internet de qualidade” (R8). O celular pode ser um aliado na sala de aula e auxiliar a prática do professor, desde que ele tenha o cuidado de propor atividades críticas e desafiadoras.

Antes de finalizar, coloco a última pergunta, a Questão 16, com mais uma citação de ROJO (2012), na qual ela comenta a presença da tecnologia no nosso cotidiano: **“A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem**

ser adquiridas.’ (ROJO; MOURA, 2012, p. 37). A partir da citação, você acha possível utilizar tais tecnologias nas aulas? Justifique”.

Todos os respondentes concordaram que a tecnologia deve fazer parte do contexto escolar, desde que monitorada, para que alguns alunos não se aproveitem e acabem esquecendo que estão na escola para estudar e não para navegar na rede, como em um momento de lazer. Três das oito respostas apontam que a escola deve ter estrutura para suportar aulas conectas, do contrário uma aula que seria divertida e interessante pode se transformar em frustração de professores e alunos, causando desmotivação de ambos. R5 discorre: “Sim, porém acredito que esse uso depende muito da estrutura escolar. Algumas escolas não possuem internet e isso dificulta o uso de tecnologias”. Outro participante ainda ressaltou: “Sim, os alunos cada vez mais usam a tecnologia. Então as escolas devem se inserir neste novo modelo” (R7). Essas falas demonstram a realidade sobre o distanciamento daquilo que é proposto pelos documentos oficiais de ensino e o que acontece de fato nas escolas. Por isso, a importância da pesquisa e do olhar contextual para a aprendizagem.

Entre as dificuldades apresentadas em relação à implementação das TDICs na escola, está o comprometimento do aluno e a estrutura que a escola possui. Como já foi observado nos dados analisados, a escola pública sofre mais no quesito estrutura física, como possuir internet de qualidade e aparelhos de *datashow* para uso dos professores, do que na falta de aceitação dos professores sobre as mudanças no formato de ensino. Se a escola não possuir estrutura e os alunos não se comprometerem, o trabalho não sai.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, pude verificar que os resultados tiveram várias implicações. Primeiro, percebi que as TDICs e os multiletramentos estão presentes nas aulas dos professores de língua inglesa. Observei também que eles apoiam o uso de recursos didáticos-pedagógicos como celulares, TV, *datashow*, computador, etc. nas aulas ou para desenvolver trabalhos diferenciados. Segundo, com relação à compreensão dos termos *letramento*, *alfabetização* e *multiletramentos*, ficou exposto que os termos ainda geram discussão e uma compreensão um pouco superficial. O que está claro para os participantes é que a perspectiva dos multiletramentos traz aos professores a oportunidade de criar aulas diversificadas e utilizar recursos didáticos múltiplos. Além disso, era de meu interesse observar os desafios enfrentados pelos professores durante a pandemia, sabendo que algumas escolas não dispunham de estrutura física para que as aulas fossem interativas e dinâmicas. Alguns professores não tinham preparo pedagógico para trabalhar com os recursos digitais. Inserir as TDICs e os multiletramentos na sala de aula não é um processo fácil, já que isso demanda não só o comprometimento dos professores, dos alunos e da equipe pedagógica da escola (envolvendo a estrutura física) no processo, mas também a compreensão de que esse é um movimento coletivo: o letramento tem se modificado com o tempo e as TDICs vieram para ficar. Percebi que os participantes da pesquisa se mostraram interessados em percorrer esse novo caminho – multiletramentos e TDICs, mas que o professor da escola pública enfrenta maiores desafios, principalmente relacionados aos recursos e às iniciativas dos próprios alunos em usar as ferramentas digitais de forma consciente.

Portanto, se questionarmos: É possível que os multiletramentos e as TDICs auxiliem no ensino-aprendizagem de língua inglesa de professores de escolas públicas e privadas? Segundo o levantamento desta pesquisa, a resposta é sim! Qualquer recurso que motive e atraia o aluno e até mesmo facilite o desenvolvimento das aulas é válido e precioso: basta comprometimento e trabalho em conjunto.

Em suma, o professor pode empregar todos os recursos disponíveis – *available designs* (COPE; KALANTZIS, 2009) para o benefício da aprendizagem. “Em muitos ambientes de aprendizagem, o uso de música já é motivo para prender a atenção dos

alunos. Os alunos gostam quando o professor leva materiais diferenciados: ficam interessados na língua estrangeira, prestam atenção e a aula acaba se tornando muito mais produtiva. Assim, entendo que as TDICs e os multiletramentos podem ser vistos como aliados no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, afastar os alunos do celular ou da internet durante uma prática de ensino pode não ser a melhor atitude. Na verdade, o professor precisa orientar os alunos ao uso consciente em atividades direcionadas, pois, se os alunos usam as TDICs fora da escola, eles também querem inseri-las no contexto escolar. Cabe ao professor guiar os alunos para que eles façam uso crítico dessas ferramentas.

