



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**

**MANIFESTAÇÕES DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS EM  
PROTÓTIPOS DE ENSINO DE PROFESSORES DE INGLÊS EM (TRANS)  
FORMAÇÃO INICIAL: (RE)DESENHOS CRÍTICOS DE MATERIAIS  
DIDÁTICOS**

**RIVALDO FERREIRA DA SILVA**

**CAMPINA GRANDE - PB  
2024**

RIVALDO FERREIRA DA SILVA

**MANIFESTAÇÕES DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS EM  
PROTÓTIPOS DE ENSINO DE PROFESSORES DE INGLÊS EM (TRANS)  
FORMAÇÃO INICIAL: (RE)DESENHOS CRÍTICOS DE MATERIAIS  
DIDÁTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, situada na Área de Concentração **Estudos Linguísticos** e vinculada à Linha de Pesquisa 3, **Formação Docente e Ensino de Línguas**, como requisito institucional para obtenção do Título de **Mestre em Linguagem e Ensino**.

**Orientador:** Dr. Fábio Marques de Souza.

**CAMPINA GRANDE - PB  
2024**

S586m

Silva, Rivaldo Ferreira da.

Manifestações da pedagogia dos multiletramentos em protótipos de ensino de professores de inglês em (trans)formação inicial: (re)desenhos críticos de materiais didáticos / Rivaldo Ferreira da Silva. – Campina Grande, 2024.

156 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza".

Referências.

1. Língua Inglesa – Estudo e Ensino. 2. Pedagogia dos Multiletramentos. 3. (Trans)formação Docente. 4. (Re)desenhar Materiais Didáticos (MDs). 5. Curso LIFET-UEPB. 6. Estudos Linguísticos. 7. Formação Docente. I. Souza, Fábio Marques de. II. Título.

CDU 811.111(07)(043)

RIVALDO FERREIRA DA SILVA

**MANIFESTAÇÕES DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS EM  
PROTÓTIPOS DE ENSINO DE PROFESSORES DE INGLÊS EM (TRANS)  
FORMAÇÃO INICIAL: (RE)DESENHOS CRÍTICOS DE MATERIAIS  
DIDÁTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, situada na Área de Concentração **Estudos Linguísticos** e vinculada à Linha de Pesquisa 3, **Formação Docente e Ensino de Línguas**, como requisito institucional para obtenção do Título de **Mestre em Linguagem e Ensino**.

**Orientador:** Dr. Fábio Marques de Souza.

Aprovado em: 15/05/2024

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. Fábio Marques de Souza (PPGLE-UFCG)

Documento assinado digitalmente



MARIA ANGELICA DE OLIVEIRA

Data: 13/06/2024 13:53:29-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dra. Maria Angélica de Oliveira (PPGLE-UFCG)

---

Prof. Dra. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré (PPGL/UFPE,  
PPGTEG/UFRPE)

Documento assinado digitalmente



JULIA MARIA RAPOSO GONCALVES DE MELO LARRE

Data: 11/06/2024 13:33:05-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Suplentes:

Prof. Dr. Manassés Morais Xavier (PPGLE-UFCG)

Prof. Dr. Antônio Henrique Coutelo de Moraes (PPGEL-UFMT, PPGL-UNICAP)

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2024**

*Não por egoísmo, mas por todas às vezes que eu não optei pelo caminho mais fácil, o de desistir. Nesses termos, a mim, DEDICO (Autoria Própria, 2022).*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é revisitar os caminhos percorridos com uma bagagem cheia de novas experiências e dar significado à contribuição e ao apoio de cada pessoa que cruzou direta ou indiretamente os nossos caminhos. Por isso, é sempre emocionante escrever os agradecimentos de uma pesquisa, pois isso marca a finalização de um ciclo, para que outros ciclos possam florescer. Agradeço às muitas mãos que me deram suporte neste processo, pois, nessa jornada, moldada por fases, eu me (trans)formei enquanto pessoa, profissional e pesquisador.

Agradeço, em primeiro plano, a **Deus** por guiar os meus passos e meu processo de escrita. Sem a inteligência, discernimento e perseverança advindos das energias celestiais, não teria finalizado esta pesquisa. Externalizo também minha profunda gratidão a **Mãe Natureza**, pelos cantos dos pássaros, pelas belas paisagens, pelo cheiro da terra molhada, pelo azul do céu... pelo ar que respiro; tudo isso, em meio ao caos, me (re)conecta comigo mesmo e me possibilita continuar a jornada com um grande sorriso no rosto. Agradeço as boas energias do universo por tudo.

Agradeço, do fundo do meu coração:

Aos meus amados **Pais**, os quais são minha fonte de riqueza, inspiração e admiração. A tudo que foi negado a vocês, vocês me possibilitaram sonhar, ter e quebrar os grilhões que nos perseguiram por gerações. Obrigado por serem minha base, por lutarem junto comigo nesta batalha, por me entenderem. Seus sorrisos estão tatuados em minha vida para sempre. Os amo.

Aos meus irmãos, **Ricardo, Rafaela e Rianna** pelo suporte. Que a minha jornada possa servir de inspiração para vocês. Não importa o que vos falem, saibam que podemos alçar voos altos, de realizar sonhos... vocês me inspiram, me dão forças, me alegaram. Obrigado por nossa conexão.

Ao meu saudoso **Avô** (*in memoriam*), que tanto contribuiu para a minha formação inicial, mas que não teve oportunidade de ver os meus altos voos. Vô, onde quer que estejas, nos céus ou na natureza, espero que estejas orgulhoso. Quantas saudades! *May we meet again.*

Ao meu orientador **Fábio Marques**, por ter me orientado nesta jornada. Agradeço pelos direcionamentos ao longo da pesquisa, pelos conselhos e incentivos; obrigado pela sensibilidade, humildade, carisma e prontidão de sempre. Obrigado por ser uma ponte para realizar meu sonho em ser mestre. Que as boas energias do universo estejam sempre com você.

Aos membros da banca examinadora. A professora **Maria Angélica**, pessoa e profissional que tanto admiro; obrigado pelo olhar sensível que a senhora teve comigo quando eu estava em meio ao caos interior e ao cansaço físico-mental. Agradeço também a professora **Julia Larré**, que embora não tenha sido minha professora, estive ao longo de minha (trans)formação docente lendo suas pesquisas. Sinto-me honrado em tê-las como a banca examinadora da minha dissertação.

Ao meu grande amigo do coração, **Ernani**. Obrigado por fazer parte da minha jornada pessoal, profissional e acadêmica. Agradecido pela parceria que firmamos ao longo dos anos. Obrigado por ouvir meus desabafos, meus planos, meus sonhos e

sempre me orientar para ações mais reflexivas e significativas. Sinto-me honrado em tê-lo na minha vida e chamá-lo de amigo. Obrigado pelas grandes contribuições para comigo.

Às minhas amigas que o PPGLE - UFCG me deu. A **Helaine**, que tanto compartilhou os momentos felizes, tristes e reflexivos dessa fase comigo; dos almoços que tivemos juntos, das risadas, das aflições... À **Priscila**, que tanto admiro e que esteve ao meu lado nos momentos mais (trans)formativos da jornada. À **Rebeca**, que se mostrou sensível às aflições compartilhadas, agradeço pela parceria.

Aos **participantes da Ação de Ensino LIFET** por aceitarem participar das minhas aulas e do desenvolvimento da minha pesquisa. Agradeço em especial a **Cláudia** e **Ana** (pseudônimos) que disponibilizaram seus protótipos para que estes fossem analisados por mim. O meu muito obrigado.

À todas as mãos que, direta ou indiretamente, estiveram presentes nessa jornada, que as boas energias do universo morem em suas vidas.

A **Rivaldo**. Sim, a mim mesmo. Ao meu eu do passado, do presente e do futuro. O Rivaldo de ontem que já não é o mesmo de hoje, muito menos o de amanhã, mas o que se (trans)forma a cada nova situação. O que é humano, o que tem sonhos e os realiza, o que não desiste. A mim, o meu muito obrigado!

Com lágrimas nos olhos, encerro estes agradecimentos resgatando o discurso de Madonna, em que é enfatizando que: “mas para aqueles que duvidaram, aos opositores, a todos que me infernizaram, e me disseram que eu não conseguiria, que eu não iria e que eu não deveria, sua resistência me fez mais forte, me fez insistir ainda mais, me fez o guerreiro que sou hoje. Me fez a pessoa, o profissional e o pesquisador que sou hoje. Então, obrigado”.

## RESUMO

(Re)desenhar Materiais Didáticos (MDs) criticamente para o ensino de língua inglesa vem tornando-se uma prática que possibilita a mobilização de saberes linguísticos, pedagógicos e metodológicos em prol de práticas de ensino contextualizadas, significativas e interativas. Ademais, quando analisamos criticamente as nossas interações, notamos um constante diálogo entre as Tecnologias Digitais, as Pedagogias Críticas e os processos de conhecimento que subjazem os ecossistemas de ensino e aprendizagem. Nesses moldes, esta investigação, que está inserida nos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada Crítica (LAC), objetivando investigar de que forma aspectos da Pedagogia dos Multiletramentos se manifestam em Protótipos de Ensino elaborados por professores de inglês em (trans)formação inicial do Curso LIFET-UEPB. Em termos de metodologia, nos fundamentamos em um estudo de caráter multidisciplinar/exploratório (Deslauriers; Kérisit, 2010; Sakamoto; Silveira (2014), de abordagem qualitativa-interpretativista (Gerhardt; Silveira, 2009; Gil, 2002; Erickson, 1986), de natureza aplicada, cujos procedimentos são de Pesquisa-ação (Thiollent, 1985). Estabelecemos diálogos teóricos acerca da Linguística Aplicada Crítica (Signorini; Cavalcanti, 1998; Moita Lopes, 1998; Celani, 1998; Kleiman, 1998; Pennycook, 2006); (Trans)formação docente inicial (Oliveira; Foerste, 2023; Freire; Leffa, 2013; Paiva, 1997; Kleiman, 2001; Freire, 1991); Pedagogia dos (Multi)Letramentos [Críticos] (Soares, 2010; Street, 1984, 1995; Coscarelli; Kersch, 2016; Cope; Kalantzis, 2016; Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020; Cazden; *et. al*, 1996, 2021; Janks, 2016); e Produção de Materiais Didáticos (Leffa; Costa; Beviláqua, 2019; Rojo, 2013; Leffa; Irala, 2014; Silva; Souza, 2024; Albertin; Larré, 2020). Como corpora de pesquisa, obteve-se 8 Protótipos de Ensino e suas respectivas autorreflexões (*reasonings*); entretanto, apenas dois Protótipos e duas autorreflexões foram analisados. Como resultado, verificou-se que as professoras de inglês em (trans)formação inicial elaboraram MDs com manifestações dos subprocessos do conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos, alicerçados nos aspectos de Acesso, Poder e Diversidade presentes no Modelo de Letramento Crítico. Desse modo, houve a mobilização de saberes linguísticos, pedagógicos e metodológicos em prol de práticas de ensino contextualizadas com a realidade dos alunos. Ademais, após nossas análises crítico-reflexivas, notamos que as *Designers* de MDs possibilitaram ecossistemas de aprendizagem que facilitam o acesso a questões marginalizadas e as relações de poder, para que, dessa forma, os discentes se abrissem à diversidade e amplitude de diferenças sociais, linguísticas, identitárias e culturais dos indivíduos.

**Palavras-chave:** MDs; Ensino de Língua Inglesa; Pedagogia dos Multiletramentos; LIFET-UEPB; (Trans)formação Docente.



## ABSTRACT

Critically (re)designing Teaching Materials (TMs) for English language teaching has become a practice that enables the mobilization of linguistic, pedagogical and methodological knowledge in favor of contextualized, meaningful and interactive teaching practices. Moreover, when we critically analyze our interactions, we notice a constant dialogue between Digital Technologies, Critical Pedagogies and the knowledge processes that underlie teaching and learning environments. In light of such considerations, this research, which is based on the theoretical-methodological assumptions of Critical Applied Linguistics (CAL), aims at investigating how aspects of Multiliteracies Pedagogy are demonstrated in Teaching Prototypes developed by English teachers in initial (trans)training at the LIFET-UEPB course. Regarding methodology, we grounded ourselves on a multidisciplinary/exploratory study (Deslauriers; Kérisit, 2010; Sakamoto; Silveira (2014), with a qualitative-interpretative approach (Gerhardt; Silveira, 2009; Gil, 2002; Erickson, 1986), of an applied nature, whose procedures are Action Research (Thiollent, 1985). We have established theoretical dialogues about Critical Applied Linguistics (Signorini; Cavalcanti, 1998; Moita Lopes, 1998; Celani, 1998; Kleiman, 1998; Pennycook, 2006); Initial Teacher (Trans)Formation (Oliveira; Foerste, 2023; Freire; Leffa, 2013; Paiva, 1997; Kleiman, 2001; Freire, 1991); Pedagogy of [Critical] (Multi)Literacies (Soares, 2010; Street, 1984, 1995; Coscarelli; Kersch, 2016; Cope; Kalantzis, 2016; Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020; Cazden; *et. al*, 1996, 2021; Janks, 2016); and Production of Teaching Materials (Leffa; Costa; Beviláqua, 2019; Rojo, 2013; Leffa; Irala, 2014; Silva; Souza, 2024; Albertin; Larré, 2020). As research corpora, we have obtained 8 Teaching Prototypes and their respective self-reflections (*reasonings*); only two prototypes and two self-reflections, however, were analyzed. As a result, it was found that the English teachers in initial (trans)training prepared DMs with manifestations of the knowledge sub-processes of Multilingualism Pedagogy, based on the aspects of Access, Power, and Diversity present in the Critical Literacy Model. In this way, linguistic, pedagogical and methodological knowledge was mobilized in favour of teaching practices that were contextualized with the students' realities. Furthermore, after our critical-reflective analyzes, we noticed that the DM *designers* enabled learning ecosystems that facilitated access to marginalized issues and power relations, so that students could open up to the diversity and wide range of individuals' social, linguistic, identity and cultural differences.

