



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS- UFT  
CAMPUS DE PORTO NACIONAL-TO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS  
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA**

**JOÃO CARLOS BOTELHO**

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DA  
PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO: PERCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES  
DISCURSIVAS NAS VOZES DOS DOCENTES**

**PORTO NACIONAL-TO  
2019**

**JOÃO CARLOS BOTELHO**

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DA  
PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO: PERCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES  
DISCURSIVAS NAS VOZES DOS DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins - UFT, Campus de Porto Nacional, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig

**PORTO NACIONAL-TO  
2019**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

B748p    BOTELHO, João Carlos.  
          PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DA  
          PEDAGOGIA POS-METODO: PERCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES  
          DISCURSIVAS NAS VOZES DOS DOCENTES. / João Carlos BOTELHO. –  
          Porto Nacional, TO, 2019.

119 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins  
– Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação  
(Mestrado) em Letras, 2019.

Orientador: Carlos Roberto LUDWIG.

1. Multiletramentos. . 2. Multimodalidades. . 3. Pedagogia Pós-Método. .  
4. Ensino de Línguas.. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**JOÃO CARLOS BOTELHO**

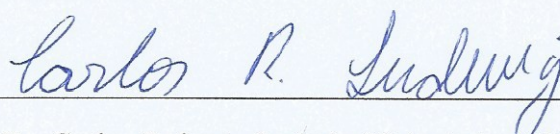
**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DA  
PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO: PERCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES  
DISCURSIVAS NAS VOZES DOS DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins-UFT, Campus de Porto Nacional, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

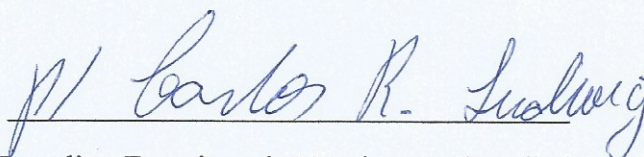
Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig

Aprovada em: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

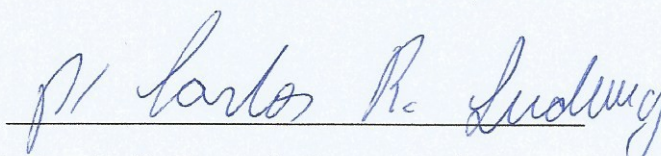
**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig (Orientador – UFT)



Prof. Dr. Juscélino Francisco do Nascimento (Avaliador – UFPI)



Profa. Dra. Neila Nunes de Souza (Avaliadora – UFT)

**PORTO NACIONAL-TO  
2020**

Dedico este trabalho à minha doce Maitê,  
que fez de mim o seu “superperói” e o  
homem mais feliz e realizado que eu poderia  
ser.

## AGRADECIMENTOS

Na realização da presente dissertação, contei com o apoio direto ou indireto de muitas pessoas e instituições às quais sinto-me bastante grato. Embora correndo o risco de, injustamente, não mencionar algum dos contributos, quero deixar expresso os meus agradecimentos:

Ao Criador de todas as coisas, o grande Arquiteto do Pluriverso, pois sem Sua permissão nada é possível!

A minha filha, Maitê, grande incentivadora e motivadora na minha vida pelo simples fato de existir! E também por compreender quando não pude “assistir a algum filme para toda a família, comendo besteirinhas” com ela, em detrimento do escasso tempo.

A Profa. Dra. Adriana Carvalho Capuchinho, pelos contributos para a realização deste trabalho. Dentre idas e vindas, puxões de orelha e arrocho nas rédeas, muitos foram os aprendizados e contribuições diretas ou derivadas do processo de ensino-aprendizagem, durante o tempo em que fora minha orientadora.

Ao Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig, meu primeiro e derradeiro orientador do PPG-Letras, grande incentivador para que eu ingressasse no programa e mais: que permanecesse nele. Serei eternamente grato pela confiança e incentivo quando os momentos difíceis pareciam intransponíveis.

A Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos (Avaliadora Externa – UFAC) e Profa. Dra. Neila Nunes de Souza (Avaliadora Interna – UFT) por terem aceitado o convite para participarem da minha qualificação e defesa e, principalmente, por terem contribuído muitíssimo para que eu pudesse ampliar minhas reflexões nesta dissertação.

Não poderia deixar de agradecer também a querida Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olívia Aparecida Silva, grande parceira no PIBID-Letras, apoiadora e entusiasta da minha vida acadêmica.

Aos meus colegas de turma no Mestrado, agradeço pela caminhada. Pois a companhia de alguns de vocês tornou o percurso mais alegre e menos pesado. Com grande satisfação, agradeço aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras/Linguística-UFT- Campus Porto Nacional que foram nossos professores e àqueles que não foram, mas que contribuíram em alguma vivência acadêmica. Ao Prof. Dr. Daniel Marra, por acreditar em mim e, de certa forma, ter aberto as portas do IFTO - *Campus* Palmas para que eu tivesse uma das melhores experiências profissionais. Diante da oportunidade, fiz daquela Instituição de Ensino o *locus* desta pesquisa, sem entraves e com parcerias e contribuições valiosas para a minha experiência tanto como docente quanto como pesquisador. Aos demais, agradeço pela parceria, acolhimento e incentivo.

Em especial, agradeço à minha grande amiga-irmã, Prof.<sup>a</sup> Ma. Maria Rilda Alves da Silva Martins, do IFTO - *Campus* Palmas, pelo inesgotável apoio durante minha trilha na pós-graduação; agradeço por cada convite para participar dos eventos acadêmicos, fundamentais para a minha formação durante esse período. Agradeço por pegar na minha mão quando - por força maior - pensei em desistir; por acreditar tanto em mim e até bem mais que eu mesmo e sempre quando eu mais precisava. Gratidão, minha amiga!

Os agradecimentos são igualmente devidos às entidades, tanto pela cedência de dados imprescindíveis para o estudo em causa, quanto por assegurar a mim o direito de produzir conhecimento. Como tal agradeço:

Inicialmente, aos participantes desta pesquisa, pela disponibilidade e boa vontade em contribuir.

Ao IFTO - *Campus* Palmas, por não gerar entraves para a geração de dados dessa pesquisa, por cederem todos os espaços e aos técnicos por sempre se mostrarem disponíveis e prestativos.

A Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes, por assegurar o direito constitucional de afastamento para aperfeiçoamento profissional, sendo possível desenvolver essa pesquisa.

Assim, agradeço ainda às técnicas da Diretoria Regional de Ensino de Porto Nacional e Diretoria de Formação da SEDUC-TO, pelo apoio durante os trâmites burocráticos.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização deste trabalho.

“São muitos os que buscam os caminhos do mundo... Mas os caminhos do mundo não estão traçados. Ainda que haja muitos desenhados nas cartografias, emaranhados nos atlas, todo viajante busca abrir caminho para o novo, desvendar o desconhecido, alcançar a surpresa ou deslumbramento. A rigor, cada viajante abre seu caminho, não só quando desbrava o desconhecido, mas quando redesenha o conhecido.”

*(OCTAVIO IANNI, 2002)*



## RESUMO

Dentro da perspectiva (trans)interdisciplinar da Linguística Aplicada, esta pesquisa tem o objetivo de trazer uma reflexão teórica, a partir de uma concepção dialógica da linguagem e da pedagogia do pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994; 2001), sobre o uso das multissemiões aplicadas aos multiletramentos, no contexto do Ensino Profissionalizante Integrado ao Ensino Médio – EPIEM do IFTO, *Campus* Palmas. Para a análise dos dados recorreremos à noção de dialogismo, proposta por Bakhtin, por entendermos que o princípio dialógico apaga as fronteiras do texto como totalidade fechada. Além disso, fundamentaremos a análise com os estudos que discutem sobre os multiletramentos no desenvolvimento do ensino de línguas, com foco na leitura e escrita, às várias concepções e reflexões sobre a multiplicidade dos textos. O estudo foi realizado sob a lógica da pesquisa qualitativa, quanto à sua abordagem, que se desenvolveu a partir de uma análise interpretativa de dados quantitativos, respectivos ao trabalho didático-pedagógico do professor de línguas do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação do Tocantins - IFTO – *Campus* Palmas e respectivos à geração de resultados; como uma pesquisa básica quanto à sua natureza; como uma pesquisa descritiva e exploratória, quanto ao objetivo; e como uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, quanto aos procedimentos. Nessa perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida tendo como foco a abordagem das multimodalidades de textos, sugerindo uma pedagogia voltada para as práticas sociais, centrada nos sujeitos como agentes em seus próprios processos de conhecimento, adotando-se o viés do pós-método. Principalmente, quando focamos na temática do ensino da leitura e da escrita sob um contexto hipermoderno, dos multiletramentos e multimodalidades, de acordo com o que dispõe Rojo (2012) e Cope e Kalantzis (2009). O objeto de estudo desta pesquisa apontou uma base coerente para o entendimento das fases que constituem a abordagem do ensino e aprendizagem de línguas, dentro da perspectiva das múltiplas semiões que integram os novos textos, que propiciam a reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita na sociedade atual. Para tanto, a pesquisa usou como embasamento o chamado círculo de Bakhtin, que são concepções que não compreendem o discurso apenas como um estilo, mas nos significados, com foco na aprendizagem aberta às diferenças, mudanças e inovações, multiplicidade cultural que se inter-relaciona e na pluralidade de textos que circulam nas sociedades contemporâneas, considerando a flexibilidade, as formas criativas e a refração dos sentidos dos enunciados, de acordo com suas formas de pesquisa de campo que propiciou a aplicação de dois questionários e uma oficina, denotando que: os professores (sujeitos) conhecem, mas não dão a devida importância, bem como não detêm os multiletramentos; são desenvolvidas estratégias de ensino com o uso da pedagogia dos multiletramentos; as Tecnologias Digitais são utilizadas nas atividades pedagógicas do ensino de línguas, mas não é um uso planejado e com foco nos multiletramentos, todavia contribui para que o aluno se aproprie das habilidades e competências do sistema de leitura e escrita; a promoção/disseminação e qualificação da participação multiletrada na hipermodernidade é possível a partir de um processo de formação intencional embasado no contexto das práticas sociais da contemporaneidade, e isso é viável por meio de uma docência crítica e reflexiva, que propicie experiências reais com as multissemiões da linguagem; as práticas de leitura e escrita devem contemplar o pluralismo linguístico e sociocultural das multimodalidades, a partir das práticas sociais. Dessa forma, as respostas obtidas contemplaram o alcance dos objetivos propostos para esta pesquisa.

**Palavras-chave:** Multiletramentos. Multimodalidades. Pedagogia Pós-Método. Ensino de Línguas.

## ABSTRACT

Within the (trans) interdisciplinary perspective of Applied Linguistics, this research aims to bring a theoretical reflection, from a dialogical conception of language, on the use of Digital Communication and Information Technologies in language teaching under the approach of multimodalities applied to multiliteracies, in the context of technical high school, *Campusat Palmas*. To this end, we resorted to the notion of dialogism, proposed by Bakhtin, to studies that discuss digital technologies in the development of reading and writing in hypermodernity, to various conceptions and reflections on the multiplicity of texts. The study was conducted under the logic of qualitative research, as its approach, which was developed from an interpretative analysis of quantitative data, related to the didactic-pedagogical work of the teacher of languages of the Integrated High School (EMI) of the Federal Institute of Tocantins Education - IFTO - Campus Palmas and respective to the generation of results; as basic research as to its nature; as a descriptive and exploratory research as to the objective; and as a bibliographical, documentary and field research, regarding the procedures. From this perspective, the research was developed focusing on the approach of text multimodalities, suggesting a pedagogy focused on social practices, centered on the subjects as agents in their own knowledge processes. Especially when we focus on the subject of teaching reading and writing in a hypermodern context, dominated by ICTs, multi-elements and multi-modalities, according to what Rojo (2012) provides. The object of study of this research pointed a coherent basis for the understanding of the phases that constitute the approach of the teaching and learning of languages, within the perspective of the multiple semioses that integrate the new texts, that allow the reflection on the teaching of the reading and the writing. in the hypermodern society dominated by information and communication technologies. To this end, the research used as basis Bakhtin's circle, which are conceptions that do not understand discourse only as a style, but in meanings, focusing on learning open to differences, changes and innovations, cultural multiplicity that interrelates and in the plurality of texts that circulate in contemporary societies, considering the flexibility, the creative forms and the refraction of the meanings of the utterances, according to their forms of plurilingualism. The results of the research appear in the presentation of an analysis developed from the theoretical-methodological paths of the present study, based on the data generated, mainly with the field research that provided the application of two questionnaires and a workshop, denoting that: teachers (subjects) know, but do not give due importance, as well as do not hold the multi-instruments; teaching strategies are developed using digital information and communication technologies (TDICs), but this use is not intentionally made in the light of multi-tooling pedagogy; Digital Technologies are used in the pedagogical activities of language teaching, but it is not a planned use and focus on the multi-tools, nevertheless contributes to the student to appropriate the skills and competences of the reading and writing system; The promotion / dissemination and qualification of multi-literate participation in hypermodernity is possible from an intentional formation process based on the context of contemporary social practices, and this is viable through a critical and reflective teaching, which provides real experiences with ICTs. and the multisemioses of language; Reading and writing practices should contemplate the linguistic and sociocultural pluralism of multimodalities, based on social practices. Thus, the answers obtained contemplated the achievement of the objectives proposed for this research.

**Key-words:** Multilaments. Multimodalities. Digital technologies. Language teaching.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Oficina pedagógica – Multiletramentos – “World café”.....	86
<b>Figura 2:</b> Oficina pedagógica – Multiletramentos – “World café”.....	87
<b>Figura 3:</b> Oficina pedagógica – Multiletramentos – “World café”.....	87

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1:** Questão 3: Você usa tecnologias digitais no seu processo de ensino e aprendizagem?.....77
- Gráfico 2:** Questão 4: Como você usa os recursos tecnológicos na sua prática didático-pedagógica?.....78
- Gráfico 3:** Questão 5: Você acredita que a escola pode ser um local mais atrativo aos alunos, se utilizar melhor as tecnologias digitais em sala de aula?.....79
- Gráfico 4:** Questão 6: Você acha que os recursos tecnológicos contribuem ou atrapalham o processo de ensino-aprendizagem na escola? Como acontece essa contribuição?.....80
- Gráfico 5:** Questão 7: A partir do contexto linguístico, descreva em uma palavra o que é pra você: Multiletramentos.....81
- Gráfico 6:** Questão 7: A partir do contexto linguístico, descreva em uma palavra o que é pra você: Multimodalidades.....82
- Gráfico 7:** Questão 8: Como você pensa que podem ser trabalhados os multiletramentos no ensino de línguas?.....83
- Gráfico 8:** Questão 1 do Questionário II: Como as atividades desenvolvidas em sua prática docente exploram os multiletramentos?.....89
- Gráfico 9:** Questão 2 do Questionário II: Asestratégias de ensino de línguas no EMI – IFTO – *Campus* Palmassão baseadas em tecnologias digitais de informação e comunicação –TDICs? Cite como são usadas:.....90
- Gráfico 10:** Questão 3 do Questionário II: Com base na pedagogia dos multiletramentos, cite quais estratégias você utiliza na prática em sala de aula.....91
- Gráfico 11:** Questão 4do Questionário II: Cite como as Tecnologias Digitais podem ser inseridas/usadas nas atividades pedagógicas.....92
- Gráfico 12:** Questão 5 do Questionário II: Para você, existem textos de modalidades “puras”? Por favor, justifique.....93
- Gráfico 13:** Questão 6 do Questionário II: Na sua opinião, as ações sociais intrínsecas à linguagem são fenômenos multimodais? Por favor, justifique.....94
- Gráfico 14:** Questão 7 do Questionário II: Você, como docente, vê vantagens na hipermídia para aprendizagem de leitura e escrita no meio digital dentro do ensino de línguas? Justifique.....95
- Gráfico 15:** Questão 8 do Questionário II: Os recursos que estão disponíveis na instituição tornam o ensino de leitura e escrita mais produtivo na hipermodernidade? Justifique.....96
- Gráfico 16:** Questão 9 do Questionário II: Como você entende que o docente pode atuar na

promoção/disseminação e qualificação da participação multiletrada na hipermodernidade?..97

**Gráfico 17:** Questão 10 do Questionário II:No ensino de línguas, quais experiências são relevantes para proporcionar aos alunos o desenvolvimento das competências de leitura e escrita em contextos hipermodernos?.....98

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Perfil dos participantes.....	59
<b>Quadro 2:</b> Estrutura física – IFTO – CAMPUS PALMAS.....	63
<b>Quadro 3:</b> Estrutura de cursos – IFTO – CAMPUS PALMAS.....	66
<b>Quadro 4:</b> Corpo Docente – IFTO – CAMPUS PALMAS.....	67
<b>Quadro 5:</b> Modalizações de análise discursiva (Bronckart,1999).....	75
<b>Quadro 6:</b> Questões 1 e 2: Gênero e idade dos professores entrevistados.....	76
<b>Quadro 7:</b> Questão 10/11 do Questionário II: A partir da abordagem dos multiletramentos, quais práticas de linguagem se deve contemplar e como lidar com o pluralismo presente na escola e com as culturas em rede?.....	99

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**BNCC** – Base Nacional Curricular Comum

**EMI** – Ensino Médio Integrado

**EPIEM** – Ensino Profissionalizante Integrado ao Ensino Médio – EPIEM

**IFTO** – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Tocantins

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**ODP** – Organização Didático-Pedagógica

**PPI** – Projeto Político Institucional

**PCNEM** – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

**TDIC's** – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I.....	21
1.1 A Pedagogia Pós-Método.....	22
1.2 Multiletramentos no Ensino e Aprendizagem de Leitura e Escrita.....	26
1.2.1 Leitura e Escrita na era hipermoderna.....	26
1.3 O espaço da leitura e escrita na Hipermodernidade.....	36
1.4 Da Alfabetização aos Multiletramentos e às Multissemoses.....	43
CAPÍTULO II: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA, PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	55
2.1 Caracterização de Pesquisa.....	55
2.2 Pesquisa de campo e geração de dados.....	58
2.3 Procedimento metodológico da oficina diagnóstica.....	60
2.4 Geração de dados após a aplicação da oficina diagnóstica.....	61
2.5 Contextualização da Pesquisa: o IFTO – <i>Campus</i> de Palmas.....	63
2.6 O Ensino Médio Integrado – EMI e suas particularidades.....	68
2.7 Ética na Pesquisa.....	72
CAPÍTULO III RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	74
3.1 Percepção diagnóstica: <i>particularidade, praticidade e possibilidade</i> no ensino de línguas .....	76
3.2 Percepção interpretativa: modalização dos discursos .....	85
3.3 Percepção interpretativa: <i>particularidade, praticidade e possibilidade</i> no ensino de línguas .....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICES.....	114



## INTRODUÇÃO

No cenário científico da Educação e da Linguística Aplicada, são constantes os debates sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas na educação básica. Tais discussões são pertinentes diante da conjuntura educacional atual, que exige uma aproximação cada vez mais estreita entre a universidade e a escola básica, considerando que, com o passar dos anos, ambas foram distanciadas. No campo da Educação, o distanciamento se deu pela quantidade de estudos teóricos e/ou focalizados na questão política que deixou de lado as investigações sobre os diferentes processos educativos. Na Linguística, a distância foi estabelecida pelos estudos que tratam de questões relacionadas à estrutura da língua, sem se importarem com as possibilidades de implicar de algum modo no complexo processo de ensino e aprendizagem. Portanto, cabe aos campos de pesquisa, pensar nessas distâncias e criarem meios para que haja uma aproximação no que cabe aos multiletramentos e multimodalidades no ensino de línguas, a partir das representações que os professores tem sobre a temática e o reflexo disso na abordagem da leitura e escrita em contextos hipermodernos.

Dentro de uma perspectiva dialógica de linguagem, a partir da concepção de Bakhtin, (2003; 2017), entende-se a importância da efetivação de atividades que estimulem as habilidades reflexivas dos alunos em busca da construção de conhecimentos linguístico-discursivos cada vez mais sólidos, os quais não estão limitados à oralidade, nem à escrita, mas que adensam em diferentes planos, a exemplo do suporte que deu início às discussões sobre multimodalidade e o multiletramentos no ensino de línguas, a partir da abordagem da leitura e escrita na atualidade.

Para tanto, o diálogo social faz parte do cotidiano e merece o devido aproveitamento nas práticas de ensino de línguas, pela possibilidade de resgatar culturas, ideologias e costumes, no intuito de apontar como os objetos de ensino podem se articular com as atividades de linguagem dos sujeitos, por mais simples que sejam. Essa articulação, pelo que se pode observar na educação brasileira, representa um movimento de ir além do que se conhece por ensino de línguas e coloca o professor na postura de sujeito crítico nesse processo (BAKHTIN, 2003).

Na educação escolar brasileira, os discursos que apresentam as racionalidades críticas se apresentam constantemente através, principalmente, dos dados quantitativos que pretendem medir a qualidade da educação básica, depositando no professor a maior parcela de culpa

pelos baixos índices. Elas se apresentam, ainda, pelos materiais didáticos utilizados ou ainda currículos que, por vezes, não refletem a necessidade dos alunos. Além disso, os currículos, sobretudo os elaborados em estados e municípios, apresentam uma proposta homogeneizadora e que acabam limitando as práticas de ensino para o professor seguir, quando na verdade eles precisam ser vistos como recursos auxiliares e sugestivos a serem utilizados pelo professor quando necessário.

Depreende-se que esse cenário precisa ser, mesmo que em pequenos passos, revertido, e a pesquisa, sem sombra de dúvidas, torna-se um meio pertinente para começar a se refletir sobre as possibilidades de caminhar em busca de um ensino e aprendizagem reflexivo que atribua ao aluno o papel ativo que ele precisa para desenvolver satisfatoriamente as tarefas escolares em sala de aula e fora dela. Em uma era marcada pelo uso emergente de diversos recursos didáticos multimodais, vê-se que é necessário, para deixar o processo de ensino e aprendizagem mais atrativo e dinâmico, que sejam utilizados os recursos multimodais, visto que muitas das queixas dos alunos estão direcionadas à falta de atratividade do ensino de línguas que, muitas vezes, foca no ensino de gramática.

Nesse sentido, a pedagogia pós-método, proposta por Kumaravadivelu (2001) é uma abordagem que possibilita que o professor desenvolva seu próprio método de ensino, utilizando recursos didáticos variados. Além disso, possibilita que o docente não fique preso às teorias que propõe como o ensino de línguas deve ser colocado em prática. Nessa perspectiva, o professor torna-se um pesquisador, na medida em que testa e reflete sobre as teorias de ensino, além de ser um sujeito que pode criar suas próprias teorias, propiciando formação crítica aos alunos.

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a prática pedagógica dos professores, colaboradores dessa pesquisa, no que se refere à pedagogia pós-método, dos multiletramentos, com principal foco nas multimodalidades no ensino de línguas, a partir de atividades de leitura no Ensino Médio Integrado – EMI do IFTO, Campus de Palmas. Com esse objetivo, foi proposta uma reflexão teórica à luz dos estudos dialógicos, representados por Bakhtin, por acreditarmos que o princípio dialógico apaga as fronteiras do texto como totalidade fechada, bem como sob a abordagem das multimodalidades e da pedagogia pós-método.

Com essa aspiração foram desenvolvidos os seguintes objetivos específicos: a) Investigar a prática docente no ensino de leitura e escrita na perspectiva dos multiletramentos e da pedagogia pós-método; b) Analisar de que maneira o ensino de línguas no EMI – IFTO

*Campus* Palmas contempla a utilização de recursos didáticos multimodais; c) Analisar como as os recursos multimodais são utilizadas no local da pesquisa, com foco nas atividades de leitura e escrita, considerando a importância do atual contexto social, o qual torna premente que o aluno se aproprie das habilidades e competências da língua em sua dinâmica de uso.

Sobre o dialogismo da língua, recorreremos ao chamado círculo de Bakhtin, que apresenta concepções que compreendem o discurso não como estilos, modos ou composições estruturais, mas como reconhecimento dos múltiplos sentidos adjacentes, com foco na aprendizagem, na multiplicidade sociocultural e na pluralidade textual. Assim, conforme corrobora o plurilinguismo, as formas criativas e a construção de sentidos nos múltiplos textos intrínseca à sociedade contemporânea, os quais são assimilados em diversos gêneros discursivos.

O interesse por esse trabalho surgiu a partir da participação da II Conferência Internacional de Estudos da Linguagem (CIELIN 2018), que despertou o interesse pela investigação dos fenômenos da pedagogia dos multiletramentos na Educação por meio de propostas multimodais no ensino de línguas, propiciando a mudança na linha de pesquisa, seguindo para uma proposta mais aplicada à realidade do ensino de línguas, na expectativa de compreender as experiências vivenciadas em sala de aula, como docente da área de linguagens do IFTO – *Campus* Palmas, por meio de construções realizadas (e não realizadas) das práticas pedagógicas com foco no ensino de leitura e escrita, propiciando reflexões relativas à aplicabilidade dos multiletramentos, talvez por um conhecimento superficial sobre a temática, ou também pela compreensão equivocada do que são os textos multimodais, o que é a multimodalidade e/ou multisssemioses da linguagem, bem como, talvez pela realização de uma docência automatizada, pouco reflexiva sobre seu alcance e sua importância na construção das (e nas) práticas sociais.

A partir desse interesse, surgiram questionamentos que serviram de norteamento para o desenvolvimento da pesquisa, que buscou responder às seguintes indagações: Os docentes utilizam, em sua prática, os princípios da Pedagogia Pós-Método? Quais as percepções do discurso dos professores de línguas do EMI – IFTO *Campus* Palmas sobre suas práticas de leitura e escrita na perspectiva dos multiletramentos? Qual a compreensão dos docentes de línguas do EMI – IFTO *Campus* Palmas sobre os multiletramentos, multimodalidades e/ou multisssemioses da linguagem?

Os pressupostos teóricos e metodológicos da Linguística Aplicada, da Pedagogia Pós-Método e das teorias do discurso, bem como os multiletramentos, com foco no ensino de

leitura e escrita na atualidade, levaram a pesquisa para um embasamento teórico, que oportunizou adentrar em um contexto docente de construção de novos e múltiplos letramentos. A estruturação de todas as etapas da pesquisa: levantamento de aporte teórico, delimitação da metodologia, pesquisa documental, pesquisa de campo, aplicação de questionários, realização de oficina, observações e reflexões culminaram na respectiva geração e análise de dados, os quais propiciaram o alcance dos objetivos propostos pela pesquisa.

Para a descrição aplicada em relação aos multiletramentos e multimodalidades no ensino de línguas, a partir da abordagem da leitura e escrita no contexto contemporâneo, compreendemos que a temática dos multiletramentos surgiu para dar conta das novas demandas da sociedade, seguindo os princípios do letramento, vendo na educação um modo de promover a reflexão sobre as (das e nas) práticas sociais, de modo (trans)interdisciplinar. Assim, os novos e múltiplos letramentos estão relacionados com a interpretação das representações sociais.

Para melhor exposição das discussões e resultados dessa pesquisa, este trabalho está estruturado em três capítulos: Embasamento teórico no tocante à pedagogia pós-método, aos multiletramentos e multimodalidades no ensino de línguas; Contextualização e Percorso metodológico; e Resultados, Análise e Discussão a partir das representações que os professores têm sobre a temática e o reflexo disso na abordagem da leitura e escrita em contextos hipermodernos, contando ainda com as considerações finais e as referências que embasaram a pesquisa.

Os resultados apontam para a utilização de multimodalidades e multiletramentos na sala de aula como uma possibilidade a partir dos contextos modernos, em que gêneros e discursos são permeados por linguagem verbal e não verbal. Nesse contexto, os professores veem as práticas pedagógicas como recursos intrínsecos às várias metodologias de ensino, mas não como ações intencionais planejadas, no sentido de explorar e desenvolver as multissemióticas da língua, talvez como uma forma de abordar, inconscientemente, essas abordagens, o que aponta para uma pedagogia pós-método, mesmo que de forma inconsciente. Apesar disso, nota-se que as práticas pedagógicas assinalam a autonomia do docente em definir o que deve e como deve ser ensinado. Percebe-se, portanto, a partir dos dados gerados com a pesquisa que, ainda poucos docentes tem conhecimento dessa área de conhecimento no ensino de línguas, demonstrando práticas escolares da leitura e escrita que,

muitas vezes, não necessariamente se aproximam dos aportes teórico-metodológicos na perspectiva multimodal.

## CAPÍTULO I

As línguas são naturalmente dinâmicas e esse dinamismo ocorre porque elas são um fato social, assim, acompanham o pensamento humano e o desenvolvimento da sociedade, estando intrínsecas mutuamente às mudanças sociais. Desse modo, as pesquisas educacionais têm sido voltadas para o viés da aplicabilidade, quando os pesquisadores-docentes buscam entre si as respostas para a melhoria do seu próprio processo de ensino e aprendizagem, em parceria com outros educadores, no contexto educativo. Principalmente, quando focamos na temática do ensino da leitura e da escrita na perspectiva dos multiletramentos e multimodalidades, de acordo com o que dispõe Rojo (2012).

Nesse contexto, encontramos respaldo na concepção de Ibiapina (2008) que apresenta a compreensão de que as pesquisas em educação devem usar a vertente colaborativa, no sentido de propiciar vivências com êxitos mútuos, a fim de contribuir para a mudança da prática pedagógica, de maneira mais aproximada da realidade, de acordo com o que se propõe as pesquisas voltadas para a área da Linguística Aplicada.

No que cabe a outro aporte teórico-metodológico que serviu para embasamento das análises respectivas a presente pesquisa podemos citar o modelo de competências do professor de linguagem proposto por Almeida Filho (2005/2008), uma vez que a pesquisa está voltada para a docência, ou seja, a abordagem dos docentes de linguagens sobre os multiletramentos e as multimodalidades no ensino de línguas dos alunos do EMI do IFTO – *Campus* Palmas. Os trabalhos do autor dizem respeito ao objeto de estudo desta pesquisa, visto que apontam uma base coerente para o entendimento das fases que constituem a abordagem do ensino e aprendizagem de línguas, dentro da perspectiva das múltiplas semioses que integram os novos textos, que propiciam a reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita na sociedade hipermoderna que utiliza novas tecnologias de informação e comunicação, conforme destaca Rojo (2012).

A este respeito, Almeida Filho (2005), na perspectiva da pedagogia pós-método, afirma que todo professor de línguas, constrói a sua base de conhecimento, de como colocar em prática a sua atividade de ensino assentada em quatro dimensões ou fases que, por meio delas, o professor desenvolve competências que modificam a sua própria abordagem de ensino e aprendizagem de uma língua, sendo elas:

- O “planejamento das unidades” [conteúdos] de um curso da língua a ser ensinada e aprendida;

- A “produção de materiais didáticos” e sua seleção visando o ensino-aprendizagem da língua alvo;
- As “experiências” vivenciadas pelo docente no trabalho com a língua a ser ensinada com os discentes no âmbito da sala de aula e/ou fora quanto fora dela;
- Os processos avaliativos da produção dos discentes considerando, do mesmo modo, a “auto-avaliação do professor e avaliação dos alunos e/ou externo do trabalho do professor” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 13).

Por conseguinte, quando se discute os multiletramentos e as multimodalidades no ensino de línguas, certamente se amplia essa percepção de Almeida Filho (2005), não de modo a abandoná-la, mas a agregar valor às competências intrínsecas ao professor de línguas, à medida em que significados são construídos, uma vez que eles exercem sua subjetividade no processo de representação. Esses significados estão sempre em construção, e por isso são novos, pois se reconstróem continuamente, resultando em subjetividade transformada e, desse modo, em aprendizagem, ou seja, propicia a reflexão e a mudança de postura, conforme se compreende a partir de Cope; Kalantzis (2009).

Nessa perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida tendo como foco a abordagem da pedagogia Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2001) e dos multiletramentos, sugerindo uma pedagogia voltada para a cidadania, centrada nos sujeitos como agentes em seus próprios processos de conhecimento. Para tanto, a pesquisa ainda usou como embasamento o chamado “círculo de Bakhtin”, que são concepções advindas de Bakhtin (1979), que não compreende o discurso apenas como um *estilo*, ou seja, pela “seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais” (BAKHTIN, 1979, p. 280), mas nos significados, com foco na aprendizagem aberta às diferenças, mudanças e inovações, multiplicidade cultural que se inter-relaciona e na pluralidade de textos que circulam nas sociedades contemporâneas, considerando a flexibilidade, as formas criativas e a refração dos sentidos dos enunciados, de acordo com suas formas de plurilinguismo.

### **1.1 A Pedagogia Pós-Método**

Em 1994, Kumaravadivelu começa a discutir as abordagens para o ensino de línguas. Considerando que os métodos, abordagens e recursos didáticos no ensino de línguas sempre eram criados por pesquisadores, que imaginavam que os educadores deveriam aplicar tal e qual em sala de aula, mas que não se adequavam à realidade do aluno, Kumaravadivelu iniciou o debate sobre uma nova pedagogia transgressiva. Partindo das discussões de Prabhu (1990), em seu artigo *Não há nenhum método perfeito – por quê?*, Kumaravadivelu discutiu o

que ele chama de a “Condição Pós-Método”, ou seja, um estado que nos impele a redefinir e a repensar a relação entre os teóricos que criam um método de ensino e os professores que devem por em prática esse método. (1994, p. 28). Nesse sentido, as práticas pedagógicas, pensadas pelos pesquisadores e replicadas pelos docentes, criavam um abismo entre teoria e prática.

