



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JORGE LUIZ PEREIRA PONTES

**AS PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA CIDADE DE
MARACANAÚ - EM BUSCA DOS MULTILETRAMENTOS**

FORTALEZA

2026

JORGE LUIZ PEREIRA PONTES

AS PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA CIDADE DE
MARACANAÚ - EM BUSCA DOS MULTILETRAMENTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Juscileide Braga de Castro.

FORTALEZA

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- P858p Pontes, Jorge Luiz Pereira.
As práticas docentes no ensino de língua inglesa na cidade de Maracanaú : em busca dos multiletramentos / Jorge Luiz Pereira Pontes. – 2026.
140 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2026.
Orientação: Prof. Dr. Juscileide Braga de Castro.
1. Multiletramentos. 2. Designs de significado. 3. Prática docente. I. Título.

CDD 370

JORGE LUIZ PEREIRA PONTES

AS PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA CIDADE DE
MARACANAÚ - EM BUSCA DOS MULTILETRAMENTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 23/01/2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Juscileide Braga de Castro (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Lídia Amélia de Barros Cardoso
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À minha aluna número 1. Se minha vida e trajetória servirem de guia para alguém, que seja primeiramente você, meu picoto de gente.

AGRADECIMENTOS

Àquele que em segredo ouve meus anseios e angústias e que renova minha fé nos pequenos milagres que Sua graça me concede. A Ti Senhor Deus da minha fé, Senhor das minhas certezas e incertezas, obrigado!

Aos professores e professoras que desde a Cidade das crianças, na escola Alba Frota, até as cátedras da Federal do Ceará, moldaram meu ethos docente e me fizeram chegar até aqui, obrigado!

À minha primeira mestra, minha mãe, minha professora, obrigado velhice!

À minha amada, minha amante, minha companheira, cujos olhos iluminaram momentos de angústia e desalento, a você pinxeja, obrigado.

“Aquilo que você procura, também está à sua procura”.

(Rumi)

RESUMO

A pesquisa teve por objetivo central compreender como se dá a configuração da pedagogia dos multiletramentos através dos *designs* de significados que se materializam e se manifestam nos textos multissemióticos e nas tecnologias digitais presentes (ou não) nas práticas pedagógicas dos professores de língua inglesa na cidade de Maracanaú. A fim de dar consecução ao objetivo proposto pretendeu-se: Identificar os pressupostos básicos da pedagogia dos multiletramentos manifestados nas práticas pedagógicas dos sujeitos participantes e examinar os desafios e possibilidades enfrentados pelos docentes de língua inglesa ao integrar os multiletramentos em suas práticas pedagógicas no contexto educacional da referida rede de ensino. A base epistemológica deste estudo se baseou nos princípios metodológicos dos multiletramentos assim como nos postulados teóricos presentes nesse campo teórico tais como as tecnologias digitais, os letramentos digitais, as multissemioses e a multiculturalidade. A pesquisa, de caráter qualitativo, operacionalizada através de abordagem descritivo-exploratória, foi realizada através de observações de aulas, análise dos registros de planejamento e finalmente por meio de entrevistas semiestruturadas. Os dados foram tratados à luz dos pressupostos metodológicos da análise de conteúdo, da revisão integrativa de literatura, e finalmente da triangulação de dados metodológicos e teóricos. Os resultados constatados através das observações de aulas revelaram que a referida pedagogia se manifesta em seus postulados mais representativos nas práticas docentes observadas, mas não em sua totalidade. As bases conceituais delineadas pelos sujeitos da pesquisa e captadas em seus discursos revelam compreensões difusas sobre elementos basilares do campo teórico abordado tais como: multiletramentos, multimodalidade e multiculturalidade, para os quais recorreu-se a conceitos parcialmente similares (interdisciplinaridade, sociointeracionismo e diversidade de gêneros e níveis de complexidade textuais).

Palavras-chave: multiletramentos; *designs* de significado; prática docente.

ABSTRACT

The main objective of the research was to understand how multiliteracies pedagogy is configured through the designs of meanings that materialize and manifest themselves in multisemiotic texts and digital technologies present (or not) in the pedagogical practices of English language teachers in the city of Maracanaú. In order to achieve the proposed objective, we sought to: Identify the basic assumptions of multiliteracies pedagogy manifested in the pedagogical practices of the participating subjects and examine the challenges and possibilities faced by English teachers when integrating multiliteracies into their pedagogical practices in the educational context of the aforementioned school system. The epistemological basis of this study was based on the methodological principles of multiliteracy as well as on the theoretical postulates present in this theoretical field, such as digital technologies, digital literacies, multisemiotics, and multiculturalism. The qualitative research, operationalized through a descriptive-exploratory approach, was conducted through classroom observations, analysis of planning records, and finally through semi-structured interviews. The data were treated in light of the methodological assumptions of content analysis, integrative literature review, and finally triangulation of methodological and theoretical data. The results found through classroom observations revealed that this pedagogy manifests itself in its most representative postulates in the teaching practices observed, but not in its entirety. The conceptual bases outlined by the research subjects and captured in their discourses reveal diffuse understandings of basic elements of the theoretical field addressed, such as multiliteracy, multimodality, and multiculturalism, for which partially similar concepts were used (interdisciplinarity, socio-interactionism, and diversity of genres and levels of textual complexity).

Keywords: multiliteracy; designs of meaning; teaching practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– O cenário atual dos multiletramentos na pesquisa científica.....	30
Quadro 2	– Análise final das observações.....	94
Quadro 3	– Sistematização da definição de multiletramentos na visão de P1 e P2...	107
Quadro 4	– Sistematização da definição de multimodalidade na visão de P1 e P2...	111
Quadro 5	– Sistematização da definição de multiculturalidade na visão de P1 e P2..	116
Quadro 6	– Tratamento dos dados sobre recursos predominantes na prática docente.....	116
Quadro 7	– Sistematização das definições na visão de P1 e P2.....	119
Quadro 8	– Tratamento dos dados das questões 1, 2, 4, e 7.....	119
Quadro 9	– Triangulação dos dados.....	127
Quadro 10	– Configuração final dos multiletramentos.....	129

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	(MULTI)LETRAMENTO(S): A PALAVRA E OS SENTIDOS EM CONSTRUÇÃO.....	21
2.1	Os multiletramentos.....	21
2.2	Práticas docentes, tecnologias digitais e multiletramentos.....	25
2.3	Relações entre multiletramentos, prática docente e ensino: uma revisão integrativa de literatura.....	29
3	METODOLOGIA.....	51
3.1	Local e sujeito (P1 e P2)	53
3.2	Instrumentos de coleta de dados: detalhamento da ação dos instrumentos de coleta de dados na consecução dos objetivos.....	54
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	58
4.2	A prática docente no ensino de língua inglesa - em busca dos multiletramentos.....	58
4.1.1	<i>Relatórios de observação de prática docente.....</i>	59
4.1.1.1	<i>Observação 1 - P1.....</i>	59
4.1.1.2	<i>Observação 2 - P1.....</i>	65
4.1.1.3	<i>Observação 3 - P1.....</i>	68
4.1.1.4	<i>Observação 4 - P1.....</i>	73
4.1.1.5	<i>Observação 1 - P2.....</i>	78
4.1.1.6	<i>Observação 2 - P2.....</i>	82
4.1.1.7	<i>Observação 3 - P2.....</i>	85
4.1.1.8	<i>Observação 4 - P2.....</i>	89
4.1.2	Análise final das observações - categorização das análises.....	94
4.2	Os multiletramentos a partir das idiossincrasias dos sujeitos participantes - respostas ao segundo objetivo específico.....	100
4.2.1	<i>Conhecendo os professores(as) - P1 e P2.....</i>	100
4.2.2	<i>Os desafios e possibilidades na visão de P1 e P2.....</i>	101
4.2.3	<i>Definição do conceito de multiletramentos.....</i>	103
4.2.4	<i>Definição de multimodalidade e autoanálise da prática nesse aspecto.....</i>	107
4.2.5	<i>Definição de multiculturalidade e autoanálise da prática nesse aspecto.....</i>	111

4.2.6	<i>Recursos predominantes na prática docente - analógicos e/ou digitais.....</i>	116
4.2.7	<i>Junção das análises - os desafios e possibilidades nos multiletramentos.....</i>	118
5	A CONFIGURAÇÃO DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM MARACANAÚ.....	125
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
	REFERÊNCIAS.....	133
	APÊNDICE A – GUIA TEMÁTICO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	137
	APÊNDICE B – GUIA PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE DA AULA.....	140

1 INTRODUÇÃO

A Educação é uma área do conhecimento para a qual convergem inúmeros outros campos do saber. Por seu caráter multidisciplinar é possível receber várias contribuições das outras ciências no sentido de buscar a melhoria contínua de todos os processos envolvidos no complexo fenômeno da aprendizagem.

A percepção de complexidade do fenômeno educativo e a constante reflexão sobre a aprendizagem de língua inglesa em uma perspectiva crítico-reflexiva teve, pelo autor dessas linhas, um aporte expressivo quando da conquista de uma das quatro vagas no Mestrado em Educação Brasileira no eixo Tecnologias Digitais na Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). A compreensão da presença de abordagens críticas e conscientizadoras ao mesmo tempo em que práticas cristalizadas em modelos de sociedades reacionárias insistiam em ocupar espaços no campo dialético da Educação Linguística foi ampliada no contato com a teoria dos multiletramentos.

Este campo teórico, aqui apresentado como objeto de análise e base epistemológica da pesquisa empreendida, propõe posturas críticas e reflexivas de ensino para uma nova sociedade, o que por sua vez pode resultar na superação do sujeito passivo perante as modernas estruturas de comunicação propiciadas pela revolução tecnológica.

O sujeito passivo, mero consumidor acrítico e deslumbrado perante às novas tecnologias, na visão dos teóricos dos multiletramentos, é potencialmente substituído por um sujeito crítico capaz de utilizar essas novas possibilidades tecnológicas para afirmação de sua identidade no amplo e ubíquo território virtual no qual passa a atuar como criador e recriador de novos elementos semióticos, ou, para usar a terminologia do grupo de Nova Londres, criador e recriador de novos *designs* de significado (New London Group, 1996).

É oportuno salientar a percepção de similaridade da referida pedagogia com a Pedagogia Libertária de Paulo Freire (1987). As semelhanças com o projeto de educação freiriano no Brasil são notavelmente significativas, com uma diferença basilar. Enquanto Freire propunha o processo de conscientização a partir da palavra geradora, portanto, a partir de um projeto de alfabetização, o grupo de Nova Londres o faz a partir da concepção do termo letramento, o que por sua vez estabelece uma perspectiva mais abrangente por estar precipuamente relacionada às práticas sociais de linguagem (Rojo, 2009). Mais que pluralizar a palavra, como já proposto por Magda Soares (2009), o grupo de Nova Londres ampliou essa perspectiva inaugurando o termo multiletramentos, definido como:

Uma palavra que nós escolhemos porque descreve dois importantes argumentos que nós devemos considerar com relação à emergente ordem cultural, institucional e

global. O primeiro argumento se refere à multiplicidade de canais de comunicação e à mídia; o segundo se refere ao saliente crescimento da diversidade cultural e linguística (New London Group, 1996, p. 5, tradução nossa).

Além desses dois importantes aspectos a se considerar nos multiletramentos, ou seja, a multiplicidade de canais de comunicação/mídia e a diversidade cultural/linguística, é necessário também incluir reflexões acerca dos elementos culturais e hegemônicos que costumam vir acoplados quando se ensina ou se aprende a língua inglesa.

A hegemonia linguística anglo-americana, que impõe como paradigma a forma e a cultura dos dois países referenciados como modelos a serem seguidos, remete a discursos de dominação ideológica assim como a questões relacionadas ao capital cultural (Bourdieu, 1979) das formas de expressão próprias das nações dominantes. O texto e a crítica do grupo de Nova Londres convergem com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) quando recomenda o ensino de língua inglesa tratando-a como língua franca, ou seja, como recurso globalmente compartilhado destinado à comunicação daqueles, sejam quais forem seus países de origem, falantes de línguas maternas diferentes.

Conceber a língua como fenômeno a ser analisado em suas manifestações naturais e cotidianas, substituindo a ótica estruturalista pelo olhar da sociolinguística constituiu tarefa para a qual Marcos Bagno (1999) dedicou-se com êxito marcando as iniciais mudanças de perspectiva no ensino de língua portuguesa e quebrando, não sem dificuldades, velhos paradigmas. Engana-se quem acha que a língua representa um simples fenômeno que cabe cartesianamente em manuais e gramáticas. Em *Vício de fala* (1925), Oswald de Andrade já desafiava o *status quo* linguístico com provocações acerca das falas populares, em que, mesmo à margem dos padrões linguísticos elitizados, seus falantes iam “fazendo telhados”, ou seja, iam construindo suas próprias existências.

Pelo envolvimento pessoal enquanto profissional da educação no ensino de língua inglesa no município de Maracanaú e pelo contato com as formulações conceituais ancoradas nos multiletramentos, através das quais se propõe a integração de elementos multiculturais reforçados pelo advento do uso massivo das tecnologias digitais, é que foram tecidas múltiplas reflexões acerca da teoria lançada a partir do manifesto de 1996, assim como sobre a maneira com a qual os profissionais do ensino de língua inglesa recebem, percebem e aplicam os multiletramentos em suas práticas na cotidianidade.

Para reforçar a relevância e justificativa da pesquisa aqui proposta foi feita uma coleta inicial de dados buscando reconhecer o estado da arte relativo às temáticas centrais deste percurso investigativo. A busca foi empreendida em duas plataformas: Biblioteca Digital

Brasileira de Teses e Dissertações e *Scielo* Brasil sempre limitando o período entre 2019 e 2024. Através da *string* “multiletramentos” AND “práticas docentes” OR “ensino”, obteve-se um resultado total de quarenta e três dissertações, catorze teses e vinte e dois artigos. Após a leitura flutuante dos textos e aplicação de critérios de exclusão, considerando para o *corpus* da análise apenas os textos que tecessem reflexões intrínsecas à prática docente e aos *designs* de significado, obteve-se um quantitativo final de cinco dissertações, quatro teses, um TCC e dois artigos. Os textos constituem a base epistemológica da pesquisa ao lado dos teóricos já e doravante citados ao longo do texto. O resultado dessa revisão integrativa de literatura está apresentado de maneira mais aprofundada na seção Práticas digitais, tecnologias e multiletramentos.

Ao fim da análise empreendida percebeu-se que não havia ainda nenhuma investigação propondo o reconhecimento da configuração da pedagogia dos multiletramentos no município de Maracanaú ou ainda alguma pesquisa que se propusesse a identificar, no referido município, de alguma maneira a prática alicerçada nesse campo teórico no fazer docente especificamente no componente de língua inglesa. Nesse sentido, enfatiza-se a relevância da pesquisa aqui proposta, primeiramente, no fato de se considerar importante reconhecer as bases teóricas que sustentam as práticas pedagógicas dos docentes que trabalham com o ensino de língua inglesa, levando em conta que essa aprendizagem constitui um direito e uma possibilidade de inserção social em outros campos discursivos para além da língua nativa. Em segundo lugar, é relevante considerar a importância da cidade em questão, tendo em vista ser o município um importante polo industrial da região metropolitana com significativos índices quando se trata da oferta de trabalho no estado do Ceará.

De acordo com o Sumário Executivo Novo CAGED (2024), o município de Maracanaú aparece entre os seis municípios que mais geraram empregos considerando o saldo acumulado de janeiro até setembro de 2024. A cidade ofereceu à época 2.205 vagas de trabalho. O último dado disponível acerca da natureza dos postos de trabalho oferecidos pela cidade, ou seja, a publicação Análise do Produto Interno Bruto (PIB) dos Municípios Cearenses (2023) revela que, considerando os períodos de 2002, 2010, 2020 e 2021, o setor de serviços ocupa o segundo lugar na composição de seu PIB municipal.

Esses dados buscam reforçar a necessidade de se reconhecer melhor as práticas pedagógicas realizadas ao menos por uma parte amostral do corpo docente de língua inglesa considerando as inextricáveis relações entre ensino, aprendizagem e trabalho. Propiciar a aquisição da língua inglesa em uma perspectiva crítica e conscientizadora, significa também contribuir na formação de sujeitos capazes de exercer sua cidadania de maneira ativa e

participativa na sociedade democrática que muitos almejam. Contudo, é necessário pensar essa sociedade considerando a importância e a necessidade de se dominar saberes culturalmente valorizados, potenciais elementos de valorização profissional sem os quais, na sociedade de classes em que vivemos, torna-se difícil conquistar ou mesmo exercer qualquer cidadania.

É oportuno registrar que o autor desta pesquisa possui estreita relação com os contextos visitados, refletidos e problematizados durante o percurso investigativo. Professor efetivo desde 2012, com atuações em docência desde os anos iniciais, passando pelos anos finais do ensino fundamental nas disciplinas de Inglês e Português, assim como vivência em gestão escolar e atualmente atuando como coordenador pedagógico. Em 2023 tive a oportunidade de exercer por dois anos a função de formador de língua inglesa e foi através dessa rica experiência que nasceu a compreensão da necessidade de se entender melhor que fenômenos de ensino e aprendizagem se dão quando as tecnologias, as múltiplas culturas e as multissemioses participam ativamente da prática docente.

É perceptível que na contemporaneidade há um conjunto de mudanças em sala de aula que se manifestam no corpo discente, cada vez mais íntimo da língua inglesa demonstrando isso inclusive através de habilidades de conversação e compreensão textual mais complexas a cada ano. Tais mudanças dão pistas de que a revolução tecnológica bem como os *designs* de significado ricos de semioses aos quais os estudantes têm acesso nos diversos campos discursivos dos quais participam estão influenciando positivamente a aprendizagem de língua inglesa. Tais fenômenos suscitaram, inevitavelmente, a busca por saber em que medida a ação docente, os textos multissemióticos e as tecnologias digitais, enfim, os diversos *designs* de significados disponíveis na hipermodernidade contribuem nesse processo e como impactam a prática docente.

Portanto, considerando que a aprendizagem desse idioma constitui um direito dos estudantes e que esta aprendizagem, assim como qualquer outra, não pode ocorrer em uma perspectiva alienada, o que no dizer de Freire se chamaria de Educação Bancária (Freire, 1987), é necessário entender como se dá a configuração dos multiletramentos nas práticas pedagógicas dos docentes de língua inglesa a partir da inserção dos *designs* de significados utilizados em suas práticas, o que se manifesta concretamente através dos textos multissemióticos e das tecnologias digitais disponíveis, assim como compreender os desafios e possibilidades enfrentados pelos professores e professoras ao aplicarem a referida pedagogia em suas cotidianidades escolares.

Diante do exposto acima, elegeu-se como pergunta norteadora da pesquisa o seguinte enunciado: De que maneira os textos multissemióticos, as tecnologias digitais e a prática docente contribuem para a configuração dos multiletramentos?

A questão proposta como centralidade investigativa da pesquisa ofereceu em primeiro lugar um objeto de análise a ser reconhecido e definido, a saber: A prática docente no ensino de língua inglesa ancorada na perspectiva dos multiletramentos. Para além dessa análise, a questão também possibilitou compreender de que maneira o uso dos *designs* de significado, sejam digitais, tecnológicos ou analógicos, influenciam a ação pedagógica assim como fomentam a ocorrência dos princípios da pedagogia dos multiletramentos.

O processo através do qual se deu o percurso investigativo tinha por objetivo inicial identificar os pressupostos básicos da pedagogia dos multiletramentos. Havia uma preocupação em perceber no fazer pedagógico a ocorrência dos quatro passos da referida pedagogia anunciada pelos teóricos de Nova Londres em 1996 no que ficou conhecido como o manifesto do *New London Group*. A primeira perspectiva, portanto, tinha um foco voltado para a estrutura da proposta. Visava-se identificar e compreender o método manifestado em suas quatro fases: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. A pesquisa empírica, assim como o aprofundamento teórico no constante revisitar aos teóricos, mudou os rumos das observações assim como das constatações.

As produções posteriores ao manifesto de 1996, especificamente as do casal Bill Cope e Mary Kalantzys (2012; 2015) assim como as discussões trazidas por Roxane Rojo (2013; 2015; 2020) já deixavam claro que o método não parecia ser o essencial, mas as práticas pedagógicas que, alicerçadas em textos multissemióticos e tecnologias digitais, recebiam e ressignificavam a relação com os textos, a linguagem e o ensino. Isto posto, a prática docente e os efeitos recíprocos entre as manifestações linguísticas contemporâneas e os recursos tecnológicos passaram a ser o foco da pesquisa. Diante da referida constatação nasceu a compreensão de que o foco da investigação apresentaria resultados mais sólidos se buscassem perceber os fenômenos que surgem não dos elementos, mas das relações entre os elementos de sentido utilizados pelos docentes.

A “mágica”, por assim dizer, não reside no texto, sendo ou não ele multimodal, e, portanto, multissemiótico, mas nas intrínsecas relações que afloram na ocorrência dessa tríade formada entre texto, contexto e leitor. Marcuschi (1988) revela com aguda precisão que os sentidos do texto são aspectos não imediatamente dados, não pertencentes ao texto ou ao leitor, mas construídos e aflorados na relação que se dá entre esses dois elementos. Nesse sentido texto e leitor são coautores dos sentidos. O autor define essa relação da seguinte maneira:

Se o autor ou falante de um texto diz uma parte e supõe outra parte como de responsabilidade do leitor ou ouvinte, então a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de texto) é sempre uma atividade de coautoria. Em suma, os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e, parcialmente, completados pelo leitor. Nesta maneira de ver o funcionamento da língua, não é justificável buscar todos os sentidos do texto no texto, como se eles estivessem ali postos de modo objetivo (Marcuschi, 1988, p. 92).

Portanto, muita atenção foi dispensada à observação do que ocorre entre professor, *designs* de significado, estudantes e tecnologias digitais, considerando tais elementos como potenciais criadores de sentidos. Ainda assim, observar as quatro fases da pedagogia dos multiletramentos, ainda que em condição secundária, não foi em vão. Buscou-se compreender em que medida cada prática, considerando as duas observadas, se aproximava mais do que pode ser considerado um método proposto pelos teóricos de Nova Londres (1996). Sobre as quatro fases cabe expor detalhamento:

- Prática situada: Ensino centrado a partir do universo discursivo, cultural e linguístico do aprendente, o que torna a aprendizagem significativa ao mesmo tempo em que empodera o estudante que enxerga, compreende e ressignifica o objeto de estudo a partir de seu contexto sociocultural.
- Instrução aberta: Reflexão crítica acerca do objeto de estudo ampliando a visão e compreensão de mundo do estudante em uma perspectiva metalinguística e conceitual. Para isso é fundamental respeitar a progressão de complexidade permitindo ao aprendente evoluir no seu ritmo de aprendizagem. Nesse processo uma palavra-chave se faz presente: “*scaffolding*”. De difícil tradução a palavra remete aos conhecidos andaimes de construção, o que constitui uma adequada metáfora através da qual se percebe que o conhecimento é construído sempre por bases já estabelecidas.
- Enquadramento crítico: Ressignificação do objeto de conhecimento, ou *design* de significado, de forma crítica e reflexiva a partir de um processo de recontextualização desse *design* em diversos outros domínios discursivos levando em conta aspectos como cultura, sociedade, relações de poder, políticas, ideologias e práticas sociais.
- Prática transformada: Extensão e recontextualização dos saberes, ou *designs* ressignificados (*redesigns*) para além dos contextos da prática situada potencializando a participação ativa, propositiva e crítica dos estudantes na vida extraescolar.

A Partir da questão proposta foram desenvolvidos os objetivos que nortearam o percurso delineado. O objetivo geral desta proposta investigativa foi, portanto, compreender em que medida os textos multissemióticos, as tecnologias digitais e a prática docente contribuem para a configuração dos multiletramentos. Posto o objetivo central da pesquisa, indicam-se aqui os objetivos específicos que se coadunam ao propósito geral do trabalho aqui proposto, são eles:

- Identificar a ocorrência dos pressupostos básicos da pedagogia dos multiletramentos manifestados nas práticas docentes no ensino de língua inglesa na cidade de Maracanaú.
- Examinar os desafios e possibilidades enfrentados pelos professores de língua inglesa ao integrar os multiletramentos em suas práticas pedagógicas no contexto educacional de Maracanaú.

É importante registrar a viabilidade e necessidade desse esforço de compreensão sobre os fenômenos da linguagem contemporânea e seu ensino necessariamente ter sido realizado em nível *strictu sensu*, no ensejo aqui proposto, em um mestrado acadêmico. Nesse sentido buscou-se reforçar a percepção de que cabe à Universidade a constante observação sobre os movimentos culturais, sociais e tecnológicos que incidem nas vivências cotidianas na escola, no intuito de compreender, refletir e indicar caminhos e possibilidades sobre os rumos tomados por professores e estudantes na condução de convivências democráticas, justas e inclusivas, o que por sua vez se materializa através da pesquisa científica e do ensino fundamentado em teoria e reflexão.

As motivações que nos direcionaram também são fruto da compreensão de que mais uma vez na história desse mecanismo de estrutura social chamado escola, é possível vislumbrar um cenário para o qual nem professores, nem metodologias e práticas de ensino se mostram adequadas e capazes de acompanhar na hipermodernidade, seja por fatores estruturais, seja por fatores culturais, em que pesem as conhecidas dicotomias entre o discurso escolar e os discursos das incontáveis esferas sociais. Na verdade, a crítica que aqui se constrói não pretende diminuir o valor da escola, mas problematizar sua função na medida em que sobre ela recaem diferentes perspectivas, algumas nas quais ela é vista como mecanismo de resistência, outras, como mero mecanismo de adequação social.

Na medida em que os multiletramentos constituem também uma via de ensino crítico dada a sua capacidade de agregar em seus textos multissemióticos a multiplicidade cultural contemporânea, compreende-se aqui que esses *designs* de sentido, se bem explorados, podem fomentar uma aprendizagem de língua inglesa alicerçada em uma perspectiva crítica e

conscientizadora. Nesse sentido, repensar a função do ato de ensinar voltado para uma perspectiva de criação e cocriação perante as inúmeras possibilidades contemporâneas é uma necessidade urgente. Rojo (2020) explicita essa realidade ao explicar que:

O trabalho da escola sobre esses alfabetismos estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar, como vimos, os discursos e significações, seja na recepção ou na produção (Rojo, 2020, p. 29).

Ao trazer à discussão e investigação as idiossincrasias através das quais os docentes utilizam os textos multissemióticos e as tecnologias digitais, o que por sua vez favorece a manifestação dos princípios da pedagogia dos multiletramentos, buscou-se não apenas descobrir um dado novo, ou ainda apenas compreender as respostas às perguntas que se fizeram no decorrer da pesquisa, mas sobretudo objetivou-se construir mais um elemento de análise crítica que favorecesse a construção de novos *designs* de sentido e que potencializasse a ressignificação dos elementos de sentido presentes no campo das linguagens contemporâneas. Além disso, pretendeu-se também fomentar práticas de ensino com vistas a contribuir na aprendizagem dos estudantes, estimulando a conscientização de sujeitos ativos e capazes de participar da construção consciente de novos futuros sociais (New London Group, 1996).

No capítulo subsequente a esta introdução é feito um resgate acerca do termo multiletramentos considerando sua construção histórica assim como a riqueza semântica do termo. Esta reflexão é o conteúdo da primeira subseção do segundo capítulo que se divide ainda em mais duas outras subseções. Na segunda parte considera-se como elemento central das reflexões a tríade práticas docentes, tecnologias digitais e multiletramentos. A última subseção do capítulo dois traz o que há de produção científica sobre a relação entre multiletramentos, prática docente e ensino. Nesta subseção é feita uma análise integrativa de literatura através da qual foi possível perceber em que medida esta pesquisa pode contribuir no amplo cenário investigativo do ensino de linguagens embasado nos multiletramentos.

O texto segue com o terceiro capítulo que apresenta as metodologias utilizadas para a análise dos dados coletados. Aqui se faz uma reflexão acerca da complexa relação entre a prática docente, os textos multissemióticos e as tecnologias digitais. As reflexões tecidas nessa parte do texto estiveram consciente e inconscientemente presentes durante as observações de sala, momentos de grande aprendizagem, assim como durante as entrevistas. Ainda dentro do capítulo três, apresenta-se uma subseção com a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, P1 e P2, assim como uma breve descrição de seus respectivos locais de trabalho. A

subseção 3.2 mostra os instrumentos de coleta de dados e suas respectivas atuações na pesquisa em campo.

O capítulo quatro destina-se a dar as devidas respostas aos objetivos específicos. Este capítulo é subdividido em duas subseções. Na primeira, são analisadas as observações de sala. Esse registro está separadamente apresentado para cada sujeito, P1 e P2. Ao fim dos textos descritivos e analíticos para cada ação docente, apresenta-se um quadro de categorias captadas nas análises e finalmente fecha-se o processo apresentando uma síntese, que na percepção autoral e, ancorado nos referenciais teóricos, responde adequadamente ao primeiro objetivo, ou seja, a identificação dos pressupostos básicos da pedagogia dos multiletramentos nas práticas observadas.

A segunda subseção trata de dar as respostas ao objetivo segundo, resumidamente aqui expresso como compreender os desafios e possibilidades encontrados pelos docentes ao ancorarem suas práticas na pedagogia dos multiletramentos. Na compreensão aqui expressa, o referido segundo objetivo foi igualmente elucidado. O quinto e último capítulo faz o cruzamento dos dados e constrói uma síntese interpretativa através do processo de triangulação (Trivinõs 1987; Yin, 2001).

Optou-se desde o início por tratar os dados através de processos elementares, tendo em vista os limites de uma pesquisa em nível *strictu sensu*, porém sem perder ou diminuir o rigor científico. A pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada, a categorização, a análise textual discursiva e finalmente, a triangulação de dados, constituíram os conceitos basilares sobre os quais se fundamentou o tratamento da empiria. Encerra-se esse trabalho nas considerações finais.

2 (MULTI)LETRAMENTO(S): A PALAVRA E OS SENTIDOS EM CONSTRUÇÃO

A discussão aqui proposta destina-se a localizar o leitor no contexto de onde se originou o texto-base desta pesquisa. O contato com a teoria dos multiletramentos já ocorria em minha prática docente e formativa de maneira inconsciente dado que as produções bibliográficas destinadas ao trabalho em sala de aula assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tinham como base teórica aspectos importantes do grupo de Nova Londres. A subseção abaixo trata de expor os aspectos básicos da teoria enfatizando o contexto em que surgiu, considerando para isso a época, fim do século 20, e a forte interculturalidade presente nos países de origem cuja língua inglesa se constituía no fator convergente do referido grupo.

A subseção 2.2. estabelece os pontos de encontro entre os três elementos sobre os quais a pesquisa se debruçou, a saber: as práticas docentes, as tecnologias digitais e os multiletramentos. Cada elemento é tratado com a devida importância e, dentro dos limites próprios deste trabalho, é feita uma breve reflexão buscando identificar as influências recíprocas que cada referido elemento possui na composição do quadro geral aqui configurado.

Finalmente, na seção 2.3, resgata-se a tríade tratada na seção anterior, porém contextualizando-a com o que há de pesquisa acadêmica na atualidade. A revisão integrativa de literatura, cuja base de dados compilou teses, dissertações e artigos, busca situar esta pesquisa no panorama atual tentando identificar seu lugar e as contribuições que poderão advir desse esforço teórico e prático.

2.1 Os multiletramentos

Em 1994 um grupo de teóricos da área de linguagens de países de língua inglesa reuniu-se na cidade americana de Nova Londres para discutir as diversas mudanças pelas quais o mundo passava. A revolução tecnológica diminuiu muitas barreiras entre as pessoas, meios de comunicação em massa e nações. A humanidade se deparava com inúmeras possibilidades de interação por meio das tecnologias digitais. Esse cenário impactou profundamente a função do ensino das linguagens. Um chamado para reflexão acerca da comunicação na aldeia global que então se ampliava estava sendo feito e os teóricos de Nova Londres estavam atentos a esse chamado à época. As diferentes nacionalidades (americanos, australianos e ingleses) longe de atuarem como complicadores, potencializaram as reflexões acerca de muitas temáticas, dentre as quais uma que mais tarde representaria um dos parâmetros mais emblemáticos do grupo e de seus construtos teóricos, o multiculturalismo (New London Group, 1996).

No bojo das preocupações trazidas ao encontro estavam questões importantes que balizaram os pontos mais relevantes das discussões ali tecidas, a saber: As mudanças estruturais no processo de produção capitalista, os impactos gerados pelas diversidades culturais e pela multiplicidade de canais de comunicação na vida pública e privada, a necessidade de se ressignificar o conceito de letramentos bem como a função docente na área de linguagens e todos os fatores menores que, em conjunto, impactaram as sociedades de uma forma nunca vista antes. Nada desse complexo cenário passou despercebido pelos teóricos no manifesto de 1996:

A diversidade local e a conectividade global significam não apenas que não pode haver um padrão; elas também significam que a habilidade mais importante que os alunos precisam aprender é negociar dialetos regionais, étnicos ou baseados em classes sociais; variações no registro que ocorrem de acordo com o contexto social; discursos interculturais híbridos; a alternância de códigos frequentemente encontrada em um texto entre diferentes idiomas, dialetos ou registros; diferentes significados visuais e icônicos; e variações nas relações gestuais entre pessoas, linguagem e objetos materiais. Na verdade, essa é a única esperança para evitar os conflitos catastróficos sobre identidades e espaços que agora parecem prestes a eclodir (New London Group, 1996, p. 69, tradução nossa).

O grupo teve a sensibilidade de perceber as mudanças de alcance global e como elas influenciaram sensivelmente a escola, sua missão e principalmente, os letramentos e suas referentes práticas sociais que então se hibridizavam se ressignificando através da revolução tecnológica e cultural que estava (e ainda está) em curso. Interessante notar a percepção dos teóricos acerca dos potenciais aspectos negativos que essa quebra de fronteiras estaria por causar.

Considerando os conflitos locais, regionais e globais que tem por pano de fundo polarizações político-ideológicas marcadas por discursos de ódio e xenofobia a circular quase que livremente pelas redes sociais não é exagero afirmar que os teóricos profetizaram, à época, eventos contemporâneos que hoje estão em pleno cumprimento. O que nos une derrubando fronteiras, paradoxalmente, também nos divide através da intolerância. Esse trabalho, assim como a escolha do tema, os multiletramentos, é também um ato de fé no poder que a Educação e a linguagem, refletidas e ensinadas numa perspectiva democrática, possuem como antídotos dos males em curso na atualidade.

O texto basilar dessa pesquisa aponta os principais fenômenos sociais que estariam na base das mudanças linguísticas globais e que necessariamente deveriam ser considerados pela escola e pelos docentes de língua inglesa, são eles: os fluxos migratórios; a diversidade linguística perante formas privilegiadas de códigos comunicacionais autoritários cada vez mais abertamente questionados e confrontados; as tecnologias digitais de informação e comunicação; os discursos de mercado e sua invasão nas cotidianidades domiciliares, profissionais e principalmente escolares; as questões de gênero e os múltiplos lugares de fala das minorias a

romper a suposta posição inerente de poder dos discursos dominantes; a desterritorialização *versus* a proteção reacionária e xenófoba, enfim, para um novo mundo multimidiático, multicultural e multissemiótico, urgia uma nova abordagem de ensino (New London Group, 1996). É nesse contexto, que surge o termo multiletramentos e sua referente pedagogia. De acordo com os teóricos de nova Londres (1996):

Lidar com diferenças linguísticas e culturais tornou-se fundamental para a pragmática de nossas vidas profissionais, cívicas e privadas. Uma cidadania eficaz e um trabalho produtivo exigem agora que façamos interações de forma eficaz utilizando múltiplas línguas, múltiplos ingleses e padrões de comunicação que ultrapassam cada vez mais as fronteiras culturais, comunitárias e nacionais. A diversidade subcultural também se estende à gama cada vez mais ampla de registros especializados e variações situacionais na linguagem, sejam elas técnicas, esportivas ou relacionadas a grupos de interesse e afiliação. Quando a proximidade da diversidade cultural e linguística é um dos fatos-chave de nosso tempo, a própria natureza da aprendizagem de idiomas mudou (New London Group, 1996, p. 64, tradução nossa).

Mais que problematizar o termo letramento, os autores do manifesto de 1996 trouxeram à tona a necessidade de se pensar uma nova ação docente. Alicerçar as reflexões propostas pelo grupo de Nova Londres em uma prática fundamentada foi muito importante pois, para além da reflexão, o grupo pensou também em como as teorizações pudessem ser operacionalizadas considerando o trabalho dos professores na cotidianidade escolar. O método proposto pelos teóricos é composto de quatro fases, não necessariamente sequenciais, nas quais, em cada uma, se propõe um esforço reflexivo e recriador dos elementos de linguagem (*designs* de significado) trabalhados por professor e estudantes. Sobre os quatro componentes do método os autores explicam que:

[...] não constituem uma hierarquia linear, nem tampouco representam estágios, ao invés disso, são componentes relativos a caminhos complexos. Os elementos de cada um podem ocorrer simultaneamente, enquanto em outros momentos um ou outro vai predominar, e todos são repetidamente revisitados em diferentes níveis (New London Group, 1996, p. 32, tradução nossa).

É imperativo, portanto, perceber que o método proposto pelo grupo de Nova Londres se constitui em fases não lineares, nem dependentes. O que importa em sua aplicação é a possibilidade de que cada elemento dentro de seu tempo oportuno, possa ser vivenciado possibilitando ao aprendente a experiência da aprendizagem ancorada inicialmente em seu contexto discursivo e que ao final seja possível ressignificar o objeto de conhecimento.

Trazendo para a realidade do ensino de língua inglesa, e de maneira sucinta, dado que neste espaço/tempo seria extrapolar as pretensões aqui descritas, uma possibilidade seria introduzir o tema dos “*greetings*” (cumprimentos) a partir das maneiras peculiares nas quais essa estrutura comunicacional se expressa em língua materna (prática situada). Seguindo a isso, a reflexão metalinguística (instrução aberta) acerca das várias formas de se utilizar essa

estrutura linguística em situações reais de comunicabilidade inserindo elementos da cultura popular de diversos países de língua inglesa tais como “yo”, “whazzup”, ao mesmo tempo em que se propõe a reflexão crítica acerca dos contextos onde se materializam essas linguagens buscando descobrir os elementos socioestruturais que costumam ser representados pelas maneiras próprias de uso das variações linguísticas que muitas vezes funcionam também como elementos marcadores de identidades culturais refletidas em parte ou em sua integralidade (Lemke, 2010) – enquadramento crítico.

Por fim, propor o reconhecimento de que formas peculiares de expressões linguísticas representam uma diversidade comunicacional a ser explorada nos estudos das linguagens que se constroem em práticas sociais diversas a serem vivenciadas (prática transformada). Essa prática resumidamente sugerida vai de encontro com a perspectiva de uma abordagem ancorada nos aspectos multiculturais que nem sempre encontram eco nas salas de aulas, invariavelmente tributárias da hegemonia linguística culta. É necessário compreender, principalmente no ensino de língua inglesa, que a informalidade linguística é fonte importante de aprendizagem para a vida real. Cope e Kalantkzis (2012) comparando o comportamento dessa geração contemporânea por eles denominada de geração P (de “participativa”) àquela de algumas décadas atrás, definem:

A geração anterior adquiriu grande parte do seu conhecimento no contexto formal da escola. A Geração P, aprende mais em ambientes semiformais e informais e a partir de uma variedade de fontes – nas rotinas de autoaprendizagem de dispositivos eletrônicos e aplicativos de software, por exemplo, e nas interações sociais em comunidades especializadas, como jogos em rede e comunidades de interesse na web (Cope; Kalantzis, 2012, p. 25).

Essa é uma missão contemporânea da escola, reconhecer e introduzir os discursos que circulam na sociedade através das mídias digitais e que devem encontrar na escola o lugar no qual possam ser problematizados e ressignificados na busca de se construir novos futuros sociais. De acordo com a visão dos teóricos do grupo de Nova Londres:

Tão logo nossos olhares se voltam para o objetivo de criar as condições de aprendizagem para a plena participação, o tema das diferenças se torna criticamente importante. Como assegurar que diferenças culturais, linguísticas, e de gênero não sejam barreiras para o sucesso educacional? E quais são as implicações dessas diferenças para a pedagogia do letramento? [...]. Qual é a educação apropriada para mulheres; para os povos indígenas; para imigrantes que não falam a língua nacional; para falantes dos dialetos não oficiais? (New London Group, 1996, p. 9-10, tradução nossa).

A discussão acerca do conceito de letramentos no Brasil já se apresenta bem aprofundada através de vários autores, dentre os quais é oportuno citar Magda Soares (2009) que já fazia o alerta em se diferenciar letramento e alfabetização, concebendo o último como um tipo específico de letramento que ocorre na escola. É da mesma autora a reflexão acerca da

necessidade de se pluralizar o termo letramento considerando como múltiplas as práticas sociais, portanto múltiplos os letramentos (Soares, 2002).