**Keywords:** DMs; English Language Teaching; Multiliteracies Pedagogy; LIFET-UEPB; Teacher (Trans)formation.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – O caráter (multi/pluri/inter/trans) disciplinar da LA.....	20
<b>Figura 2</b> – Os dois “multi” dos Multiletramentos.....	35
<b>Figura 3</b> – Construção de Significados e seus Ciclos.....	40
<b>Figura 4</b> – Aprendizagem nos moldes do <i>Design</i> .....	42
<b>Figura 5</b> – Protótipos de Ensino.....	63
<b>Figura 6</b> – Logótipo do LIFET.....	68
<b>Figura 7</b> – Estruturação do LIFET.....	70
<b>Figura 8</b> – Síntese dos inscritos.....	72
<b>Figura 9</b> – Período e turno que os candidatos estão cursando.....	75
<b>Figura 10</b> – Período e turno que os candidatos estão cursando.....	76
<b>Figura 11</b> – Visão inicial dos alunos acerca de Plano de Aula.....	82
<b>Figura 12</b> – <i>Design</i> inicial proposto pela coordenadora.....	83
<b>Figura 13</b> – MDGs extraído do Protótipo de Ensino 01 - Participante 01.....	94
<b>Figura 14</b> – Memes Representando Emoções.....	109
<b>Figura 15</b> – Introdução aos Adjetivos.....	111
<b>Figura 16</b> – Dinâmica com os Adjetivos.....	112
<b>Figura 17</b> – MDGs Produzidos por Ana, Participante 02.....	114
<b>Figura 18</b> – Reflexão Final de Ana.....	118

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	– Recorte Temporal 2019-2022.....	14
<b>Quadro 2</b>	– Pesquisas sobre o Ensino de LI no PPGLE/Linha 3.....	14
<b>Quadro 3</b>	– Descritores “Pedagogia dos Multiletramentos + material didático + inglês”.....	16
<b>Quadro 4</b>	– Fundamentos Teóricos Recorrentes.....	17
<b>Quadro 5</b>	– Interesses investigativos da LA.....	20
<b>Quadro 6</b>	– Visões de LA.....	21
<b>Quadro 7</b>	– Perspectivas do conceito de crítico.....	22
<b>Quadro 8</b>	– Os significados a partir do <i>Design</i> .....	41
<b>Quadro 9</b>	– Processos de Conhecimentos em Salas de Aula.....	44
<b>Quadro 10</b>	– Modelo de Letramento Crítico (MLC).....	51
<b>Quadro 11</b>	– Definições de MDs.....	55
<b>Quadro 12</b>	– Elementos positivos que envolvem a produção ou adaptação de MDs.....	59
<b>Quadro 13</b>	– Elementos preliminares para a produção e adaptação de MDs de Línguas.....	61
<b>Quadro 14</b>	– Detalhamento do Curso LIFET.....	69
<b>Quadro 15</b>	– Instrumentos e Passos da pesquisa.....	72
<b>Quadro 16</b>	– Requisitos para aprovação de professores e monitores.....	73
<b>Quadro 17</b>	– Perfil da Equipe LIFET 2023.1.....	74
<b>Quadro 18</b>	– Cronograma de Seleção.....	74
<b>Quadro 19</b>	– Perfil dos Alunos Cursistas do LIFET 2023.1.....	77
<b>Quadro 20</b>	– Blocos de Categorizações Analíticas.....	79
<b>Quadro 21</b>	– Visão geral do Protótipo de Ensino 01 - Participante 01.....	84
<b>Quadro 22</b>	– Visão geral do Protótipo de Ensino 02 - Participante 02.....	105
<b>Quadro 23</b>	– Categoria de Formação Docente.....	123
<b>Quadro 24</b>	– Categoria de Pedagogia dos Multiletramentos.....	124
<b>Quadro 25</b>	– Categoria de Letramentos Críticos.....	128
<b>Quadro 26</b>	– Categoria de Protótipos de Ensino e Produção de MDs.....	129
<b>Quadro 27</b>	– Manifestações da Pedagogia dos Multiletramentos nos Protótipos.....	131
<b>Quadro 28</b>	– Manifestações da Pedagogia dos Multiletramentos nas Autorreflexões.....	131

## LISTA DE SIGLAS

<b>UEPB</b>	Universidade Estadual da Paraíba
<b>PADLI</b>	Extensão Programa de Abordagem Didático-linguístico de Inglês
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência
<b>PRP</b>	Programa de Residência Pedagógica
<b>LIFET</b>	<i>Literacy for Future English Teachers</i>
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>NTDICS</b>	Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
<b>LAC</b>	Linguística Aplicada Crítica
<b>UFCCG</b>	Universidade Federal de Campina Grande
<b>PPGLE</b>	Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino
<b>MDs</b>	Materiais Didáticos
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>PPG</b>	Programa de Pós-graduação
<b>TICs</b>	Tecnologias da Informação e Comunicação
<b>LA</b>	Linguística Aplicada
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>NLG</b>	<i>New London Group</i>
<b>LC</b>	Letramentos Críticos
<b>MLC</b>	Modelo de Letramento Crítico
<b>CD</b>	Compact Disc
<b>DVD</b>	Digital Versatile Disc
<b>LDDI</b>	Livros Didáticos Digitais e Interativos
<b>REA</b>	Recursos Educacionais Abertos
<b>CEFR</b>	<i>Common European Framework of Reference for Languages</i>
<b>TBLT</b>	Ensino de Línguas Baseado em Tarefas
<b>CAPF</b>	Central de Aulas Paulo Freire
<b>MDGs</b>	Modelos Didáticos de Gênero

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PASSOS INICIAIS DA JORNADA</b> .....	12
<b>2</b>	<b>ENDEREÇAMENTO TEÓRICO</b> .....	18
<b>2.1</b>	<b>Estado da Arte</b> .....	18
<b>2.2</b>	<b>Dialogando com a Linguística Aplicada (Crítica)</b> .....	24
<b>2.3</b>	<b>(Trans)formação docente inicial</b> .....	30
<b>2.4</b>	<b>Letramento (s): Origens, Perspectivas e Redesenhos</b> .....	37
<b>2.4.1</b>	<i>A Pedagogia dos (Multi)letramentos</i> .....	39
<b>2.4.2</b>	<i>Pedagogia dos Letramentos Críticos</i> .....	55
<b>2.5</b>	<b>Materiais didáticos e Protótipos de Ensino</b> .....	59
<b>3</b>	<b>ARQUITETURA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	71
<b>3.1</b>	<b>Natureza da pesquisa</b> .....	71
<b>3.2</b>	<b>Contexto de investigação</b> .....	73
<b>3.3</b>	<b>Participantes e Instrumentos para a geração de dados</b> .....	77
<b>3.3.1</b>	<i>O processo de seleção de professores e monitores</i> .....	77
<b>3.3.1.1</b>	<i>Perfil da Equipe 2023.1 do Curso LIFET - UEPB</i> .....	79
<b>3.3.1.2</b>	<i>O processo de seleção para Alunos Cursistas</i> .....	80
<b>3.3.1.2.1</b>	<i>Perfil dos Alunos Cursistas 2023.1 do Curso LIFET - UEPB</i> .....	82
<b>3.4</b>	<b>Corpus da Pesquisa</b> .....	83
<b>3.5</b>	<b>Blocos de Categorizações Analíticas</b> .....	84
<b>3.6</b>	<b>Sobre o processo de aulas</b> .....	85
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E EXPLORAÇÃO DOS DADOS</b> .....	89
<b>4.1</b>	<b>Discussões crítico-analíticas do Protótipo de Ensino 01</b> .....	89
<b>4.1.1</b>	<i>Autorreflexões (Reasonings): Protótipo de Ensino 01</i> .....	100
<b>4.2</b>	<b>Discussões crítico-analíticas do Protótipo de Ensino 02</b> .....	104
<b>4.2.1</b>	<i>Autorreflexões (Reasonings): Protótipo de Ensino 02</i> .....	117
<b>4.3</b>	<b>Síntese dos Resultados Encontrados</b> .....	122
<b>5</b>	<b>PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS</b> .....	132
	<b>PORTAIS DO CONHECIMENTO</b> .....	138
	<b>ANEXOS</b> .....	145

## 1 PASSOS INICIAIS DA JORNADA



Fonte: Google Imagens (2024).

O pensamento escolhido para introduzir este estudo reflete processos (trans)formativos ao longo das 24 primaveras que habito neste mundo. E ao longo dessas árduas primaveras, eu venho me transformando constantemente, seja na vida pessoal, profissional ou acadêmica. De infância pobre e cheia de limitações, vi nos estudos inspirações e possibilidades para me aventurar e desbravar os mares em busca do conhecimento. Os caminhos os quais hoje percorro refletem anos de investimento de tempo, intelecto e de abdições.

O início dessa jornada começa na minha infância, numa manhã fria, a qual me recordo bem, ao ir buscar o leite antes de ir para a escola, encontrei no caminho um papelzinho molhado pelo orvalho da manhã; na curiosidade e na inocência, peguei-o e por já ser alfabetizado, li a mensagem a qual dizia: “estudar é ter a certeza que um dia construiremos algo que ninguém pode nos tirar: o conhecimento” (autor desconhecido). Sem detalhes da autoria exata, reflito e associo a uma filosofia ancorada em Albert Einstein, o que outrora advertiu que as pessoas podem tirar tudo de nós, menos o nosso conhecimento. Mesmo com pouca idade, fui impactado por tamanha reflexão que foi virando a mensagem das capas personalizadas dos meus cadernos por anos. Estudar, diante das circunstâncias e da realidade socialmente imposta à minha família, era minha única esperança e certeza; a aspiração por condições de vida e bem-estar melhores, nasceram neste dia épico.

Na infância, me apeguei à leitura. Fui leitor voraz de obras da literatura infantojuvenil. De Cecília Meireles a Monteiro Lobato, de Ruth Rocha a Ziraldo. Ah, como era bom embarcar em viagens imaginárias, que saudades. Ler me possibilitou arcabouço para escrever histórias e expandir a minha imaginação. Fui de poemas a contos fantasiosos, literalmente, as letras e a escrita me fascinavam.

Na adolescência, sem acesso à internet ou a qualquer aparelho tecnológico/digital, comecei, por meio de livros didáticos, a estudar a língua inglesa. Lia e relia diálogos, frases e gramáticas, as quais não sabia suas respectivas pronúncias, mas sempre em uma constante vontade em aprender. As músicas em inglês, que tocavam no velho rádio de pilha, soavam em meus ouvidos como hinos. O tempo passou e enfim, com muito esforço, a TV chegou ao nosso lar; nisso, tive a oportunidade de me aproximar de produções audiovisuais em inglês. Então, fui de *Sam and Cat* a *The Vampire Diaries*, de *Glee* a *Hannah Montana*. Ora em inglês, ora em português, foi nascendo laços que mais tarde virou minha profissão.

No Ensino Médio tive a oportunidade de cursar um semestre em um curso de inglês ofertado pela escola. Foi um momento único, de muito aprendizado, descobertas e superações. A língua me fascinava em todas as suas formas. A este momento, mudanças haviam ocorrido e a escola oferecia, limitadamente, acesso à internet. Com isso, fui me aventurar nos sites e aplicativos gratuitos para o aprendizado de inglês. Essa fase da minha vida estudantil acabou, deixando marcas, sonhos e medos. Nas incertezas de um recém-formado no Ensino Médio, me deparei com a árdua tarefa em escolher meu futuro. Relutei em encontrar uma profissão, um curso de graduação que fosse capaz de me fazer feliz; face a esta tarefa, sempre soube que queria ser professor, algo que me direcionava para o ensino. A docência, indiretamente, foi sendo a mim incorporada, às vastas monitorias no Ensino Médio, possibilitando meios para encarar a docência como um sonho. Foi nesse cenário que escolhi o curso de Letras Inglês, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no campus de Campina Grande.

Mas antes das minhas vivências no Ensino Superior, destaco que cresci rodeado de vozes silenciadas pela falta de oportunidades e pela urgente necessidade de sobrevivência. Entretanto, alguém deveria quebrar os grilhões que acorrentavam o analfabetismo na família; alguém deveria alçar voos altos, ver a ilha de outros ângulos e trazer ajuda; alguém deveria dar o primeiro passo. E, em meio a tantas gerações, eu fui o escolhido para libertar os que vieram antes e os que virão depois; o que aqui relato, não é apenas as conquistas pessoais de Rivaldo, mas sim de todos os Josés, as Josefas, as Marias, os Joãos que compõem ou compuseram as famílias Ferreira e Silva.

Na Universidade, deparei-me com dificuldades as quais jamais imaginaria passar, mas com muito esforço e dedicação, fui driblando-as com maestria. Por ser apaixonado em aprender, me permití vivenciar as mais híbridas e plurais experiências de ensino, pesquisa e extensão que o Curso de Letras Inglês poderia me proporcionar. Nesses moldes, iniciei como aluno do Curso de Extensão Programa de Abordagem Didático-linguístico de Inglês (PADLI), onde fui aluno, monitor, professor extensionista e professor colaborador (quando retornei

como docente). Em seguida veio o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), momento este que me transformei enquanto professor em formação. Vieram as monitorias em componentes como Sociolinguística e Gêneros Discursivos Orais, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e a Ação de Ensino *Literacy for Future English Teachers* (LIFET), neste último atuei como professor extensionista, professor colaborador e pesquisador. Foram muitas experiências, as quais contribuíram para que eu fosse desenhado como um pesquisador e um professor que acredita na educação enquanto prática da liberdade. O acesso à educação (trans)forma vidas.