Em 2001, Kumaravadivelu publica o artigo *Toward a Postmethod Pedagogy* (Rumo a uma pedagogia pós-método), no qual discute os princípios de uma pedagogia transgressiva chamada o Pós-Método. Com base no pensamento de Paulo Freire, Kumaravadivelu, pesquisador natural da Índia e radicado nos Estados Unidos, propõe três princípios para sua pedagogia pós-método: a) princípio ou pedagogia da *particularidade*; b) princípio ou pedagogia da *praticidade*; c) princípio ou pedagogia da *possibilidade*. Esses três princípios foram os fundamentos que formularam sua pedagogia pós-método.

Segundo Kumaravadivelu (2001, p. 538), toda pedagogia deve ser uma pedagogia da particularidade, na medida em que toda a prática pedagógica deve ser pensada em um determinado contexto social. Ou seja, cada escola, cada sala de aula terá sua particularidade que vai exigir práticas pedagógicas que consigam desenvolver os saberes dos alunos, valorizar sua cultura, costumes e necessidades locais, bem com pensar sua realidade e seus problemas na busca de soluções para fazer com que sejam resolvidas a partir das ações dos sujeitos dessa comunidade. Para o autor, para que uma pedagogia da particularidade seja relevante “deve ser sensível a um grupo particular de professores ensinando um grupo particular de alunos que estão em busca de um conjunto particular de objetivos de dentro de um contexto institucional, incorporado em um contexto sociocultural específico.” (2001, p. 538). Ou seja, cada contexto e seus atores possuem anseios educacionais que devem ser alcançados por meio de uma pedagogia que respeite sua diversidade, especificidades e suas experiências. Segundo o pensador,

Toda pedagogia, como toda a política, é local. Ignorar as exigências locais é ignorar as experiências vividas. As pedagogias que ignoram as experiências vividas provarão, por fim, ser “tão perturbadoras para os que são afetados por ela – tão ameaçadora para seus sistemas de crenças – que a hostilidade emerge e o aprendizado torna-se impossível” (COLEMAN, 1996, p. 11 apud KUMARAVADIVELU, p. 539)

Nessa afirmação, percebemos o quanto práticas pedagógicas dissociadas da realidade dos alunos podem causar frustração e serem contraproducentes, na medida em que desconsideram as exigências e experiências de uma determinada comunidade.



Kumaravadivelu pontua que “mesmo inovações pedagógicas criadas localmente falharam, porque apenas importavam bases metodológicas do exterior, sem levar em consideração particularidades linguísticas, socioculturais e políticas do local” (2001, p. 539). Por isso, mesmo que se “adapte” determinadas metodologias e recursos didáticos, eles podem falhar se não considerarem as especificidades locais de alunos e professores.

Já o princípio ou pedagogia da praticidade está ligada à relação entre teoria e prática. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 540). Nesse sentido, deve-se ter em mente se as práticas pedagógicas adotadas em um contexto específico são viáveis, exequíveis e se podem ser, de fato, colocadas em prática. Kumuravadivelu recupera distinção entre teorias profissionais e teorias pessoais, proposta por O’Halon (1993). Nas palavras de Kumaravadivelu,

as teorias profissionais são aquelas que são geradas por especialistas e são geralmente transmitidas de centros de estudos superiores. As teorias pessoais, por outro lado, são as que os professores desenvolvem ao interpretar e aplicar teorias profissionais em situações práticas enquanto atuam como professores. Embora essa distinção soe eminentemente sensível, na realidade as teorias profissionais criadas por especialistas são frequentemente valorizadas, ao passo que as teorias pessoais criadas por professores são, comumente, ignoradas. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 540)

Segundo Kumaravadivelu, essa distinção entre teorias dos especialistas e teorias dos professores serviu de base para a pesquisa-ação, mas que é vista apenas como uma forma de melhorar a prática, e não para teorizar. Nesse sentido, o autor faz a seguinte crítica sobre essa distinção:

Essa sugestão de que professores deveriam construir sua teoria pessoal ao testar, interpretar e julgar a utilidade de teorias profissionais propostas por especialistas cria apenas um estreito espaço para que os professores atuem frutiferamente como indivíduos reflexivos. De fato, essa sugestão deixa pouco espaço para a autoconceituação e a autoconstrução do conhecimento pedagógico, porque os professores são tratados meramente como implementadores de teorias profissionais. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 541-541)

Dessa forma, tanto no âmbito teórico, como no âmbito de metodologias de ensino os professores são geralmente formados a replicarem teorias pensadas por pesquisadores de gabinete das universidades. Além disso, outro problema frequente é a questão do currículo, que também é imposto (documentos curriculares estaduais, municipais, PCNs, BNCC). Nesse

sentido, a prática docente fica engessada, sem a possibilidade de transgredir os muros da escola para transformar o meio social dos alunos e professores.

Uma pedagogia da praticidade, como eu a visualizo, procura superar algumas das deficiências inerentes às dicotomias teoria-versus-prática, teoria dos teóricos versus teoria dos professores, incentivando e capacitando os próprios professores a teorizar a partir de suas práticas e praticar o que eles teorizam (KUMARAVADIVELU, 1999b). Se o conhecimento pedagógico sensível ao contexto precisa emergir dos professores e de sua prática do ensino cotidiano, eles devem ser auxiliados a se tornarem indivíduos autônomos. Este objetivo não pode ser alcançado simplesmente pedindo aos professores que ponham em prática teorias concebidas e construídas por outros. Isso só pode ser alcançado ajudando os professores a desenvolver o conhecimento e a habilidade, atitude e autonomia necessários para construir seu próprio conhecimento pedagógico sensível ao contexto, que tornará sua prática do ensino cotidiano um esforço valioso. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 541).

Nesse sentido, a formação de professores deve estar voltada para formar um professor-pesquisador, que utilize sua prática para pensar e repensar teorias postas. Além do mais, deve-se pensar a formação docente com foco no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e, principalmente, autonomia e reflexão crítica. Em sumo, uma pedagogia da praticidade deve ter o objetivo de teorias pensadas pelos professores.

O terceiro princípio da pedagogia pós-método de Kumaravadivelu é a pedagogia da possibilidade, que tem como base o pensamento de Paulo Freire. Pensadores da pedagogia crítica e do pós-método têm a opinião, segundo o autor, de que

a pedagogia, qualquer pedagogia, está implicada em relações de poder e dominação, e é implementada para criar e manter desigualdades sociais. Reconhecer e destacar as posições de sujeito dos alunos e professores, ou seja, sua classe, raça, gênero e etnia, esses autores incentivam alunos e professores a questionar o *status quo* que os mantém subjugados. Eles defendem uma pedagogia da possibilidade que capacite os participantes e apontam para “a necessidade de desenvolver teorias, formas de conhecimento e práticas sociais que trabalhem com as experiências que as pessoas trazem para o cenário pedagógico” (GIROUX, 1988, p. 134 apud KUMARAVADIVELU).” (2001, p. 542).

Nota-se como as posições sociais, étnicas, de classe e gênero implicam em práticas pedagógicas tendem a subjugar alunos e professores a condição de subalterno, sem que possam romper esse *status quo*. Nesse sentido, a pedagogia pós-método visa a reflexão crítica sobre suas práticas sociais, de modo a pensar problemas locais e transgredir as posições hegemônicas impostas pelas elites. Segundo Kumaravadivelu,

As experiências que os participantes trazem para o cenário pedagógico são moldados não apenas pelos episódios de aprendizado / ensino que encontraram no passado, mas também pelo ambiente social, econômico e político mais amplo em que cresceram. Essas experiências têm o potencial de transformar práticas pedagógicas de maneiras não intencionais e inesperadas por planejadores de políticas públicas, criadores de currículo ou produtores de livros didáticos. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 543).

Portanto, é fundamental trazer para a prática docente a realidade dos alunos, suas necessidades e exigências, bem como debater os posicionamentos políticos impostos pelas elites que têm o objetivo da manutenção das classes subjugadas. Então, as práticas docentes da pedagogia pós-método devem pensar em professores autônomos e críticos para pensar sua realidade e sua prática de ensino, bem como desenvolver a autonomia dos alunos e sua criticidade em relação a seu contexto e suas experiências vividas.

## **1.2 Multiletramentos no Ensino e Aprendizagem de Leitura e Escrita**

O objetivo dessa seção é embasar a pesquisa, de modo a propiciar a compreensão do que são os multiletramentos e as multimodalidades no campo linguístico, contribuindo para o entendimento do ensino de línguas, haja vista as constantes mudanças na sociedade, que são intrínsecas à língua e sua amplitude em âmbito cognitivo e social. Desse modo, denota-se importante compreender os multiletramentos podem ser utilizadas nas práticas pedagógicas, identificando recursos e estratégias de sua utilização, bem como a contribuição que o uso de recursos tecnológicos traz para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, de forma a facilitar a comunicação e a interação entre os sujeitos, investigando a aplicação de princípios, técnicas e resultados das investigações teóricas sobre as línguas para a solução de problemas educacionais e socioculturais, ou seja, desenvolver uma investigação aplicada autoconsciente, preocupada em encaminhar soluções sistemáticas para questões reais de uso de linguagem.

### **1.2.1 Leitura e Escrita na era hipermoderna**

Inúmeras são as literaturas que prenunciam e tratam das mudanças sociais no século XX, que, dentre outros fatores foi marcado pela urbanização da sociedade e pela tecnologização. Assim, na contemporaneidade, várias e importantes foram as transformações

sociais, e a linguagem tem acompanhado essas mudanças, haja vista que, a língua é um fato social, e como tal, muda e se desenvolve concomitantemente à sociedade.

A tecnologização está relacionada à lógica da informação e comunicação via recursos tecnológicos, ou seja, estrutura-se, em primeiro lugar, a partir de um contexto de aceitação global, no qual o desenvolvimento tecnológico é responsável por reconfigurar o modo de ser, agir, se relacionar e existir dos indivíduos e, principalmente, propor os modelos comunicacionais vigentes. Desse modo, não se pode separar a informação e comunicação da tecnologia e vice e versa (CASTELLS, 2001).

Nesse contexto, importa compreender a língua (linguagem), mas, bem mais do que isso, entender as multimodalidades no ensino de línguas, os multiletramentos na pedagogia pós-método e o uso das tecnologias aplicadas à prática pedagógica, como mecanismo de desenvolvimento dos usos de linguagem. E nesse aspecto, partimos do círculo de Bakhtin (BRAIT, 1997), no sentido de abordar as multifaces da língua, como o dialogismo e as relações de sentido, a abordagem enunciativo-discursiva, o plurilinguismo e as vozes discursivas, e a linguagem como atividade responsiva.

Assim, objetiva-se com base no círculo bakhtiniano da linguagem situar a pesquisa, a partir da compreensão de sua função dialética, inicialmente como o “princípio” constitutivas reflexões sobre a língua, e, por conseguinte, desenvolvendo um espaço de entremédio de noções inter-relacionais, que auxiliam no entendimento da linguagem, bem como da noção do plurilinguismo não só como uma diversidade de vozes sociais, mas principalmente como a dialogização dessas vozes, ou seja, o plurilinguismodialogizado, sob a observação de uma situação concreta, analisando um processo interacional de leitura e escrita mediada por tecnologias.

A leitura e escrita já não são as mesmas, elas caracterizam-se como analógicas, ou seja, sentido semelhante, ligado tanto ao cognitivo, quanto ao social, não apenas à decodificação de sinais, mas sua interpretação para uma aplicação prática, dentro da abordagem dos usos de linguagem. Por conseguinte, existe a popularização do livro – que já não é apenas um objeto físico (impresso), mas também digital – jornais, revistas, artigos, uma gama enorme de informações simultâneas. As imagens estão por toda parte, nunca se utilizou tanto a linguagem não verbal, a visão semiótica da linguagem (KLEIMAN, 2008). E é nessa perspectiva que, inicialmente, vamos conceituar os termos que são os objetos de análise da presente pesquisa.

As novas tecnologias têm entrado na agenda escolar, mas importa conceituá-las, uma vez que são mais do que isso, caracterizando-se como Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que, para além de importantes recursos pedagógicos, são ferramentas contemporâneas de usos da linguagem, através das quais se elaboram e desenvolvem discursos, dentro de cada contexto, propiciando, portanto, “novas formas de ser, de se comportar, de se discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender” (ROJO, 2015, p. 116).

Nas últimas duas décadas, alguns contextos passaram a utilizar as novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na escola. Conforme afirma Barbosa (2016) “a perspectiva, o recorte e a forma dessa presença variam muito, sendo que, em certos aspectos, a primeira direciona os outros dois”, pois,

O recorte diz respeito à tecnologia: entre outras possibilidades, alguns estudiosos e educadores focam nos artefatos em si mesmos e nos seus vários usos possíveis; outros se referem à cultura digital, colocando em evidência diferentes formas de ação, relação, agrupamentos, práticas sociais, valores, sistemas de crença etc. que instituem diferentes culturas no mundo digital. Outros ainda tecem considerações e proposições sobre a esfera digital com base em apontamentos sobre os **novos letramentos** e **multiletramentos**, destacando as práticas sociais e de linguagem que têm lugar nessa esfera e o novo *ethos* que delas decorre, ao mesmo tempo que as instaura (BARBOSA, 2016, grifos da autora).

Desse modo, a autora destaca que o uso das TDICs está atrelado ao contexto de hipermodernidade, ou seja, uma nova plataforma social que denota novos e multiletramentos, uma maneira atualizada de organização da sociedade, na qual as TDICs são uma realidade, pois estão associadas intrinsecamente às práticas sociais. Para tanto, resta à escola desenvolver suas diretrizes curriculares de maneira contextualizada, e para isso, deve considerar o uso das tecnologias e da diversidade de usos da linguagem.

Diante desse contexto, é imprescindível definir a hipermodernidade e todos os termos adjacentes a ela, os multiletramentos, a multimodalidade, a multissemiose, o que são os textos multimodais, textos multissemióticos, o hipertexto na atualidade, trazendo as discussões intrínsecas à semiótica social (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), os multiletramentos (STREET, 2012; OLIVEIRA, 2006) e a leitura e escrita na perspectiva da hipermodernidade (XAVIER, 2005).

Existe certa dificuldade em se definir as palavras derivadas do termo “moderno”, tais como: modernidade, pós-modernidade, hipermodernidade, supermodernidade, modernidade reflexiva, modernidade tardia e modernidade líquida. Todavia, é possível associar o termo a

várias palavras que acabam por traçar as características semânticas que contornam uma ruptura com o passado e uma ideia de novo, assimilando com: progresso, ciência, liberalismo, universalismo, globalização, dentre outros termos que nasceram com a modernidade e foram sustentados por ideologias e práticas sociais (GIDDENS, 1991).

Para Giddens (1991), muitos termos foram criados para conceituar essa fase de entremeios, entre a sociedade moderna, pós-moderna e a contemporânea. Alguns se referem positivamente à emergência desse novo tipo de sociedade, relativa à globalização e mundialização, entre tantos outros termos e expressões das mais diversas tendências. Para o autor, estamos chegando ao encerramento de uma época com o surgimento concomitante de outra, caracterizada diferentemente por vários autores: pós-modernidade, pós-modernismo, sociedade pós-industrial (GIDDENS, 1991), modernidade reflexiva (GIDDENS, BACK e LASH, 1997), modernidade tardia (GIDDENS, 2002), hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004), que também pode ser compreendida como supermodernidade (LIPOVETSKY, 2004), e a modernidade líquida, que nada mais é do que compreender que nada é engessado, mas tem determinada liquidez sob a perspectiva de cada contexto. Entretanto, é desapego, provisoriedade e acelerado processo de individualização; tempo de liberdade, ao mesmo tempo, de insegurança (BAUMAN, 1998).

Assim, com as alterações impostas na sociedade pela estrutura social contemporânea, seja como for denominada – pós-modernidade, modernidade reflexiva, modernidade líquida, supermodernidade ou hipermodernidade – a língua sofre influências e reflexos, o que acaba por resultar em alterações em sua estrutura. Desse modo, a leitura e escrita na hipermodernidade está relacionada às novas e múltiplas formas de letramento, de textos, de representações e construções linguísticas, em um paralelo com as práticas sociais (LIPOVETSKY, 2004).

Para Rojo e Moura (2012) as instituições de ensino não podem ficar à margem dessa evolução no campo linguístico, visto que, o atual cenário educacional conduz a inquietações relacionadas às situações de aprendizagem que são promovidas na escola, aos recursos utilizados e ao papel do professor. Assim, destacamos aqui a necessidade de um novo olhar para o ensino de leitura e escrita, que precisa aproximar a linguagem digital – textos multimodais ou multissêmioses – aos textos trabalhados nas aulas de línguas, a fim de flexibilizar as técnicas de aprendizagem de leitura.

Nesse aspecto, os multiletramentos estão associados à multimodalidade, ou seja, no campo da linguística, e mais especificamente da linguística aplicada (LA) e da análise de

discurso (AD), Van Leeuwen (2011) apresentou a multimodalidade a partir de um percurso histórico, quando ele era utilizado na psicologia para explicar a percepção sensorial das pessoas, ou seja, as reações aos diferentes sentidos. Mais à frente o termo foi ampliado e introduzido à linguística, a partir das ideias de Halliday. Assim, o termo “multimodalidade” passou a ser adotado nos estudos da LA, especialmente no que se refere à sua aplicação nos estudos de linguagem e educação.

Dessa forma, Van Leeuwen (2011, p. 668) define “multimodalidade” como o “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos”. O autor diz que essa integração permite que imagem e texto assumam funções diferentes, não significando uma mera substituição de um recurso por outro, e ele compartilha essa ideia com outros teóricos, como Kress (1998), Goldstein (2008), Martinec e Salway (2005) e Lemke (1998).

De igual modo, Kress (2000) e Cope e Kalantzis (2009) afirmam que todos os textos são multimodais, ou seja, construídos de várias representações, que podem ser escritas, orais ou visuais, incluindo os escritos e orais, uma vez que, “A língua escrita está intimamente ligada ao visual em seu uso de espaçamento, leiaute e tipografia. A língua falada está intimamente associada ao modo áudio no uso de entonação, inflexão, afinação, tempo e pausa.” (COPE; KALANTZIS, 2009, p.179, tradução nossa).

Para Rojo (2012), os multiletramentos não são o mesmo que múltiplos letramentos, por estes apenas apontarem para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades. Já os multiletramentos consideram a variedade cultural presente na contemporaneidade e a variedade de sistemas semióticos dos textos, apresentando como característica principal que “são interativos; mais que isso, colaborativos; fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas [...]; são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).” (ROJO, 2012, p. 23).

Desse modo, a autora destaca que na atualidade os textos não são mais constituídos apenas por signos linguísticos em sequência linear, mas compostos simultaneamente por signos verbais e imagens, disponíveis em mídias audiovisuais, e é nessa concepção que a autora define multimodalidade e multissemiose dos textos, na perspectiva de que:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose 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).

Para tanto, a partir dos estudos de Rojo (2012) entendemos que os multiletramentos são as competências desenvolvidas pelo sujeito para interpretar as várias linguagens, ou seja, modos e semioses, presentes no texto, que geram sentido, de acordo com cada contexto de uso, seja linguístico e/ou social.

Dessa forma, os textos multimodais, multissemióticos, bem como o estão relacionados às várias formas e modos de linguagem presentes nos textos e/ou discursos da atualidade. Assim, a leitura e escrita na hipermodernidade são inerentes ao desenvolvimento de competências da linguagem, ou seja, à instigação de habilidades e capacidades de leitura e escrita significativa, de acordo com cada contexto de fala e de práticas sociais (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006; XAVIER, 2005).

Kleiman (1995 e 2005) ressalta que o termo multiletramentos surgiu a partir das discussões do New LondresGroup<sup>1</sup> relacionadas à atualização das práticas pedagógicas dentro do contexto das mudanças sociais e culturais advindas dos efeitos da globalização e evolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Essas mudanças geraram demandas por novos letramentos, os quais superam o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, bem como o espaço restrito da área de linguagens, expandindo-se ao domínio e a capacidade de desempenho de diferentes habilidades e competências, dentro de contextos sociais, políticos e culturais, e não apenas no âmbito educacional.

Dessa maneira, os multiletramentos podem ser compreendidos não apenas em decodificação de signos, limitada à alfabetização, mas na capacidade de interpretação da realidade, a partir dos usos de linguagem (KLEIMAN, 1995; 2005; SOARES, 2006). Assim, Street (2012) destaca que o termo multiletramentos é o ideal para abrigar e explicar o impacto de todo um conjunto de práticas sociais, domínios e usos dos diferentes códigos de linguagem e tecnologia aplicados às práticas pedagógicas.

A esse respeito, segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 96), as mudanças em torno da leitura e escrita na hipermodernidade vem ocorrendo nos modos de participação e interação social e essa relação tem orientado novas formas de enunciar por meio dos (novos) textos, uma vez que “mesmo com mudanças tão pronunciadas, a teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin não somente ainda é potente para a análise desses enunciados, como talvez nunca tenha encontrado expressão tão clara de seus mecanismos dialógicos”.

---

<sup>1</sup>GRUPO NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: desingning social futures. Harvard Educational Review, Harvard, Spring 1996. Disponível em: <http://www.sfu.ca/decaste/newLondres.htm>. Acesso em: 03 mai. 2019.



A intensificação e a diversificação da circulação da informação, a diminuição das distâncias espaciais, a velocidade em que informações passaram a ser veiculadas e a multissemiótica possibilitada pelas mídias eletrônicas constituíram-se terreno fértil para o surgimento de gêneros que integram vários recursos semióticos (ROJO, 2009). Assim, para Rojo e Barbosa (2015), mesmo tão distantes da modernidade industrial que caracterizou os séculos XIX e XX, cabe considerar os conceitos bakhtinianos sobre os discursos e seu significado.

A era da informação denota uma multiplicidade de informações disponíveis aos leitores. Os textos multissemióticos permitem representar imagetivamente uma informação, de modo que esse leitor tenha, além do texto verbal, outros recursos visuais que o auxiliarão na leitura e compreensão do conteúdo em questão. Assim, as imagens, as cores, os tipos de letras também são portadores de sentido e precisam ser lidos e interpretados; trazem informações que precisam ser inferidas (ORLANDI, 1999).

Considera-se que ler é uma atividade cognitiva e social em que os sujeitos trabalham ativamente para construir o sentido. Esse sentido é dependente de uma série de fatores, dentre eles, as tecnologias disponíveis. A leitura também está ligada à atenção compartilhada. No contexto atual, em que as tecnologias da comunicação e da informação fazem parte do cotidiano das pessoas, o conceito de letramento - entendido como a habilidade de ler e escrever – não consegue envolver o conjunto de possibilidades que as tecnologias trazem para a leitura. É nesse contexto de múltiplas informações e da necessidade de novas habilidades de leitura que os gêneros multissemióticos e multimodais despontam como gêneros imprescindíveis para auxiliar no desenvolvimento da compreensão leitora. Nesse sentido, Dionísio (2008) lembra a relação da palavra com a imagem e a interdependência delas:

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. (DIONÍSIO, 2008, p. 132).

Dessa forma, os textos multissemióticos unem a informação à interpretação de sentido, propiciando diversas representações inerentes ao texto, aos discursos implícitos e à geração de

poder estabelecida entre eles, situando o texto nas (às) práticas sociais, por isso que os novos e multiletramentos têm lugar cativo dentro do ensino de línguas (KRESS e VAN LEEUWEN, 2001; e KRESS, 2012).

Barthes (2007) ratifica a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin, na medida em que reconhece as diferenças nos modos de produzir a cultura escrita, incluindo a literatura, apontando, sobretudo as características do ato de escrever, tanto como prática de representação da condição humana, quanto de reflexão acerca dela. Assim, em um primeiro momento, Barthes discorre acerca do poder da palavra e a descreve como lugar do conflito, liberdade e opressão, enfatizando que:

É por meio da palavra que nos libertamos e nos oprimimos, a palavra é constituição, revelação e libertação daquilo que nos faz social. Reconhece-se desde sempre o poder da palavra, o seu uso esteve restrito aos escritores – romancistas, poetas, dramaturgos, contistas etc. (BARTHES, 2007, p. 33)

Nessa perspectiva, o autor destaca que o texto, ou seja, o discurso é constituído de norma técnica, mas o mais importante é a sua construção de sentido. Desse modo, a leitura e escrita devem ser usadas conforme cada contexto de uso, fazendo com que sua aplicação seja de maneira significativa e não apenas ligada às regras do discurso, uma vez que:

O escritor é um homem que absorve radicalmente o porquê do mundo num como escrever. E o milagre, se se pode dizer, é que essa atividade narcisista não cessa de provocar, ao longo de uma literatura secular, uma interrogação ao mundo: fechando-se no como escrever, o escritor acaba por reencontrar a pergunta aberta por excelência: por que o mundo? Qual é o sentido das coisas? (...) a literatura o representa como uma pergunta, nunca, definitivamente, como uma resposta” (BARTHES, 2007: 33).

Para tanto, o texto perde o seu caráter objetivo, de ser expressão realista dos fatos, tornando-se ambíguo porque constitui a subjetividade humana com a qual lida o sujeito, sendo que, é pela palavra que se explora, reiteradamente, o inexplicável do humano, numa tentativa de concretização dos sentimentos, da subjetividade. Dessa forma a palavra revela-se muito mais um meio, ela põe termo à ambiguidade expressa pela palavra. Segundo Barthes (2007), há muito se discute acerca do papel da leitura e escrita para a construção da humanidade, elas podem ser uma forma de construção de cidadania, nelas buscam-se uma referenciação expressa pela linguagem.

Nesse contexto, os conceitos apresentados, no tocante aos multiletramentos, multimodalidades ou multisssemioses da linguagem, tecnologias digitais de informação e

comunicação, e hipermodernidade e seus termos relativos, serviram para propiciar a compreensão da temática da investigação, para que consigamos, a partir dessas conceitualizações, desenvolver discussões a respeito de seus impactos e influências no contexto escolar, mais especificamente no que se refere ao trabalho de leitura e escrita no ensino de línguas.

Essa mudança social, que passou da concepção medieval para uma visão moderna do mundo trouxe consequências importantes, influenciando de forma decisiva a condução dos assuntos da vida humana coletiva e individual, uma vez que, essa hipermodernidade denota uma relatividade da linguagem, ou seja, tudo depende do contexto de construção, bem como da geração de sentido. Assim, a pedagogia se aproxima da tecnologia, buscando sempre entender os efeitos e as causas dessa realidade no processo de ensino e aprendizagem (COPE; KALANTZIS, 2009).

Essa conjuntura, caracterizada como “tempo de mudança”, virada de milênio, resultou da revolução tecnológica e informacional, que vem transformando nosso modo de pensar, comunicar, viver, produzir e consumir, atingindo simultaneamente diferentes pessoas em diferentes espaços, constituindo uma economia global, planetária, uma cultura de virtualidade real, que integra diversas culturas em um único universo eletrônico – o ciberespaço, com suas consequências positivas e negativas (CASTELLS, 2001).

A hipermodernidade mostra a horizontalização dos laços sociais, ou seja, um nivelamento nas relações entre os sujeitos, que se deu a partir do fenômeno da globalização, conforme afirma Gilles Lipovetsky (2004). Assim, na modernidade, alguns aspectos tomaram força e se sobressaíram com mais nitidez, que é o individualismo e a busca contínua por saciedade em todos os sentidos semânticos, livre das amarras da tradição e da verticalidade (BRAGA, 2010).

Consoante a isso, Rojo e Barbosa (2015) afirmam que,

Contraopondo-se ao conceito de pós-modernidade [de Lyotard (2002), dentre outros) – que pressupõe uma ruptura com a modernidade – Lipovetsky (2004), com outros autores como Charles (2009), vai postular o conceito de *Hipermodernidade*, que procura salientar não a superação, mas a radicalização da modernidade (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 114).

As autoras ainda pontuam que, na hipermodernidade vigoram os mesmos princípios da modernidade, tais como: racionalismo técnico, desenvolvimento tecnológico-científico, economia de mercado, valorização da democracia e extensão da lógica individualista, com uma “roupagem”, que se renova continuamente.

Diante desses apontamentos sobre a hipermodernidade, denotam-se algumas reflexões sobre as mudanças sociais advindas que influenciaram a própria transformação no ensino e aprendizagem, afetando os modos de ler e de escrever, das quais podemos destacar a autonomia do aluno e a horizontalidade das relações e do próprio conhecimento, considerando a importância da contextualização, das interações, da multidisciplinaridade, da transdisciplinaridade e interdisciplinaridade do ensino, que não é desenvolvido mais “em caixinhas”, mas de maneira integrada, visando uma formação integral do sujeito (MOITA-LOPES, 1998; CELANI, 1998; ROJO, 2007).

Foi a partir dessa compreensão que adotamos em nossa dissertação o termo hipermodernidade, por entendermos que essa época se caracteriza pela não institucionalização, pela não recorrência à tradição, pela particularização na relação com o tempo – fenômenos estes que atravessam a sociedade toda e afetam, inclusive, a linguagem. É nesse contexto que circulam os multiletramentos, para tanto, importa saber como o ensino de línguas é influenciado, por meio das práticas de leitura e escrita (LIPOVETSKY; CHARLES, 2004).

Dessa forma, nota-se que tudo é transformado pela velocidade eletrônica, imprimindo novo ritmo à sociedade-rede, e assim, diante de tantas transformações, Rojo (2012) reportou os questionamentos levantados pelo Grupo de Nova Londres em 96, sobre a existência (ou não) de algum espaço para a abordagem da diversidade cultural e de linguagens na escola; se há lugar para o plurilinguismo, para as multissemoses e para abordagens mais pluralistas das culturas dentro dessa nova organização social. E, se existe, será que essa abordagem ocorre de forma crítica-reflexiva, de forma assistemática ou com sistemática inadequada, estando essas indagações ligadas ao ensino de línguas por meio de práticas de leitura e escrita relativas aos multiletramentos e multissemoses da linguagem.

Nesse sentido, face às mudanças sociais, do ponto de vista linguístico, nota-se que as práticas de leitura e escrita têm se alterado. Afinal, os textos vêm adquirindo novas configurações, *layouts* e traz consigo novas e multissemoses, as quais devem ser trabalhadas criticamente em sala de aula. Hoje, os textos transcendem e se elevam a novas categorias que já não cabem apenas no sistema linguístico tradicional (palavras, frases, escrita).

A presença das múltiplas semioses que integram os novos textos faz emergir uma reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita na sociedade contemporânea dominada pelas tecnologias de informação e comunicação, campos que passam a dar suporte na compreensão dessas novas demandas. Tendo em vista que as modalidades verbais e visuais vêm, cada vez

mais, dividindo espaços na comunicação humana, é imprescindível que o ensino de leitura e escrita não desconsidere os parâmetros da multimodalidade ou multissemioses da linguagem, conforme Rojo (2012). Afinal, os textos que mais circulam na atualidade são, na maioria das vezes, resultados de uma avançada configuração tecnológica, assim como de variadas cores e sofisticados recursos visuais, que mais adiante veremos sobre o texto multimodal.

### **1.3 O espaço da leitura e escrita na Hipermodernidade**

Na atualidade, em que se vive sob o signo do capitalismo, da tecnologização científica e da globalização, pensar o humano revela-se paradoxal. Isso acontece porque não se reconhece no sujeito uma atitude altruísta, prazerosa. O sentimento humano revela-se cada vez mais interessado na produção tecnológica que o circunda, e a literatura e a escrita tal qual até então foram concebidas, não tem mais o mesmo sentido, pois na hipermodernidade a capacidade de leitura e escrita não é mais apenas prazer, mas necessidade. Contudo, nesse paradoxo, a leitura e escrita, mais do que nunca, revelam-se acessíveis a todos em diversos formatos que a tecnologia permite.

Podemos dizer que, nesse espaço tecnológico, a linguagem não é apenas acessível, mas tornou-se produzível por qualquer ser humano que deseja escrever. As multimodalidades apresentam condições a qualquer indivíduo de exercitar a leitura e a escrita. Nesse novo espaço, o sujeito se projeta e busca por novos lugares, e nesse espaço de democratização da escrita e da leitura, se exercita e simula a democratização cultural. Isso fica comprovado quando viajamos pela rede e podemos ler desde obras clássicas de domínio público até textos postados por escritores ou amadores.

A leitura é uma prática social indispensável para a vida do homem, a qual é realizada em um processo contínuo. Na perspectiva de Etiene Souza (2009), na hipermodernidade, o verdadeiro leitor é aquele capaz de transitar entre leituras rápidas, mas necessárias à vida cotidiana e leituras mais profundas que exijam uma atitude reflexiva muito maior para a construção do sentido do texto. Em outras palavras, o verdadeiro leitor a quem a teórica chama de “hiperleitor” é aquele que consegue transitar entre os dois polos de leitura: a leitura que se faz necessária, mas é circunstancial e a leitura que gera prazer e nos engrandece enquanto seres humanos.