Letramento, ou letramentos, constituem, portanto, elementos práticos de socialização. São habilidades comunicacionais que possibilitam a inserção dos sujeitos em suas práticas sociais cotidianas de maneira eficaz. Lemke (2010, p. 2) definirá letramento como “competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares”. Ocorre que considerando a complexidade de discursos, linguagens e modalidades textuais disponíveis na atualidade, o termo letramento necessariamente teve de ser ressignificado para um conceito capaz de abrigar em seu campo semântico a intrínseca relação hodierna entre as múltiplas linguagens e as tecnologias.

Roxane Rojo (2009; 2012; 2015) igualmente tem atuado como uma das principais teóricas no Brasil no que diz respeito ao tema dos multiletramentos, operando uma aproximação constante do tema com a realidade das escolas e as práticas sociais de linguagem. Sua definição acerca dos multiletramentos e a estreita relação com os conceitos de multimodalidade e multisssemiose é pertinente:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multisssemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (Rojo, 2012, p. 19).

Pondo termo a essa seção na qual foram discutidos alguns dos aspectos constituintes do termo multiletramentos, é necessário referenciar e ampliar a discussão para o segundo eixo teórico a ser abordado durante o percurso investigativo que aqui se propõe, ou seja, as práticas docentes ancoradas nos Multiletramentos, assim como as potencialidades propiciadas pelas tecnologias digitais.

2.2 Práticas docentes, tecnologias digitais e multiletramentos

Aqui se constrói reflexões pertinentes acerca da tríade práticas docentes, tecnologias digitais e multiletramentos. Esses três elementos materializam propostas de ensino que vão de encontro a necessidades para as quais a escola não pode se desviar. A complexidade das formas contemporâneas de comunicar se manifestam em suportes digitais em textos multimodais plenos de elementos de sentidos para os quais exigem-se letramentos múltiplos. Da mesma maneira também demandam-se práticas de ensino significativas, inovadoras e, acima de tudo, capazes de fomentar não apenas leitores, mas de participantes críticos e criadores de novos designs de sentido.

O contexto contemporâneo não possui paralelo na história da humanidade. Nunca antes as sociedades atingiram tamanha fluidez comunicacional como no tempo em que vivemos. As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) possibilitaram a desterritorialização dos discursos rompendo barreiras físicas e virtuais possibilitando que grupos minoritários, antes sem lugar de fala, pudessem ser ouvidos através da presença constante e multilocal propiciada pela ubiquidade. Para esse cenário em que a informação deixa de ser privilégio de grupos e instituições, dentre essas a escola, o papel da ação docente se ressignifica.

Para uma sociedade em que a informação era estanque, monopolizada e dotada de autoridade pouco questionável, uma pedagogia igualmente autoritária e prescritiva fazia-se adequada. Na contemporaneidade, tal pedagogia não tem espaço e passa a ser questionada por aprendentes cada vez mais dotados de autonomia nas escolhas cotidianas que os recursos midiáticos oferecem e que agora se materializam na palma das mãos através de *smartphones*. As novas TDIC oferecem recursos multissemióticos muito mais atrativos que os quadros onde ainda hoje professores escrevem os saberes que consideram importantes para um alunado cada vez mais distante desse universo. Sobre essa realidade, ainda em processo de superação, Cope e Kalantzis (2012) afirmam:

As antigas bases produziam pessoas que eram consideradas letradas num determinado sentido e para um determinado tipo de sociedade. No entanto, na perspectiva de hoje, esta concepção tradicional ou patrimonial de letramento é, em muitos aspectos, demasiado limitada. Na pior das hipóteses, parece descontextualizada, abstrata, limitada por regras e fragmentada em componentes formais como a fonética, a gramática e a literatura. Nas suas formas mais rígidas, este tipo de letramento produzia (previsivelmente para a época) aprendentes complacentes: pessoas que aceitavam o que lhes era apresentado como correto e que aprendiam passivamente conhecimentos que não podiam ser facilmente aplicados em contextos diferentes e novos (Cope; Kalantzis, 2012, p. 16, tradução nossa).

A defesa que aqui se faz da necessidade de um novo ensino não é um imperativo sem base na realidade. Não é possível considerar como passivo um corpo discente capaz de participar ativamente de práticas sociais em que recursos multissemióticos se integram em práticas sociais cada vez mais virtuais. Para tais práticas sociais de linguagem em que a comunicação se reproduz através da escrita manual, impressa, digital, dos áudios, das imagens, dos gestos, tudo acompanhado de situações de produção, reprodução e compartilhamento, ou seja, participação ativa do leitor/produtor, não cabe um ensino prescritivo, limitante e estanque.

Esses jovens, nativos digitais (Freitas, 2010), são sujeitos demandantes de aprendizagem significativa para atuação na vida real em práticas sociais diversas. São esses jovens os principais vetores de inserção de inovações nas práticas, nas linguagens e nos sentidos

(Bonilla, 2012). No dizer de Rojo (2012), para tais práticas sociais de linguagem são necessários novos e multiletramentos.

Mas como materializar uma prática aparentemente tão à frente da escola? Nem tanto! Pensar que a escola se distancia das práticas sociais de linguagem é uma ideia razoável tendo em vista que de fato a escola se constitui em uma instituição organizada para preparar as futuras gerações para a vida social, mas não é errado pensar que a vida real está sempre à frente do que ocorre nas escolas. É a escola que imita a vida, não o contrário. Contudo, as tecnologias digitais têm ocupado espaços nas salas de aula gradativamente. Em primeiro lugar, como já registrado anteriormente, o público-alvo das escolas, ou seja, os estudantes, já está ambientado na cultura digital. Esse é um aspecto positivo. Resguardadas as devidas diferenças, é como receber leitores iniciantes nas salas de aula da educação primária. O que a escola precisa fazer é refinar essa participação através de um ensino crítico e conscientizador sobre o mundo virtual. Isso, a escola deve e pode fazer. De acordo com Cope e Kalantzis (2012):

Todas as escolas podem ser agradáveis para os alunos. Todas as escolas, mesmo as que dispõem de menos recursos, podem proporcionar experiências de aprendizagem poderosamente cativantes e eficazes a todos os alunos. Porque elas podem, elas devem (Cope; Kalantzis, 2012, p. 23).

Considerando tal recomendação, é necessário refletir o que está ao alcance do professor. Um dos principais aspectos a se considerar é o que pode ser considerado sobre o conceito de letramento. A depender da concepção do que é ser letrado, a prática docente é inevitavelmente influenciada. Se o letramento está diretamente condicionado às práticas sociais de linguagem (Rojo, 2009), “[...] os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar” (Freitas, 2010, p. 340).

A escola, enquanto Projeto Político Pedagógico de Educação, deve ser a primeira a estabelecer uma perspectiva de abertura às novas linguagens que inexoravelmente acompanham as ferramentas tecnológicas disponíveis. Os discursos, linguagens e aspectos culturais hoje fazem parte da configuração desses elementos tecnológicos. A integração das redes sociais nas cotidianidades demonstra isso. *Tablets* e *smartphones* já trazem consigo grande parte dos aplicativos sem os quais não faz sentido possuí-los. É essa sociabilidade virtual, onde ler e escrever, ouvir, comentar, criticar, reescrever, compartilhar, dentre inúmeras outras formas de participação, que deve ser objeto de observação de todo professor que se debruça no ensino das linguagens.

Para haver essa integração, porém urge investimento em formação docente que possibilite quebrar barreiras e diminuir o estranhamento de parte dos professores que se

integraram na cultura digital, muitas vezes de maneira involuntária. A formação inicial e continuada da classe docente brasileira deve contemplar as linguagens e multisseios contemporâneas que se manifestam nas inúmeras tecnologias digitais presentes na hipermodernidade. Sobre o cenário atual exposto nas pesquisas sobre o processo de formação docente e tecnologias digitais de comunicação, Bonilla (2012) afirma:

O que é possível concluir, a partir da análise dessas pesquisas, é que a fragilidade apresentada pelos processos de formação dos professores no Brasil, seja formação inicial, seja formação continuada, para o uso das TIC nos processos pedagógicos, influem, impactam, reverberam diretamente na forma como as mesmas são (ou deixam de ser!) incorporadas nas escolas de educação básica no país, bem como na compreensão e sentidos a elas atribuídos pela comunidade escolar (Bonilla, 2012, p. 75).

A defesa que se faz aqui acerca da necessidade de formação inicial e continuada com vistas à atualização da prática docente diante das tecnologias digitais não pretende demonstrar uma completa subordinação ou condicionalidade à tais tecnologias para que se insiram os multiletramentos nas práticas pedagógicas. O trabalho com multiletramentos não prescinde das tecnologias digitais, muito embora a presença dos recursos tecnológicos potencializem essa abordagem, mas caracteriza-se principalmente por partir das culturas de referência do alunado com vistas a se atingir novos letramentos o que por sua vez resulta em ampliação do repertório cultural dos discentes (Rojo, 2012).

Outro aspecto importante que corrobora essa não condicionalidade às tecnologias digitais é o fato de que os textos multisseios, também conhecidos por hipertextos ou textos eletrônicos, não se manifestam somente em meios digitais. O conceito de hipertexto, caracterizado principalmente pela leitura não linear e possibilidades de navegação mais flexíveis (Soares, 2002) está presente em suportes impressos na medida em que através de simples elementos como índices nos livros, textos e imagens dispostas de maneira não linear em revistas de moda, para citar apenas dois exemplos, se caracterizam como linguagens multimodais manifestadas em textos impressos presentes na maioria dos livros utilizados em sala de aula.

Outro ponto importante a se destacar é a desconstrução de mitos ligados à presença dessas formas contemporâneas de ler serem externas ao pensamento humano. Os hipertextos surgiram para simular nossa complexa capacidade de estabelecer ligações múltiplas entre informações. A leitura linear não representa fielmente a complexidade do nosso modo de pensar, mas os hipertextos possuem grande aproximação do que o cérebro humano é capaz de processar e é exatamente para isso que foram construídos (Ribeiro, 2023).

Finalmente é preciso reforçar que tecnologias digitais e textos multissemióticos podem influenciar a prática docente, essa pesquisa pretendeu verificar a qualidade dessa influência. Diante do panorama atual no qual diversas linguagens se fazem presentes nas inúmeras práticas sociais e variados domínios discursivos possíveis nos quais a juventude vislumbra participação, criação e recriação, cabe investigar e entender como o ensino de língua inglesa, considerando o recorte aqui proposto, se posiciona nesse complexo cenário.

Diante do exposto até aqui cabe verificar o que dizem as pesquisas científicas disponíveis que se debruçam sobre o fenômeno educativo tendo por base epistemológica o estudo dos multiletramentos subjacentes às práticas docentes. Nesse sentido buscou-se reconhecer o atual estado da arte fazendo uma busca sistemática e organizada de trabalhos acadêmicos que pudessem expor esse cenário assim como reforçassem a base teórica da pesquisa aqui apresentada.

2.3 Relações entre multiletramentos, prática docente e ensino: uma revisão integrativa de literatura

Para dar conta do objetivo de situar esta pesquisa dentre os trabalhos que já se debruçam sobre os multiletramentos optou-se por realizar uma revisão integrativa de literatura (Whittemore; Knafl, 2005) que se baseou no seguinte questionamento: “O que mostram as pesquisas científicas que tratam da relação entre multiletramentos, prática docente e/ou ensino?”. A referida metodologia de revisão foi escolhida por permitir uma análise mais abrangente possibilitando integrar elementos particulares de diversos métodos de revisão e análise de dados bibliográficos. De acordo com os autores:

As revisões integrativas são o tipo mais abrangente de métodos de revisão de pesquisa, permitindo a inclusão simultânea de pesquisas experimentais e não experimentais, a fim de compreender mais plenamente um fenômeno de interesse. As revisões integrativas também podem combinar dados da literatura teórica e empírica. Além disso, as revisões integrativas incorporam um amplo espectro de objetivos: definir conceitos, revisar teorias, revisar evidências e analisar questões metodológicas de um tópico específico (Broome, 1993 *apud* Whittemore; Knafl, 2005, p 547-548, tradução nossa).

Definido o problema inicial, expresso na questão já indicada, estabeleceu-se a fonte dos dados. Para isso foram escolhidas as seguintes plataformas digitais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Scielo Brasil. A seleção inicial de trabalhos foi definida a partir das palavras-chave delimitadas por operadores booleanos como expresso a seguir: “multiletramentos” AND “práticas docentes” OR “ensino”. Levou-se em consideração apenas o período compreendido entre 2019 e 2024. Os critérios de exclusão eleitos restringiram os trabalhos a apenas os que se debruçaram em práticas de ensino, preferencialmente em língua

inglesa (mas não exclusivamente) e em etapas da Educação Básica. Pesquisas de práticas de ensino em nível superior, ou de ensino de ciências exatas, ou ainda pesquisas que abordassem processos formativos foram descartadas, mesmo que fossem embasadas nos multiletramentos. Concluída essa filtragem obteve-se um quantitativo de cinco dissertações, quatro teses, um trabalho de conclusão de curso e dois artigos. A esse processo seguiu-se a extração dos dados caracterizadores de cada trabalho tais como tipo de trabalho, título, ano do trabalho, autor(a/s), objetivo proposto, resultados e finalmente a resposta mais objetiva à questão formulada.

Seguindo o princípio da revisão integrativa de utilizar elementos de revisão bibliográfica diversos, lançou-se mão de vários aspectos da análise temática de conteúdo (Bardin, 1977). Na escolha do *corpus* da análise objetivou-se concentrar especificamente nos resumos e/ou nas considerações finais procurando obter nesses elementos textuais as respostas mais precisas ao questionamento que motivou a revisão dos textos. Na categorização buscou-se o máximo de rigor e objetividade procurando retirar dos resultados e/ou conclusões o excerto que melhor respondesse ao questionamento da revisão. O resultado da análise pode ser visto no quadro 1, após o qual é exposta a síntese integrativa do estudo.

Quadro 1 - O cenário atual dos multiletramentos na pesquisa científica

Tipo	Título	Autores(as)	Resposta objetiva ¹	Categorização inicial	Categorização final
TESE	Tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa na escola pública	Jurene Veloso dos Santos Oliveira (2024)	“[...]os professores e alunos apontam a relevância e a necessidade de maior inserção de tecnologias digitais nas práticas escolares (antes, durante ou após o período pandêmico). Contudo, são muitos os desafios enfrentados no contexto da escola pública, o que dificulta a integração da cultura do digital nas práticas docentes e discentes”.	Necessidade de maior presença das tecnologias digitais nas práticas escolares.	Necessidade de presença de tecnologias digitais nas práticas escolares

¹ Resposta objetiva à questão: o que mostram as pesquisas científicas que tratam da relação entre multiletramentos, prática docente e/ou ensino?

TESE	Protótipos de ensino em tempos de novos multiletramentos	Jezreel Gabriel Lopes (2021)	“[...] a disponibilidade, manutenção e proficiência de uso tecnológico são questões fundamentais para a realização eficaz de um trabalho nos moldes propostos pelos Protótipos de ensino [...] Em relação às questões pedagógicas, o estudo evidenciou a relação entre a constituição dos materiais e a materialização do processo de ensino. [...] foi possível compreender aspectos importantes que necessitam de atenção na construção de materiais didáticos voltados para um web currículo para que, assim, o ensino neles baseados seja capaz proporcionar práticas que atendam às demandas contemporâneas de educação linguísticas”.	Necessária a disponibilidade, manutenção e proficiência do uso tecnológico no processo de ensino através de protótipos.	Protótipos de ensino
TCC	Multiletramentos e inteligência artificial em sala de aula: Vivências do educador residente no programa de residência pedagógica	Lourena Lauana Santos Severo (2024)	“[...] as práticas desenvolvidas à luz da pedagogia dos Multiletramentos corroboram a construção de sujeitos críticos, capazes de se comunicar nos mais diversos âmbitos sociais, utilizando-se da língua mais influente do mundo: a Inglesa”.	Formação do sujeito crítico	Formação do sujeito crítico
TESE	Materiais didáticos no contexto dos novos multiletramentos: Uma análise dos protótipos de ensino	Fabiana Marsaro Pavan (2020)	“[...]os princípios que embasaram sua produção (os protótipos) têm potencial para orientar a elaboração de materiais didáticos mais adequados à educação linguística no contexto dos novos multiletramentos”.	A relação entre o processo de criação de protótipos de ensino e a educação linguística no contexto dos novos letramentos.	Protótipos de ensino

TESE	Multiletramentos e interações que levam à formação de designers sociais ativos no contexto escolar	Renata Garcia Marques (2019)	“[...]os próprios alunos conseguiram se perceber como designers sociais ativos e ressignificaram suas próprias aprendizagens, relações interpessoais e, conseqüentemente, suas identidades dentro e fora do espaço escolar”.	Autonomia discente através do papel de designers sociais ativos dentro e fora da escola.	Formação de designers sociais
DISSERTAÇÃO	A curadoria digital como recurso contra a desinformação: Um protótipo de ensino para a formação do leitor crítico de textos multiletrados no ambiente virtual	Lécio da Mota Santos (2023)	[...] a curadoria de informações digitais pode despertar nos estudantes a consciência da importância de se verificar, filtrar, avaliar e utilizar fontes confiáveis de informação, podendo gerar discernimento entre o que é fato e o que é manipulação”.	Capacidade de discernir entre fato e manipulação	Formação do sujeito crítico
DISSERTAÇÃO	Letramento digital crítico e multiletramentos: Memes de internet como meios para formação do ciberleitor	Maria Jeane de Souza Jesus Silva (2020)	“[...] inferimos ser possível potencializar práticas multiletradas, mesmo no contexto de Escolas do espaço Rural, onde a conexão banda larga é ruim e o acesso aos equipamentos tecnológicos é precário”.	Práticas de multiletramento mesmo diante de baixo acesso a equipamentos e conexão de banda larga	Multiletramentos ainda que sem presença de tecnologias digitais
DISSERTAÇÃO	Análise do atravessamento dos arcabouços teóricos e práticos dos multiletramentos e da decolonialidade e nas práxis pedagógicas de um projeto antirracista alicerçado pela lei nº 10.639/03.	Kátia Alves Bezerra (2023)	“[...]práticas antirracistas atravessadas pela lei 10.639/03, pelos Multiletramentos e pela decolonialidade criam condições que favorecem o letramento racial crítico, ou seja, o processo de transformação dos sujeitos, permitindo o desenvolvimento de uma postura crítica de combate ao racismo”.	Formação do sujeito crítico	Formação do sujeito crítico

DISSERTAÇÃO	Leitura e escrita por meio do jogo de rpg Robison Crusóe: Uma proposta de multiletramentos	Rozane Mendonça Cardoso de Moraes (2019)	“[...] por meio de um ensino voltado para as práticas sociais das quais os alunos participam, que considera e valoriza o conhecimento de mundo que trazem consigo, as diversas semioses, os multiletramentos e reconhece o trabalho com os textos como materialização de discursos, podemos contribuir para um ensino de leitura e escrita mais significativo”.	Ensino de leitura e escrita mais significativo através das práticas sociais, multissemoses e multiletramentos.	Práticas sociais, multissemoses e multiletramentos
DISSERTAÇÃO	Intercâmbios pedagógicos entre escola e sociedade: Multiletramentos em cena	Josiani Kely Milesk (2021)	“Os resultados alcançados denotam o alargamento de consciências e saberes concernentes às linguagens da hipermodernidade em convívio multicultural, assim como, a desconstrução de preconceitos sobre a poética marginal-periférica e seus principais atores”.	Formação do sujeito crítico	Formação do sujeito crítico
ARTIGO	Transletramentos: o ensino de língua portuguesa mediado pelas TDIC	Adriane Elisa Glasser e Maria Elena Pires Santos (2021)	“[...] uma abordagem ancorada nos transletramentos, mediada pelas TDIC e em sua relação com os saberes locais, possibilita a valorização dos conhecimentos próprios de cada grupo social, tornando a produção do conhecimento um processo mais significativo para o aluno, que deixa de ser mero receptor de conteúdos e passa a exercer um papel ativo, dividindo com o professor a responsabilidade pelo próprio aprendizado”.	Produção significativa de conhecimento, autonomia discente através do papel de designers sociais ativos dentro e fora da escola	Formação de designers sociais

ARTIGO	<p>Tdica na educação básica: Perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita</p>	<p>Ana Lúcia Tinoco Cabral, Nelci Vieira de Lima, Sílvia Albert (2019)</p>	<p>“[...] os jovens já dominam processos multimodais de produção de sentidos, já se assumem como responsáveis por suas produções e contemplam seus leitores em seus posts; as reflexões e as propostas apresentadas apontam para a importância de inserção das TDIC como forma de envolver os estudantes nas práticas de escrita, fazendo com que eles assumam o papel de curadores e autores nas práticas de escrita, conforme preconiza a TDIC na educação básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita”.</p>	<p>Autonomia discente através do papel de designers sociais ativos dentro e fora da escola</p>	Formação de designers sociais
---------------	--	--	--	--	--------------------------------------

Fonte: Autor (2025).

Essa breve revisão do estado da arte que versa sobre as relações entre ensino e multiletramentos considerou apenas discussões muito restritas ao campo investigado, o que por sua vez resultou em uma base de dados reduzida, contudo, com elevado grau de pertinência ao objetivo proposto, qual seja, perceber as implicações das práticas docentes ancoradas em alguma medida nos multiletramentos. O intuito era compreender a natureza dos resultados produzidos pela relação entre os dois termos considerados e, ademais, verificar em que medida esta pesquisa de mestrado e seus achados se aproximam (ou não) dos resultados ora analisados. Na categorização final identificou-se a ocorrência dos seguintes termos acompanhados dos seus indicativos de frequência:

- Formação do sujeito crítico: quatro ocorrências.
- Formação de designers sociais: três ocorrências.
- Protótipos de ensino: Duas ocorrências.
- Necessidade da presença de tecnologias digitais nas práticas escolares: uma ocorrência.
- Multiletramentos ainda que sem a presença das tecnologias digitais: uma ocorrência.
- Práticas sociais, multissemioses e multiletramentos: uma ocorrência.

Considerando todas as categorias indicadas é necessário ressaltar que essa classificação não pretende reduzir o alcance das discussões que se percebem em cada trabalho analisado, apenas destacam-se os elementos finais e centrais dos resultados expostos para viabilizar uma melhor aproximação do recorte aqui considerado. É necessário pontuar ainda que os elementos que se destacaram como principais em determinados trabalhos são igualmente percebidos ao longo dos outros textos, não configurando, porém, a centralidade das discussões. Doravante são analisadas as produções com apenas uma ocorrência considerando as categorizações produzidas.

A pesquisa que destaca a necessidade da presença de tecnologias digitais nas práticas escolares é de autoria de Jurene Veloso dos Santos Oliveira. Trata-se de uma tese do ano de 2024, portanto muito recente. O texto destaca um preceito básico para a educação na contemporaneidade, a presença das tecnologias digitais na educação. É indiscutível o papel central desempenhado pelas tecnologias dentro e fora da sala de aula. O trabalho desenvolvido na pesquisa revelou a dura realidade através da qual, no período pandêmico, docentes e discentes se viram forçados a desenvolver letramentos digitais sem que para isso houvesse a confluência de diversos fatores estruturais. De acordo com a autora:

Em relação às experiências vividas durante o período do ensino remoto, especificamente, os professores se viram forçados a um letramento digital em um período reduzido de tempo, o que, inevitavelmente, também os levou a novas formas de ensinar (e de aprender). Alegaram ter havido exclusão digital de boa parte dos discentes, por motivos variados, fosse pela ausência de espaço adequado para estudo, ausência de aparelhos e/ou acesso à internet, e que o ensino remoto não deu tempo (ou não foi organizado) para levar em consideração as dificuldades de aprendizagem individuais. Para esses professores a escola deixou de cumprir com sua função social nesse período, o qual muito supera a disponibilização de conteúdos disciplinares (Oliveira, 2024, p. 254).

Para que haja relação positiva da prática docente com as tecnologias digitais e os multiletramentos é fundamental que seja possível construir uma relação de uso com a máquina e com as multissemióticas textuais, capaz de superar o mero deslumbramento ou a imperícia. O deslumbramento leva à mera apreciação passiva, evitando que se criem situações de produção e reconstrução dos objetos de estudo, o que no dizer dos teóricos de Nova Londres se constitui na criação de novos *designs* ou no processo de *redesigning* (New London Group, 1996). A imperícia, igualmente danosa, gera a aversão ao que é tecnológico, um embuste que na verdade esconde a frustração de não se sentir capaz de lidar com as tecnologias de maneira proativa.

A dissertação de Maria Jeane Souza de Jesus Silva, publicada em 2020, revela como produto final de suas reflexões a possibilidade e necessidade de que o trabalho com os multiletramentos ocorra sem que necessariamente estejam presentes as tecnologias digitais. Essa afirmação nos leva de maneira direta a Roxane Rojo (2020) quando autora afirma que:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (novos letramentos), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho) (Rojo, 2020, p. 8).

Portanto, engana-se quem acha que a prática docente ancorada em multiletramentos está totalmente condicionada à presença das tecnologias digitais. O que de fato caracteriza o trabalho com os multiletramentos é a partida da ação docente na cultura do alunado e a agência deste na produção de novos elementos de sentido, novos *designs* de significado.

A autora afirma ao fim de suas discussões que mesmo diante de empecilhos como conexão de banda larga ruim e precariedade de materiais tecnológicos é possível desenvolver com os alunos “[...] uma consciência crítica e criativa perante a cidadania no ciberespaço e a comunidade em que vivem e atuam” (Silva, 2020, p. 141).

Pondo termo à essa breve análise acerca das produções cujos resultados categorizados apresentaram apenas uma ocorrência, destaca-se a dissertação de Rozane Mendonça Cardoso de Moraes, de 2019. No texto enfatiza-se a importância da tríade igualmente referenciada pelos teóricos que balizam as discussões aqui construídas, a saber: práticas sociais, multissemióticas e multiletramentos. A autora reforça a importância desses elementos da seguinte maneira:

Além de considerarmos que o ensino deve estar em harmonia com os avanços tecnológicos, que envolvem hodiernamente a sociedade, nossa pesquisa baseia-se ainda na ideia de que o discurso é parte da prática social e revela dialogicidade entre as estruturas e os eventos sociais (Moraes, 2019, p. 223).

De fato, a pesquisa aqui desenvolvida encontra forte similaridade com as reflexões trazidas no texto da dissertação ora analisada. Os conceitos de práticas sociais, multissemióticas e multiletramentos encontram-se tão fortemente imbricados na contemporaneidade que, tentar desarticulá-los, ainda que em nome de um processo analítico, se torna tarefa de grande dificuldade. Como pano de fundo desses três elementos insere-se um fator potencializador das múltiplas linguagens hodiernas, que é a tecnologia. Presente na vida de toda humanidade, de maneira direta ou indireta, a tecnologia influencia e é influenciada pela humanidade em suas diversas e cotidianas práticas sociais em um processo que se renova cada vez que um usuário substitui sua posição de mero consumidor por um papel recriador de novos elementos de sentido.

São os produtores de *designs* de sentido que inserem novas falas, novas gírias, novas e diferentes maneiras de ver e dizer o mundo. Para o bem ou para o mal, esses atores

recriam as linguagens e discursos vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana nos diversos canais de comunicação disponíveis. Cabe à escola possibilitar o acesso a esse universo discursivo absorvendo e recriando discursos que favoreçam a civilidade digital, dado que nesse mesmo campo discursivo concorrem diferentes discursos, alguns dos quais remetem inclusive a ideologias de ódio como racismo, xenofobia, misoginia e LGBTfobia. Daí que a proposta dos teóricos de Nova Londres é tão pertinente e necessária, pois prevê a aceitação da diferença e a necessidade de a escola rever sua pedagogia do letramento, substituindo-a por uma pedagogia dos multiletramentos. De acordo com os autores:

Uma pedagogia dos multiletramentos, ao contrário, concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Em alguns contextos culturais – em uma comunidade aborígine ou em um ambiente multimídia, por exemplo – o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e intimamente relacionado à língua do que a “mera alfabetização” jamais seria capaz de permitir (New London Group, 2021, p. 18, tradução nossa).

As reflexões a partir desse ponto se debruçam sobre as categorias que apresentaram mais de uma ocorrência. Nesse sentido destacam-se duas teses que refletem acerca dos protótipos de ensino, são essas: Protótipos de ensino em tempos de novos multiletramentos, de autoria de Jezreel Gabriel Lopes, ano 2021, e Materiais didáticos no contexto dos novos multiletramentos: Uma análise dos protótipos de ensino, de autoria de Fabiana Marsaro Pavan, ano 2020.

Os protótipos de ensino constituem uma forma muito eficaz de operacionalizar a pedagogia dos multiletramentos propiciando uma prática docente contextualizada e capaz de levar os estudantes a um processo de criação e recriação dos *designs* de sentidos. Os protótipos podem ser entendidos como sequências didáticas, em formato digital, vazadas e flexíveis “[...] que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais” (Rojo, 2020, p. 2). Os trabalhos analisados aqui refletem sobre a aplicabilidade prática dos multiletramentos em uma perspectiva empírica do método.

A pesquisa de Jezreel Gabriel Lopes revelou a necessidade de se dispor de elementos tecnológicos como conexão de banda larga, conhecimentos de *software* e *hardware*, ainda que em nível básico, por parte dos docentes no sentido de possibilitar o trabalho de recriação de *designs* como os protótipos de ensino. De acordo com o autor:

Além dessas questões ligadas a hardwares e à conexão com a internet, a pesquisa realizada aponta para conhecimentos tecnológicos necessários ao professor para implementar um processo de ensino como aquele proposto pelos Protótipos de Ensino. É fundamental que o docente compreenda questões relacionadas à conexão e compatibilidade entre dispositivos e entre periféricos. Para além de tecnologias físicas, aspectos que envolvem o uso de softwares também são essenciais para a realização desse tipo de trabalho. Assim, saber como gerenciar arquivos e conhecer

compatibilidade entre softwares, formatos de arquivos e mesmo entre versões de um software são conhecimentos necessários e relevantes quando as tecnologias passam a ser um aspecto essencial ao ensino. Por fim, a abordagem de objetos de ensino pertencentes a multiletramentos e a novos letramentos pressupõe não só a leitura e a interpretação, mas também a produção. Isso significa que o domínio básico de softwares voltadas para edição de imagens, vídeos e sons é algo requisitado ao professor, e não só a capacidade de fazer tais tarefas, mas também de ensinar aos alunos como fazê-las (Lopes, 2021, p. 240).

Esse achado constitui um elemento muito importante a se considerar no trabalho com multiletramentos. É inegável que nas práticas sociais contemporâneas, os estudantes participam ativamente de relações sociais permeadas pelas tecnologias digitais e seus referentes multiletramentos, contudo tais eventos se inserem dentro das cotidianidades. O trabalho pedagógico, porém, não pode ocorrer sem o devido planejamento, dado que possui objetivos claros de conscientização e inserção crítica na cidadania contemporânea. Para que ocorram eventos previstos na pedagogia dos multiletramentos, como o enquadramento crítico, para citar apenas um deles, processos pedagógicos de metalinguagem até podem ocorrer sem tecnologias digitais, contudo o uso, a produção e a recriação de protótipos de ensino, um recurso didático-digital criado e recriado por professores e alunos, não pode prescindir de recursos tecnológicos bem como de conhecimentos básicos de manipulação de dados digitais.

A pesquisa de Fabiana Marsaro Pavan, publicada no ano 2020, também se debruça sobre o conceito de protótipos de ensino, porém, apontando para uma forte presença dos materiais analógicos como livros e apostilas nas políticas públicas brasileiras, o que na visão da autora constitui “[...] uma concepção escripturalizada e tradicional de escola e de currículo” (Marsaro, 2020, p. 204). Essa ênfase no uso massivo de materiais analógicos pode ser um reflexo da falta de fomento em aspectos importantes que viabilizem o uso de estruturas digitais como os protótipos de ensino através da publicação e acesso livre e gratuito a um banco de dados onde seriam disponibilizados esses arquivos. Sobre essa carência, a autora detalha em sua pesquisa:

Publicados nas nuvens, com acesso livre e gratuito, os protótipos também deveriam privilegiar a hipermídia, a multisssemiose e a multiculturalidade, além de utilizar ferramentas colaborativas públicas e gratuitas. Os protótipos deveriam ainda ser associados a um banco de dados ou a um acervo de textos hipermidiáticos ou multisssemióticos que combinassem e contrastassem textos de diferentes coleções e culturas. Em relação a essa última característica, de saída, sabíamos que o conjunto de protótipos produzidos não a contemplaria. A demanda da SEE-SP não incluiu a criação de um banco de dados ou de um acervo próprio, provavelmente porque isso é algo que demanda tempo e dinheiro, além de tecnologia específica e mão de obra especializada (Marsaro, 2020, p. 207).

O dado apontado na pesquisa revela que para a criação de um webcurrículo é preciso bem mais que vontade. Aspectos estruturais como internet de qualidade, conhecimentos

técnicos e criação de repositórios digitais são elementos sem os quais o trabalho com multiletramentos, especificamente ancorados em protótipos de ensino, se torna inviável. Dentre várias constatações finais, a autora conclui que o conceito de protótipos de ensino se configura em uma prática positiva para o ensino baseado nos multiletramentos, mas que é preciso aprofundar a concepção e criação dessa ferramenta de ensino. De acordo com autora:

[...] é preciso que o conceito de protótipos de ensino continue a ser desenvolvido e que sua materialização siga sendo experimentada em novas oportunidades. Ressaltamos, no entanto, que da mesma maneira que professores não são autores de livros didáticos, autores de livros didáticos não são editores, diagramadores e designers. Como discutimos em nossa dissertação de mestrado (MARSARO, 2013a), o projeto gráfico-editorial é parte importante do projeto pedagógico de um material e da realização do discurso didático, e não poderia ser diferente nos protótipos, principalmente quando lembramos que eles são “esqueletos”. Assim, acreditamos que os protótipos de ensino têm muito a ganhar se, nas próximas produções, forem estabelecidas parcerias interdisciplinares com outras áreas, a fim de se obter uma proposta mais completa em relação a critérios técnicos e estéticos, a fim de que esses materiais possam concorrer de igual para igual com os materiais que já circulam na escola ou em ambientes digitais (Marsaro, 2020, p. 211-212).

Chama a atenção o fato de a autora salientar a necessidade de se contar com profissionais de outras áreas para a construção dos protótipos. Se levarmos em conta que tais elementos devem ser ricos em semioses (letras, cores, formatos, mídias diversas dentre outros) fica claro que grande parte do corpo docente não possui as habilidades necessárias para construir esses recursos pedagógicos. Isso não quer dizer que não sejam capazes de aprender, onde há investimento e ensino, há aprendizagem. Contudo, o letramento digital, a um nível de criação e recriação de novos elementos de sentido, ainda não é uma realidade nem entre professores nem entre estudantes, pelo menos não em sua maioria.

A análise aqui proposta passa a verificar os textos que se inseriram na categoria Formação de *designers* sociais. Três trabalhos (dois artigos e uma tese) encontram-se nessa categoria. A tese, de Renata Garcia Marques, intitulada Multiletramentos e interações que levam à formação de *designers* sociais ativos no contexto escolar, foi publicada no ano de 2019. Adriane Elisa Glasser e Maria Elena Pires Santos, publicaram seu artigo em 2021. O texto intitula-se Transletramentos: o ensino de língua portuguesa mediado pelas TDIC.

Finalmente, o terceiro trabalho categorizado no grupo dos *designers* sociais tem data de publicação no ano de 2019. O artigo, de autoria de Ana Lúcia Tinoco Cabral, Nelci Vieira de Lima e Sílvia Albert, intitula-se TDIC na educação básica: Perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita. Como os referidos trabalhos se debruçam sobre o termo *designers* sociais, cabe fazer uma breve reflexão e esclarecimento.

O termo *design* é muito difundido ao longo do texto mais influente nesta dissertação, ou seja, o Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos de 1996. O termo,

acompanhado do que em língua portuguesa denominamos de locução adjetiva, a saber, *of meaning*, carrega uma profunda riqueza de sentidos e em tradução livre poderíamos transpor para a língua materna como elementos de sentido. A partir dessa compreensão percebe-se que todo elemento de sentido que se apresenta em um texto multimodal, tais como cores, fontes variadas, quadros explicativos, *links*, imagens, sons, gestos, todos esses elementos semióticos agem em conjunto para potencializar os sentidos desse texto. É uma maneira multiforme e potente de comunicar.

Para ler e compreender essa riqueza de sentidos é necessário desvelar essas estruturas em um processo metalinguístico que torne os professores de linguagens sujeitos capazes de ler e criar esses *designs* de sentido junto com os aprendentes nas escolas. Ser criador de novos *designs*, ou seja, tornar-se um *designer* social, é passar da mera posição de deslumbre para a postura ativa de utilizar essas linguagens para afirmar suas próprias identidades contribuindo para a formação de uma sociedade diversa, inclusiva e democrática. De acordo com os teóricos de Nova Londres “Como *designers* de sentido, somos *designers* de futuros sociais - futuros no local de trabalho, futuros públicos e futuros comunitários” (New London Group, 1996, p. 65, tradução nossa).

A tese de Renata Garcia Marques foi publicada em 2019. A resposta ao questionamento que orientou a questão proposta desta investigação obteve-se a partir do texto o seguinte excerto:

Nesse processo de aprendizagem os próprios alunos conseguiram se perceber como *designers* sociais ativos e ressignificaram suas próprias aprendizagens, relações interpessoais e, conseqüentemente, suas identidades dentro e fora do espaço escolar (Marques, 2019, p. 9).

Saliente-se a riqueza de sentidos nesse breve excerto e que define o papel ativo desse sujeito partícipe de sua própria aprendizagem, o *designer* social. A ressignificação de sua própria aprendizagem e a influência de suas ações dentro e fora da escola são elementos notadamente definidores do que se pretende criar como produto da ação docente ancorada nos multiletramentos. A pesquisa empreendida por Renata Garcia Marques busca compreender as interconexões produzidas a partir da criação de uma campanha publicitária levada a cabo por professores e alunos do nono ano de uma escola pública.

O projeto possibilitou a reflexão sobre os novos e multiletramentos que vieram à tona a partir de uma cultura participativa propiciada pela produção da peça publicitária como elemento unificador e fomentador de novas linguagens ancoradas em práticas sociais. Os resultados desse trabalho enfatizam os elementos definidores do conceito de *designers* sociais, ou seja, agentes dentro e fora da escola, e podem ser inferidos do seguinte excerto:

É possível, sim, e necessário, envolver a comunidade com a escola. Se vamos olhar para a repercussão da campanha no *Facebook* e no *Youtube*, verificamos as percepções e os impactos que os gêneros (peças publicitárias) geraram na comunidade escolar. Ou seja, nossa análise nos leva a perceber que as interações sociais e a valorização do processo comunicativo, em um projeto escolar, no contexto analógico e digital, explorando as possibilidades do gênero como uma ponte de diálogo real entre a escola e a comunidade, permite a construção de um novo ethos na cultura escolar (Marques, 2019, p. 168).

Esse novo *ethos* de que fala a autora surge da confluência de elementos centrais na discussão aqui proposta. Esses elementos podem ser indicados como: novos e multiletramentos, tecnologias digitais, textos multimodais, estudantes engajados no processo de aprendizagem e uma prática docente ressignificada. Criar as condições para que os multiletramentos propiciem *designers* sociais exige necessariamente a participação e envolvimento de professores e professoras dispostos a inovar, experimentar e acima de tudo, reaprender.

Ancorar a prática docente em multiletramentos é também ressignificar o papel e ação dos agentes de ensino. O fomento à criação de *designers* sociais passa antes pela ação de *designers* de ambientes de aprendizagem. Isso não significa tornar-se experts em informática da noite para o dia, mas antes, serem capazes de perceber que uma nova escola e uma nova pedagogia do letramento são elementos indispensáveis para uma nova sociabilidade e um novo tipo de aluno. Cope e Kalantzys (2012) assim expressam essa necessidade:

Essas são de fato grandes mudanças. No entanto, nenhuma delas pode ser alcançada sem uma transformação da profissão docente. Se quisermos ter “novos alunos”, precisamos de nada menos do que “novos professores”. Os novos professores são *designers* de ambientes de aprendizagem para alunos engajados, em vez de pessoas que regurgitam conteúdo do livro didático. São profissionais capazes de criar as condições para que os alunos assumam mais responsabilidade por sua própria aprendizagem. Eles permanecem fontes confiáveis de conhecimento sem serem autoritários. Sentem-se confortáveis com plataformas de design e entrega de aprendizagem na internet – espaços de aprendizagem que não são apenas planos de aula, nem livros didáticos, nem cadernos de exercícios, mas são tudo isso, com uma aparência mais próxima de redes sociais ou sites de blogs (Cope; Kalantzis, 2012, p. 27, tradução nossa).