Uma vez apresentada a minha trajetória, de cunho mais pessoal e reflexivo, recorri à primeira pessoa do singular. Entretanto, a partir de agora, utilizaremos a primeira pessoa do plural (nós), pois entendemos que se trata de uma pesquisa desenvolvida por muitas mãos, bem como as vozes aqui presentes ecoam construções do meu orientador, da banca examinadora, dos professores do Programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), dos teóricos consumidos... das mãos que me deram suporte. Assim, somos sempre nós.

A partir disso, destaca-se que o processo de (trans)formação docente inicial requer visões crítico-reflexivas sobre os híbridos ecossistemas de ensino e aprendizagem na contemporaneidade. Com base nisso, os cursos de graduação que formam e transformam professores contam com o apoio de ações que fomentam o aperfeiçoamento da *práxis* docente por meio de vivências situadas ainda no ambiente de formação inicial, as quais podem categorizados em Cursos de Extensão, Programas de incentivo à Política Nacional de Formação de Professores<sup>1</sup> e Cursos internos às Instituições de Ensino Superior (IES).

Considerando os nossos interesses de pesquisa, damos ênfase a uma dessas Ações de Ensino<sup>2</sup>, de cunho interno à Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), desenvolvida no curso “*Literacy for Future English Teachers*”<sup>3</sup> (LIFET), que está vinculado ao Curso de Letras Inglês do Departamento de Letras e Artes, no campus de Campina Grande – PB. Esta Ação de Ensino, ancorada em uma perspectiva sócio-interacional e reflexiva do ensino de língua inglesa, possibilita aos graduandos do primeiro ano da licenciatura em Letras Inglês, a oportunidade de aperfeiçoar os conhecimentos linguísticos nas quatro habilidades, bem como

---

<sup>1</sup> Os programas a que nos referimos são projetos financiados pela CAPES, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

<sup>2</sup> Utilizaremos nesta pesquisa os conceitos de cursos ou Ações de Ensino para nos referirmos aos projetos de ensino que fomentam o aperfeiçoamento da prática docente.

<sup>3</sup> Letramento para Futuros Professores de Inglês.



de favorecer os letramentos múltiplos inerentes ao trabalho do futuro professor de línguas (LIFET, 2023).

Assim, por estarem iniciando as vivências formativas no escopo acadêmico e posteriormente no escolar/profissional, os alunos cursistas do LIFET são confrontados com uma abordagem de ensino bastante diversificada, o que, a princípio, inclui: (i) tarefas comunicativas embasadas em gêneros textuais/multimodais diversos e (ii) propostas de atividades mediadas pelas Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDICs). Destaca-se ainda que, no decorrer das aulas, materialidades do fazer docente vão sendo aplicadas, desenvolvidas e/ou aperfeiçoadas, como a produção de material didático, e conceitos como autonomia, criticidade e reflexão sobre o fazer docente são enfatizados, na tentativa de possibilitar um processo de ensino e aprendizagem mais crítico-reflexivo. Com os híbridos, plurais e multifacetados meios de ser e estar no mundo, necessitamos de pedagogias críticas para (re)pensar como os professores, especialmente os da formação inicial, produzem material didático frente aos novos cenários.

À vista do exposto, o objeto de estudo desta pesquisa, situado no escopo investigativo da Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC), sendo este relacionado às Manifestações da Pedagogia dos Multiletramentos em Protótipos de Ensino de professores de inglês em (trans)formação inicial do curso LIFET-UEPB. Assim, tendo em vista o objeto supracitado, pretendemos, a princípio, responder à seguinte questão de pesquisa:

- De que forma aspectos da Pedagogia dos Multiletramentos se manifestam em Protótipos de Ensino elaborados por professores de inglês em (trans)formação inicial participantes do Curso LIFET-UEPB?

Com esta problematização em mente, elucidamos o objetivo geral, o de investigar de que forma aspectos da Pedagogia dos Multiletramentos se manifestam em Protótipos de Ensino elaborados por professores de inglês em (trans)formação inicial do Curso LIFET-UEPB. À luz desse propósito, os seguintes objetivos específicos foram delineados, a saber:

- Verificar quais aspectos da Pedagogia Crítica e dos Multiletramentos são encontradas nos Protótipos de Ensino (co)produzidas pelos alunos cursistas do LIFET;
- Descrever de que maneira os alunos cursistas evidenciam em seus protótipos a construção de significados a partir da diversidade social, cultural e multimodal;

- Verificar e analisar como a produção dos Protótipos de Ensino/Materiais Didáticos (MDs) contribuem para a formação docente dos cursistas;
- Analisar como as autorreflexões (*reasonings*) escritas pelos alunos cursistas do LIFET e seus respectivos Protótipos de Ensino se inter-relacionam quanto aos termos de dominação, acesso, diversidade presentes no Modelo de Letramentos Críticos, Formação Docente e Produção de MDs.

No que concerne aos aspectos metodológicos desta pesquisa, que se insere nos pressupostos teóricos da LAC, é de caráter multidisciplinar/exploratório (Deslauriers; Kérisit, 2010; Sakamoto; Silveira (2014), de abordagem qualitativa-interpretativista (Gerhardt; Silveira, 2009; Gil, 2002; Erickson, 1986), de natureza aplicada, cujos procedimentos são de Pesquisa-Ação (Gil, 2002, Thiollent, 1985).

O desenvolvimento desta pesquisa vem sendo motivado por interesses teóricos, metodológicos e pessoais. Nossa indagação parte de três fatores motivadores, a saber: (i) relevância acadêmica do tema/objeto proposto para os estudos linguísticos (*práxis* docentes) no escopo investigativo da LAC, e o (ii) experiências (extra)curriculares do pesquisador desenvolvidas ao longo do seu processo de (trans)formação inicial, haja vista a sua intrínseca relação com o curso LIFET. Somado a isso, notou-se uma lacuna de pesquisas na linha de pesquisa “Ensino de Línguas e Formação Docente” que envolvessem os descritores de Pedagogia dos Multiletramentos, Propostas Didáticas, (Trans)formação Inicial, Ensino crítico e Língua Inglesa. Fato este comprovado por uma busca no Repositório Institucional da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE).

Tendo em vista estas considerações, em um âmbito interno ao PPGLE-UFCG, pretende-se trazer, para a linha de pesquisa mencionada, contribuições sobre os processos (trans)formativos iniciais e co-construção de Protótipos de Ensino (Materiais Didáticos) direcionada para o ensino crítico de língua inglesa. Espera-se ainda promover discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, sob um viés crítico, ancorado nas materialidades da Pedagogia dos Multiletramentos e nos Letramentos Críticos.

No que tange à estruturação e sistematização, esta Dissertação compreende-se em cinco (5) capítulos. Os Passos Iniciais da Jornada, sendo o nosso capítulo introdutório. O segundo capítulo, abordando nosso Endereçamento Teórico. No terceiro capítulo, nossa Arquitetura Metodológica é delineada. Em seguida, tem-se o capítulo designado à nossa

Análise e Exploração dos Dados. E por último, no capítulo cinco, algumas Palavras (In)conclusivas são redigidas.

## 2 ENDEREÇAMENTO TEÓRICO

Nas subseções que compõem o Endereçamento Teórico da pesquisa abordamos a literatura científica que discute sobre a temática proposta. Para isso, nos ancoramos em quatro eixos teóricos, que embora possuam escopos distintos, se interconectam, a saber: (i) Linguística Aplicada Crítica/Transgressiva; (ii) (Trans)formação docente inicial; (iii) Pedagogia dos (Multi)Letramentos [Críticos] e, (iv) Produção de Material Didático (MDs). Entretanto, o escopo deste capítulo também será apresentado o Estado da Arte concernente ao objeto de estudo desta pesquisa, que está inserido no escopo investigativo da Linguística Aplicada de abordagem Crítica (LAC), sendo este ancorado nas Manifestações da Pedagogia dos Multiletramentos em Protótipos de Ensino de professores de inglês em (trans)formação inicial do curso LIFET-UEPB.

### 2.1 Estado da Arte

Tendo em vista a amplitude e o alto índice de pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação, em cenário nacional e internacional, a respeito do objeto de estudo supracitado, decidiu-se, a partir dos critérios abaixo descritos, realizar um recorte temporal. Deste modo, selecionamos pesquisas produzidas entre os anos de 2019 e 2022, equivalendo a 4 anos. Para tanto, estabelecemos e consideramos os seguintes critérios:

- Estar inserida nos Estudos Linguísticos Aplicados e na Formação Docente Inicial;
- Possuir os descritores gerais de: formação docente inicial, inglês ou língua inglesa, Pedagogia dos Multiletramentos, Produção de Material Didático ou Protótipos de Ensino, crítico, ensino crítico ou criticidade;
- Ser trabalho oriundo de pesquisas de mestrado (dissertação), em contexto de ensino federal e/ou estadual;
- Ter sido publicado entre 2019 e 2022;
- Estar disponível gratuitamente em Bases de Dados ou Repositórios Institucionais digitais.

Por se tratar de um estudo que envolve o ensino de línguas, a formação docente inicial e a produção de materiais didáticos, limitamos, a partir dos nossos interesses investigativos, os descritores em:

- Formação docente inicial;

- Inglês ou língua (estrangeira/moderna) inglesa;
- Pedagogia dos Multiletramentos;
- Produção de Material Didático ou Protótipos de Ensino;
- Crítico, ensino crítico ou criticidade.

À luz destes descritores, selecionamos 8 materiais para investigar suas possíveis lacunas, semelhanças e diferenças com o nosso objeto de estudo, isso em um cenário micro ao PPGLE UFCG.

Considerando a amplitude de bases de dados e de repositórios institucionais, decidimos, com base nossa realidade, limitar as buscas em dois cenários; o primeiro, de cunho interno ao programa a qual sou mestrando e o segundo, de cunho externo ao meu programa, mas que abarca pesquisas desenvolvidas em âmbito nacional e internacional. São eles, o:

Site do Programa de Pós-graduação em  
Linguagem e Ensino, da Universidade  
Federal de Campina Grande  
(PPGLE/UFCG):



Site do Catálogo de Teses e Dissertações da  
Coordenação de Aperfeiçoamento de  
Pessoal de Nível Superior (CAPES):



O programa de pós-graduação aqui mencionado (PPGLE UFCG), abarca duas áreas de concentração (Estudos Literários e Estudos Linguísticos), as quais se dividem em quatro linhas de pesquisa, a saber: (i) Ensino de literatura e formação de leitores; (ii) Práticas leitoras e diversidade de gêneros literários; (iii) Ensino de línguas e formação docente e, (iv) Práticas sociais, históricas e culturais de linguagem. Destaca-se, então, que diante do cenário exposto, esta pesquisa insere-se no campo dos Estudos Linguísticos e filia-se à linha de pesquisa 3, Ensino de Línguas e Formação Docente.

A partir dessas informações, cabe destacar que no período de 2019 a 2022, uma quantidade de 84 pesquisas de dissertação foram realizadas e defendidas no PPGLE. Entretanto, para a linha de pesquisa 3, o número é reduzido para 34 pesquisas, nesse recorte temporal de 4 anos. Quando limitamos a busca para o descritor “Inglês ou língua

(estrangeira/moderna) inglesa, apenas 5 pesquisas foram desenvolvidas. Desse modo, propomos o Quadro 1 a seguir, abordando o ano, quantidade de pesquisas defendidas no PPG, a quantidade de pesquisas da linha 3 e pesquisas direcionadas com o descritor geral “Inglês ou língua (estrangeira/moderna) inglesa”.



**Quadro 1 - Recorte Temporal 2019-2022**




<b>Ano:</b>	<b>Pesquisas defendidas no PPG (Geral):</b>	<b>Pesquisas da linha 3:</b>	<b>Descritor geral “Inglês ou língua (estrangeira/moderna) inglesa”:</b>
<b>2019</b>	<i>23 dissertações</i>	<i>9 dissertações</i>	<i>1 dissertação</i>
<b>2020</b>	<i>15 dissertações</i>	<i>4 dissertações</i>	<i>1 dissertação</i>
<b>2021</b>	<i>24 dissertações</i>	<i>12 dissertações</i>	<i>3 dissertações</i>
<b>2022</b>	<i>22 dissertações</i>	<i>9 dissertações</i>	-

**Fonte: Elaboração do autor (2024).**

A partir desta análise, nota-se a escassez de pesquisas no âmbito do ensino de língua inglesa no que concerne ao seu desenvolvimento na linha de Ensino de línguas e Formação docente, sendo, desse modo, uma das justificativas para a realização deste estudo. Ressalta-se, mais uma vez, que em 4 anos, apenas 5 pesquisas voltadas para o Ensino de Língua Inglesa e formação de professores foram realizadas, sendo estas expostas no Quadro 2. Assim, o quadro constitui-se de ano de defesa, sobrenome do autor, dos títulos das pesquisas, foco/objeto, metodologia da pesquisa. Todas as pesquisas aqui retratadas, são ao nível de Mestrado.