Vários autores definem duas posições opostas na leitura, que correspondem aos dois tipos básicos de processamento de informação: a hipótese *top-down*, ou descendente, e a

hipótese *bottom-up*, ou ascendente (KATO 1985; CARRELL, DEVINE & ESKEY, 1989; LEFFA, 1996; GRABE & STOLLER, 2002). A primeira hipótese dá maior importância ao leitor e a segunda ao texto. A primeira vê o leitor como a fonte única do sentido, pois utiliza seu conhecimento prévio, de forma que o texto serviria apenas como confirmador de hipóteses; a segunda enfatizaria o texto e os dados nele contidos como ponto de partida para a compreensão e provém de uma visão estruturalista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria ligado às palavras e às frases, estando desse modo, na dependência direta da forma.

De acordo com Kato (1985), esses dois tipos de processamento podem servir para descrever tipos de leitores. Haveria um tipo que privilegia o processamento descendente, utilizando muito pouco o ascendente. É o leitor que apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações. É o tipo de leitor que faz mais uso do seu conhecimento do que da informação efetivamente dada pelo texto. O segundo tipo de leitor é aquele que se utiliza basicamente do processo ascendente, que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas; que apreende detalhes detectando até erros de ortografia, mas que ao contrário do primeiro tipo, não tira conclusões apressadas. É vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante. O terceiro tipo de leitor, o leitor maduro, é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente.

Kato (1985) menciona uma outra concepção de leitura que considera o ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentidos – o autor e o leitor, ambos sócio e historicamente determinados e ideologicamente constituídos. É, segundo a autora, o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido.

Nas aulas de leitura o texto é, na maioria das vezes, usado como pretexto para o estudo da gramática, da prosódia, de regras de pontuação ou de outro aspecto da linguagem que o professor (ou o livro didático) considera importante ensinar, na perspectiva de uma pós-leitura. Assim, o texto perde a sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos.

Esses tipos de abordagens não abrem espaço para a pluralidade de leituras, ou seja, não instigam o aluno a processos de interpretação. Interpretar, nesse caso específicos, restringe-se a reconhecer a partir de decodificação itens linguísticos já conhecidos e descobrir

o significado dos itens desconhecidos. Desse modo, uma visão mais ampla deve considerar que a leitura é produzida e, por isso, “procura-se determinar o processo e as condições de sua produção.” (ORLANDI, 2008, p. 38). Assim, imerso em uma perspectiva discursiva da leitura, o sujeito não irá se valer do texto apenas para depreender um sentido que já está lá “grudado” às palavras ou às frases, mas ele irá atribuir sentidos ao texto. Para tanto, não deve ser desconsiderada a pedagogia dos multiletramentos no ensino de línguas, a partir de práticas pedagógicas de leitura e escrita, pois a falta de letramento crítico, por meio de uma leitura crítica faz com que o sujeito seja mero reproduzidor de formas e usos de linguagem, sem compreender, sem questionar ou produzir novas e multi representações.

Dentre as limitações daquilo que já se habituou a chamar de ‘crise do sistema educacional brasileiro’, destaca-se o baixo desempenho linguístico verificado nos estudantes quando utilizam a língua, tanto na modalidade oral quanto escrita no ensino de línguas estrangeiras. Há quem aponte que o problema está na falta de leitura e de escrita. No entanto, o problema está na forma como esses processos têm se constituído dentro e fora das escolas (ROJO, 2012).

Em relação à esta mudança que a tecnologia causa, Postman (1994, p. 27) diz que “uma tecnologia nova não acrescenta nem subtrai coisa alguma. Ela muda tudo”. Assim, cabe ao professor refletir criticamente, medindo o quanto as tecnologias estão presentes e têm nos influenciado, modificando nossos hábitos, os hábitos dos alunos, da forma como veem o mundo, como leem tudo o que está posto.

Concordando com Postman (1994), diríamos que as novas tecnologias, podem ter mudar algumas dimensões no ensino de línguas. E isso inclui o que é lido e a forma como a leitura ocorre. As práticas docentes com o uso de tecnologias digitais se constituem em grande desafio aos professores nos tempos atuais. São novos tempos, novos desafios para os velhos problemas. A ação pedagógica que contempla os recursos digitais exige competências diferentes das tradicionais analógicas frente a uma nova cultura de aprendizagem que se instaura com a integração das novas Tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, pois como concebe Postman (1994), “as novas tecnologias alteram a estrutura de nossos interesses, as coisas sobre as quais pensamos, o caráter de nossos símbolos”.

Por outro lado, chama a atenção o fato de que o novo leitor está mais exigente. Exigente no sentido de não ler o que lhe é imposto, mas aquilo que o agrada ou chama mais atenção. Atualmente, todos podem escrever e publicar seus romances, poemas e crônicas na internet. Vimos pessoas que há muito não redigiam sequer um cartão postal, enviando e

recebendo e-mails ou trocando mensagens instantâneas pelos mais variados aplicativos, isso é a constatação da leitura e escrita na hipermodernidade.

Para tanto, espera-se que os alunos no ensino básico se interessem pela leitura e pela escrita, mas cabe aos professores – em sua maioria – adotarem práticas pedagógicas críticas passarem a desenvolver novos cenários de leitura e escrita, para que possam, não somente atraí-los, mas prepará-los para novos desafios de letramento. Conforme se constata, “a web 2.0 muda o fluxo de comunicação e, em tese, acaba com a cisão produtores/leitores, possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis, originando o que Rojo (2013) denomina *lautor*.”(ROJO; BARBOSA, 2013, p. 119;121)

As novas tecnologias potencializam esses processos novos de identidade, pois a fluidez das informações que circulam no ciberespaço amplia o universo de interação sociais. A cultura da convergência, segundo Jenkins (2009) é o paradigma em voga, que impulsiona os consumidores, a procurarem, a produzirem e disseminarem informações e estabelecerem novas conexões (ROJO; BARBOSA, 2013, p. 119).

Assim, nessa abordagem complexa da linguagem o conhecimento das informações ou de dados isolados, é insuficiente, visto que é preciso situá-los em seu contexto para que adquiram sentido, e é nesse espaço da Hipermodernidade que o ensino de línguas precisa ser situado, a partir de práticas pedagógicas de leitura e escrita contextualizadas, e nesse sentido as novas tecnologias são ferramentas para propiciar os multiletramentos, por meio das multimodalidades e/ou multissemoses da linguagem (ROJO, 2012). Agregada a esse processo, no ambiente pedagógico está a interdisciplinaridade, que incita à necessidade de religação dos saberes para permitir a relação da parte no todo e do todo na parte.

Nada mais atual e relevante para a prática escolar, que levar em consideração que as produções culturais que estão a nossa volta, hoje, pois são um conjunto de textos híbridos de diferentes gêneros, campos e de produtores variados. Para Rojo; Moura (2012) “vivemos, já pelo menos desde o início do século XX (senão desde sempre), em sociedades de híbridos impuros, fronteiros” (ROJO; MOURA, 2012, p. 14).

Retomando as conceitualizações já feitas, dentro do contexto das multimodalidades e/ou multissemoses da linguagem, na perspectiva de práticas pedagógicas a partir da leitura e escrita na hipermodernidade, denota-se que o texto mudou seu caráter único, fechado, engessado, ampliando sua possibilidade de ser questionado, dialogado, relacionado, já que seu caráter *multi* agora é entendido como *hiper*, ou seja, para além de múltiplos letramentos. Assim, as múltiplas semioses integram um mesmo texto/discurso, propiciando uma variedade



de representações, de acordo com cada contexto de usos dessa linguagem. Consequentemente, a aprendizagem também muda, por isso é que observamos uma mudança no processo de ensino e aprendizagem, pois já não somos mais prisioneiros de um prisma único do autor que escreveu, podemos agora nos libertar interagindo com outros textos, imagens e sons e construir nossas próprias representações. E desse modo, ratificamos que, os textos trabalhados agora na perspectiva do multiletramento são interativos, colaborativos, transgressivos, híbridos e fronteiriços (ROJO; MOURA, 2012). Nesse sentido também, a pedagogia pós-método enfatiza que o professor tem autonomia de utilizar diversos recursos didáticos, sem se prender a métodos fechados e materiais prontos.

Algumas abordagens de ensino ainda buscam formar um leitor passivo diante de um texto que tem uma lógica interna e irrecorrível, o jovem do mundo do pensamento cotidiano, usuário de hipertextos, busca intuitivamente formar-se um leitor ativo, de um texto que lhe faculte interagir segundo suas diretrizes, com relação direta com o mundo, transitória e em tempo real. E nessa perspectiva foi que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), reafirmou a concepção de que:

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL/BNCC, 2017).

Para tanto, conforme previsto na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) a BNCC ratifica as competências e habilidades que constituem a formação geral básica, estabelecendo que os currículos do Ensino Médio sejam compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2018 - Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/2018).

A BNCC enfatiza a importância do uso das novas tecnologias na prática pedagógica, dentro da abordagem da linguagem e suas tecnologias, no qual as práticas de leitura e escrita devem favorecer a compreensão dos multiletramentos, a partir das multimodalidades/multissemióticas da linguagem, na perspectiva de formação integral do indivíduo, pois:

Diferentes dimensões que caracterizam a computação e as tecnologias digitais são tematizadas, tanto no que diz respeito a conhecimentos e habilidades quanto a atitudes e valores:

- **pensamento computacional:** envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos;
- **mundo digital:** envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação;
- **cultura digital:** envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica. (BRASIL/BNCC, 2017, grifos nossos).

Nesse sentido, as novas tecnologias estão presentes na sala de aula, a partir, tanto da contextualização social da qual vem o aluno, quanto das diretrizes institucionais que já visualizam e contemplam essas tecnologias na prática pedagógica. Para tanto, as atividades de leitura e escrita precisam se situar na concepção do leitor e do perfil desse leitor contemporâneo, desenvolvendo as multimodalidades e/ou multissemioses da linguagem, bem como propiciando a compreensão dos multiletramentos no ensino de línguas. Para tanto, na pedagogia pós-método, é possível adaptar materiais que contemplem as necessidades locais de diversos alunos, assim como pode-se desenvolver o ensino numa perspectiva crítica.

Ao pensar na educação considerando as novas formas de leitura e escrita, e as habilidades que demandam essas leituras no ambiente da hipermodernidade – além de aprender quais linguagens são manifestas ali, de que maneira e com quais intenções – a escola deve interagir de forma mais produtiva com outros ambientes produtores e transmissores de informação que estão à disposição, como a internet. Ponderando que o trabalho com a internet e com as TDICs não despreza, nem limita o trabalho com as bibliotecas, museus, serviços de informação, entre outros “espaços culturais” que também interagem com os sujeitos no processo de construção dos sentidos. Assim, é mais que urgente que a escola, como instituição formadora dos cidadãos, identifique o perfil do seu aluno e como ele se comunica por meio da sua língua, seja ela na internet, oralmente ou na escrita, considerando que as práticas sociais de leitura sofreram e continuam tendo inúmeras transformações.

Contudo, é importante que se valorize cada prática de leitura e escrita, que se identifique as habilidades necessárias para a leitura, desde um texto impresso até um texto na

internet. Cabe ao profissional de educação acompanhar essas diferentes formas de leitura e escrita, e considerar os benefícios de uma leitura contemplativa, mas também da leitura virtual. Até porque, o desinteresse pelo tipo de leitura praticada na escola, uma leitura que muitas vezes não corresponde à atualidade, descontextualizada para o aluno, o faz silenciar e distanciar das práticas de leitura e escrita. É preciso valorizar o tipo de leitura produzida diante da tela do computador e agregá-la à prática de ensino, por meio da construção de textos que denotem a realidade do aluno, haja vista que “Esse desafio precisa ser enfrentado por aqueles que pensam a educação, pois implica na caracterização das novas relações dos jovens com a cultura e com o conhecimento [...]” (FERREIRA; OSWALD, 2009, p. 11).

Assim, é primordial desenvolver o olhar crítico sobre a formação dos sentidos e significados que se constroem na prática de leitura e escrita, e desenvolver abordagens pedagógicas para compreender as implicações do uso das diversas tecnologias nesse processo. É necessário reconhecer a internet e outras mídias digitais, geradoras de conhecimento atuais, considerando os novos ambientes informacionais.

Sendo assim, de acordo com Gomes (2000), “[...] a escola deve desenvolver suas práticas levando em consideração toda complexidade dos movimentos que geram a significação”. Mais especificamente, é preciso pensar em currículos preocupados em abordar modelos semióticos críticos de análise dessas ‘novas’ linguagens, que, cada vez mais, recorrem à sonoridade, à visualidade e às misturas destas.

Diante do que discorremos nesse item, bem como das reflexões propiciadas sobre os imperativos do uso das novas tecnologias digitais no ensino de línguas, sua influência e impactos, a partir das multimodalidades e multissemioses da linguagem na compreensão de novos modelos de ensino de leitura e escrita em contextos hipermodernos, buscaremos no próximo item compreender sobre a pedagogia dos multiletramentos e os usos das novas TDICs nas práticas pedagógicas, traçando alguns apontamentos à luz dessas teorias para a aplicação prática na análise do ensino desenvolvido no *locus* de nossa pesquisa.

#### **1.4 Da Alfabetização aos Multiletramentos e às Multissemioses**

Thompson (1998), analisa as transformações da organização social, através do poder simbólico dos meios de comunicação. O autor afirma que, existem três tipos de interação entre as pessoas na comunicação: Interação face a face, interação mediada e interação quase-mediada. Ocorre, no entanto, que as escolas ainda não comungam daquilo que é praticado na vida real. E, assim, caminham, ainda que sem fôlego, lado-a-lado com todas as demais

transformações no espectro social. Embora, admitindo os avanços na universalização da educação, nota-se que esta vem se consolidando de forma dramática na modernização do país. Existe uma percepção crescente do descompasso entre os modelos tradicionais de ensino e as novas possibilidades que a sociedade já desenvolve informalmente e que as tecnologias atuais permitem.

Moran (2004) destaca que esse descompasso está na desconsideração das novas tecnologias na prática pedagógica, principalmente quando se trabalha o ensino de línguas. Assim, o desenvolvimento dessas práticas torna-se descontextualizado, em desvantagem com as tecnologias, já que não tem acompanhado os desenvolvimentos tecnológicos das últimas décadas. Mesmo diante desse cenário, nota-se a tentativa de ruptura com alguns paradigmas, de forma lenta e assistemática, uma vez que:

A organização escolar é pesada e prudente. Prudente para não embarcar em qualquer aventura, porque precisa preservar o passado, olhar para o presente e preparar para o futuro. Prudente, porque tem que encontrar denominadores comuns mínimos compatíveis com as diferenças e desigualdades nacionais e regionais. É pesada, porque burocratizou tanto toda a gestão em todos os níveis que, mesmo aumentando as ações de capacitação, parece que quase nada muda. Há uma sensação de desperdício de recursos, de não sair do lugar, de experiências pontuais interessantes, mas de extrema lerdeza, lentidão, de peso cultural imobilizador. Aprendemos desde sempre em muitas salas de aula parecidas, em dezenas de milhares de aulas semelhantes, como alunos e como professores. E este modelo industrial está consolidado e, de alguma forma, deu conta das demandas (apesar das inúmeras críticas). Por isso é difícil superá-lo, principalmente quando ainda não temos outros modelos bem aprovados, testados e universalizados (MORAN, 2004, p. 3).

Desse modo, o autor destaca que no desenvolvimento do ensino de línguas ainda mantemo-nos em um dilema entre “algo em que já não acreditamos plenamente, mas também não nos atrevemos a incorporar plenamente novas propostas pedagógicas e gerenciais mais adequadas à sociedade da informação e do conhecimento, para onde estamos caminhando rapidamente” (MORAN , 2004, p. 3). Nesse sentido, pode-se pensar em novas práticas pedagógicas, com a pedagogia pós-método que enfatize práticas pedagógicas locais, respeitando a cultura e as necessidades da comunidade local.

Almeida (2011, p. 59) defende uma pedagogia que ressalte a crítica visual, a qual “visa capacitar os alunos a ler e pensar criticamente e não apenas a reproduzir o que é lido”, e assim possa habilitá-los a interagir com os múltiplos textos, de modo a interpretá-los e ressignificá-los, embora reconheça que o letramento crítico é um dos desafios da prática docente. Posto que, se as imagens são investidas de ideologia, os materiais didáticos e a

prática docente precisa abordar isso, destacando no contexto educacional que o leitor possa compreender valores, crenças e questões sociais e culturais representadas nos textos multimodais e essa realidade só será possível, se tanto o professor, quanto o aluno esteja capacitado nos multiletramentos.

Defende-se, portanto, que o ensino de línguas deve oferecer oportunidades de reflexão sobre os processos de leitura e escrita, tanto na produção de textos orais, quanto escritos, bem como na análise linguística, no sentido de que esses conhecimentos contribuam para a construção da competência linguística dos sujeitos. Portanto, deve-se privilegiar o caráter interacionista da linguagem verbal e não-verbal, direcionando para “uma opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno como ponto de partida para aquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais” (PCN, 2000, p. 18).

Essa discussão encontra respaldo em Marcuschi (2002), o qual destaca que o foco das ações na escola deve ser o ensino dos gêneros textuais, já que a vida em sociedade requer a habilidade de uso de variados gêneros. Para tanto, nesse ensino a escola tem como estratégia imprescindível o desenvolvimento da pedagogia dos multiletramentos, a qual se caracteriza por abordar “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos” (ROJO, 2012, p. 13).

Nessa perspectiva, cabe discorrer sobre o contexto histórico-evolutivo da pedagogia dos multiletramentos, que, como já abordado no item anterior, foi proposta, em 1996, por um grupo de dez pesquisadores<sup>2</sup> denominado “Grupo de Nova Londres” (GNL), que a definiram como a abordagem da “multiplicidade de canais de comunicação e mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística” (GNL, 1996, p. 3-4). Essa pedagogia, portanto, vem ao encontro de uma proposta de letramentos críticos, em que os alunos desempenham papel mais ativo na análise, compreensão e produção de gêneros que constituem sua vida social, tanto em âmbito local quanto global (ROJO, 2012).

Mas, essa proposta de multiletramentos tem um contexto histórico atrelado às evoluções da própria linguagem, bem como do processo de ensino e aprendizagem, que teve origem desde os estudos sobre a diferenciação do que é alfabetização e o letramento. E sobre isso, faz-se necessário voltar às conceitualizações que vão desde a alfabetização até o ensino de leitura e escrita sob o viés da Pedagogia dos multiletramentos.

---

<sup>2</sup> GRUPO NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: desingning social futures. Harvard Educational Review, Harvard, Spring 1996. Disponível em: <http://www.sfu.ca/decaste/newLondres.htm>. Acesso em: 03 mai. 2019.

Até a década de 1990, os estudos referentes à história da alfabetização no Brasil em uma perspectiva histórica foram incipientes, e as publicações acadêmicas (teses e dissertações) dedicaram-se a pesquisar métodos e cartilhas que marcaram significativamente o trabalho de alfabetização com crianças e adultos (GONTIJO, 2011).

O letramento surgiu a partir de uma nova conjuntura econômica centrada no desenvolvimento tecnológico, que gerou a necessidade da formação de mão de obra qualificada, desafiando a escola a desenvolver uma proposta pedagógica na qual os indivíduos dispusessem de maiores possibilidades para utilização dos códigos da escrita em diferentes contextos sociais (GONTIJO, 2011).

Assim, por meio da abordagem qualitativa, denota-se que a alfabetização e o letramento no Brasil foram bastante debatidos nos estudos desenvolvidos por Smolka (1991); Frago (1993); Soares (2001, 2003, 2004, 2010, 2011, 2012); Mortatti (2004); Silva (2007); Kleiman (1995, 2008); Mary Kato (2009); e Tfouni (2010). Dispondo de um vasto referencial que situa o termo letramento, considerado, ainda na atualidade, como uma temática atual no campo da educação brasileira. Nesse sentido, busca-se aqui discutir as temáticas de forma a entender o contexto histórico que envolve a pedagogia dos multiletramentos, compreendendo as mudanças ocorridas nos conceitos de alfabetização e letramento até se chegar às múltiplas semioses da linguagem, que se discute na presente pesquisa, esperando, assim, saber como tais alterações podem influenciar o trabalho didático-pedagógico na sala de aula e como chegamos à Pedagogia dos Multiletramentos.

Iniciando a revisão de literatura acerca das concepções históricas da educação, percebe-se que a alfabetização e o letramento têm sido foco de muitas discussões, particularmente no contexto atual. Assim, ao introduzir o estudo da história da alfabetização no Brasil, a partir de diálogo com vários autores, Boto (2011) destaca que a preocupação em estudar a alfabetização advém do fato de esta ser um dos objetos mais significativos no campo da educação, alertando para a impossibilidade de se pensar o conceito de escola sem considerar a relevância simbólica e pedagógica da leitura e da escrita (BOTO, 2011)

Nessa contextualização histórica, não podemos desconsiderar a importância da implantação do sistema educacional no Brasil, todas as conquistas e dificuldades que fizeram parte dessa trajetória, tanto no que se refere às questões pedagógicas quanto institucionais e culturais, conforme destaca Saviani (2010):

Além das limitações materiais, cumpre considerar, também, o problema relativo à mentalidade pedagógica. Entendida como a unidade entre a forma e o conteúdo das ideias educacionais, a mentalidade pedagógica articula a

concepção geral de homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional. Assim, numa sociedade determinada, dependendo das posições ocupadas pelas diferentes forças sociais, estruturam--se diferentes concepções filosófico-educativas às quais correspondem específicas mentalidades pedagógicas. (SAVIANI, 2010, p. 167-168).

Dessa maneira, a partir do final do século XIX, a educação e, por conseguinte, o processo de ensino e aprendizagem sofreram mudanças significativas, como a ampliação da compreensão da alfabetização e letramento, sobretudo no que se refere à concepção pedagógica que fundamenta as práticas docentes, o que implicou métodos desenvolvidos no processo de ensinar a leitura e escrita. Nesse mesmo período, com o surgimento da psicologia, começou-se a discutir o caráter psicológico da criança no processo de alfabetização: “Empreendida por educadores, essa discussão prioriza as questões didáticas, ou seja, o como ensinar, com base na definição das habilidades visuais, auditivas e motoras do aprendiz” (MORTATTI, 2011, p. 44).

No campo das concepções pedagógicas, iniciou-se “[...] uma acirrada disputa entre partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação” (MORTATTI, 2006, p. 8), com algumas divergências no sentido de tentar-se enquadrar a alfabetização a partir de alguns métodos – sintéticos (das partes para o todo), analíticos (do todo para as partes), mistos, entre outros – imbricados nos contextos atuais relacionados à alfabetização e ao letramento. E assim, deflagrou-se, o desafio de construir modelos, métodos e concepções que dessem conta de ensinar o processo da leitura e da escrita às crianças que ingressavam nas escolas e, dessa forma, estende-se tal compreensão até os dias atuais, caracterizando-se como uma evolução contínua da linguagem (FRAGO, 1993).

Os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, porém, foram mudando no decorrer do tempo, e outras concepções foram sendo criadas, recriadas, inventadas e reinventadas, e na esfera da linguagem não foi diferente, evoluiu-se com o objetivo de atender à necessidade de ensino de leitura e escrita, o que trouxe mudanças significativas a esse processo. Nesse dado momento, propagaram-se os estudos do importante educador brasileiro do século XX, Lourenço Filho, acerca de conhecimentos da “[...] ciência psicológica aplicada à educação” (SGANDERLA; CARVALHO, 2010, p. 2).

Assim, perfazendo uma análise sobre os caminhos da educação no Brasil, Franco e Raizer (2012, p. 785) destacam que, em virtude de mudanças políticas e sociais, que culminaram na Constituição Federal de 1988, estabelecendo um “Estado livre de direito”,

muitas foram as influências no campo da educação, apresentando questionamentos atinentes à efetividade da escola no processo de alfabetização, ou seja, a importância de um ensino efetivo para o desenvolvimento de competências da linguagem, situação que deu origem à novas pesquisas sobre a língua, conforme destacado por Mortatti (2006, p. 10), que

introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. Assim, a partir de 1980 inicia-se o quarto momento, caracterizado como “alfabetização: construtivismo e desmetodização”.

Assim, conforme Franco e Raizer (2012) incorporou-se o construtivismo a práticas pedagógicas de todo o Brasil, fato esse que foi percebido, também, por meio dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), abrindo espaço para a discussão de um novo conceito no campo da educação, que foi o letramento.

Embora a alfabetização e o letramento sejam conceitos distintos no processo de ensino e aprendizagem, ambos estão intimamente ligados, de modo que não seria mais possível pensar esses processos separados na ação de ensinar e aprender (FRANCO, 2012; SOARES, 2004). Desse modo, é importante destacar que, enquanto a alfabetização é o processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, ou seja, da aprendizagem da leitura e da escrita, mediante a habilidade de codificar e decodificar signos; de forma mais específica, o letramento refere-se às capacidades e às habilidades do sujeito em utilizar essas aprendizagens nos diferentes contextos sociais das práticas de leitura e escrita (SOARES, 2001).

A reflexão acerca do conceito de letramento emergiu da perspectiva de que não basta estar alfabetizado, saber ler e escrever para inserir-se em um mundo letrado. Faz-se necessário que os sujeitos adquiram habilidades, competências e conhecimentos suficientes, a fim de que possam fazer uso desses conhecimentos da leitura e da escrita em suas práticas cotidianas no exercício da cidadania (MORTATTI, 2011; SOARES, 2004). Entretanto, para gerar melhores propostas de ensino e de aprendizagem no âmbito da alfabetização e do letramento, requer-se compreender como estes dois conceitos têm sido entendidos e teorizados por autores, dentre eles, alguns dos principais estudiosos nessa área.



Logo, passa-se a refletir se as concepções e métodos utilizados atendem a estas expectativas. Sabe-se que incansáveis são as buscas por parte de muitos educadores e pesquisadores por compreender como se desenvolvem os processos de aquisição da alfabetização e do letramento, processos esses distintos, mas interligados (SOARES, 2001), e que ocorrem através de experiências diferenciadas nos diversos momentos da história, daí a importância de se considerar o contexto das multimodalidades e multisssemioses da linguagem na hipermodernidade.

Nessa perspectiva é que surgiu a temática dos multiletramentos, para dar conta das novas demandas da sociedade, seguindo os princípios do letramento, vendo na educação um modo de promover a reflexão sobre, (das e nas) práticas sociais, em especial nas disciplinas de línguas em que se deve oportunizar a constituição de identidades múltiplas e não padronizadas pelo engessamento ou flexibilidade que os currículos oferecem ao professor, no sentido de que eles possam levar para sala de aula textos diversos e autênticos, sem estar necessariamente preso ao material didático, mas imprescindivelmente ao contexto do aluno (ROJO, 2009).

Assim, os novos letramentos devem propiciar ao indivíduo a análise e posicionamento reflexivo diante dos textos, e, sobretudo, competências para que ele possa lidar com os multiletramentos exigidos pelas mudanças sociais, de modo ativo e não passivo, lendo e produzindo textos que empregam meios semióticos distintos, considerando concomitantemente os propósitos envolvidos nesse processo de produção como valores políticos, econômicos, morais, cognitivos e sociais, em situações socioculturais diversas. Desse modo, essa pedagogia crítica é a pedagogia dos multiletramentos, que discute o futuro do letramento considerando a rápida mudança pela qual passa o mundo em questões tecnológicas e da informação (KALANTZIS; COPE, 2008).

Nessa concepção de Kalantzis e Cope (2008), pode-se dizer que a pedagogia dos multiletramentos instiga a reflexão e a autoconstrução das identidades do sujeito, tendo como parâmetro para essa autoconstrução falas e atitudes em momentos de interação. Para estes autores, a linguagem é essencial para explicar as maneiras de significar. Desse modo, a utilização dos multiletramentos em sala de aula implica em que os alunos sejam despertados em sua criticidade, para as discussões sobre (e nos) textos que promovam um posicionamento social ativo. Assim, o docente, de acordo com a teoria dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2006), atua no sentido de desconstruir práticas e pensamentos monoculturais e excludentes para, então, reconstruí-los a partir de uma abordagem crítica e

reflexiva sobre a temática, considerando os aspectos sociais e culturais envolvidos historicamente nesse processo de estigmatização de alguns grupos.

Desse modo, surgem inquietações no sentido de que os conceitos ora expostos e debatidos constituam apropriações resultantes das formações obtidas, inicial e continuada, e, por esse motivo, ao aprofundarem-se algumas questões teóricas sobre eles, torna-se possível reafirmá-los, ressignificá-los, bem como apropriar-se de outros conceitos pertinentes à discussão proposta, que é chegar à pedagogia dos multiletramentos.

Considera-se, portanto, imprescindível a compreensão conceitual e teórica da designação de alfabetização e letramento para a construção e o desenvolvimento de propostas metodológicas de ensino que possibilitem efetivar ações pedagógicas na perspectiva de atender ao que se propõe atualmente para a educação. O desconhecimento ou o pouco conhecimento teórico que envolve os conceitos de alfabetização e de letramento interferem diretamente no fazer do professor. Isso pode ser embasado na concepção dos estudos de Koerner (2010), que apresentou o resultado de uma pesquisa realizada com professores sobre alfabetização em 1996, observando que a definição que dispunham quanto a ela, bem como a forma como a compreendiam, estava “fortemente relacionada ao caráter escrito” (KOERNER, 2010, p. 22). Com relação ao letramento, nenhuma noção foi observada

o que indica que a difusão de novas concepções leva um significativo tempo até chegar ao espaço de sala de aula. Enquanto isso, predominam aquelas concepções nas quais os professores se sentem seguros e, no caso da alfabetização, a ênfase recai no código escrito e no reconhecimento dos sinais gráficos, as letras. (KOERNER, 2010, p. 22).

Nesse sentido, retomam-se brevemente algumas considerações das autoras que fundamentam a tessitura do dialogismo da linguagem, na perspectiva de subsidiar a apropriação conceitual dos termos tão fortemente discutidos, principalmente no contexto educacional. Soares (2004, p. 47) acredita que o letramento é o “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. A partir disso, os multiletramentos denotam a multiplicidade, bem como as multissemoses intrínsecas à linguagem (ROJO, 2012).

Para tanto, os novos letramentos seria um conjunto de situações práticas sociais em que a leitura e a escrita se fazem presentes nos mais diversos espaços da vida cotidiana dos sujeitos, não havendo exclusivamente um “tipo” de letramento; pelo contrário, diferentes seriam os níveis de complexidade que ele apresenta, conforme dispõe Soares (2004, p. 106):

eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação.

Soares acrescenta que nem sempre o sujeito alfabetizado é letrado, tendo em vista que “alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever”, e letrado é o sujeito “que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2001, p. 39). Porém, é importante compreender as especificidades, as proximidades e os entrelaçamentos dos processos de letramento. Nessa ótica, Soares (2010) aponta duas principais dimensões do letramento: a individual e a social. Na dimensão individual, “[...] o letramento é visto como atributo pessoal, considerando o processo de como cada um se apropria da habilidade do ler e do escrever”. No entanto, quando o foco está na “[...] dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e [...] exigências sociais da língua escrita” (SOARES, 2010, p. 66-67), a partir daí não é apenas letramento, mas multiletramentos.

Assim, Kress e Van Lewen (2006) dizem que a sociedade é cada vez mais imagética, ou seja, mais visual, mesmo considerando as dimensões de letramento apontadas por Soares (2010), não sendo possível definir precisamente o conceito do termo, dadas as suas muitas interpretações a partir de diferentes perspectivas e contextos. Entretanto, é importante destacar que no letramento social, o sujeito vivencia práticas de letramento em situações cotidianas; já no escolar, requer-se planejamento pedagógico, intencionalidade, no sentido de possibilitar que os sujeitos adquiram conhecimentos, habilidades e competências de leitura e de escrita para além da sala de aula, atendendo às necessidades desses indivíduos frente a uma sociedade cada vez mais letrada (SOARES, 2004).

Sendo assim, o sujeito pode estar letrado para determinados contextos e iletrado para outros, pois com as mudanças sociais e econômicas, mudam-se “aqueles classificados como alfabetizados ou letrados em determinado momento podem não ser em outro” (SOARES, 2010, p. 90). Dessa forma, fica evidente, então, que o conceito de letramento é variável, pois “as atividades sociais que envolvem a língua escrita dependem da natureza e estrutura da

sociedade e dependem do projeto que cada grupo político pretende implementar, elas variam no tempo e no espaço” (SOARES, 2010, p. 78).

Salienta-se, dessa forma, a relevância em compreender os multiletramentos nas práticas escolares como processos distintos, mas que podem desenvolver-se paralelamente. Nesse sentido, há que se superar algumas crenças, segundo as quais, para ser letrado, é preciso o domínio da técnica da escrita. Também há que se observar que pouco adianta colocar o indivíduo em contato com textos, com práticas de letramento, sem desenvolver práticas pedagógicas que deem conta da apropriação de habilidades de leitura e de escrita por parte dele, tendo em vista que o letramento é o processo de “apropriação da cultura escrita fazendo um uso real da leitura e da escrita como práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 24).