O segundo trabalho de pesquisa inserido na categoria Formação de designers sociais é de autoria coletiva. O artigo intitula-se Transletramentos: o ensino de língua portuguesa mediado pelas TDIC. As autoras, Adriane Elisa Glasser e Maria Elena Pires Santos, constroem uma discussão sobre a relação entre os transletramentos, as tecnologias digitais de comunicação e os saberes locais enfatizando a produção de saberes de maneira significativa e contextualizada. De acordo com as autoras a abordagem ancorada nos aspectos acima apontados:

[...] possibilita a valorização dos conhecimentos próprios de cada grupo social, tornando a produção do conhecimento um processo mais significativo para o aluno, que deixa de ser mero receptor de conteúdos e passa a exercer um papel ativo,

dividindo com o professor a responsabilidade pelo próprio aprendizado (Glasser; Santos, 2021, p. 1).

Cabe chamar a atenção ao termo transletramento dado que até aqui, é a primeira referência à palavra que, embora diversa das denominações ampla e repetidamente utilizadas neste texto, é portadora de sentido muito similar aos conceitos de letramentos múltiplos ou multiletramentos. De acordo com Thomas (2007) transletramento é:

[...] a capacidade de ler, escrever e interagir em diversas plataformas, ferramentas e mídias, desde a linguagem de sinais e a oralidade, passando pela escrita à mão, pela imprensa, pela TV, pelo rádio e pelo cinema, até as redes sociais digitais (Thomas, 2007, seção: O que é transletramento, tradução nossa).

Percebe-se que a definição de transletramento remete a habilidade de participação ativa do sujeito leitor/escritor em diversas formas de comunicação, desde as mais tradicionais até as contemporâneas. Sobre os achados da pesquisa é importante enfatizar o contexto onde se fizeram as observações. Trata-se de uma turma de 3º ano do ensino médio cuja prática docente e aprendizagem dos discentes foram ancoradas em tecnologias digitais de comunicação. A proposta didática visava a produção de haicais que, após redigidos e discutidos, deveriam ter seus sentidos potencializados por imagens escolhidas e editadas pelos discentes. Além de possibilitar a criação de imagens que reforçassem os sentidos dos haicais, o projeto também propiciou que o celular pudesse encontrar lugar na sala de aula de uma forma construtiva e pedagógica.

É oportuno registrar a percepção das autoras acerca de se introduzir as tecnologias no ambiente escolar. Esse movimento, de acordo com as autoras, é muito mais de conversão do que propriamente inserção. As tecnologias digitais já fazem parte das cotidianidades dos discentes. É a escola que precisa converter esse uso, muitas vezes intenso e prejudicial, em outras formas que vão muito além do mero consumo passivo, ou seja, apresentar aos discentes formas de participação ativa no mundo digital através da criação de novos *designs* de sentido, no caso aqui descrito, poemas haicai autorais e personalizados. De acordo com as autoras:

Não se trata de trazer as TDIC para o contexto escolar, visto que elas já estão presentes nas diferentes práticas sociais dos alunos e professores; trata-se de convertê-las em práticas que possam auxiliar no processo de aprendizagem, ou seja, no processo de formação desse sujeito contemporâneo (Glasser; Santos, 2021, p. 15).

O último texto analisado na categoria Formação de *designers* sociais é um artigo publicado em 2019, cuja autoria pertence a Ana Lúcia Tinoco Cabral, Nelci Vieira de Lima e Sílvia Albert. O texto intitulado como TDIC na educação básica: Perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita, reflete acerca da autonomia discente na produção de textos em suas práticas sociais nos meios digitais. Nesse sentido, considerando suas participações nas

cotidianidades fora da escola, os discentes se aproximam do conceito de *designers* sociais pelos papéis ativos que desempenham nas esferas sociais digitais através dos constantes *posts* sobre os quais leem, opinam e repostam em suas redes criando e recriando elementos de sentido. Sobre essas ações ativas por parte dos discentes as autoras afirmam:

[...] os jovens já dominam processos multimodais de produção de sentidos, já se assumem como responsáveis por suas produções e contemplam seus leitores em seus posts; as reflexões e as propostas apresentadas apontam para a importância de inserção das TDIC como forma de envolver os estudantes nas práticas de escrita, fazendo com que eles assumam o papel de curadores e autores nas práticas de escrita, conforme preconiza a TDIC na educação básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita (Tinoco Cabral *et al.*, 2019, p. 1).

Como já registrado ao longo desta dissertação, cabe à escola inserir esses discursos sociais nos quais já se encontram consolidadas as práticas sociais de produção e reprodução de *designs* de sentido. Na prática analisada no artigo das autoras são feitas observações sobre as ações de curadoria dos alunos sobre os *posts* que dão forma a uma página no *Instagram* denominada *Studigram*. Na página os discentes selecionam, avaliam, criam e postam conteúdos relacionados às atividades pedagógicas. A curadoria exercida pelos discentes, sob supervisão docente, constitui uma importante estratégia de operacionalização do ensino que tem por base os multiletramentos. Roxane Rojo e Jaqueline Barbosa (2015) afirmam que o conceito de curadoria:

[...] vem sendo cada vez mais usado para designar ações e processos próprios do universo das redes; tanto conteúdo e tanta informação abundantes, dispersos, difusos, complementares e/ou contraditórios e passíveis de múltiplas interpretações, precisam de reordenamentos que os tornem inteligíveis e/ou que os revistam de (novos) sentidos. Curadoria implica em escolhas, em seleção de conteúdos/informações, na forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los etc. (Rojo; Barbosa, 2015, p. 123-124).

O que se pode inferir da pesquisa analisada é o fato de que as práticas docentes descritas não propuseram algo novo ou fora do convívio social dos discentes. Participar de maneira ativa em redes sociais como o *Instagram*, já faz parte das vivências dos alunos. A novidade reside na resignificação da prática dentro de um contexto pedagógico, supervisionado e controlado pela ação docente. O trabalho com multiletramentos pode erroneamente ser interpretado como mais trabalhoso para o docente, quando na verdade é mais correto classificar essa prática docente como resignificada, ou ainda recontextualizada, o que implica certo tipo de trabalho logicamente, mas o conceito de mudança parece ser bem mais pertinente.

Pondo termo a essa revisão integrativa de literatura, a análise proposta neste trabalho passa a verificar as quatro últimas pesquisas enquadradas na categoria formação do sujeito crítico. A categoria referenciada constitui uma classificação de grande importância para

qualquer teoria de ensino que se debruça sobre os fenômenos envolvidos na aprendizagem da leitura. Formar um leitor crítico é inclusive uma das importantes recomendações da BNCC quando enfatiza a participação e engajamento como condições para o exercício da cidadania através do aprendizado de língua inglesa (Brasil, 2018). O texto oficial afirma:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (Brasil, 2018, p. 241).

Portanto, é positivo perceber que a categoria Formação do sujeito crítico constitui um objetivo importante a se atingir dentro do contexto do ensino de linguagens através dos multiletramentos e TDIC. Se for considerado que a categoria Formação de designers sociais possui forte similaridade com a categoria Formação do sujeito crítico, esta, porém com ênfase na ação extraescolar, não é exagero afirmar que o trabalho com os multiletramentos tem um forte apelo crítico e conscientizador, aspectos fundamentais na aprendizagem de leitura.

A primeira pesquisa abordada na categorização Formação do sujeito crítico é um trabalho de conclusão de curso (TCC) de autoria de Lourena Lauana Santos Severo, do ano de 2024. O TCC, intitulado como Multiletramentos e inteligência artificial em sala de aula: Vivências do educador residente no programa de residência pedagógica, traz um aspecto novo no contexto aqui abordado, que é a presença da inteligência artificial. O excerto que motivou a categorização do trabalho foi: “[...] as práticas desenvolvidas à luz da pedagogia dos Multiletramentos corroboram a construção de sujeitos críticos, capazes de se comunicar nos mais diversos âmbitos sociais, utilizando-se da língua mais influente do mundo: a Inglesa”, (Severo, 2024, p. 7).

O trabalho desenvolvido pela autora se debruçou na análise das práticas pedagógicas ancoradas nos multiletramentos e que foram desenvolvidas em sala de aula durante o Programa de Residência Pedagógica (PRP) sobre o qual a pesquisadora afirma ser relevante para:

[...] o aprimoramento e a qualificação da formação docente, sendo uma etapa imprescindível para a licenciatura, especialmente porque consiste em vivências que não se limitam apenas à atuação em sala de aula, sendo de extrema importância para profissionais que serão, ao fim do curso, recém-formados para o mercado de trabalho (Severo, 2024, p. 70).

Outro ponto que constitui novidade entre os trabalhos até aqui analisados foi a discussão a respeito do uso da inteligência artificial em sala de aula como apoio às pesquisas

empreendidas pelos discentes. Aspectos importantes e pertinentes na atualidade como ética e responsabilidade no trato com as recentes tecnologias de inteligência generativas constituem reflexões necessárias e que devem encontrar lugar na sala de aula. De acordo com a autora essa discussão é importante pois:

Ao refletir, a priori, a respeito de sua própria relação com a artificialidade, cada aluno trouxe para a turma suas opiniões subjetivas. Atrelando as questões à ética, então, pudemos ampliar os olhares do campo de estudo, tratando de perspectivas em nível social. A série de debates explorou a capacidade dos alunos de análise e reflexão acerca de questões contemporâneas, como ética e responsabilidade. Ao se depararem com os impasses decorrentes do uso das tecnologias, e incentivá-los a estudar e explorar soluções de forma colaborativa, desenvolvemos consciência ética e criticidade em relação ao uso da IA, o que é precisamente relevante em um mundo cada vez mais digital, onde a capacidade de utilizar e interpretar diferentes mídias e tecnologias se tornou indispensável (Severo, 2024, p. 69).

O excerto acima corrobora com as reflexões fomentadas durante o texto desta dissertação. O estranhamento ou aversão às tecnologias digitais constitui um discurso já amplamente combatido, porém, sempre que uma nova face desse processo tecnológico se evidencia, ressuscitam-se discursos radicais acerca dos avanços tecnológicos interpretando tais eventos como mais uma ofensiva do grande Capital contra a humanidade. Nesse sentido, o que se deve ter em mente é que sim, o Capital fomenta o avanço tecnológico, ainda que tal motivação seja impulsionada pelo lucro. Contudo é a criação humana que está por trás desse processo.

O avanço tecnológico, ainda que no período histórico contemporâneo reflita um impulso do grande Capital, mesmo assim, esse impulso representa de maneira indelével a capacidade humana de produzir tecnologias capazes (não de fato) de melhorar a existência humana. Se no porvir desfrutaremos de uma sociabilidade na qual o conhecimento humano estará a serviço de nossa existência, e não do Capital, só o futuro dirá. Portanto, é positivo na análise que aqui se faz, perceber a preocupação observada na pesquisa de Lourena Lauana Santos Severo acerca do uso da inteligência artificial pautado em princípios de ética e responsabilidade.

O segundo trabalho de pesquisa cuja categorização insere-se no conceito de formação do sujeito crítico é a dissertação de Lécio Mota dos Santos, publicada em 2023. O trecho que motivou a inserção do trabalho na referida categoria assim se expressa: “[...] a curadoria de informações digitais pode despertar nos estudantes a consciência da importância de se **verificar, filtrar, avaliar e utilizar fontes confiáveis de informação**, podendo gerar **discernimento entre o que é fato e o que é manipulação**” (Santos, 2023, p. 9, grifo nosso).

Essa habilidade interpretativa ressaltada no excerto acima constitui um importante conceito de proficiência leitora avaliado desde o quinto ano do ensino fundamental, passando

pelo nono ano, até o terceiro ano do ensino médio. Na matriz de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a referida habilidade encontra-se registrada através do seguinte texto: Distinguir fatos de opiniões em textos (Brasil, 2022).

A formação do sujeito crítico é um elemento fundamental na pedagogia dos multiletramentos. Em tempos hodiernos os textos carregam em seus suportes diversos potencializadores de sentido que, se proposital e maliciosamente reforçados, contribuem na proliferação de notícias falsas. Informações manipuladas e tendenciosas constituem um mal contemporâneo amplamente explorado por uns e combatido por outros no que tem sido cunhado com o termo de “guerra de narrativas”.

É por esse motivo que o objeto de conhecimento deve ser constantemente ressignificado no processo de metalinguagem, o que no método proposto pelos teóricos de Nova Londres ocorre no período do enquadramento crítico. Esse processo evita que a aprendizagem de uma nova língua ocorra sem a devida reflexão acerca da importância de se perceber que, junto a esse código linguístico adquirido, deve se exercitar a constante conscientização crítica sobre qualquer elemento de sentido com o qual o aprendiz tenha contato. A atualidade do pensamento freiriano encontra evidente pertinência neste contexto:

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere, ou mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (Freire, 1996, p. 69).

Ainda nessa perspectiva de leitura e formação crítica, a análise aqui empreendida passa a se debruçar sobre a dissertação de Kátia Alves Bezerra, publicada em 2023. O título de seu trabalho traz elementos enriquecedores da discussão até aqui construída. O trabalho da referida autora intitula-se: Análise do atravessamento dos arcabouços teóricos e práticos dos multiletramentos e da decolonialidade nas práxis pedagógicas de um projeto antirracista alicerçado pela lei nº 10.639/03. É o primeiro trabalho aqui citado que traz elementos muito pertinentes à proposta da pedagogia dos multiletramentos. O racismo e a decolonialidade representam preocupações legítimas e presentes em grande número de produções acadêmicas contemporâneas. Uma breve pesquisa na plataforma *Google* acadêmico, considerando apenas o período de 2020 a 2025 com os termos racismo e decolonialidade produz um resultado numérico de onze mil e novecentos trabalhos entre teses, dissertações, monografias e artigos. Se considerarmos apenas a categoria decolonialidade o resultado se torna mais expressivo ainda atingindo dezesseis mil trabalhos.

A decolonialidade é uma categoria de análise que propõe uma atitude de constante vigilância em se reconhecer em nossas práticas cotidianas tudo aquilo que, de maneiras muitas vezes sutis, remetem ao nosso passado colonizado. O *status* de colonizado, subserviente aos ditames dos colonizadores, muitas vezes se enraizam em nossas práticas cotidianas ao ponto de se tornar naturalizado e de difícil reconhecimento. Esse esforço no reconhecimento contínuo desse estado de ser acompanhado de uma mudança de atitude vem se constituindo em um ditame de consciência a todo docente comprometido com a prática docente conscientizadora.

Em nossa construção identitária latino-americana, as práticas agressivas e violentas, geradoras do etnocídio indígena e da escravização dos africanos coadunou-se de maneira paradoxal aos ideais do liberalismo clássico como liberdade e direito à propriedade privada. A legitimação dessas agressões aos ocupantes originários do continente americano, assim como aos africanos para aqui trazidos contra sua vontade, constitui um dos muitos aspectos calcificados em nossa formação histórica para os quais deve-se manter uma atitude constantemente vigilante. Quijano (2005) melhor define a curiosa relação que aqui se moldou entre os valores pré-capitalistas e as práticas genocidas que na América Latina configuraram o processo de dominação europeu:

Do ponto de vista eurocêntrico, reciprocidade, escravidão, servidão e produção mercantil independente são todas percebidas como uma seqüência histórica prévia à mercantilização da força de trabalho. São pré-capital. E são consideradas não só como diferentes mas como radicalmente incompatíveis com o capital. O fato é, contudo, que na América elas não emergiram numa seqüência histórica unilinear; nenhuma delas foi uma mera extensão de antigas formas pré-capitalistas, nem foram tampouco incompatíveis com o capital (Quijano, 2005, p. 126).

A proposta da pedagogia dos multiletramentos, pelo seu viés crítico e reflexivo, pode ser perfeitamente adequada a qualquer proposta didática cujo objetivo seja pôr em xeque costumes, dizeres e comportamentos que em sua gênese sejam fruto de uma normatividade introjetada em nossa cultura através do nosso passado colonial. Machismo, racismo, LGBTfobia e quaisquer tipos de preconceitos de classe podem ser devidamente trabalhados na produção e análise de multiletramentos através de textos multissemióticos e tecnologias digitais.

Em última análise, o projeto de decolonialidade analisado por Kátia Alves Bezerra em sua dissertação expressa uma necessidade da escola brasileira na medida em que somos de fato fruto de uma ocupação violenta perpetrada pelo invasor europeu e continuada por quase quatro séculos. Enquanto nação desfrutamos de um período muito curto de autonomia, se comparado com o período de domínio, e nesse sentido não é inoportuno crer que essa identidade nacional, carregada de miscigenação étnica e cultural ainda está em processo de superação do

nosso passado colonial. Darcy Ribeiro, eminente examinador de nossa brasilidade melhor descreve nossa condição de ser em formação:

Nós, brasileiros, nesse quadro, somos um povo em ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo. [...] Um povo, até hoje, em ser, na dura busca de seu destino. Nós, brasileiros, nesse quadro, somos um povo em ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo. [...] Um povo, até hoje, em ser, na dura busca de seu destino. Olhando-os, ouvindo-os, é fácil perceber que são, de fato, uma nova romanidade, uma romanidade tardia, mas melhor, porque lavada em sangue índio e sangue negro (Ribeiro, 2016, p. 331).

Por fim, a autora traz à tona a importante discussão acerca do racismo epistêmico que “[...] considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores; no entanto, atualmente já não é possível negar a existência de histórias e epistemes fora dos marcos conceituais e historiográficos do ocidente” (Bezerra, 2023, p.187). Na esteira das reflexões ancoradas em Quijano (2005) e Ribeiro (2016) conclui-se ressaltando o papel decolonizador que a proposta da pedagogia dos multiletramentos tem em potencial, mas que só se torna práxis na medida em que a ação docente cumpre seu papel de agente no processo de conscientização junto aos seus discentes.

O último trabalho rotulado na categoria formação do sujeito crítico é de autoria de Josiani Kely Milesk. A dissertação foi publicada em 2021 e é intitulada como Intercâmbios pedagógicos entre escola e sociedade: Multiletramentos em cena. O trabalho analisado pela autora se deu no período pandêmico com aulas online através das quais se propunha a análise de produção poéticas e pequenos vídeos tendo por temática de fundo a educação antirracista. O excerto do texto que motivou a rotulação na categoria Formação do sujeito crítico segue registrado:

Os resultados alcançados denotam o alargamento de consciências e saberes concernentes às linguagens da hipermodernidade em convívio multicultural, assim como, a desconstrução de preconceitos sobre a poética marginal-periférica e seus principais atores (Milesk, 2021, p. 8).

É a segunda vez que nesse processo investigativo suplementar ao texto desta pesquisa surge a temática do racismo e é interessante notar as possibilidades variadas que os multiletramentos oferecem para se criar situações de aprendizagem ancoradas em processos de conscientização crítica. A abordagem sobre racismo em um país cuja herança histórica carrega a mancha de mais de trezentos anos de escravização não é uma tarefa fácil e exige do docente a destreza de tatear com palavras e expressões adequadas pelo fato de conviverem em ambientes educativos diversas etnias. de acordo com a autora:

Empreender essa discussão não foi tarefa simples, porquanto exigiu desse grupo de jovens – entre eles sujeitos brancos – o reconhecimento de uma condição de privilégio

em relação aos estudantes negros, por não serem preteridos em razão de sua cor e vítimas do racismo sistêmico. Assim como a nós – professora-pesquisadora e pessoa branca – a partir da nossa participação nessa arena de embates, demandou-se uma condução reflexiva e imersão teórica que alargasse ainda mais nossa consciência racial (Milesk, 2021, p. 175).

O trabalho produzido e analisado pela autora revelou que em muitos sentidos os discentes participaram das quatro fases do método proposto pelos teóricos de Nova Londres. Nessa dinâmica o tema do racismo foi ressignificado em um processo de percepção reelaborado pelos alunos através de reflexões e que culminou na recriação dos *designs* de sentido (poemas e vídeos) produzidos e postados pelos alunos nas redes sociais, ação notadamente enquadrada no conceito de prática transformada e na condição de *designers* sociais. A própria autora define melhor a atuação dos alunos da seguinte maneira:

As respostas – os novos enunciados produzidos – e o árduo esforço para o desenvolvimento dos letramentos digitais (multi e metamidiáticos) apresentaram avanços, contudo, nos mostraram que o diálogo não se esgotou. As experiências discursivas vivenciadas pelos sujeitos neste período, os aproximaram desses letramentos, os quais transpuseram padrões tradicionais sedimentados nas práticas de linguagem escolares até então – distantes de um ensino mediado pelas novas tecnologias –, imersos neste novo momento para a educação. Mais do que um domínio tecnológico, observamos alunos-sujeitos capazes de descobrir sentidos, transformar significados e criar coisas novas, em conformidade com a pedagogia dos multiletramentos (Milesk, 2021, p. 177).

O cenário minimamente exposto nessa seção objetivou justificar a necessidade de se reconhecer as práticas docentes e as teorias subjacentes que balizam tais práticas. Procurou-se reconhecer o estado atual da arte no sentido de identificar em que cenário os resultados aqui constatados se aproximam ou se distanciam das pesquisas que melhor se assemelham às intenções aqui explicitadas. O que pode ser percebido é que de fato as pesquisas analisadas direcionam seus olhares a situações de aprendizagem muito bem ancoradas na pedagogia dos multiletramentos. Analisar esses trabalhos reforçou a percepção acerca do que se propõe nesta pesquisa.

Aqui, o campo de observação foi investigado para observar situações cotidianas não previamente concebidas na tentativa de se perceber em que medida práticas docentes de ensino de língua inglesa alicerçadas em textos multissemióticos e no concurso, ou não, de TDIC configuram os princípios da pedagogia dos multiletramentos. Ao utilizar os referidos elementos, os docentes fomentam as discussões críticas acerca dos objetos de estudo? Os passos do método tomam forma na prática docente? Se sim, isso ocorre de maneira intencional? Se não, o que impede essa presença? Fazer uso de textos multissemióticos com TDIC é suficiente para se perceber a configuração da pedagogia dos multiletramentos?

Essas questões enriqueceram o viés investigativo da empreitada aqui proposta. As observações de campo, assim como as entrevistas revelaram as respostas a estas e às perguntas norteadoras já anteriormente detalhadas, mas também criaram novos questionamentos assim como trouxeram à tona aspectos não imediatamente investigados. O próprio processo de aprofundamento teórico ocorrido antes e durante a pesquisa também ajudou a compreender que as questões propostas buscavam analisar as práticas alicerçadas nos textos multimodais e nas tecnologias digitais, mas sem necessariamente buscar a pedagogia dos multiletramentos de maneira idealizada, mas uma configuração real das referidas práticas cuja análise científica revelasse ou não aproximações possíveis do referencial teórico aqui eleito como parâmetro teórico.

No próximo capítulo buscou-se detalhar os parâmetros de análise através dos quais os dados coletados foram tratados. A reflexão, escolha de ferramentas metodológicas adequadas, assim como o detalhamento da operacionalização das práticas investigativas constitui aspecto importante da pesquisa a ser detalhado na próxima seção.

3 METODOLOGIA

A pesquisa aqui proposta se configura como uma abordagem qualitativa do tipo descritivo-exploratória. Conforme definido por Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), o caráter qualitativo de uma pesquisa se expressa em cinco elementos característicos (doravante detalhados) que se coadunam ao que foi feito neste trabalho desde a concepção da problemática até a coleta e análise dos dados. A abordagem qualitativa revelou-se ser o melhor caminho na busca de se desvendar os questionamentos já referenciados ao longo do texto.

Considerando como referencial teórico os pressupostos dos autores citados percebe-se o caráter crítico e social deste trabalho na medida em que não se propôs apenas conhecer as práticas pedagógicas, mas contribuir no campo de reflexões sobre a construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade para os filhos da classe trabalhadora da cidade de Maracanaú. Bogdan e Biklen (1994) relatam o histórico da abordagem qualitativa sendo notadamente vinculada às questões sociais. Trata-se de um método investigativo cujas primeiras experiências nascem do desejo de compreender a estrutura e os antagonismos da sociedade de classes, muitas vezes escamoteados por métodos analíticos que se limitam a apenas demonstrar superficialmente esses estratos sociais.

Na análise da abordagem qualitativa a partir dos anos sessenta os autores demonstraram o caráter desvelador do método na medida em que os investigadores qualitativos que estudavam a educação solicitavam a opinião daqueles que nunca eram valorizados e respeitados. Portanto, ainda se apoiando nos autores citados (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47-51), são registradas abaixo as cinco características da abordagem qualitativa, ao mesmo tempo em que são delineados os aspectos da pesquisa que aqui se empreendeu:

Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal: a fonte dos dados foram os dois profissionais escolhidos por critérios característicos de participação e abertura à exposição da própria prática educativa.

A investigação qualitativa é descritiva: Empreendeu-se um amplo esforço de observação e descrição das aulas em que foram considerados principalmente os elementos de significado presentes no fenômeno observado, a saber: a presença ou ausência de tecnologias digitais, os textos multissemióticos e a prática docente. Acima de tudo, verificou-se em que medida esses elementos em conjunto, potencializavam (ou não) a configuração dos multiletramentos.

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que

simplesmente pelos resultados ou produtos: Havia um intuito inicial de se observar a ocorrência das fases do que poderia ser referenciado como um método na pedagogia dos multiletramentos. Como já dito anteriormente ao longo deste texto, o contato com as produções teóricas pós-manifesto de 1996, assim como a observação *in-loco* ampliou o olhar para perceber não como o método se manifestava, mas como os elementos envolvidos no processo fomentavam ou não a configuração da referida pedagogia. O processo, e não o produto, passou a ser determinante na pesquisa que aqui se propôs.

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. As certezas foram se secundarizando perante o processo investigativo. Outras questões, tão importantes quanto às orientativas, surgiram e suscitaram continuidades a serem elucidadas, quem sabe, noutros futuros momentos investigativos. Foram as idiosincrasias expostas pelos professores participantes em ação que ajudaram a compor o quadro final doravante descrito.

O significado é de importância vital na abordagem qualitativa: A matéria-prima que amplificou os sentidos dos dados observados, descritos e analisados foram as palavras, frases, ideias, ações e discursos proferidos pelos professores e professoras que participaram da pesquisa. Por se tratar de palavras e frases, elementos da linguagem verbal, os significados desses termos se constituíram em elementos de sentido reveladores para elucidação das questões que guiaram as ações investigativas, descritivas e interpretativas aqui realizadas.

A configuração do processo investigativo aqui descrito buscou coadunar-se tanto quanto fosse possível os procedimentos e ações ao que está proposto pelos autores acima referenciados. Mais que uma adequação artificializada, teve-se por real intenção construir um trabalho que fosse significativo para a sociedade e, em especial, para a classe docente da cidade de Maracanaú. Registra-se aqui a firme crença de que a teoria aliada à prática, ambos inscritos em um processo de pesquisa científica, podem ser elementos formativos disponíveis a todos os que buscam ampliar suas reflexões no amplo arcabouço teórico que a educação comporta.

Este capítulo se divide em outras subseções. Na subseção 3.1 são registradas as informações sobre os locais e sujeitos envolvidos na pesquisa, logicamente preservando a identidade dos participantes. Na seção 3.2. tratam-se dos elementos característicos dos instrumentos de coletas de dados e a forma através da qual cada um atuou na consecução dos objetivos.

3.1 Local e sujeito (P1 e P2)

Nesta subseção são apresentadas as descrições dos participantes da pesquisa assim como dos locais onde se realizaram as observações. A título de sigilo optou-se por omitir os nomes das referidas instituições assim como dos docentes que aceitaram ter suas práticas profissionais analisadas em quatro ocasiões cada um, totalizando oito observações. Os docentes, doravante denominados P1 e P2, são profissionais efetivos da rede de ensino maracanaense, ambos com mais de dez anos de experiência de ensino em língua inglesa.

P1 é professor efetivo da rede municipal de Maracanaú há 13 anos. Leciona apenas língua inglesa em turmas que vão do sexto ao nono ano. P1 trabalha em uma antiga escola do bairro Jereissati 1.

O bairro está localizado muito próximo ao centro da cidade. Se comparada a escola onde P2 leciona, as diferenças são significativas. O público que frequenta a escola onde P1 atua, apesar de ser uma instituição pública, é visivelmente diferente da escola onde atua P2. Não há problemas no que diz respeito aos alunos da escola de P1 apresentarem-se na instituição devidamente fardados. Calçados como tênis, o que para muitos é um luxo na escola onde P2 leciona, não parece ser um problema para a maioria dos discentes que frequentam a escola onde P1 atua.

Os recursos tecnológicos disponíveis na escola de P1, assim como na escola de P2, como se verá adiante, precisam ser reservados e trazidos para as salas de aula. Estas são todas climatizadas. As escolas contam com datashow e há caixas de som e notebooks disponíveis. P1 acrescenta ainda à sua prática o uso de um tablet conectado ao retroprojetor, o que possibilita maior interação e controle sobre as mídias utilizadas. A riqueza de opções tecnológicas das quais dispõe P1 em sua prática, determina também a condução e escolha de suas abordagens e metodologias.

P2 é efetiva na rede de ensino de Maracanaú e leciona na escola observada desde 2023. Atualmente a professora atua apenas com o ensino de língua inglesa em turmas de sextos, sétimos, oitavos e nonos anos. Para a pesquisa, priorizou-se apenas as práticas desenvolvidas com oitavo e nonos anos.

P2 trabalha em uma escola tradicional de um bairro localizado na periferia de Maracanaú, a Pajuçara. O bairro é reconhecido como um local onde ocorrem muitos eventos violentos ligados a tráfico de drogas e assassinatos. A escola onde P2 leciona tem quase quarenta anos de existência. Trata-se de uma instituição na qual é comum alocar em seus muros e salas diferentes gerações de moradores da referida comunidade.

A escola, apesar de antiga, oferece estrutura razoável com salas ventiladas (não climatizadas, apenas duas das dez existentes são climatizadas), biblioteca, pátio, quadra e espaços de convivência. A instituição conta com uma lousa digital de 72 polegadas, tablets, notebooks, tv de 42 polegadas e retroprojetores. Esses recursos, porém, não são usados com frequência por P2 como se verá nos relatos de observação.

3.2 Instrumentos de coleta de dados: detalhamento da ação dos instrumentos de coleta de dados na consecução dos objetivos

Para a coleta dos dados observacionais fez-se necessário a presença *in-loco* onde ocorriam as práticas docentes. O observador manteve um posicionamento passivo diante do evento analisado. Além das observações das práticas docentes, também foram analisados os planejamentos dos referidos docentes com vistas a se obter aspectos importantes que geralmente são descritos através dos registros do que se pretende realizar em sala de aula. Finalmente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas através das quais buscou-se as respostas aos questionamentos registrados anteriormente e doravante resgatados aqui para guiar as ações empíricas que materializaram a pesquisa de fato.

De posse das informações coletadas em campo foi composto o arcabouço teórico e empírico da dissertação. Através dessa análise foi possível compreender como os multiletramentos se configuram através das práticas pedagógicas dos professores e professoras de língua inglesa da cidade de Maracanaú com o uso dos recursos multissemióticos assim como das tecnologias digitais. Para dar conta do objetivo geral, são resgatados e registrados abaixo os objetivos específicos e as suas referentes ações metodológicas que guiaram o percurso investigativo proposto.

Identificar a ocorrência dos pressupostos básicos da pedagogia dos multiletramentos manifestados nas práticas docentes no ensino de língua inglesa na cidade de Maracanaú. Para dar conta desse objetivo foram feitas as observações participantes nas práticas pedagógicas de dois professores atuantes nos nonos e oitavos anos do ensino fundamental e que compõem parte do quadro docente de língua inglesa da cidade de Maracanaú. As observações das práticas revelaram o que ocorre no processo idealizado nos planejamentos e operacionalizado na aplicação do plano em sala de aula. Aqui o intuito mais evidente foi perceber como os recursos textuais multissemióticos aliados aos recursos tecnológicos que, ancorados nas práticas dos respectivos docentes, contribuíam para a configuração dos multiletramentos atentando principalmente para a ocorrência das quatro fases da referida pedagogia.

Ao fim da coleta desses dados, que foram captados em oito observações, quatro para cada profissional, empreendeu-se um trabalho de organização dos arquivos. O primeiro passo foi transcrever cada áudio das gravações para o formato TXT. Cada aula gerou arquivos de áudio em formato M4A. As captações foram feitas através de um celular Motorola, modelo G22. No referido aparelho fez-se uso de um aplicativo de gravação de áudio da empresa *Splend apps*. O recurso fazia a captação do áudio que era gravado em formato M4A e posteriormente convertido para formato MP3. A transcrição dos arquivos de áudio M4A para MP3 foi feita através da plataforma Convertio. Tanto o *app* quanto a plataforma de conversão de áudios são de uso gratuito.

Restava realizar a conversão dos arquivos MP3 para formato TXT, o que facilitaria o resgate dos fatos mais significativos, assim como possibilitaria usar as falas no texto da dissertação como forma de reforçar e contextualizar as observações. O recurso utilizado nessa parte do tratamento dos dados foi a ferramenta *Colaboratory*. Trata-se de uma inteligência artificial a ser instalada gratuitamente no *Google Drive* em um processo simples. Devido à falta de conhecimentos avançados de programação foi feito uso de um tutorial através do qual é feita toda a instrução desde a instalação no *Drive* até o envio do arquivo de áudio para a transcrição em arquivo de texto.²

Por fim, faz-se necessário registrar que, aliado a esses recursos tecnológicos que, diga-se de passagem, ampliaram os letramentos digitais do autor dessas linhas, foi indispensável o uso do recurso analógico fundamental para qualquer pesquisador. O caderno de anotações foi um elemento importantíssimo no processo de tratamento e análise dos dados. Segue a descrição das ações para consecução do segundo objetivo específico.

Examinar os desafios e possibilidades enfrentados pelos professores de língua inglesa ao ancorar suas práticas docentes nos multiletramentos no contexto educacional de Maracanaú. Para este último objetivo específico a entrevista semiestruturada (Apêndice A), constituiu a mais adequada ferramenta de coleta de dados. A entrevista semiestruturada é definida por Selltiz (1987) como aquela que:

[...] parte de um rol de questões, suficientemente extenso para abranger os itens de interesse definidos pelo pesquisador e suficientemente aberto para permitir a livre expressão do informante conforme aqueles parâmetros. (Selltiz *et al*, 1987, apud Lombardi *et al*, 2021, p. 36).

² Segue o *link* do tutorial para revisores de literatura que, porventura, tenham acesso a esse texto e precisarem do recurso e, não dispondo de recursos para pagamento do serviço, possam utilizar esse benefício já que a transcrição é cobrada se realizada por *sites* particulares. Eis o endereço do tutorial: https://www.youtube.com/watch?v=DODmUHZ_gOE&t=31s. Acesso em: 10 fev. 2026.

Aqui, o objetivo central recaiu em perceber as vantagens ou dificuldades enfrentadas ao integrar os multiletramentos nas práticas pedagógicas dos docentes observados evidenciando com essa análise a viabilidade, ou não, de se incorporar à prática docente esses elementos de sentido. Pelas observações e, ensaiando uma possível resposta ao questionamento baseado na percepção do investigador, é possível dizer que a prática docente ancorada nos multiletramentos é notadamente mais complexa principalmente no que diz respeito a uma mudança de postura por parte do docente. Nesse sentido, elaborar as perguntas não foi tarefa fácil, pois elas configurariam as ferramentas através das quais seria possível captar a exata resposta elucidativa à questão proposta. O cuidado com a elaboração das questões constitui elemento de grande importância a ser considerado na condução da entrevista semiestruturada. Manzini (2004) estabelece pontos importantes a serem considerados pelo pesquisador durante a formulação das questões:

Alguns cuidados que o pesquisador deveria observar ao formular as questões para o entrevistado poderiam ser resumidos em: 1) cuidados quanto à linguagem; 2) cuidados quanto à forma das perguntas; e 3) cuidados quanto à sequência das perguntas nos roteiros. [...] A adequação das perguntas pode ser investigada a partir de três classes de análise: 1) adequação da linguagem (vocabulário, jargão, clareza e precisão, uso de palavra não específica ou vaga); 2) adequação da forma das perguntas (tamanho das perguntas, averiguação da dificuldade de elaboração mental por parte do entrevistado, impacto emocional de determinadas palavras, frases manipulativas, perguntas com múltipla finalidade) e 3) sequência de apresentação das perguntas no roteiro (das mais fáceis de serem respondidas para as mais difíceis e utilização de blocos temáticos) (Manzini, 2004 *apud* Lombardi *et al.*, 2021, p. 39).

Quando a pedagogia dos multiletramentos se configura no fazer pedagógico o docente participa muito mais. Os textos multissemióticos suscitam questões a serem feitas pelos docentes e posturas diferenciadas são imediatamente demandadas, caso contrário, as diversas semioses perdem sentido na completude dos sentidos possíveis do texto. Contudo, nas entrevistas prevaleceu o ponto de vista dos entrevistados e foi para esse sujeito que se voltou a atenção dispensada.

Para efetivar a fase final da pesquisa optou-se por realizar uma triangulação metodológica e teórica de dados (Yin, 2001, p. 121). O processo permitiu cruzar os dois métodos de captação de dados, ou seja, a observação das aulas, (considerando nesse aspecto três elementos de análise na configuração dos multiletramentos a saber, os textos multissemióticos, a ausência ou presença das TDIC) e a prática docente; as entrevistas semiestruturadas (fontes metodológicas) e finalmente os pressupostos básicos da teoria dos multiletramentos (fonte teórica) considerando neste último aspecto principalmente a ocorrência no todo ou em parte de suas quatro fases metodológicas. Esse processo é referendado em Yin (2001) quando o autor afirma que “Naturalmente, cada uma dessas estratégias pode ser

modificada, criando estratégias híbridas nas quais é mais provável que várias fontes de evidência sejam relevantes.” (Yin, 2001, p. 121). Essa análise triangulada dos dados permitiu considerar os diferentes conceitos que influenciam mutuamente o objeto de estudo investigado, ou seja, a pedagogia dos multiletramentos. Triviños (1987) reforça essa necessidade de considerar os múltiplos fenômenos na análise qualitativa de dados da seguinte maneira:

A técnica da triangulação tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social (Triviños, 1987, p. 38).

No capítulo destinado a esse fechamento será possível visualizar a convergência dos aspectos influentes na configuração dos multiletramentos, fato central da triangulação, e que vieram à tona nesta pesquisa. O referido capítulo é seguido pelas considerações finais.

Este breve relato explicativo acerca das ações metodológicas encerra-se aqui, mas continua presente de maneira subjacente no capítulo posterior. O capítulo 4 trata da análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo. Nos relatos que se seguem ainda há muitas menções referidas aos métodos, contudo prevalecerá o aspecto analítico e interpretativo dos fenômenos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo é constituído de duas subseções. Na primeira subseção são apresentadas as observações das práticas docentes seguidas de análises descritivo-interpretativas. Aqui faz-se um resgate dos objetivos específicos no sentido de apresentar as respostas dadas aos questionamentos que orientaram o percurso investigativo proposto. Essas análises estão apresentadas ao final de cada observação e serão categorizadas para compor o quadro geral apresentado na última subseção na qual apresenta-se a triangulação dos dados considerados e já referenciados ao longo do texto, aqui mais uma vez resgatados à título de reconhecimento: as observações de sala e suas constatações finais, as falas dos sujeitos das pesquisas e, finalmente a base epistemológica proposta pelos teóricos de Nova Londres considerando os pressupostos básicos da teoria e as fases do método. As considerações finais, constituindo o quinto e último capítulo, encerram o trabalho proposto.

4.1 A prática docente no ensino de língua inglesa - em busca dos multiletramentos

Finalmente apresentam-se nesta seção os achados advindos das observações das práticas docentes e das falas dos sujeitos pesquisados. Faz-se oportuno resgatar os objetivos específicos, cada um tratado separadamente para construir a síntese nas considerações finais e, finalmente, responder ao questionamento central que guia esse trabalho.

Foi nessa parte da empiria que se revelaram importantes aspectos referentes à prática docente ancorada nos elementos que em conjunto, supostamente, poderiam favorecer a ocorrência dos pressupostos característicos da pedagogia dos multiletramentos, ou seja, as fases do método, a abordagem contextualizada nos domínios discursivos dos aprendentes, as reflexões críticas no processo de ressignificação dos objetos de estudo e finalmente, a recontextualização (*redesigning*) em outros contextos extra escola. Além disso, é aqui que as falas, as compreensões particulares de cada sujeito revelam em que medida suas respectivas concepções influenciam a configuração da referida pedagogia.

Cabe registrar que também foi nessa parte da pesquisa que as questões secundárias começaram a surgir dando maior complexidade ao fenômeno observado. A prática docente ancorada nas TDIC seria suficiente para materializar os quatro passos da referida pedagogia? Recursos analógicos limitariam a ocorrência de uma aula pautada na conscientização crítica perante as novas linguagens contemporâneas? É possível aplicar os quatro passos da pedagogia dos multiletramentos em aulas cotidianas, fora das pretensões de um projeto de maior duração? As próximas duas subseções, uma para cada objetivo específico, pretendem responder às

questões centrais e as que o processo investigativo naturalmente suscitou. Ciente da amplitude que um projeto de pesquisa adquire desde suas intenções iniciais até a materialização da investigação culminando em seus termos finais, compreende-se a presença de eventuais lacunas, contudo, a firme compreensão de que o rigor ético e científico sempre esteve presente, espera-se que aqueles que tiverem contato com o texto presente possam nele encontrar respostas e encaminhamentos possíveis nesse amplo espectro de estudos das linguagens contemporâneas.