**Quadro 2 - Pesquisas sobre o Ensino de LI no PPGLE/Linha 3**

<b>Ano:</b>	<b>Autor:</b>	<b>Título:</b>	<b>Foco:</b>	<b>Metodologia:</b>	<b>Acesso:</b>
<b>2019</b>	<i>Barros, W. V.</i>	<i>Letramentos digitais: um estudo com a mediação do smartphone no estágio supervisionado de língua inglesa no Ensino Médio</i>	<i>Usos do smartphone nas práticas no contexto de estágio supervisionado.</i>	<i>Qualitativa de base etnográfica.</i>	
<b>2020</b>	<i>Capozzoli, C. B. C.</i>	<i>Ensino e Aprendizagem de Escrita em Língua Inglesa na Era Digital: Explorando Caminhos Possíveis</i>	<i>Articulação entre TICS e as atividades de escrita em inglês,</i>	<i>Qualitativa de natureza experimental e de pesquisa-ação.</i>	

2021	JORGE, A. B. M.	<i>Tecnicismo e Reflexão na Formação de Professores de Inglês no Curso Celta</i>	<i>O funcionamento do curso CELTA focalizando a etapa de planejamento de ensino.</i>	<i>Estudo de caso do tipo etnográfico.</i>	
2021	Conserva, D. P.	<i>Ampliando Conhecimentos Sobre a Sala de Aula Invertida no Ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira em Ambientes Remotos</i>	<i>Sala de aula invertida para o processo de ensino remoto de língua inglesa.</i>	<i>Pesquisa-ação de abordagem qualitativa interpretativista.</i>	
2021	Silva, F. G. C.	<i>Práticas Letradas Digitais no Estágio de Língua Inglesa: A (Trans)Formação Identitária de Professores em Formação Inicial</i>	<i>Os processos identitários de estagiários do curso de Letras – Língua Inglesa da UFCG</i>	<i>Abordagem qualitativa, de perspectiva etnográfica.</i>	

Fonte: Elaboração do autor (2024).




Face ao exposto, os dados revelam o caráter original do objeto de estudo, uma vez que, em um cenário micro ao PPGLE, não foi realizada nenhuma investigação similar, e, mesmo que algumas se direcionam para o ensino de língua inglesa, seus escopos se diferenciam quanto aos seus pressupostos teórico-metodológicos e analíticos. Nas 5 pesquisas realizadas na linha 3, nos últimos 4 anos, o descritor geral “Inglês ou língua (estrangeira/moderna) inglesa” vai sendo combinado com: (i) tecnologias aplicadas ao ensino; (ii) ensino de escrita; (iii) planejamento de ensino; (iv) novas metodologias do ensino e, (v) formação de professor a partir do Estágio Supervisionado. As áreas se interconectam no processo de ensino de língua inglesa, mas nada direcionado para a produção de materiais didáticos, foco da minha investigação. Cabe destacar ainda que, tratando-se de aspectos metodológicos, apenas duas seguem os mesmos procedimentos de Pesquisa-ação.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, ao incluirmos o descritor geral de “Inglês ou língua (estrangeira/moderna) inglesa”, sem restrição de tempo, o termo é mencionado 36.893 vezes, sendo 19.571 advindos de dissertações e 14.441 de teses. Ao restringirmos para o recorte de 2019 a 2022 e para mestrado apenas, os resultados caem para 7.456 quando incluimos o nosso objeto de estudo “Manifestações da Pedagogia dos

Multiletramentos em Protótipos de Ensino de professores de inglês em (trans)formação inicial”, não encontramos nenhum resultado. Mas, ao colocarmos os descritores “Pedagogia dos Multiletramentos + material didático + inglês”, no recorte temporal de 2019-2022, temos 5 resultados, sendo 3 destes ilustrados no Quadro 3 a seguir.

Destaca-se, a priori, que dois dos resultados não se encaixam em nossos critérios, pois advêm de instituições privadas. No quadro abaixo, abordamos o ano de publicação, sobrenome do autor, título da dissertação, instituição/PPG, foco do estudo, metodologia adotada, seguido do acesso. As pesquisas abaixo expostas, são dissertações de mestrado.

**Quadro 3 - Descritores “Pedagogia dos Multiletramentos + material didático + inglês”**

<b>Ano:</b>	<b>Autor:</b>	<b>Título:</b>	<b>Instituição e PPG:</b>	<b>Foco:</b>	<b>Metodologia:</b>	<b>Acesso:</b>
2019	Torres Neto, A. P.	Multiletramentos no livro didático: análise de uma coleção de língua inglesa para o ensino médio	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO  - Mestrado em ENSINO	Análise de Livro didático.	Pesquisa documental.	
2020	Lima, A. M. B.	Ver para ler? Tradução e multimodalidade em tarefas de leitura de livros didáticos de língua inglesa do PNLD	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  - Mestrado em ESTUDOS DA TRADUÇÃO	Livro didático e tradução.	Pesquisa quali-quantitativa, de método experimental.	
2019	Sampaio, Y. F. P.	As múltiplas semioses na aquisição de língua inglesa como língua adicional em contexto bilíngue: análise de material didático	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ  - Mestrado em LETRAS	Material didático do programa bilíngue do Sistema UNO.	Pesquisa qualitativa, de cunho descritivo.	

**Fonte: Elaboração do autor (2024).**

Considerando o recorte realizado, nota-se que o escopo de investigação em contexto macro também apresenta lacunas quanto ao objeto desta investigação, pois mesmo que as



pesquisas sejam direcionadas para algum aspecto da língua inglesa, que envolva a Pedagogia dos Multiletramentos e que considere materiais didáticos, nada se assemelha a produção destes materiais. Por hora, verifica-se que o foco se dá em investigar como os materiais produzidos por editoras se manifestam nas aulas de língua inglesa, mas não em como professores, em formação inicial, produzem seus próprios Materiais Didáticos (MDs). O foco se restringe ao Livro Didático.

As pesquisas aqui selecionadas, sejam elas de Perspectiva Micro ou Macro, adotam fundamentos da literatura científica que, embora distintas, se relacionam, pois se inserem no escopo dos Estudos Linguísticos (Aplicados). Frente a esta constatação, destaca-se que os fundamentos teóricos mais usados se assemelham com os adotados nesta pesquisa, sendo estes expostos no Quadro 4, abaixo.

**Quadro 4 - Fundamentos Teóricos Recorrentes**

Nº:	Fundamentos Teóricos Recorrentes:
1	Formação de Professores de Línguas na Era Digital
2	Pedagogia dos Multiletramentos, Multimodalidade e Multiletramentos
3	Perspectivas de Letramentos e de Gênero
4	Ensino de Língua Inglesa
5	As TICS na Educação e a Formação do Professor
6	Aquisição de Língua Adicional e Bilinguismo
7	Da Formação à Prática Docente de Línguas Estrangeiras
8	Estágio Supervisionado de Língua Inglesa

**Fonte: Elaboração do autor (2024).**

O Quadro 04 ilustra e nos fornece base para delimitarmos, de forma precisa, o nosso endereçamento teórico. Sendo este construído a partir de: (i) Linguística Aplicada Crítica; (ii) Perspectivas de Letramentos (Críticos), Pedagogia dos Multiletramentos e Multiletramentos; (iii) Formação de Professores (de Línguas) e (iv) produção de materiais didáticos.

No que concerne às lacunas, a partir do levantamento feito, verifica-se que em contexto Micro ao PPGLE/Linha 3 existe uma falta de pesquisas sobre o Ensino de língua inglesa em suas diferentes manifestações. Quando confrontamos tal constatação com o nosso objeto de estudo, nota-se e reforça-se uma necessidade em investigar tal, uma vez que o foco maior é ancorado nos estudos referentes ao ensino de língua materna. E, nos poucos casos

existentes, o foco direciona-se para tecnologias aplicadas ao ensino, ensino de escrita, planejamento de ensino, novas metodologias do ensino e formação de professor a partir do Estágio Supervisionado, mas nada direcionado para a produção de materiais didáticos por professores de inglês em formação inicial. Em contexto macro, nota-se uma preocupação em investigar como os materiais didáticos se manifestam (se funcionam ou não) nas aulas de inglês, mas tudo muito direcionado para livros didáticos produzidos por editoras. No que se refere a produção destes, não temos pesquisas no recorte temporal estipulado.

Somado à lacuna de pesquisas envolvendo as Manifestações da Pedagogia dos Multiletramentos em Protótipos de Ensino de professores de inglês em (trans)formação inicial, associamos este objeto a perspectiva de letramento crítico, elucidando como os materiais didáticos direcionam ou conduzem os alunos para refletirem sobre eventos sociais da vida cotidiana. Posto isto, este Estado da Arte nos conduz para a produção de uma investigação de base crítica e original referente aos Estudos Linguísticos Aplicados (Críticos). Diante disso, iniciamos as nossas reflexões teóricas resgatando aspectos da Linguística Aplicada.

## **2.2 Dialogando com a Linguística Aplicada (Crítica): Caminhos Percorridos**

Com a expansão das zonas fronteiriças nos estudos linguísticos (aplicados) e das novas reconfigurações de entender os processos entre teoria e prática (Signorini; Cavalcanti, 1998), tem-se, na década de 1980 e 1990, uma explosão e consolidação de um campo do saber denominado de Linguística Aplicada (doravante LA)<sup>4</sup>. Segundo Signorini e Cavalcanti (1998, p. 7), a LA lida com “questões relacionadas ao uso da linguagem” e que a partir dessa configuração, novos enfoques sobre o campo aplicado começam a aparecer tanto em contexto nacional, quanto no exterior. Nesse sentido, as autoras ainda enfatizam que,

Tanto no país quanto no exterior, novos e diversificados focos de interesse e novos e diversificados grupos de pesquisadores trabalhando na área favoreceram a expansão e a consolidação de uma base multidisciplinar na constituição dos procedimentos de investigação próprios do campo aplicado (Signorini; Cavalcanti, 1998, p. 7-8).

Tendo em vista o exposto, damos ênfase, a princípio, ao conceito de multidisciplinar, que posteriormente deu início às discussões sobre a transdisciplinaridade da LA no campo dos estudos da linguagem. Signorini e Cavalcanti (1998, p. 8) sinalizam que as discussões a

---

<sup>4</sup> Para um maior aprofundamento de pesquisas em LA, conferir o livro: XAVIER, M. M. [organizador]. **Linguística Contemporânea: estudos sobre discursos, cultura digital e ensino**. São Paulo, Mentis Abertas, 2020, 213 p.

respeito da transdisciplinaridade são de natureza bastante antiga quando se considera as especificidades da área.

Ainda a respeito da transdisciplinaridade, Gesser e colaboradores (2009, p. 5) apontam que o termo supracitado é considerado como uma nova “postura” das pesquisas desenvolvidas em LA, e que por assim ser, “envolvem muito mais que a tímida relação de áreas do conhecimento; ela requer uma colaboração das disciplinas para elaborar um eixo, uma trajetória, uma convivência de saberes numa interface dinâmica e laços mais sólidos”. Destaca-se, então, que a preocupação, nas décadas de 1980 e 1990, girava em torno principalmente da “relação e reação a definições externas produzidas pela Linguística”, sobre os procedimentos investigativos da LA.

Entende-se, dessa forma, que a LA, por ser (multi/pluri/inter/trans) disciplinar (Signorini; Cavalcanti, 1998; Moita Lopes, 1998; Celani, 1998; Kleiman, 1998; Pennycook, 2006), abarca, de forma não transparente e neutra, interesses do campo linguístico na relação teoria e prática (práxis) nos híbridos contextos de ensino e aprendizagem. Com base nesses pressupostos teóricos, Signorini e Cavalcanti (1998, p. 9) apontam que,

o estudo das questões aplicadas exige esquemas de investigação gerados e sustentados no próprio contexto de aplicação e não desenvolvidos antes por um grupo de elite e aplicados posteriormente àquele contexto por um segundo grupo científico mais periférico.

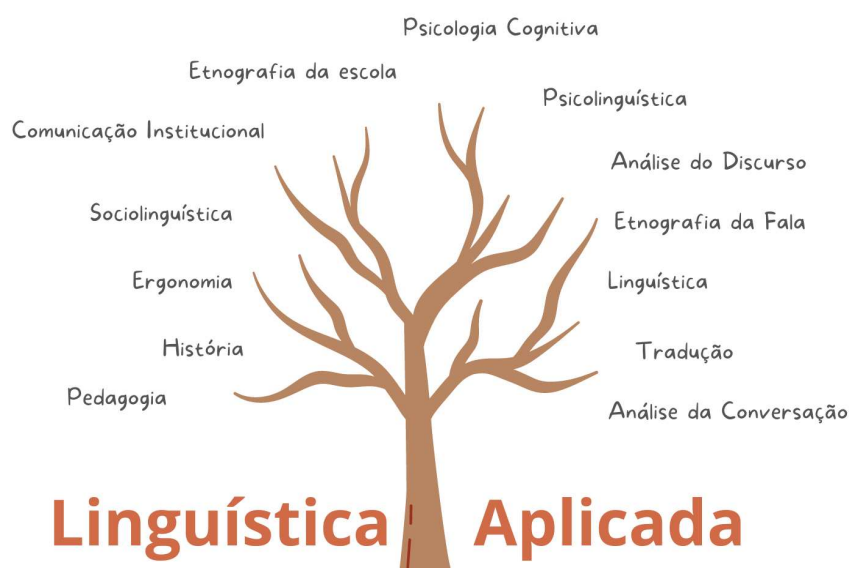
Fica evidente, a partir dos argumentos de Signorini e Cavalcanti (1998), que teoria e prática são complementares e que o processo de teorização deve ser realizado pelos próprios praticantes (neste caso, os professores) e não teorizados por uma categoria e depois aplicados por outra. Tal argumento dialoga diretamente com o pensamento de Freire (1996), quando ele afirma que: “a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, ao unar a prática com a teoria tem-se a *práxis*, a ação criadora e modificadora da realidade” (Freire, 1996, p. 25). Diante dessa visão freireana e somada aos interesses investigativos da LA, tem-se uma preocupação em entender, a partir do contexto de ensino e aprendizagem situado no ambiente de trabalho, como teoria e prática dialogam e como se transformam a partir da ação crítico-reflexiva sobre as vivências no escopo escolar (Freire, 1996).