Assim, evidencia-se que os multiletramentos desenvolvem-se nas sociedades modernas de maneira lenta e desigual, sendo imprescindível uma abordagem sistematizada dentro da escola, principalmente quando consideramos o ensino de línguas, tendo em vista que o formato a que a expansão da escolaridade serve, na maioria das vezes, “[...] resulta das necessidades do próprio modelo de sociedade” (SILVA, 2007, p. 23). Esse mesmo autor observa também que,

do ponto de vista do sistema, a escolarização é necessária para que o indivíduo seja mais produtivo, para que saiba seguir instruções e movimentar-se no espaço urbano-industrial, para que possa consumir produtos e respeitar ou assumir os valores hegemônicos. Por outro lado, do ponto de vista do trabalhador, enquanto indivíduo, a escolarização se impõe como condição de participação no mercado de trabalho. Se a escolarização não garante o emprego de ninguém, nenhuma ou pouca escolarização é um fator de impedimento ao trabalho. (SILVA, 2007, p. 23).

Parafraseando Silva (2007, p. 23), entende-se que, enquanto a alfabetização refere-se às práticas de aprendizagens da leitura e da escrita pelo sujeito, no aspecto mais individualizado, de caráter pedagógico escolarizado, o letramento, para além de focalizar os aspectos “sócio-históricos da aquisição da escrita, também estuda e descreve o contexto social e as demandas de que tipo de letramento emerge das práticas sociais”. Nessa perspectiva, Smolka (1988, p. 50) registra que:

A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do status quo. Funciona como um empecilho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico. A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a “ilusão da autonomia” (“autônomo” é aquele que “entende o que a professora diz; aquele que realiza, sozinho, as tarefas; é

aquele que “não precisa perguntar”; é aquele que “não precisa dos outros”). Revela-se o mito da autossuficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os “fracos e incompetentes” (SMOLKA, 1988, p. 50).

Essa autora contribui com as discussões afirmando que o ensino da escrita, quando ensinada e apresentada aos sujeitos como uma simples técnica, “serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa”. Por consequência, os efeitos disso “são tragicamente evidentes” tanto para os índices de evasão quanto para os índices de repetência, na medida em que resultantes de “uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação” (SMOLKA, 1988, p. 38).

A autora ainda salienta que não basta apenas ensinar a técnica de aquisição da leitura e da escrita, faz-se necessária a superação das práticas pedagógicas do ensinar por ensinar, ler por ler, escrever por escrever, com atividades de repetição e, basicamente, transmissão, ou seja, é preciso:

usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (SMOLKA, 1988, p. 45).

A partir do diálogo proposto entre as autoras supracitadas, pode-se aferir que os novos letramentos são processos que superam a aquisição de habilidades de leitura e de escrita, bem como seu uso nas práticas sociais. No entanto, são processos que carecem de ser compreendidos, analisados e trabalhados, não meramente numa perspectiva individual do conhecimento, mas sim considerando o “processo de internalização dos papéis, e funções sociais apontados por Vygotsky”. Isso requer levar em conta todo um processo intersubjetivo, no qual o indivíduo elabora processos mentais acerca dos conhecimentos necessários para apropriar-se da leitura e da escrita, que passa pela língua falada. Assim, podem ocorrer dificuldades quando “a escrita apresentada na escola é completamente distanciada da fala das crianças, e, na maioria das vezes, é o que não se pensa, o que não se fala” que se pretende ensinar (SMOLKA, 1988, p. 58).

Concordando com esse ponto, Street (2012, p. 1) observa que “as práticas particulares e as concepções de leitura e escrita são para uma dada sociedade dependendo do contexto; elas estão embutidas em uma ideologia e dela não podem ser desvinculadas ou tratadas como neutras ou meramente técnicas”. Desse modo, torna-se possível compreender que para o

conceito de letramento muito mais que a dimensão individual está a social. Acredita-se que essa dimensão tem se tornado mais evidente em razão das necessidades de utilização da leitura e da escrita pelos sujeitos em seus cotidianos, nos diferentes contextos sociais, uma vez que esses indivíduos precisam, no exercício da cidadania, interagir em contextos cada vez mais letrados, ou seja, informatizados, tecnologizados, considerando a o contexto da hipermodernidade.

Assim, embora seja um processo desenvolvido de maneira mais específica na escola e por ela, ele “extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 2008, p. 20).

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática, de fato, dominante que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 2008, p. 19).

Kleiman (1995) também ressalta a amplitude do conceito de letramento enquanto práticas que se efetivam para além da sala de aula. A autora compreende o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Para tanto, a partir das concepções de Soares (2001, 2003, 2009), Kleiman (1995 e 2008) e Street (2012 e 2014), denota-se a transformação dos textos, bem como de seu processo de leitura e produção, como também a iminência dos novos letramentos Knobel (2008) e multiletramentos do GNL (1996). Assim, com base nos autores citados, torna-se possível compreender a amplitude das multissemióticas da linguagem dispostas por ROJO (2012).

E, para corroborar o diálogo, Freire (1987, p. 7) aponta que “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”. Sendo assim, faz-se necessário compreender as especificidades da linguagem, tanto enquanto processo de aquisição do sistema de escrita alfabética; quanto se torna imprescindível que ela seja planejada e desenvolvida a partir de práticas de letramento. Ou seja, o ensino e a aprendizagem realizados em contextos escolares no ensino da escrita e da leitura relacionados com as experiências cotidianas dos sujeitos

inseridos em contextos letrados. E é nessa perspectiva que a pedagogia pós-método se fundamenta, na particularidade, praticidade e possibilidade do ensino, considerando os multiletramentos e as multimodalidades, a partir de atividades de leitura e escrita.

## CAPÍTULO II

### CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA, PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, foi delineada a metodologia utilizada na pesquisa. Adotamos metodologias que integram dados quantitativos com a análise qualitativa, por meio da utilização dos métodos descritivo e exploratório. Dessa forma, foi possível adotar o procedimento metodológico de seleção dos participantes, geração de dados e como se deu a análise desses dados que culminaram nos resultados deste estudo.

Para tanto, o presente capítulo o tipo, o desenvolvimento e as perspectivas da pesquisa, destacando a ética na pesquisa, bem como a maneira como foi realizado o estudo, no aspecto do contexto, dos sujeitos, do objeto de estudo, do *corpus* e das etapas que foram seguidas, com a finalidade de atingir os objetivos pretendidos. Assim, dividimos o capítulo em cinco partes: a primeira se refere ao tipo de pesquisa; a segunda, à ética na pesquisa; a terceira à geração de dados; a quarta, aos pressupostos teórico-metodológicos e a quinta e última à contextualização da pesquisa.

Apresentamos o IFTO – *Campus* Palmas como o campo de estudo, delineando o foco no Ensino Médio Integrado – EMI, como o contexto do desenvolvimento da pesquisa, dentro da abordagem da pedagogia pós-método, a partir dos multiletramentos e multimodalidades no ensino de línguas: leitura e escrita em contextos hipermodernos. Este item foi construído a partir da pesquisa documental e de campo, com a observação da prática docente, aplicação de questionários e realização de uma oficina pedagógica, trazendo a contextualização de onde o objeto de estudo está situado nos aspectos: estrutura física, organizacional, curricular e pedagógica, destacando o currículo e o corpo docente.

#### 2.1 Caracterização de Pesquisa

O estudo foi realizado sob a lógica da pesquisa qualitativa, quanto à sua abordagem, que se desenvolveu a partir de uma análise interpretativa de dados quantitativos, respectivos ao trabalho didático-pedagógico do professor de línguas do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação do Tocantins – IFTO – *Campus* Palmas e respectivos à geração de resultados; como uma pesquisa básica quanto à sua natureza; como uma pesquisa



descritiva e exploratória, quanto ao objetivo; e como uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, quanto aos procedimentos.

Essa compreensão partiu do que apresenta Bogdan; Biklen (2003), os quais destacam que o conceito de pesquisa qualitativa envolve cinco características básicas: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo. Assim, a pesquisa qualitativa, envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Para que fosse possível o alcance do intuito da pesquisa, uniram-se os objetivos descritivo e exploratório, no sentido de, além de descrever, interpretar os dados gerados.

A pesquisa qualitativa se sobressaiu à quantitativa devido à natureza do objeto estudado, que é a abordagem da pedagogia pós-método, com foco nos multiletramentos, multimodalidades e uso de tecnologias digitais no ensino de línguas. Assim, foi adotado o modelo de pesquisa qualitativa-interpretativa, com objetivos descritivos e exploratórios, dentro da finalidade de traçar uma base de compreensão dos dados gerados para a consecução da pesquisa, sob a concepção de Denzin e Lincoln, (2006, p.15-41), de que “a pesquisa qualitativa envolve vários questionamentos interpretativos de mundo”. Para tanto, a opção por esse tipo de pesquisa é que nela é valorizada a interpretação dos participantes da pesquisa, que foi o foco central do estudo proposto.

Dessa forma, juntou-se ao objetivo descritivo da pesquisa o método exploratório, no sentido de que:

a pesquisa exploratória não requer a formulação de hipóteses para serem testadas, se restringe à definição de objetivos no levantamento de informações sobre temas que ainda não foram totalmente estudados [...] é recomendada quando há pouco conhecimento sobre o problema a ser estudado (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007, p.61).

Para Bogdan; Biklen (2003, p. 13), alguns critérios devem ser considerados nesse tipo de estudo, o qual “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” Com isso, para uma análise mais próxima da realidade, será necessária a observação direta e a interação com os sujeitos no contexto pesquisado, daí se nota a importância da perspectiva exploratória na pesquisa.

Assim, essa pesquisa usou os métodos exploratório e descritivo, pois, este, por descrever as características de determinados grupos ou fenômenos, coletando dados através de questionário, tais como opiniões, atitudes e crenças de uma população, estabelecendo relações entre os dados, buscando também o embasamento teórico, conforme postula Gil (2008) e Malhotra (2006). Aquele, por explicitar de forma mais fiel possível o problema investigado, utilizando a entrevista como ferramenta para a coleta dos dados com os docentes que trabalham com o ensino de línguas. Assim, foi possível organizar uma pequena amostra para a realização deste estudo.

Além disso, destacamos que o método exploratório envolve, além do levantamento bibliográfico de autores especialistas sobre o tema, neste caso, sobre a pedagogia pós-método, com ênfase nos multiletramentos e multimodalidades no ensino de línguas, em particular a leitura e escrita em contextos modernos, documentos-base da Educação, ou seja, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico de Curso, dialogando, também, com a Base Nacional Comum Curricular, com o propósito de verificar a frequência com que os conceitos de multimodalidades e pedagogia dos multiletramentos aparecem nestes documentos. Esse método envolve também a pesquisa de campo e análises de outras teorias que permitem a compreensão da problemática levantada.

Nesse sentido também, usamos fontes primárias (documentos normativos) e secundárias, tendo como procedimentos metodológicos, além da pesquisa bibliográfica e documental, a geração de dados por meio da pesquisa de campo, com a realização de observação da prática de ensino desenvolvida nas aulas dos professores de línguas do Ensino Médio Integrado do IFTO – *Campus* Palmas, a realização de oficinas com a temática dos multiletramentos e multimodalidades, bem como a aplicação de questionários a esses docentes, no sentido de atingir os objetivos propostos, conforme também é orientado nos estudos de Marconi e Lakatos (2010).

Ademais, ao ser realizada a pesquisa de campo, utilizamos como instrumentos de coleta de dados os questionários semiestruturados, também conhecidos como semidiretivos ou semiabertos, com perguntas abertas e fechadas, bem como a observação direta na sala de aula. Para Triviños (1987, p. 146), esse tipo de coleta tem como foco realizar questionamentos básicos, subsidiados por teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Esses questionamentos possibilitam o surgimento de novas hipóteses emergentes das respostas dos informantes. Ainda segundo o autor, essa coleta de dados “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” além de

manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações sem, contudo, influenciar nas respostas (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Esses pressupostos metodológicos foram adotados para o desenvolvimento do estudo, a fim de contemplar os objetivos traçados. Ao ser realizada a coleta de dados, foram usados dois questionários (um digital e outro impresso) com perguntas abertas e fechadas, através de uma abordagem qualitativa, explorando, analisando, descrevendo e discutindo os resultados encontrados. Assim, a pesquisa em ciências humanas tem alcançado grandes avanços devido aos novos paradigmas metodológicos de pesquisa, dentre os quais a qualitativa tem se destacado na medida em que coloca o pesquisador mais próximo do fenômeno a ser observado. Dessa forma, esta tem contribuído para a compreensão e interpretação dos dados de forma mais abrangente.

## **2.2. Pesquisa de campo e geração de dados**

Para a geração dos dados, *a priori*, foi realizada uma pré-seleção dos participantes da pesquisa, que devem atender os seguintes critérios: a) ser professor de línguas do Ensino Médio Integrado - EMI no IFTO *Campus* Palmas; b) atuar nas segundas e terceiras séries do EMI e c) ter interesse em participar da pesquisa. Assim, os sujeitos participantes da pesquisa foram seis professores, que desenvolvem o ensino de línguas (portuguesa, espanhola e inglesa), nas turmas de 2ª e 3ª séries do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFTO – *Campus* Palmas. Optou-se pelas segundas e terceiras séries do EMI em razão destas serem contempladas com o ensino das três línguas no currículo. Desse modo, esses sujeitos são corresponsáveis pelo presente estudo, na medida em que “o participante da pesquisa é agente de construção de conhecimento junto com o pesquisador” (TELES, 2002, p. 19). Respeitando a ética em pesquisa, os traços identitários pessoais e os nomes dos participantes, os quais foram omitidos neste trabalho.

Desse modo, os participantes foram estratificados conforme o perfil mostrado no quadro 1, a seguir:

**Quadro 1:** Perfil dos participantes

CÓDIGOS	FORMAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	SEXO		IDADE
				MASC	FEM	
PL-1	Especialista	Língua Portuguesa e Literatura	11 anos		X	39 anos
PL-1	Doutor	Língua Portuguesa e Literatura	15 anos	X		40 anos
PE-1	Mestra	Língua Espanhola	14 anos		X	41 anos
PE-2	Doutora	Língua Espanhola	8 anos		X	38 anos
PI-1	Mestre	Língua Inglesa	6 anos		X	48 anos
PI-2	Mestre	Língua Inglesa	10 anos		X	44 anos

Fonte: Elaboração do autor.

Para tanto, os sujeitos selecionados, caracterizando 6 (seis) professores, sendo 3 (três) docentes de cada turma, de acordo com sua área de formação/atuação, foram identificados seguindo os parâmetros éticos da pesquisa, da seguinte forma: Português/Literatura, como: (PL-1, PL-2); Português/Espanhol (PE-1, PE-2); e Português/Inglês (PI-1, PI-2) inerentes às 2<sup>a</sup> (segundas) e 3<sup>a</sup> (terceiras) séries do Ensino Médio Integrado - EMI, do IFTO *Campus* Palmas.

O critério de escolha das turmas se baseou no fato de serem contempladas com as três línguas no currículo de ensino, a saber: língua portuguesa, inglesa e espanhola. Desse modo, no desenvolvimento da pesquisa foram observados os materiais, métodos utilizados e as produções textuais desenvolvidas pelos alunos a partir das propostas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, sujeitos da pesquisa, junto às turmas pesquisadas.

Os docentes que aceitaram participar da pesquisa disponibilizaram seus contatos telefônicos e *e-mails*. Com isso, em comum acordo, foi possível agendar participar de um planejamento pedagógico com os seis professores. Os planos de aula serão usados com pesquisa documental. Além disso, este pesquisador vislumbrou relacionar o planejamento dos docentes aos instrumentos normativos do EMI – *Campus* Palmas (Organização Didático-Pedagógica - ODP e BNCC, por exemplo) e, ainda, com as palavras-chave deste trabalho.

Na participação do planejamento pedagógico do EMI – *Campus* Palmas foram observados e analisados os materiais, os recursos e as metodologias utilizadas pelos professores participantes da pesquisa, suas concepções acerca do ensino de línguas, e os perfis acadêmicos e profissionais, o que contribuiu para embasar as próximas etapas da geração de dados da pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa de campo foi realizada em duas etapas (questionário 1 e observação / oficina / questionário 2 e observação): a primeira foi realizada logo no início do ano letivo de 2019, de maneira diagnóstica e investigativa; a segunda, em meados do primeiro semestre de 2019, após a realização de uma oficina voltada para a temática Multiletramentos e Multimodalidades textuais, desenvolvida durante um evento acadêmico do Curso de Licenciatura em Letras da instituição.

O procedimento de coleta seguiu a aplicação dos questionários 1 e 2, nos dois momentos apontados pela pesquisa (diagnóstico e evidênciação), cujos dados foram coletados, na primeira etapa por meio do formulário do Google; na segunda no ambiente de trabalho dos participantes, ou seja, na sala dos professores, biblioteca e salas de estudo, de acordo com a disponibilidade do participante pesquisado.

Já com as respostas do Questionário 1 (APÊNDICE I), foi realizada a observação das aulas dos professores selecionados para a pesquisa, como complementação da primeira etapa da geração de dados. Essa observação foi feita com foco na temática do letramento digital, abordagem de textos multimodais, pedagogia dos multiletramentos e pedagogia do pós-método, no primeiro semestre de 2019, nos horários matutino e vespertino, no *Campus* – Palmas, nas turmas selecionadas, de acordo com o horário de aulas estabelecido institucionalmente. Optou-se por não revelar o nome dos cursos por questões éticas, a fim de assegurar o sigilo e o anonimato dos participantes da pesquisa.

Com a participação no planejamento pedagógico, aplicação do Questionário 1 *online* (APÊNDICES I) e observação das aulas, foi observado o contexto da pesquisa, para analisar a abordagem dada ao ensino de leitura e escrita, textos multimodais, pedagogia dos multiletramentos e do pós-método, a partir dos materiais, recursos e métodos utilizados pelos docentes da pesquisa.

Na segunda etapa da geração de dados, foi desenvolvida uma oficina, aplicado outro questionário, impresso (APÊNDICE II) e realizada nova observação das aulas dos professores pesquisados, com foco na evidênciação da pedagogia pós-método, por meio do uso de textos multimodais nas aulas de línguas, práticas pedagógicas e abordagens com viés no uso dos multiletramentos e multimodalidades no ensino de línguas, com o objetivo de analisar qual o nível de compreensão desses docentes sobre a temática em estudo.

### **2.3 Procedimento metodológico da oficina diagnóstica**

Foi realizada uma oficina, com a perspectiva diagnóstica, com o intuito de identificar a existência da pedagogia pós-método, bem como da frequência e o uso de textos multimodais para o ensino de línguas junto aos professores participantes e analisar as representações e formas de usos desses multiletramentos no IFTO-*Campus* Palmas. Embora, tendo como público-alvo acadêmicos e professores da comunidade interna e externa, todos os professores participantes da pesquisa foram formalmente convidados por meio de carta-convite, enviada por correio eletrônico, os quais aceitaram participar voluntariamente.

A oficina ocorreu durante a realização de um evento acadêmico do curso de Letras do IFTO, com duração de duas horas, ministrada por este pesquisador. O objetivo geral da aplicação da oficina consistiu em desenvolver uma proposta pedagógica voltada para os professores de Português, Inglês e Espanhol daquela instituição de ensino, na qual foram apresentadas atividades voltadas para o ensino-aprendizagem de línguas, à luz da pedagogia pós-método, com ênfase nos multiletramentos.

A oficina foi dividida em duas etapas. Na primeira, adotou-se a metodologia do “*World café*”, por ser uma metodologia que, por meio de um processo criativo, visamos gerar e fomentar diálogos entre os indivíduos. A partir daí criou-se uma rede viva de diálogo colaborativo durante a oficina, que acessou e aproveitou a inteligência coletiva para responder questões concernentes às questões sobre textos multimodais.

Na segunda etapa, considerou-se a presença das múltiplas semioses que integram os novos textos, que fazem emergir uma reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita na sociedade contemporânea, dominada pelas tecnologias de informação e comunicação, campos estes que passaram a dar suporte na compreensão dessas novas demandas (ROJO, 2012). Levando em conta que as modalidades visuais tem dividido, cada vez mais, espaço com a linguagem verbal, entendemos ser importante a análise dessa relação entre modalidades no ensino de leitura e escrita.

A oficina pedagógica teve como título “Textos Multimodais e o Ensino da Leitura na hipermodernidade: uma proposta com minicontos multimodais”, cuja temática geral foi “Multilinguagens e Ensino: Políticas e Multiletramentos na Formação do Profissional de Letras”, tendo como um de seus objetivos, diagnosticar as crenças que os professores têm sobre o tema, com base em perguntas direcionadas às palavras-chave: multiletramentos, multimodalidades, uso de tecnologias digitais no ensino de línguas e pedagogia pós-método.

## **2.4 Geração de dados após a aplicação da oficina diagnóstica**

Os dados gerados por meio da participação no planejamento, aplicação do Questionário 1 (APÊNDICE I), observação das aulas dos professores e realização da oficina sobre letramento digital, textos multimodais e pedagogia dos multiletramentos e pedagogia do pós-método serviram para embasamento do Questionário 2, impresso, (APÊNDICE II), que foi aplicado uma semana após a oficina, na sala dos professores do *Campus* Palmas, ainda no primeiro semestre de 2019.

Em seguida à aplicação do questionário 2, impresso, (APÊNDICE II), as salas de aula dos participantes da pesquisa foram revisitadas para uma nova observação, que ocorreu no segundo semestre de 2019, sob a perspectiva de verificar se com todo o processo de abordagem sobre letramento digital, textos multimodais e pedagogia dos multiletramentos e pedagogia do pós-método houve alguma mudança de concepção e/ou práticas na sala de aula dos professores pesquisados, no sentido de desenvolvimento dos métodos e mecanismos digitais no ensino de línguas, bem como se as práticas pedagógicas empregadas acontecem de forma sistematizada e intuitiva, ou não intencional, pelos professores.

Os questionários apresentaram um caráter qualitativo e quantitativo, na medida em que propiciaram a compilação dos resultados das perguntas fechadas, e o lançamento em um gráfico com o percentual das representações dos docentes em relação a cada pergunta, e ainda a geração de dados por meio da análise das respostas das perguntas abertas. Com esse tipo de coleta, a presente pesquisa fez uso de dados quantitativos para possibilitar a análise qualitativa, uma vez que as perguntas elaboradas foram organizadas de tal modo que as respostas permitissem a quantificação numérica, no sentido de facilitar a análise dos dados.

Os dados quantitativos agregaram valor à pesquisa qualitativa, na medida em que possibilitaram a mensuração, uma vez que se traduzem em números, garantindo uma maior precisão dos resultados, devido a sua não subjetividade. Moresi (2003) pondera que nesse tipo de abordagem geram-se medidas mais precisas, permitindo uma análise mais exata. Embora o primeiro questionário tenha possibilitado maior foco na geração de dados quantitativos, foi importante para a realização das análises, ressaltando que, o método que predomina neste estudo é o da pesquisa de cunho qualitativo, conforme apresentamos nos parágrafos introdutórios deste capítulo.

Após todo esse processo de geração de dados, as anotações sobre as observações feitas e as respostas obtidas com a aplicação dos questionários (1 e 2) acima mencionados, foram realizadas as tabulações quantitativas, exemplificadas por meio de gráficos. Essas etapas

foram de suma importância, pois, a partir delas, foram procedidas as análises dos dados da pesquisa. Em continuidade a isso, prosseguiu-se à codificação desses dados, conforme sugere o Comitê de Ética, apresentando no Capítulo III deste estudo as análises dos dados e os resultados pertinentes.

## 2.5 Contextualização da Pesquisa: o IFTO – *Campus* de Palmas

O IFTO – *Campus* de Palmas se caracteriza como uma Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, criado por meio da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em âmbito nacional, aproveitando as estruturas das antigas Escolas Técnicas Federais (BRASIL, 2008). Nesse âmbito, o *Campus* Palmas tem por missão institucional formar e qualificar profissionais, nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, realizar pesquisa e desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

A Instituição está localizada na Quadra 310 SUL, Avenida LO 05, s/n, no Plano Diretor Sul, em Palmas/TO, compondo uma área de 83.594,29m<sup>2</sup>, sendo 16.151,70 m<sup>2</sup> de área construída, contando com uma infraestrutura e instalações físicas organizada em 16 blocos como se apresenta no quadro a seguir:

**Quadro 2:** Estrutura física – IFTO – *CAMPUS* PALMAS

BLOCOS	ESPECIFICAÇÕES
02 blocos	Área administrativa e consultórios médico-odontológicos;
03 blocos	Destinados aos laboratórios das áreas de Informática, Construção Civil, Geomática, Indústria, Meio ambiente e Telecentro;
01 bloco	Para o Centro de Línguas;
01 bloco	Para os Laboratórios de Química, Biologia, Secretariado Executivo e salas de aula;
01 bloco	Destinado às salas de aula, desenho e laboratório de Informática;
01 bloco	Para a lanchonete e restaurante;
01 bloco	Destinado à biblioteca;
01 bloco	Para o auditório - com capacidade para 230 lugares;
01 bloco	Destinado aos miniauditórios com capacidade para 104 lugares cada, salas de aula e laboratório de Informática;
01 bloco	Para o Complexo Esportivo;
04 blocos novos	Para a sala de professores e salas de aula do Ensino Médio Integrado;
Áreas internas e externas	Áreas de convivência e esportes

**Fonte:** ifto.edu.br (2019), observação do autor “*in loco*” (2019).



O IFTO ainda dispõe de abastecimento pela Rede de Água tratada da rede pública; Energia da rede pública; Esgoto da rede pública; coleta de lixo periódica pública; e Acesso à internet, com banda larga. Sendo que, a Instituição conta também com vários equipamentos de para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, como computadores, copiadoras, equipamentos de som, TV, DVD, impressoras, Datashows, câmeras fotográficas e filmadoras.

Além disso, todas as dependências contam com acesso à internet, equipamentos, mobiliários, climatização, bebedouros, banheiros com rampas e adaptações físicas específicas para pessoas com necessidades especiais, e recentemente, todas as salas de aula tiveram a instalação de equipamentos de datashows para uso pedagógico, contribuindo para a construção de multiletramentos, bem como para a formação integral do indivíduo, por meio de metodologias em um contexto hipermoderno, dentro de um processo de ensino e aprendizagem qualitativo e efetivo.

Como embasamento para afirmar que essa estrutura física institucional influencia o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, bem como com o foco na abordagem dos multiletramentos e multimodalidades no ensino de línguas recorreremos à concepção de Basso (1998), o qual afirma que:

Não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc. Quando essas condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize como gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las (...) este trabalho é realizado na situação de alienação (BASSO, 1998, p. 28).

Desse modo, podemos dizer que as condições em que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolvem, estão intrinsecamente ligadas às habilidades e competências do professor na abordagem dos multiletramentos e das multimodalidades no ensino de línguas, uma vez que influencia negativa ou positivamente a sua evolução.

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do IFTO – *Campus* Palmas foi elaborado para o interstício (2015-2019), aprovado pela Resolução n.º 42/2014/CONSUP/IFTO, de 19/11/2014, seguindo a proposta do MEC, na perspectiva do

desenvolvimento de habilidades e competências contextualizadas à Educação Básica e Técnica Profissionalizante (PDI/IFTO, 2014).

A organização pedagógica do IFTO – Campus Palmas é contemplada no Projeto Pedagógico Institucional - PPI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO, caracterizando-se como o conjunto de princípios que norteiam as ações da instituição com vistas a realizar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O PPI é construído pela comunidade institucional, a fim de que sejam percebidas as necessidades de melhoria, intenções e objetivos a serem atingidos pela instituição, a partir dos princípios definidos que fundamentam as ações, a fim de que tais finalidades sejam atingidas, caracteriza-se como um documento que sintetiza os princípios filosóficos e políticos estipulados como parâmetros para planejar, executar e avaliar as ações individuais e coletivas dentro da instituição (PDI/IFTO, 2014).

A organização curricular do IFTO – Campus Palmas segue o estabelecido no PPI, estabelecido no PDI/2014, tratando o currículo como um processo que privilegia a formação do homem na sua totalidade, com base nos princípios constitucionais da razoabilidade, proporcionalidade e equidade, permeando as áreas de conhecimento e os componentes curriculares, independente das modalidades ou formas de articulação. Assim, a concepção curricular da educação profissional do IFTO – *Campus Palmas* busca integrar-se às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento para a atuação profissional e o pleno exercício da cidadania, contemplando: Interdisciplinaridade; Transdisciplinaridade; Flexibilização curricular; Contextualização; Atualização; Competências; Habilidade profissional; Bases tecnológicas (PDI/IFTO, 2014).

O PPI, o PDI e a ODP (IFTO, 2014) seguem conforme sua elaboração, não havendo ainda alteração após a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB e mudou o modelo único de currículo do Ensino Médio, trazendo as concepções da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, a partir de 2018, na tentativa de incluir um modelo de currículo diversificado e flexível, estabelecendo que:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional (LDB/BRASIL, 1996).

Isso ocorre porque a BNCC tem seu prazo de implantação até 2022, sendo que as diretrizes dispostas pelos documentos institucionais do IFTO não destoam da alteração curricular trazida pela BNCC, uma vez que essa base incluiu os itinerários formativos, que já estão contemplados dentro da ODP dos cursos do EMI, haja vista que os currículos contam com abordagens específicas como: Administração; Agrimensura; Agronegócio; Eletrotécnica; Eventos; Informática; e Mecatrônica (PDI/IFTO, 2014). Por conseguinte, a organização curricular do EMI do IFTO, *Campus Palmas* está integrada com as diretrizes dadas pela BNCC, pois:

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por **áreas do conhecimento** – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, **seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional**. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BRASIL/BNCC, 2017).

A partir disso, denota-se que a essa organização curricular dialoga com a concepção de Rojo (2001) e Kumaravadivelu (2001), de que o processo de ensino e aprendizagem não deve ser engessado em modelos de currículo, mas na realidade contextualizada do educando, principalmente quando se trata do desenvolvimento da linguagem. Nesse contexto, a instituição conta com uma diversidade de cursos, dentro das seguintes modalidades:

**Quadro 3:** Estrutura de cursos – IFTO – *CAMPUS PALMAS*.

<b>Modalidade</b>	<b>Especificação</b>	<b>Duração</b>
1 curso de pós-graduação	Especialização em Telemática;	18 meses
10 cursos superiores	Sistemas para Internet; Gestão Pública; Agronegócio; Gestão do Turismo; Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Física; Licenciatura em Educação Física; Engenharia Civil; Engenharia Elétrica.	Variam de 6,7,8 e 10 semestres
7 cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	Administração; Agrimensura;	6 semestres

	Agronegócio; Eletrotécnica; Eventos; Informática; Mecatrônica;	
8 cursos Técnicos Subsequentes	Agrimensura; Controle Ambiental; Mecatrônica; Edificações; Eletrotécnica; Informática;	4 semestres
	Secretariado; Segurança do Trabalho	3 semestres
5 cursos Técnicos, na modalidade EAD	Controle Ambiental; Administração; Secretariado; Agroecologia; Segurança do Trabalho.	4 semestres
2 cursos na modalidade PROEJA	Atendimento; Manutenção e Operação de Microcomputadores.	4 semestres

**Fonte:** ifto.edu.br (2019), *adaptação do autor (2019)*.

Por conseguinte, a Instituição dispõe de um quadro de servidores com, aproximadamente, 214 docentes, sendo que desses, 124 professores fazem parte do EMI, e 109 técnicos administrativos, para atender cerca de quatro mil estudantes matriculados em seus cursos regulares, nas diversas modalidades. Seu corpo docente atua dentro das várias especialidades, em nível de doutorado, mestrado, especialistas e graduação, conforme descrição a seguir:

**Quadro 4:** Corpo Docente – IFTO – CAMPUS PALMAS

Jornada de Trabalho	Graduados	Especialistas	Mestres	Doutores
20 horas	4	4	11	3
40 horas	1	2	11	11
40 horas com Dedicção Exclusiva	20	71	60	16

**Fonte:** PDI (2014), *adaptação do autor (2019)*.

Desse quadro de docentes inerente ao IFTO – *Campus* Palmas, nove atuam diretamente como professores de linguagens no EMI, dos quais cinco têm doutorado, desses, quatro dentro da abordagem da literatura e um da linguística; e quatro com especialidades nos diversos subníveis da área como: Libras, Linguística e Educação, alguns em situação de realização de mestrado, denotando um nível de qualificação elevado, nos termos da formação continuada preconizada pelo LDB (BRASIL, 1996).

## 2.6 O Ensino Médio Integrado – EMI e suas particularidades

O Ensino Médio, como última etapa da educação básica, tem por finalidade, entre outras, a preparação básica para o trabalho, de modo que, atendida à formação geral do educando, ele seja direcionado para o exercício de profissões técnicas. Dessa forma, para contemplar a especificidade dessa modalidade de ensino foi publicado o Decreto nº 5.154/2004, que instituiu a modalidade de Ensino Médio Integrado à educação profissional técnica de nível médio, dentro desse embasamento que se estruturou o EMI do IFTO – *Campus Palmas*.

No que cabe à abordagem dos multiletramentos e multimodalidades no ensino de línguas, essa modalidade de formação é orientada pelas mesmas competências respectivas ao Ensino Médio regular, com uma relevância maior para a integração às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, que é “o fator estratégico para o desenvolvimento socioeconômico nacional, bem como para a redução das desigualdades regionais e sociais” (BRASIL, 2007), dentro do ponto de vista de que

o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 160).

Desse modo, o EMI tem como particularidade o seu desenvolvimento por meio de um processo educativo de caráter crítico-reflexivo, no qual o ensino assume uma vertente orientada pela e para a responsabilidade social. Assim, o professor deixa de ser um transmissor de conteúdos e assume uma atitude de mediador no processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo competências técnicas e sociais (FREIRE, 1997).