4.1.1 Relatórios de observação de prática docente

Nesta subseção registram-se os resultados oriundos do primeiro objetivo específico da pesquisa. Estas respostas se ancoram nas observações de sala. Para concluir a análise das observações, recorreu-se a um processo de categorização dos textos finais de cada observação na busca de se apreender os aspectos mais substanciais que pudessem compor um quadro final desse processo. O referido quadro encontra-se ainda nesta seção ao final das observações.

As aulas observadas são analisadas separadamente, quatro primeiras de P1 (Docente 1) e as quatro posteriores de P2 (Docente 2). Finaliza-se a subseção com o quadro final de categorizações. Eis o primeiro objetivo específico: **identificar a ocorrência dos pressupostos básicos da pedagogia dos multiletramentos manifestados nas práticas docentes no ensino de língua inglesa na cidade de Maracanaú.**

4.1.1.1 Observação 1 - P1

Este relato de prática observada se refere ao docente P1. A observação foi feita na manhã do dia 14 de fevereiro de 2025, no período de 9:50 às 11:00 horas. O planejamento para esta aula foi registrado no Sistema de Gestão Escolar, doravante SGE, no dia 14 de fevereiro de 2025. A referida plataforma unifica todos os procedimentos de registro, consulta de habilidades, lançamento de notas e demais instrumentais necessários ao acompanhamento do trabalho docente. O evento se deu em uma sala de nono ano.

A unidade temática do plano se baseou no eixo oralidade. O objeto de conhecimento da aula constituiu-se de compreensão de textos orais, multissemióticos de cunho argumentativo. As habilidades escolhidas pelo docente para guiar a prática foram: (EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação; (EF09LI03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo. O conteúdo da aula era intitulado como: *Time to Learn Words: Health Issues* (hora

de aprender palavras: questões de saúde). Como metodologia escolhida por P1, ele assim descreve:

Acolhida com música: Entrada com música "*Stronger*" (Kelly Clarkson). Diálogo inicial: Perguntar aos alunos: "*Have you ever been sick? What happened?*" Apresentação do tema Exibição de flashcards com diferentes *health issues* (*fever, headache, flu, stomachache, sore throat, etc.*). Repetição das palavras em coro para treinar pronúncia. *Unit 1: I'm sick* Atividades do livro p 24 a 27: Associação de palavras com imagens, Preenchimento de lacunas com termos corretos, Formação de frases com os problemas de saúde, Diálogo guiado com uso de expressões sobre sintomas e recomendações e Simulação de uma ida ao médico, usando os diálogos do livro (P1, 2025).

Fica evidente na prática de P1 o foco na comunicabilidade e na oralidade, o que se manifesta ao longo de toda descrição do planejamento através das palavras "perguntar", "repetição", "coro". A multimodalidade pretendida também se expressa com clareza na medida em que se inserem no plano a música *Stronger*, o uso dos *flashcards* com imagens das doenças e a associação de imagens e palavras. Também se evidenciam outros aspectos multimodais e multissemióticos através da simulação da ida ao médico e os diálogos simulados.

Como ação avaliativa, P1 assim descreve: "Observação da participação e engajamento nas atividades. Pequeno questionário oral ao final da aula: *What would you say to a friend who is sick? Feedback* coletivo sobre dificuldades e aprendizado do dia" (P1, 2025). A sala de aula observada era ampla, confortável, climatizada e bem iluminada. A escola citada é conhecida por oferecer boa estrutura física e suporte tecnológico adequado a uma boa prática docente. A sala possuía a quantidade máxima de alunos por turma, 35. A etapa da sala observada era de 9º ano.

O professor iniciou a aula localizando seus arquivos e páginas da *web* que seriam utilizados na aula. A sala contava com *notebook*, *datashow* e sistema de som, inclusive com microfone *headset* utilizado pelo professor durante a aula. Registra-se aqui a percepção do observador acerca da notável estrutura com a qual o professor podia contar, o que em certa medida desconstrói o paradigma de que a sala de aula da escola pública deve necessariamente ser mal estruturada. Contudo, é igualmente importante acrescentar que nem toda escola da rede pública de ensino da cidade de Maracanaú possui esse tipo de estrutura, muito embora significativos recursos venham sendo alocados na rede municipal de ensino.

A aula começou com a exibição de um clipe musical da canção *Happy nation*, da banda *Ace of the base*. Pelo que ficou compreendido o professor costuma reproduzir um trecho de uma música sugerida pelos alunos no início das aulas. A canção citada, na fala do professor, havia sido sugerida pela turma anterior (8º ano). Essa canção e os breves comentários que se

fizeram, não tiveram ligação direta com o conteúdo da aula, mas ficou aparente que o professor faz isso como estratégia de aproximação do universo cultural dos alunos.

No ensejo ficou combinado que a música seria melhor estudada na próxima aula, o que indica claramente que é a partir das preferências socio discursivas dos discentes que o professor costuma desenvolver sua prática, uma clara alusão ao conceito de prática situada na pedagogia dos multiletramentos. Isso também ficou evidente quando o professor mostrou uma foto de uma banda *K-pop* e afirmou também “curtir” esse estilo musical. Sobre a música e o acordo para a próxima aula P1 afirma: “Alguns de vocês pediram para trabalhar a *happy nation*. Então, beleza. Vou marcar aqui. Próxima aula, a gente trabalha ela, tá certo?” (P1, 2025).

A aula teve início com a “*quote of the day*”. Ficou claro tratar-se de uma prática contínua do professor. Ele traz uma citação ou provérbio em língua inglesa e a partir daí introduz ou dá continuidade ao tema do dia. Na ocasião a citação era “*What doesn't kill you, make you stronger*” (O que não te mata, te torna mais forte). Nesse processo P1 esclarece aos discentes:

Beleza. Essa frase, a gente tem um ditado aqui no Brasil, que não mata, engorda. É um ditado. Muitos ditados populares a gente tem também em inglês. Até vai ser uma brincadeira que a gente vai fazer mais tarde. Lá na frente, a gente vai tentar traduzir alguns ditados.[...] Ela fala sobre esse ditado, que não mata, que não pode matar. Você me torna mais *stronger*, forte. *Stronger*, ok? (P1, 2025).

É interessante notar que nesse momento P1 não faz nenhuma abordagem aos aspectos estruturais que caracterizam a formação dos adjetivos de comparação na língua inglesa. Tal ação não parece configurar um desvalor à formação do componente gramatical, mas na verdade enfatiza a comunicabilidade ao invés da prescrição de uma abordagem mais normativa da língua.

A partir da tradução e discussão acerca dos sentidos dessa citação, o professor iniciou um processo de metalinguagem, através do qual estabeleceu uma ligação com a questão da dengue cuja ocorrência é comum no Brasil e na Flórida, região dos Estados Unidos onde o clima propicia a proliferação do mosquito *Aedes Aegypti*. O tema da aula foi apresentado após esse momento. Tratava-se de uma continuidade da aula anterior. O livro digital foi projetado na lousa e o tema da aula exibido: *Health issues*. (Questões de saúde). O gênero textual analisado era um *liflet* (panfleto). Como tratava-se de uma continuidade a turma já estava na análise dos elementos semióticos mais periféricos do panfleto, a localização dos órgãos onde seria possível buscar apoio e orientação sobre a doença. O professor ampliou as percepções de localização geográfica ao acessar o programa *Google Earth* e demonstrar a localização no mapa da Flórida construindo conceitos pertinentes sobre clima e região geográfica. Ao inserir outros textos

multissemióticos para análise e compreensão P1 potencializou o domínio de novos letramentos. Vale destacar aqui esse momento rico de semioses proporcionado pela abordagem de P1:

No caso aqui, é informações sobre saúde, a dengue. E aqui, aí a gente pegou na parte principal que trazia informações sobre a dengue, mostrou qual era a região, né? Vocês lembram qual era? A Flórida era o estado. Beleza. Mas quais regiões esse... Que significa isso? Que? *Disease*, doença. Então essa doença, ela é específica de regiões. Tropical e subtropical. Então por que os Estados Unidos sabem que tem clima tropical? Essa região, qual é essa região aqui? A Flórida está na região *South*. Falar mais alto? Sudoeste, como é que fala Sudoeste? *South, South-East, South-East*. Então *South-East* dos Estados Unidos. Então essa região é a região caribenha, né? Golfo do México parte aqui dos Estados Unidos controla, México embaixo. Aqui tem uma região que Cuba controla, né? Então essa região era tão clima quente, certo? Porque eu fiquei na passada de mostrar. Então você vê, ó parecido com o clima no Brasil a gente tem problema porque a gente é vive na região tropical, subtropical tem um clima quente e o mosquito se prolifera nesse ambiente. Tá certo? Então foi só o que a gente ficou vendo na aula passada. Bom vamos seguindo [...] (P1, 2025).

Apenas nesse breve período já foi possível perceber e ressaltar neste relato dois aspectos centrais da prática observada. Primeiro, a abundância de designs de significado que enriqueceram e potencializaram a construção de sentidos por parte dos estudantes e que foram amplamente utilizados pelo docente. Contribuíram para isso a linguagem escrita (*quote*), a oralidade (o constante diálogo e estímulo à participação discente), o livro digital projetado, a exploração detalhada do gênero estudado (*liflet*), a projeção do mapa e finalmente a breve contextualização feita pelo professor com o tema de uma doença comum a dois países distantes geograficamente.

Por tudo isso observado, é possível perceber a configuração de parte dos princípios dos multiletramentos que se expressam na prática observada através das tecnologias digitais, das multissemioses textuais e da multiculturalidade estando este último aspecto presente na contextualização acerca da doença amplamente conhecida pelos alunos e cuja ocorrência também se dá em um lugar geograficamente distante da realidade dos estudantes.

A aula prosseguiu para a aprendizagem do vocabulário pertencente ao campo semântico das doenças. Aqui a abordagem também foi multissemiótica pois para reforçar a aprendizagem o professor utilizou-se da mímica e da oralidade, além das imagens constantemente projetadas no quadro. Até aqui foi possível perceber, e é necessário destacar, dois elementos da pedagogia dos multiletramentos. Em primeiro lugar a prática situada que ocorreu na medida em que toda a abordagem inicial da aula partiu de uma contextualização ancorada em dois elementos de sentido: um ditado popular, comum às duas culturas; e um aspecto presente nas duas culturas, no caso em questão, a dengue. Outro elemento da pedagogia dos multiletramentos e que pode ser inferido a partir da observação foi a instrução aberta. Os

alunos sabiam exatamente o que estavam aprendendo e para que estavam adquirindo aquele vocabulário, o que ficou muito claro a partir das falas de P1:

[...] *ache* é sempre traduzido como dor, dor em algum lugar [...] *ache* lá junto, você viu isso aqui? *ache*, dor, *backache*, *backache* certo? terrível, né? A outra palavra que você vai encontrar a gente viu no vocabulário passado, *pain*, dor, *painache* é uma dor, *pain* também, certo? isso, então vamos lá ó na pronúncia aqui como as duas palavras tem *ache* você vai ouvir assim, você não vai ouvir *backache*, você vai ouvir a pessoa falando *backache*, *backache* ok? quase lembra o bolo, *backache*, então dor nas costas certo? ok na letra B o que vocês tem aí? beleza, como é que fala? *broken leg* uma perna quebrada? perna quebrada, então *broken* certo? se eu falar braço quebrado é quem sabe é qual é? *broken arm*, se eu quiser falar que eu quebrei o meu dedo da mão *broken finger* se eu quiser falar que quebrei o meu dedão? Não, como? mais *broken finger* mais o dedão *thumb* lembra, ó, esse sinal aqui *thumbs up broken*, *broken*, quebrado, aqui você está falando de alguma parte que está quebrada, é só juntar com a parte do corpo foi por isso que a gente viu aquele bonequinho certo? [...] *cold* o que seria isso? frio mas aqui como doença, o que? resfriado beleza? [...] *cold*, resfriado pronuncia aqui a letra D para mim, é o que? *cough* é o que? cuidado, não é *coffee*, não é café, aí você vai no *starbucks two coughs* ou *two coffees*? *two coughs*, *two coughs*, certo? é um pouco mais curto, *cough* ok? *Earache*, *earache*, lembra o que significa, *ache*? [...] então *earache* ok? na letra F essa vocês já sabem? como é que pronuncia? *Fever*, *fever*, letra G, o que vocês estão tendo aí? *flu* o que? *flu* o que se toma isso? o que seria? *Flu*, *flu*, resfriado, *flu*, *flu* [...] (P1, 2025).

Após a explanação detalhada sobre o vocabulário, suas traduções (nunca imediatamente ditas pelo professor, sempre construídas pelos discentes a partir das dicas e mímicas de P1), os alunos tiveram tempo para fazer a tarefa de maneira autônoma. Esse processo ocorreu duas vezes, sob vigilância e suporte de P1.

Durante esse período, diversas vezes P1 indicou possíveis situações nas quais essa aprendizagem seria útil, o que na percepção do observador, constituía um breve enquadramento crítico, pois possibilitava aos alunos compreender os demais contextos em que os *designs* de significado analisados poderiam ser úteis. Havia de maneira clara a intenção por parte de P1 em fazer os alunos entenderem que aquele aprendizado estava para muito além do contexto trazido no livro, ou seja, a condição de estar doente que pode ocorrer com qualquer pessoa, em qualquer lugar, em qualquer momento. Isso ficou muito claro ao abordar a expressão “*what’s the matter?*” (Qual é o problema), sobre a qual P1 explicou:

[...] o que vai acontecer com você? Então, o médico vai chegar. Vai perguntar o *what’s the matter?* Né? Essa... Essa expressão, *what’s the matter?* Na linguagem informal também, o que está pegando? Pode ser traduzido assim. Então, você vai ver, numa linguagem mais informal... *What’s the matter, man?* *Ok?* *What got you?* O que está pegando? O que está com você? (P1, 2025).

Já próximo aos momentos finais, P1 explicou o que iria fazer na próxima aula. Os alunos iriam reproduzir alternadamente as mímicas através das quais os outros colegas iriam tentar dizer, em língua inglesa, que sintoma de doença estava sendo representado no momento. A aula foi concluída com a reprodução de um vídeo e uma canção interpretada por um rapper americano no evento *Superball* de 2025. Os alunos conheciam a canção inclusive um deles

gesticulava e cantava a música, o que causou grande entusiasmo na turma. Nesse mesmo clipe, o ator *Samuel L. Jackson* aparecia no palco caracterizado como o *Tio Sam*. P1 inquiriu dos alunos o que havia de diferente naquela interpretação ao que poucos perceberam, mas que se referia a quebra do paradigma representativo do *Tio Sam* branco interpretado por um ator amplamente conhecido na cultura americana como *Samuel L. Jackson* que é afro-americano. P1 chamou a atenção a essa simbologia e o que ela representava na sociedade estadunidense atualmente dividida entre espectros políticos antagônicos.

Este relato de observação, do professor P1, em sua primeira prática observada revela os seguintes resultados:

1. A presença das múltiplas semioses amplamente exploradas pelo professor potencializou a aprendizagem por parte dos alunos acerca dos elementos de sentido próprios do campo semântico das doenças.
2. É possível afirmar que os multiletramentos, enquanto abordagem, expressos através das tecnologias digitais, das multisseioses e multiculturalidade, estimularam a participação dos alunos.
3. Os multiletramentos, enquanto método, teve presente os seguintes passos de sua pedagogia: a prática situada, o enquadramento crítico e a instrução aberta. A prática transformada não se fez presente. Sobre isso cabe refletir.

Teria sido possível construir uma reflexão crítica acerca da Dengue, para que depois ocorresse um enquadramento crítico que possibilitasse uma visão mais crítica acerca da doença e dos aspectos ligados às questões sanitárias e governamentais revelando, portanto, em que medida cada um, cidadão e gestão pública, contribui para o avanço da dengue? Essa reflexão fomentaria a reconstrução dos *designs* de sentido possibilitando uma prática transformada que resultasse na produção de novos textos (*liflets*) agora destacando a importância da ação civil e governamental no combate à doença? A resposta é sim. Contudo, é necessário perceber que a aprendizagem do *design* também é um objetivo da prática docente, o que na percepção do observador constituía para o docente o objetivo principal da aula.

É possível inferir da observação que a presença dos recursos tecnológicos superou o mero deslumbramento, pois sua utilização estava direcionada para potencializar a ocorrência de semioses variadas, para as quais suscitavam-se diversos letramentos, o que não constituiu nenhum entrave à prática docente, claramente íntima no domínio e leitura das diversas linguagens trazidas pela tecnologia presente.

4.1.1.2 Observação 2 - P1

Este relato de prática observada se refere à segunda prática do docente P1. A observação foi feita na manhã do dia 25 de abril de 2025, no período de 7:00h às 08:50h. O evento se deu em uma sala de aula do oitavo ano.

O planejamento para esta aula foi registrado no Sistema de Gestão Escolar, (SGE), no dia 25 de abril de 2025. As habilidades selecionadas para a aula foram: (EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos; (EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas. Como metodologia proposta P1 assim registrou:

Acolhida: *Morning songs spotify* Introdução; explicação sobre quais tipos de entretenimento os alunos conhecem. *Unit 3: Entertainment Kinds of entertainment.* Continuação e Correção Prática do vocabulário. Atividade dinâmica de fixação Correção do livro p 69 e 70. *Adjectives.* Continuação p 70 e 71 (P1, 2025).

A forma de avaliar foi registrada como: “Identificar e repetir o vocabulário estudado e referente a cada tipo de entretenimento” (P1, 2025). O tema central da aula observada foi o estudo dos adjetivos, através do tema *kinds of entertainment* (tipos de entretenimento). A aula transcorreu apoiada nas páginas 70 a 72 do PNLD.

A escola, como já visto e relatado anteriormente, disponibiliza em cada sala todos os recursos tecnológicos disponíveis, dos quais P1 utilizou o *data-show*, caixa de som, microfone, *headset* e notebook. Além desses acessórios, P1 também fez uso de um tablet doado recentemente pelo poder executivo aos docentes efetivos e temporários da rede de ensino municipal.

Assim que iniciou o encontro P1 deixou preparado um aplicativo *online* hospedado na página digital *Wordwall*. P1 selecionou e copiou os nomes dos alunos pelo SGE do município e os inseriu em lote na página do aplicativo de maneira que ao concluir o processo uma roleta giratória com todos os nomes dos alunos foi construída. A utilização da roleta só se deu no fim da aula e atuou como um mecanismo lúdico de fixação da aprendizagem.

Interessante notar que desde o início da aula nenhum aluno teve que copiar nada em seus cadernos. Eles apenas acessaram o PNLD, um recurso analógico dentre muitos outros de natureza digital, e acompanharam a aula através da projeção das páginas do livro na lousa e através das orientações de P1. A aula com múltiplas linguagens gera uma maior participação,

por vezes até aparentemente caótica, contudo, uma observação mais atenta revela na verdade um movimento ansioso por participação, o que era ocasionalmente controlado por P1.

Para introduzir tema *kinds of entertainment*, P1 projetou um vídeo, em língua inglesa, de um parque de diversões localizado no estado da Califórnia, Estados Unidos. O impacto do vídeo foi visivelmente positivo, gerando muitos comentários acerca de parques de diversões regionais visitados por alguns alunos.

Cada atividade esportiva mostrada no vídeo, era pausada e P1 lembrava com os alunos o vocabulário pertencente ao campo semântico estudado (a aula era uma continuação deste tema já anteriormente estudado). A maioria dos discentes participava de maneira oralizada, indicando os nomes relativos às atividades esportivas. O que não era lembrado pelos alunos era imediatamente sugestionado por P1 através de mímicas ou pistas orais. A aula prosseguiu através do recurso analógico, o PNL D, cuja página 70 foi projetada na lousa e através desse binômio (livro físico e livro digital) os alunos fizeram a revisão do vocabulário estudado e revisado.

Um detalhe importante foi perceber, mais uma vez, as múltiplas linguagens frequentemente utilizadas na prática observada. Desde os mais elementares (gestos, mímicas, pistas orais), passando pelos digitais (vídeos, projeções, músicas...) terminando nos analógicos (PNLD, caderno...). Contudo é também necessário pontuar que apesar de se construir sob uma base multimodal, portanto multissemiótica, não há uma preocupação primária de P1 em reproduzir um passo a passo que pudesse se aproximar de uma pedagogia específica, tal como a que aqui nos interessa, a pedagogia dos multiletramentos. Mesmo assim, é possível afirmar que, ainda que sem intencionalidade, aspectos importantes da referida pedagogia foram amplamente contemplados.

A prática situada se tornou presente na aula analisada na medida em que P1 iniciou a abordagem do tema gerador (*kinds of entertainment*) através da projeção de um vídeo com inúmeras atividades esportivas. A mostra do vídeo gerou inúmeras participações acerca das próprias experiências dos alunos sobre esportes e parques de diversões já praticados e visitados respectivamente pelos alunos. O que se percebe no excerto da fala de P1 (2025): “Quais dos equipamentos que vocês já viram que apareceu e quem tem lá?”. Ao que vários estudantes responderam contando suas próprias experiências ou reconhecimentos prévios acerca do campo semântico: “Escalada”, “tiroleza”, “Já foi no Engenhoca?” (Parque temático localizado no município de Aquiraz), “porque também eu tive vontade, mas aí tinha uma fila e tal. Eu não fui ainda no engenhoca mas [...]” (Relato discente na aula de P1, 2025).

A instrução aberta também se mostrou contemplada pois todo processo de participação dos discentes foi feito de maneira consciente e contextualizada. Os objetos de conhecimento abordados no encontro são constantemente explicados através de sua função social, de sua aplicabilidade e principalmente através das contextualizações propostas por P1. Isso fica muito evidente na abordagem de P1 acerca da função dos adjetivos sobre os quais P1 chama a atenção para o fato de que apesar da função de “qualidade” carregar em si um aspecto inerentemente positivo, adjetivos também classificam de forma negativa:

[...] todo adjetivo é o que dá característica, certo?... as vezes a gente fala que ah, adjetivo é qualidade, mas eu posso falar que algo é ruim e vou estar usando adjetivo não é só qualidade, estou caracterizando, certo? por isso que, na terceira questão o que nós temos aqui é *characteristic*, característica, certo?... (P1, 2025).

Os aspectos de enquadramento crítico e prática transformada, porém, não foram contemplados. Essa observação se repete pela segunda vez. Cabe perguntar: seria possível enquadrar criticamente o tema *kinds of entertainment*? Após esse enquadramento seria gerada posteriormente uma prática transformada? Respondendo à primeira pergunta, sim. Seria possível por exemplo perceber que a ida a um parque de diversões não é uma possibilidade para alguns discentes. Visto tratar-se de uma escola pública, ainda que revestida de muitos recursos, muitas vezes só encontrados em escolas privadas, há uma variedade de discentes, alguns oriundos de classes desfavorecidas.

Para esses discentes, a discussão acerca da possibilidade de se visitarem lugares como os descritos e projetados se configura como uma ação distante de sua realidade. Mas cabe ainda um segundo questionamento. Tal intento está na perspectiva de P1? Estando P1 focado na assimilação do objeto de conhecimento e estando esse objetivo atingido, seria oportuno acrescentar à sua prática esse nível de conscientização crítica? Na visão do observador que escreve essas linhas, sim. Contudo não cabe inferir dessa lacuna uma possível falha na prática de P1, principalmente se considerarmos a aprendizagem como o objetivo precípua de P1. Resta apenas acrescentar a seguinte reflexão. Houve aprendizagem? Aparentemente sim. Qual tipo de aprendizagem? Estrutural? Significativa? Crítica?

Advoga-se aqui que enquadrar criticamente o objeto de conhecimento explorando o alcance que têm as atividades de lazer que dependem das estruturas condicionantes de uma sociedade de classes, cuja posse de dinheiro determina muitas vezes a qualidade das atividades de lazer vivenciadas, retomando, enquadrar criticamente esse objeto de conhecimento gera uma aprendizagem para além de aspectos estruturais gerando aprendizagem significativa e crítica. Contudo, a ação investigativa limita-se a observar o fenômeno sem intervenção ou julgamento. O intuito proposto desde o início desse esforço de compreensão é ver o fenômeno do ensino

pautado nos multiletramentos sem que necessariamente houvesse uma intencionalidade por parte do docente e principalmente, por parte do observador.

Este relato de observação, do professor P1, em sua segunda prática observada revela os seguintes resultados:

1. As abordagens multissemióticas através dos amplos recursos digitais e diversas linguagens utilizadas por P1 potencializaram sensivelmente a participação motivada dos alunos.
2. A prática situada foi contemplada a partir da contextualização gerada pelo debate e participações a partir da projeção do vídeo sobre um parque de diversões esportivo e recreativo.
3. A visível percepção dos discentes acerca da aplicabilidade, dos objetivos e das contextualizações feitas por P1 permitem afirmar que a instrução aberta também é um aspecto da pedagogia dos multiletramentos potencialmente contemplado na prática de P1 até esse momento ora relatado.
4. Não houve aplicação dos seguintes princípios da pedagogia dos multiletramentos: enquadramento crítico e prática transformada.

4.1.1.3 Observação 3 - P1

Este texto relata a terceira observação do docente P1. A observação foi feita na manhã do dia 18 de junho de 2025, no período de 9:10hs às 11:00hs. O evento se deu em uma sala de aula do oitavo ano.

O planejamento para esta aula foi registrado no SGE no dia 18 de junho de 2025, sob o eixo temático Dimensão intercultural. O objeto do conhecimento proposto foi a construção do repertório artístico-cultural. As habilidades selecionadas para a aula foram: (EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes. (EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa. (EF08LI15) Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades. Como metodologia proposta P1 assim registrou:

Acolhida: Introduzir a meta da aula: praticar superlativos em inglês e aprimorar compreensão auditiva (*listening*). Slides interativos *Slide?1 (Genially)* – perguntas como: “*Who is the tallest person in your family?*”, “*What's the most interesting subject at school?*” Alunos respondem oralmente e no caderno. *Slide?2 (Genially)* – frases com lacunas: “*This is the ___ (big) building in the city.*” / “*Maria is the ___ (funny) student in class.*” Revisão coletiva. *Listening a) Pré-listening* Contextualizar o áudio: *Track 12 (Unit 4, Joy, pág.? 97)* — trata de uma entrevista sobre Tarsila do Amaral. Apresentar vocabulário-chave: *artist, interview, inspiring, modernist, unique.* b) *Listening* e atividades Reproduzir o *Track 12*. Alunos escutam e completam

exercício do livro pág. 97 (preencher espaços, responder questões de compreensão). Discutir respostas em grupo, explorando o uso de superlativos no áudio e texto (P1, 2025).

A forma de avaliar foi registrada como:

Observação durante os slides interativos e atividades em dupla. Verificação oral das frases produzidas com superlativo. Conferência das respostas na atividade de listening (Livro, pág. 97). Participação na discussão pós-vídeo, avaliando entendimento e uso de vocabulário (P1, 2025).

A aula teve início com comentários acerca da última avaliação somativa feita pelos estudantes, cujo objeto de estudo eram os adjetivos e seus graus. P1 relatou que algumas notas não foram satisfatórias e que seria necessário destinar a aula observada para uma revisão de estudos assim como um reforço nas habilidades de *listening* (escuta) conforme o planejamento proposto. A entrega das notas funcionou de maneira individualizada através da qual cada estudante levantava, ia até P1, observava sua nota e depois sentava.

A aula, mais uma vez contou com os diversos recursos digitais disponíveis aos quais P1 sempre recorre. Uma ferramenta digital online foi utilizada para fazer a revisão de estudos. Tratava-se de um *site* chamado *Genially*.³ O *layout* atrativo (o mar, uma ilha e um barquinho) logo chamaram a atenção dos estudantes. A atividade era basicamente visualizar a forma dos adjetivos sem variação sobre os quais P1 perguntava acerca das prováveis mudanças lexicais que poderiam ocorrer na sua forma superlativa, o que era posteriormente revelado e gerava uma expectativa nos discentes.

A atividade prosseguiu com a mudança de *layout*, igualmente atrativa, através da qual os estudantes deveriam relacionar os adjetivos e suas corretas variações lexicais quando na forma de superlativos. Dentre as palavras que compunham a atividade havia *dangerous*, *dirty*, *beautiful*, *modern*, *stressful* entre outras. A atividade seguiu ainda com o estudo dos adjetivos e seus opostos.

Como se pode perceber até aqui a aula caracterizou-se por uma abordagem essencialmente estruturalista, porém com foco na comunicabilidade através das habilidades de *listening* e *speaking* (escuta e fala) constantemente influenciadas por P1.

O nível de participação era notável. Neste momento, P1 apresentou uma atividade em que era necessário fazer a escuta de um diálogo e anotações dos adjetivos percebidos nas falas. Um aluno com nível satisfatório de pronúncia fez a leitura do texto. Para completar a atividade, os alunos visualizavam no quadro frases que deveriam ser completadas com

³ Disponível em: <https://genially.com/pt-br/>. Acesso em: 10 fev. 2026.

adjetivos, anteriormente estudados em sua forma superlativa. Aqui ficou muito claro tratar-se de uma atividade tradicional transposta para um formato digital. Isso fez diferença? Teria gerado o mesmo engajamento se tal atividade fosse tão somente apresentada no livro e sugerida sua resolução no caderno?

Não é possível afirmar com certeza, mas ficou notório que mesmo em se tratando de uma abordagem tradicional, não houve reclamações ao ter de se reproduzir uma resolução menos dialogada e mais prescritiva. Os recursos digitais, levando em conta sua forte apresentação de estímulos, cores e luminosidade, parecem atrair os discentes mesmo quando o envolvimento é menos dialógico e participativo, contudo, cabe registrar que esse isolamento é parcialmente quebrado pelo fato de todos perceberem ao mesmo tempo a fonte das perguntas e respostas, ou seja, a própria atividade projetada na lousa através do data-show. Nesse suporte tecnológico cuja visualização é coletiva, há um estímulo ao debate, pois diversos comentários são feitos, compartilhados, acatados ou refutados pelos discentes.

Expor a tarefa para todos rompe o isolamento nas cadeiras e favorece a interação e construção coletiva do conhecimento. Esse dado, captado na terceira observação, revela muito sobre a influência no comportamento discente e na prática docente no concurso das tecnologias digitais na aprendizagem, pois ficou evidente que mesmo sendo uma tarefa tradicional (observar, ver exemplos e tentar responder sozinho) o comportamento é notavelmente diverso quando a mesma proposta é realizada sem o recurso digital como relatado em seguida.

O retroprojetor apresentou uma falha momentânea e isso foi suficiente para construir uma dinâmica totalmente diferente na sala. Ao não poderem visualizar a escrita das palavras e, principalmente, perderem o compartilhamento das respostas, os discentes ficaram mais dispersos e menos concentrados na resolução da tarefa. É possível até questionar: Eles ficaram mais dispersos por perderem o compartilhamento de respostas? Talvez sim, mas se levarmos em conta que um dos princípios básicos da construção do conhecimento em uma proposta socio interativa (Vygotsky, 2007) é a participação coletiva na construção do saber e que ao participar de um grupo maior de aprendizagem rompem-se barreiras como timidez e isolamento, é possível afirmar, baseado na observação da realidade, que os recursos digitais usados para potencializar a participação coletiva contribuem para aprendizagem na medida em que oportunizam situações de debates e diálogos.

O processo de revisão de estudos sobre a estrutura lexical dos adjetivos e seus aspectos constituintes teve término nessa parte da aula. Cabe registrar que apesar de propor uma abordagem mais estruturalista, tendo em vista que claramente a aula destinava-se a proporcionar um período de recuperação e revisão de estudos, P1 fez questão de mostrar que a

aprendizagem da língua inglesa depende também de uma compreensão razoável da estrutura da língua materna, o que em certa medida requer uma espécie de letramento anterior, sem o qual a aprendizagem do segundo idioma pode até ocorrer, mas lacunas na compreensão da língua em seus níveis lexicais ficaria prejudicada. Esse letramento anterior se refere ao reconhecimento comparativo com a estrutura da língua portuguesa, recomendação inclusive chancelada pela BNCC (Brasil, 2018). P1 opta por trabalhar com tais pistas de compreensão em várias falas de sua prática como a que se segue:

Então aqui a gente viu é, alguns dos superlativos né? Que a gente tinha que revisar, O vocabulário, eu acredito que vocês conseguiram alcançar de maneira razoável. Aqui alguns dos adjetivos que vocês encontraram aí e os seus superlativos. *The Niggers, one of the most exciting, the best, the most traditional*. Lembrando, o inglês em uso, a gramática em si, ela não é tão complicada. O que vocês vão prestar atenção é só a terminação dos adjetivos, principalmente aqueles que terminam com Y (P1, 2025).

Esse registro é importante na medida em que se considerou relevante observar elementos da pedagogia dos multiletramentos presentes nas práticas observadas tais como suas quatro fases, ainda que não constituíssem o foco central desta pesquisa. Já está bem claro que P1 sempre parte dos contextos socioculturais de seus discentes, o que a princípio caracterizaria uma prática sempre situada a partir das referências contextuais de seus alunos, porém, nessa observação, a prática situada não pode ser inferida em nenhum momento da aula observada. No excerto acima, porém estão implícitos elementos da instrução aberta que de acordo com os teóricos do *New London Group* (1996, 65) configuram um momento no qual os aprendizes desenvolvem um processo explícito de metalinguagem do design, no caso aqui refletido, a própria estrutura lexical dos adjetivos.

Após esse momento, P1 convidou os discentes a acompanharem as imagens do PNLD na página 97 na qual era possível visualizar as obras de Tarsila do Amaral, O Abaporu e Antropofagia. As obras já eram de conhecimento dos alunos. Neste momento os estudantes ouviram um áudio através do qual eram relatados aspectos da vida e obra da pintora sobre os quais algumas indagações foram feitas posteriormente sobre a gravação. Interessante notar a quantidade de semioses vivenciadas pelos discentes nesse ensejo. Áudio, vídeo, imagens e texto escrito se integraram de maneira muito imbricada para propiciar diferentes percepções dos estudantes. Cada elemento de sentido (as obras, as fotos, o áudio, o texto) foi apresentado um por vez até se integrarem em um único e multiforme design de significado revelando uma compreensão mais aprofundada da artista e de sua obra por parte dos estudantes.

Como reflexão final dessa observação é oportuno registrar que o texto, áudio e vídeo sobre Tarsila do Amaral relataram aspectos importantes de sua vida e principalmente

sobre sua postura ousada para mulheres no início do século 20 como pode ser constatado no excerto traduzido abaixo:

Tarsila é considerada a mãe da arte moderna no Brasil. Nascida em 1886, em São Paulo, em uma fazenda de café, a riqueza de sua família permitiu que ela viajasse e cursasse o ensino superior, o que era incomum para as mulheres da época. Aos trinta anos, ela se mudou para Paris. Uma mulher solteira determinada a se tornar uma artista moderna (FTD, 2022, p. 245).

Pelo viés político e questionador de que se reveste a pedagogia dos multiletramentos, compreende-se que refletir acerca do papel importante e simbólico que tem a vida da artista Tarsila do Amaral, principalmente como potencial representante do empoderamento feminino na contemporaneidade, possibilitaria um momento muito rico na aula observada, materializando inclusive o enquadramento crítico. Contudo, como tem sido observado na prática de P1, esses elementos mais críticos não parecem constituir uma meta evidente de sua abordagem, o que claramente não compromete a qualidade do seu trabalho, assim como também não constituiu pretensão desta investigação fazer tal julgamento, mas é necessário registrar que a configuração da pedagogia dos multiletramentos é diversa, polimórfica, multimodal, multissemiótica, prescinde de tecnologias digitais para sua ocorrência (Rojo, 2020) e se manifesta eficazmente, ou seja, capaz de gerar aprendizagem, independente da ocorrência integral dos pressupostos indicados pelos teóricos de Nova Londres.

Portanto, tecendo uma percepção final e geral desta observação é possível afirmar:

1. Mesmo na ausência de um momento que pudesse configurar uma prática situada, foi possível construir um processo eficaz de metalinguagem que favoreceu a aprendizagem e que estaria dentro do que se compreende como uma instrução aberta.
2. Há uma visível diferença de comportamento da turma com a presença e ausência da projeção em tela da atividade. A projeção, ainda que a proposta de resolução seja individual, estimula o debate e o diálogo sobre a tarefa que se torna visivelmente socio interativa. A ausência do recurso diminuiu sensivelmente o engajamento na tarefa, o que por sua vez possibilitou dispersão e desinteresse momentâneo.
3. Ainda que ocorram diversos tipos de linguagens (áudio, vídeo, texto e interação de grupo) e a temática do objeto de estudo favoreçam a criticidade e reflexão sobre temas como feminismo e empoderamento feminino, tais conceitos só se manifestam através da condução do professor. Essa não ocorrência não parece diminuir a aprendizagem de aspectos estruturais da língua.

4. Não houve ocorrência explícita ou significativa da prática situada, do enquadramento crítico e da prática transformada.

4.1.1.4 Observação 4 - P1

Este relato descreve a última observação feita na prática docente de P1. A observação ocorreu na manhã do dia 06 de agosto de 2025 em uma sala de nono ano às 08:38h. O registro no Sistema de Gestão de Ensino foi feito na mesma data da observação. O eixo de aprendizagem escolhido foi conhecimentos linguísticos. Os objetos de conhecimento foram os verbos modais. Como conceito e conteúdo foi proposta uma revisão das formas verbais *have to* e *must*. A metodologia foi assim registrada por P1:

Acolhida e *Warm up* (10 min) Atividade: “*What did you have to do in your vacation?*” Escreva a pergunta no quadro e peça para os alunos conversarem em pares. Cada aluno deverá falar duas coisas que teve de fazer nas férias. (ex: *I had to help my mom*, “*I had to wake up early*”) Atividade com *Trailer* (15 min) *Trailer: Spider-man; Homecoming*. atividade de revisão no quadro para completar a frase no trailer (P1, 2025).

A avaliação foi registrada da seguinte maneira: “Revisar o uso de “*have to*” e “*must*” em contextos reais; desenvolver habilidades de escuta e interpretação; compreender o uso de obrigações e regras em inglês” (P1, 2025).

O *design* de sentido mais utilizado nessa aula foram os *trailers*. Com o uso dessa linguagem, P1 conseguiu trazer para a sala de aula um objeto de conhecimento essencialmente estrutural, ou seja, os verbos modais, contudo estabelecendo o uso real do objeto em contextos comunicativos reais e muito próximos do universo cultural e discursivo dos estudantes.

As habilidades de reconhecimento auditivo foram potencializadas através da atividade de *close*, ou seja, palavras específicas escolhidas por P1 que, ouvidas nos *trailers*, deveriam ser compreendidas pelos estudantes durante a reprodução dos vídeos. A atividade conseguiu uma participação ativa da turma que diante de uma linguagem rica de semioses expressou diversas opiniões acerca das questões propostas por P1.

Os filmes escolhidos por P1 também merecem destaque nessa descrição. O primeiro filme escolhido foi *Avatar: fire and ash* e depois *Spider-man; Homecoming*, duas produções amplamente conhecidas pelos discentes. Compreende-se que o conceito de prática situada se fez presente nesse ensejo na medida em que o objeto de conhecimento, ou seja, uma estrutura gramatical da língua, é apresentada ancorada em um elemento de sentido próximo da cultura dos alunos.

Importante registrar que haveria outras possibilidades de apresentação do objeto de conhecimento ora analisado. A opção por se trabalhar através de um *design* de sentido

contemporâneo, os *trailers*, foi feita por P1 em uma situação de prática docente cotidiana. Esse aspecto da observação é importante de ser registrado, tendo em vista que o intuito deste esforço de compreensão acerca da configuração dos multiletramentos foi feito em aulas oportunizadas sem nenhum preparo antecipado, a não ser o planejamento docente, ou ainda, não se buscou analisar nada que fugisse da própria fenomenologia diária.

Nesta pesquisa não foram analisados projetos experienciais objetivamente ancorados na pedagogia dos multiletramentos. A análise aqui proposta buscou compreender a configuração dos multiletramentos que se concretiza no concurso das TDIC, dos textos multissemióticos e da prática docente.

Um aspecto importante que se fez presente nesse ensejo foi a reflexão crítica proposta por P1 acerca das prováveis dificuldades que os discentes encontrariam ao se deparar com expressões de língua inglesa próprias das práticas sociais dos falantes nativos. Oportunamente P1 salientou aos discentes as dificuldades inerentes quando se opta por trabalhar o inglês real, expresso por falantes nativos, o que deixa a compreensão da língua mais difícil. P1, porém enfatizou que dessa forma, os alunos estariam em contato com o inglês da vida real, mais complexo, porém mais próximo das práticas sociais cotidianas, o que pode ser verificado através do excerto de sua fala durante a aula através do qual P1 explica a atividade e alerta acerca da dificuldade que eles provavelmente encontrarão:

Acho que essa é a primeira vez que eu vou fazer com vocês. Dessa forma. Quando vocês vão me indicar quais são as palavras que estão faltando. A gente vai fazer um exercício aqui no quadro. Vou colocar aqui para vocês. E eu vou omitir três palavras. De início. E aí vocês vão assistir o trailer e vão completar. Certo? Para vocês identificarem. Identificar os sons, as palavras. Quando a gente vê o *trailer*, tem efeitos sonoros. Tem o sotaque das pessoas. Então, quando você começa a identificar essas palavras. Assim. O inglês é a vida real. Então, você se torna mais hábil de entender. Aí você vai ter aquele susto de... Tentei falar inglês, mas o pessoal fala muito rápido. Eles falam a velocidade do que é a vida normal. Como a gente fala português. Então, a gente vai se acostumar a isso. Certo? (P1, 2025).