Esta pesquisa contribuiu para a minha formação, já que pude estudar como e por que a pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009) pode ser utilizada nas aulas de língua inglesa. Além disso, o olhar dos participantes da pesquisa me ajudou a perceber se é possível sua aplicabilidade em escolas públicas e privadas.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M. L. O. O papel dos cursos de Letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre. In: SILVA, K. A. **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 1. Campinas: Pontes, 2010.

ARAÚJO, N. M. S.; HISSA, D. L. A. Escrita colaborativa e multiletramentos: a revisão mediada na produção de webaula. In: AZEVEDO, I. C. M.; COSTA, R. F. (Orgs.). **Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas**. São Paulo: Blucher, 2019. p. 165-187.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRUCE, B. C. Ubiquitous learning, ubiquitous computing, and lived experience. **Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning**. University of Illinois, 2009. Disponível em: <<https://www.ideals.illinois.edu/items/17164>> Acesso em: 3 nov. 2022.

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

_____. (Eds.) **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2000.

COSTA, E. D.; TESCCKE, N.; PERUZZO, S.; MELLO, R. O. Os desafios do ensino híbrido no ensino remoto. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 38, 19 out. 2021. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/38/os-desafios-do-ensino-hibrido-no-ensino-remoto>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

DA ROSA, G. C. K. **O professor de língua inglesa em atuação**: narrativas autobiográficas de egressos do curso de Letras. Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/semiose>>. Acesso em: 21 jan. 2023.

DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3628>>. Acesso em: 23 nov. 2022.

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

FIORI, H. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

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

KALANTZIS, M.; COPE, B. Expanding the scope of literacy pedagogy. 2011. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/multiliteracies/>>. Acesso em: 31 jan. 2023.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KLERING, E. H.; DA ROSA, L. H.; KERSCH, D. F. Multiletramentos em tempos de ensino remoto: o trabalho com podcasts. In: KERSCH, D. F.; MARTINS, A. P. S.; SANTOS, G. K.; TEMÓTEO, A. S. S. G. (Orgs.). **Multiletramentos na pandemia**: aprendizagens na, para a e além da escola. São Leopoldo, RS: Casa Leiria, 2021.

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

LUZ, K. S. **Multiletramentos e a formação do professor de língua inglesa em época de pandemia**: desafios e impactos. Trabalho de Conclusão do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <<http://ri.uepg.br:8080/monografias/handle/123456789/163>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

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.

MARSON, I. C. V. **Ambientes virtuais de aprendizagem e docência da língua inglesa na educação superior**. Dissertação – Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná, 2008.

MARQUES, R. G. Projeto em rede: para a construção de um 'novo ethos' na educação básica. In: KERSCH, D. F.; MARTINS, A. P. S.; SANTOS, G. K.; TEMÓTEO, A. S. S. G. (Orgs.). **Multiletramentos na pandemia**: aprendizagens na, para a e além da escola. São Leopoldo, RS: Casa Leiria, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

PÁDUA, C. A. L. O.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. A contribuição das tecnologias digitais da informação e comunicação para o processo ensino e aprendizagem em tempo de pandemia por Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 2, 2022.

QUEIROZ, S. S. **O trabalho do professor de língua inglesa em escolas públicas**: uma breve discussão sobre os aspectos metodológicos. Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Letras, Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, PB, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23151>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. 264 p.

RODRIGUES, J. J. **Metodologias ativas e o ensino de língua inglesa na educação básica**. Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Letras, Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, PB, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23174>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

SANTOS, K. F. **A transposição do letramento para a pedagogia dos multiletramentos**: novas metodologias para a prática pedagógica. Monografia apresentada ao Centro Universitário do Sul de Minas, Varginha, MG, 2017. 29 p.

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

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, Autores Associados, n. 25, p. 5-17, jan.-abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2022.

STREET, B. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education**, Columbia University, v. 5, p. 1-14, 2003.

SILVA, Z. G. **Percepções de estudantes de uma escola pública sobre o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2022.

TEMÓTEO, A. S. S. G. A constituição de letramentos durante a pandemia: desafios para professores e alunos. In: KERSCH, D. F.; MARTINS, A. P. S.; SANTOS, G. K.; TEMÓTEO, A. S. S. G. (Orgs.). **Multiletramentos na pandemia**: aprendizagens na, para a e além da escola. São Leopoldo, RS: Casa Leiria, 2021.

APÊNDICE – Questionário aplicado aos professores
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
ORIENTADORA PROF.^a DR.^a ISABEL CRISTINA VOLLET MARSON
ACADÊMICA NILCÉLIA CAVALHEIRO MACHADO SERAFIM

QUESTIONÁRIO PARA GERAR DADOS PARA A PESQUISA “Os multiletramentos e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nas aulas de língua inglesa: desafios e possibilidades”. Se você concordar em responder às perguntas de forma voluntária, pode continuar a responder às perguntas do questionário. Todos os dados têm o devido sigilo garantido (anonimato). Desde já agradeço a colaboração.