Para tanto, a abordagem dos multiletramentos e multimodalidades no ensino de línguas deve ser desenvolvido na perspectiva de propiciar a aquisição de competências interativas, textuais e gramaticais da língua, estendendo-se ao desenvolvimento da criticidade, da capacidade leitora e das diferentes situações do uso da língua, conforme disposto pelos

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, e ratificado nas DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/2018), que desde que foram introduzidas (Parecer CNE/CEB nº 15/1998), essas áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela, haja vista que nessa etapa de formação objetiva-se a ampliação de competências e habilidades que possibilitem ao estudante:

- (i) avançar em níveis mais complexos de estudos;
- (ii) integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional;
- (iii) atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social (BRASIL, 2018).

Desse modo, compreende-se que a prática formativa do Ensino Médio Integrado tem atuado de forma a possibilitar a garantia da preparação básica do estudante para a continuidade dos estudos, a adequada inserção ao mercado de trabalho e o exercício efetivo da cidadania, de acordo com as necessidades político-sociais contemporâneas, dentro dos três contextos sugeridos pelo PCNEM (BRASIL, 2000): representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural, e nessa perspectiva que observamos a inserção e importância das tecnologias digitais no ensino de línguas, bem como a relevância do professor estar municiado de conhecimento sobre os multiletramentos e as multimodalidades no campo linguístico.

O Ensino Médio Integrado (EMI) do IFTO – Campus Palmas tem a organização de sua estrutura pedagógica disposta na Organização Didático-Pedagógica – ODP, um regulamento aprovado pela Resolução nº 38/2013/CONSUP/IFTO, de 20 de agosto de 2013; alterado pela Resolução ad referendum nº 7/2015/CONSUP/IFTO, de 23 de abril de 2015, convalidada pela Resolução nº 23/2015/CONSUP/IFTO, de 25 de junho de 2015 (IFTO, 2015).

Assim, a ODP dispõe sobre Organização Didático-Pedagógica dos Cursos da Educação Básica (Fundamental e Médio) articulados com a Educação Profissional: Técnicos de Nível Médio e Profissionalizantes; Formas de articulação: integrada, concomitante e subsequente; Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); presenciais, no âmbito do IFTO, atendendo jovens e adultos a partir da faixa etária de 15 anos. Sendo que, os cursos técnicos integrados ou subsequentes ao nível médio, com suas diversas habilitações, tem duração de dois e três anos, divididos em três séries (1ª, 2ª e 3ª), dispondo de todos os

componentes curriculares estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei Federal nº 9.694/1996 (BRASIL, 1996), bem como pelas diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017).

As turmas do EMI são compostas por jovens e adolescentes na faixa etária aproximada de 15 anos, conforme definido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, (BRASIL, 1990), acomodados em salas de aula e laboratórios bem estruturados, tanto na questão física, quanto de mobiliários, equipamentos e estrutura pedagógica e docente. As turmas têm em torno de 40 alunos, distribuídos entre o sexo masculino e feminino, que varia devido à área de interesse entre ambos os gêneros, por exemplo: as turmas do curso de Eventos são compostas, na sua grande maioria, por meninas; já as de Eletrotécnica por meninos. As turmas apresentam também diferença na questão do interesse, participação e disciplina na sala de aula.

Os alunos do EMI, de um modo geral, apresentam um nível significativo de aprendizagem, diferindo apenas no interesse e participação nas aulas, sendo notável um bom coeficiente de conhecimento linguístico nos alunos, com algumas dificuldades de aprendizagem, a saber: o domínio efetivo da escrita na norma padrão; e a produção dos vários gêneros textuais. Dessa forma, a interação dos docentes com os alunos é fato imprescindível nas aulas, denotando domínio da sala de aula e dos conteúdos, postura profissional, bem como respeito à autonomia do aluno, com algumas exceções que são intrínsecas à docência. Assim, buscamos respaldo em Freire (1997), quando ele destaca a importância do respeito à autonomia do sujeito, uma vez que:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exige do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1997, p. 35).

Por conseguinte, essa mesma interação entre “mestres e aprendizes” se percebe na realização desta pesquisa, na qual os docentes participaram como sujeitos e coautores, a partir de suas contribuições objetivas e subjetivas, enriquecendo sobremaneira o trabalho, o que é imprescindível para sua realização, dentro do embasamento de Pimenta (2004) e Nóvoa (2002), quando se referem à importância do papel do professor na formação de novos

professores, no sentido de encorajá-los, valorizar as suas ideias, facilitar a aprendizagem, propiciando a reflexão inerente à docência.

Desse modo, a pesquisa desenvolvida parte do entendimento de que a docência possibilita um olhar crítico sobre as práticas sociais, ensinando a “aprender a aprender”, sem estigmas e conceitos pré-formados sobre o professor e a sala de aula, desenvolvendo críticas qualitativas, problematizando com o intuito de buscar soluções para as situações desafiadoras que são encontradas no desenvolvimento do ensino de línguas, que perpassa o cerne linguístico e reflete nas (das) práticas sociais.

Diante desse contexto, observa-se como o professor do EMI do IFTO – *Campus Palmas* usa as tecnologias digitais no ensino de línguas, bem como qual o nível de conhecimento sobre a pedagogia pós-método, os multiletramentos e multimodalidades linguísticas, e como isso é abordado nas aulas, a partir da compreensão de que o Ensino Médio caracteriza-se como a etapa final da educação básica, constituindo-se como o período de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos, habilidades e competências construídas ao longo do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Para tanto, deve-se destacar que, a pesquisa em Linguística Aplicada no ensino e aprendizagem não se limita às práticas efetuadas na sala de aula, mas é possível que se investigue, além dos processos de interação entre sujeitos, os documentos e/ou materiais didáticos que permeiam a prática do professor e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, foi entendida e desenvolvida a pesquisa documental realizada no IFTO *Campus Palmas*, na perspectiva de que ela atribuiu espaço para práticas interpretativas da pesquisa a partir de documentos e observação, como, neste caso, a contextualização institucional do campo de pesquisa.

Dentro dessa vertente dialógica de linguagem, observamos que a pesquisa documental contribui para o desenvolvimento de fragmentações valorativas nas formações dos sujeitos-pesquisadores, possibilitando um “resgate histórico e a contextualização das políticas públicas do presente com as transformações que ocorrem ao longo da história” (RODRIGUEZ, 2004, p. 19-20). Em diferentes casos, a pesquisa acadêmica deixou de considerar as questões histórico-sociais que norteiam os contextos de vivência dos sujeitos da linguagem, e por essa razão fez-se importante contextualizar o campo de desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa documental, nesse sentido, “vale-se de matérias que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa”. (GIL, 2002, p. 45). Desse modo, essa parte da pesquisa não se encerra após o



processo interpretativo representado pela pesquisa propriamente dita. Considerando que as ações dos sujeitos em determinada prática social estão associadas aos documentos que regem as políticas públicas, essa pesquisa também carrega a denominação de pesquisa de fonte primária. Assim, com base em Evangelista (2012, p. 53) essa parte da pesquisa, que é a documental e de campo é de suma relevância no campo da educação, uma vez que:

As fontes primárias trazem as marcas da sua produção original, de seu tempo de produção, de sua história. É necessário, então, captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz; significa dizer captar os projetos litigantes e os interesses que os constituem, que tampouco serão percebidos em todos os seus elementos.

Diante disso, é inviável que se pense que a pesquisa deixa de lado a atuação do sujeito na prática social e focaliza apenas no material escrito. A pesquisa documental em sintonia com a bibliográfica e a de campo, se tornou um viés pelo qual o pesquisador analisa determinado fenômeno e compartilha as questões observadas com os sujeitos que embasam as suas ações profissionais nesses documentos.

Nesse contexto foi que se propôs investigar as práticas de leitura e escrita na perspectiva da pedagogia Pós-Método e dos multiletramentos, por meio da compreensão de propostas multimodais no ensino de línguas, devido ao EMI ser um campo de atuação docente que propicia as multissemoses da linguagem, haja vista a diversidade de sujeitos intrínsecos, bem como das práticas sociais em um contexto sociocultural hipermoderno. O IFTO foi escolhido por ser uma instituição pública de ensino federal, caracterizando-se como uma das melhores e única que oferece a modalidade de EMI na rede pública de Educação do Tocantins, de acordo com os comparativos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, calculado pelo Ministério da Educação – MEC (BRASIL/IDEB, 2017).

## **2.7 Ética na Pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida sob os padrões éticos, de acordo com o disposto na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece os fundamentos éticos e científicos para este tipo de pesquisa. É fundamental reconhecer a importância da liberdade de investigação científica e dos benefícios decorrentes dos progressos da ciência e da tecnologia, ao mesmo tempo em que é necessário enfatizar que essa investigação e os consequentes

progressos estão em conformidade com os princípios éticos e respeitando a dignidade humana, os direitos humanos e as liberdades fundamentais (BRASIL-CNS, 2012).

Diante do exposto, nos termos da Resolução 466/2012, a pesquisa foi cadastrada no sistema da Plataforma Brasil - Comitê de Ética sob o número de Protocolo: 08240919.0.0000.8111 e, no intuito de preservar a idoneidade subjetiva e profissional, e direito de não identificação dos sujeitos diretos da pesquisa, os professores que responderam aos questionários foram relacionados com códigos, classificados conforme a área de formação e série de atuação, seguindo a ordem de aplicação dos instrumentos.

O tratamento e a análise de dados obedeceram aos aspectos éticos quanto à pesquisa envolvendo seres humanos, direto ou indireto e foi assegurado a integridade do participante e dos dados obtidos na pesquisa exclusivamente para a finalidade prevista. Dessa maneira, garantimos o sigilo das informações pessoais e asseguramos a privacidade e o anonimato dos/as participantes. A fim de garantir a liberdade de participação, a integridade do participante da pesquisa e a preservação dos dados que possam identificar os participantes da pesquisa, sendo o perfil sociocultural dos docentes representado através dos códigos expostos acima.

Os riscos da pesquisa estiveram contidos no desinteresse /negação dos professores de línguas do IFTO-*Campus* Palmas em participar da pesquisa; bem como, na omissão ou simulação de informações, dentro da vertente da subjetividade intrínseca ao mecanismo de coleta de dados (questionários semiestruturados).

Os benefícios da pesquisa estão contidos na apresentação de um trabalho científico, a partir da concepção do docente, acerca do desenvolvimento da perspectiva dos multiletramentos, multimodalidades e o uso de tecnologias digitais no ensino de línguas nos cursos de nível Médio Integrado do Instituto Federal do Tocantins, *Campus* – Palmas, denotando as concepções do ensino de línguas, com ênfase na condução do ensino da leitura e escrita em contextos hipermodernos, bem como as influências que a pedagogia dos multiletramentos exercem na construção linguística em âmbito educacional.

### CAPÍTULO III

#### RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados gerados ocorreu de modo subjetivo e objetivo. Do ponto de vista subjetivo, deu-se a partir das observações realizadas durante as aulas dos sujeitos da pesquisa, bem como da observação das representações construídas por eles durante a oficina pedagógica intitulada “Textos Multimodais e o Ensino da Leitura na hipermodernidade: uma proposta com minicontos multimodais”, planejada por este pesquisador, ofertada no evento acadêmico da área de Linguagens, cuja temática geral foi “Multilinguagens e Ensino: Políticas e Multiletramentos na Formação do Profissional de Letras”. Um dos objetivos da oficina – e que interessa nesse estudo – foi diagnosticar as percepções que estes professores têm sobre o tema, com base em perguntas direcionadas às palavras-chave: multiletramentos, multimodalidades e uso de tecnologias digitais no ensino de línguas. Esses conceitos faziam parte do nosso projeto inicial. No entanto, durante a pesquisa percebemos alguns fortes traços da pedagogia pós-método, os quais passaram a constituir grande parte da nossa análise.

Em relação ao modo objetivo, a amostra da pesquisa foi constituída com base nos questionários respondidos por seis professores, bem como nos documentos normativos e institucionais respectivos ao ensino médio profissionalizante, e ainda todo o arcabouço teórico subjacente ao estudo que embasou a observação da prática docente e a análise posterior. Nesse sentido, o objeto de estudo da pesquisa foi a pedagogia pós-método no ensino de línguas, à luz dos novos multiletramentos, multimodalidades e o uso de tecnologias digitais, no contexto da instituição de ensino.

Assim, a pesquisa se concentrou numa pesquisa exploratória e qualitativa, uma vez que foi realizada a partir dados gerados por pesquisa documental, observação das aulas, realização de oficina e aplicação de questionários e, posteriormente, uma análise interpretativa, dentro do objetivo de analisar a abordagem da pedagogia pós-método, por meio dos multiletramentos (incluindo as características de multimodalidades, uso de tecnologias digitais, multiculturalismo e criticidade) no ensino-aprendizagem de línguas no EMI do IFTO – *Campus Palmas*.

Assim, analisaram-se os dados gerados com a pesquisa na perspectiva da pedagogia pós-método, defendida por Kumaravadivelu (1994, 2001), seguindo os princípios que a norteiam, a saber: a) da *particularidade*; b) da *praticidade* e c) da *possibilidade*, com o intuito de avaliar a percepção dos docentes, sujeitos da pesquisa, no que cabe aos fundamentos que

embasam os multiletramentos, as multimodalidades e o uso de tecnologias digitais no ensino de línguas.

Por conseguinte, na perspectiva da análise subjetiva, buscou-se embasamento nos estudos interpretativos das modalizações de Bronckart (1999), que diz que cada avaliação de um discurso está relacionada com o momento de interação comunicativa, que é traduzido/interpretado de acordo com sequências enunciativas, conforme estabelecido no quadro a seguir:

**Quadro5:** Modalizações de análise discursiva (Bronckart,1999).

<b>Apreciativas-avaliativas</b>	Discursos que expressam avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, que traduzem um julgamento subjetivo, “apresentando os fatos enunciados como, bons, maus, estranhos”, na visão de quem avalia (BRONCKART,1999., p. 132);
<b>Lógicas</b>	Discursos que tecem avaliações orientadas com base em “critérios (ou conhecimentos) elaborados e organizados sob a definição e ótica do mundo objetivo apresentando os elementos dos discursos sob o ponto de vista das condições e situações verdadeiras e/ou “como fatos atestados, (...), possíveis” (BRONCKART, 1999, p. 132, 330: 330);
<b>Pragmáticas</b>	Discursos que expressam avaliações possibilitando o entendimento dos aspectos da responsabilidade de um dado sujeito no processo de uma ação social em que é agente, atribuindo a esse agente intenções, razões, ou ainda, capacidades de ação(BRONCKART, 1999, p. 132,332)
<b>Deônticas</b>	Discursos avaliando fatos ou ações sob a óptica dos valores, opiniões e regras que definem o mundo social, enunciando os fatos “como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis” (BRONCKART, 1999, p. 132).

**Fonte:**Bronckart (1999), adaptação do autor (2019).

Dessa forma, a análise dos dados gerados também se pautou na interpretação dos discursos produzidos durante a realização da oficina, observação assistemática de aulas e aplicação dos questionários, de modo a compreender a como os sujeitos veem/entendem a pedagogia pós-método, os multiletramentos, as multimodalidades e o uso de tecnologias digitais no ensino de línguas. Todo o procedimento metodológico assim foi desenvolvido, no intuito de responder à problemática do estudo, que consistiu em saber como os professores concebem a mediação de tecnologias na educação e como eles percebem as multimodalidades presentes nos textos utilizados no ensino de línguas, analisando se é uma percepção consciente e sistemática, sob uma teoria específica ou pode ser chamada de pedagogia pós-método. Isso é importante, na medida em que as tecnologias digitais e diversas linguagens permeiam a sociedade, não sendo possível que a sala de aula se mantenha distante e/ou inerte a esse contexto, bem como que cada professor tem sua autonomia nesse contexto de ensino.

### 3.1 Percepção diagnóstica: *particularidade, praticidade e possibilidade* no ensino de línguas

Nessa etapa apresentamos e discutimos os dados advindos do questionário inicial (APENDICE II) aplicado aos sujeitos da pesquisa, por meio do qual obtivemos um diagnóstico do uso das tecnologias, na perspectiva dos multiletramentos e multimodalidades no contexto do ensino de línguas no EMI do IFTO – *Campus* Palmas, analisando a aplicabilidade da pedagogia pós-método nesse processo por meio dos princípios de análise da *particularidade, praticidade e possibilidade* propostos por Kumaravadivelu (1994, 2001).

O recorte da amostra para esta pesquisa revelou uma maioria de docentes do gênero feminino, que trabalham com o ensino de línguas no campo de estudo, com uma média de idade de 40 anos:

**Quadro6:** Questões 1 e 2: Gênero e idade dos professores entrevistados

PROFESSORES – GÊNERO:		MÉDIA DE IDADE
Masculino	1	40 anos
Feminino	5	

Fonte: Apêndice I: O autor (2019).

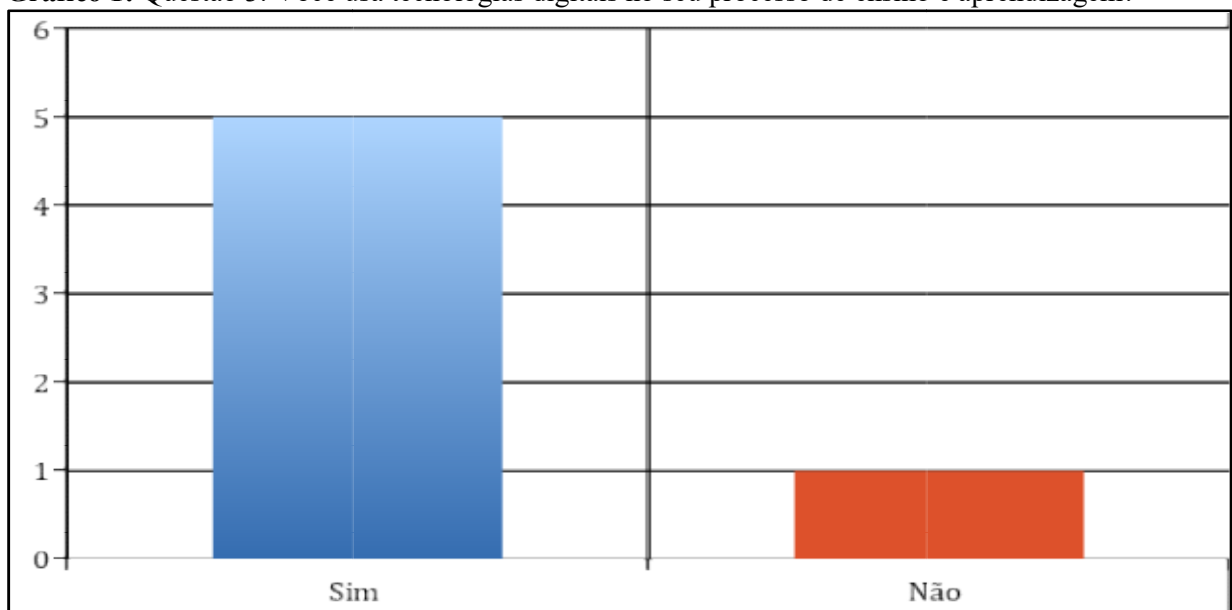
Inicialmente, percebemos que a docência ainda é um campo de atuação em que a maioria dos profissionais são do gênero feminino, mesmo com algumas mudanças no decorrer da evolução da educação brasileira. Por mais que essa análise não seja foco da pesquisa, entendemos ser importante destacar, uma vez que esse “domínio feminino” na docência, aqui se atendo ao ensino de línguas, pode influenciar (ou não) a adesão às novas perspectivas pedagógicas, incluindo teorias, metodologias e abordagens na prática docente, haja vista que as mulheres são mais propensas às mudanças e inovações, segundo o que podemos deduzir a partir dos estudos sociolinguísticos de Labov (2001; 2008). Além disso, podemos recorrer ao princípio da *possibilidade* trazido pela pedagogia do pós-método de Kumaravadivelu (1994,2001), quando avaliamos que as posições sociais, étnicas, de classe e gênero implicam em práticas pedagógicas, sendo importante a reflexão crítica sobre as práticas sociais, de modo a pensar problemas locais e transgredir as posições hegemônicas impostas pelas elites.

Observou-se com a pesquisa, por conseguinte, maior resistência do professor participante do gênero masculino na pedagogia dos multiletramentos, bem como na análise e reflexão sobre as multimodalidades no ensino de línguas e o uso das TDICs, no sentido de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais contextualizado e efetivo, considerando a

hipermodernidade e abrangência da linguagem na sociedade contemporânea. Da mesma forma, esse docente não demonstrou interesse na pedagogia do pós-método, mesmo que em sua prática tenha ficado denotada a utilização dos princípios dessa pedagogia.

Dos seis professores que responderam ao questionário inicial, cinco afirmaram que usam as tecnologias digitais em seu processo de ensino e aprendizagem de línguas e um deles respondeu que “raramente” lança mão dessas ferramentas em sua prática, conforme o gráfico a seguir:

**Gráfico 1:** Questão 3: Você usa tecnologias digitais no seu processo de ensino e aprendizagem?



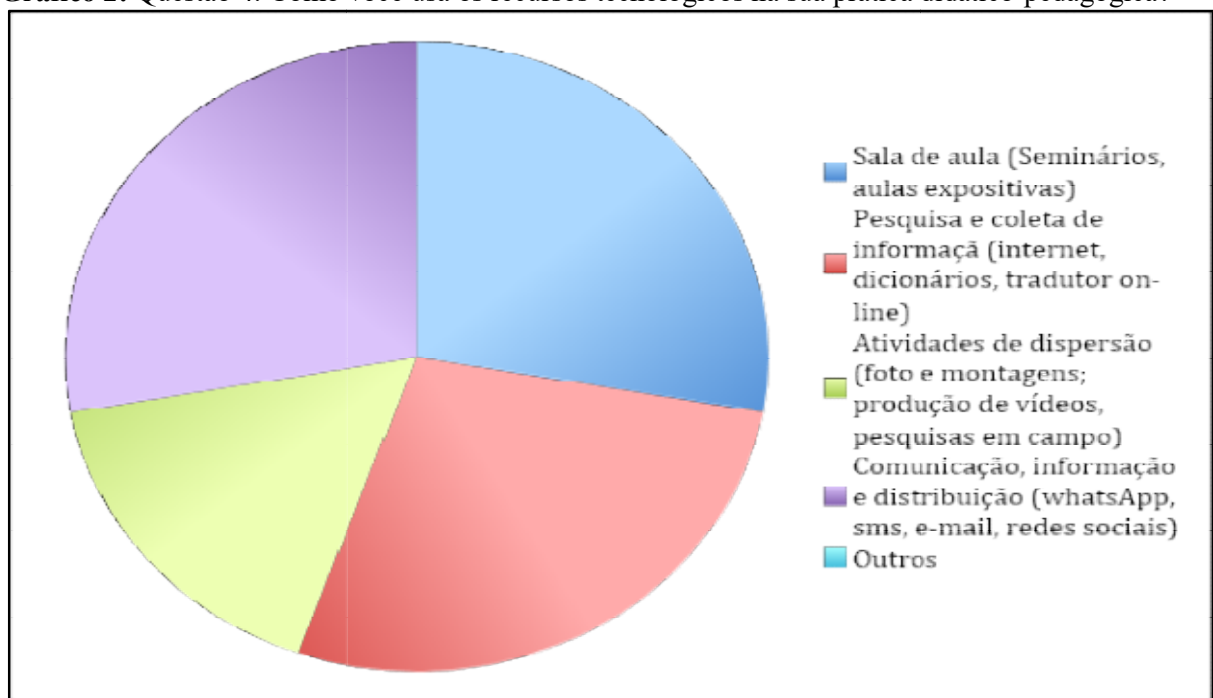
Fonte: Apêndice I: O autor (2019).

Esse resultado comprova o que falamos na introdução dessa análise, quando citamos que ainda existem resistências no conhecimento e desenvolvimento dos multiletramentos, multimodalidades e uso das TDIC's no ensino de línguas, dentro do contexto do EMI do IFTO – *Campus* Palmas. É importante enfatizar que não fazemos essa reflexão de forma a enaltecer essa temática, mas na concepção de se compreender e acompanhar os avanços dispostos pelas tecnologias digitais na contemporaneidade, utilizando-as na qualificação do ensino e aprendizagem de línguas, haja vista que é desse ponto que deve partir a pedagogia dos multiletramentos, indicando um redimensionamento do papel da pedagogia na sociedade contemporânea no sentido de desenvolver “uma epistemologia do pluralismo, que viabiliza acesso, sem que as pessoas precisem apagar ou deixar para trás suas diferentes subjetividades” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 18). Isso faz parte da chamada *particularidade* da pedagogia pós-método proposta por Kumaravadivelu (1994, 2001), quando

o docente desenvolve teorias aplicadas ao contexto de seus alunos, estabelecendo um método peculiar de se atingir o objetivo do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, ao serem questionados sobre como é feita a utilização dos recursos tecnológicos em sua prática didático-pedagógica, os professores responderam que elas estão presentes na sala de aula, por meio de seminários e aulas expositivas, pesquisas e coleta de informações na internet, dicionários e tradutores *on-line* e nas práticas comunicativas com o uso do aplicativo *WhatsApp*, *SMS*, *e-mail* e redes sociais em geral:

**Gráfico 2:** Questão 4: Como você usa os recursos tecnológicos na sua prática didático-pedagógica?

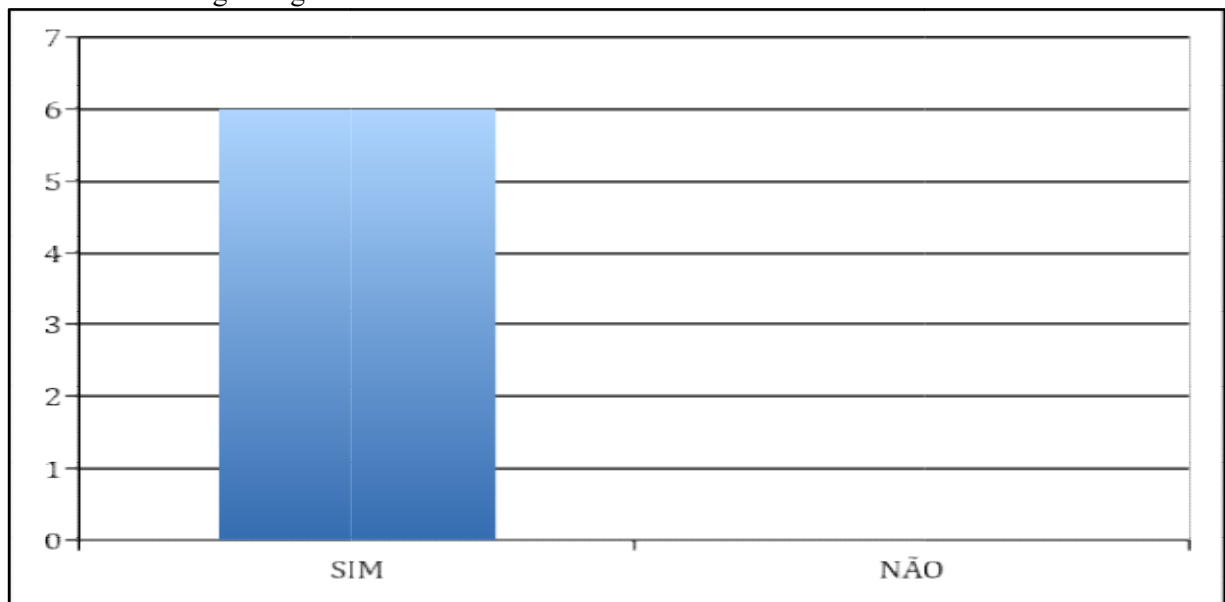


Fonte: Apêndice I: O autor (2019).

Desse modo, percebe-se que, mesmo afirmando que as TDIC's são usadas raramente, que elas ocupam espaço mais restrito dentro do ensino de línguas, os dados mostram sua utilização como parte intrínseca aos recursos pedagógicos disponíveis e em uso pelos docentes. Isso mostra, talvez, a pouca relevância que é dada a essa aspecto, mas também que a prática, muitas vezes, não tem intensão se focar-se nas tecnologias. No entanto, é utilizada de forma natural e ocasional, ligada às práticas sociais e usos da língua em cada contexto, dentro da perspectiva de Rojo (2012, p. 13 – grifo da autora) a qual afirma que “um conceito novo: **multiletramentos**” surgiu com a “multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa.”

Isso pode ser corroborado no decorrer da pesquisa, pois quando perguntados se eles acreditam que a escola pode ser um local mais atrativo aos alunos, com um uso mais efetivo das tecnologias digitais em sala de aula houve unanimidade, até mesmo para o docente que afirmou inicialmente que não usa tecnologias e/ou as usa raramente em sua prática. Dessa forma, nota-se que existe a fidelização de alguns docentes à vertente estruturalista da língua, os quais se recusam a absorver novas teorias e métodos, a fim de serem aplicados à sua prática pedagógica. Entretanto, não podem negar essa realidade e as influências sofridas pelo estudo e ensino de línguas. Assim, vejamos os dados apresentados no gráfico a seguir:

**Gráfico 3:** Questão 5: Você acredita que a escola pode ser um local mais atrativo aos alunos, se utilizar melhor as tecnologias digitais em sala de aula?



Fonte: Apêndice I: O autor (2019).

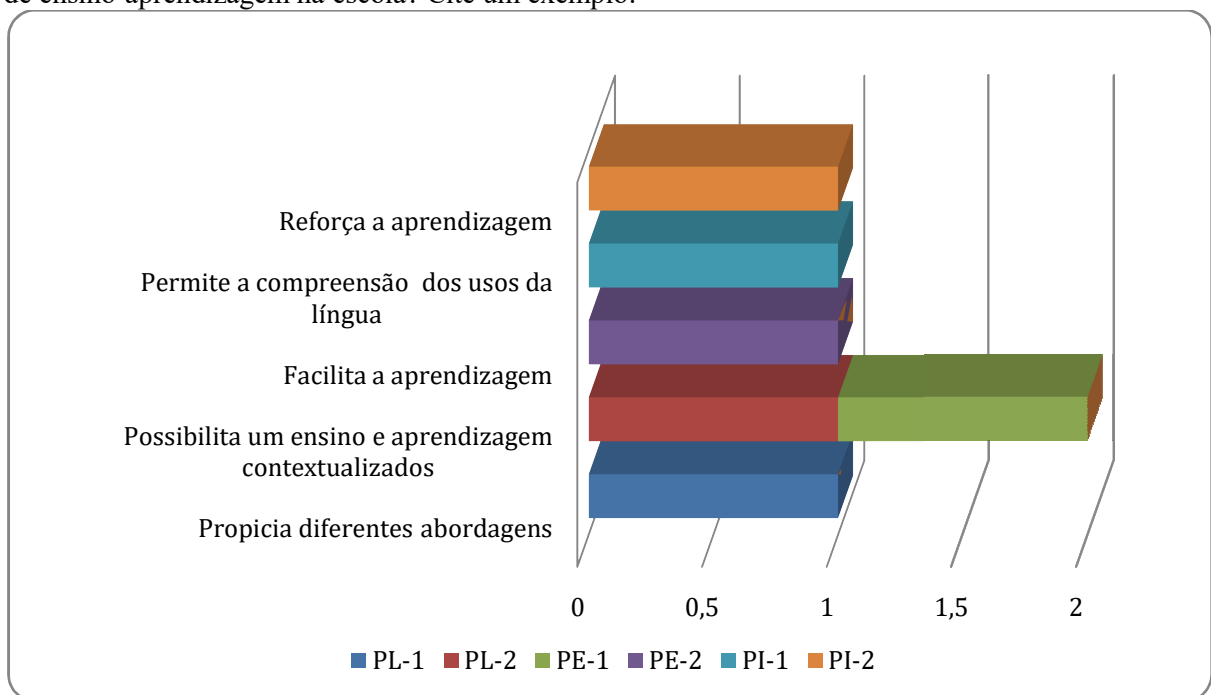
Podemos observar, ainda, que mesmo não sendo unânime a compreensão dos multiletramentos, multimodalidades e relevância do uso das TDIC's no ensino de línguas pelos professores participantes da pesquisa, eles acreditam que essa abordagem e desenvolvimento pode tornar a escola um local mais atrativo aos alunos. Essa possibilidade foi notada durante a observação das aulas desses docentes, após a aplicação desse questionário inicial, quando percebemos a influência direta das novas tecnologias na docência, propiciando o desenvolvimento dos multiletramentos, a partir das atividades de leitura e escrita usando os recursos visual, auditivo e outros padrões espaciais de significação, como a internet, as legendas de vídeo, o celular, os computadores portáteis, mecanismos compreendidos pelo termo “multimodalidade”, permitindo que chegássemos à conclusão de que, diante das



mudanças sociais ocorridas na sociedade, exige-se do sistema de ensino uma nova responsabilidade educacional (KALANTZIZ; COPE, 2008).