É bem evidente perceber características diretamente relacionadas a dois aspectos da pedagogia dos multiletramentos nessa fala de P1. O primeiro é a instrução aberta, através da qual os discentes são apresentados à atividade destacando o que farão, que complexidades encontrarão na ação proposta e por fim, que compensações obterão se empreenderem o esforço necessário para compreender as palavras em *close* nas falas do *trailer*. O segundo aspecto refere-se ao enquadramento crítico, através do qual P1 alerta para o fato de se criar a consciência de que o inglês falado carrega em si as mesmas variações linguísticas que falantes de língua portuguesa reproduzem quando falam cotidianamente.

Como observado durante as aulas, já é possível dizer que as quatro fases da pedagogia dos multiletramentos, quando manifestadas na prática docente, não necessariamente

obedecem a sequências lineares. São momentos potencializados pelas tecnologias, pelos *designs* escolhidos pelo professor e, logicamente, pela prática docente. Esta descrição não se encerra aqui, mas é possível afirmar que a prática transformada, parece ser um elemento didático muito dependente de uma metodologia de maior prazo e que geralmente está ancorada em projetos pedagógicos.

Faz-se a afirmação anterior baseada em dois pontos importantes. Primeiro na observação das práticas de P1. Em nenhuma delas, inclusive nessa última, testemunhou-se algum evento que pudesse ser enquadrado no conceito de prática transformada. Em segundo lugar, tal afirmação também se baseia na revisão integrativa de literatura exposta na seção Relações entre multiletramentos, prática docente e ensino: uma revisão integrativa de literatura.

Durante essa análise foi possível perceber que dos doze trabalhos analisados, oito se debruçaram em estudos sobre projetos pedagógicos, os demais constituíam estudos referentes aos impactos das TDIC, considerando inclusive temas como letramentos digitais e estruturas de *software* e *hardware* no contexto educativo. Outros dois trabalhos analisaram a produção e uso de protótipos de ensino. O que é necessário se enfatizar aqui é que na gênese de um projeto educativo, estão inclusos momentos definidos de começo, meio e fim. Trata-se de uma metodologia bastante adequada para concretização de uma pedagogia em que se oportunize a visualização de seus eventos constituintes em sua totalidade.

O que moveu essa pesquisa antes e em seu decorrer, foram questões que surgiram antes e durante as reflexões teóricas e empíricas, uma das quais oportunamente registra-se aqui: A configuração da pedagogia dos multiletramentos está exclusivamente condicionada a aplicação de um projeto pedagógico? Se considerarmos uma perspectiva purista (que a princípio não existe) através da qual só haveria pedagogia dos multiletramentos na ocorrência de suas quatro fases, a resposta seria sim. Contudo, a compreensão ancorada na revisão de literatura e na observação fenomenológica nos permitem dizer que a pedagogia dos multiletramentos se faz presente sempre que a prática docente parte do universo discursivo e cultural de seus aprendentes estabelecendo reflexões críticas e propedêuticas, o que em última medida, respectivamente atingiria no discente conscientização e domínio do objeto de conhecimento.

A escola em sua função formativa até simula e propõe ensaios para atuação e exercício da cidadania em construção dos seus discentes, mas nem a presença, nem a ausência desses ensaios, metaforicamente referidos às práticas transformadas, garantem a atuação de um sujeito crítico, reflexivo e democrático no futuro, visto que para além da escola, outras agências atuam como formadoras de opiniões e visões de mundo. Há mais a ser descrito na última observação de P1, mas fazer esse parêntese final sobre a prática transformada e sua ausência

nas observações descritas é importante e será retomado nas considerações finais.

Após esse momento inicial P1 foi revelando acertos e erros acerca das palavras em *close* que estavam presentes nas falas dos atores nos *trailers* trazidos. Novas sugestões de *trailers* de filmes foram pedidas por P1 aos discentes, o que indica claramente a intenção de continuidade de uso desse *design* de significado nas aulas futuras de P1. A aula prosseguiu através de uma abordagem mais estrutural acerca da compreensão de uso dos verbos modais seguido pela apresentação do segundo *trailer* do filme *Spider-man; Homecoming*. A prática de P1 com o uso das TDIC, dos textos multissemióticos e dos designs de sentido, nesse caso os *trailers*, é muito articulada. Não há um abandono de práticas tradicionais, como exposições e esquemas gramaticais de fixação. Os exercícios de aprendizagem antecedidos de explicações no quadro, seja pelo livro projetado, ou por pequenos textos esquemáticos criados por P1, se integram com as demais linguagens em uma constante movimentação entre os diversos elementos de sentido trazidos na aula.

Já próximo ao fim da aula P1 estendeu as discussões para contextos mais externos ao ambiente da escola levando os alunos a refletirem sobre aspectos culturais importantes da contemporaneidade como cinema, ficção científica e literatura. Vale a pena trazer o excerto de sua fala nesse momento:

Eu gosto muito de ficção científica. Eu gosto demais. E no caso, quando eu vejo um filme que tem... É bem próximo da realidade, no sentido assim de... Tem coisas que fazem sentido. É... Eu fico interessado pra saber mais. E **Avatar despertou a curiosidade com algumas coisas. E aí, essa semana, semana passada, no Salão dos Estados Unidos, o trailer é do filme 3. Eles estão planejando James Cameron lançar cinco filmes. Cinco.** E aí... Eu lembro que quando eu assisti o 1, passou acho que mais de cinco ou nove anos pra lançar o 1 do 2, **eu comprei esse livro, assistindo Stephen Foxster, A Ciência de Avatar.** A verdade e a ficção por trás das tecnologias do maior blockbuster de todos os tempos. **Blockbuster é o que se refere a um sucesso de bilheteria. É um quebrador de t-jogos. Estoura.** E aí, nesse livro, pra quem gosta de ficção científica, e **vocês que vão para o ensino médio em breve, vocês vão estudar física, vai fazer muito sentido.** Você despertar pra... Claro, você vai entrar no ensino médio e já vai ver a física e tal, mas vai fazer sentido pra vocês? Vai porque vocês vão ver o que é aplicado. Em que é aplicado. E pra você entender o mundo ao seu redor. E aqui, por exemplo, eu confirmo que você vai ver essas montanhas, **tem até as montanhas de Aleluia, que elas ficam flutuando. E aí, nesse livro, ele traz muitas coisas à humanidade. Por que que a humanidade consegue viajar pra outros planetas? O homem, é o homem que tá tentando levar o homem à Marte até 2030. Eu não acho que chegue nesse prazo, demora um pouco mais, mas ninguém sabe o que vai acontecer na evolução da tecnologia. Mas o que é mais próximo é o homem e a lua, e voltar à lua e plantar bases. Exploração do Hélio 3. Então, no caso aqui, por exemplo, das montanhas de Aleluia, é explicado por conta do magnetismo. Pandora, que é a lua desse planeta polifano, é uma planta gasosa na Alfa Centauri A e Centauri B, que é um sistema solar próximo a nós.** Quem gosta de observar o céu, se você baixar o aplicativo *Stellarium* e *Sky Nice*, vai estar todo em *place* lá, mas você aponta a noite pro céu e você vai ver os planetas com a posição da lua, quais as constelações estão diante de você. E até, se estiver passando essa teta Starlink, vai mostrar *Sky Nice* e *Stellarium*. Depois eu vou anotar aqui pra vocês. Eu gosto, mesmo quando eu vou lá trabalhar lá de casa e fico vendo e tal, acho bem interessante. Então, você se despertar pra esse lado

aí, porque quem sabe você vai ver esse lado da ciência. **E aqui faz sentido a questão dessas montanhas flutuarem, porque esse planeta pandora, que é uma lua, na verdade, ele tem vários polos magnéticos, e aí, meio que, é como o ímã, o ímã tem magnetismo, então ele empurra essas formações rochosas e fica flutuando. O planeta Terra tem quantos polos? Hã?** (P1, 2025, grifos nossos).

Apesar de ser uma citação bastante extensa, optou-se por registrá-la na íntegra, por compreender quão significativo pode ser um *design* de sentido devidamente explorado por uma prática docente contextualizada no universo sócio discursivo dos discentes. Provavelmente as extensões temáticas discutidas por P1 não fazem parte do universo cultural dos estudantes, mas partem de um elemento de sentido que eles conhecem. Somente nesse excerto P1 atualiza as próximas produções previstas do filme analisado, Avatar, indica um livro sobre o filme, amplia o campo semântico dos alunos sobre cinema através da palavra *Blockbuster*; Alerta os alunos para o futuro estudo de física e suas conexões com as produções científicas ficcionais e do campo da astronomia, dá dicas de outros aplicativos através dos quais os discentes podem ampliar seu raio de visão e de compreensão de seus lugares não só na sociedade, mas no mundo e no universo e, finalmente, adentra no campo da física planetária indagando dos discentes acerca dos polos magnéticos da terra. É possível afirmar com propriedade que uma aula assim carrega em sua operacionalização múltiplas linguagens, para as quais são necessários múltiplos e multiletramentos. Segue a análise final da última observação das aulas de P1.

1. Os designs de significado escolhidos por P1, potencializaram a aprendizagem do objeto de estudo escolhido, a saber, a estrutura e uso dos verbos modais.
2. Aspectos estruturais da língua apresentados através de *designs* de sentido próprios da cultura dos alunos são potencializados sensivelmente com relação à aprendizagem captando fortemente atenção dos estudantes, mesmo quando ocasionalmente a abordagem de P1 é mais expositiva.
3. Um *design* de sentido atrativo, se bem explorado, pode revelar inúmeras outras relações externas potencialmente ampliadoras da percepção de ser e de mundo dos estudantes.
4. Aspectos da pedagogia dos multiletramentos se fazem presentes de maneira não linear e a partir de ensejos que oportunizam suas ocorrências. A ação docente é elemento determinante nesse processo.
5. A prática transformada mais uma vez não se fez presente na prática de P1. Salienta-se que de acordo com as observações e a revisão de literatura, o formato de projeto pedagógico parece ser a melhor estratégia de concretização dessa fase na pedagogia dos multiletramentos.

6. A prática situada, a instrução aberta e o enquadramento crítico são perceptivelmente reconhecíveis na prática docente de P1.

4.1.1.5 Observação 1 - P2

Este relato de prática observada se refere ao docente P2. A observação foi feita na manhã do dia 27 de fevereiro de 2025, no período de 7:00 às 8:50 horas. A etapa na qual se deu a observação foi o oitavo ano.

O planejamento para esta aula foi registrado no Sistema de Gestão Escolar, doravante SGE, no dia 26 de fevereiro de 2025. A referida plataforma unifica todos os procedimentos de registro, consulta de habilidades, lançamento de notas e demais instrumentais necessários ao acompanhamento do trabalho docente.

A unidade temática do plano se baseou no eixo leitura. O objeto de conhecimento da aula constituiu-se de Construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos. As habilidades escolhidas pela docente para guiar a prática foram: (EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas; e (EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto. O conteúdo da aula intitulava-se como *What I buy* (O que eu compro).

Como metodologia escolhida por P3, ele assim descreve:

Welcome / Greetings Presentation Chapter 1 : What I Buy. Listening, reading, writing, comprehension check. Discussion about the consumism. Pages : 18,19, 20,21 Observar os indicadores verbais e não-verbais que possam revelar o propósito do texto e sua caracterização do consumismo. Reflexão sobre a formação cidadã do estudante, que possibilitem sua problematização através de textos opinativos, argumentativos, da esfera jornalística-midiática, e atividades de debate de ideias e diferentes posicionamentos em relação a um tema polêmico sobre o consumismo (P2, 2025).

A descrição da metodologia escolhida por P2 é notadamente voltada a uma ação de conscientização crítica acerca do ato de comprar e da formação cidadã dos estudantes. Não há indicações claras de como a atuação de recursos multissemióticos poderão atuar na pretensão registrada no plano. Nesse sentido a observação se tornou necessária e reveladora.

Como ação avaliativa, P3 registrou *Participation and performance*. (Participação e performance).

A sala de aula observada possui estrutura desfavorável à uma prática docente mais confortável. É bem iluminada, mas não é climatizada. Suas janelas são permanentemente abertas, o que acaba exigindo mais força oral de P2, visto que sua voz é parcialmente evadida através dos amplos espaços abertos da sala.

Apesar dos aspectos negativos acima pontuados, a prática de P2 já se iniciou buscando aproximar o objeto de estudo do universo cultural dos discentes. P2 logo no início da aula apresentou a pergunta de um *Quiz* ao qual os alunos tinham acesso no livro didático, único recurso, analógico, porém fortemente utilizado por P2 no ensejo observado. Ao traduzir a expressão *What I know?* P2 introduziu novas palavras ao mesmo tempo em que direcionava perguntas à turma estimulando a participação, tais como *What I know about soap operas? What I know about sitcoms?* Através dessas questões os discentes citavam os nomes de séries e novelas que eles costumavam assistir em casa. Segue rico excerto dessa discussão através da qual é possível perceber o esforço de P2 ao tentar aproximar o objeto de conhecimento ao contexto linguístico e cultural dos discentes:

Uma coisa que vocês gostam muito. Eu até falei no começo aqui, ó. Seriadados, não é isso? Então, qual a diferença entre novela, *what the difference between soap operas and sitcoms?* Vocês sabem? Alguém pode me dizer em português mesmo qual a diferença? Da novela pra sitcom? Não? Alguém aqui assiste novela? Não. E nem série? Assim, assim. Então, a diferença assim, tem uns capítulos até igual, né? A continuação da história. Você tem que assistir a primeira série, a segunda, a terceira. A novela não, você vai assistindo e não está dividida em séries. Por exemplo, a série que você gosta. Isso. Você quer falar alguma coisa sobre novela, *soap opera?* Então, a série que você gosta às vezes para um pouco, até pra vir a segunda, né? A segunda temporada, a primeira temporada. Então, é essa diferença que vocês sabem sobre agora (P2, 2025).

A questão anteriormente citada, “*What I know about...?*” (P2, 2025), foi ampliada com uma listagem de demais temas de programas indicados pelos próprios alunos tais como *animals, movies, TV, soccer*. Essa prática claramente ampliou o repertório linguístico dos discentes a partir do universo cultural deles. Segue excerto do diálogo que se seguiu:

What do you know about? O que você sabe sobre? Aí eu coloco, pode ser qualquer coisa, bota aqui. *Animals*. Sobre *Films*. Sobre *What do you know about TV?* Que outros? Futebol. Futebol, isso. *What do you know about football?* *Soccer*. Eu posso até fazer perguntas sobre qualquer assunto, mas eu vou usar *What do you know about?* E eu falo o que você sabe sobre? Aí eu especifico o que eu quero saber, o que você vai falar e você vai dizer. Então quando eu quero saber em inglês o que que você sabe sobre? Qual é a pergunta que eu uso? Muito bem. *What do you know about?* E2ntão é assim. *What do you know about?* O que você sabe sobre? Aí eu falo sobre *animals*, sobre filmes, sobre TV, sobre futebol, sobre *soccer*. *What do you know about?* Então é essa a pergunta. Como é mesmo a pergunta o que você sabe sobre? Em inglês? Eu não ouvi. *What do you know about? What do you know about?* Muito bem. Muito bom. Então é isso mesmo (P2, 2025).

Outro tema abordado foi a estrutura do futuro simples da língua inglesa *will*. Após a explanação no quadro acerca da estrutura do objeto de conhecimento, os alunos foram chamados a participar da resolução coletiva das questões. Na sequência, P2 estabeleceu com os discentes um processo de resolução de questões acerca de atitudes sustentáveis e não sustentáveis. Esse processo de debate acerca das ações que cada discente poderia fazer ou evitar serviu de introdução ao tema central da aula, o consumismo.

Em um terceiro momento se iniciou o estudo do capítulo do livro cujo título era *What I buy?* Mais uma vez P2 ancorou o tema no universo cultural dos alunos através de questões que levassem os discentes a se perceberem como consumidores e que impactos o consumo descontrolado poderia trazer à sociedade e ao planeta. A imagem que abre a unidade no livro apresenta pessoas em uma rua carregando muitas sacolas.

O detalhe que chama a atenção nessa imagem é o fato de as pessoas estarem de olhos vendados, o que destaca a falta de visão e, portanto, de compreensão acerca do consumismo. Esse único recurso multimodal, o texto escrito e as imagens, foi amplamente explorado por P2 gerando discussões e reflexões interessantes para os discentes. Tal fato remete ao que Rojo (2012) afirma sobre a ocorrência dos multiletramentos prescindir dos recursos tecnológicos. Estes potencializam os multiletramentos, mas não os condicionam totalmente. Abaixo segue o excerto no qual P2 explora a compreensão dos discentes acerca do consumismo através da leitura da imagem no livro:

Então gente, olha aqui, o que vocês observam nessa gravura aqui? Muitas pessoas fazendo compras. Pessoas? Fazendo compras. Fazendo compras. Mas é normal fazer compras dessa forma? Não. [...] Ah, pronto. Ela falou que é mais normal comprar em lugares ricos, porque as pessoas têm dinheiro. Mas o que tem de diferente nessa foto? É... Pessoas estão... Hã? Hã? Hã? Hã? Hã? Hã? [...] Mas essas pessoas, qual a diferença aqui nessa gravura, todas elas [...] estão com os olhos vendados? Pra indicar o que? O que que indica gente de venda nos olhos? Ah, qual é? O que significa isso? Eu estou no *shop* com a venda nos olhos. O que significa isso? Não sei, tia. [...] Não, pode ser também uma crítica ao consumismo. O que é o consumismo? O que é o consumismo? É você encontrar coisas que você não precisa, não necessita. Deixa eu te expor. Você comprar coisas que não precisa, que não necessita, só porque olhou pelo impulso. Aí, às vezes, você fica endividado no cartão de crédito. E vocês observam que as pessoas estão cheias dos sacolas. Não é isso? [...] Mas aqui é uma crítica ao consumismo. Trata de que as pessoas estão com os olhos aqui vendados, sacados. Então, nesse caso, é uma performance artística, certo? De uma expressão global a respeito do consumo e seus excessos. Gente, fora assim. Eu tenho dez vestidos lá em casa. Eu vou no *shopping*, vejo um bonito e vou comprar mais um. Às vezes eu nem uso, deixo só lá. Mas só porque eu achei bonito no *shopping*, pelo impulso de comprar, eu compro o vestido. Então, quer dizer, às vezes, o que dá esse rompante de consumir é você ficar admirado das coisas. [...] Sim, mas o que você está falando aqui é uma crítica ao consumismo. E é uma versão que trata de uma performance artística. Essa performance artística é a forma como eles estão. Eles estão com os olhos tapados, com a venda. E essas pessoas que aparecem na imagem, elas carregam sacolas em suas mãos. Então, aqui é interagir com o público. Porque a pessoa às vezes pensa, eu só vou ao shopping para comprar. Será que é isso? Você só vai ao *Shopping* para fazer compra? Ou você vai com outro objetivo? Assistir um cinema, comer uma comida diferente na praça da alimentação. Tem vários motivos (P2, 2025).

Ainda no contexto de explorar os recursos multissemióticos do livro, na página 21 havia um *cartoon* no qual se apresentava uma sucessão de quatro sujeitos cada um dos quais posicionado em cima de uma pilha de produtos que crescia da esquerda para a direita. Acima de cada personagem havia um balão com a seguinte frase: *It's not me who consumes too much...* Cabe salientar que antes de se trabalhar o *cartoon*, P2 explicou os sentidos expressos pelos

diferentes tipos de balões, outro recurso semiótico gerador de sentidos no texto *cartoon*. Esse *design* de significado foi ricamente trabalhado com os discentes através da exploração dos vários recursos semióticos trazidos na imagem o que se observa através do seguinte excerto:

Olha só, na página vinte e um. Observem a gravura da página vinte e um. Vejam aqui o que cada pessoa consome e o descarte que ela faz. Das sacolas, das caixas, dos papéis, das pedras, das garrafinhas. Cada pessoa olha só o tanto que cada uma consome. Aí vocês observam. *It's not me who consumes the most*. Não sou eu quem consome mais. Eu vou fazer então uma comparação aqui. Ele começa assim. *It's not me*, não sou eu. *Who, I can consume too much*. Quem consome muito? Então ele faz uma pergunta. Essa é uma reflexão. Quando você consome, você tenta descartar o material que é reciclável. Caixas, embrulhos, papéis, plásticos. Isso vai aumentando o número de produtos que podem degradar o meio ambiente. Causar impactos na natureza (P2, 2025).

Por fim, já próximo ao fim do encontro P2 construiu uma lista de palavras pertencentes ao campo semântico das coisas que os discentes costumam comprar para si, ou quando vão ao supermercado com os pais, levando-os a refletir sobre o que é necessário e o que é dispensável. Nessa lista os próprios alunos indicaram os seguintes itens: *rice, beans, coffee, corn, pasta, milk*, dentre vários outros.

Constitui aspecto notável o fato de que na observação da prática de P2 que se deu na sala cuja estrutura é a mais precária dentre as observadas, tenham se manifestado aspectos tão ricos da pedagogia dos multiletramentos. Os recursos multissemióticos restringiam-se a tão somente os que se apresentavam no livro, ou seja, os textos multimodais. Contudo, a prática dialógica de P2 possibilitou que se construísse uma interação entre docente e discentes rica em recursos semióticos, multimodalidade e multiletramentos.

Este relato de observação, do professor P2, em sua primeira prática observada revela os seguintes resultados:

1. A prática situada se deu em vários momentos na medida em que, com exceção de aspectos estruturais do idioma, as abordagens sobre a língua alvo sempre partiam do universo cultural e discursivo dos discentes.
2. A instrução aberta ocorreu através de reflexões metalinguísticas sobre o léxico da língua alvo sempre ancorado na contextualização recorrente no universo linguístico e cultural dos discentes.
3. O enquadramento crítico se manifestou na medida em que os discentes, após apropriarem-se dos aspectos estruturais dos objetos de conhecimento abordados na aula, participaram de uma reflexão crítica acerca do ato de comprar e as consequências do consumismo para a sociedade e para o planeta.
4. A prática transformada foi parcialmente contemplada na medida em que ao fim do encontro os discentes construíram uma lista de coisas que deveriam ser

prioridade no ato de comprar, estabelecendo, portanto, a diferença entre necessidade e superficialidade, aspectos a serem considerados em uma prática social externa à escola.

4.1.1.6 Observação 2 - P2

Este relato de observação se refere a docente P2, sendo sua segunda observação. O evento se deu no dia 28 de abril de 2025, 07:00 às 08:50. A turma observada era de oitavo ano do ensino fundamental. Como dito anteriormente, a prática de P2 se apoia apenas no uso do PNLD e em sua abordagem dialógica e expositiva.

O tema da aula observada era *Time to learn words – Clothes* (Tempo de aprender palavras – roupas). A aula foi registrada no SGE no dia 28 de abril de 2025. O eixo temático do encontro era Conhecimentos linguísticos. O objeto de conhecimento escolhido para a aula era o estudo dos *Quantifiers*, o que fica melhor compreendido a partir da descrição da habilidade escolhida: (EF08LI16) Utilizar, de modo inteligível, corretamente, *some, any, many, much*. Além disso, também constituiu objeto de estudo da aula o seguinte estudo: *Articles: A, An, Singular and plural of nouns*.

Como metodologia proposta P2 assim definiu: *Presentation Greetings Articles: A, AN. Aplicação nas frases. Explanation class Time to learn words about clothes./ Vocabulary, Listening, Reading and repeat. Written exercises Pages: 48,49*. Para as atividades complementares P2 indicou a prática das três formas de expressão comunicacional, *listening, reading, writing*. Finalmente, como forma de avaliação, P2 registrou: Participação e escrita, *oral drills*.

Para dar início à aula, P2 chamou a atenção dos estudantes para as páginas 46 e 47 onde se viam vários tipos de roupas. Ao mesmo tempo, P2 também aproximou o conteúdo do livro para a realidade dos alunos na medida em que pedia a eles(as) que observassem as roupas que usavam no momento. Através do excerto abaixo é possível perceber melhor essa aproximação feita por P2:

Vocês estão vendo aqui, nas *pages 46, 47, 47*, vocês estão vendo tipos de roupas, vestimentas, o que é que são mais buscados no nosso dia a dia? Por exemplo, vocês na escola, na escola vocês vem de uniforme, geralmente é o quê? Calça, jeans, é *pants*, é *t-shirt*, camiseta, é jeans, é *shoes*, né? Sapatos, *jeans, sneakers*. Então, esse é o vestimento de vocês. Por exemplo, eu estou com *jeans, t-shirt e sandals*, certo? Então, como vocês estão? (P2, 2025).

Após esse momento P2, iniciou uma atividade na página 48 denominada *stay at home* (ficar em casa) onde era possível ver vários exemplos de roupas para se usar em casa. Seguem alguns exemplos sempre dialogicamente explorados por P2: *shorts, flip flops, tshirt*,

tank top... Após isso deu-se início um treino de pronúncia através do qual P2 vocalizava as palavras que eram posteriormente repetidas pelos discentes o que pode ser melhor percebido pelo excerto abaixo:

Olha, *when you stay at home*, quando você está em casa, o que você costuma usar? Tem aqui algumas ideias. Olha, *when you stay at home*, quando você está em casa, o que você costuma usar? Tem aqui algumas ideias. Por exemplo, *shorts, flip flops*, que são as sandálias rasteirinhas, ou então as sandálias [havaianas]. Diga aí o que vocês usam quando vocês chegam em casa. Observe aí o nome dos acessórios, das roupas. Vocês usam camiseta, *t-shirt*. Olha, outra coisa que vocês usam quando estão em casa. Quem usa *tank top*? *Tank top* é blusinha de alcinha. Quem usa *tank top*? Olha, se você está em casa, você fica bem à vontade. Então, é um tipo que você vai produzir aqui. *Shoes, slippers, tênis, skirt*. Então vamos fazer assim. Vamos [inaudível] agora o nome das roupas para que vocês possam. Eu falo e você repete. *Belt, blouse*. Repita, *belt, blouse. Boots, cap, dress, flex, flip flops, gloves, head, jacket, jeans, pants, sandals, Shockzaim, short, short, short, short, short, short, payer, hard, hard, hard, hard, hard, hard, hard, hard, hard, hard heavy, hard heavy, hard heavy, hard heavy, hard heavy. Take top, tie, t-shirt*. Quando eu quero dizer em inglês, *tie*, como é que eu falo? *T-shirt*. Quando eu quero dizer sapatos [...] (P2, 2025).

É importante observar que a maior parte da prática de P2, mesmo tendo apenas o recurso analógico do livro, é fortemente dialogada. Os discentes, apenas em poucos momentos da aula, paravam para escrever no caderno. Aspectos importantes do ensino de línguas como comunicabilidade e inteligibilidade foram reforçados na maior parte da prática docente observada. Esses aspectos explicitam que o conceito de instrução aberta se fez presente na aula observada já que a apresentação do conteúdo de ensino era claramente contextualizada e ressignificada no processo de aprendizagem. A prática dialógica de P2 também revela momentos alternados em que a prática situada se fez presente, pois é no diálogo constante que se afloram os comentários e alusões ao campo experiencial dos discentes como roupas e suas preferências

Até agora, considerando duas observações de cada sujeito envolvido na pesquisa, é possível perceber que os quatro pilares da prática pedagógica dos multiletramentos, não constituem um elemento de atenção primária dos docentes. Esses elementos se fazem presentes na medida em que, no decurso do fazer docente, a dinâmica e o concurso das multimodalidades textuais inevitavelmente suscitam práticas de ensino adaptadas. Outra percepção que vale salientar é que a prática situada, a instrução aberta e o enquadramento crítico são os aspectos da referida pedagogia mais comumente ocorrentes. A prática transformada, até agora, não foi observada com grande frequência. Em P1, por exemplo, é possível afirmar que em nenhuma das observações houve ocorrência da prática transformada. Em P2, na observação 1, sobre a última prática, (composição da lista de consumo consciente), pode-se afirmar a ocorrência parcial dessa fase da pedagogia dos multiletramentos.

A aula prosseguiu agora com a simulação de uma *Wedding party* (festa de casamento). Nesse processo os próprios discentes escolhiam a roupa que iriam usar caso fossem para uma festa de casamento. No livro era possível ver as imagens acompanhadas pelos seus respectivos nomes em língua inglesa que deveriam ser escolhidos e vocalizados para P2 que acompanhava a resolução da atividade. Outra observação importante e já percebida nas outras práticas observadas é que trabalhar com textos multissemióticos suscita um esforço a mais dos professores. A participação dos discentes, por vezes empolgados, gera momentos aparentemente caóticos que necessitam de constantes intervenções por parte dos docentes em não permitir que tais momentos se transformem em manifestações de indisciplina e desordem. Isso fica claro na seguinte intervenção de P2:

Olha, eu não vou te dar a lição de moral, mas geralmente, vocês têm que estar aproveitando o momento, porque aqui é sala de aula. Não é sala de [bate] baixo-papo. Então, para cada momento, tem uma situação que é até um investimento adequado. Então, vocês têm que se localizar e saber onde estão, como estão, onde estão, para poder vocês saberem que aqui é sala de aula. Aí, ficam conversando, tirando atenção, perdendo o foco da aula. Alguns estão participando, outros não. Estão aleatórios (P2, 2025).

Trabalhar na perspectiva dos multiletramentos é perceptivelmente mais dinâmico que trabalhar através de uma abordagem estruturalista e expositiva. Isso ficou muito evidente quando P2 passou para o estudo do verbo *to wear* (vestir).

A escolha de P2 por uma abordagem mais expositiva e estruturalista para ensinar o uso e funções do verbo *to wear* causou uma visível mudança na sala. Os discentes ficaram mais dispersos e o nível de participação diminuiu muito, o que suscita inevitavelmente à reflexão quando se compara o ativismo causado pelo uso dos multiletramentos presentes nos textos e recursos multissemióticos amplamente usados por P2 e a perda da atenção e participação dos discentes quando a prática se ancorou em recursos com menos semioses (escrita de esquemas gramaticais e exposição não dialogada aos discentes). A necessidade de obter a atenção dos alunos, ainda que por coerção, gerou um maior esforço de P2 como visto através do excerto que segue:

Na primeira parte foi oral, agora é escrito. Não pode falar agora, é escrito. Não é oral. Entenderam? Vocês não sabem distinguir os momentos. Tem que atender. Esse momento agora é de escrita. Não é de fala. Não vou fazer pelo caderno. Meu Deus! (P2, 2025).

O processo continuou agora com a resolução de atividades do livro através das quais enfatizava-se o uso do verbo *to wear*, assim como dos artigos definidos e indefinidos *a/an*. Nessa parte da resolução, a participação dos discentes voltou a ser estimulada quando alguns eram convocados a ir à lousa e responder às questões, o que potencializou a participação e a

aprendizagem. Mais uma vez nota-se o efeito positivo ou negativo a partir da escolha metodológica de P2. O estímulo à participação ou a exploração dialogada e participativa dos recursos multissemióticos, gera movimentos dinâmicos, mas ricos de aprendizagem. Quando a prática docente se ancora em metodologias mais prescritivas e menos coletivas, há dinamismo facilmente tendente à indisciplina.

Este relato de observação, do professor P2, em sua segunda prática observada revela os seguintes resultados:

1. A prática situada se fez presente em vários momentos não constituindo uma fase, mas um recurso de aproximação constante e oportuno ao objeto de estudo e ao campo experiencial dos discentes.
2. A instrução aberta, assim como a prática situada, se fizeram presentes em vários momentos na medida em que a comunicabilidade e a inteligibilidade na compreensão e no uso dos objetos de conhecimento próprios da língua-alvo eram constantemente reforçadas na prática de P2.
3. Não é possível afirmar que nessa observação houve manifestação do enquadramento crítico nem da prática situada.
4. Ficou evidente que o trabalho com textos multissemióticos suscitam de P2 um maior esforço no que diz respeito ao controle pela ânsia de participação dos discentes. Ao mesmo tempo, é possível afirmar que esse esforço é positivo e, se comparado ao esforço por atenção quando a prática migra para uma abordagem mais estruturalista e expositiva e, principalmente, ancorada em textos ou elementos pobres de semioses, comportamentos indisciplinados são observados.

4.1.1.7 Observação 3 - P2

Este é o terceiro relato de observação referente à docente P2. A observação se deu no dia 03 de setembro de 2025, das 07:00 às 08:50. A turma observada era de oitavo ano do ensino fundamental. Como dito anteriormente, a prática de P2 se apoia apenas no uso do PNLD e em sua abordagem dialógica e expositiva, contudo, nesse ensejo P2 utilizou outro recurso analógico que potencializou os diversos sentidos do objeto de estudo proposto para a aula, os adjetivos e seus graus.

A unidade temática registrada no SGE da aula observada foi o eixo de leitura. Como objeto de conhecimento P2 registrou: Construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos. Contudo, a aula concentrou-se especificamente no estudo lexical e no uso social das estruturas dos graus dos adjetivos em língua inglesa. Como habilidade

escolhida para a aula, P2 escolheu a habilidade (EF08LI05) cujo texto descritivo diz: Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.

Como metodologia proposta, P2 definiu: *Welcome, Presentation, Greetings* Estudos sobre os adjetivos. *Comparative and Superlative degrees* Regras e particularidades sobre *superlative degree and comparative degree*. Páginas: 90 a 95 (P2, 2025). Para as atividades complementares P2 indicou as páginas 90 a 95. Finalmente, como forma de avaliação, P2 registrou: *Reading, comprehension check and writing* (P2, 2025).

Esta aula observada revelou elementos novos na prática de P2 que vale a pena citar antes mesmo da descrição das atividades reproduzidas. Assim procede-se tendo em vista que tais aspectos, além de constituírem elemento novo na prática docente já observada duas vezes, causaram impacto perceptivo na condução dos trabalhos junto aos alunos. P2 acabara de retornar de uma viagem de trinta dias para os Estados Unidos através da qual obteve um período de estudos e vivências custeados pelo programa *Fullbright*. O outro docente participante dessa pesquisa também foi contemplado em 2024 no mesmo programa. O *Fullbright* atua no Brasil desde 1957. Em parceria com a Capes, o programa oportuniza estadias em universidades americanas através das quais professores brasileiros de língua inglesa podem ampliar seus conhecimentos pedagógicos e acadêmicos além de usufruírem de ricas experiências culturais e linguísticas que só uma imersão pode proporcionar.

O segundo aspecto, que advém do primeiro, é a notável capacidade comunicacional que a experiência da viagem causou em P2. Esse aspecto não está registrado aqui sem nexo com o objeto da pesquisa. Tendo em vista que P2 obteve um significativo aporte linguístico, cultural e social em sua experiência pessoal e profissional e levando em conta que seus letramentos em língua inglesa foram diretamente afetados, é importante registrar que nessa aula, P2 se comunicou muito mais vezes em língua inglesa que em língua nativa e isso alterou o comportamento da turma analisada. Os discentes observados, estimulados pelos diálogos mais presentes que práticas prescritivas, responderam qualitativamente melhor, participando e tentando sempre traduzir as falas de P2.

Esse foi apenas um dos muitos fenômenos que só foram oportunizados para observação e descrição graças à posição observadora da investigação aqui desenvolvida. Faz-se esse registro para salientar a importância da pesquisa científica como elemento primordial para quaisquer ações que visem a melhoria do processo educativo nacional. Em tempos de ataque ao saber universitário, bem como à instituição Universidade, são testemunhos como esse que validam a pesquisa ancorada na observação da realidade.

O segundo ponto observado na prática de P2 é o uso de um segundo elemento de sentido que, ao lado do PNL, estimulou a participação e potencializou a compreensão do objeto de estudo eleito para a aula. P2 trouxe um mapa do território nacional de tamanho considerável e o fixou na lousa para que a turma obtivesse a melhor visualização possível. Esse mapa possibilitou também que outros campos semânticos fossem inseridos na aula de P2. Tendo por base a língua inglesa, foco precípua da prática de P2, a aula também abordou aspectos da geografia e culturas de diversos lugares citados durante o encontro. Vale a pena verificar uma dessas situações em que discursos diversos foram hibridizados na prática de P2:

Pronto, vocês estão vendo aqui, olha, **não é aula de geografia, mas é porque eu contextualizei essa aula para que vocês possam observar os adjetivos**. Aqui, por exemplo, eu tenho aqui as cinco regiões, norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul. Aí vocês podem observar aqui na extensão territorial dos estados. Então vocês observam qual é o estado maior, qual é o menor, qual fica perto de qual. Observem aqui o mapa, certo? Aí vocês veem aqui quantos estados tem o Brasil. Muito bem, e o Distrito Federal, não é isso? Então nesse caso aqui, você sabe qual é o maior, qual é o maior estado do Brasil? Qual é o maior estado do Brasil? Qual é o maior e o menor estado do Brasil? É Sergipe. É Sergipe, muito bem. Então aqui vocês observam o maior e o menor estado do Brasil. *Where is the most famous state in Brazil?* Então aqui, *the most famous*, o mais famoso, qual é? São Paulo. Quando você fala nesse estado, todo mundo é Brasil? São Paulo. Qual é? São Paulo. Ah? São Paulo. São Paulo fica também na região sudeste. Onde tem as escolas de samba, o carnaval. Onde é? Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, falou, muito bem. Rio de Janeiro é o *most famous state in Brazil*. Então vocês contextualizam que todos somos Brasil, mas alguns se destacam, por quê? Pela cultura, não é isso? Aí no caso aqui, vocês observaram tudo isso aqui no mapa. Ok, alguma pergunta sobre isso, sobre o mapa? Obrigada. *Thank you* (P2, 2025, grifo nosso).

Nesse ensejo proposto no início da aula são perceptíveis os aspectos que configuram a prática situada. P2 parte da geografia nacional, da língua materna para logo depois introduzir o conceito-alvo da aula, que são as variações lexicais na estrutura dos adjetivos e seus graus. É importante salientar que esta estrutura gramatical já havia sido abordada por P2 na aula anterior. A aula observada seria uma contextualização em outro domínio discursivo, ou seja, a geografia nacional. P2, aparentemente sem perceber, reproduzia nesse momento os demais elementos da pedagogia dos multiletramentos.

Quando relembra e reforçava enfaticamente aos discentes aspectos estruturais do uso e variações dos graus dos adjetivos, remetia diretamente ao processo de instrução aberta. Quando trazia esse mesmo objeto de estudo e o contextualizava em domínios discursivos diversos, como o da geografia nacional, aplicava de maneira intuitiva aspectos do enquadramento crítico. Como as aulas sempre eram dispostas para observação sem planejamento prévio, apenas uma sondagem informal acerca das possíveis datas em que ocorreriam tais encontros, é seguro inferir que parte do que se intencionava aqui enquanto objetivo de pesquisa, já apresenta possíveis elucidações. Ou seja, o concurso de diversos

elementos de sentido multimodais (nessa observação, o PNLD e o mapa) fomentam e configuram a ocorrência de aspectos importantes da pedagogia dos multiletramentos. Aliados à prática docente estimulativa, esses elementos encontram espaço aberto para uma aprendizagem significativa e abrangente. Segue excerto através do qual P2 agrega os elementos citados para reforçar a compreensão e enfatizar o uso do objeto de estudo proposto:

Agora, o que vocês vão fazer? **Vamos agora aplicando os conhecimentos de inglês que vocês viram da aula passada sobre os adjetivos e de acordo com o mapa que vocês viram, vamos responder algumas perguntas. Aí vocês vão então saber a forma correta de estruturar as frases para poder responder as perguntas.** Eu vou perguntar para vocês, is São Paulo *larger than* Minas Gerais? São Paulo é maior que Minas Gerais? Is São Paulo *larger than*? No, e é? No. São Paulo, né? São Paulo, né? Se ele não é *larger*, ele é menor que Minas Gerais. Então, se eu vou negar a questão, estou negando, eu tenho que dizer que não é. Porque Minas Gerais é uma extensão territorial. Não, São Paulo *is smaller than* Minas Gerais. Apesar de ele ser pequeno. Olha, is Rio de Janeiro? Agora, prestem atenção. **Nessa pergunta aqui, vocês entenderam, *larger than*, esse é R, *than*? Quando eu tenho essa referência no final do adjetivo, o que eu acho que eu tive é *large*. Agora, *larger than*, mais largo, maior no sentido do comprimento da extensão. Então vocês observam que esse *larger than* significa maior do que, né? Então aqui, você percebe, quando tem o *than*, é o que? Você está fazendo o quê? Comparações. Quando você fala comparações, você está comparando uma coisa com uma outra. É mais do que, é menos do que, certo? Então isso entra no grau comparativo. Se eu estou no grau comparativo, eu tenho que ter a opção, *option* (P2, 2025, grifos nossos).**

A aula prosseguiu com perguntas e respostas lidas e respondidas coletivamente pelos alunos junto com P2 que oportunamente traduzia ou estimulava a tradução por parte dos discentes. Como dito anteriormente, a prática de P2 apresentava-se nessa aula amplamente dialogada e comunicativa, o que por sua vez gerava na turma um comportamento igualmente mais participativo e ansioso por ouvir P2 falando em inglês. O período de imersão de P2 nos Estados Unidos por conta do programa *Fulbright* pode ser a causa dessa maior fluidez e desenvoltura junto aos seus discentes.