Somado ao que vem sendo discutido, Celani (1998, p. 131) pontua que “não há dúvida quanto ao caráter multi/pluri/inter disciplinar da Linguística Aplicada”. A autora destaca que os linguistas aplicados, pesquisadores e praticantes dessa área, estão cada vez mais “entrando em domínios outros que os de sua formação inicial (na maioria das vezes, na área de Letras),

se dão conta de que precisam ir buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber” (p. 131). Diante desse cenário, a prática dos linguistas aplicados irem a outras áreas do saber na tentativa de buscar respostas para indagações emergentes dos e nos contextos de ensino e aprendizagem que estão inseridos é uma prática bastante comum (Celani, 1998).

Como forma ilustrar este argumento, o de que a LA é de base (multi/pluri/inter/trans) disciplinar, Celani (1998) reúne, por meio de uma ilustração, algumas das principais disciplinas que dialogam com as pesquisas desenvolvidas no âmbito investigativo da LA, conforme mostra a Figura 1 a seguir.

**Figura 1 - O caráter (multi/pluri/inter/trans) disciplinar da LA**



**Fonte: Elaboração própria (2024).**

O diálogo entre as diversas disciplinas abre portas para entender, a partir de contextos situados, indagações que (re)surgem no processo de ensino e aprendizagem. A partir desses cenários, a depender dos interesses teórico-metodológicos de um pesquisador Linguista Aplicado, pode usar ao seu favor, dados que supram suas necessidades investigativas, considerando as contribuições de outras áreas. Tendo como base os estudos de Celani (1998), cabe destacar que a LA possui algumas áreas gerais de interesses investigativos mais pontuais, sendo elas descritos no Quadro 5 abaixo.

**Quadro 5 - Interesses investigativos da LA**

<b>Área</b>	<b>Definição</b>
<i>Interação em contextos institucionais e informais</i>	Inclui estudos sobre contextos específicos tais como, negócios, academia, texto literário, sala de aula (bilíngüe, bidialetal e monolíngüe), médico/paciente, análise crítica do discurso.
<i>Interação em aprendizagem</i>	Inclui projetos em letramento, aprendizagem de segunda língua, interações transculturais e interculturais em contextos pedagógicos, o foco sendo sociocultural, discursivo e psicológico.
<i>Aquisição e desenvolvimento da linguagem (materna, estrangeira, orais e de sinais)</i>	Inclui situações tanto de primeira quanto de segunda língua, inclui projetos sobre aquisição e desenvolvimento da escrita, de leitura, de habilidade oral, de letramento e alfabetização.
<i>Ensino de línguas</i>	Inclui, particularmente, projetos sobre tradução, do ponto de vista da teoria, da prática e do ensino.

**Fonte: Celani (1998, p. 136-137).**

Conforme destacado no quadro acima, a LA possui um caráter amplo, que por sua vez possibilita investigar diferentes fatores. Entretanto, considerando a amplitude de cada uma das áreas da LA identificadas por Celani (1998) e os interesses desta pesquisa, nosso objeto de estudo mencionado na introdução insere-se na linha de Ensino de Língua (Estrangeira Inglês).

Pensando ainda na amplitude da LA, resgatamos os argumentos de Signorini e Cavalcanti (1998) quando as autoras enfatizam que os estudos linguísticos aplicados, nas décadas de 1980 e 1990, foram sendo desenvolvidas por vários pesquisadores ao redor do mundo e cada um, a depender de seus interesses investigativos, foram se filiando a perspectivas de LA com algumas particularidades. Diante disso, por exemplo, temos a visão de LA defendida por Celani (1998) e Moita Lopes (1998) que entende a Linguística Aplicada como sendo de natureza interdisciplinar; tem-se ainda a visão de Kleiman (1998) que defende a ideia de uma Linguística aplicada transdisciplinar, o que vai ao encontro de outra perspectiva defendida a de Pennycook (1998, 2001, 2006) sobre uma perspectiva crítica e transformadora da LA (transgressiva), que considera aspectos políticos, éticos, sociais e culturais, ou seja, a perspectiva transgressiva de Pennycook (1998, 2001, 2006) volta sua preocupação com o social e com o humano, o político e as relações de poder (Signorini; Cavalcanti, 1998).

**Quadro 6 - Visões de LA**

<b>Autor (res)</b>	<b>Concepção de LA</b>
<i>Celani (1998)</i> <i>Moita Lopes (1998)</i>	Entendem a Linguística Aplicada como sendo de natureza interdisciplinar.
<i>Kleiman (1998)</i>	Defende a ideia de uma Linguística Aplicada transdisciplinar.
<i>Pennycook (1998, 2001, 2006)</i>	Defende uma perspectiva crítica e transgressiva da LA.

**Fonte: Elaboração própria (2024).**

Com base nas concepções de LA expostas, e considerando os nossos interesses de pesquisa, precisamos nos filiar a um dos conceitos supracitados para não haver confusões de ideias entre as perspectivas dos autores, embora diálogos entre tais sejam estabelecidos. Dessa forma, a perspectiva que melhor atende aos nossos objetivos é a contribuição de Pennycook (1998, 2001, 2006), a qual, como já foi exposto, considera materialidades da LA, sob um viés crítico/transgressivo, sendo, dessa forma, denominada de Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC).

Com os híbridos, multifacetados e dinâmicos contextos de ser e estar no mundo, nos deparamos com situações que requerem visões e letramentos críticos (Janks, 2000). A partir dessa concepção crítica/transgressiva<sup>5</sup>, precisamos entender, sob um viés pós-moderno/colonial (Hall, 2006; Bhabha, 1998), o que se compreende por crítico. Tendo como base os estudos de Pennycook (1998, 2006), o conceito de crítico pode ser concebido a partir de quatro perspectivas, sendo elas descritas no Quadro 7 a seguir.

**Quadro 7 - Perspectivas do conceito de crítico**

<b>Perspectiva</b>	<b>Definição</b>
<i>01</i>	Desenvolver distanciamento crítico e objetividade.
<i>02</i>	Ser socialmente relevante.
<i>03</i>	Segue a tradição de pesquisa neomarxista.
<i>04</i>	Segue uma prática pós-moderna problematizadora.

**Fonte: elaboração própria a partir de Pennycook (2006, p. 67).**

Com base no quadro acima, Pennycook (2006) enfatiza que a depender de qual domínio da LA que estamos desenvolvendo pesquisas, um conceito ou outro pode suprir mais

<sup>5</sup> Nesta pesquisa usaremos os conceitos de crítico e transgressivo como sinônimos, considerando os estudos linguísticos aplicados críticos de Pennycook (1998, 2001, 2006).

os nossos interesses. Diante dessa afirmativa, adequamos os nossos objetivos investigativos à perspectiva 04, a de seguir uma prática pós-moderna problematizadora, uma vez que resgatamos as bases críticas no ensino de língua inglesa a partir de fatores sociais, culturais/históricos e políticos.

Diante desse arcabouço teórico, a Linguística Aplicada Crítica (LAC), vem se desenvolvendo a partir dos estudos basilares do professor e pesquisador australiano Alastair Pennycook, com a publicação do livro “*Critical applied linguistics: a critical introduction*”, em 2001. Cabe destacar que, de acordo com Pennycook (2006), seu intuito não era fundar a LAC como uma disciplina ou um campo estático/fixo, mas sim, um campo movente que pudesse “criar a possibilidade de vislumbrar a *práxis* em movimento” (Pennycook, 2006, p. 67), ficando evidente, dessa forma, o processo dinâmico/transgressivo que a LAC desenvolve. É importante salientar que, com o desenvolvimento de suas pesquisas (1998; 2001; 2006), o autor passa a usar uma nomenclatura mais ampla, a de Linguística Aplicada Crítica (LAC) ou Transgressiva.

A LAC, segundo Pennycook (2001), lida com a junção de questões relacionadas à LA (contextos de salas de aula, interações [in]formais, aquisição de línguas) e questões marginalizadas da sociedade, consideradas por este autor como “associais, apolíticas e a-históricas” (Pennycook, 1998, p. 46). Dessa maneira, faz-se necessário repensar os moldes investigativos e que estes sejam mais sensíveis às questões sociais. Nesse sentido, ao resgatar o papel dos linguistas aplicados, sob um viés crítico, Pennycook (1998, p. 46) aponta que “precisamos não só nos percebermos como intelectuais situados em lugares sociais, culturais e históricos bem específicos, mas também precisamos compreender que o conhecimento que produzimos é sempre vinculado a interesses”. Tais interesses mencionados, como pontua Berlin (1988), estão “imbricados” em ideologias, requerendo visões críticas sobre o que é (re)produzido socialmente.

Baseando-nos em Pennycook (2006, p. 68), a LAC “possibilita todo um novo conjunto de questões e interesses, tópicos tais como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou reprodução de alteridade, que até então não foram considerados como de interesse em LA”. O autor acrescenta, a partir desse contexto, de que as questões direcionadas à LAC perpassam a “adição de uma dimensão crítica”, pois como já discutido, preocupa-se com “o gênero, a raça e outras relações de poder” que consideram os múltiplos contextos e discursos na formação crítico-reflexiva do sujeito. Então, fica evidente que “não há realidade fora dos discursos que constroem as nossas realidades, mas apenas a

possibilidade de analisar criticamente os verdadeiros efeitos desses discursos” (Pennycook, 1998, p. 164).

Pensando nesse contexto da LAC, enquanto um campo movente, transgressor e sensível ao ser social, Pennycook (2006, p. 67), a define como sendo “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo do conhecimento”. Diante disso, podemos definir que a LAC é uma abordagem crítica/transgressora/híbrida/movente, que não é neutra e que perpassa as zonas fronteiriças da LA (salas de aula) e visa estabelecer concepções alternativas sensíveis frente aos dinâmicos contextos/problemas sociais.

A partir desses pressupostos teóricos, cabe destacar que, de acordo com Pennycook (2006, p. 67), a LAC, em sua perspectiva, não pode ser compreendida como “interdisciplinar”, uma vez que o autor prefere “compreendê-la como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador”. Dessa forma, podemos repensar uma LAC que seja e esteja direcionada para problematizar, a partir de contextos situados, o uso e o ensino da língua(gem) transgressivamente. Ancorado nessas reflexões, dá-se espaço para repensar tanto sobre o processo de (trans)formação docente inicial, quanto sobre possibilidades transgressoras a partir de Ações de Ensino situadas em escopos formativos.

Com base nessas considerações, o próximo subcapítulo discorre sobre o processo de (trans)formação docente inicial numa perspectiva crítica/transgressiva.

### **2.3 (Trans)formação docente inicial**

O processo de preparação para o exercício da docência vem sendo, desde muito tempo, uma questão a ser (re)pensada pelos órgãos que integram as políticas de formação inicial de professores no cenário brasileiro. Diante disso, os aspectos teórico-metodológicos enfatizados nos cursos de licenciatura, mesmo condizentes com os contextos reais de compartilhamento de saberes, interconectando teoria e a futura prática à formação, muitas vezes tardam nas oportunidades para que o aluno-professor pratique as suas habilidades as quais são desenvolvidas ao longo do período de formação teórico-metodológica. Nesses termos, podemos compreender que a formação do professor perpassa o conteúdo teórico e engloba aspectos de caráter mais subjetivos vinculados à prática docente.

Assim sendo, discutir acerca de políticas públicas que norteiam a formação docente, de acordo com Oliveira e Foerste (2023, p. 7),



reafirma que a luta pela valorização do professor segue na pauta educacional brasileira, que parte de uma problemática mais ampla proveniente das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade desigual, excludente e injusta, marcada pelas relações capitalistas de produção, que vêm repercutindo na qualificação profissional, ao longo dos últimos anos (Oliveira; Foerste, 2023, p. 7).

À luz do que fora exposto, tais questões subjacentes à formação docente se tornam problemáticas que precisam ser analisadas e refletidas já no ambiente de formação inicial, para os futuros profissionais serem sensibilizados e que possam se engajar na luta por melhorias na formação, no campo de trabalho e na educação de modo geral. Cabe destacar que, diante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996, melhorias significativas, nessa esfera, vêm sendo realizadas. Ancoradas em Gatti (2016), Oliveira e Foerste (2023, p. 7) enfatizam que “os problemas de caráter político e social das estruturas formativas de professores, seus conteúdos e didáticas, que levam à busca de respostas com relação à formação inicial dos professores”. Essa busca por respostas mencionadas pelas autoras consideram a diversidade de cenários encontrados nas escolas brasileiras.

Oliveira e Foerste (2023, p. 14), ao propor uma exposição histórica da formação docente, destacam que,

o panorama da formação docente no Brasil está marcado por rupturas, rotatividade e descontinuidade na implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada de professores que traz muitas lacunas entre a legislação e a realidade, uma vez que não são considerados tempo suficiente para discussão, implementação e avaliação de impactos nos cursos de formação de professores para que sejam propostas novas diretrizes (Oliveira; Foerste, 2023, p. 7).

A (in)constante (re)avaliação das políticas que norteiam a formação de professores, se torna um problema com lacunas, que não dialogam quando se refere às diretrizes e a realidades em que tais precisam se manifestar. É uma atividade complexa, difícil, que requer de políticas rígidas no que concerne aos currículos de cursos de graduação e as realidades que tais navegam em seus contextos práticos<sup>6</sup>.