A partir das respostas dadas à questão 6 do questionário inicial (APÊNDICE 1), verificou-se que os professores compreendem que os recursos tecnológicos em sala de aula contribuem no ensino de línguas porque facilitam o processo didático-pedagógico, na medida em que fazem parte do contexto do aluno, propiciando vivência dos usos da língua, e isso viabiliza o desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos curriculares, porque parte de sua aplicação nas práticas sociais. Assim, ficou denotado como, na opinião dos docentes, se dá essa contribuição:

**Gráfico 4:** Questão 6: Você acha que os recursos tecnológicos contribuem ou atrapalham o processo de ensino-aprendizagem na escola? Cite um exemplo:



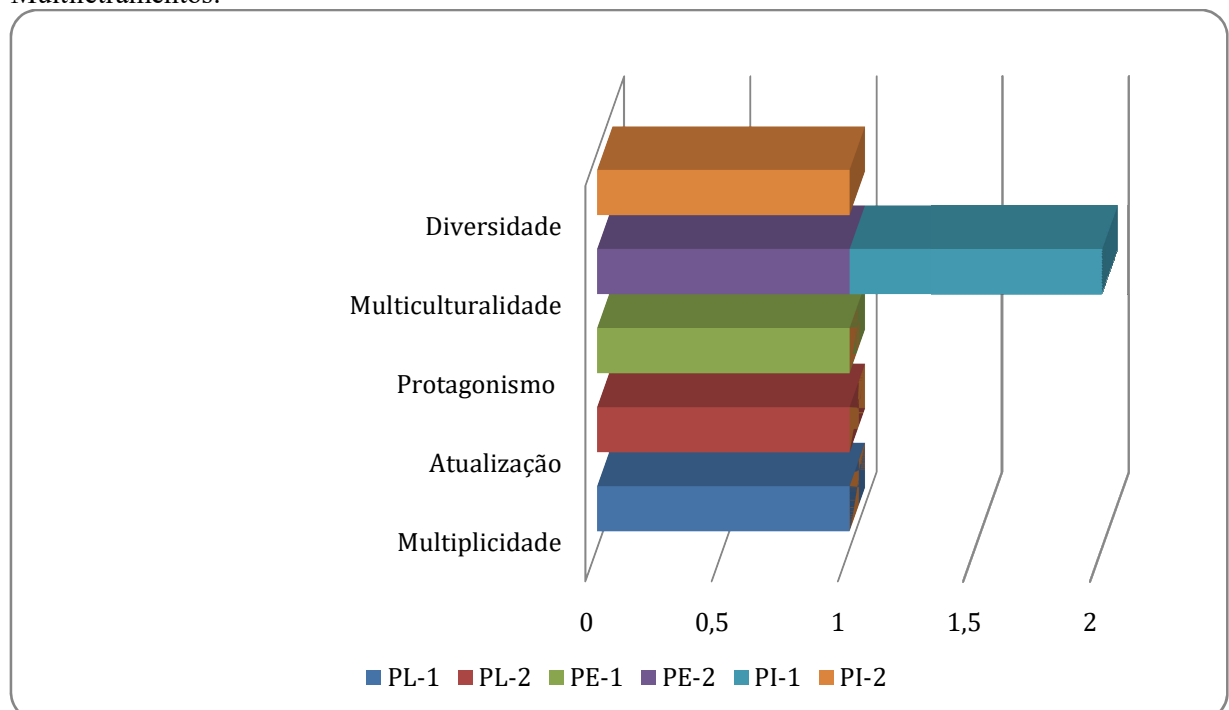
**Fonte:**Apêndice I: O autor (2019).

Esses dados consolidam as reflexões iniciais sobre a relevância do uso das TDIC's no ensino de línguas, bem como da compreensão dos multiletramentos e multimodalidades, denotando o princípio da *praticidade* trazido pela pedagogia do pós-método (KUMURAVADIVELU, 1994, 2001) a partir do entendimento de que a prática deve estar firmada em teorias, mas que, além disso, as teorias devem ser abarcadas pela prática, ou seja, deve-se ter em mente se as práticas pedagógicas adotadas em um contexto específico são viáveis, podendo ser, de fato, colocadas em prática, trazendo as teorias profissionais para as teorias pessoais, de acordo com a proposta de O'Halon (1993).

Nessa visão, ao serem solicitados a sintetizarem, em uma palavra, o que são os multiletramentos, na perspectiva linguística, os professores revelam uma compreensão de que é uma temática “nova”, voltada para as diversas formas de leitura de mundo, ou seja, propõe que o processo de ensino e aprendizagem de línguas desenvolva as múltiplas linguagens, trabalhando as multiculturalidades e multimodalidades da leitura e escrita, bem como propiciando a autonomia e protagonismo do aluno.

Já no que compete ao termo multimodalidades eles compreendem que se tratam dos diversos modos como a linguagem aparece, caracterizando-se como meios utilizados/disponíveis para se desenvolver os multiletramentos, considerando as diferentes formas de representação da linguagem, bem como as tecnologias digitais como parte intrínseca a esse processo. Isso podemos ver nos gráficos a seguir, construídos a partir da concepção trazida pelas respostas dos professores sujeitos da pesquisa na questão 7 do questionário inicial (APÊNDICE I):

**Gráfico 5:** Questão 7: A partir do contexto linguístico, descreva em uma palavra o que é pra você: Multiletramentos.



Fonte: Apêndice I: O autor (2019).

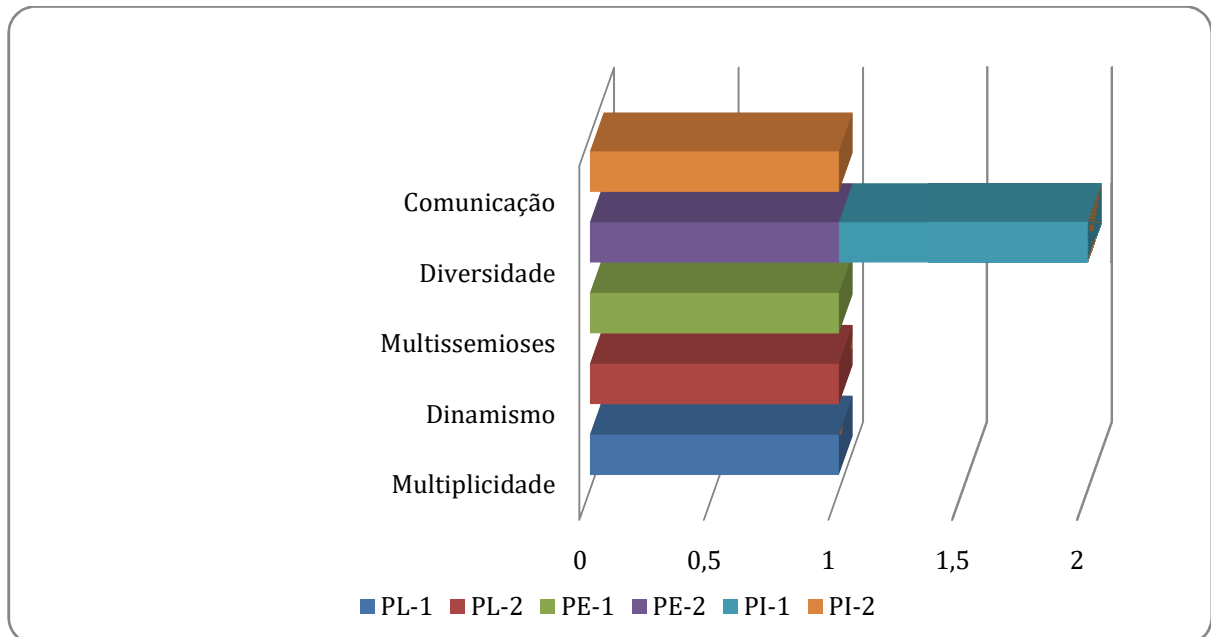
Nesse quadro, destacamos a palavra “protagonismo” (dos discentes), pois, a partir do uso das TDIC’s na educação, e aqui no que diz respeito à leitura e escrita no ensino de línguas, percebemos que compreender os produtos dessas novas tecnologias vai além do aparato tecnológico, transcendendo para uma nova possibilidade de interação comunicativa,

se associado às redes sociais. Nesse sentido, com fundamento em Gomes (2016), podemos afirmar que a web 2.0 permite que sejamos protagonistas, pois:

Vivemos, cada vez mais, numa sociedade conectada pelas redes de comunicação e de informação. Com a internet móvel dos telefones celulares e computadores, tornamo-nos os nós da rede, configuramos e reconfiguramos a Web. As ferramentas da chamada Web 2.0 (blog, Facebook, Flickr, Twitter etc.) permitem aos usuários deixarem de ser apenas consumidores de informação, para também produzi-la (2016, p. 81).

A partir dessas possibilidades que a Web 2.0 oferta aos seus usuários, é inegável que os alunos estão muito presentes nas redes sociais, compartilhando ideias, ideais e opiniões, ou seja, seus conhecimentos e, para tal, fazem uso dos textos multimodais (áudio, vídeo, gesto, som, imagem). Esse protagonismo dado aos alunos também dialoga com a perspectiva do pós-método, já os estudantes também são responsáveis pelo seu processo de ensino/aprendizagem, pois eles têm um papel significativo na tomada de decisões, tornando-se autônomos e responsáveis pela aprendizagem. Para Kumaravadivelu (2006), essa metodologia de ensino não deve se restringir apenas ao ensino de línguas, mas que prepare os estudantes para refletirem criticamente sobre sua realidade.

**Gráfico 6:** Questão 7: A partir do contexto linguístico, descreva em uma palavra o que é pra você: Multimodalidades.



**Fonte:** O autor (2019).

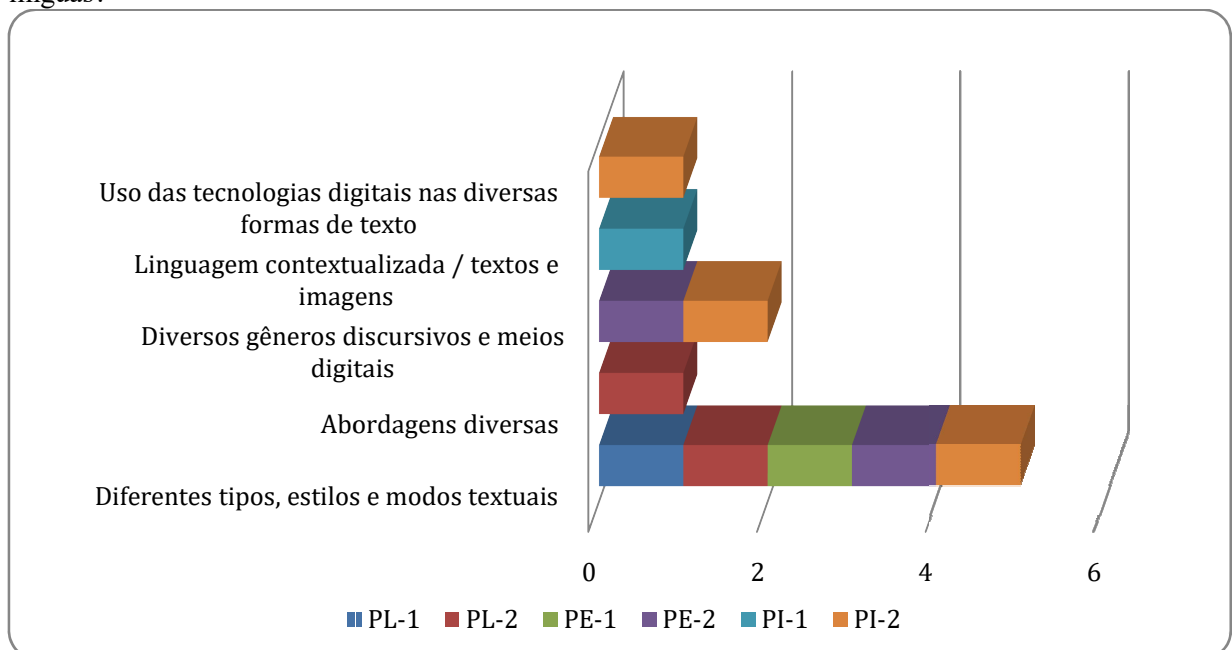
O resultado mostra a aplicação do princípio da *praticidade* proposto por Kumaravadivelu (1994, 2001), na medida em que os professores expressam suas concepções a

partir de teorias já vistas, mas principalmente, por meio das teorias construídas e vivenciadas em suas práticas pedagógicas, ou seja, as teorias pessoais.

Por meio da análise dessas representações, observamos que os participantes da pesquisa apresentam uma concepção aproximada da conceitualização dos multiletramentos e multimodalidades, no tocante ao campo linguístico, na perspectiva do ensino de línguas, mesmo que, com alguns equívocos, de acordo com o que diz Rojo (2013, p. 1), quando define os multiletramentos, na concepção de que “a ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos”. Por conseguinte, Dionísio (2008) conceitua as multimodalidades dos textos como um processo de construção textual ancorado na mobilização de distintos modos de representação. Assim, as definições que predominam para os termos em questão é a diversidade de linguagens e a diversidade de modos de representação dessas linguagens; as multissemioses.

Ao serem questionados sobre como eles pensam que os multiletramentos podem ser trabalhados no ensino de línguas, os professores responderam que é por meio das multimodalidades, ou seja, com o uso das diversas formas que a linguagem aparece nas práticas sociais, conforme gráfico demonstrativo a seguir:

**Gráfico 7:** Questão 8: Como você pensa que podem ser trabalhados os multiletramentos no ensino de línguas?



**Fonte:** Apêndice I: O autor (2019).

Com base na análise desse gráfico, em comparativo com a teoria de Kumaravadivelu (1994, 2001), podemos confirmar a aplicação dos princípios da *particularidade* e

*praticidade* da pedagogia do pós-método, mas que também os docentes pesquisados usam em sua docência no ensino de línguas o princípio da *possibilidade*, porque propicia a reflexão crítica sobre suas práticas sociais, permitindo a busca de estratégias para atingir objetivos advindos de seu contexto.

Verifica-se que, embora os métodos tenham contribuído para que o ensino de línguas fosse reconhecido como ciência, na prática, a aplicação dessas teorias pelos professores apresentam limitações, pois esses métodos surgiram para contrapor as lacunas de algum método já existente. Contudo, segundo Kumaravadivelu, “um método que parece radicalmente novo é, na maioria das vezes, uma variante dos métodos existentes” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 163). Isso se dá, também, devido ao fato dos métodos serem testados em contextos muito diferentes ao nosso, muitas vezes em contextos ideais de ensino, e chegam às escolas como um referencial teórico-metodológico imutável, o qual devemos seguir *ipsis litteris*, ou seja, são “voltados para contextos idealizados” que pouco ou nada tem a ver com a realidade da maioria das escolas públicas (KUMARAVADIVELU, 2003; 2006). No contexto de nossa pesquisa, o método audiolingual,<sup>3</sup> por exemplo, seria pouco viável, pois, como já fora relatado na descrição do *locus* da pesquisa, o IFTO –*campus* Palmas não dispõe de um laboratório de língua/línguas e as turmas dos primeiros anos têm em média de 35 a 40 alunos.

Após a aplicação do questionário inicial (APÊNDICE I), foram feitas observações nas salas de aula dos professores sujeitos da pesquisa, a fim de verificar sua prática docente no ensino de línguas, tendo como foco o uso das tecnologias digitais e multimodalidades de textos no desenvolvimento de multiletramentos, a partir da concepção da pedagogia do pós-método. Com isso, observou-se a utilização das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de línguas, não como recurso central em sala, mas como ferramenta didático-pedagógica presente no contexto social, tanto de professores, quanto de alunos. Ou seja, fazem parte do cotidiano da sala de aula, bem como são utilizadas de forma comum, mas não com exclusividade, tampouco de modo intencional, apesar de estarem no planejamento das aulas como recursos pedagógicos intrínsecos.

Com as observações das aulas, observamos que os professores usam as tecnologias digitais em suas práticas, usam textos multimodais e desenvolvem multiletramentos, mesmo

---

<sup>3</sup> O método audiolingual de ensino de língua estrangeira, ou o “método da guerra”, surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, com o intuito de formar soldados proficientes em poucos meses, bem como formar espões para se infiltrar no exército alemão, sem que tivessem sotaque. Nesse sentido, esse método enfatiza a fala e adota exercícios orais repetitivos, com base nas teorias comportamentalistas de Skinner.

que, às vezes, nem saibam definir esses termos conforme os estudiosos do assunto os conceituam, tais como Cope e Kalantzis (2009)Rojo (2012), Dionísio (2008),dentre outros. Todos os docentes adotam as tecnologias de forma contingente. Mas utilizam principalmente Datashow, recursos de som e imagem, e, em algumas situações, utilizam a internet para acesso à informação e ao conhecimento. Não há um uso exclusivo e permanente das tecnologias, mas são usadas sempre que a turma e o professor sentirem necessidade. Contudo, observou-se uso mais frequente das multimodalidades e multissemoses, na medida em que os professores usam textos diversificados que contém imagens e recursos visuais na escrita.

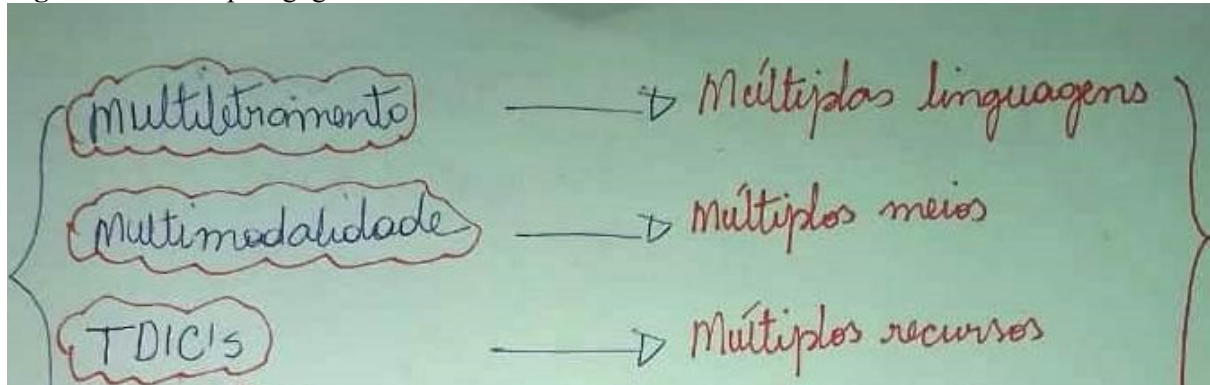
Nesse contexto, observamos a presença da pedagogia do pós-método nesse processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, segundo a proposta de Kumaravadivelu (2001), essa é uma abordagem que possibilita que o professor desenvolva seu próprio método de ensino, utilizando recursos didáticos variados, bem como, por conseguinte, possibilita que o docente não fique preso às teorias que propõe como o ensino de línguas deve ser colocado em prática, mas reinventa sua prática, a partir das experiências vivenciadas por meio dela mesma.

### **3.2 Percepção interpretativa: modalização dos discursos**

A realização da oficina serviu como continuidade diagnóstica e exploratória da pesquisa, na perspectiva do uso das tecnologias digitais e multimodalidade de textos no ensino de leitura e escrita, sob a ótica dos multiletramentos e da pedagogia pós-método. Desse modo, como a proposta foi desenvolvida em duas etapas, inicialmente, ao suscitar diálogos entre os indivíduos sobre o que são multiletramentos, multimodalidades e uso de tecnologias digitais no ensino de línguas, identificaram-se modalizações apreciativas, bem como lógicas e pragmáticas, nos discursos dos participantes, segundo dispõe Bronckart (1999), uma vez que, observou-se a presença de discursos que expressam avaliação e julgamento subjetivo, e ao mesmo tempo de discursos que denotam avaliações orientadas em critérios e conhecimentos testados – na temática da pesquisa em questão podemos citar Rojo (2012), Dionísio (2008) e Cope e Kalantzis (2009), dentre outros – e ainda discursos que expressam o entendimento e a responsabilidade do docente, como sujeito nesse processo de ensino de línguas, denotando intenções, razões, e capacidades de ação, e nesse momento pôde-se fazer uma análise comparativa com a pedagogia do pós-método proposta por Kumaravadivelu (2001), que é definida como uma pedagogia transgressiva, que vai além do que teóricos ensinam/recomendam/dizem.

Nesse contexto, selecionamos alguns trechos dos discursos dos docentes participantes, retirados desse momento, expressando as modalizações em cada um deles. Na figura a seguir, observamos um discurso de modalização apreciativa (BRONCKART, 1999), pois os professores participantes expuseram uma avaliação subjetiva, ou seja, uma concepção peculiar sobre a temática:

**Figura 1:** Oficina pedagógica – Multiletramentos – “World café”

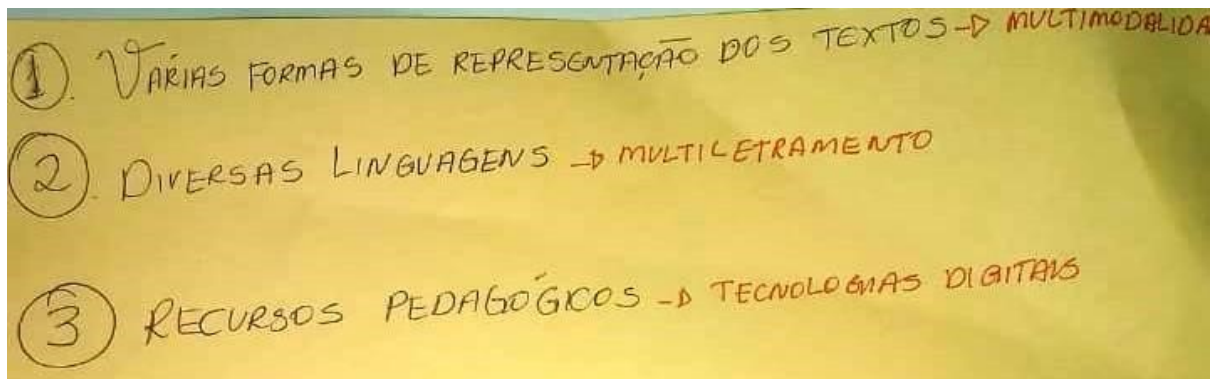


**Fonte:** O autor (2019).

Por conseguinte, observou-se na oficina a presença de discursos lógicos (BRONCKART, 1999), que denotaram avaliações orientadas em teóricos, ou seja, em conhecimentos/definições dadas a partir de estudos já desenvolvidos, como é o caso dos multiletramentos, que são definidos por Cope e Kalantzis (2006), como a atuação docente no sentido de desconstruir práticas e pensamentos monoculturais e excludentes para, então, reconstruí-los a partir de uma abordagem crítica e reflexiva sobre os usos da língua no contexto do aluno, considerando os aspectos sociais e culturais envolvidos historicamente nesse processo. Sintetizando, Rojo (2012) afirma que os multiletramentos denotam a multiplicidade das multisssemioses intrínsecas à linguagem.

Da mesma forma, os discursos lógicos apresentados na figura a seguir expressam a concepção de Van Leeuwen (2011, p. 668) o qual define “multimodalidade” como o “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos”. Além disso, o discurso encontra respaldo em Kress (2000) e Cope e Kalantzis (2009) que afirmam que todos os textos são multimodais, ou seja, construídos de várias representações, que podem ser escritas, orais ou visuais, incluindo os escritos e orais. Assim, apresentamos a modalização lógica do discurso apresentado pelos professores participantes da oficina diagnóstica, a seguir:

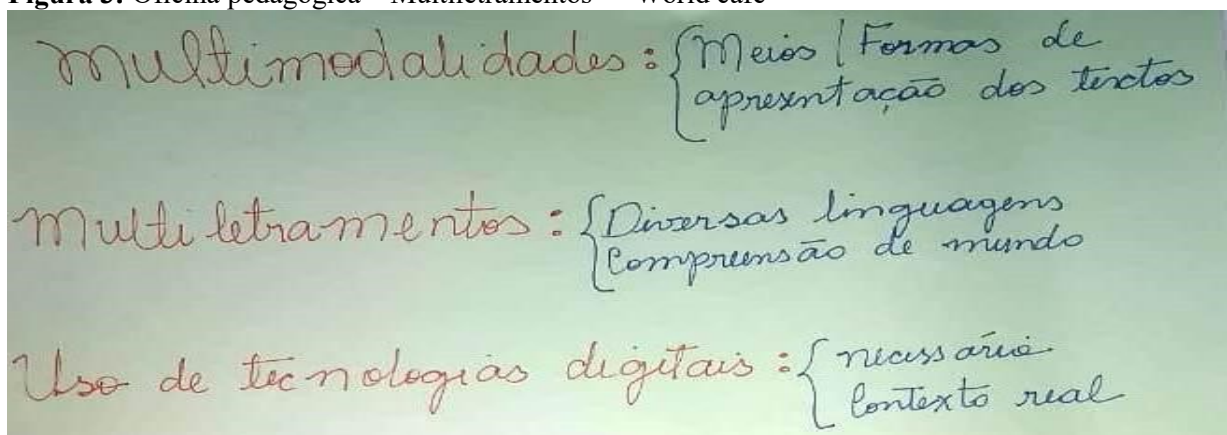
**Figura 2:** Oficina pedagógica – Multiletramentos – “World café”



Fonte: O autor (2019).

Já na figura a seguir, podemos observar um discurso pragmático (BRONCKART, 1999), quanto às definições dos multiletramentos, multimodalidades e uso das TDIC's, expressando a concepção do docente, diante de sua responsabilidade como sujeito no ensino de línguas, expondo intenção, razão e capacidade de ação nesse processo. Essa percepção do docente retrata a pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001), quando o professor retira o melhor da teoria, mas reinventa sua própria metodologia, dentro de um entendimento peculiar, a partir de sua prática e das experiências vivenciadas na docência, considerando a *particularidade* do contexto, a *praticidade da* relação entre teoria e prática, e a *possibilidade* de reflexão sobre a importância do ensino nas/das práticas sociais. Assim, observamos a modalização pragmática no discurso exposto pela definição de um dos participantes a seguir:

Figura 3: Oficina pedagógica – Multiletramentos – “World café”



Fonte: O autor (2019).

Com a proposta do *World café*, conseguimos levantar o conhecimento prévio dos professores participantes sobre o assunto, fazendo uma análise dos seus discursos, identificando as crenças intrínsecas aos multiletramentos, multimodalidades e o uso das tecnologias digitais no ensino de línguas, denotando que os professores sujeitos da pesquisa detêm uma base teórica de conhecimento sobre a temática, mas os aplicam de acordo com



suas percepções e contextos de prática, desenvolvendo os princípios da *particularidade*, da *praticidade* e da *possibilidade* da pedagogia do pós-método proposta por Kumaravadivelu, (2001).

Depois desse primeiro momento foram dadas as instruções diretas sobre o tema e desenvolvida uma atividade de leitura e escrita com os professores participantes, a atividade foi uma espécie de “*redesign*” a partir da ferramenta “*Available Design*” com a elaboração de um miniconto multimodal da personagem chapeuzinho vermelho. Desse modo, nessa segunda etapa, considerou-se a presença das múltiplas semioses que integram os novos textos, com a utilização das tecnologias de informação e comunicação da contemporaneidade, na perspectiva de Rojo (2012).

Para tanto, com a realização da oficina pôde-se explorar os multiletramentos, dentro da multimodalidade textual, usando as TDIC’s como ferramentas pedagógicas no desenvolvimento da leitura e escrita, sob a vertente da reflexão sobre (na/da) docência, na compreensão de que toda a prática pedagógica deve ser pensada em um determinado contexto social, valorizando saberes, culturas, costumes e necessidades locais. Por isso, a docência deve ter uma abrangência reflexiva sobre sua atuação e o papel exercido na sociedade, e isso faz parte da pedagogia do pós-método de Kumaravadivelu, (2001).

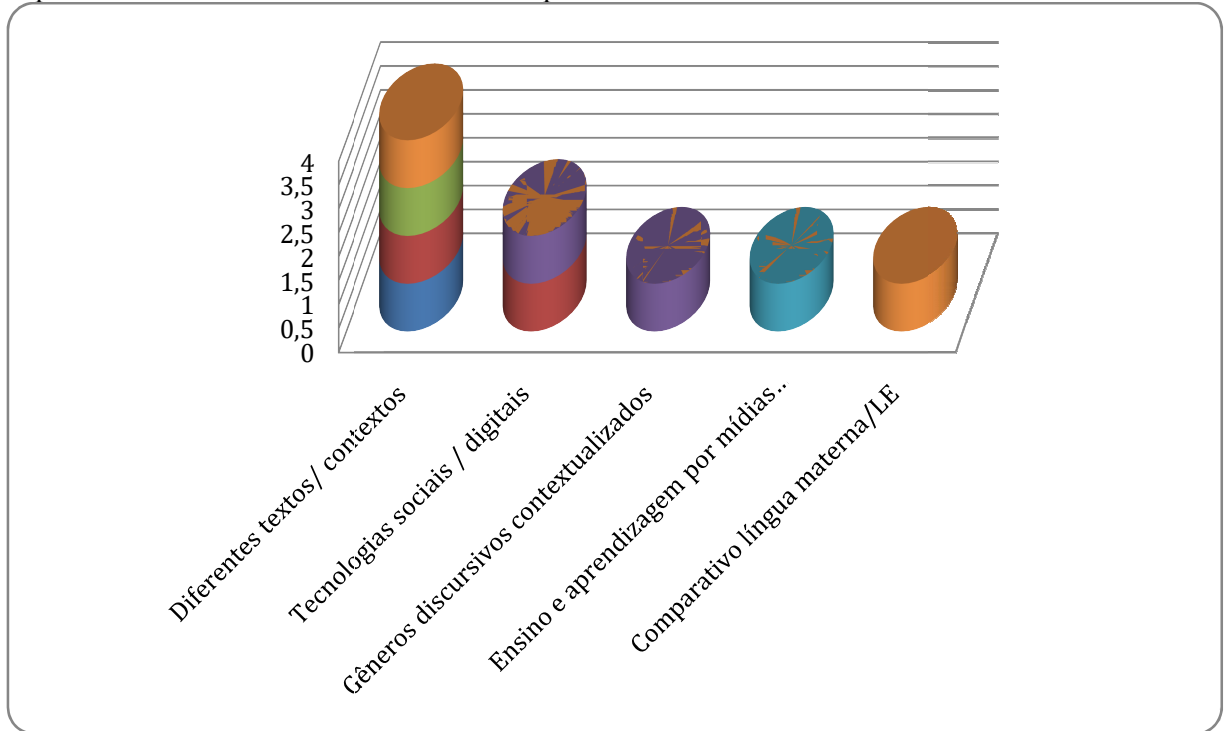
### **3.3 Percepção interpretativa: *particularidade, praticidade e possibilidade* no ensino de línguas**

Nessa etapa da pesquisa foi desenvolvida a análise dos dados gerados com a aplicação do segundo questionário (APÊNDICE II), fazendo um comparativo entre as representações elaboradas por meio da análise do questionário inicial (APÊNDICE I) e da oficina pedagógica realizada, dentro da perspectiva dos multiletramentos, multimodalidades, uso das TDIC’s no ensino de línguas e ainda, a pedagogia do pós-método.

Os professores participantes ao serem questionados se as atividades desenvolvidas em suas práticas exploram os multiletramentos, todos eles concordaram, mesmo os que afirmaram não dominarem essa teoria, bem como o docente que no questionário inicial afirmou não usar TDIC’s em sua prática, expressando “certa resistência” à pedagogia dos multiletramentos à luz do que diz Rojo (2012) e Cope e Kalantzis (2009). Essa afirmação foi refutada na observação das aulas e na realização da oficina pedagógica. Desse modo, quando

pedimos para que os esses professores citassem um exemplo de como as atividades desenvolvidas em suas práticas exploram os multiletramentos, esse foi o resultado:

**Gráfico8:** Questão 1 do Questionário II: As atividades desenvolvidas em sua prática docente exploram os multiletramentos? Cite um exemplo como isso acontece:

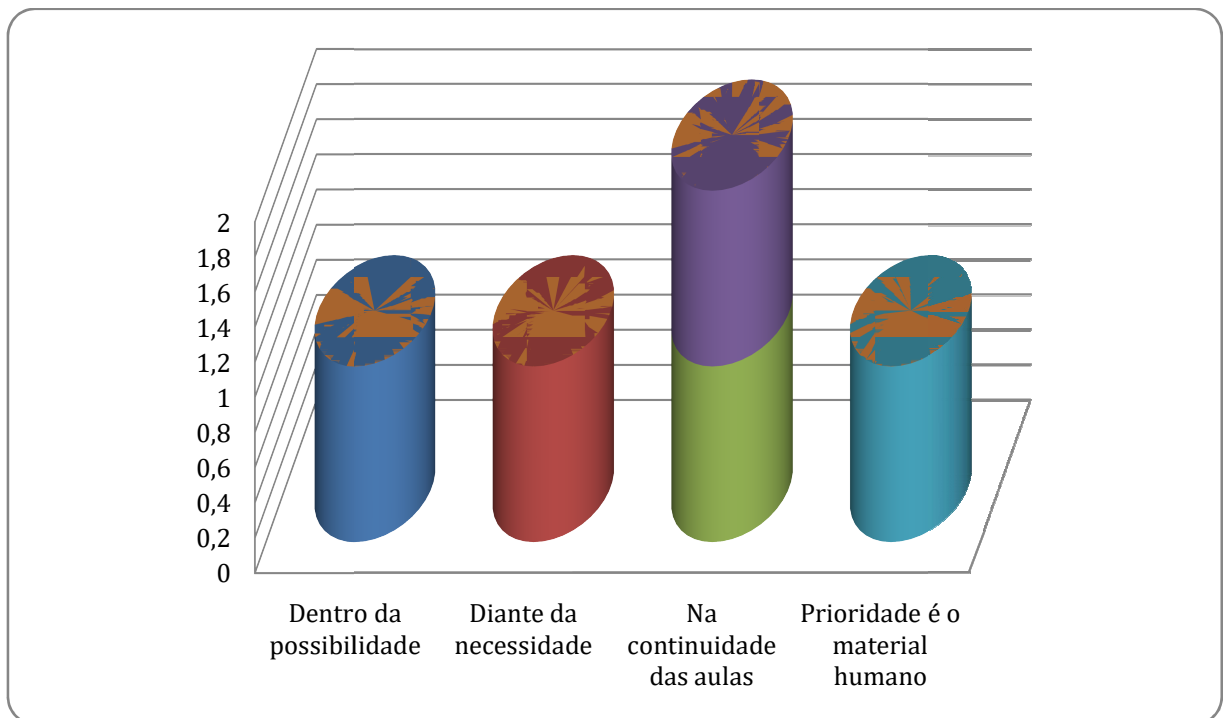


**Fonte:**Apêndice II: O autor (2019).

Esse resultado mostra que os professores conseguiram compreender que suas práticas estão embasadas em teorias aplicadas de modo contextualizado, dentro do que propõe a pedagogia do pós-método de Kumaravadivelu (1994, 2001), na perspectiva da particularidade, praticidade e possibilidade do ensino. Isso coaduna com os significados da linguagem que estão sempre em construção, e por isso, muitas vezes são chamadas de “novas metodologias”, uma vez que se reconstroem continuamente, resultando em subjetividade transformada e, desse modo, em aprendizagem. Ou seja, propiciam a reflexão e a mudança de postura tanto de docentes, quanto de alunos, conforme se compreende a partir de Cope e Kalantzis (2009).