Os aspectos apontados no início dessa descrição constituem os eventos mais pertinentes ao que se busca nessa pesquisa, ou seja, compreender como se dá a configuração dos multiletramentos a partir dos elementos multissemióticos, tecnologias digitais e prática docente. Como P2 não utiliza tecnologias digitais em suas aulas, resta sempre apurar as habilidades de observação para perceber se a ausência desse elemento de sentido constitui uma lacuna impactante no fenômeno observado. Até agora é seguro afirmar, baseado nas observações, que não. P2 opera elementos constituintes da pedagogia dos multiletramentos a despeito de não fazer uso de elementos tecnológicos em suas aulas. Este relato de observação, do professor P2, em sua terceira prática observada revela os seguintes resultados:

1. A prática situada se fez presente através da contextualização do objeto de estudo em um campo semântico próximo da realidade dos alunos, ou seja, a geografia nacional.
2. A instrução aberta e o enquadramento crítico se fizeram presentes na ampla abordagem contextualizada e estrutural que P2 fez do objeto de estudo (adjetivos e seus graus) através da inserção de um campo semântico diverso (a geografia nacional) destacando a aplicabilidade do conceito em outro domínio discursivo e através das abordagens estruturais ocasionais às quais P2 remetia constantemente destacando principalmente as mudanças lexicais ocorridas nas práticas sociais em que o objeto de estudo se manifestava.
3. A prática transformada não teve manifestação nessa prática de P2.
4. Recursos multissemióticos adicionais, ainda que analógicos (nesse ensejo, o mapa), potencializam a configuração de elementos constituintes da pedagogia dos multiletramentos.

4.1.1.8 Observação 4 - P2

Este é o quarto e último relato de observação referente à docente P2. A observação se deu no dia 29 de outubro de 2025, das 07:00 às 08:50. A turma observada era de oitavo ano do ensino fundamental. O objeto de estudo tratava de aspectos ligados ao campo semântico do meio-ambiente, natureza e impactos da ação humana.

O registro no SGE foi feito no dia 21 de outubro. A unidade temática escolhida foi o eixo escrita. A habilidade eleita por P2 foi a EF08LI08, cujo texto descritivo informa: Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto. Como conceito/conteúdo P2 informou *Time to learn words: "Environmental issues*.

Como metodologia proposta, P2 definiu: *Presentation Greetings Time to learn words: "Environmental issues"*. *"Pages: 112,113,114,115. Commentaries and corrections. Bingo (P2, 2025)*. Nas atividades complementares P2 listou as três habilidades comunicativas que pretendia trabalhar na aula: *listening, reading, writing*. Como proposta avaliativa, P2 informou a atividade de Bingo.

O objeto de estudo desse encontro revelou ricas observações para a pesquisa. O tema, *The environment* (O meio-ambiente) já carrega em si inúmeras relações com outros campos discursivos (ecologia, biologia, geografia, história...) para os quais exigem-se diversos letramentos. A prática de P2, mais uma vez, não se ancorou em recursos tecnológicos. Para fins

de reflexão é necessário frisar que os dois participantes dessa pesquisa foram escolhidos levando em conta suas participações nos encontros formativos dos quais, o autor dessas linhas, era formador. Tanto P1 como P2 apresentavam potenciais elementos de observação nos quais se mantinham expectativas iniciais de se perceber como a tríade já anteriormente referenciada, textos multissemióticos, tecnologias digitais e prática docente contribuía para a configuração dos multiletramentos.

Ocorre que, ao se deparar com as práticas observadas em P2 houve um temor inicial de que a ausência parcial de tecnologias digitais comprometesse o estudo. Contudo, levando em conta que tecnologias potencializam, mas não condicionam a ocorrência de multiletramentos, levou-se adiante as observações. A decisão acabou revelando-se positiva pois como pode ser visto adiante, de fato a rica exploração dos textos multissemióticos trazidos no PNLD, um recurso analógico, mas não isento da presença digital visto que a própria organização visual dos textos remete leitura digitais, mostrou que é possível apresentar aos discentes diferentes leituras, diferentes campos semânticos, para os quais exigem-se diversos e multiletramentos. Segue o relato da última observação da prática de P2.

A aula teve início com uma breve discussão acerca dos estudantes que haviam perdido a prova bimestral. Encerrados os combinados sobre esse compromisso pedagógico, P2 iniciou o encontro introduzindo o objeto de estudo da aula, o termo *environment*. Essa abordagem inicial teve início a partir da sondagem acerca da possível tradução da palavra e, posteriormente, através da exploração das imagens nas páginas do PNLD. Segue excerto que mostra esse momento inicial:

Ora, o título da nossa aula hoje vai ser *Environment*. Alguém já ouviu falar dessa palavra? Parece com alguma coisa em português. Envolvimento? [...] Vamos iniciar. Quando vocês observarem a gravura, vocês vão ter uma noção mais ou menos sobre o que vai tratar a nossa aula de hoje. São as páginas *pages*. Pronto, são essas três páginas. **Abram o livro na página 106. Então vocês vão observar o título da unidade que é *The Environment*. *The Environment* significa o quê? Só pelas gravuras. Dá para entender alguma coisa? Pelas gravuras. *The Environment*. Gente, é um assunto muito falado, muito discutido. Até pela ONU está tendo reuniões, passa no jornal. As nações se reúnem e vão falar sobre esse assunto. Que assunto é esse? *The Environment*. Ainda não perceberam. Então é o seguinte, é... Natureza, ele falou natureza. Já está legal, mas não é realmente a palavra. Parecido. **O que mostramos ao nosso redor? Around. Também tem a ver com desmatamento. A palavra certa que nós vamos falar aqui é o seguinte. Tem declarações sobre isso, tem leis. É uma palavra que fala sobre engajamento e mobilização para preservar o meio ambiente muito bem. Então ele falou ambiente. *The Environment* vai significar meio ambiente. O meio ambiente onde nós estamos** (P2, 2025, grifos nossos).**

O excerto acima revela muito sobre a abordagem inicial de P2. Em particular os grifos mostram as interconexões que P2 estabelece sobre o termo *The environment* ligando-o inclusive à ONU, ressaltando a importância do tema para os países no mundo inteiro. Da mesma

maneira, P2 amplia os sentidos do termo estudado e o conecta às palavras engajamento e mobilização, termos muito próximos do campo progressista. Esse processo inicial aproxima a abordagem de P2 do enquadramento crítico do termo em estudo. Isso ocorre antes mesmo de uma inicial prática situada, o que por sua vez confirma que os princípios da pedagogia dos multiletramentos não são lineares.

Desse mesmo excerto anterior vale destacar a multimodalidade que o texto através do qual a aula se desenvolve é utilizada por P2 para ampliação dos sentidos do termo *The environment*. A gravura da página 106, indicada por P2, mostra uma corredeira com várias pequenas quedas d'água em um dia ensolarado, esta mesma imagem tem continuidade na página 107 na qual se revela a foto ampliada das Cataratas do Iguaçu. É a partir da exploração visual dessa imagem que P2 estimula as inferências possíveis por parte dos alunos durante esse momento inicial da aula.

A aula segue com a exploração visual das páginas indicadas por P2. Até esse momento nenhum aluno precisou copiar nada do quadro e manteve-se na sala uma espécie de caos produtivo, pois como P2 suscita constantemente a participação dos discentes provocando inferências possíveis, é notório que eles se agitam. O mesmo comportamento tem sido observado nas aulas de P1, com a diferença de que com P1, a página do PNLD é projetada no quadro. Com P2, é a sua abordagem que gera o mesmo efeito nos discentes.

Aspectos do enquadramento crítico e da prática situada continuaram a se manifestar através da prática dialógica de P2 que oportunizava ocasionalmente reflexão crítica assim como abordava aspectos estruturais da língua inglesa conforme se pode constatar através do excerto abaixo:

O que vocês conseguem fazer para preservar o meio ambiente? Desmatamento. O que mais? Jogar o lixo no lixo e no dia da coleta não colocar fora. Só no dia que realmente tiver coleta. O que mais? Que ações vocês costumam fazer para preservar o meio ambiente? Mais alguma coisa? Nada? Nós temos aqui três palavras que são super importantes usadas no *environment*. O que vocês precisam saber em inglês? *Reduction, reuse e recycling*. Essas três palavras, esses três R. *Reduction*. Reduzir o quê? *Reduction*. O que nós podemos reduzir para preservar o meio ambiente? Reduzir o quê? A poluição. A poluição, não é isso? *Reduction pollution*. O que que polui? Gases, a poluição das fábricas. Então isso aqui, *reduction*. *Reuse*. Reusar. Reusar o quê? Às vezes a gente diz assim, olha, qual é a casa que não tem uma garrafa de Coca-Cola ou refrigerante na geladeira com água dentro? Isso aí é o quê? Reutilizar a garrafa descartável, não é isso? Às vezes a gente pega a garrafa de refrigerante que já usou, coloca suco, coloca outras coisas, corta, faz plantinhas, planta. Isso aí é o quê? *Recycling*. *Recycling* é o quê, então? Vocês têm esse hábito de *recycling*? Reciclar? Então aqui nós vamos falar nessa unidade sobre *reduction, reuse e recycle*. E tem uma coisa que vocês observam. Que esse erre aqui é um prefixo que vocês viram na aula passada sobre prefixo fixo que acrescenta no adjetivo. Então esse erre aqui, reutilize, *recycle*. Então é tudo coisas que vocês precisam saber que vai também ajudar no... *The environment*. Ajudar no *The environment* (P2, 2025, grifos nossos).

P2 contextualiza o objeto de estudo nas cotidianidades dos discentes na medida em que possibilita reflexões sobre o que eles podem fazer em suas casas para a preservação do meio-ambiente. Também merece destaque a ênfase que P2 dá aos três termos *reduction*, *reuse* e *recycling*, pois além de chamar a atenção ao sentido prático dos termos, inclusive exemplificando as aplicações das ações no dia a dia dos alunos, P2 salienta a formação lexical das palavras cuja derivação prefixal apresenta uma variação padronizada através do morfema “re”, um exemplo claro de meta-análise linguística tão importante no ensino de língua inglesa.

Os textos multimodais continuaram sendo amplamente explorados por P2 ao longo do encontro. Ao chamar a atenção para a página 108, cujas imagens retratavam quatro situações de degradação ambiental, aqui traduzidas, queima de combustível fóssil, derretimento das calotas polares, desmatamento florestal e aumento do nível do mar, P2 explorou as suas respectivas imagens e estimulou as inferências possíveis para que os alunos chegassem nas respectivas traduções dos termos indicando as letras respectivas às perguntas de P2. Segue o excerto desse momento.

Aqui ó, é o seguinte, como vocês falaram, o aquecimento global, que é *global warming*, vai na área que é a poluição das fábricas, e na C é o *deforestation*, *deforestation* diz respeito a que? A cortar as árvores, derrubar as árvores, e o efeito climático, *climate change*, as mudanças climáticas, vocês acham? Essa mudança de tempo, de temperatura, o que é que vai causar na natureza? Está na letra B é na letra B. Duas palavras, tem aí em inglês no livro de vocês, como é o nome? *Ice melting*, com o aquecimento global vai ter o quê? O derretimento das geleiras, por exemplo, sobre *global warming*, diz respeito à poluição e o que mais? E o desmatamento, *deforestation*, poluição e desmatamento. E *climate change*, vocês já viram aquele filme da *Frozen*, onde você tem aquela *let it go, let it go*, tudo gelado, as geleiras, as montanhas, tudo de gelo. [...] O que que acontece com o aquecimento global? As geleiras vão se derretendo, né? Aí o que que acontece? Ah, o *ice melt*. E depois disso, as geleiras que derretem, tem outra consequência. Qual é a outra consequência que tem aí no livro de vocês? Muito bem, *sea level rise*. É o que? *Sea level rise*, vai aumentar o volume das águas do mar. Aí o que que acontece? O mar vai invadir cidades, locais onde é habitado. Então vocês já ouviram falar de tsunamis, não é isso? Maremotos, já ouviram falar, até filmes, né? (P2, 2025).

A aula prosseguiu com a resolução coletiva de atividades tendo como recursos a prática dialógica de P2, assim como o uso do PNL. É seguro dizer que apenas com esses dois elementos os discentes iniciaram a aula com um repertório lexical em língua inglesa e concluíram o encontro com outro repertório. Ao domínio discursivo dos discentes foram acrescentadas diversas outras palavras e expressões pertencentes ao campo semântico do meio-ambiente. Algumas dessas palavras e expressões são listadas adiante e expressam a ampliação vocabular dos estudantes através dessa aula: *environment*, *reduction*, *reuse*, *recycling*, *environment education*, *global warming*, *deforestation*, *ice melting*, *sea rise level*, *burning of fossil fuels*, *climate changes*, *human activity*, *pollution gases*, *carbon dioxide*, *atmosphere* dentre inúmeros outros.

Essa lista expressa na verdade dois processos que ocorrem na aquisição de outro idioma. O primeiro se refere na ampliação vocabular, ou seja, o contato com palavras novas pertencentes ao segundo código linguístico adquirido. O segundo aspecto se refere ao letramento, ou seja, à capacidade de participar de uma prática social em que essas novas palavras ganham sentido e aplicabilidade fomentando, portanto, a comunicabilidade. Levando em conta que a sala de aula em que a condução docente estimula o protagonismo estudantil através do fomento à participação e ao diálogo, é certo afirmar que os discentes do oitavo ano observado neste ensejo ampliaram consideravelmente seus letramentos em língua inglesa e no campo discursivo ligado ao meio-ambiente.

Ao fim do encontro, por sugestão de um discente, P2 vislumbrou a ideia de construir maquetes com material reciclável, aplicando, portanto, conceitos estudados em sala e que, se realizados, configurariam um processo de prática transformada. Infelizmente esta foi a última observação da prática de P2 impossibilitando testemunhar o que seria (eu pessoalmente espero que se concretize) uma excelente demonstração do que um processo de educação crítica e conscientizadora pode gerar. Segue o excerto final desse momento e em seguida a análise conclusiva da observação.

Ele falou assim, olha, ele sugeriu os alunos fazerem uma maquete sobre, ou uma das sete maravilhas do mundo, ou sobre o meio ambiente, né? Preservação. Olha, eu posso fazer aqui, como nós estamos falando, eu poderia fazer com vocês, cada um, aproveitar caixinha de fósforo, de remédio, de sabão em pó, e criar alguma maquete, alguma coisa, com esse material reciclado que vocês usam em casa, creme dental, ele mesmo falou, creme dental, até as caixinhas que jogam fora. Por exemplo, o que mais? Garrafas pet, garrafas pet, o que mais? Todas essas coisas vocês poderiam criar uma maquete fazendo alguma coisa, projetando alguma coisa, usando esses quatro, esses três verbos, *reduction, reuse e recycle*. Pode ser (P2, 2025).

Esta última observação de prática de P2, revelou os seguintes aspectos importantes para esta pesquisa:

1. P2, mesmo não fazendo uso de recursos tecnológicos, consegue resultados semelhantes aos que se notam na prática de P1, que ao contrário de P2, faz amplo uso de TDIC em suas práticas. Infere-se a partir do registro que a prática docente é fator de altíssima importância no processo educativo e pode até substituir recursos tecnológicos quando o propósito é ensinar e ao mesmo tempo conscientizar.
2. Nesta observação não houve manifestações iniciais do que pudesse configurar uma prática situada. Esse elemento da pedagogia dos multiletramentos, nessa aula observada, só ocorreu após ações de P2 que remetiam ao enquadramento crítico, o que confirma que aspectos da referida pedagogia não são lineares.

3. A instrução aberta foi outro aspecto da pedagogia dos multiletramentos igualmente manifestado.
4. Houve uma possibilidade, não confirmada, não realizada e portanto, não observada, de se estender a aula para um segundo momento no qual seriam feitas maquetes com materiais recicláveis, o que configuraria uma prática transformada. O fato vale ser registrado pois percebe-se que a despeito do direcionamento docente, partindo inclusive de um discente, práticas transformadas podem surgir a partir do fenômeno educativo inclusive a partir de um estudante já impactado pelo processo de conscientização proposto em uma abordagem crítico-reflexiva.

4.1.2 Análise final das observações - categorização das análises

De posse das análises oriundas de cada observação surgiu a necessidade de organização dos dados para uma posterior categorização. O intuito proposto foi estabelecer um campo de visão mais claro sobre as práticas que pudesse revelar a presença ou ausência dos seguintes elementos: Fases da pedagogia dos multiletramentos presentes nas práticas, presença ou não das TDIC, *designs* de sentido/textos multissemióticos, e finalmente, a percepção sobre que aspecto se fazia mais presente nas práticas observadas: reflexão crítica e/ou foco na estrutura do idioma. O quadro 2 apresenta a sistematização da análise final das observações.

Quadro 2 - Análise final das observações

CATEGORIZAÇÃO DAS ANÁLISES DE OBSERVAÇÕES DE SALA					
Coluna 1 SUJEITO	Coluna 2 OBSERVAÇÃO	Coluna 3 ASPECTOS DA PM OBSERVADOS	Coluna 4 PRESENÇA DAS TDIC	Coluna 5 DESIGNS DE SENTIDO - TEXTOS MULTISSEMÍOTICOS	Coluna 6 PRÁTICA DOCENTE - REFLEXÃO CRÍTICA/FOCO DO DOMÍNIO DA LÍNGUA
P1	OBS 1	Prática situada, enquadramento crítico, instrução aberta	Fortemente presentes	Fortemente presentes	Reflexão crítica/Foco no domínio do idioma
	OBS 2	Prática situada e instrução aberta	Fortemente presentes	Fortemente presentes	Foco no domínio do idioma
	OBS 3	Instrução aberta	Fortemente presentes	Fortemente presentes	Foco no domínio do idioma
	OBS 4	Prática situada, enquadramento crítico, instrução aberta	Fortemente presentes	Fortemente presentes	Reflexão crítica/Foco no domínio do idioma

P2	OBS 1	Prática situada, enquadramento crítico, instrução aberta, prática transformada	Ausente	Fortemente presentes	Reflexão crítica/Foco no domínio do idioma
	OBS 2	Prática situada e instrução aberta	Ausente	Fortemente presentes	Foco no domínio do idioma
	OBS 3	Prática situada, enquadramento crítico, instrução aberta	Ausente	Fortemente presentes	Reflexão crítica/Foco no domínio do idioma
	OBS 4	Prática situada, enquadramento crítico, instrução aberta	Ausente	Fortemente presentes	Reflexão crítica/Foco no domínio do idioma

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados da pesquisa (2025).

Como é possível perceber, em ambas as práticas as fases da referida pedagogia (Coluna 3) apresentam-se de maneira diferenciada. É possível notar que a ocorrência do enquadramento crítico interfere diretamente no foco para o qual a prática observada se direciona (Coluna 6) ocasionando a dupla ocorrência das categorias: Reflexão crítica/Foco no domínio do idioma. Esse processo evidencia as práticas mais diversificadas dos sujeitos observados. Ainda na coluna 3, é possível perceber que a fase denominada prática transformada é quase ausente. Há apenas uma ocorrência na observação 1 de P2.

O fato parece validar um questionamento surgido ao longo das observações. Seria a pedagogia dos multiletramentos uma prática pedagógica vinculada a abordagens de projeto? Se considerarmos que só se pode falar em pedagogia dos multiletramentos sob a condição da ocorrência integral de seus pressupostos, sim. Porém se considerarmos que algumas observações revelaram conscientização crítica dos discentes, mesmo sem uma proposta de recontextualização dos objetos de estudo, ou seja, mesmo sem o processo de *redesigning*, é possível afirmar que as fases da referida pedagogia assim como seus resultados (aprendizagem do idioma, consciência crítica) podem ocorrer independentemente da aplicação do processo em sua integralidade. Como já referido anteriormente, os próprios teóricos do grupo de Nova Londres admitem a flexibilidade da ocorrência dessas fases do que aqui passamos a denominar como método. De acordo com os autores:

Os quatro componentes da pedagogia que propomos aqui não constituem uma hierarquia linear, nem representam etapas. São, antes, componentes que se relacionam de maneiras complexas. Elementos de cada um deles podem ocorrer simultaneamente,

enquanto em momentos diferentes um ou outro predominará, e todos eles são revisitados repetidamente em diferentes níveis (*New London Group*, 1996, p. 85, tradução nossa).

Contudo, mesmo considerando a possibilidade de se falar em pedagogia dos multiletramentos sem que para isso sejam identificadas as suas quatro fases, não se pretende com isso afirmar que tal ausência seja um dado irrelevante. Sobre a detecção da ausência quase total da fase de prática transformada é oportuno frisar que da escola demanda-se a capacidade trazer para dentro de seus muros as realidades vivenciadas na sociedade. Essa simulação visa ao preparo para a conquista da cidadania. Nesse sentido, a compreensão das linguagens sempre foi uma preocupação atribuída à escola. Rojo (2012) dirá que:

Se, até meados do século XX, as práticas de letramento fundamentadas na tecnologia da escrita atendiam às demandas postas à educação escolar, a partir do surgimento das tecnologias digitais, não mais. Novos desafios são postos à escola (Rojo, 2012, p. 32).

Se à escola tributa-se essa função de aproximar o mundo exterior das práticas pedagógicas, mesmo que aqui não se busque exclusivamente uma obrigatória aproximação do referencial teórico aqui enfatizado, ou seja, a pedagogia dos multiletramentos, pode-se afirmar seguramente que recriar *designs* deveria ser uma função primordial no exercício docente em qualquer prática de ensino de línguas, materna ou estrangeira, em Maracanaú, ou em qualquer lugar do Brasil. Se o discente se vê diante de diversos designs de sentido, cotidianamente apresentados nas inúmeras telas a que se tem acesso, mas não participa dessa construção de maneira ressignificada, conscientizada e buscando a afirmação de posturas democráticas, inclusivas e construtivas, onde mais deveria ocorrer essa correção, senão na escola?

Ressignificar *designs*, em um sentido mais próximo, recriar postagens, opinar construtivamente, publicar propositivamente, contrapor-se a discursos de ódio de maneira não violenta, ou seja, apropriar-se dos *designs* disponíveis e em um processo de ressignificação, retornar a arena digital afirmando posturas democráticas através de seus próprios *designs* de sentido, que em última medida representarão as diversas culturas, eis o atual papel da escola. De acordo com os teóricos de Nova Londres a ideia de *design*:

[...] é aquela que reconhece os diferentes *designs* disponíveis de significado, localizados em diferentes contextos culturais. A metalinguagem dos multiletramentos descreve os elementos do *design*, não como regras, mas como uma indagação que explica a variabilidade infinita das diferentes formas de criação de significado em relação às culturas, subculturas ou camadas da identidade de um indivíduo que essas formas servem. Ao mesmo tempo, o *design* restaura a agência humana e o dinamismo cultural ao processo de criação de significado. Cada ato de significado apropria-se dos *designs* disponíveis e recria-os no processo, produzindo assim um novo significado como o *redesigning*. Em uma economia de diversidade produtiva, em espaços cívicos que valorizam o pluralismo e no florescimento de mundos de vida inter-relacionados, multicamadas, complementares, mas cada vez mais divergentes, os trabalhadores, cidadãos e membros da comunidade são, idealmente, criadores de significado

criativos e responsáveis. Somos, de fato, *designers* de nossos futuros sociais (New London Group, 1996, p. 88-89, tradução nossa).

A coluna 4 é reveladora. Há um forte contraste entre a parte que compete a P1 e a parte que compete a P2. Em P2, a ausência de tecnologias digitais é marcante. Já em P1, todas as aulas tiveram o concurso de elementos tecnológicos. A coluna 5 apresenta-se igual para os dois sujeitos cabendo apenas uma pequena ressalva. Em P1, os recursos multissemióticos eram analógicos e digitais, em P2 apenas analógicos. Como se verá adiante, no tratamento das falas dos sujeitos P1 e P2, nenhum deles teve formação direta para uso de TDIC ou manipulação de softwares que os possibilitasse desenvolver práticas docentes ancoradas nas novas linguagens contemporâneas, em particular as multissemióticas nas quais elementos de sentido variados (textos, som, fala, imagens...) agem simultaneamente no processo de significação.

P1 apresenta maior desenvoltura na manipulação desses *designs* de sentido, mas não proporciona em sua prática possibilidades de recriação desses elementos de sentido. P2 até apresenta maior aprofundamento no que poderia configurar-se na fase de enquadramento crítico, mas o faz com textos escritos que, embora multissemióticos considerando-se a diversidade de elementos constituintes dos textos mais modernos (textos, gráficos, imagens, ícones...) presentes nos livros, também deixa ausente situações de recriação desses designs. O que estaria faltando a esses docentes para que em suas respectivas práticas fossem sanadas essas incompletudes pedagógicas?

Tardif (2014) apresenta uma rica discussão acerca dos saberes docentes que pode dar luz ao questionamento feito acima. Ao classificar esses saberes em três categorias, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, Tardif salienta a importância do terceiro saber e chega a afirmá-lo “como núcleo vital do saber docente” (Tardif, 2014, p. 54). O autor define tais saberes da seguinte maneira:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (Tardif, 2014, p. 49).

Se assim for conforme nos diz o eminente teórico da formação docente, para se ter professores capazes de propiciar práticas de reconstrução e ressignificação de designs juntos aos seus aprendentes, há que se ter sujeitos cujas práticas docentes constituam-se de experiências reais de imersão nos diversos contextos das linguagens contemporâneas. Essa deve

ser uma preocupação a todos que sinceramente advogam uma educação crítica, conscientizadora e acima de tudo, contextualizada no cenário da hipermodernidade.

As colunas 4 e 5 são as que maior influência exercem na coluna 6, ou seja, a prática e os focos respectivos. Como já foi amplamente relatado nas observações, P1, mesmo tendo amplo acesso a tecnologias digitais e grande diversidade de elementos semióticos, apresenta foco mais direcionado à aprendizagem do idioma. Os enquadramentos críticos realizados por P1, apresentam-se na observação 1, através da qual P1 aproxima contextos culturais muito diversos (EUA e Brasil) através de um problema de saúde pública, neste caso a dengue, e na observação 4, na qual P1 amplia consideravelmente o universo cultural de seus discentes adentrando em campos discursivos como física, astronomia e ficção.

Das quatro aulas observadas, duas, porém, restringiram-se notadamente a aspectos mais estruturalistas. Importante registrar que essa restrição não significa descontextualização. Os aspectos de inteligibilidade, comunicabilidade e principalmente aprendizagem de língua inglesa a partir de contextos cotidianos é uma característica marcante da prática de P1.

Em P2, nota-se um paradoxo. Mesmo não lançando mão de tecnologias digitais, P2 apresentou uma prática docente mais voltada para a conscientização crítica de seus discentes, conseguindo isso através de recursos analógicos. Das quatro aulas observadas, P2 destinou apenas uma exclusivamente aos aspectos estruturais do idioma. As outras três, além das abordagens estruturais, apresentaram foco muito mais direcionado à criação de uma consciência crítica.

Na observação 1, P2 construiu vários momentos de reflexão acerca do consumismo e de seus impactos no meio-ambiente. Nessa observação a prática transformada foi contemplada através da criação de uma lista de compras em língua inglesa que primava mais pela necessidade que pelo mero ato de comprar. A observação 3 de P2 inseriu um outro recurso analógico (um mapa de tamanho razoável para a vista de todos) ricamente explorado e que gerou diversos outros letramentos no campo discursivo da geografia. Já na observação 4, a última, P2 levou os discentes a refletir sobre questões ligadas ao meio-ambiente e de que maneira a ação humana contribui no agravamento dessas questões.

Nas duas observações de cada docente verificaram-se aspectos importantes da pedagogia dos multiletramentos. Foram identificadas as fases do método. Foi verificada a não linearidade e independência dessas fases na prática dos docentes participantes. Foram verificadas situações didáticas de conscientização crítica acerca de diferentes campos discursivos (ciência e tecnologia, consumismo, doenças endêmicas em contextos diferentes, meio-ambiente). Contudo, também se verificaram práticas não imediatamente preocupadas em

construir consciência crítica nos alunos. Nesses ensejos, a prática docente recaia exclusivamente sobre aspectos estruturais da língua inglesa, o que no entendimento deste pesquisador, também constitui uma demanda legítima para a qual os multiletramentos também atuavam positivamente na medida em que possibilitavam a riqueza semiótica potencialmente atrativa aos discentes. A complexidade do cenário descoberto na pesquisa revela quão desafiador tem sido para a educação construir uma pedagogia do letramento na atualidade.

Ao fazer o resgate do primeiro objetivo específico, a saber: **Identificar a ocorrência dos pressupostos básicos da pedagogia dos multiletramentos manifestados nas práticas docentes no ensino de língua inglesa na cidade de Maracanaú**, é seguro afirmar que, sem nenhum viés, foi possível não só identificar, mas também construir uma sólida reflexão acerca da ocorrência desses pressupostos levando em conta os elementos textuais multissemióticos, as TDIC e a prática docente. Essa reflexão construída a partir da pesquisa fundamentada em teoria, prática e reflexão, pretende contribuir no amplo espectro de estudos que se debruçam sobre as linguagens contemporâneas.

As aulas observadas, fora do contexto de um projeto pedagógico, portanto mais extenso, apresentaram dentro de suas cotidianidades os elementos mais significativos da pedagogia dos multiletramentos. É necessário ressaltar, porém, que conforme observado, a prática docente pode suprir a ausência de recursos tecnológicos, como visto nas aulas de P2. Da mesma maneira, a abundância de recursos e elementos semióticos não necessariamente garante que toda prática docente buscará construir reflexões críticas sobre os objetos de estudo, como visto nas práticas de P1.

Teorizar sobre letramento, letramentos e multiletramentos demanda uma percepção dos elementos constituintes dessa temática que estão muito além de questões estruturais, mas envolvem aspectos culturais e econômicos quase sempre dicotômicos, dados que imersos estão nas contradições próprias de uma sociedade de classes. Põe-se termo a essa discussão trazendo a oportuna reflexão de Magda Soares (2009) através da qual a autora chama a atenção à complexidade do tema ao mesmo tempo em que, de maneira discreta, estabelece a importância das diversas vontades imperativas que motivam os posicionamentos teóricos que subjazem as escolhas metodológicas de cada ação docente.

A discussão feita evidencia que avaliar e medir o letramento é uma tarefa altamente complexa e difícil: ela exige uma definição precisa de letramento, indispensável como parâmetro para a avaliação e a medida, mas qualquer tentativa de resposta a essa exigência traz sérios problemas epistemológicos. Concluiu-se que o letramento é uma variável contínua e não discreta ou dicotômica; refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade (Soares, 2009, p. 122).

Resta agora compreender em que medida os docentes participantes concebem a prática docente ancorada nos multiletramentos. O segundo objetivo específico, **examinar os desafios e possibilidades enfrentados pelos professores de língua inglesa ao ancorar suas práticas docentes nos multiletramentos no contexto educacional de Maracanaú**, será respondido na próxima subseção, 4.2. na qual serão analisadas as falas diretas dos sujeitos investigados.

À guisa de conclusão, no capítulo 5, será apresentado o quadro final das reflexões aqui tecidas. Através da triangulação dos seguintes dados: síntese das observações de sala, síntese das entrevistas e, finalmente, pressupostos básicos da teoria dos multiletramentos, será apresentada a configuração da pedagogia dos multiletramentos percebida no contexto educacional de ensino de língua inglesa na cidade de Maracanaú.

4.2 Os multiletramentos a partir das idiosincrasias dos sujeitos participantes - respostas ao segundo objetivo específico

Esta subseção apresenta duas partes. A primeira é meramente descritiva e destina-se a registrar as informações que traçam um breve perfil de cada participante. Na segunda parte é apresentado o resultado analítico e descritivo das respostas que objetivam compreender os desafios e possibilidades dos docentes ao ancorarem suas respectivas práticas nos multiletramentos. Para a análise desses dados, retirados das entrevistas semiestruturadas, lançou-se mão dos procedimentos da análise de conteúdo (Bardin, 1977) através dos quais foram diferentemente rotuladas as citações cujo conteúdo semântico remetesse aos conceitos de desafios ou de possibilidades. Na seção correspondente a essa análise apresenta-se o quadro descritivo do processo seguindo para as discussões dos resultados.

4.2.1 *Conhecendo os professores(as) - P1 e P2*

A entrevista com P1 foi aplicada na mesma instituição de ensino onde atua o profissional. O ensejo se deu no dia 25 de agosto de 2025, às 09:49 da manhã. De acordo o instrumental da entrevista semi estruturada destinada a traçar um breve perfil, P1 é professor efetivo da rede municipal de ensino de Maracanaú. Possui faixa etária entre 35 e 39 anos. É do sexo masculino e trabalha na instituição há 10 anos. Possui escolaridade em nível de especialização

Com P2 a entrevista também se deu na escola onde atua a docente. O evento ocorreu na tarde do dia 15 de outubro de 2025 exatamente às 16:04. P2, assim como P1, é efetiva.

Encontra-se na faixa etária acima de 50 anos. É do sexo feminino. P2 trabalha na escola desde 2023 e possui escolaridade em nível de especialização.

4.2.2 Os desafios e possibilidades na visão de P1 e P2

Aqui serão demonstradas as análises que se construíram a partir das entrevistas semiestruturadas. É oportuno registrar que as observações de campo não previram nenhum trabalho antecipado. Não havia nenhuma pretensão de perceber práticas antecipada e objetivamente alicerçadas na pedagogia dos multiletramentos. Compreende-se aqui que os elementos da referida pedagogia não constituem uma novidade educacional. Partir do contexto cultural de seus aprendentes, propor análises metalinguísticas ancoradas nos domínios discursivos dos alunos ao mesmo tempo em se possibilitam reflexões sobre as mesmas ou similares formas de dizer o mundo, porém noutros contextos e, finalmente, reinterpretar e reconstruir os objetos de aprendizagem e reflexão linguísticas em outros contextos discursivos são abordagens que já se fazem presentes nas práticas de muitos professores e professoras no país.

É fácil constatar essa presença bastando para isso considerar as influências exercidas pelos teóricos presentes nos cursos de licenciatura no Brasil, tais como: Paulo Freire, Dermeval Saviani, Moacir Gadotti, Magda Soares, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Selma Garrido Pimenta dentre muitíssimos outros. No campo internacional, igualmente numeroso, podem-se registrar nomes como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Pierre Bourdieu, Maurice Tardif, Mikhail Bakhtin, Emília Ferreiro dentre muitos outros que de maneiras diversas ajudaram a compor uma matriz filosófica, científica e conceitual que unifica os discursos e percepções sobre o que é ser professor de linguagens no Brasil.

O registro acima não pretende diminuir o campo teórico dos multiletramentos, ao contrário, pretende inserir os teóricos do *New London Group* no mesmo grau de importância dos supracitados. Apenas faz-se essa cisão para ressaltar que os teóricos dos multiletramentos deram um novo significado aos pilares já consolidados das práticas docentes na medida em que compreenderam a necessidade de se adequar à pedagogia do letramento uma concepção que integrasse dois novos elementos emergentes ao ensino das linguagens, as TDIC e suas novas linguagens (considerando inclusive seus efeitos desequilibradores na medida em possibilitaram o rompimento de fronteiras linguísticas através da ubiquidade e do hibridismo) e a multiculturalidade. No entendimento aqui construído e apresentado, é nesse acréscimo que reside a novidade e o mérito da pedagogia dos multiletramentos. Porém, resgatam-se aqui

questionamentos surgidos e já parcialmente respondidos ao longo dessas reflexões: é a pedagogia dos multiletramentos uma abordagem de projeto?

Se em uma sala de aula for possível encontrar um professor crítico e reflexivo, capaz de gerar ideias e reflexões em seus alunos, se houver disponibilidade de recursos tecnológicos e multissemióticos para reforçar os sentidos e as aprendizagens e, finalmente, seria possível afirmar que, diante de tais elementos, presentes em aulas cotidianas alicerçadas na corriqueira continuidade de um trabalho docente ancorado em suas metas bimestrais de aprendizagem, repito, seria possível afirmar que diante desses elementos haveria a presença da pedagogia dos multiletramentos? O exame dos desafios e possibilidades expressos por P1 e P2 pretende também fundamentar e responder à essas questões.

O primeiro procedimento da análise se constituiu em encontrar a forma mais adequada de tratar os dados das entrevistas. Para isso lançou-se mão mais uma vez do processo de rotulação e categorização dos textos das respostas dadas pelos sujeitos. Após a transcrição e organização das entrevistas, foi construída uma tabela na qual foi possível alocar algumas categorizações registradas como desafio e possibilidades. Essa categorização ficou mais adequada para as seguintes perguntas aqui resumidas: 1. (Disponibilidade das TDIC); 2. (Acesso às TDIC); 4. (Vantagens ou desvantagens com relação ao uso dos recursos tecnológicos); 7. (Aspectos positivos ou negativos ao ancorar a prática na pedagogia dos multiletramentos). Portanto, para estas perguntas, foi possível atribuir claramente aspectos valorativos de positivo ou negativo e, nesse sentido, mostraram-se perfeitamente adequadas aos processos metodológicos da análise de conteúdo (Bardin, 1977).

A questão 3. (Recursos predominantes na prática), por seu caráter mais descritivo, suscitou análises mais objetivas sem aspecto valorativo. A referida análise da questão segue igualmente em seção separada.

Finalmente, para as questões 5. (Definição de multiletramentos); 6.1.(Definição de multimodalidade e autoanálise da prática); e 6.2.(Definição de multiculturalidade e autoanálise da prática), foram feitas as reflexões comparando os excertos mais significativos das respostas aos teóricos mais representativos de cada conceito.

É oportuno registrar a importância que se deu a essa parte da pesquisa, pois compreende-se que se oportunizou uma rica análise na qual a prática (aulas observadas) e a teoria (discursos docentes e saberes acadêmicos) puderam ser confrontados e problematizados trazendo ao presente texto profícuas reflexões sequer previstas no início do trabalho, quando havia apenas pretensões em forma de projeto.

Postas as breves colocações acerca da organização das análises doravante apresentadas, dá-se início às reflexões a partir das questões definidoras de conceitos. O intuito aqui foi perceber de que maneira os conceitos de multiletramentos, multimodalidade e multiculturalismo eram compreendidos pelos sujeitos participantes da pesquisa. Tomado o devido cuidado de não os constranger, foi enfatizado que a busca por tais definições não pretendia classificações de certo ou errado sobre discursos que seriam proferidos como resposta. O objetivo era de fato captar o que os termos representavam para os envolvidos no processo investigativo, procurando entender em que medida as ações docentes se aproximavam ou se afastavam tanto do que eles próprios dissessem quanto do que dizem os teóricos mais representativos de cada termo. Nesse sentido iniciam-se as análises a partir da questão 5. (definição de multiletramentos), posteriormente questão 6.1. (definição de multimodalidade) e, finalmente, questão 6.2. (definição de multiculturalidade).

4.2.3 Definição do conceito de multiletramentos

Para definir multiletramentos, P1 assim se expressou:

[...] eu acho que eu tenho dificuldade de entender que é o multiletramento mesmo percebendo que eu utilizo, Eu acho que é a capacidade de você fazer um mix de ferramentas, habilidades que levem a compreensão melhor do conteúdo, o material auditivo, conteúdos e materiais da internet. As vezes a gente está trabalhando gírias ou slangs, abreviações que eles vêm nas mídias sociais, nos aplicativos, e aí você consegue mostrar para eles o dia a dia, como é usado aquele termo. Porque veio da internet, veio do aplicativo, então eu usei uma ferramenta do dia a dia e de fora. Então, capacidade de misturar literatura clássica, um assunto da história com o tema atual. Falar de SpaceX para eles, mostrando vídeo, aí entra na parte de ciência. Então, eu tenho essa capacidade de misturar todos os elementos ao meu alcance. Na internet, nos livros, fazer esse mix e mostrar para eles. Acho que é essa capacidade de trazer isso dentro da aula de inglês (P1, 202, grifos nossos).

Alguns termos são notórios na definição de P1. Os grifos em sua citação refletem a riqueza de significados que podem ser inferidos a partir de seu discurso. O primeiro ponto perceptível na fala de P1 é a antítese entre os termos desconhecimento e capacidade. Os dois termos aparecem no discurso revelando certa tensão de P1 em não se reconhecer como portador de uma definição legítima do termo multiletramentos, ao mesmo tempo em que repete diversas vezes o termo capacidade. P1 também expressa o reconhecimento de que, mesmo não ciente de uma definição exata, ele faz uso da teoria em sua prática “[...] eu acho que eu tenho dificuldade de entender que é o multiletramento mesmo percebendo que eu utilizo” (P1, 2025, entrevista).