Devido à multiplicidade de cenários formativos e de trabalho, os quais são impactados por questões econômicas, políticas e sociais, não se tem uma unificação de ideias/princípios quando se trata dos processos de formação docente. O que (não) priorizar na formação? O que (não) é essencial? Como considerar as diversidades de pessoas, cenários e pedagogias? Essas

---

<sup>6</sup> Um novo paradigma emergente de formação está em diálogo com os multiletramentos. Assim, sugerimos o livro: GARCIA, D. N. M.; SOUZA, F. M.; ALEXANDRE FILHO, P.; SILVA, R. C. A (Organizadores). **Multiletramentos e formação de professores: A (des/re)construção de paradigmas na cultura digital emergente.** São Paulo: Mentis Abertas, 2021. 176 p.

e outras questões impactam diretamente qual formação docente. De acordo com Gatti (2014) e Oliveira e Foerste (2023, p. 14), a ideia de formação docente clássica está associada à concepção do modelo tradicional de formação inicial, a qual “a teoria dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho”. Na concepção ou paradigma tradicional, a formação docente é vista como uma fragmentação da formação, a qual considera e destaca que o mundo é invariável e mensurável, ou seja, segue apenas uma única filosofia ou preceito.

Nos pressupostos do Paradigma Tradicional da Formação Docente<sup>7</sup>, a formação teórica sob a prática é priorizada (a prática é inserida tardiamente), isso implica dizer que os alunos de licenciatura, principalmente, serão “bombardeados” com conteúdos teóricos, metodológicos e cenários irreais/descontextualizados da realidade<sup>8</sup>. E em último caso, terão, de fato, experiências/práticas em cenários reais/situados. Segundo Freire e Leffa (2013) quando a formação se limita à concepção tradicional, as práticas pedagógicas, focadas no conteúdo e no professor como centro, limitam a formação. Havendo a priorização da teoria sob a prática, passamos por um processo em que pouca ou nenhuma atenção é dada às experiências e vivências dos alunos; estes, por sua vez e nesse âmbito limitado, são considerados tábuas rasas, sem o direito de ter suas experiências de vida valorizadas.

Com base no paradigma tradicional da formação, faz-se necessário rever a estrutura e dinâmica dos cursos de licenciatura (Oliveira; Foerste, 2023), entretanto, trata-se de um grande desafio para as políticas públicas que norteiam os princípios legislativos e institucionais para a formação docente. Nesse cenário, Gatti (2021, p. 4) pontua que existem “dificuldades de consenso mínimo em torno de uma perspectiva formativa para professores da educação básica e questões sobre o real valor dado pelos agentes da educação superior a um curso de graduação”. Logo, resumir a um único paradigma de formação seria limitar as possibilidades e os cenários.

Com base nas limitações do paradigma tradicional da formação docente, Freire e Leffa (2013) defendem que,

a emergência de um paradigma complexo, que prioriza a não linearidade e a não fragmentação do conhecimento, que nos conscientiza sobre a necessidade de convivência com a incerteza, imprevisibilidade e instabilidade e que nos coloca diante

---

<sup>7</sup> Paradigma Tradicional da Formação Docente, segundo Freire e Leffa (2013) é reducionista, simplificador e disjuntor; nesse modelo de formação, o mundo é invariável, mensurável e impotente para responder aos questionamentos do mundo. Formação teórica sob a prática é priorizada.

<sup>8</sup> Porém, é importante destacar que o fato do foco dar-se através das teorias envolvendo os ecossistemas de ensino-aprendizagem, tal ação não se caracteriza como uma prática ruim, uma vez que os graduandos necessitam passar por essas discussões, o problema, entretanto, seria se toda formação fosse totalmente teórica sem dialogar com aspectos/cenários práticos.

das tensões e contradições dos sistemas em que é com os quais vivemos, naturalmente nos conduz a uma revisão de definições e conceitos, buscando respostas mais adequadas às dinâmicas e especificidades do contexto e momento (Freire; Leffa, 2013, p. 4).

No paradigma complexo da formação temos uma forma de compreender satisfatoriamente a realidade, sendo está um padrão epistemológico baseado em complexidade, instabilidade e intersubjetividade. Contrária à visão tradicional, na concepção do paradigma complexo temos superar uma visão fragmentada dos saberes, o que propõe uma formação docente mais autônoma e crítica. Para Freire e Leffa (2013), o paradigma complexo da formação considera o processo e o inacabamento, pois é a partir de vivências práticas e significativas, que o processo de (trans)formação ocorre.

Ao discutirem sobre os mais vastos desafios na formação de professores, Oliveira e Foerste (2023, p. 16) chamam a atenção em particular para que “a formação de professores é que as políticas de formação inicial e contínua implementadas pouco têm se consolidado a partir das vozes dos professores, o que por hora, muitas vezes, não contempla a realidade escolar”. Em síntese, os órgãos que devem lutar e propor melhorias para a formação não estão ouvindo um dos principais agentes desse cenário: os professores. Por não realizarem tal prática, acabam propondo cenários imaginários e descontextualizados com a realidade e diversidade de espaços. As autoras acrescentam que “a formação docente segue destituída da coletividade, desviando dos caminhos que a ideia de socialização profissional poderia contribuir para novos rumos, não só da profissão docente, como do ambiente escolar”. As vozes dos professores precisam ser ouvidas, não podem ser silenciadas; a formação de professores precisa ser alicerçada em diálogo, escuta, análise crítica, reflexão e mudança.

Frente ao que fora destacado, Paiva (1997) evidencia que os professores de Língua Estrangeira (doravante LE), especialmente de Língua Inglesa, devem, acima de tudo, possuir uma formação pedagógica sólida. Em corroboração a este pensamento, acrescentamos ainda que a formação do professor de línguas deve se ancorar em três pilares básicos, sendo eles a junção entre: a competência linguística na LE, o conhecimento das teorias que norteiam o processo de ensino-aprendizagem e a prática docente em um viés crítico-reflexivo.

Vale mencionar que nem sempre os cursos de formação inicial oferecem, ou melhor, se baseiam na junção da língua, prática e ensino. E é nessa perspectiva que Gimenez (2005, p. 4) fala sobre os desafios e falhas encontradas nos cursos de licenciatura, com enfoque na formação inicial, uma vez que “a concepção de formar professores ao nível inicial é transmitir

o máximo de conhecimento nos campos dos estudos linguísticos e literários”<sup>9</sup>. Em síntese, aspectos linguísticos e literários são priorizados, em detrimento da prática pedagógica real, contextualizada e situada, o que pode retardar o desenvolvimento de competências pedagógicas.

Nessa dualidade entre priorizar as teorias e retardar a prática, Johnson e Freeman (2001) enaltecem o papel essencial do conhecimento teórico dos cursos na formação inicial, entretanto, reafirmam a necessidade da complementação entre saberes teóricos e práticos, pois para ensinar é necessário ter conhecimentos pedagógicos, linguísticos e metodológicos. Diante de tal indagação, Rodrigues e Alcoforado (2023, p. 2) destacam que os “saberes científicos (inter)disciplinares, conhecimento pedagógico e competências organizacionais/contextuais podem ser a base de construção da profissionalidade dos professores”. Logo, a defesa de uma formação inicial sólida, crítica e reflexiva se faz necessária, uma vez que a qualidade de um bom profissional está ligada diretamente ao tipo de formação (inicial) que este indivíduo teve.

Com base nas reflexões expostas, resgatamos os argumentos de Kleiman (2001, p. 17) quando enfatiza que a formação do professor, ancorado nos pressupostos teórico-metodológicos da LA, tenta examinar “contextos naturais em que essa formação é realizada [...] evidenciada [...] construída”. Diante desse olhar, nota-se uma necessidade de olhares sensíveis para o (futuro) trabalho docente, uma vez que, conforme destacado pela autora, as pesquisas desenvolvidas neste âmbito investigativo não são de natureza fácil, mas sim, de natureza múltipla, complexa e transdisciplinar.

Nesse sentido, partindo da noção que a atividade docente é *práxis* (Pimenta, 2010), somos direcionados para a essência do trabalho do professor que se ancora nos processos de ensino-aprendizagem. À vista disso, Pimenta (2010, p. 83) pontua que esse trabalho, situado no âmbito escolar, é de cunho sistemático e científico, haja vista que “o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar”, somos, dessa forma, guiados para a *práxis*, isto é, a unidade entre atividade teórica e prática. Nesse mesmo viés, cabe destacar que Marx (1986) define *práxis* como as atitudes humanas, as quais lidam com as transformações da natureza e sociedade, sendo, nesse cenário, uma unidade teórico-prática. Tais visões de *práxis* vão ao diálogo do que é dito por Freire (1996, p. 25), em que o conceito é definido como “ação criadora e modificadora da realidade”.

---

<sup>9</sup> Não concordamos com a ideia de transmitir, preferimos o vocabulário de socializar saberes ou de experienciar o conhecido/novo.

Em face do exposto, havendo a indissociabilidade entre teoria e prática, no âmbito da formação de professores, julga-se como necessário que este processo de (trans)formação seja realizado a partir de materialidades críticas. Tais argumentos dialogam com o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nacional 9394/96, em que os cursos de licenciatura devem, na atualidade, dar enfoque também à prática docente, em contextos situados de ensino-aprendizagem.

Somado à necessidade de unir teoria e prática no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, os cursos de licenciatura que (trans)formam professores de línguas, com especial atenção à graduação em Letras Inglês, muitas vezes recebem os seus alunos (graduandos) com níveis/conhecimentos linguísticos muito básicos (ou inexistentes). Tal realidade vem sendo discutida entre pesquisadores (Consolo, 2011; Silva, 2000; Rodrigues-Júnior, 2013), uma vez que a língua estrangeira (inglês) será uma das primeiras e mais importantes ferramentas a serem desenvolvidas pelo professor em (trans)formação inicial. Dessa forma, como os cursos de licenciatura fazem para solucionar tal realidade? Esta indagação é ampla e não se tem uma resposta concisa, mas em um cenário micro, a ser relatado em nosso percurso metodológico e de análise de dados, tentaremos expor como a Ação de Ensino, objeto dessa dissertação, vem ajudando professores em formação inicial a desenvolverem letramentos linguísticos relacionados à carreira docente de um professor de LE: a língua inglesa.

Sobre a falta de conhecimentos linguísticos em língua inglesa por parte de muitos graduandos, emerge o seguinte questionamento: se estes advém, principalmente de escolas públicas, e considerando que o inglês é um componente obrigatório para os quatro anos do ensino Fundamental II e para os três anos do Ensino Médio<sup>10</sup>, por que tais alunos não desenvolvem letramentos linguísticos para se comunicarem na língua alvo? De quem é a culpa? Alguém é culpado? Seria dos professores? Seria do currículo da escola? Dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura? Seria do governo? Seria de todos que compõem o ecossistema de ensino-aprendizagem? Seria dos alunos? A questão não é identificar os culpados, mas sim de encontrar possibilidades para que o ensino de inglês seja significativo; para os alunos desenvolverem competências para usar a língua inglesa em contextos. Lima (2011), ao retratar a forma que o inglês é ensinado nas escolas públicas, destaca que trata-se de uma situação que possui múltiplos olhares, que inclui motivação, currículo, socialização escolar, profissionalização, agência e o papel do indivíduo no processo de aprendizagem; então, cabe a nós, professores promover aos nossos ecossistemas de

---

<sup>10</sup> Tem-se, nesses termos, 7 anos para se aprender a língua estrangeira.

ensino-aprendizagem meios significativos e contextualizados com a realidade que os alunos estão inseridos.

Esse conhecimento linguístico mencionado, é denominado por Kleiman (2001) como sendo uma particularidade subjetiva ao saber do professor, necessitando o aluno-professor, dessa forma, possuir uma formação linguística<sup>11</sup> ampla. A autora ainda pontua que a formação linguística do aluno inclui também a concepção de linguagem e abordagens teórico-metodológicas, e que isso impacta diretamente na aprendizagem, na produção de materiais didáticos, na formação continuada, alterando e criando, nesses termos, um currículo que privilegia os cursos de formação inicial em Letras (Kleiman, 2001).

Ainda sobre este tópico, podemos observar uma intrínseca relação do que é dito por Kleiman (2001) e as pesquisas desenvolvidas no campo da Etnografia da Comunicação (Gumperz; Hymes, 1972), tendo como base a necessidade de falantes competentes da língua alvo (Competência Comunicativa). Resgatando tais materialidades para o processo de (trans)formação docente, vale a pena destacar que além da formação linguística ampla associada ao contexto de prática docente, o graduando necessita desenvolver letramentos inerentes ao seu futuro local de trabalho. Referimo-nos, então, como letramentos<sup>12</sup> inerentes ao professor as capacidades de (re)planejar, desenvolver e (re)avaliar materialidades do ser professor.

Nesse âmbito, cabe (in)concluir elucidando as palavras de Freire (1991, p. 58), em que “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente, na prática, e na reflexão sobre a prática”. Os sábios e reflexivos pensamentos freirianos nos conduzem a processos de (re)descobrimientos do ser e tornar-se professor. Dessa forma, os processos de (re/de) construções e de formação docente, que conforme Freire (1991) destaca, não acontecem em dias e horários pré-definidos, não é um movimento linear, muito menos acabado. A formação acontece na prática, na reflexão sobre a prática; o processo dessa formação é o que mais importa, por isso devemos ter e promover formações sólidas, críticas e reflexivas.