Nesse contexto, ao serem perguntados se as estratégias de ensino de línguas no EMI – IFTO *Campus* Palmas são baseadas em tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC’s cinco dos seis professores participantes da pesquisa responderam que sim e um afirmou que não. Eles justificaram assim:

**Gráfico9:** Questão 2 do Questionário II: As estratégias de ensino de línguas no EMI – IFTO – *Campus* Palmas são baseadas em tecnologias digitais de informação e comunicação –TDIC’s? Como são usadas?

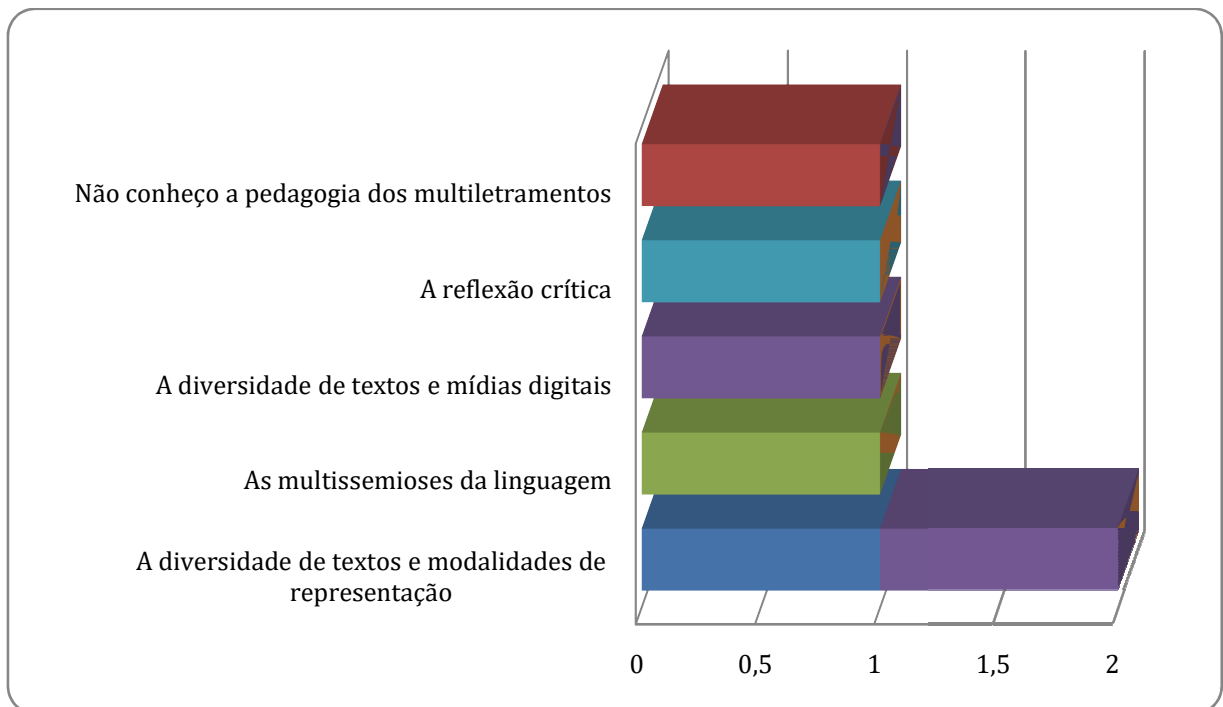


**Fonte:**Apêndice II: O autor (2019).

Assim, observou-se certa incoerência nas afirmações dos professores pesquisados, porque ora afirmam que desenvolvem atividades de leitura e escrita que trabalham os multiletramentos e multimodalidades, bem como a utilização das TDICs, ora se contradizem dizendo que não são usadas/desenvolvidas. Entretanto, infere-se nessas incoerências a pedagogia do pós-método, quando eles, mesmo que não compreendam as teorias, desenvolvem suas próprias metodologias. Desse modo, observa-se que o ensino de línguas desenvolvido por eles amplia a percepção de Almeida Filho (2005), no que diz respeito a não abandonar as competências pedagógicas teoricamente aprendidas, mas a agregar valor a elas, na medida em que significados são construídos por meio do exercício de suas subjetividades no processo de representação.

Buscando aprofundar mais a pesquisa, e de certa forma sanar essas incoerências encontradas nos discursos dos professores participantes, foi feito um questionamento dentro da abordagem específica dos multiletramentos, multimodalidades e uso de TDCI's, visando saber se esses professores conhecem, de fato, a pedagogia dos multiletramentos. Por isso, pedimos que eles citassem, dentro dessa temática, quais estratégias dentro dessa temática eles utilizam em sua prática na sala de aula, obtendo o seguinte resultado:

**Gráfico 10:** Questão 3 do Questionário II: Com base na pedagogia dos multiletramentos, cite quais estratégias você utiliza na prática em sala de aula.

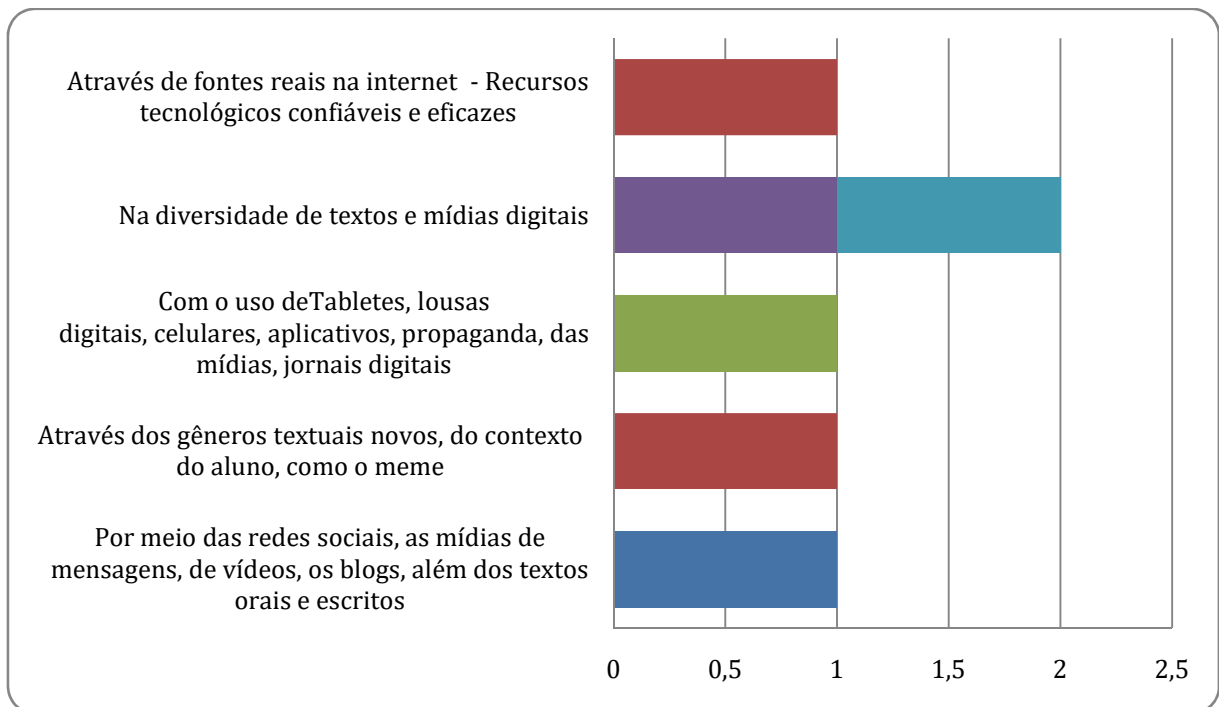


**Fonte:**Apêndice II: O autor (2019).

Nesse ponto, observamos a franqueza do professor em reconhecer sua falta de domínio teórico no campo dos multiletramentos, mas, de certa forma, a falta de interesse e/ou disponibilidade em também em conhecer novas teorias e abordagens do ensino e aprendizagem de línguas, de acordo com as modalizações apreciativas e pragmáticas (BRONCKART, 1999), presentes em seu discurso. Por conseguinte, podemos verificar que a grande maioria desenvolve os multiletramentos em suas estratégias de ensino de línguas, utilizando as multimodalidades, dentre elas as TDICs, já que a pedagogia dos multiletramentos “sugere a necessidade de uma gramática aberta e flexível [...], ou seja, que possa auxiliar os aprendizes a descreverem as diferenças linguísticas transformando, assim, os canais de transmissão multimodal em principais “veias” de expressão nos processos de comunicação da era contemporânea” (ELUF, 2010, p. 45).

Diante disso, solicitamos aos professores participantes que eles citassem como, na concepção deles, as tecnologias digitais podem ser usadas nas atividades pedagógicas fazendo com que o aluno se aproprie das habilidades e competências de comunicação, do sistema de leitura e escrita, do conteúdo trabalhado e das tecnologias digitais, e esse foi o resultado:

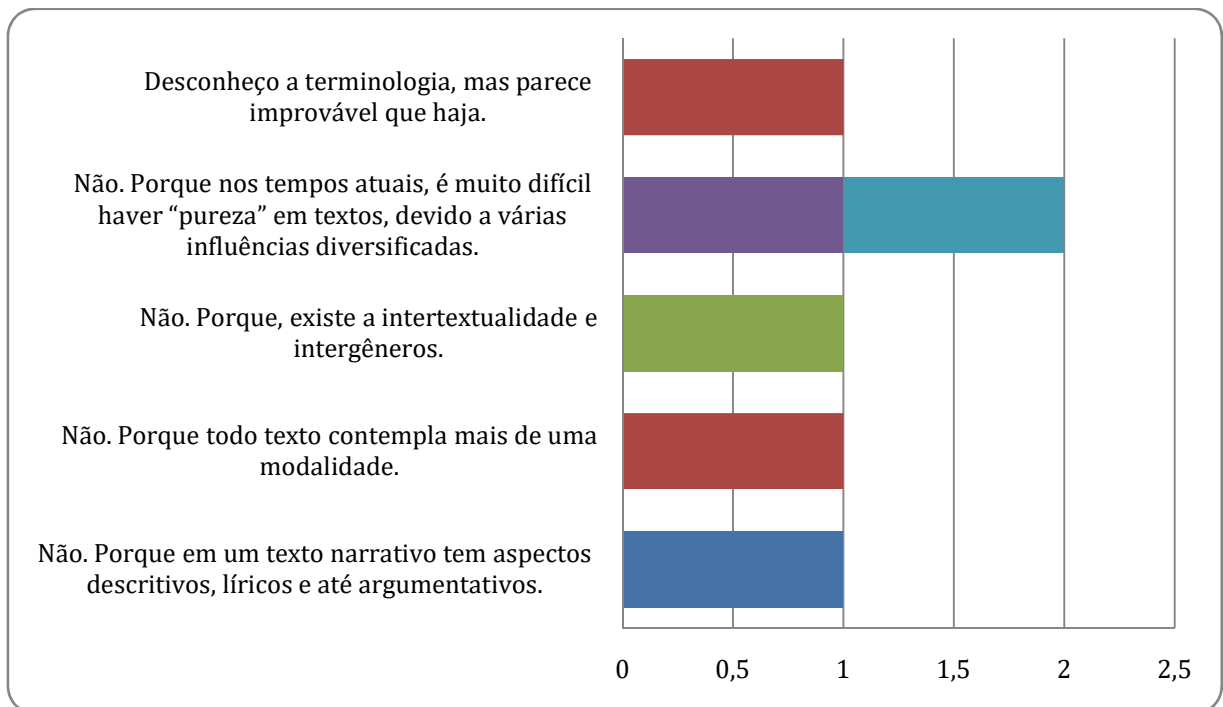
**Gráfico 11:** Questão 4 do Questionário II: Cite como as Tecnologias Digitais podem ser inseridas/usadas nas atividades pedagógicas.



**Fonte:** Apêndice II: O autor (2019).

Esse resultado ratifica as representações construídas a partir do questionário inicial (APÊNDICE I), bem como na oficina pedagógica, de que os professores pesquisados desenvolvem multiletramentos, nas multimodalidades de textos e com o uso da TDICs, mesmo que de forma não intencional, na medida em que suas práticas envolvem a multimodalidade textual, ou seja, a capacidade de ler, produzir e/ou assistir a textos, sejam orais, escritos, digitais ou impressos, combinando diversos modos semióticos – linguístico, imagético, sonoro, gestual, espacial (WALSH, 2010), denotando posturas críticas frente à diversidade nos mais distintos contextos sociais. Isso se confirma ainda nos resultados advindos das respostas de, se eles entendem que existem textos de modalidades “puras”, ou seja, de apenas uma forma, uma abrangência, que envolva apenas uma vertente da linguagem, os professores participantes foram unânimes em responder que não, devido às diversas influências entre os textos e suas formas de apresentação e representação. Daí tivemos os seguintes dados quanto às justificativas expostas por eles:

**Gráfico 12:** Questão 5 do Questionário II: Para você, existem textos de modalidades “puras”? Por favor, justifique.

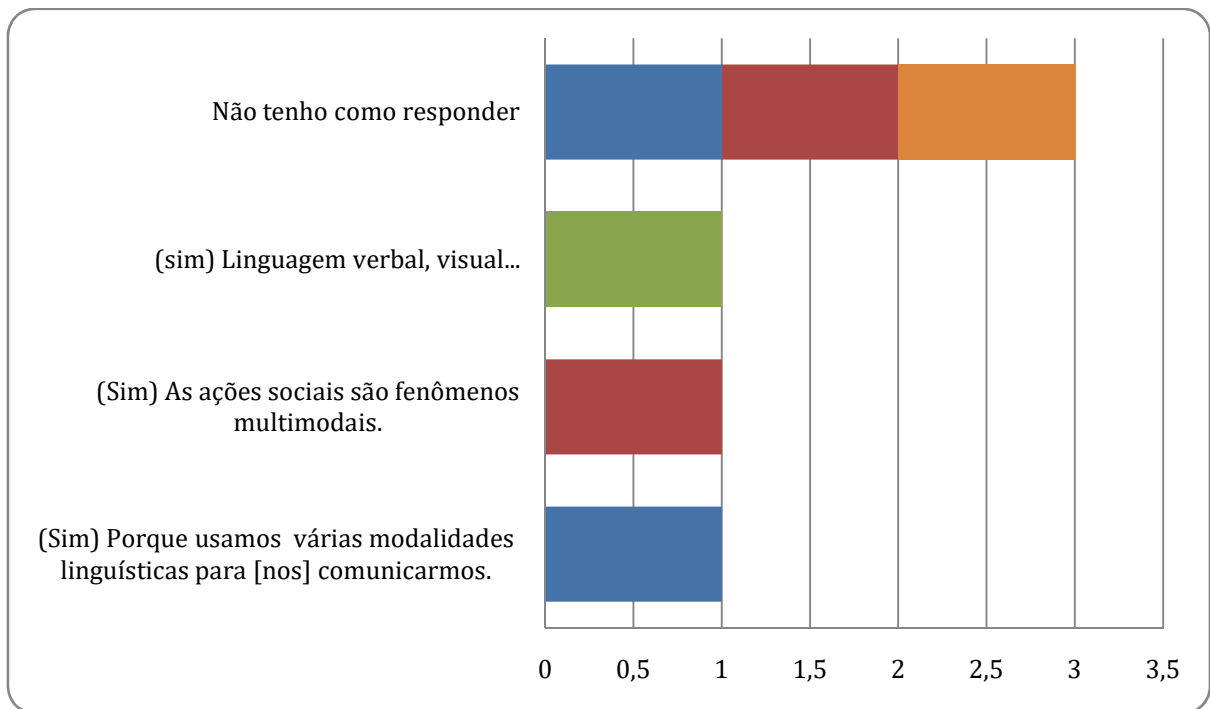


Fonte: Apêndice II: O autor (2019).

Os resultados mostram que, mesmo com algumas conflitos entre as concepções de gêneros, tipologia e multimodalidade textual, de acordo com o que define Marcuschi (2002), de que a tipologia textual é a forma sob a qual o texto se apresenta, já os gêneros textuais são estruturas que se posicionam em funções sociais específicas e, nos diferentes contextos de discurso; e ainda, Van Leeuwen (2011, p. 668) que define “multimodalidade” como o “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos”, denota-se a compreensão de que não existe modalidade textual “pura”, ou seja, todos os eventos comunicativos são interacionais e interligados, influenciando-se uns aos outros reciprocamente (ROJO, 2012).

E dando prosseguimento na análise feita, no que cabe à multimodalidade nos textos, os professores participantes da pesquisa ao serem perguntados se, na concepção deles, as ações sociais intrínsecas à linguagem são fenômenos multimodais, apenas três deles responderam e foram afirmativos quanto ao questionamento. Os três restantes se abstiveram de responder alegando falta de conhecimento específico sobre o assunto para opinar. Diante disso, os que responderam ao serem solicitados que justificassem suas respostas afirmativas, disseram que:

**Gráfico 13:** Questão 6 do Questionário II: Na sua opinião, as ações sociais intrínsecas à linguagem são fenômenos multimodais? Por favor, justifique.



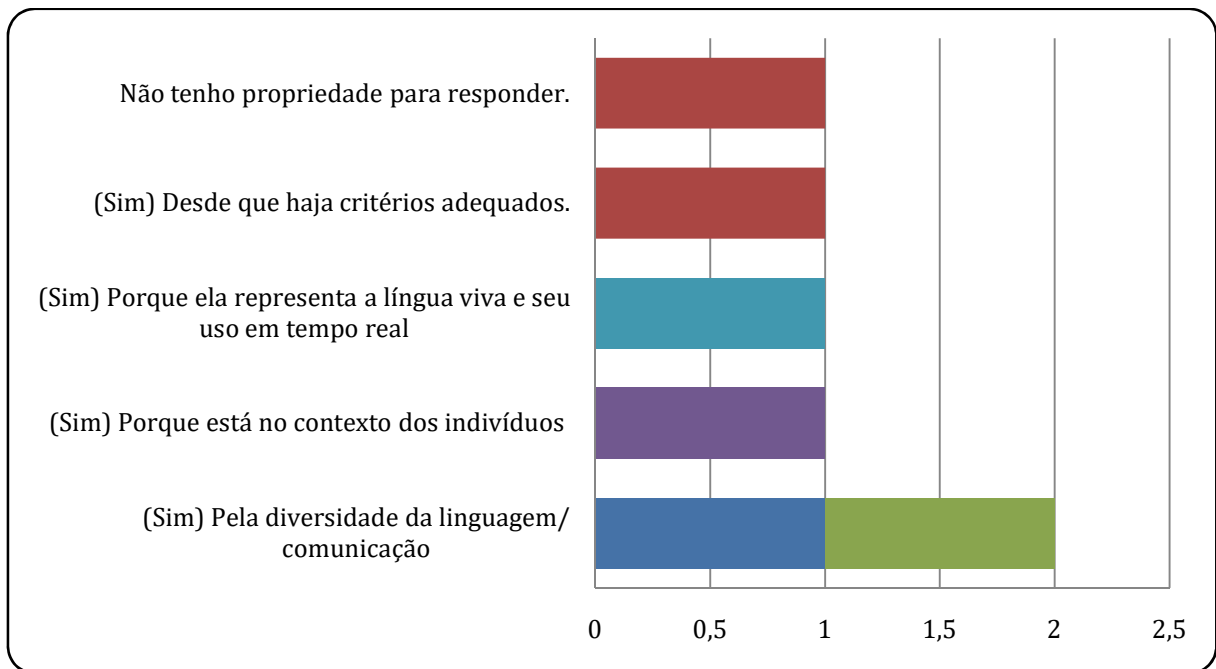
Fonte: Apêndice II: O autor (2019).

Esses resultados demonstram, com base em Kress (2000) e Cope e Kalantzis (2009) que todos os textos são multimodais, ou seja, construídos de várias representações, que podem ser escritas, orais ou visuais, uma vez que a “língua escrita está intimamente ligada ao visual em seu uso de espaçamento, leiaute e tipografia. A língua falada está intimamente associada ao modo áudio no uso de entonação, inflexão, afinação, tempo e pausa.” (COPE; KALANTZIS, 2009, p.179, tradução nossa).

Por conseguinte, o foco das ações na escola deve ser o ensino dos multiletramentos, considerando suas multimodalidades, já que expressam os usos da língua em cada contexto de fala, já que a vida em sociedade requer a habilidade de uso de variados gêneros. Para tanto, nesse ensino a escola tem como estratégia imprescindível o desenvolvimento da pedagogia dos multiletramentos por abordar “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos” (ROJO, 2012, p. 13).

Essa construção tem as TDIC's como parte possível de ser integrada, já que a hipermídia é um contexto social. Nesse sentido, ao serem perguntados se os docentes participantes veem vantagens na hipermídia para aprendizagem de leitura e escrita no meio digital dentro do ensino de línguas, quatro deles responderam que sim e dois professores se abstiveram de responder, porque, segundo eles, não tem domínio do assunto. Os que responderam, ao serem solicitados que justificassem suas respostas, eles disseram que:

**Gráfico 14:** Questão 7 do Questionário II: Você, como docente, vê vantagens na hipermídia para aprendizagem de leitura e escrita no meio digital dentro do ensino de línguas? Justifique.



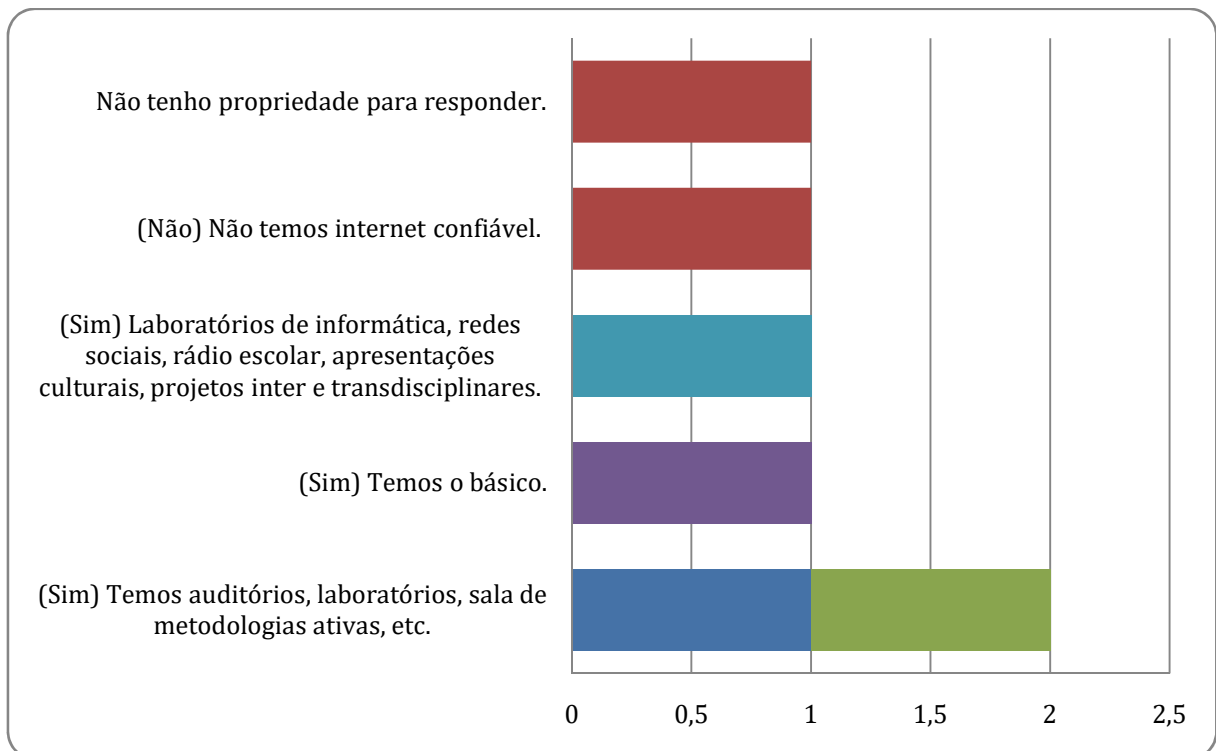
Fonte: Apêndice II: O autor (2019).

Esses dados revelam que os professores compreendem os multiletramentos e multimodalidades, a partir do contexto hipermoderno das mídias digitais, os quais fazem uso delas em sua prática, mesmo que de forma não intencional ou teoricamente consciente. Isso ficou evidenciado na observação das aulas, após a aplicação dos questionários 1 e 2 (APÊNDICES I e II), na perspectiva de que o currículo básico não deve atuar na mera reprodução de conteúdos e na mecanicidade das atividades, trabalhos e provas aplicados em sala, mas deve ter seu foco em desenvolver estudantes autônomos em relação ao aprendizado e uso da linguagem, autodirigidos, flexíveis e colaborativos, percebendo a relação entre a diversidade cultural, a linguagem e as relações de poder nela imbricadas, denotando a realidade das TDIC's aplicadas ao ensino de línguas (KALANTZIS; COPE; HARVEY, 2003).

Diante disso, quando perguntados se a instituição dispõe de recursos tecnológicos para tornar o ensino de leitura e escrita mais produtivo, no contexto da hipermodernidade, os professores participantes mantiveram posturas contraditórias em seus discursos, considerando a modalização apreciativa e pragmática de Bronckart (1999). Assim, quatro dos professores participantes responderam que sim, um que não e outro se absteve. Quando pedimos para que os mesmos citassem um exemplo o resultado foi:

**Gráfico 15:** Questão 8 do Questionário II: Os recursos que estão disponíveis na instituição tornam o ensino de leitura e escrita mais produtivo na hipermodernidade? Justifique.



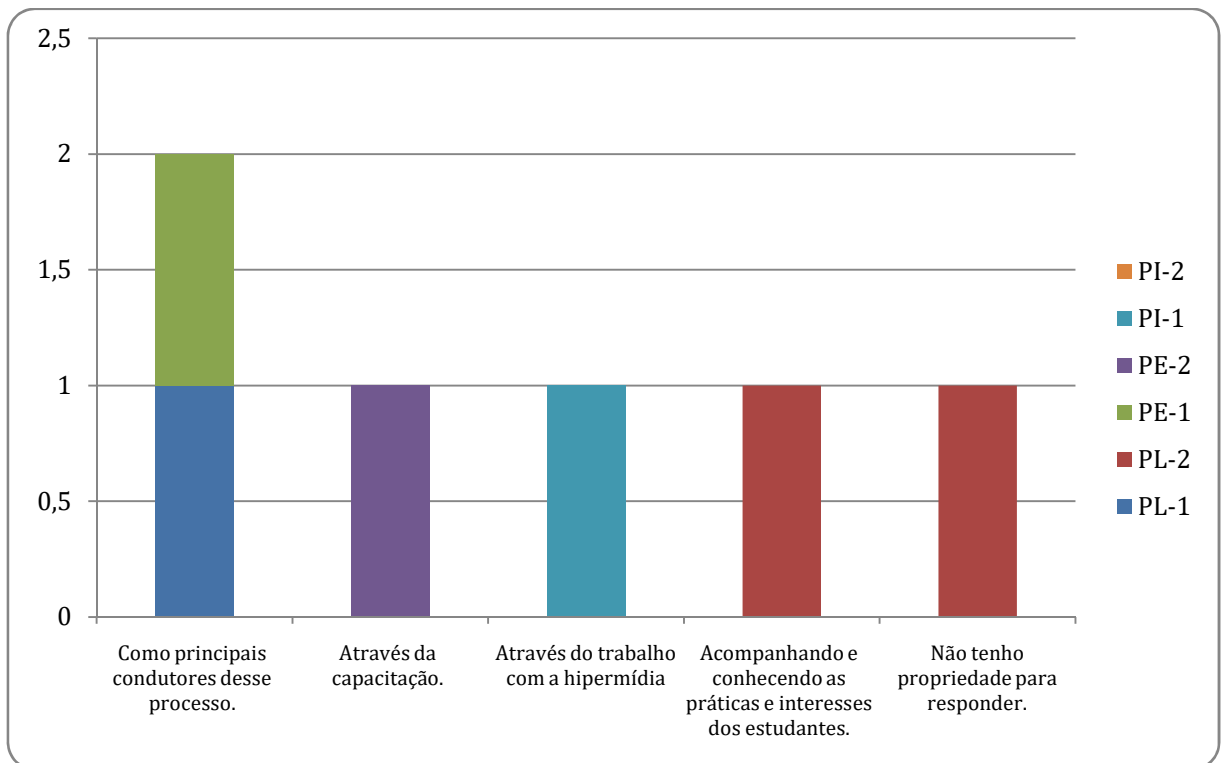


**Fonte:**Apêndice II: O autor (2019).

Nesse resultado observa-se a aplicabilidade dos princípios da pedagogia do pós-método, na medida em que eles expõem sua concepção a partir do contexto em que eles estão inseridos (*particularidade*); da interlocução entre a teoria e prática aplicada ao ensino de línguas (*praticidade*); e da reflexão diante de suas posturas e ideologias postas em prática na docência (*possibilidade*), de acordo com o que propõe Kumaravadivelu (1994, 2001). Assim, ao reconhecerem os recursos disponíveis na Instituição para o desenvolvimento do ensino de línguas, os professores participantes demonstram a compreensão dos multiletramentos na perspectiva da representação da conexão da língua com as diferentes realidades, formas linguísticas e culturais que a permeiam (ROJO, 2012).

Desse modo, ao compreenderem a hipermodernidade e o uso das TDICs como recursos para a abordagem e desenvolvimento dos multiletramentos e multimodalidades, eles entendem o contexto dos usos da língua. Assim, os professores participantes da pesquisa podem refletir como sua prática interfere/influencia no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles foram questionados sobre como entendem que o docente pode atuar na promoção/disseminação e qualificação da participação multiletrada na hipermodernidade, apresentando as seguintes respostas:

**Gráfico 16:** Questão 9 do Questionário II: Como você entende que o docente pode atuar na promoção/disseminação e qualificação da participação multiletrada na hipermodernidade?