Também são notórias, na definição de P1, as palavras mix e misturar. Pertencentes ao mesmo campo semântico, os termos revelam a compreensão de P1 alicerçada no conceito de variedade de linguagens. P1 utiliza os termos referidos ao lado de palavras que denotam

utilidade e pragmatismo (ferramentas, habilidades, conteúdo, material auditivo, todos os elementos ao meu alcance, materiais da internet.), mas também usa as mesmas palavras ao lado de termos mais abstratos e subjetivos (literatura clássica, assunto da história, tema atual, *SpaceX*). Outro aspecto que merece destaque é a preocupação de P1 em enfatizar as linguagens contemporâneas ancoradas em práticas sociais. Isso fica patente através do uso dos termos gírias, *slangs*, mídia sociais, aplicativos, dia a dia.

Já P2 definiu o conceito de multiletramentos da seguinte maneira:

A minha noção de multiletramento está, assim, respaldada na interdisciplinaridade. Que é uma matéria, uma puxa a outra, uma tem um gancho da outra, uma ajuda a outra, uma tem um conceito que ajuda a outra e tem alguma coisa que ela se conecta, se entrelaçam. Com isso, por exemplo, estamos falando no 8º ano sobre o *The Environment*. E o *The Environment* usou vários recursos da **ciência**, da **geografia**, porque muita coisa, vocabulário pertinente a essas áreas, vocabulário pertinente a essas disciplinas. Então, quer dizer, eles vão ampliando **o recurso, o léxico** deles, o recurso deles vão ampliando e vão cada vez mais aumentando e tendo possibilidade dele até se desenvolver melhor. Por exemplo, quando eu fui perguntar com relação aos **adjetivos**, o **grau superlativo comparativo**, *what is the most popular state in Brazil?* Aí eles olham no **mapa**, procuram, verifiquem qual é o estado mais populoso? *What is the biggest state in Brazil?* Aí eles iam **olhar no mapa, visualizar**, quer dizer, eles estavam dizendo *what is the capital?* qual é a capital para usar os... **what, where, when**, né? *Where is pico da Neblina? Where is the highest Point, in Brazil?* Então, tem vários recursos. Você tá usando a geografia, tá usando o inglês, eles estão fazendo comparações, eles estão **intercalando os conhecimentos, pegando daqui, pegando dali**, e se eles não sabiam, eles ficam sabendo. Então, é assim, **pra mim, esse multiletramento é essa integração, interdisciplinaridade, onde junta tudo, aí vai o conhecimento, ele não é isolado, ele depende de outras fontes** (P2, 2025, grifos nossos).

O primeiro aspecto a chamar atenção na fala de P2 é sua definição de multiletramentos explicitamente ancorada no conceito de interdisciplinaridade. Essa compreensão é reforçada através das expressões definidoras: “[...] uma puxa a outra, uma tem um gancho da outra, uma ajuda a outra, o conhecimento, ele não é isolado, ele depende de outras fontes” (P2, 2025, trecho de entrevista). Ao longo de sua fala P2 prossegue reforçando essa conexão conceitual entre multiletramentos e interdisciplinaridade, quando cita ciência e geografia como componentes curriculares presentes em sua prática docente.

P2 transpõe sua preocupação com aspectos estruturais da aprendizagem de língua inglesa quando cita, em diferentes momentos, aspectos lexicais: *what, where, when*, vocabulário, léxico; e aspectos gramaticais adjetivos: grau superlativo comparativo. Por fim ressaltam-se o uso dos recursos multissemióticos analógicos dos quais P2 lança mão em sua prática e que foram percebidos durante as observações, aqui expresso através do uso do mapa e sua ação complementar na pesquisa dos discentes durante a aula “[...] eles olham no mapa, procuram” (P2, 2025, trecho de entrevista).

As duas definições trazem aspectos conceituais que convergem e outros que divergem do conceito acadêmico acerca do termo multiletramentos. Esse registro, repito mais uma vez, não pretende classificar as definições dos docentes em certo ou errado, apenas fazê-los comparar a percepção da própria prática com os postulados teóricos da pesquisa. Nesse sentido, é possível aproximar parcialmente os conceitos de integração e hibridização inferidos a partir das expressões de “misturar, fazer mix” (P1) e “interdisciplinaridade” (P2) ao conceito de multiletramentos, já que ambas as práticas contemplam a ação de apresentar aos discentes diferentes discursos, diferentes contextos linguísticos e diferentes leituras. Desta feita, ainda que de maneira não consciente, as definições dos docentes convergem com as definições de Kress e Van Leuween (1996): “Todos os textos são multimodais. A língua sempre tem de ser realizada por meio de, e vem acompanhada de, outros modos semióticos” (Kress; Van Leuween, 1998, p. 186), assim como da definição de Gualberto (2019):

A crescente produção de significados em vários modos, em diferentes meios, o crescente consumo, a produção e a disseminação de imagens ameaçam a hegemonia do verbal como principal meio de comunicação e representação. Com isso, teorias que se voltam apenas para explicar como se dá o processo de construção de sentidos por meio desse modo são realocadas para outros modos semióticos. Ainda que não seja algo inovador, a relação híbrida entre linguística e semiótica também se fortalece nesse mundo de imersão com outros modos e recursos semióticos (Gualberto, 2019, p. 5).

Apesar dessa aproximação, é preciso pontuar algumas ponderações. Em P2, o embasamento no conceito de interdisciplinaridade só encontra similaridade na medida em que se apresentam diferentes campos discursivos (ciência e geografia citados por P2, por exemplo). Porém, o conceito de interdisciplinaridade propõe mais do que simplesmente apropriar-se dos léxicos de campos discursivos diversos em diferentes idiomas. Neste caso, componentes curriculares já citados. A definição de interdisciplinaridade demanda aprofundamento em aspectos fronteiriços entre as disciplinas, desconstruindo barreiras conceituais erigidas pelo processo histórico da superespecialização. Nesse sentido, Japiassu (2006) alerta:

Em nosso sistema escolar, encontram-se ainda relegadas ao ostracismo, e os arraigados preconceitos positivistas cultivam uma epistemologia da dissociação do saber. Sob esse aspecto, ensina-se um saber bastante alienado e em processo de cancerização galopante. Seus horizontes cognitivos são reduzidos em demasia. Ensina-se um saber fragmentado que constitui um fator de cegueira intelectual, pois as escolas estão mais preocupadas com a distribuição de suas fatias de saber, de uma razão intelectual a alunos que nem mesmo parecem ter fome (Japiassu, 2006, p. 2).

Da mesma maneira, cabe ressaltar que P1 e P2 aproximam-se do conceito de multimodalidade, não em sua definição, mas em sua prática. Nas observações do trabalho em sala de aula foi possível verificar trabalhos de percepção e conscientização crítica acerca dos propósitos através dos quais certas escolhas multimodais foram feitas na construção

multissemiótica dos textos. Isso ficou muito claro na observação 1 de P1, na qual o docente chamou a atenção dos estudantes para a representatividade do Tio Sam, figura simbólica da cultura estadunidense, sendo interpretado pelo ator afro americano *Samuel L. Jackson*, um ato sutilmente questionador. Em P2 esse processo ficou claramente percebido na observação 1, na qual P2 salientou as semioses expostas nas imagens de consumidores vendados e com muitas sacolas nas mãos. Uma referência sutil à cegueira consumista.

Este registro é importante, mas considera-se que, tendo em vista a ausência quase completa das práticas transformadas nas observações, um maior aprofundamento de P1 e P2 na identificação e compreensão das intencionalidades sobre a escolha dos elementos multimodais nos textos semióticos poderia ser melhor explorada. Essa necessidade é relevante para professores de linguagens pois há propósitos diversos e intencionais na escolha de cores, formatos, músicas de fundo, imagens e símbolos que precisam ser problematizados, enquadrados criticamente (New London Group, 1996) por professores de linguagens junto aos discentes. Ribeiro (2013) sobre esse tema adverte:

Se, de um lado, a produção dos textos que circulam em nossa sociedade, geralmente, ocorre alinhavada a um projeto, tanto textual quanto gráfico (e eles se imbricam quando são concebidos), de outro lado, é necessário pensar a leitura desses textos, mas não como uma ação aleatória e ingênua, mas como uma atuação informada pelos conhecimentos de como eles são planejados. A análise dos textos, de suas composições e dos discursos não deixa de ser insumo para aqueles que também se dedicam a produzir textos (Ribeiro, 2013, p. 22).

Cabe, portanto, ancorar a continuidade e conclusão dessa análise no próprio conceito de multiletramentos, proposto por Cope e Kalantzis (2012), no qual são enfatizados dois aspectos basilares:

O primeiro é a diversidade social, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. [...] O segundo aspecto da construção de significado destacado pela ideia de multiletramentos é a multimodalidade (Cope; Kalantzis, 2012, p.13-14).

Diante das reflexões suscitadas pelas falas dos sujeitos da pesquisa e tendo como referência o conceito de multiletramentos de Cope e Kalantzis (2012), é possível concluir como se ancora a definição de multiletramento de P1 e P2 (Quadro 3).

Quadro 3 – Sistematização da definição de multiletramentos na visão de P1 e P2

Multiletramentos na visão de P1	Multiletramentos na visão de P2
<ul style="list-style-type: none"> - Inserção de diversas linguagens digitais em sua prática. - Linguagens manifestadas em práticas sociais próprias dos campos discursivos de seus alunos. - Apresentação de outros campos discursivos aos discentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interdisciplinaridade. - Aspectos estruturais do idioma - léxico. - Aspectos estruturais do idioma - gramática. - Apresentação de outros campos discursivos aos discentes.

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados da pesquisa (2025).

A seguir, de modo semelhante, analisa-se o conceito de multimodalidade.

4.2.4 Definição de multimodalidade e autoanálise da prática nesse aspecto

Para definir multimodalidade e analisar a própria prática P1 assim se posicionou:

Por multimodalidade, geralmente eu entendo que é a partir do idioma que eu consegui mostrar e fazer os alunos caminharem no aprendizado do idioma a partir de diversos textos e diversos níveis. tem momentos que em sala de aula eu começo com um vídeo aleatório até da faixa etária deles, às vezes com alguma coisa inútil, de cultura inútil, engraçado, para começar a introduzir o tema. Como muitas vezes em sala, dependendo do assunto que é abordado, eu trago uma live de um jornal ao vivo, como eu já fiz uma vez. E às vezes em sala de aula é comum eu percorrer do texto mais simplório, do assunto mais simples até o tema mais complicado e pesado e tirado de jornais. Então acho que, pelo que eu entendo, como eu trabalho a questão da multimodalidade, é passeando por esses diversos níveis de textos, níveis do inglês, até um vídeo viral, ou um jornal, ou mostrar um livro no Kindle, alguma coisa assim. Então mostrar esses diversos níveis. Eu acho que desde o início eu tentei colocar isso em sala, eu sinto a necessidade de buscar mais, de apropriar. Eu acho que às vezes eu esbarro com a barreira deles, às vezes tem a questão de disciplina, às vezes, ou tem turmas que você cria um laço mais forte e você tem um respeito maior deles, então você consegue conversar mais sobre alguns assuntos. O que eu quero dizer de respeito é conseguir eles terem atenção, não conversar enquanto o professor está explicando, e aí ter tempo para entrar num assunto mais complicado, tipo a guerra no Irã que houve. Um exemplo que eu tive do sétimo ano, isso do sétimo ano, uma outra vez foi que, se não me engano, era uma turma de oitavo, no livro tinha capa, ele falou sobre gêneros de filmes, e aí tinha uma capa de um filme que eu lembrei, o *Arrive*, e eu expliquei que esse filme era bem interessante porque tratava questão de ficção científica, era do gênero, ficção científica, e tratava a linguagem. Aí eu expliquei um detalhe porque eram uns ETs que tinham uma linguagem diferente, só estavam [...] e os meninos pediram para ver. Aí eu falei, esse filme é difícil, é bem complicado (P1, 2025, grifos nossos).

Para P1, a conceituação de multimodalidade apoia-se na diversidade de textos e níveis de complexidade “[...] eu entendo que é a partir do idioma que eu consegui mostrar e fazer os alunos caminharem no aprendizado do idioma a partir de diversos textos e diversos níveis.”. P1 até detalha como sua ação o ajuda a definir o conceito de multimodalidade:

[...] tem momentos que em sala de aula eu começo com um vídeo aleatório até da faixa etária deles, às vezes com alguma coisa inútil, de cultura inútil, engraçado, para começar a introduzir o tema. [...] eu trago uma live de um jornal ao vivo, como eu já fiz uma vez. E às vezes em sala de aula é comum eu percorrer do texto mais simplório,

do assunto mais simples até o tema mais complicado e pesado e tirado de jornais (P1, 2025, trecho da entrevista).

Outro elemento inserido na definição de P1 é a questão do controle da disciplina que, na percepção do docente, fica comprometido, o que pode ser verificado no seguinte excerto:

[...] às vezes eu esbarro com a barreira deles, às vezes tem a questão de disciplina, às vezes, ou tem turmas que você cria um laço mais forte e você tem um respeito maior deles, então você consegue conversar mais sobre alguns assuntos. O que eu quero dizer de respeito é conseguir eles terem atenção, não conversar enquanto o professor está explicando, e aí ter tempo para entrar num assunto mais complicado [...] (P1, 2025, trecho da entrevista).

Por fim, P1 conclui sua definição de multimodalidade recorrendo mais uma vez aos níveis de complexidade da língua inglesa e diferentes gêneros textuais: “[...] eu trabalho a questão da multimodalidade, é passeando por esses diversos níveis de textos, níveis do inglês, até um vídeo viral, ou um jornal, ou mostrar um livro no *Kindle*, alguma coisa assim. Então mostrar esses diversos níveis”.

P2 definiu multimodalidade e sua relação com a prática da seguinte maneira:

Sim, porque **o próprio livro traz esse recurso**, o próprio livro. Porque, por exemplo, **no livro ele dá exemplos de uma palavra e a palavra é contextualizada de acordo com o tema. Aquela palavra, em outro aspecto, ela deve ter outra informação sobre ela. Mas ali, naquele momento, ela está dizendo aquilo. Por quê? Porque está de acordo com o texto.** Então, o texto, aí ele vai tendo uma sequência e os alunos vão, então, lendo o texto, aí eles vão tirando os **cognatos, parece com português, e aquelas palavras vão dando para eles pistas sobre o que o texto está falando.** Então, eles, mesmo sem conhecer todo o vocabulário do texto, eles dentro do próprio texto, eles vão argumentando. **Ah, eu conheço isso de tal lugar, de tal lugar, de onde eu já conheci essa palavra, eu já vi na geografia, na história, nas ciências.** Então, aí eles vão, as **palavras cognatas, aí eles vão fazendo, assim, umas inferências com relação ao significado da palavra.** O significado da palavra. Aí, por exemplo, aqui **nesse contexto ela quer dizer isso. Agora, aqui não é só essa a definição da palavra.** (P2, 2025, grifos nossos).

Ao se fazer as análises das falas dos sujeitos, tem início um reconhecimento de padrões. P2 volta ancorar sua definição, dessa vez sobre multimodalidade, em aspectos relacionados à interdisciplinaridade “[...] ah, eu conheço isso de tal lugar, de tal lugar, de onde eu já conheci essa palavra, eu já vi na geografia, na história, nas ciências”.

P2 acrescenta à sua definição elementos próprios do campo da semântica, o que pode ser verificado no excerto: “[...] no livro ele dá exemplos de uma palavra e a palavra é contextualizada de acordo com o tema. Aquela palavra, em outro aspecto, ela deve ter outra informação sobre ela. Mas ali, naquele momento, ela está dizendo aquilo. Por quê? Porque está de acordo com o texto.” Essa compreensão também se expressa no texto através dos termos: cognatos, significado das palavras, inferências, definição da palavra.

Pelo que já é possível perceber, as definições dadas por P1 e P2, apenas tangenciam a definição basilar sobre o termo multimodalidade e que será doravante explicitada. P1 define multimodalidade como variedade de gêneros textuais “[...] diversos textos e diversos níveis; vídeo aleatório; live de um jornal ao vivo; jornais; filmes; livro no *Kindle*”. Muito embora seja possível considerar que em cada um desses diferentes gêneros textuais haja elementos multimodais, não há clareza na definição de P1 de que ele esteja ciente desses elementos. Apresentar variedade de gêneros textuais é importante para qualquer profissional de ensino que lide com as questões de linguagens. Contudo, tendo em vista que na contemporaneidade os gêneros estão sujeitos a complexos fenômenos de hibridização e inserção de recursos multissemióticos em sua composição, ter ciência desses elementos também se constitui em saber experiencial de grande importância para os professores (Tardif, 2014).

É necessário que docentes e discentes sejam capazes de, através dos multiletramentos suscitados pelos textos multissemióticos, consumir e reproduzir essas linguagens. Como fazer isso sem se apropriar dos sentidos que cada *design* de significado (texto, imagem, som, gestos, paleta de cores, planos de fundo) exerce no sentido global dos textos? Essa carência explicaria a ausência de práticas transformadas no ensino de língua inglesa observado nesta pesquisa?

Provavelmente sim, pois só se pode reproduzir tais linguagens na medida em que docentes e discentes se tornem *designers* sociais, ou seja, que sejam capazes de ressignificar essas linguagens através do processo de reconstrução (*redesigning*), mas isso só se evidencia quando o professor compreende a importância e função dos elementos multimodais na produção de sentidos dos textos. Rojo (2015) detalha a quantidade de possíveis semioses que podem ocorrer a partir das mídias em que são produzidos os textos:

As modalidades ou semioses que podem comparecer na composição de um texto em um gênero dependem, de certa maneira, das mídias em que esse texto foi produzido e circula. Na mídia impressa, só se pode dispor de imagem estática (fotos e ilustrações) e de escrita. Já na mídia digital, todas as modalidades e semioses – língua oral e escrita (verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas, áudio (música e outros sons não verbais) e imagens estáticas e em movimento – podem entrar na composição e frequentemente encontram-se *hiperlinkadas*, ou seja em hipermídia (Rojo, 2015, p. 112).

Outro aspecto importante na definição de P1, que apesar de se distanciar da definição do conceito de multimodalidade, ainda assim, merece destaque é a questão dos diferentes níveis de complexidade através dos quais P1 ancora sua prática. Este é um conceito que no texto do manifesto dos teóricos de Nova Londres vem descrito na explicação da fase de instrução aberta, *overt instruction*. No texto, essa gradação de níveis de complexidade é expressa pela palavra *scaffold*, já anteriormente registrada neste texto. De tradução literal em

língua materna por andaimes de construção, a palavra na verdade caracteriza uma metáfora que indica a necessidade de o trabalho docente apoiar-se em bases de aprendizagem já consolidadas pelos estudantes. O conceito é melhor definido de acordo com os teóricos referenciados:

A instrução explícita não implica transmissão direta, exercícios repetitivos e memorização mecânica, embora, infelizmente, muitas vezes tenha essas conotações. Em vez disso, inclui todas as intervenções ativas por parte do professor e de outros especialistas que estruturam as atividades de aprendizagem, que focam o aluno nas características importantes de suas experiências e atividades dentro da comunidade de alunos e que permitem que o aluno obtenha informações explícitas nos momentos em que elas podem organizar e orientar a prática de forma mais útil, aproveitando e recrutando o que o aluno já sabe e já realizou. (New London Group, 1996, p. 86, tradução nossa).

Um último ponto a se destacar na definição de P1 sobre multimodalidade é que P1 relaciona, de maneira não muito clara, o conceito de multimodalidade ao comportamento indisciplinado da turma. Nas observações de P1 e de P2, o dinamismo das turmas sempre era perceptível. Os multiletramentos, as TDIC e os textos multissemióticos, de fato, introduzem nos agrupamentos estudantis agitações notadamente diferentes se comparadas a aulas mais prescritivas e menos dialógicas. Contudo, as abordagens mais tradicionais, captadas através das observações dos alternados momentos do trabalho pedagógico, gerava quietude apenas inicial. As dificuldades e a ausência de interação entre discentes, assim como com os docentes, logo se tornavam visíveis expressões de indisciplina.

O trabalho com multiletramentos gerava inquietações desde o início, mas tais inquietações sempre se davam pela ânsia de participação e interações de grupo. Porém, essa foi a observação e percepção do observador. O ponto de vista do docente é diferente e por ocupar o lugar que ocupa, talvez, não tenha sido possível a P1 perceber que o relatado dinamismo na verdade é excesso de participação. Seja como for, faz-se esse registro sem que se tenha a intenção de desconsiderar o ponto de vista do docente, que é o que mais interessa aqui.

P2 embasa sua definição novamente nos conceitos de interdisciplinaridade, mas agora também acrescenta aspectos da semântica. Para isso, P2 ressalta a dependência dos significados aos diferentes contextos nos quais as palavras se expressam. Sua definição de multimodalidade se ancora, mais uma vez, em aspectos estruturais da língua. Considera-se aqui que ambas as definições, tanto de P1 como de P2, encontram-se distantes do conceito escolhido como representativo de multimodalidade, o qual se alicerça em Gualberto (2019):

[...] ao recobrimos o uso do termo “multimodalidade”, vemos que ele ressalta a importância de considerar outras semioses além do uso do verbal, como imagem, música, gesto. A crescente ubiquidade do som, da imagem, do cinema, da televisão, da internet etc. está, sem dúvida, atrás dessa nova ênfase e interesse na complexidade multissemiótica das representações que produzimos e vemos ao nosso redor (Gualberto, 2019, p. 7).

Por fim, ainda na análise da definição de multimodalidade expressa por P2 surge o termo “inferências” que se insere no mesmo campo discursivo das palavras expressas por P2, já registradas anteriormente, e que se integram ao campo da semântica. Tanto a inferência como as demais palavras e esforços de definição expressos por P1 e P2 não são invalidados nessa análise. Não se pretendeu fazer esta pesquisa para encontrar no campo de observações expressões fiéis aos conceitos aqui problematizados.

O que se pretendeu, desde o início, foi perceber de que maneira a pedagogia dos multiletramentos se configurava no contexto de ensino de língua inglesa da cidade de Maracanaú. Assim sendo, ressalta-se aqui que todas as definições expressas podem até não se alinhar em sua integralidade ao conceito de multimodalidade, mas são elementos importantes que demonstram outros embasamentos teóricos para além dos multiletramentos. Sobre as inferências, por exemplo, registra-se a importância do conceito para compreensão do trabalho do professor de línguas e que aqui se apoia nas palavras de Marcuschi (2011):

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é a de funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências atuam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto, ou seja, como estratégias ou regras embutidas no processo (Marcuschi, 2011, p. 94).

Portanto, tendo por base as reflexões sobre as definições acerca do conceito de multimodalidade expressas pelos docentes participantes da pesquisa e diante do referente do conceito trazido por Gualberto (2019) é possível apresentar a conclusão no Quadro 4:

Quadro 4 – Sistematização da definição de multimodalidade na visão de P1 e P2

Multimodalidade na visão de P1	Multimodalidade na visão de P2
<ul style="list-style-type: none"> - Variedade de gêneros textuais. - Níveis textuais gradativamente complexos. - Relação entre presença de textos multimodais e impactos no comportamento da turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos relativos à interdisciplinaridade. - Aspectos próprios do campo da semântica.

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados da pesquisa (2025).

A seguir, de modo semelhante, analisa-se o conceito de multiculturalidade.

4.2.5 Definição de multiculturalidade e autoanálise da prática nesse aspecto

P1 assim definiu multiculturalidade e sua autoanálise da prática com relação ao termo:

É principalmente a partir do que eles conversam em sala. Porque muitos deles já tem um contato com o inglês. E estão em contato a partir de jogos. Então eles vão trazendo o que eles conhecem. E também pelo fato de eu aprender o inglês a

partir de várias culturas. Meio que influenciou a sala de aula favorecer, trazer essa **abrangência de culturas, países diferentes.** Geralmente a gente está em sala e começa a falar sobre **como é que o pessoal na Índia conversa, como é o costume?** E isso trazendo o inglês. Então assim, **aqui no Maracanaú, você vê os meninos com diferentes bairros, o costume, como é que brinca, qual é a rotina deles. Então eu tento trazer algo da realidade deles, linkando com outro país.** (P1, 2025, grifos nossos).

A definição de P1 sobre a multiculturalidade e sua relação com a prática se ancora principalmente em três eixos culturais: (1). O universo cultural dos discentes: “[...] principalmente a partir do que eles conversam em sala; muitos deles já tem um contato com o inglês; eles vão trazendo o que eles conhecem; aqui no Maracanaú, você vê os meninos com diferentes bairros, o costume, como é que brinca, qual é a rotina deles. Então eu tento trazer algo da realidade deles”; (2) O universo linguístico-cultural de P1: “[...] E também pelo fato de eu aprender o inglês a partir de várias culturas”; e finalmente (3). O universo cultural de outros países falantes de língua inglesa: “[...] abrangência de culturas, países diferentes, como é que o pessoal na Índia conversa, como é o costume, então eu tento trazer algo da realidade deles, linkando com outro país.”

P2 definiu multiculturalidade analisando a própria prática nos seguintes termos:

Cada aluno traz uma sua vivência, sua realidade. Então, **eles têm, assim, determinados conceitos dependendo do seu estilo de vida, de onde eles vivem, eles convivem, o ambiente deles, onde eles vivem, onde eles vivem, onde estão inseridos.** Eles já trazem com eles o conhecimento deles, né? Então, **eles têm que saber que o outro é diferente dele, que não vive no mesmo ambiente, não foi educado. Então, eles têm que ter essa integração e compartilhar os conhecimentos.** Porque, por exemplo, **um sabe de um determinado assunto e ele fala e explica o que ele sabe sobre aquele assunto. O outro não sabe nada, mas aí o outro pode aprender com o que está explicando. Então, é assim, no caso, entre eles, eles vão trocando informações.** Entre eles mesmos, eles trocam informações (P2, 2025, grifos nossos).

É perceptível que assim como P1, P2 apresenta eixos sobre os quais ancora sua definição. A análise de sua fala permite reconhecer os seguintes eixos interpretativos do conceito em questão: (1). O universo cultural dos discentes: “[...] Cada aluno traz uma sua vivência, sua realidade, eles têm, assim, determinados conceitos dependendo do seu estilo de vida, de onde eles vivem, eles convivem, o ambiente deles, onde eles vivem, onde eles vivem, onde estão inseridos”; (2). A necessidade de se conhecer e conviver com o outro: “[...] eles têm que saber que o outro é diferente dele, que não vive no mesmo ambiente, não foi educado. Então, eles têm que ter essa integração.”; e finalmente, (3). A capacidade de ensinar e aprender com o outro:

[...] compartilhar os conhecimentos, um sabe de um determinado assunto e ele fala e explica o que ele sabe sobre aquele assunto. O outro não sabe nada, mas aí o outro pode aprender com o que está explicando. Então, é assim, no caso, entre eles, eles vão

trocando informações. Entre eles mesmos, eles trocam informações (P2. 2025, trecho de entrevista).

São duas definições complementares, mas com sutis diferenças. Como realizado nas duas análises anteriores, inicia-se aqui a análise das respostas a partir de P1, seguindo para P2. A partir de então finalizam-se as reflexões referenciando o termo com a definição modelar a partir de um teórico doravante explicitado.

O primeiro eixo de definição de P1 ancora-se no universo cultural dos discentes, o que inevitavelmente nos leva ao conceito de prática situada. Rojo (2020, p. 29-30) definirá a prática situada como “[...] um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos).” Nesse sentido, ao ancorar sua definição na consideração dos aspectos culturais oriundos das vivências de seu alunado, P1 possibilita o confronto entre as realidades subjetivas e experienciais dos aprendentes com outras experiências culturais. Sobre essas outras experiências culturais, P1 insere sua própria vivência como professor de língua inglesa afirmando seu segundo eixo de definição através do excerto: “[...] E também pelo fato de eu aprender o inglês a partir de várias culturas”.

De fato, P1, ao citar essa característica necessária a qualquer professor de inglês residente em um país de dimensões continentais como o Brasil, cujo distanciamento linguístico da língua-alvo dificultava muito o desenvolvimento profissional, reflete uma das dificuldades do profissional de linguagens que escolhe o inglês como componente curricular de seu ofício docente. O uso do verbo “dificultava” no tempo verbal passado não é desprezioso. A internet constituiu um marco divisório entre antes e depois no que diz respeito à aprendizagem de língua inglesa através das mídias e recursos digitais, o que dá acesso virtual a diversas outras culturas manifestadas em língua inglesa. Além de contar com essas benesses contemporâneas, P1, assim como P2, ambos obtiveram recentemente o recurso de uma imersão de trinta dias nos EUA, através do programa *Fulbright*, fato já registrado ao longo desta dissertação.

O terceiro eixo de interpretação acerca da multiculturalidade percebido na fala de P1 é a presença de outras culturas e outros países trazidos aos discentes em sua prática. Isso fica muito claro a partir dos seguintes excertos de sua fala: “[...] abrangência de culturas, países diferentes, como é que o pessoal na Índia conversa, como é o costume?”. Essa abordagem é de extrema importância no ensino de língua inglesa, tendo em vista que a compreensão das formas diversificadas de dizer o mundo, ainda que no mesmo idioma, constitui uma aprendizagem que possibilita aos aprendentes a descentralização de suas percepções locais constituindo uma

embrionária e potencial cidadania planetária. Contudo, mais que conhecer, é necessário problematizar, refletir de maneira crítica sobre o que essas diferenças, acessíveis através do idioma inglês, podem nos dizer sobre o mundo, sobre essas culturas e seus aspectos estruturais que estão para além do idioma compartilhado. Uma prática pautada no multiculturalismo exige mais que conhecimento cultural, exige a percepção das diferenças e a reflexão crítica sobre esses aspectos. Os teóricos do New London Group (1996) advertem sobre os perigos de um multiculturalismo simplista:

O diálogo encontrará abismos de diferenças de valores, desigualdades grosseiramente injustas e travessias de fronteiras difíceis, mas necessárias. As diferenças não são tão neutras, coloridas e benignas como um multiculturalismo simplista poderia querer nos fazer acreditar. No entanto, como trabalhadores, cidadãos e membros da comunidade, todos nós precisaremos das habilidades necessárias para negociar essas diferenças (New London Group, 1996, p. 89, tradução nossa).

Na definição de P2, assim como na de P1, foi possível identificar também três eixos de interpretação. No primeiro, P2 ancora sua definição nas vivências de seus estudantes, o que fica perceptível a partir do excerto seguinte: “[...] Cada aluno traz uma sua vivência, sua realidade, eles têm, assim, determinados conceitos dependendo do seu estilo de vida, de onde eles vivem, eles convivem, o ambiente deles, onde eles vivem, onde eles vivem, onde estão inseridos”. Há, porém, um ponto de análise interessante em P2, que é a relação direta construída entre essas vivências, a aceitação do outro e as aprendizagens colaborativas. Em seu segundo eixo interpretativo, P2 salienta a aprendizagem do convívio e aceitação do outro e suas diferenças quando diz: “[...] eles têm que saber que o outro é diferente dele, que não vive no mesmo ambiente, não foi educado. Então, eles têm que ter essa integração”.

Conviver com a diferença tem se constituído em um desafio para as sociedades contemporâneas. A livre circulação de ideias gera embates nas arenas digitais que reverberam nos contextos de convivências coletivas, tais como a escola. A modernidade que tinha como ideal civilizatório a questão da igualdade, no contexto pós-moderno se viu diante de um cenário no qual as pessoas clamam pelo direito à diferença. Candau (2008), sobre essa inversão, dirá que:

[...] o direito à diferença não tinha ainda aparecido com a força que tem hoje. No entanto, atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença (Candau, 2008, p. 47).

Ainda refletindo sobre a definição de P2, é oportuno continuar verificando as relações que P2 estabeleceu entre a prática fundamentada nos contextos culturais de seus discentes (eixo interpretativo 1), o convívio com o outro e suas diferenças (eixo interpretativo 2) e, finalmente, a aprendizagem através dos pares (eixo interpretativo 3).

Sobre a aprendizagem colaborativa, P2 afirma:

[...] compartilhar os conhecimentos, um sabe de um determinado assunto e ele fala e explica o que ele sabe sobre aquele assunto. O outro não sabe nada, mas aí o outro pode aprender com o que está explicando. Então, é assim, no caso, entre eles, eles vão trocando informações. Entre eles mesmos, eles trocam informações (P2. 2025, trecho de entrevista).

O esforço de P2 em definir multiculturalismo, culmina com uma percepção que tangencia o sócio interacionismo (Vygotsky, 2007). A multiculturalidade, de fato, propicia aprendizagens mútuas na medida em que o contato com o outro e com suas idiossincrasias possibilitam a troca de conhecimentos assim como as diversas percepções sobre o mundo e sobre os objetos de conhecimento.

As definições trazidas a essas discussões e reflexões aproximam-se de maneiras diversas aos conceitos de multiculturalidade postulados por Candau (2008). A autora estabelece que a educação multicultural se apoia em três núcleos, aqui resumidamente descritos como:

Na Desconstrução:

Promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e pré-conceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar (Candau, 2008, p. 53).

Na Articulação entre igualdade e diferença:

Essa preocupação supõe o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as. Reconstruir o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar. (Candau, 2008, p. 53).

No Resgate dos processos de construção das identidades culturais:

Um elemento fundamental nessa perspectiva são as histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais. É muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte de processo educacional. Além disso, deve ser dada especial atenção aos aspectos relativos à hibridização cultural e à constituição de novas identidades culturais (Candau, 2008, p. 53).

Desta feita, finalizam-se aqui as análises acerca do conceito de multiculturalidade expressos pelos sujeitos participantes desta pesquisa apresentando o resumo no Quadro 5.

Quadro 5 – Sistematização da definição de multiculturalidade na visão de P1 e P2

Multiculturalidade na visão de P1	Multiculturalidade na visão de P2
<ul style="list-style-type: none"> - Universo cultural dos discentes. - Universo linguístico-cultural de P1. - O universo cultural de outros países falantes de língua inglesa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vivências de seus estudantes. - Convívio e aceitação do outro e suas diferenças - Aprendizagem através da interação entre os pares.

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados da pesquisa (2025).

A seguir, verifica-se os recursos predominantes na prática docente.

4.2.6 Recursos predominantes na prática docente - analógicos e/ou digitais

A questão 3 pretendia captar a partir da percepção dos sujeitos os recursos que mais predominavam em suas respectivas práticas. Para o tratamento desses dados procedeu-se à criação de uma pequena tabela através da qual fosse possível perceber de maneira objetiva o uso desses recursos no trabalho pedagógico de cada um dos envolvidos, assim como a justificativa desse predomínio. Abaixo segue o Quadro 6:

Quadro 6 – Tratamento dos dados sobre recursos predominantes na prática docente

Predomínio do uso dos recursos analógicos e/ou digitais na prática docente				
P	Recursos analógicos	Elementos significativos	Recursos digitais	Elementos significativos
P1	Talvez o livro, o próprio PNLD. Então assim, o livro eu utilizo, mas muitos já colocando no projetor. Projetado, as páginas. E o próprio som, porque a gente tem as atividades auditivas, eu tenho lançado muito mão disso. E eu acho que de prioridade o visual e o livro, que é analógico, e o bom sistema de som.	Livro PNLD - Som	Acho que hoje o que se tornou prioritário é o visual. Facilita muito o que eu já faço, inclusive o exercício do livro eu já coloco no quadro. o fato de eu escrever junto com os alunos, mostrar, a questão visual para eles tem me ajudado muito.	Visual (Projeção do livro) Escrita na tela digital
P2	É o analógico, porque eu pego bem no pé deles pra trazer o livro, porque as atividades do livro são todas voltadas de acordo com o PNLD, a BNCC, as lições são bem estruturadas, o vocabulário muito bom na faixa etária de cada	Livro PNLD - Alinhamento à BNCC - Componentes curriculares diversos - Livro como guia do trabalho pedagógico	P2 não descreveu o uso de recursos tecnológicos em sua prática	

	<p>aluno. As editores elas seguem um padrão para imprimir um livro. E elas já seguem o padrão a nível nacional, o livro é um recurso muito bom. E eu vou seguindo o livro igual a uma cartilha, o livro traz muita instrução, muita coisa interessante, que é um multiletramento de várias fases, que às vezes o livro traz ciência, geografia, tudo numa lição. Várias linguagens. Várias linguagens numa lição só. E eu pelo menos não tenho essa habilidade de fazer tudo isso ao mesmo tempo. E o livro já ajuda.</p>			
--	---	--	--	--

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados da pesquisa (2025).

É oportuno tecer algumas reflexões sobre as respostas dadas pelos docentes. P1 cita como elementos analógicos o livro e o som. P1 de fato usa o livro e o sistema de som, contudo, ambos estão intimamente conectados em acessórios digitais, o que de certa forma, até põe em xeque suas classificações primárias em recursos analógicos. O uso do livro em P1 é dividido entre o uso individual por parte dos estudantes e o compartilhamento do livro digital no quadro. A observação 3 de P1 revelou o efeito desequilibrador que a ausência da projeção do livro no quadro causa na turma. Condicionados ao compartilhamento da tela e o fomento às discussões coletivas que essa projeção causa, diante dessa ausência, houve uma mudança significativa no comportamento da turma que passou a ficar mais dispersa e menos interessada na atividade.

No referido relato são feitas reflexões adicionais sobre esse evento, mas resgata-se aqui esse ensejo no intuito de mostrar como as tecnologias atuam de maneira ativa na dinâmica pedagógica de uma sala de aula. Sobre os recursos digitais, P1 destaca o visual e sua importância na condução de seu trabalho docente. P1 reconhece o efeito positivo que tanto a projeção “[...] Facilita muito o que eu já faço, inclusive o exercício do livro eu já coloco no quadro”, quanto suas intervenções escritas e projetadas na tela através do tablet “[...] o fato de eu escrever junto com os alunos, mostrar, a questão visual para eles” tem causado em seu trabalho “[...] tem me ajudado muito” causam em seu trabalho.

P2 não registrou nenhum recurso digital em sua prática, o que já havia sido constatado na observação de suas práticas. P2 admite o fato, mas ressalta o uso intenso de seu recurso analógico mais utilizado, ou seja, o livro PNLD “É o analógico, porque eu pego bem no pé deles para trazer o livro, porque as atividades do livro são todas voltadas de acordo com o PNLD, a BNCC”. Na percepção de P2, o fato de o livro ser de acordo com as recomendações da BNCC constitui elemento valioso para o recurso. P2 até define que elementos em sua visão são mais relevantes no recurso analógico “[...] as lições são bem estruturadas, o vocabulário muito bom na faixa etária de cada aluno”. P2 conclui sua análise admitindo sua limitação em construir uma proposta didática que agregue diversas linguagens. Nesse sentido, o livro supre em P2 uma confessa limitação acerca de sua habilidade em criar e conduzir situações didáticas com múltiplas linguagens e conexões com outros contextos discursivos. Isso fica muito patente no seguinte excerto:

[...] as editoras, elas seguem um padrão para imprimir um livro. E elas já seguem o padrão a nível nacional, o livro é um recurso muito bom. E eu vou seguindo o livro igual a uma cartilha, o livro traz muita instrução, muita coisa interessante, que é um multiletramento de várias fases, que às vezes o livro traz ciência, geografia, tudo numa lição. Várias linguagens. Várias linguagens numa lição só. E eu pelo menos não tenho essa habilidade de fazer tudo isso ao mesmo tempo. E o livro já ajuda (P2, 2025, trecho de entrevista).

Esta seção tem caráter mais descritivo que analítico, contudo, ao final dessas análises, no processo de conclusão das respostas ao segundo objetivo específico, será mostrado um quadro descritivo através do qual será possível visualizar todos os desafios e possibilidades inferidos a partir das falas de P1 e P2, inclusive os constatados aqui. Nesta seção em particular, a ausência de referências ao uso de TDIC exposta por P2 e verificada em sua fala parece indicar, de maneira sutil, um desafio. Contudo, ainda será necessário fazer a análise das questões 1, 2, 4 e 7.

4.2.7 Junção das análises - os desafios e possibilidades nos multiletramentos

Nesta seção apresentam-se os quadros finais das análises propostas adequadas aos tipos de perguntas das entrevistas. O processo de formatação em linguagem mais objetiva teve de ser antecedido de um tratamento de dados mais textual e discursivo para as questões anteriormente problematizadas, ou seja, as questões 3, 5, 6.1 e 6.2. As questões 1, 2, 4 e 7, devido aos seus enunciados mais objetivos, puderam de imediato adequar-se ao que demanda o segundo objetivo específico desta pesquisa, resgatado aqui mais uma vez: **Examinar os desafios e possibilidades enfrentados pelos professores de língua inglesa ao ancorar suas práticas docentes nos multiletramentos no contexto educacional de Maracanaú.** Nesse

sentido, para o tratamento dos dados das questões 1, 2, 4 e 7 recorreu-se, mais uma vez, aos processos da metodologia da análise de conteúdo (Bardin, 1977).