A formação docente, com base em Moita Lopes (1995, p. 114), deve ser visualizada “[...] não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e

---

<sup>11</sup> Cabe salientar que Kleiman (2001) utiliza o termo “formação linguística” em contexto de ensino de língua materna. E nesta pesquisa, ao nos referirmos ao conhecimento que o graduando tem da língua, utilizamos tal conceito numa perspectiva de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

<sup>12</sup> Decidimos usar o termo letramentos e não habilidades/competências nesta pesquisa, pois tendo em vista a concepção de letramento a ser defendida nesta pesquisa, não o entendemos como tais.

precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio [...]”. Ou seja, deve e precisa ser uma formação ampla, e requer uma (re/de)construção do ser e do tornar-se professor. Desse modo, defende-se uma formação de professores pautada em práticas significativas, reflexivas, autônomas e problematizadoras da realidade a qual se inserem.

Assim sendo, no próximo subcapítulo discorreremos sobre os redesenhos dos letramentos, Pedagogia dos Multiletramentos e Letramentos Críticos.

## **2.4 Letramento (s): Origens, Perspectivas e Redesenhos**

Conforme destaca Kleiman (1995), as práticas de leitura e escrita, enquanto objeto de estudo, fundamentam-se, a princípio, nos escopos investigativos da alfabetização. Entretanto, devido a questões acadêmicas, houve a necessidade de dissociar os estudos voltados à escrita, enquanto prática social, dos estudos da Alfabetização (Kleiman, 1995; Silva, 2022). A partir dessas inquietações e limitações, um termo mais pontual e abrangente às novas realidades foi sendo desenvolvido e ampliado ancorado especialmente nas contribuições da LA (Kleiman; De Grande, 2015). O termo aqui destacado, é o *literacy*, traduzido e adaptado para os cenários científico-pedagógicos brasileiros como letramento, no singular. A princípio, tendo como base em alguns de seus defensores, o letramento em contexto brasileiro foi sendo diretamente associado à noção e às práticas (habilidades) de leitura e escrita (Soares, 1998).

Considerando este contexto, Tfouni (2000) enfatiza que a ideia de letramento instaurada no Brasil parte da necessidade de ampliar o conceito de alfabetização. Baseado nessa afirmativa de Tfouni (2000), algumas problemáticas acerca do termo supracitado começam a ser interpretadas com equívocos. Freire (1986) e Silva (2022) corroboram que a alfabetização não estava dando conta das amplitudes da área, uma vez que trata-se de uma abordagem mais ampla envolvendo as práticas de leitura e escrita em contextos situados.

Um dos equívocos a serem destacados, conforme destaca Silva (2022, p. 19) ancorado em Soares (1998, 2004, 2006), é de que “embora os conceitos de alfabetização e letramento sejam/estejam intrinsecamente relacionados, não devem ser interpretados como sinônimos, como aconteceu inicialmente no Brasil, e nem dissociados”. Frente ao exposto, nota-se que devemos visualizar letramento e alfabetização como dois objetos de estudo distintos, mas com perspectivas defendidas que dialogam e compartilham semelhanças. À luz destes argumentos, Kleiman (2005) promove boas reflexões e enfatiza que letramento não é um método, nem alfabetização e nem habilidade; entretanto, conforme já pontuado, diálogos entre tais podem ser estabelecidos.

À face do exposto, é importante definir o que se entende por alfabetização<sup>13</sup> e letramento. O primeiro termo, pode ser interpretado a partir de uma perspectiva micro da língua(gem), sendo, para Soares (2004), uma habilidade; nesse contexto, a autora destaca ainda que a alfabetização é um processo que envolve a “aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” (Soares, 2004, p. 11). Nota-se que, diante dessa definição, o conceito de alfabetização é direcionado para a capacidade de (de)codificar o sistema linguístico escrito. Em contraponto, tem-se o letramento, termo este bastante saturado (Hasan; Williams, 1996) e de muitas definições/concepções, pois “a depender do contexto e de quem a usa, pode significar/representar diferentes conotações e significados” (Silva, 2022, p. 19).

Nesse mesmo sentido, Soares (2010) destaca que o conceito de letramento pode ser visualizado e definido a partir de perspectivas/visões linguísticas, psicológicas e pedagógicas/educacionais. De um ponto de vista linguístico, o letramento focaliza no escopo de aspectos da língua escrita; do ponto de vista psicológico, o letramento está vinculado às “habilidades cognitivas necessárias para a compreender e produzir textos escritos” (Soares, 2010, p. 56); por fim, sob um olhar pedagógico (educacional), o letramento pode ser caracterizado como habilidades de leitura e escrita<sup>14</sup> em práticas sociais situadas mediadas por materialidades da língua escrita<sup>15</sup>.

Por ser um termo saturado (Hasan; Williams, 1996), o conceito de letramento abre espaço para várias definições a partir de interesses investigativos que variam de pesquisador para pesquisador. Tendo como base essa imprecisão de definições, Silva (2022), ancorado em uma perspectiva de letramento como prática social situada, define letramentos como sendo,

práticas sociais, que não são neutras, únicas e universais, que são múltiplos e se complementam, e que variam de um (a) contexto/cultura para outro (a), contribuindo, nessa perspectiva, para a nossa capacidade de articular/usar/identificar/associar as práticas de leitura e escrita com a nossa realidade social (Silva, 2022, p. 20).

Conforme os argumentos apresentados, cabe destacar que a perspectiva de letramento aqui defendida, pluraliza o conceito de letramento para letramentos e que está embasado na concepção de Street (1984, 1995, 2003, 2010, 2012, 2013). Diante disso, Silva (2022, p. 21) reflete que “como interactantes de uma sociedade em constante (trans)formação, nos

---

<sup>13</sup> Considerando que nesta pesquisa o nosso enfoque não se direciona para a alfabetização, tecermos nesta seção apenas breves considerações sobre este conceito, priorizando, dessa forma, o conceito mais amplo, que é letramento e atende aos nossos interesses investigativos.

<sup>14</sup> Vale destacar que não concordamos com a visão de letramento, no singular, no sentido micro de habilidade.

<sup>15</sup> Sobre letramentos, conferir o livro de: LENDL, A; SOUZA, F. M. **Letramentos e Orientações Curriculares: Experiências e Engajamento Dialógico**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.



deparamos em nossas relações rotineiras com a necessidade de nos adequarmos frente às diferentes práticas sociais e contextos que nos rodeiam”. Baseado em tal afirmativa, cabe destacar que novos estudos sobre os letramentos, desenvolvidos a partir de uma visão preocupada e que considerava aspectos culturais e sociais (Lima, 2015).

Diante desses novos moldes, abordaremos, em nosso próximo subcapítulo, aspectos da Pedagogia dos Multiletramentos e suas manifestações.

#### **2.4.1 A Pedagogia dos (Multi)letramentos: ensinar e aprender em tempos movediços, plurais e de construção de significados**

As novas (re)configurações que norteiam as interações humanas atuais vêm, constantemente, sendo impactadas pelas novas tecnologias emergentes. Os tempos, segundo Coscarelli e Kersch (2016), são digitais e por isso, as relações que subjazem este cenário precisam ser mediadas por tais artefatos, uma vez que ser, estar e interagir no mundo (digital) requer engajamento participativo, colaborativo e plural. Dessa forma, ao viver em um mundo movediço, nós, enquanto agentes e produtores de linguagem e tecnologias, precisamos percorrer trajetos incertos, nos arriscarmos, testar possibilidades e vivenciar o novo, que em pouco tempo, não será mais tão novo.

Os novos tempos requerem agentes novos; participantes que consomem e produzem, que compartilhem e colaborem artefatos. Foi a partir desse tempo em constante mudança e influenciado pelas tecnologias (digitais) emergentes, que um grupo de pesquisadores, denominado de *New London Group* (doravante NLG)<sup>16</sup> se reuniu, em 1994, numa tentativa de repensar o futuro da pedagogia crítica (Cope; Kalantzis, 2016). Na ocasião, os membros do NLG, a partir de discussões e análises sobre o cenário vigente e as projeções para o futuro, se questionaram sobre como as pessoas estavam “construindo e participando de significados”.

Para isso, o NLG considerou suas pesquisas que versavam (versam) sobre fenômenos da pedagogia do letramento, culturas, discursos, mudanças sociais/culturais/discursivas, ensino de leitura e escrita, etc. Durante a semana de reuniões, os pesquisadores tentaram negociar seus saberes e diferenças, na tentativa de aprimorar conceitos já existentes, mas também elaborar conceitos novos a partir da nova realidade (vívda e projetada). Ao final das discussões, colaborativamente, o grupo elaborou um esquema contendo uma agenda para o futuro dos letramentos; posteriormente, em 1996, as anotações do grupo é transformada em

---

<sup>16</sup> Cabe destacar que o grupo era formado por 10 pesquisadores de nacionalidades americana, inglesa e australiana, sendo estes: Courtney Cadzen, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

um manifesto, sendo este nomeado de “*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*”.

Fazendo eco a Cope e Kalantzis (2016, p. 9), cabe destacar, a princípio, que o manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos era de caráter programático, ou seja, apresentava discussões novas sobre a emergente necessidade de mudança, considerando a pedagogia tradicional. Os autores destacam que “para acompanhar essas mudanças, o ensino e a aprendizagem do letramento teriam que mudar também”. À face do exposto, a preocupação do manifesto era responder ao porquê, o quê e o como da pedagogia do letramento. Indagações estas comentadas ao longo deste capítulo.

Uma das primeiras máximas definidas pelo NLG era pluralizar a ideia de letramento para letramentos, uma vez que as práticas são múltiplas e os modos de comunicar e construir significados na contemporaneidade são de natureza bastante diversas. Assim, como justificativa, para os letramentos, era justamente “reconhecer múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos, incluindo os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual” (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020, p. 20). Diante da diversidade de modos, o grupo cunha o termo “Multiletramentos”<sup>17</sup>, referindo-se a processos de construção de significados.

Surge, a partir desse cenário, questionamentos acerca dos Multiletramentos. O que significa Multiletramentos? Por que defender uma pedagogia pautada nos Multiletramentos? Como se dá a construção de significados? Como os fundamentos básicos tradicionais e os novos fundamentos impactam a prática docente e as salas de aula? Qual a postura defendida de alunos e professores na perspectiva dos Multiletramentos? Essas e outras questões serão debatidas ao longo das nossas reflexões.

Partindo da noção de que Multiletramentos está associado a dois *multi*; inicialmente, a diversidade social da contemporaneidade e posteriormente, o multimodal, presente nos modos de comunicação. Os multiletramentos são dinâmicos, híbridos, plurais e multifacetados. A noção de multiletramentos reconhece que, na sociedade contemporânea, as pessoas precisam ser competentes em várias formas de linguagem, como visual, digital, midiática, por exemplo. Diante da amplitude, destaca-se que, nos Multiletramentos, os indivíduos são agentes ativos e construtores de produtos, e não meros consumidores, como era preconizado na pedagogia tradicional.

---

<sup>17</sup> Conferir a investigação de: ALEXANDRE FILHO, P.; PERES BERTAGLIA, C.; GARCIA, D. N. de M. DA PEDAGOGIA ÀS PRÁTICAS SOCIAIS: uma breve reflexão sobre a teoria dos multiletramentos. **Open Minds International Journal**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 15–22, 2022. DOI: 10.47180/omij.v3i2.160. Disponível em: <https://www.openmindsjournal.com/openminds/article/view/160>. Acesso em: 30 abr. 2024.

Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020, p. 19), ao se referirem ao primeiro *multi*, dos Multiletramentos, destacam que a Diversidade Social está vinculada a,

variedade de convenções de significados em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. Os textos variam enormemente dependendo do contexto social - experiência de vida, assunto, domínio disciplinar, ramo de trabalho, conhecimentos especializados, ambiente cultural, gênero [...] (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020, p. 19).

A variação nos modos de construção de significados lida com diferentes situações sociais e culturais, em que indivíduos precisam conduzir suas interações. Quando aplicados aos processos de ensino e aprendizagem, a Diversidade Social necessita estar direcionada para “projetos que considerem as diferenças multiculturais existentes, dando visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica” (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020, p. 20). De tal modo, fundamentado nos princípios dos Multiletramentos, a pluralidade de realidades sociais, e principalmente culturais, devem ser objetos de reflexão.

Em relação ao segundo *multi*, o multimodal<sup>18</sup>, destaca-se que este é motivado pelas novas tecnologias digitais emergentes. Segundo Silva e Souza (2024, p. 7), a construção de significados é, hoje, multimodal; ou seja, os significados “referem-se às capacidades ou práticas de usar, compreender e processar informações a partir de vários modos multissemióticos”. O multimodal surge como uma resposta à crescente interconexão de diferentes formas de linguagem e expressão nos híbridos, plurais e multifacetados cenários digitais. Nesse sentido, a multimodalidade, segundo Silva (2022, p. 39), nos ecos de Kress e Van Leeuwen (2006) e Callow (2013), define multimodalidade como,

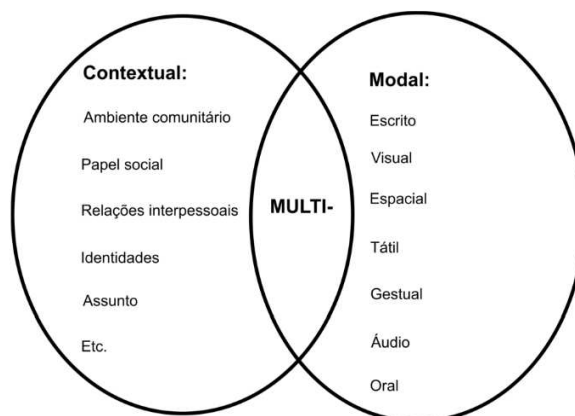
artefatos que possuem significados comunicativos, os quais são (re)construídos e compartilhados, com base as práticas sociais situadas, e alicerçados nos diversos modos de usar a linguagem e na produção de sentido, a saber: a fala, a imagem, o som, o gesto, a tipografia, a imagem em movimento (Silva, 2022, p. 39).