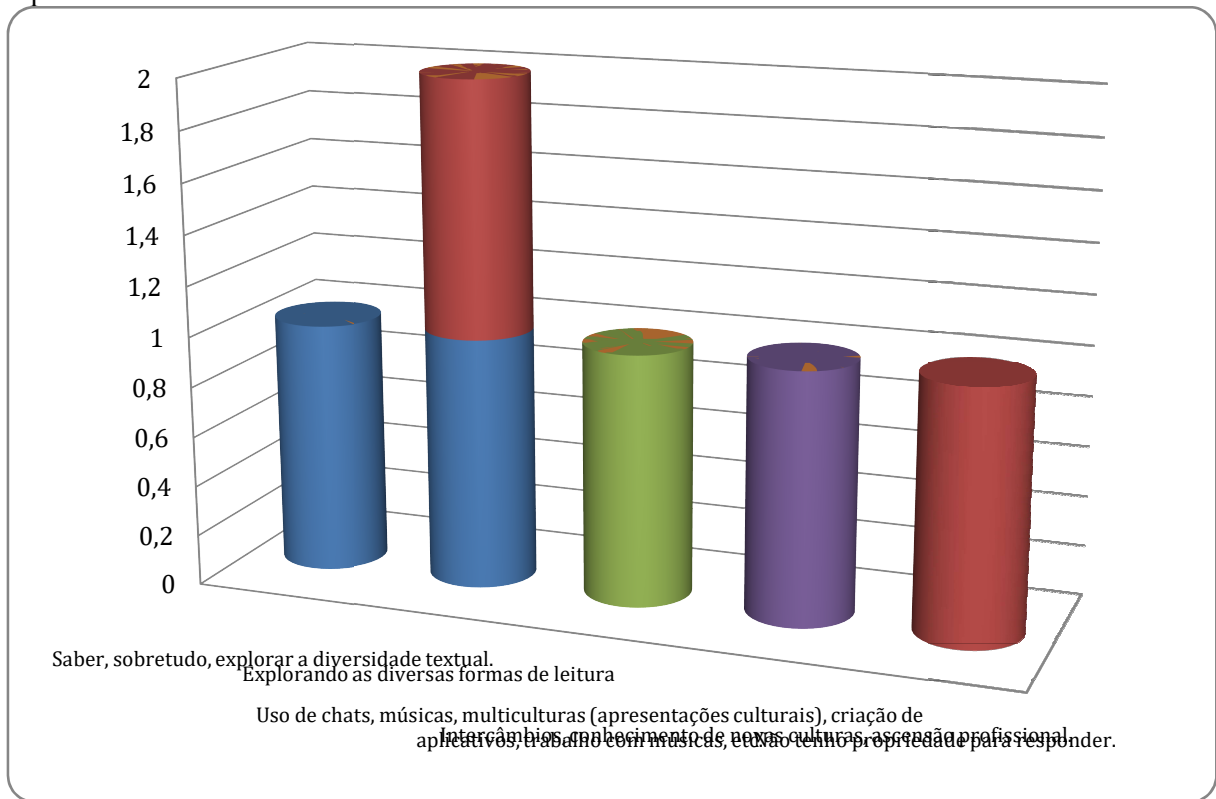
Fonte: Apêndice II: O autor (2019).

Nessa vertente, os professores participantes da pesquisa denotaram a concepção de Freire (1997), no que concerne à reflexão política sobre o papel do docente no processo de ensino e aprendizagem de línguas, haja vista que a pedagogia do pós-método de Kumaravadivelu (1994, 2001) diz que toda pedagogia está implicada de relações de poder, servindo para “oprimir ou libertar”, ou seja, intrinsecamente ligada às práticas sociais.

Podemos observar, a partir do que se apresenta, que os professores participantes da pesquisa compreendem sua responsabilidade nesse processo, e dizemos isso com base na concepção de Rojo (2012), quando afirma que, enquanto os letramentos apontam para a multiplicidade e a variedade das práticas letradas, valorizadas ou não socialmente, os multiletramentos apontam para as **multiplicidades sociais**, considerando a efetiva e cultural circulação social de textos híbridos de diferentes letramentos e campos, bem como da multiplicidade semiótica, contida em textos com múltiplas linguagens, que é a multimodalidade textual (ROJO, 2012 – grifo nosso).

Os professores participantes da pesquisa também foram questionados sobre quais experiências eles entendem que são relevantes para proporcionar aos alunos o desenvolvimento das competências de leitura e escrita em contextos hipermodernos, a partir do ensino de línguas, respondendo que:

**Gráfico 17:** Questão 10 do Questionário II: No ensino de línguas, quais experiências são relevantes para proporcionar aos alunos o desenvolvimento das competências de leitura e escrita em contextos hipermodernos?



**Fonte:** O autor (2019).

Nessa esfera, observamos mais uma vez a aplicabilidade da pedagogia do pós-método de Kumaravadivelu (1994, 2001), quando os professores reconhecem as TDICs como recursos intrínsecos ao ensino e aprendizagem de línguas, bem como a inter-relação entre a teoria e prática docente e a autorreflexão presente e permeada a essa realidade.

E no sentido de confirmar essa percepção, por fim, os professores participantes da pesquisa foram perguntados sobre, a partir da abordagem dos multiletramentos, quais práticas de linguagem eles entendem que devem ser contempladas no ensino de línguas, e ainda como lidar com o pluralismo presente na escola e com as culturas em rede, apresentando a seguintes respostas:

**Quadro7:** Questão 10/11 do Questionário II: A partir da abordagem dos multiletramentos, quais práticas de linguagem se deve contemplar e como lidar com o pluralismo presente na escola e com as culturas em rede?

PL-1	“Acredito que o primeiro passo é uma formação mais ativa e coerente dos profissionais para conhecer com mais propriedade o processo e utilizar melhor os recursos, que nas escolas públicas em geral são poucos”.
PL-2	“Deve contemplar as práticas de linguagens que fazem parte da vida do estudante e aquelas

	que irão ser úteis para a vida social”.
PE-1	“As linguagens multifacetadas”.
PE-2:	“Idem (questão 9). Trabalhando com as 4 habilidades: ler, ouvir, falar e escrever. O pluralismo deve ser respeitado, sem a criação de estereótipos. No caso, do E/EL as multiculturas e multilinguismo estão 100% presentes nas [minhas] aulas”.
PI -1	“Sempre com respeito à pluralidade”.
PI-2	“O professor deve estar sempre atento à diversidade presente no contexto escolar e fazer uso deste pluralismo para desenvolver e expor o conteúdo a ser trabalhado”.

Fonte: Apêndice II: O autor (2019).

Nesse contexto, percebemos que os professores participantes da pesquisa, que responderam à questão, são unânimes na compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem de línguas é multicultural e social, antes de ser pedagógico. Desse modo, a pedagogia do pós-método traz o embasamento das práticas docentes que envolvem os multiletramentos e multimodalidades dos textos, na perspectiva de que esse processo é desenvolvido por meio de uma pedagogia que respeite a diversidade, as especificidades e as experiências inerentes, haja vista que “deve ser sensível a um grupo particular de professores ensinando um grupo particular de alunos que estão em busca de um conjunto particular de objetivos de dentro de um contexto institucional, incorporado em um contexto sociocultural específico.” (2001, p. 538). Por essa razão, trata-se um processo que deve respeitar os princípios da particularidade, da praticidade e da possibilidade (KUMARAVADIVELU, 2001).

Nesse sentido, a formação de professores deve estar voltada para formar um professor-pesquisador, que utilize sua prática para pensar e repensar teorias postas. Além do mais, deve-se pensar a formação docente com foco no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e, principalmente, autonomia e reflexão crítica. No discurso de alguns professores fica claro que a responsabilidade pela própria formação deveria vir de fora, de forma vertical e estrutural quando afirmam que “o que o primeiro passo é uma formação mais ativa e coerente dos profissionais para conhecer com mais propriedade o processo e utilizar melhor os recursos, que nas escolas públicas em geral são poucos” (PI-1). Para a participante PL-2 “deve[se] contemplar as práticas de linguagens que fazem parte da vida do estudante e aquelas que irão ser úteis para a vida social”, o que para nós, demonstra o princípio da praticidade da pedagogia pós-método. Ocorre, porém, que diante do avanço da tecnologia, vem acontecendo mudanças essenciais e viáveis na educação. Este avanço proporcionou às escolas a inclusão de uma diversidade de materiais de apoio pedagógico e recursos tecnológicos, com distintos passos para sua utilização. Com este processo, o docente em sala de aula pode utilizar o tradicional quadro negro, além de fazer uso da Internet e recursos como o data show.

Esta diversidade ocasiona novos desafios pedagógicos para as escolas, fazendo-se necessária a criação de novas propostas de ensino para a utilização destes recursos. Para Moran (2013), é fundamental que os docentes conheçam os ambientes, adaptem e administrem estes espaços de forma aberta, equilibrada e inovadora. De acordo com as mudanças que vão acontecendo, o novo cenário acaba por requerer das escolas atitudes como ter docentes habilitados para formar pessoas dinâmicas, ativas, capazes de elaborar seus conhecimentos utilizando as tecnologias, tornando-se assim pessoas aptas a viver no mundo da imagem e da informação. Neste sentido, o ensino hoje necessita que os profissionais da educação estejam sempre se aperfeiçoando para poder instigar o aluno a fazer investigações e selecionar informações, aprofundando o conhecimento. É uma via de mão dupla; uma responsabilidade que deve ser dividida entre professores e sistema de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho, muitas representações foram construídas e experimentadas, na prática, quanto ao ensino de línguas, bem como às percepções e implicações discursivas, tanto a partir da concepção dos docentes sujeitos e coautores dessa pesquisa, quanto do pesquisador. É fato que as discussões estiveram em torno da aplicabilidade das tecnologias digitais na docência, tendo como contexto as atividades de leitura e escrita no EMI do IFTO, *Campus* Palmas, sob a abordagem dos multiletramentos e multimodalidades textuais. Entretanto, a pesquisa desnudou uma temática mais efetiva nas práticas pedagógicas nesse contexto, que é a pedagogia do pós-método, por propor uma reflexão sobre o significado e a aplicabilidade de teorias e metodologias dispostas à docência, o que sugere que o professor é autônomo em seus métodos. Por mais que ele exerça uma prática firmada em modalizações lógicas e pragmáticas, ele desenvolve sua docência de modo apreciativo, ou seja, peculiar, considerando a particularidade, a praticidade e a possibilidade de cada teoria e metodologia.

Desse modo, enveredei-me por esse caminho, por perceber que os multiletramentos são desenvolvidos nas interações sociais, intra e extraescolar. Para tanto, as multimodalidades são utilizadas nas práticas discursivas, tendo as tecnologias digitais como importantes recursos, haja vista fazerem parte do contexto de alunos e professores, ou seja, dos agentes sociais que se interagem e desenvolvem as línguas, caracterizando-se como um processo social, antes de ser cognitivo e linguístico. Assim, as tecnologias digitais deixaram de ser foco, tornando-se coadjuvantes nessa construção do processo de ensino e aprendizagem de línguas, denotando sua relevância, mas também desmistificando seu privilégio entre os demais recursos pedagógicos disponíveis, uma vez que as TDIC's não devem ser vistas como o centro da docência, porque esse protagonismo deve ser do professor, não como "dono do saber", mas como intermediador nessa construção, pois só ele saberá como melhor aplicar cada teoria/método, de acordo com a particularidade, a praticidade e a possibilidade linguística, a fim de se chegar ao objetivo traçado no desenvolvimento do ensino de línguas.

Nesse sentido, a pesquisa foi muito produtiva e proveitosa para a autorreflexão, bem como para propiciar percepções e implicações dos professores sujeitos e coautores nessa pesquisa, quanto ao seu protagonismo na docência, considerando o todo do processo de ensino e aprendizagem, seja por meio da aplicação dos questionários; das atividades propostas na oficina realizada; e das atividades de leitura e escrita nas observações desenvolvidas na

prática pedagógica desses professores, bem como nas discussões que surgiram nos momentos de interação, que possibilitaram análises e questionamentos, por vezes incômodos, no que cabe à mudança de posturas, abertura e interesse por “novas” aprendizagens, mesmo que de coevo só existam termos, porque na prática, são teorias vividas ao longo da experiência da prática docente de cada professor, uma vez que ficou evidenciada a percepção de que os multiletramentos caracterizam-se como a capacidade de compreensão dos eventos linguísticos, a partir da implicação multicultural e social dos sujeitos; as multimodalidades são as formas que esses multiletramentos se apresentam; e as TDIC's os recursos pedagógicos, que fazem parte das multimodalidades, que por sua vez, desenvolvem os multiletramentos. Mas, para além disso, a competência de aplicar e desenvolver as multimodalidades e multiletramentos no ensino de línguas é do professor, dentro da abrangência de seu próprio método, com base no seu contexto, na inter-relação da teoria e prática, e na autorreflexão das posturas, ideologias e efetividade do ensino e aprendizagem, que é o que propõe a pedagogia do pós-método.

Para tanto, ao escrever esta dissertação, muitas reflexões foram feitas, diversas representações construídas sobre o ensino de línguas, mitos foram rechaçados, como a superioridade das TDIC's aos demais recursos pedagógicos, tudo propiciado pela compreensão de que o ensino de línguas é uma prática social, que tem a língua como centro, uma vez que o seu desenvolvimento se dá no entremeio das interações sociais. Assim, a aplicabilidade linguística está na efetividade da docência, a qual precisa acontecer em um processo constante de autorreflexão sobre o protagonismo do professor e do aluno no ensino e aprendizagem, de modo particular, prático e executável. Isso é chamado por Kumaravadivelu (2001) de pedagogia pós-método, mas pode ser compreendido de diversas formas, teorias e/ou métodos, na percepção dos docentes. Assim, suas implicações discursivas foram percebidas em cada evento vivenciado, muitas leituras realizadas, o que propiciou a ampliação do espectro de conhecimentos provindos das relações interinstitucionais e acadêmicas, concluindo que a prática pedagógica é uma construção social que, em alguns momentos, não é intencional, mas automática, intrínseca ao docente. Desse modo, seja qual for a teoria/metodologia, o professor vai desenvolver a seu modo, e de acordo com o contexto em que estiver inserido, permeado por teorias, representações e percepções construídas ao longo de sua prática docente. E a isso, nós, a partir dessa pesquisa podemos denominar de pedagogia do pós-método.

Diante disso, trazemos aqui as considerações “iniciais” da temática desenvolvida nesta pesquisa, na compreensão de que dois anos não são suficientes para que uma pesquisa seja plenamente realizada. Desse modo, essas são as considerações finais, do início de uma construção, no que cabe ao ensino de línguas, sob a ótica da pedagogia dos multiletramentos e multimodalidades textuais, bem como à pedagogia do pós-método e seus estudos relacionados. Ademais, não podemos deixar de considerar os entraves vivenciados no decorrer dessa construção, que culminou em todos os resultados alcançados haja vista que, compulsoriamente, tivemos duas trocas de Orientação, que ocasionaram em mudanças de linha e foco da pesquisa, bem como na pedagogia do pós-método, encontrando abrigo para todas as percepções e implicações discursivas desenvolvidas no decorrer da pesquisa. Esses entraves requereram um grande esforço para adequação às novas expectativas acadêmicas impostas pela pesquisa, mas também permitiram reflexões e autoconhecimento sobre a docência e suas implicações no campo acadêmico, institucional e social.

Nesse contexto, a pesquisa possibilitou maior abrangência na esfera científica da Educação e da Linguística Aplicada, a partir dos debates sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas na educação básica. Essas discussões ampliaram as percepções sobre as implicações da pedagogia dos multiletramentos e pós-método no complexo processo de ensino e aprendizagem, sob a ótica do docente do EMI do IFTO, *Campus* Palmas, oportunizando a reflexão sobre as distâncias entre a teoria e prática, estabelecendo uma melhor aproximação nesse ensino, a partir das representações percebidas nos professores sobre a temática e o reflexo disso na abordagem da leitura e escrita em contextos hipermodernos.

Assim, a pesquisa propiciou a vivência da dialogicidade da linguagem, a partir do compreendido por meio de Bakhtin, (2003), permitindo a efetivação de habilidades reflexivas nos professores, refletindo diretamente nos alunos, o que permitiu verificar, na prática, a construção de conhecimentos linguístico-discursivos significativos, com o uso das TDIC's, por meio das multimodalidades textuais, bem como do desenvolvimento dos multiletramentos no ensino de línguas, a partir da abordagem das atividades de leitura e escrita, evoluindo dessa forma, para um ensino e aprendizagem reflexiva, tanto para o professor, quanto para o aluno, despertando-lhes o papel de protagonismo intrínseco a eles, desenvolvendo posturas mais ativas, satisfatoriamente, nas práticas escolares e sociais.

Desse modo, a pesquisa propiciou a compreensão das percepções e implicações do ensino de línguas, sob a ótica da pedagogia pós-método, proposta por Kumaravadivelu



(2001), permitindo o conhecimento de uma abordagem voltada para o professor como desenvolvedor do seu próprio método de ensino, utilizando para isso os diversos recursos didáticos. Para tanto, a pesquisa desnudou a percepção trazida pela pedagogia pós-método, de que o docente não deve ficar preso às teorias que propõe como o ensino de línguas deve ser colocado em prática, mas como um pesquisador e sujeito ativo desse processo, haja vista que desenvolve as teorias na sua prática docente, refletindo sobre as diversas teorias de ensino, e propiciando uma formação crítica aos alunos.

Diante disso, o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, uma vez que foi desenvolvida a análise da prática pedagógica dos professores, colaboradores dessa pesquisa, no que cabe à pedagogia dos multiletramentos e pós-método, com principal foco nas multimodalidades no ensino de línguas, a partir de atividades de leitura no Ensino Médio Integrado – EMI do IFTO, *Campus* de Palmas. Assim, foi realizada a reflexão teórica à luz dos estudos dialógicos da linguagem, compreendendo que o princípio dialógico apaga as fronteiras do texto como totalidade fechada, permitindo a abordagem dos multiletramentos e multimodalidades discursivos, bem como experimentando a pedagogia pós-método. E esse objetivo foi atingido, na medida em que permitiu a investigação da prática docente no ensino de leitura e escrita na perspectiva dos multiletramentos e da pedagogia pós-método; a análise do contexto do ensino de línguas no EMI – IFTO *Campus* Palmas, contemplando a verificação da utilização de recursos didáticos multimodais, como as TDIC's; e ainda, a análise de como esses recursos multimodais são utilizados no local da pesquisa, com foco nas atividades de leitura e escrita, considerando a relevância do contexto social da contemporaneidade, bem como a importância do ensino de línguas propiciar ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências da língua em sua dinâmica de uso.

Os resultados da pesquisa apontaram para a utilização de multimodalidades e multiletramentos na sala de aula como uma possibilidade a partir dos contextos modernos, em que gêneros e discursos são permeados por linguagem verbal e não verbal. Nesse contexto, foi verificado que os professores veem as práticas pedagógicas como recursos intrínsecos às várias metodologias de ensino, mas não como ações intencionais planejadas, no sentido de explorar e desenvolver as multisssemioses da língua, talvez como uma forma de abordar, inconscientemente, essas abordagens, o que aponta para uma pedagogia pós-método, mesmo que de forma inconsciente. Apesar disso, denotou-se com a pesquisa que, as práticas pedagógicas assinalam a autonomia do docente em definir o que deve e como deve ser ensinado. Percebeu-se, portanto, a partir dos dados gerados com a pesquisa que, ainda poucos

docentes têm conhecimento dessa temática no ensino de línguas, demonstrando práticas escolares de leitura e escrita que, muitas vezes, não necessariamente se aproximam dos aportes teórico-metodológicos na perspectiva multimodal, mas que pode ser desenvolvida em pesquisas aplicadas posteriormente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2ªed., Campinas, SP: Pontes, 1998.

ANDRADE, Mario M. de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação**. São Paulo: Atlas, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, D. L. P. de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2005.

BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12.ed. Porto: Porto, 2003.

BOTO, C. Apresentação. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 1-8.

BRAGA, Pricilla. **O processo da hipermodernidade**. 2010. 82 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CARRELL, P. L., Devine, J. and Eskey, D. E. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: CUP, 1988.

CECCHIN, A. S. **Práticas de multiletramentos no contexto escolar: investigação de uma abordagem de ensino de produção de narrativa digital**. 2015. 168f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede). Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2015.

CECCHIN, A. S.; REIS, S. C. A prática de multiletramentos no contexto escolar público: relatando experiências na produção de narrativas digitais em aulas de língua portuguesa. **Renote**, v. 12, n. 2, 2014.

CECCHIN, A. S.; REIS, S. C. A produção de textos hipermidiáticos na aprendizagem da Língua Materna. In: OLIVEIRA, A. M.; ROSA, R. (Org.) **Tic aplicadas a educação: usos, apropriações e convergências**. Facos/UFSM: 2013a, p. 315-332.

CECCHIN, A. S.; REIS, S. C. Ensino de produção textual hipermidiática e interativa: um estudo de caso. **Intersecções**, 10. ed., a. 6, n. 2, Nov. 2013b, p. 47-67.

COPE, B. KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge: Londres, 2000.

- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Literacies**. Australia: William Morrow Press, 2012.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Petrópolis, 1997, 201p.
- DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.
- DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares— Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação, ANPED**, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.
- FERREIRA, HeleniceMirabelli Cassino; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Jovens e jogos eletrônicos: novas narrativas, novos leitores, novas competências de leitura. In: **32ª Reunião anual da ANPED**, 2009, Caxambú.
- FRAGO, A. V. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras, textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRANCO, Sandra; RAIZER, Cassiana Magalhães. Alfabetização e letramento: novas práticas pedagógicas. In: **SEMANA DA EDUCAÇÃO UEL**, 2012, Londrina. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012anais/ensinofundamental/alfabetizacaoeletramento.pdf>>. Acesso em: 04 de março de 2019.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Letras**, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 213-245, Jan./Jun. 2012.
- GIDDENS, A. **As Consequências da modernidade**. Tradução Raul Fiker. São Paulo:UNESP, 1991.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GILLEN, J.; BARTON, D. **Digital literacies: a research briefing by technology enhanced learning phase of the teaching and learning research programme**. 2010. Disponível em: <http://www.tlrp.org/docs/DigitalLiteracies.pdf>. Acesso em 04 de fevereiro de 2019.
- GOMES, Henriette Ferreira. O ambiente informacional e suas tecnologias na construção dos sentidos e significados. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 61-70, jan./abr. 2000.
- GOMES, L. F. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In. ARAÚJO J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 81-85.

GONTIJO, C. M. M. O método de ensino da leitura e da escrita concretizado no método lição de coisas. **Educ. Soc.**, v. 32, n. 114, p. 103-120, jan./mar. 2011.

HASTINGS, M. Digital storytelling: a shareable media in education. The University of Alabama Computers and Applied Technology Program. **Technology Education: A series of casa studies**, 2009.

SALOMÃO, A. C. B. (Org.) **A formação de professores de línguas: novos olhares**, v. 2, Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012.

HEBERLE, V. Multimodal literacy for teenage EFL students. **Caderno de Letras (UFRJ)**, n. 27, p. 101-116, 2010. Disponível em: <[http://www.letras.ufrj.br/anglo\\_germanicas/cadernos/numeros/122010/textos/cl301220100viviane.pdf](http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/122010/textos/cl301220100viviane.pdf)> Acesso em 06/03/2019.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Vol 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pedagogies: an Internacional Journal**, Vol. 4, n. 3, 2009, p. 164,195.

KLEIMAM, A. B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? **Cefiel**, IEL, Unicamp, Campinas, SP, 2005-2010.

\_\_\_\_\_. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização. In: KLEIMAN, Â. (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

KALMAN, J.; STREET, B.(Org). **Lectura, Escritura y Matemáticas como prácticas sociales: Diálogos desde los Estudios Latinoamericanos sobre Cultura Escrita**. México: Siglo XXI, CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos em América Latina y el Caribe), 2000.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2009. 144 p.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KOERNER, Rosana Mara. **Entre saberes e fazeres da/na alfabetização: o ato de mediar do professor alfabetizador**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

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

KRESS, G.; BEZEMER, J. Escribir en un mundo de representación multimodal. In: KALMAN, J.; STREET, B.(Org). **Lectura, Escritura y Matemáticas como prácticassociales: Diálogos desde losEstudiosLatinoamericanos sobre Cultura Escrita**.

México: Siglo XXI, CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos em América Latina y el Caribe), 2000.

\_\_\_\_\_. Escribiren un mundo de representación multimodal. In: KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication**. Londres: Arnold, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. Londres and New York: Routledge, 1996.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. In: **TESOL Quarterly**, N. 28, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. In: **TESOL Quarterly**, N. 35, p. 537-60, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. Mahwah: Lawrence Erlbaum. 2006.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LABOV, W. **Principles of linguistic change: social factors**. Cambridge: Blackwell Publishers, 2001. v.2.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LEMKE, J. L. Social semiotics: A new model for literacy education. In: BLOOME, D. (ed.) **Classrooms and literacy**. Norwood: Ablex Publishing, 1989.

LEMKE, Jay L. Teaching all the languages of Science: words, symbols, images and actions. **CONFERENCE ON SCIENCE EDUCATION**, 1998, Barcelona. Disponível em: <<http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/sci-ed.htm>>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2019.

LIPOVETSKY, G. & CHARLES, S. (2004). **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla. (Original publicado em 2004).

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOPES-ROSSI; GARCIA. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO (Org.), Karin. **Gêneros textuais e ensino**. São: Parábolas Editorial, 2011.

LOPES-ROSSI; GARCIA. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO (Org.), Karin. **Gêneros textuais e ensino**. São: Parábolas Editorial, 2011.

LORENZI, Gislaïne; PÁDUA, Tiná-Rekã. A reconstrução de sentido de um clássico infantil. In ROJO, Roxane; Moura, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012 - pp. 35 - 53.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, n. 74, abr. 2001.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio & Antonio Carlos Xavier. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3ª Ed. São Paulo, 2010.

MONARCHA, Carlos. **Laurenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação**. São Paulo, 1922-1933. Brasília, DF: INEP, 2001.

MORESI, Eduardo (Org.). **Metodologia da pesquisa**. Brasília. Universidade Católica de Brasília – UCB, 2003.

MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização do Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2011. 312 p.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-341, maio/ago. 2010.

MORTATTI, M. R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedex**, n. 52, p. 41-54, nov. 2000.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 04 de março 2019.

MOTTA-ROTH, D. & HENDGES, Explorando modalidades retóricas sob a perspectiva da multimodalidade. **Revista Letras**, v. 20, n. 40, p. 43–66, Jan./Jun. 2010.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa da linguagem. **D. E. L. T. A.**, v. 24, n. 2, 2008, p. 341-383.

MOTTA-ROTH, D. HEBERLE, V. M. A short cartography of genre studies in Brazil. **Journal of English for Academic Purposes**, 2015. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158515300072>.

MOTTA-ROTH, D. NASCIMENTO, F. S. Transitivity in visual grammar: concepts and applications. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.12, n.2, Jul./Dez., 2009, p.319-349.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. v. 6, n. 3, set/dez 2006.

O'HANLON, C. (1993). The importance of an articulated personal theory of professional development. In J. Elliott (Ed.), **Reconstructing teacher education: Teacher development** (pp. 243–255). Londres: Falmer Press.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.

ORLANI, EniPulcinelli. **Discurso e Leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANI, EniPulcinelli. **Discurso e Textualidade**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2010.

POSTMAN, N. **Amusing ourselves to death: public discourse in the age of show business**. New York: Penguin Books, 1985.

POSTMAN, N. **O fim da educação**. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

POSTMAN, N. **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia**. São Paulo: Nobel, 1994

PRABHU, N. S. There is no best method – why? **TESOL Quarterly**. 24, p. 161-176, 1990.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos Multimodais: leitura e Produção**. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, V. M (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

RODRIGUES, R. H. et al. **Linguística textual: 4º período**. Florianópolis: UFSC/LLV/CCE, 2012.

ROJO, Roxane Helena. **Hipermodernidade, Multiletramento e gêneros discursivos**. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editora, 2015.

ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; Helena. **Hipermodernidade, Multiletramento e gêneros discursivos**. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editora, 2015.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 1990.

SANTELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade moderna**. São Paulo: Paulus, 2007

SANTOS. L. G. Um estudo sobre a cartilha da infância (188?), de Thomaz Galhardo. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 7, n. 3, p. 332-342, 2007.



SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

SÉ, E. V. G. **Tecnologia: manuais de aparelhos devem ter linguagem multimodal**. Portal Vya Estelar, 2008. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/vyaestelar/multimodal.htm>>. Acesso em: 08-10-2018.

SERRES, Michel. **Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SGANDERLA, A. P.; CARVALHO, D. C. A psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 1, p. 107-115, jan./mar. 2010.

SILVA, S. P. da et al. Textos Multimodais: um novo formato de leitura. **Linguagem em (Re)vista**. vol. 10, n. 19. Niterói, jan.-jun./2015.

SILVA, Theodoro da (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SOUZA, Clara Etienne. **Entre as linhas do texto e o brilho da tela, uma rede e o leitor**. (tese de doutorado) Universidade de Brasília, Departamento de Teoria Literária – Agosto de 2009.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

\_\_\_\_\_. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

THOMPSON, J.B. **A mídia e a modernidade. Uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Vozes, 1998, 261p.

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

XAVIER, Antônio Carlos. **Letramento digital e ensino**. In. SANTOS, Carmi Ferraz & MENDONÇA, Márcia (orgs). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 133-148.

## APÊNDICES

## APÊNDICE I

### QUESTIONÁRIO I

FERRAMENTA: (GOOGLE FORMS)

O presente questionário faz parte da pesquisa **MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADES E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS: LEITURA E ESCRITA EM CONTEXTOS HIPERMODERNOS**, do Mestrado em Letras – PPG Letras /UFT – *Campus* Porto Nacional - TO.

Esta investigação consiste em colher suas percepções e os sentidos atribuídos por meio da abordagem dos **multiletramentos, multimodalidades e tecnologias digitais no ensino de línguas, dentro de atividades de leitura e escrita em contextos hipermodernos, no EMI – IFTO, Campus Palmas**. Para tanto, solicito a sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo. Comprometo-me a utilizar as informações somente para os fins acadêmicos e científicos, mantendo os padrões profissionais de sigilo e confidencialidade.

1. **Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino

2. **Idade:** ( )

3. **Você, usa tecnologias digitais no seu processo de ensino e aprendizagem?**

( ) sim

( ) não

4. **Como você usa esses recursos tecnológicos na sua prática didático-pedagógica?**

( ) Sala de aula (seminários, aulas expositivas...etc)

( ) Pesquisas e coleta de informações (busca na internet, dicionários, tradutor online...)

( ) Atividades de dispersão (Fotos e Montagens; vídeos coletivos; pesquisas em campo...etc) filmado com câmeras fotográficas ou celulares, criar

( ) Comunicação, Informação e Distribuição (sms, e-mail, whatsapp ou outras redes sociais, pais, alunos, comunidade escolar...etc)

( ) Outros. Qual/is? \_\_\_\_\_

5. **Você acredita que a escola pode ser um local mais atrativo aos alunos, se utilizar melhor as tecnologias digitais em sala de aula?**

( ) Sim

( ) Não.

6. **Você acha que os recursos tecnológicos contribuem ou atrapalham o processo de ensino e aprendizagem na escola?**

( ) Contribui. Cite um exemplo: \_\_\_\_\_

( ) Atrapalha. Cite um exemplo: \_\_\_\_\_

7. **A partir do contexto linguístico, descreva em uma palavra o que é para você:**

Multiletramentos: \_\_\_\_\_

Multimodalidades: \_\_\_\_\_

**8. Como você pensa que podem ser trabalhados os multiletramentos no ensino de línguas?**

---

---

---

*Obrigado pela colaboração!*

**João Botelho**

joaobotelho@seduc.to.gov.br

## APÊNDICE II

### QUESTIONÁRIO II

FERRAMENTA: (FORMULÁRIO IMPRESSO)

O presente questionário faz parte da segunda etapa da pesquisa **MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADES E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LINGUAS: LEITURA E ESCRITA EM CONTEXTOS HIPERMODERNOS**, do Mestrado em Letras – PPG Letras /UFT – *Campus* Porto Nacional - TO.

Esta investigação consiste em verificar a compreensão e utilização dos **multiletramentos, multimodalidades e tecnologias digitais no ensino de línguas, dentro de atividades de leitura e escrita em contextos hipermodernos, no EMI – IFTO, Campus Palmas**. Para tanto, solicito a sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo. Comprometo-me a utilizar as informações somente para os fins acadêmicos e científicos, mantendo os padrões profissionais de sigilo e confidencialidade.

1. **Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino

2. **Idade:** ( )

1. As atividades desenvolvidas em sua prática docente explora os Multiletramentos?

( ) Sim

( ) Não

Cite um exemplo: \_\_\_\_\_

2. As estratégias de ensino de línguas no EMI – IFTO *Campus* Palmas são baseadas em tecnologias digitais de informação e comunicação –TDICs?

( ) Sim

( ) Não.

Justifique: \_\_\_\_\_

3. Com base na pedagogia dos multiletramentos, cite quais estratégias você utiliza na prática em sala de aula:

\_\_\_\_\_

4. Cite como as Tecnologias Digitais podem ser inseridas/usadas nas atividades pedagógicas fazendo com que o aluno se aproprie das habilidades e competências de comunicação, do sistema de leitura e escrita, do conteúdo trabalhado e das tecnologias digitais:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Para você, existem textos de modalidades “puras”? Por favor, justifique.

\_\_\_\_\_

5. Na sua opinião, as ações sociais intrínsecas à linguagem são fenômenos multimodais?

( ) Sim

Não

Justifique: \_\_\_\_\_

6. Você como docente, vê vantagens na hipermídia para aprendizagem de leitura e escrita no meio digital dentro do ensino de línguas?

Sim

Não.

Por

quê? \_\_\_\_\_

7. Os recursos que estão disponíveis na instituição tornam o ensino de leitura e escrita mais produtivo na hipermodernidade?

Sim

Não.

Cite um exemplo: \_\_\_\_\_

8. Como você entende que o docente pode atuar na promoção/disseminação e qualificação da participação multiletrada na hipermodernidade?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. No ensino de línguas, quais experiências são relevantes para proporcionar aos alunos o desenvolvimento das competências de leitura e escrita em contextos hipermodernos?

\_\_\_\_\_

10. A partir da abordagem dos multiletramentos, quais práticas de linguagem se deve contemplar e como lidar com o pluralismo presente na escola e com as culturas em rede?

\_\_\_\_\_

*Obrigado pela colaboração!*

**João Botelho**

joaobotelho@educ.to.gov.br