1) Sexo: () masculino () feminino () prefiro não mencionar

2) Idade: _____

3) No momento, leciono em uma escola:

() pública () particular

4) Há quantos anos você é professor de Língua Inglesa?

5) Você gosta de lecionar Língua Inglesa? () sim () não () indiferente

6) Estamos vivendo momentos instáveis e incertos de ordem política, econômica e educacional que afetam diretamente o trabalho do professor, principalmente pelas condições que fomos surpreendidos pela pandemia da Covid-19. Essas mudanças têm exigido que o professor, num período curto de tempo, se adapte a novas formas de aprender e ensinar línguas. Nesse contexto, como você vê o seu papel de formador(a) e como você tem se adaptado ao ensino do inglês como língua estrangeira (ILE)?

7) Assinale os recursos didático-pedagógicos de que você faz uso ou considera importantes nas aulas de Língua Inglesa?

| | | | |
|---|--|----|------------------------------|
| 1 | Aparelho de som () | 5 | Computador () |
| 2 | TV/DVD () | 6 | Livro didático () |
| 3 | Jogos/Games <i>online</i> () | 7 | Figuras/Imagens/Desenhos () |
| 4 | Telefone celular () | 8 | Quadro-Negro () |
| 5 | Computador () | 9 | <i>Datashow</i> () |
| 6 | Ambientes virtuais de aprendizagem () | 10 | Outro () Qual? _____ |

8) No começo desse ano estávamos dando as nossas aulas presenciais nas instituições em que lecionávamos e com as ferramentas que tínhamos disponíveis, numa suposta estabilidade. Com a vinda da pandemia, tudo mudou. Pensando nos dois momentos, descreva como são/eram as suas aulas de língua inglesa antes e depois da pandemia e de que recursos didático-pedagógicos você faz/fazia uso nas suas aulas como professor.

9) O que você entende por letramento, novos letramentos e multiletramentos? Como o ensino a partir dessas perspectivas pode auxiliar o professor e sua prática?

10) Nas suas aulas, você faz uso da perspectiva dos multiletramentos e integra recursos tecnológicos nas suas aulas de língua? Você acredita que essas possibilidades podem auxiliar na eficiência da aprendizagem da língua?

11) A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que regulamenta as aprendizagens essenciais dos alunos do ensino fundamental e médio. O documento é referência para elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas e prevê a “[...] ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual 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, 2018, p. 242). Como educador, como você planejaria sua aula levando em conta esses pressupostos apontados pela BNCC? BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 set. 2020.

12) Leia os trechos abaixo e responda às perguntas:

“Ao cunharem o termo multiletramentos, o New London Group (COPE; KALANTZIS, 2000), grupo de teóricos que se reuniu em 1996 para discutir o tema do letramento à luz do multilinguismo, do multiculturalismo e da multimodalidade, preocupava-se em problematizar um currículo pautado na marginalização linguístico-cultural de crianças cujas práticas de letramento não dialogavam com os letramentos escolares. Assim é que, segundo explicam Kalantzis e Cope (2011), o prefixo “multi” procura dar conta de dois aspectos: de um lado, a multiplicidade de formas representacionais possibilitada pelas novas mídias digitais; de outro, a multiplicidade de significações ocorridas em contextos sociais e culturais diversos. Disso inferimos que uma pedagogia de multiletramentos coloca-se, essencialmente, como proposta inclusiva, na medida em que não olha apenas para a multiplicidade das novas tecnologias, mas sim e, sobretudo, para a visibilidade da diferença e da subjetividade nos novos tempos”. (DUBOC, 2015, p. 669). Você reconhece que tais estudos são de extrema importância para as práticas pedagógicas no ensino de Língua Inglesa? Justifique.

13) “[...] acreditamos que este novo contexto educacional necessita de novas práticas educativas, sendo, portanto, necessário quebrar paradigmas, sair do comodismo e avançar em relação ao uso de metodologias que explorem o uso das tecnologias.” (SANTOS, 2017, p. 18). Você já propôs algum trabalho que precisasse utilizar algum tipo de plataforma digital ou ambiente virtual de aprendizagem? Se sim, como foi desenvolvido?

14) “Em razão de termos uma nova geração, conectada, que avança a cada dia, é necessário que os professores aprimorem sua prática, mas também é de suma importância os estudantes se sentirem instigados e compromissados com seus estudos para possibilitar um “aprender” prazeroso e não uma mera obrigação, onde professores e alunos sejam parceiros e um aprenda com o outro, e, em decorrência disso, um aprendizado significativo.” (SANTOS, 2017, p. 17). Com base nesse trecho do autor, quais as maiores dificuldades que você enfrenta quando pensa em fazer algo diferenciado para auxiliar na aprendizagem da Língua Inglesa nas aulas?

15) “Em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona. Em vez de proibir o uso do celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia.” (ROJO; MOURA, 2012, p. 27). Você concorda com essa afirmação? Explique.

16) “A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas.” (ROJO; MOURA, 2012, p. 37). A partir da citação, você acha possível utilizar tais tecnologias nas aulas?

Justifique.