As classificações das respostas às questões cujas análises se configuraram mais discursivas e, portanto, mais subjetivas, tiveram por base os refinamentos oriundos e redigidos ao fim de cada seção respectiva. Tais resumos descritivos foram resgatados dos Quadros 3, 4 e 5 e agrupados no Quadro 7:

Quadro 7 – Sistematização das definições na visão de P1 e P2

Multiletramentos na visão de P1	Multiletramentos na visão de P2
<ul style="list-style-type: none"> - Inserção de diversas linguagens digitais em sua prática. - Linguagens manifestadas em práticas sociais próprias dos campos discursivos de seus alunos. - Apresentação de outros campos discursivos aos discentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interdisciplinaridade. - Aspectos estruturais do idioma - léxico. - Aspectos estruturais do idioma - gramática. - Apresentação de outros campos discursivos aos discentes.
Multimodalidade na visão de P1	Multimodalidade na visão de P2
<ul style="list-style-type: none"> - Variedade de gêneros textuais. - Níveis textuais gradativamente complexos. - Relação entre presença de textos multimodais e impactos no comportamento da turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos relativos à interdisciplinaridade. - Aspectos próprios do campo da semântica.
Multiculturalidade na visão de P1	Multiculturalidade na visão de P2
<ul style="list-style-type: none"> - Universo cultural dos discentes. - Universo linguístico-cultural de P1. - O universo cultural de outros países falantes de língua inglesa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vivências de seus estudantes. - Convívio e aceitação do outro e suas diferenças - Aprendizagem através da interação entre os pares.

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados da pesquisa (2025).

A questão 3, que tratava da predominância de recursos analógicos ou digitais encontra-se resumida através do Quadro 6, já apresentado anteriormente.

Para as questões 1, 2, 4 e 7 obteve-se o seguinte e último quadro final número 8:

Quadro 8 – Tratamento dos dados das questões 1, 2, 4, e 7

Disponibilidade, vantagens/desvantagens e acesso às TDIC, recursos predominantes na prática, aspectos positivos/negativos nos multiletramentos				
P1				
	Disponibilidade de TDIC na escola	Acesso às TDIC	Uso dos recursos tecnológicos	Multiletramentos na prática docente

Desafios	Indefinido.	Desconhecimento dos recursos adequados à prática e ao objeto de aprendizagem Impossibilidades físicas (manuseio e trajeto às salas).	Distração ligada à falsa percepção de filmes na aula.	Possíveis efeitos distratores diante das TDIC.
Oportunidades	Data-show, computadores, caixa de som, internet de banda larga.	Conhecimento maior do próprio componente.	Ensino do inglês cotidiano (inglês real), ensino contextualizado em práticas sociais, rápido acesso a elementos semióticos potencializadores de sentidos.	O papel do professor por trás das TDIC, aprendizagem do inglês real, estímulo aos sonhos e auto aprendizagem dos discentes.
P2				
	Disponibilidade de TDIC na escola	Acesso às TDIC	Uso dos recursos tecnológicos	Multiletramentos na prática docente
Desafios	P2 não apresentou aspectos negativos com relação à disponibilidade de TDIC em sua prática.	Problemas de conexões entre datashow e outros aparelhos, problemas relativos a arquivos de vídeo e som.	P2 não apresentou desvantagens com relação ao uso de recursos tecnológicos em sua prática.	Necessidade de controle constante sobre as ações de grupo na aprendizagem colaborativa.
Oportunidades	Tablets, data-show, caixa de som, tela interativa, internet.	P2 não apresentou aspectos positivos com relação ao acesso às TDIC em sua prática.	Uso do som e das imagens nas atividades com música para desenvolvimento das habilidades de escrita e escuta.	Abordagem sociointeracionista, possibilidade de aprendizagem mútua entre alunos de diferentes níveis, inclusive suprimindo impossibilidades confessadas por parte de P2.

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados da pesquisa (2025).

O Quadro 7 revela aspectos já percebidos nas reflexões que foram construídas ao longo desta subseção 4.2 e que demandaram inclusive significativos esforços metodológicos na

tessitura deste texto. As falas reproduzidas expuseram as concepções mais subjetivas acerca dos postulados teóricos que embasam as práticas dos sujeitos.

O Quadro 8, considerando as respostas de P1, confirma sua aproximação e desenvoltura no uso das TDIC em sua prática. Os desafios apontados por P1 no acesso a essas tecnologias como “Desconhecimento dos recursos adequados à prática e ao objeto de aprendizagem Impossibilidades físicas (manuseio e trajeto às salas)” são superados pelo “conhecimento maior do próprio componente” e pela aquisição de recursos de sua posse, como *data-show* portátil, caixa de som e *tablet*, fato já descrito neste texto. Também merece destaque a constatação de P1 acerca da possibilidade de ensino do “inglês real” e do rápido acesso a “elementos semióticos potencializadores de sentidos”, o que enriquece sua prática de ensino.

P1 acrescenta ainda a maneira através da qual a inserção de TDIC em sua prática pode ter um efeito distrator se não for conduzido com destreza e desconstrução da falsa percepção de uso desses recursos como meros elementos de diversão em sala. Em sua exemplificação, ele detalha a impressão equivocada dos discentes de que a aula será um filme. P1 finalmente conclui reforçando o papel fundamental da ação docente por trás das TDIC. Para P1, a ação docente é capaz de influir positivamente e de maneira motivacional nas percepções dos estudantes, atuando muito além de um mero instrutor. Vale a pena inclusive fechar a análise de suas respostas com a literalidade de suas próprias palavras dirigidas aos alunos e a este pesquisador no ensejo da entrevista:

Olha, eu estou ensinando aqui para que você seja capaz de ir estudar. Para continuar estudando inglês fora daqui. Então, eu acho que o positivo que todas essas ferramentas têm me ajudado é mostrar isso. Hoje eu tenho um YouTube em casa. Na minha época não tinha. Vocês têm agora. Então vocês podem continuar aprendendo muito mais rápido o idioma. E o que vocês quiserem. Então, eu acho que nesse sentido. Estar alerta. Consciente do que pode ser negativo. Tem que estar o cérebro por trás. De toda tecnologia. Nada substitui o bom professor (P1, 2025, trecho de entrevista).

P2 também trouxe elementos que integram todas as percepções oriundas das reflexões sobre suas falas nesta subseção. Há uma evidente coerência de P2 quando se verifica sua omissão em emitir conceitos de desafios com relação à disponibilidade e ao uso das TDIC em sua prática. Ao longo das observações esse dado, já até comentado anteriormente, gerou inquietudes quanto a continuidade ou não de se manter P2 como sujeito da pesquisa.

Após reflexões acerca do risco dessa substituição constituir-se em um viés para o esforço que aqui se empreendeu e que transpareceram em questões como: “que seria buscado no campo investigativo? Uma situação posta? Uma prática que desse os resultados esperados?”. As respostas a essas perguntas vieram nas duas primeiras observações de P2 através das quais ficou claro que a ausência de TDIC em P2 seria na verdade um valor para a pesquisa, tendo em

vista que a mera comparação entre P1, intensivo usuário de TDIC, e P2, aversa a esses recursos, somente essa dicotomia já suscitaria ricas reflexões. Ademais, as práticas crítico-reflexivas de P2 confirmaram o acerto em manter o referido sujeito na pesquisa.

A questão relativa às vantagens e desvantagens de se ancorar as práticas nos multiletramentos resume muito do que P2 reproduz em sua prática. Ancorada na interdisciplinaridade e nas práticas sociointeracionistas, P2 revela os inerentes desafios que tais práticas suscitam. Sua necessidade de controle diante de tais práticas é expressa através do excerto:

Eu acho, às vezes, até... é assim, como são dois caminhos, assim, porque tem horas que você tem que ficar muito atento a cada grupo para eles não desvirtuarem o assunto e não botarem para outra linha de pensamento, ficar só naquela linha. Aí você tem que ficar organizando os grupos, controlando os grupos. O que eles estão falando? Não pode mudar de assunto, não pode ter assunto paralelo. Aí você tem que ficar falando com eles assim. Aí um vai ajudando o outro. Nesse caso, aqueles que têm mais dificuldade, até nas tarefas, aí dizem, olha, você que já fez, quero corrigir, dá certo, ajude aquele outro que tem dificuldade, que tem problema (P2, 2025, trecho de entrevista).

Fica patente a necessidade de controle por parte de P2, que concebe a aprendizagem entre grupos um aspecto positivo de sua prática, mas também identifica as dificuldades que tais práticas carregam consigo. Como já salientado anteriormente, P2 ancora sua visão de multiletramentos em aprendizagem colaborativa na medida em reconhece que alunos com níveis diferentes podem se ajudar mutuamente. Da mesma forma que com P1 encerraram-se as reflexões trazendo uma fala notável de sua autoria, com P2 um comentário notável de sua parte foi a admissão de sua limitação em certo sentido acerca de atingir certas aprendizagens com seus alunos.

O ofício docente muitas vezes traz consigo uma carga pesada no que diz respeito ao papel social de perícia e conhecimento aprofundado que obrigatoriamente deve ter o professor. Sem cair em um falso conceito de que não seja isso que se espera de um profissional de ensino, é preciso, porém compreender que na hipermodernidade o saber não pertence a nenhum grupo específico. O conhecimento está nas redes, nas nuvens digitais materializadas em telas de *smartphones* nas palmas das mãos. Nesse sentido, há muito o que se aprender com a postura de P2:

Mas ele, na voz dele, na maneira dele, o colega aprende melhor do que com a minha voz, com a minha maneira. Porque ele está escutando o colega que está no mesmo nível dele. Aí ele aprende. Por exemplo, eu tenho vários alunos que me ajudam muito nessa parte, tipo uma monitoria. Eles sabem, eles fazem bem direitinho, ah, professora, agora eu vou ajudar fulano e sicrano. Eles já sabem e eles ajudam. Entre eles, eles já sabem. Aí eles dizem, professora, eu vou... Eu já terminei, eu vou ajudar. Eu acho é bom, porque o colega, às vezes, com ele, entende. E às vezes eu não consegui atingir o nível desse aluno, mas o colega dele conseguiu. E é entre eles, essa troca deles de conhecimento, troca com parceria, que eles entre eles são amigos, né?

(P2, 2025, trecho de entrevista).

Como fechamento desta subseção que pretendeu examinar os desafios e possibilidades dos professores de língua inglesa na cidade de Maracanaú ao ancorarem suas práticas docentes na pedagogia dos multiletramento conclui-se que:

- Com relação à disponibilidade e acesso às TDIC não foram relatados nem por P1, nem por P2 desafios significativos. Como aspectos positivos, ambos enumeraram os recursos disponíveis já relatados.
- Com relação ao uso das TDIC nas práticas P1 relatou como desafios os possíveis efeitos distratores, manuseio e trajeto dos aparelhos até as salas. P2 relatou problemas de conexão e erros em arquivos digitais de vídeo e som. Como possibilidades P1 destacou o ensino do inglês real, a interação digital entre o tablet e a projeção do livro no quadro, além do rápido acesso aos elementos de sentido necessários ao ensino. P2 relatou como possibilidades no uso das TDIC as aulas nas quais se usam músicas como elemento reforçadores da escrita e da escuta em língua inglesa.
- Com relação às definições dos termos multiletramentos, multimodalidades e multiculturalidade, identificou-se que os termos multiletramentos e multimodalidades tiveram, dos dois sujeitos, definições que apenas tangenciavam as apresentadas em cada seção respectiva como modelo referencial. As referidas definições apresentadas pelos sujeitos das pesquisas ancoravam-se em conceitos importantes que expressavam com clareza que suas práticas estavam teoricamente embasadas, porém parcialmente distantes dos conceitos indagados. As definições de multiculturalidade foram as que mais se aproximaram da definição modelar. Considerou-se essas parciais carências conceituais um desafio.
- Finalmente, com relação às vantagens e desvantagens de se ancorar a prática nos multiletramentos P1 indicou como desvantagem os já relatados efeitos distratores das TDIC nos alunos. Como vantagens P1 ressaltou o papel do professor por trás das TDIC, o ensino do inglês real e a motivação e estímulo aos sonhos e a auto aprendizagem dos alunos. P2 destacou como desvantagem a necessidade constante de controle nas práticas de aprendizagem em grupos e como vantagens as mútuas aprendizagens entre os discentes e a complementaridade dessas aprendizagens diante das próprias limitações de P2.

Encerram-se aqui as reflexões suscitadas pelo segundo objetivo específico desta pesquisa. Compreende-se que o exame dos desafios e possibilidades dos multiletramentos

presentes nas práticas docentes dos dois sujeitos das pesquisas foi fortemente descrito, analisado e confrontado com as bases teóricas aqui eleitas como modelo. Ciente das limitações próprias de um trabalho de pesquisa em nível *stricto sensu*, salienta-se, porém, que um grande esforço reflexivo e metodológico foi aplicado no intuito de oferecer a melhor clareza possível na busca das respostas aqui obtidas.

O texto desta dissertação vai chegando aos seus termos finais. No quinto e último capítulo é apresentado um panorama integrativo dos resultados que aqui se obteve. O referido capítulo pretende dar ao objetivo geral, tanto as possíveis respostas quanto suscitar questões adicionais a outros pesquisadores que por ventura passarem pelos caminhos abertos através das questões aqui propostas.

5 A CONFIGURAÇÃO DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM MARACANAÚ

Neste capítulo serão integradas as análises e reflexões finais que buscam atender ao objetivo geral desta pesquisa: Compreender como se dá a configuração da pedagogia dos multiletramentos através dos *designs* de significados que se materializam e se manifestam nos textos multissemióticos e nas tecnologias digitais presentes (ou não) nas práticas pedagógicas dos professores de língua inglesa na cidade de Maracanaú. O objetivo proposto será elucidado através das respostas dadas aos objetivos específicos amplamente discutidos no capítulo anterior e agora integrados aos postulados teóricos dos multiletramentos.

Em primeiro lugar cabe tecer algumas considerações sobre como se deram os procedimentos metodológicos que fundamentam a tessitura do quadro final mostrado adiante. Seguindo um dos princípios de Yin (2001, p. 119-120), recorreu-se a mais de uma fonte de evidências durante a pesquisa. Essa escolha deu maior robustez às análises e às conclusões subsequentes. Nesse sentido, constituíram as fontes metodológicas da pesquisa as observações de aulas e as entrevistas. As fontes teóricas imediatamente ligadas ao tema geral desta pesquisa, ou seja, os multiletramentos, constituíram-se em primeiro lugar do manifesto dos teóricos de Nova Londres de 1996, das produções subsequentes dentro da mesma temática, em particular as do casal Bill Cope e Mary Kalantzis (2012) e das contribuições das obras de Roxane Rojo (2009; 2012; 2015).

A articulação desses dados exigiu uma metodologia analítica que permitisse que, a despeito das especificidades estruturais de cada dado coletado, fosse possível integrá-los sem perder de vista as particularidades que cada uma representasse no contexto geral. Denzin (2009) defende o método da triangulação partindo do pressuposto que:

[...] como cada método revela diferentes aspectos da realidade empírica, devem ser empregados múltiplos métodos de observação. Isso é denominado triangulação e agora apresento como regra metodológica final o princípio de que múltiplos métodos devem ser usados em toda investigação, uma vez que nenhum método está isento de fatores causais rivais (e, portanto, raramente leva a proposições causais completamente sólidas), pode satisfazer completamente as exigências da teoria da interação ou pode revelar completamente todas as características relevantes da realidade empírica necessárias para o teste ou desenvolvimento de uma teoria (Denzin, 2009, p 26-27, tradução nossa).

Desta feita, foram triangulados os dados metodológicos (observações de aulas e entrevistas semiestruturadas) e os dados teóricos (postulados básicos dos multiletramentos). A convergência desses elementos expressou o fato central, ou seja, o objetivo que se busca alcançar nesta fase final da pesquisa, a saber, a compreensão da configuração da pedagogia dos multiletramentos no contexto do ensino de língua inglesa na cidade de Maracanaú.

A análise final com os dados integrados exigiu que fossem criados os eixos de análise. Como o centro das análises construídas foi a pedagogia dos multiletramentos, partiu-se dessa fonte teórica da qual foram considerados os seguintes elementos analíticos abaixo. Não se pretende nesse processo construir uma mera comparação, o que se mostraria na última coluna do quadro analítico como certo ou errado, ou atribuir quaisquer outros conceitos que no fundo significariam a mesma coisa. O que se pretende de fato é, na última coluna, a despeito de aproximações e divergências, expor como a referida pedagogia se manifesta no contexto considerado aqui na pesquisa. O intuito proposto é, portanto, mostrar a configuração real dos multiletramentos na prática dos docentes participantes. A ausência de um ou outro elemento basilar constituinte, no entendimento aqui explicitado, não anula a ocorrência de aspectos próprios da referida pedagogia e, portanto, de sua manifestação factual. Eis os elementos analíticos oriundos da fonte teórica:

- Presença das fases do método dos multiletramentos
 - Prática situada
 - Instrução aberta
 - Enquadramento crítico
 - Prática transformada
- Presença de tecnologias digitais nas práticas observadas
- Presença de elementos multissemióticos nas práticas observadas
- Presença de concepções multiculturais nas práticas

Compreende-se aqui que a presença de elementos multimodais já se contempla no eixo analítico “Presença de elementos multissemióticos nas práticas observadas”.

Expostos os elementos constituintes do processo de triangulação dos dados obteve-se o seguinte quadro final:

Quadro 9 – Triangulação dos dados

Triangulação dos dados metodológicos e teóricos			
Eixo de análise 1 Postulados teóricos da pedagogia dos multiletramentos	Constatações a partir das observações de sala	Constatações a partir das entrevistas	Configuração da pedagogia dos multiletramentos (PdM) no ensino de língua inglesa em Maracanau
Prática situada	Presente em 7 das 8 práticas observadas	Aspecto sondado apenas nas observações de sala	Práticas docentes fundamentadas em sua maioria nessa parte do método
Instrução aberta	Presente em 8 das 8 práticas observadas	Aspecto sondado apenas nas observações de sala	Práticas docentes fundamentadas totalmente nessa parte do método
Enquadramento crítico	Presente em 5 das 8 práticas observadas	Aspecto sondado apenas nas observações de sala	Práticas docentes fundamentadas parcialmente nessa parte do método
Prática transformada	Presente em uma das 8 práticas observadas	Aspecto sondado apenas nas observações de sala	Práticas docentes minimamente fundamentadas nessa parte do método
Eixo de análise 2: TDIC nas práticas	Presente em 4 das 8 práticas observadas	<p>Percepção positiva firmada em: Conhecimento do componente, ensino pautado em práticas sociais, rápido acesso a elementos semióticos, uso de som nas práticas de escrita e escuta.</p> <p>Percepção negativa firmada em: Adequação/inadequação aos objetos de aprendizagem, efeitos distratores, dificuldades físicas (manuseio e traslado dos recursos), problemas de conexão e arquivos corrompidos.</p>	Práticas docentes parcialmente fundamentadas no uso de TDIC.

Eixo de análise 3: Multissemiões nas práticas	Presente em 8 das 8 práticas observadas	Aspecto sondado apenas nas observações de sala	Práticas docentes totalmente fundamentadas no uso de elementos multissemióticos digitais e/ou analógicos
Eixo de análise 4: Concepções sobre multiletramentos a partir dos discursos	Aspecto sondado apenas nas entrevistas	Percepção positiva firmada em: Relevância do papel docente, abordagens sociointeracionistas Percepção negativa firmada em: Efeitos distratores, necessidade de controle comportamental	Trabalho docente fundamentado operacionalmente nos multiletramentos. Concepções teóricas insuficientemente fundamentadas.
Eixo de análise 5: Concepções multiculturais nas práticas	Presentes em 4 das 8 práticas observadas	Definições ancoradas em: Universo cultural discente, universo linguístico docente, universo cultural de países de língua inglesa, vivências dos estudantes, convívio e aceitação do outro, aprendizagem colaborativa.	Trabalho docente parcialmente fundamentado em teoria e prática nas concepções multiculturais. Concepções teóricas insuficientemente fundamentadas.

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados da pesquisa (2025).

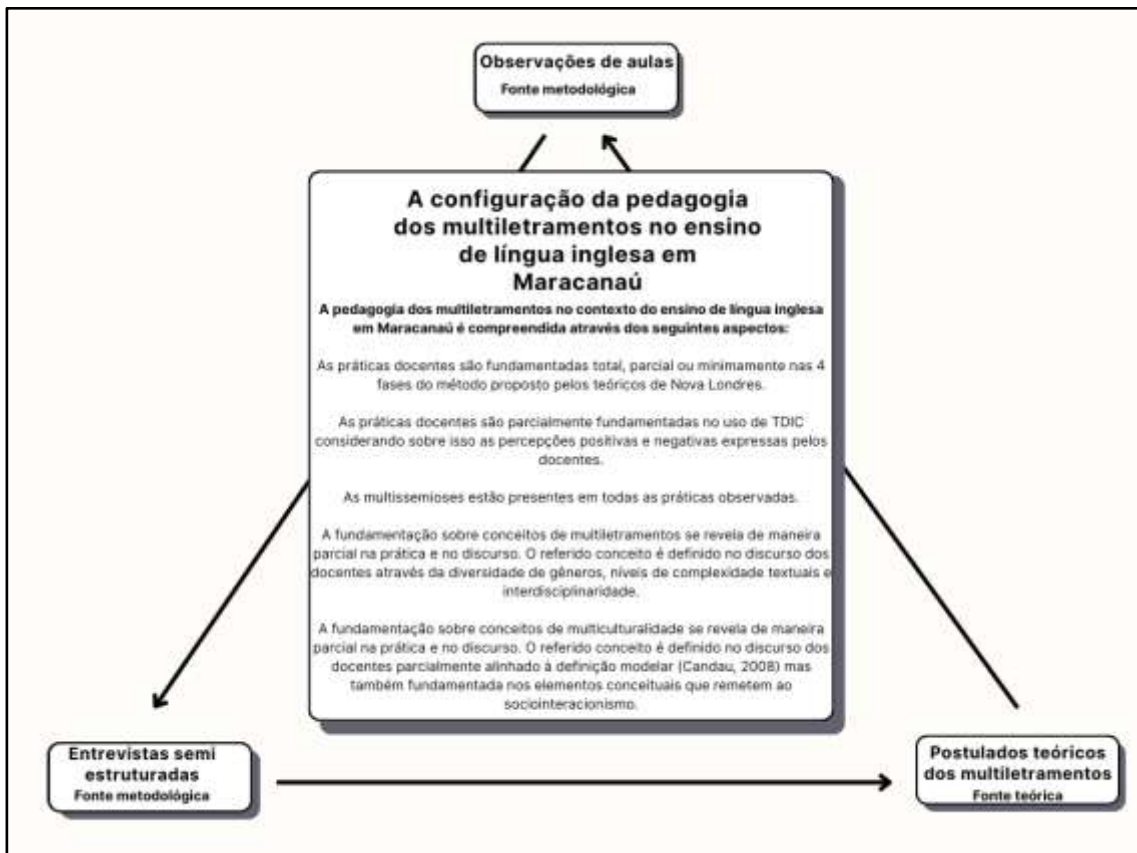
Esse panorama final trouxe à tona mais uma vez, aspectos da configuração da referida pedagogia que já haviam sido constatados ao longo das discussões que se fizeram em partes distintas do texto. Contudo, esse confronto teórico e metodológico sintetizou percepções que se encontravam muito distribuídas. O trabalho de pesquisa e análise aqui empreendido abriu novos caminhos e reflexões que surgiam na medida em que a observação das práticas e a análise dos discursos confrontavam-se com os postulados teóricos dos multiletramentos. Sobre essa configuração mais concisa cabe destacar:

1. As práticas docentes fundamentadas total, parcial ou minimamente nas 4 fases do método proposto pelos teóricos de Nova Londres.
2. As práticas docentes parcialmente fundamentadas no uso de TDIC assim como as percepções positivas e negativas sobre esses recursos.
3. A presença total das multissemiões nas práticas observadas.

4. A fundamentação parcial na prática e no discurso sobre conceitos de multiletramentos. Recorrência ao conceito de interdisciplinaridade e diversidade de gêneros e níveis de complexidade textuais para fundamentar os multiletramentos no discurso.
5. A fundamentação parcial na prática e no discurso sobre conceitos de multiculturalidade. Recorrência ao conceito de socio interacionismo para fundamentar multiculturalidade no discurso.

Diante da sintetização das informações acima, tendo fundamentado as reflexões ao longo de todo o texto desta dissertação, observado as práticas e, finalmente captado as impressões e análises dos próprios sujeitos acerca de suas práticas pedagógicas, optou-se por traduzir esses resultados em uma imagem que melhor representasse o achado final aqui descrito. Eis que a imagem representativa do fechamento desta pesquisa de mestrado pode ser visualizada no Quadro 10:

Quadro 10 – Configuração final dos multiletramentos



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados da pesquisa (2025).

A seguir, apresentam-se as considerações finais desta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando esta pesquisa era apenas um breve projeto, os multiletramentos não constituíam para o autor destas linhas, professor e formador de língua inglesa, um referencial teórico de peso. As referências que guiavam o trabalho docente em sala com alunos ou professores eram parte dos mesmos postulados teóricos com os quais se teve contato desde à graduação, especialização e estudos demandados pelo exercício docente diversificado.

O contato com os teóricos de Nova Londres ocorreu de fato na conquista de uma vaga no concorrido mestrado em educação da Universidade Federal do Ceará. Esse primeiro contato gerou um impacto formidável. As abordagens críticas com as quais foi construído o arcabouço teórico profissional deste docente desde 2007 na UECE, não estavam preparadas para uma teoria tão questionadora e revolucionária nascida entre teóricos tão distantes da realidade latino-americana. Então há teóricos lá que se importam com questões linguístico-culturais que impõem barreiras às classes mais desfavorecidas? Há teóricos se debruçando em construir uma pedagogia do letramento que subverta as fronteiras linguísticas que excluem de maneira tão sofisticada, tal como aqui? Há uma preocupação em inserir nas escolas por lá as linguagens que mais que comunicar, refletem e carregam consigo as identidades multiformes da sociedade? Como fazer isso? Como isso pode ser feito aqui? No ensino de língua inglesa na minha cidade? Aliás, como esses elementos trazidos pelos teóricos de Nova Londres (os passos metodológicos de sua teoria, os textos multissemióticos, as tecnologias digitais, a multiculturalidade) se manifestam e reproduzem essa pedagogia nas práticas docentes de meus colegas professores em Maracanaú. Nascia aí a pesquisa que aqui tomou forma.

Objetivou-se compreender a manifestação da pedagogia dos multiletramentos através de duas ações complementares: identificar os pressupostos básicos da referida pedagogia e examinar os desafios e possibilidades nas falas dos sujeitos da pesquisa. Dois profissionais do mais extremo profissionalismo e disponibilidade. Resguardadas as falhas inerentes a qualquer processo conduzido por sujeitos marcados por suas incompletudes, tomase a atitude ousada de afirmar que sim, tais objetivos foram atingidos. Fundamentou-se o trabalho no que há de mais referencial no amplo espectro de teóricos que tratam de letramento, letramentos e multiletramentos. Recorreu-se ao estado da arte no intuito de localizar as intenções e achados aqui propostos dentro do que já há consolidado nessa temática. Visitou-se o campo por oito ocasiões observando *in loco* e em tempo real como os multiletramentos tomavam forma nas práticas observadas. Ouviram-se os sujeitos na tentativa de se obter de seus

discursos e as impressões mais honestas acerca de si mesmos enquanto docentes, e acerca do referencial teórico através do qual eles embasam suas práticas.

No estado da arte ficou compreendido que esta pesquisa tinha um desafio a mais. Percebeu-se que a maioria dos trabalhos analisados foram a campo perceber a manifestação dessa pedagogia ou de alguns de seus aspectos. Aqui não! Se em uma sala de aula temos um professor crítico e reflexivo, se temos elementos multissemióticos, se há o ensino da língua inglesa constituído e participado de sujeitos oriundos de culturas identitárias diversas e, finalmente, se considerarmos que os quatro passos da referida pedagogia não constituem uma exclusividade metodológica da teoria e nem os autores consideram que a ocorrência de tais passos deva ser linear ou mesmo integralmente presente, então, em parte ou no todo pode-se encontrar a referida pedagogia nas práticas docentes observadas.

Não há pureza teórica e nem prática na configuração dos multiletramentos no ensino de língua inglesa de Maracanaú, mas há sim elementos significativos presentes. As práticas docentes são situadas nas vivências dos discentes, o que de maneira indireta sempre abrirá margem para situações onde se discutam aspectos multiculturais. Os docentes enquadram criticamente seus objetos de ensino, principalmente quando as temáticas naturalmente demandam esse processo (consumismo, meio-ambiente, ciência, tecnologia...). Preocupados com a aprendizagem estrutural do idioma, algumas abordagens se mostraram mais prescritivas e menos dialógicas e isso é uma realidade para qualquer professor no dia a dia perante às preocupações que habitam os pensamentos deste profissional que lida com o complexo elemento da aprendizagem.

Outro ponto que merece atenção notadamente aqui no que se constitui a parte final das reflexões feitas ao longo da pesquisa e da composição desse texto, é a necessidade de se afirmar que pedagogia dos multiletramentos e multiletramentos são termos convergentes de sentido, mas com uma diferença basilar que deve ser compreendida. Os multiletramentos constituem as linguagens diversas, polimórficas e multimodais que se manifestam na contemporaneidade. A pedagogia dos multiletramentos se expressa como a reconfiguração da prática docente no ensino dessas linguagens contemporâneas. Nesse sentido faz-se necessário registrar que os multiletramentos já se fazem presentes nas cotidianidades de nossos estudantes, assim como em suas vidas escolares. Esta pesquisa, quando afirmou buscar os multiletramentos, o fez, objetivando compreender os fenômenos que ocorrem quando esses novos e multiletramentos compõem uma tríade formada pelas TDIC, pelas práticas docentes e, finalmente, pelos textos multissemióticos, o que em última medida configura a pedagogia delineada pelo grupo de Nova Londres. Tal intento, pode-se afirmar, foi alcançado. Os

processos verificados e relatados se materializaram na presente descrição construída criteriosamente vigilante em renunciar a idealização e priorizar a fidelidade ao fenômeno observado.

Por fim, assim como o próprio autor destas linhas muitas vezes o fez em suas práticas formativas e docentes, muitas vezes aspectos e práticas pautadas nos multiletramentos são operacionalizadas sem que necessariamente haja convicção dos postulados teóricos ali presentes. Isso é possível? Sim. Paulo Freire também recomendou ancorar a aprendizagem no universo cultural de seus alunos, o que seria isso senão uma prática situada, mas que no construto epistemológico do patrono de nossa educação denominava-se palavras geradoras? Portanto, ao recorrer aos aspectos similares de multidisciplinaridade, variedade de gêneros e complexidades textuais e socio interacionismo, não estariam os sujeitos participantes desta pesquisa dando nomes diferentes aos mesmos processos teóricos e metodológicos próprios dos multiletramentos?

Não faço os registros acima no intuito de mascarar deficiências. Apenas ressalto que as práticas observadas, assim como os discursos ouvidos, tanto se aproximam do referencial teórico em questão, quanto expressam que seus ofícios pedagógicos também são teoricamente bem fundamentados.

Uma última lição se pode tirar dessas reflexões aqui registradas. Os multiletramentos tem um valor inestimável para educação crítica em língua inglesa. Assim como Paulo Freire está para as formações gerais nas licenciaturas e pedagogia, é possível dizer que no mesmo sentido, o grupo de Nova Londres e suas reflexões estão para os professores de língua inglesa. Mas é preciso que velhos entraves como letramento digital e investimentos em estrutura de *software* e *hardware*, assim como formação continuada, continuem sendo feitos para que de fato, nas escolas de educação pública do Brasil, ocorra a real inserção, crítica, ativa e participativa na cultura Digital.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEZERRA, K. A. **Análise do atravessamento dos arcações teóricos e práticos dos multiletramentos e da decolonialidade nas práxis pedagógicas de um projeto antirracista alicerçado pela Lei nº 10.639/03**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.
- BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matrizes de referência de linguagens: língua portuguesa / linguagens – SAEB – BNCC**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-delinguagens_BNCC.pdf(https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-dereferencia-de-linguagens_BNCC.pdf). Acesso em: 26 de outubro de 2025.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.
- CABRAL, A. L. T.; LIMA, N. V. de; ALBERT, S. Tdic na educação básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1134-1163, set. 2019.
- CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45–56, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jan. 2026.
- CEARÁ. **Sumário Executivo Novo CAGED – Setembro 30.10.2024**. 2024. Disponível em: <https://www.trabalho.ce.gov.br/download/anexos-caged/>. Acesso em: 23 nov. 2024.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- DENZIN, N. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. Routledge: London, 2009.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GLASSER, A. E.; SANTOS, M. E. P. Transletramentos: o ensino de língua portuguesa mediado pelas TDIC. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. e29627, 2021.

GUALBERTO, C. L.; SANTOS, Z. B. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45274>. Acesso em: 3 jan. 2026.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Produto Interno Bruto Municipal (dezembro/2023) – Análise do PIB dos Municípios Cearenses – 2021**. Fortaleza: IPECE, 2023. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/pib-municipal/>. Acesso em: 23 nov. 2024.

KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

MOTA, L. **A curadoria digital como recurso contra a desinformação: um protótipo de ensino para a formação do leitor crítico de textos multiletrados no ambiente virtual**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Departamento de Ciências Humanas, Campus V, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2023.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

LOPES, J. G. **Protótipos de ensino em tempos de novos multiletramentos**. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2021.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão textual como trabalho criativo. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 11, p. 89-103. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2026.

MARQUES, R. G. **Multiletramentos e interações que levam à formação de designers sociais ativos no contexto escolar**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

MARSARO PAVAN, F. **Materiais didáticos no contexto dos novos multiletramentos: uma análise dos protótipos de ensino**. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2020. Disponível em: 20.500.12733/1640506. Acesso em: 6 jan. 2026.

MILESK, J. K. **Intercâmbios pedagógicos entre escola e sociedade**: multiletramentos em cena. [S. I.]: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 11 maio 2021.

MORAIS, R. M. C. **Leitura e escrita por meio do jogo de RPG Robinson Crusoe**: uma proposta de multiletramentos. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

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

OLIVEIRA, J. V. S. **Tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa na escola pública**. 2024. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Enrique (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 113-126.

RIBEIRO, A. E. Navegar sem ler, ler sem navegar e outras combinações de habilidades do leitor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 75-102, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NTGtVK7QkZwRS3y79X4sLch/?lang=pt>](<https://www.scielo.br/j/edur/a/NTGtVK7QkZwRS3y79X4sLch/?lang=pt>). Acesso em: 7 set. 2025.

RIBEIRO, A. E. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21–34, jan./jun. 2013. DOI 10.17058/signo.v38i64.3714.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. *In*: ROJO, Roxane (org.). **Gêneros textuais e ensino**: experiências, reflexões e propostas. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

SEVERO, L. L. S. **Multiletramentos e inteligência artificial em sala de aula**: vivências do educador residente no Programa de Residência Pedagógica. 2024. Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Inglesa) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2024.

SILVA, M. J. S. J. **Letramento digital crítico e multiletramentos**: memes de internet como meios para formação do ciberleitor. Orientadora: Úrsula Cunha Anecleto. 2020. Dissertação

(Mestrado) – Departamento de Educação, Campus XIV, Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, 2020.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três artigos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

THOMAS, S. *et al.* View of Transliteracy: Crossing divides. **First Monday**, v. 12, n. 12, dez. 2007. Disponível em:
<https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908#author>. Acesso em: 30 out. 2025.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, Oxford, v. 52, n.5, p.546-553, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A – GUIA TEMÁTICO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PERFIL DO ENTREVISTADO

1 Cargo:

() Servidor efetivo () Servidor temporário

2 Faixa Etária:

() Até 19 anos () 25 – 29 anos () 35 – 39 anos
 () 45 – 49 anos
 () 20 – 24 anos () 30 – 34 anos () 40 – 44 anos
 () Acima de 50 anos

3 Sexo:

() Feminino () Masculino

4 Há quanto tempo trabalha na instituição?

() Há menos de 1 ano () Entre 5 e 9 anos ()
 () Entre 15 e 19 anos
 () Entre 1 e 4 anos () Entre 10 e 14 anos () Há
 mais de 20 anos

5 Nível de escolaridade:

() Fundamental () Médio () Técnico
 () Graduação () Graduação em andamento Curso:

() Especialização () Especialização em andamento

() Mestrado () Mestrado em andamento Área:

() Doutorado () Doutorado em andamento Área:

SOBRE OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA AO INTEGRAR OS MULTILETRAMENTOS EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ATUAL DE MARACANAÚ:

1. Gostaria de começar fazendo um breve retrospecto memorativo para nos ajudar com as perguntas que virão adiante. Você pode trazer à memória os recursos digitais dos quais você dispõe em sua escola?

 2. O acesso a esses recursos tecnológicos é fácil ou difícil? Sendo fácil ou difícil, você poderia detalhar os motivos que o levam a assim classificar esse acesso?

 3. Qual, ou quais recursos analógicos e/ou digitais você mais usa em sua prática, por quê? Caso não faça uso de tais recursos exponha os motivos.

 4. Em sua opinião, de que maneira os recursos tecnológicos favorecem ou não sua prática? Gostaria que você contasse através de exemplos a influência, positiva ou negativa, desses recursos em sua prática.

 5. Daqui por diante trataremos de um aspecto central da pesquisa e que tem muita relevância nas observações que você me permitiu fazer que é o conceito de Multiletramentos. Gostaria que você me desse uma definição do que você compreende sobre Multiletramentos. Não se preocupe, eu não procuro uma definição certa ou errada, o que quero de fato é captar, como professor(a) de língua inglesa a sua compreensão acerca desse conceito.

 6. De acordo com os teóricos do New London Group os Multiletramentos definem-se como: “Uma palavra que nós escolhemos porque descreve dois importantes argumentos que nós devemos considerar com relação à emergente ordem cultural, institucional e global. O primeiro argumento se refere à multiplicidade de canais de comunicação e à mídia; o segundo se refere ao saliente crescimento da diversidade cultural e linguística. (New London Group, 1996, p. 5, tradução nossa). Resumindo, Multiletramentos são expressões linguísticas contemporâneas marcadas pela multimodalidade e pela multiculturalidade. Esses dois “multis” são essenciais para se compreender a proposta de se trabalhar com Multiletramentos. Sobre essa definição seguem dois questionamentos
- 6.1 Primeiro, você poderia me detalhar sua compreensão acerca do conceito de multimodalidade textual? Sobre a multimodalidade textual, considerando sua prática, você diria que apresenta aos seus alunos textos e leituras multimodais/multissemióticos em quantidade e qualidade satisfatórias para uma aprendizagem significativa? Poderia detalhar como, em sua

percepção, isso ocorre? Se acaso você percebe que não há essa prática por parte de você, poderia me explicar o porquê de tal opção?

6.2 Primeiro, você poderia me detalhar sua compreensão acerca do conceito de multiculturalidade? Sobre a multiculturalidade. Você percebe nas classes onde leciona a necessidade de considerar a multiculturalidade presente em seus alunos? Se sim, como os Multiletramentos podem contribuir para isso?

7. Quais os aspectos positivos e negativos você percebe ao ancorar a prática docente na perspectiva dos Multiletramentos??

SOBRE OS PRESSUPOSTOS DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

6 Sobre a Prática situada:

- O participante não aplicou a fase.
- O participante aplicou a fase considerando como partida o universo linguístico/cultural dos aprendentes.
- O participante aplicou a fase, mas não partiu do universo linguístico/cultural dos aprendentes, o que portanto invalida a fase aplicada.

7 Sobre a instrução aberta:

- O participante não aplicou a fase.
- O participante aplicou a fase estabelecendo uma análise metalinguística e conceitual sobre o objeto de conhecimento.
- O participante aplicou a fase, mas não estabeleceu uma análise metalinguística e conceitual sobre o objeto de conhecimento, o que portanto invalida a fase aplicada.

8 Sobre o enquadramento crítico:

- O participante não aplicou a fase.
- O participante aplicou a fase estabelecendo uma análise crítica sobre o objeto de conhecimento desvendando outras relações e contextos antes não percebidos sobre o objeto de conhecimento.
- O participante aplicou a fase, mas não estabeleceu uma análise crítica sobre o objeto de conhecimento deixando de desvendar outras relações e contextos antes não percebidos sobre o objeto de conhecimento, o que portanto invalida a fase aplicada.

9 Sobre a prática transformada:

- O participante não aplicou a fase.
- O participante aplicou a fase estabelecendo uma reconstrução conceitual a partir das reflexões realizadas nas outras fases sobre o objeto de conhecimento.
- O participante aplicou a fase, mas não estabeleceu uma reconstrução conceitual a partir das reflexões realizadas nas outras fases sobre o objeto de conhecimento, o que portanto invalida a fase aplicada.

10 Sobre o uso dos diversos designs de significado e das tecnologias digitais:

() O participante enriqueceu a abordagem do objeto de conhecimento através uso de vários designs de significado e tecnologias digitais o que por sua vez ampliou a percepção semiótica dos estudantes facilitando a aprendizagem . .

() O participante não enriqueceu a abordagem do objeto de conhecimento através uso de vários designs de significado e tecnologias digitais, o que por sua vez diminuiu a percepção semiótica dos estudantes dificultando a aprendizagem.