Os diálogos complementares entre o contextual e o multimodal, em ambientes digitais, possibilitam criar possibilidades de compreensão, colaboração, produção e criação de significados que perpassam o texto escrito (nos moldes tradicionais). Nesse sentido, a Figura 2, a seguir, retirada de Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), ilustra a relação entre os dois *multi*, dos Multiletramentos.

---

<sup>18</sup> Para um maior aprofundamento, em contexto prático multimodal, conferir o texto de: TENO, N. A. C.; BUENO, E. S. S. Análise dos Recursos Multimodais: explorando o gênero anúncio publicitário. **Open Minds International Journal**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 116–128, 2023. DOI: 10.47180/omij.v4i1.202. Disponível em: <https://www.openmindsjournal.com/openminds/article/view/202>. Acesso em: 30 abr. 2024.

**Figura 2 - Os dois “Multi” dos Multiletramentos**



**Fonte: Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020, p. 20).**

Como exposto acima, a construção de significados/sentidos se dá a partir da relação entre modos contextuais e as tecnologias existentes. À luz desse cenário, Silva e Souza (2024, p. 8) pontuam que os Multiletramentos são caracterizados “por possuírem manifestações interativas, colaborativas, as quais transgridem as relações de poder estabelecidas, por serem também híbridos, fronteiriços, mestiços em termos de linguagens, modos, mídias e culturas”. Portanto, os Multiletramentos necessitam ser trabalhados em salas de aula, uma vez que, na ordem social vigente de constantes influências das tecnologias na vida humana, é solicitado que os agentes assumam papéis versáteis e flexíveis, para que assim, possam construir, em cenário digital, significados cada vez mais multimodais.

Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020, p. 20) destacam que “cada vez mais, os modos grafocêntricos de significado podem ser complementados ou substituídos por outras formas de cruzar o tempo e a distância, como gravações e transmissões orais, visuais, auditivas, gestuais e outros padrões de significados”. Com vista a isto, os autores enfatizam e defendem que uma pedagogia direcionada ao ensino, especialmente de leitura e escrita, deve tomar outros rumos além do modelo tradicional vigente, tornando e possibilitando, portanto, comunicações multimodais cada vez mais efetivas.

Diante do novo cenário movediço, o papel da educação é questionado, bem como os conteúdos ditos básicos a serem trabalhados. Desse modo, ao discutirem sobre a temática, Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) mencionam sobre os conceitos de “Fundamentos Básicos Tradicionais” e “Novos Fundamentos Básicos”. Nos “Fundamentos Básicos Tradicionais” é pontuado que, passivamente e não questionadora, os indivíduos “aprendem regras e obedecem a elas” (p. 24); em outras palavras, os indivíduos seguem apenas o que lhes é imposto, sem considerar os inúmeros cenários existentes e seus respectivos problemas. Entretanto, nos “Novos Fundamentos Básicos”, a concepção de pessoa/cidadão é questionada, sendo este

instigado a refletir e a considerar os eventos e práticas sociais que os norteiam; nesse novo modelo, cabe salientar, que os indivíduos assumem posturas de “aprendizes flexíveis e colaborativos”, ou seja, devem atuar como agentes ativos e abertos às mudanças que vão se alterando ao longo do tempo. Em síntese, nos “Novos Fundamentos Básicos”, as pessoas arriscam-se, ousam e produzem significados em diferentes contextos e modalidades.

Nos ecos de Cope e colaboradores (2020, p. 24), enfatizamos que formar pessoas diante desse novo cenário, carece de novas pedagogias, as quais possam transformar seus participantes em construtores de significados cada vez mais criativos, flexíveis e sensíveis a problematizações sociais, econômicas, políticas e culturais. Desse modo, trabalhar com letramentos plurais, em sala de aula, dar lugar para que vozes silenciadas por questões sociais passem (ou sejam instigadas) a ter participação social, que questionem suas realidades e construam/vejam significados nas práticas sociais que (re)surgem costumeiramente. Ainda segundo os autores, faz-se necessário, nos novos moldes, considerar três aspectos, a saber: (i) capacitação pessoal; (ii) participação cívico-econômica e, (iii) equidade social. A capacitação pessoal associa-se às possibilidades de possuir “plena condição de autoexpressão e acesso a recursos culturais disponíveis”. Já a participação cívico-econômica refere-se às interações e capacidades que temos em nos mantermos engajados em questões sociais, políticas e comunitárias; somado a isto, os indivíduos devem ter plena e ativa participação na economia, incluindo atividades relacionadas ao trabalho, empreendedorismo, investimento e consumo, os quais devem acontecer de forma crítica, consciente e ética.

Face a estes novos moldes, a necessidade de novas pedagogias, em contexto local e global, deve, com base em Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020, p. 24),

buscar formar indivíduos que possam navegar pela mudança e pela diversidade, aprender a se comunicar de forma eficaz em uma ampla gama de configurações, ser flexíveis, capazes de ver as coisas de múltiplas perspectivas e, por meio de um vasto repertório comunicativo, construir significados e deles participar, em uma ampla variedade de configurações culturais (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020, p. 24).

Vista ao que fora explorado, considerando a emergência de novas pedagogias, também temos que questionar acerca de quais posturas são defendidas de alunos e professores na perspectiva dos Multiletramentos e dos novos fundamentos básicos? Com a hibridização e pluralização das salas de aula atualmente, precisamos refletir e considerar que nossos alunos estão inseridos em práticas digitais e letradas cada vez mais versáteis e colaborativas. Para

Cope e cooperantes (2020), o escopo escolar atende hoje a Geração P<sup>19</sup>, participativamente; nos novos moldes, os alunos diferem dos alunos das gerações anteriores, os quais assumiram posturas passivas e reprodutores daquilo que lhes eram impostos. Hoje, graças a popularização das tecnologias, mídias e redes sociais/digitais, os alunos produzem e consomem digitalmente; logo, suas práticas de leitura e escrita ganham novas configurações, as quais possibilitam aprendizagem significativa, que perpassam os muros das salas de aula.

Os autores ainda enfatizam que diferentemente das gerações passadas, cujo aprendem mais em contextos formais de aprendizagem, a Geração P aprende mais em cenários (semi/in)formais e que estes novos agentes da sociedade “não necessariamente lida bem com a imposição de regras a serem aplicadas” (p. 26). Em síntese, esses novos alunos são “participantes ativos, que resolvem problemas, que inovam, que calculam riscos, que criam” (p. 27). Desse modo, pedagogias, ditas tradicionais, não dialogariam com esses novos modos de ser aluno na contemporaneidade; novos cenários, requerem novos aprendizes, bem como novos professores, os quais sejam sensíveis a estes construtos modernos, digitais e colaborativos. Cabe destacar, porém, que mesmo diante das provocações dos professores para gerar/possibilitar ecossistemas significativos de aprendizagem, estes, muitas vezes, não conseguem interagir, são dispersos ou não enxergam sentido nas práticas dos professores e nem nos conteúdos; assim acontecendo, a suspensão é dialogar com o aluno para entendê-lo melhor e traçar metas para existir uma mudança de postura por parte destes. Elucida-se, portanto, que o “novo aluno” aqui representado é aquele tipo de aluno que se reconhece enquanto um agente ativo em seu processo de construção de saberes.

Partindo da perspectiva de que não se pode haver transformações na esfera educacional sem uma transformação da profissão e formação docente (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020), somos guiados a refletir acerca dos novos cenários que os (futuros) professores irão interagir. Sendo assim, nos moldes recentes, os professores assumem uma postura de “*designers* de ambientes de aprendizagem para alunos engajados” (p. 27), os quais devem possibilitar aos seus alunos oportunidades autênticas, contextualizadas e significativas para terem sucesso em seus processos de aprendizagem. Os professores, à luz dos postulados de Cope e colaboradores (2020), devem projetar, conforme os *designs* disponíveis, ambientes de aprendizagem que fomentam a utilização de recursos e mídias digitais, para que assim, os

---

<sup>19</sup> A Geração P, de participativa, assume uma característica ativa no processo de aprendizagem. Assim sendo, estes sempre estão engajados em eventos e práticas letradas que envolvem a interação, a solução de problemas, a construção de projetos, o trabalho coletivo/colaborativo.

alunos possam desenvolver autonomia e controle em suas formações dentro e fora do ambiente escolar.

Sob essa nova abordagem, os novos (futuros) professores necessitam trabalhar colaborativamente com seus pares, compartilhando designs, experiências e criando possibilidades para um ensino significativo. Salienta-se, dessa maneira, que é imprescindível que os professores assumam também posturas críticas de suas próprias práticas, para que, assim, possam avaliar a aprendizagem dos alunos e como tais vão progredindo; ademais, devido à diversidade social e cultural que nossos alunos se encontram, acompanhar o processo dos alunos e adequar o ensino às suas necessidades, é uma prática que deve ser considerada.

Nessa esteira de raciocínio, os pensamentos fluem para pedagogias, formações e professores colaborativos, os quais devem atuar como projetores e designers colaborativos, ancorados na perspectiva dos Multiletramentos, enquanto práticas construtivas de artefatos dotados de significados. Assim, os novos professores, sob o prisma de Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020, p. 28),

serão profissionais colaborativos, compartilhando on-line seus projetos de aprendizagem com os colegas, reutilizando e adaptando os projetos de aprendizagem de outros professores, participando da elaboração de projetos coletivos, revisando projetos de aprendizagem de seus pares, ensinando em equipe para diferentes turmas (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020, p. 28).

Em síntese, os novos professores, redesenhados/projetados para os novos alunos e para os novos cenários de ensino e aprendizagem, devem estar alinhados a redes colaborativas de suporte emergentes. Destaca-se, que a ideia de novo aqui defendida, não anula os velhos professores, alunos e cenários, pois, só existe o novo graças às contribuições do que veio antes; o “velho” não deve ser apagado, ele precisa passar por um processo de *designing*, conduzindo a artefatos adaptáveis aos cenários, aos atores e as ações que estão subjacentes aos ecossistemas de aprendizagem. Dessa forma, “gerenciar ambientes de aprendizagem multifacetados, nos quais nem todos os aprendizes precisam estar na mesma página ao mesmo tempo”, é uma característica inerente aos novos moldes. Somado a isto, a colaboração, a flexibilidade e a constante (re)atualização necessitam ser familiares aos professores, para que assim possam ser agentes possibilitadores de construções de significados ancorados nos processos de representações e comunicações.

Tendo em vista que o “porquê” da Pedagogia dos Multiletramentos se ancora nas razões pelas quais o grupo do NLG se reuniu, sendo esta direcionada para a presença e interferências das tecnologias digitais emergentes, a diversidade social e multimodal, aspectos

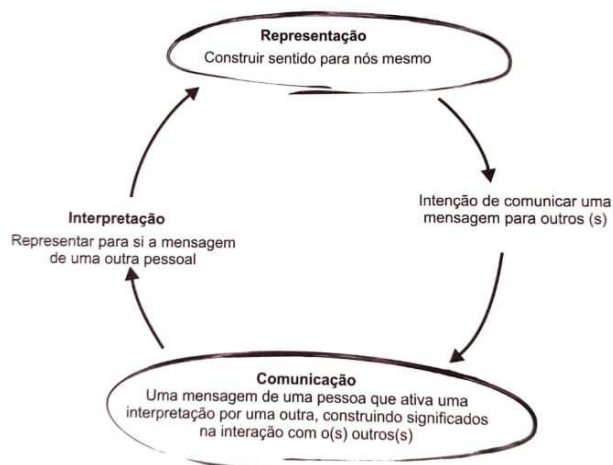
como o “o quê” e o “como” dessa pedagogia serão debatidos a partir de então, foco do manifesto publicado em 1996. Cazden, *et. al.*, (1996, 2021), ao se referirem ao “o quê” da Pedagogia dos Multiletramentos estavam preocupados, a princípio, com a forma que as pessoas estavam construindo significados; nesse cenário, muito vem sendo discutido e mencionado acerca da construção de significados, entretanto, o que seriam? Quais conceitos estão subjacentes a este processo? De que forma tal ação afeta as práticas de letramentos contemporâneos?

Quando alicerçado na perspectiva de letramentos, enquanto práticas sociais, a construção de significados na modernidade recente está estritamente conectada com as concepções de representação, comunicação e interpretação. Na representação, nos ecos de Cope e colaboradores (2020, p. 168), “construímos sentidos para nós mesmos”, e por assim ser, tais significados são construídos a partir das nossas próprias concepções sobre algo, levando em consideração nossas experiências, preconceitos e aquilo que defendemos como certo ou errado. A representação, em seu caráter individual, subjetivo e cognitivo aos indivíduos, está alicerçada no pensamento das pessoas, a qual, em síntese, refere-se ao dizer a si.

Por outro lado, a comunicação, em seu caráter externo, social e interativo aos indivíduos, caracteriza-se como o dizer sobre o outro. Com base nisso, os significados, construídos a partir da comunicação e interação com outros, assumem papéis recíprocos, como, por exemplo, na relação entre emissor e receptor, escritor e leitor. Assim, a “comunicação está nas pessoas relacionadas ao pensamento de cada um” (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020, p. 169); esta só existe quando mensagens são trocadas e direcionadas a pessoas, às quais atribuem sentidos. Por fim, a interpretação, que possui caráter subjetivo aos indivíduos, é construída a partir da recepção de uma mensagem comunicada por outro indivíduo; dessa forma, Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) destacam que “o intérprete só recebe uma mensagem, filtrada pelo prisma das maneiras pelas quais aprendeu a representar o mundo para si. Por meio de suas próprias experiências, interesses e identidades, posto que só ouve ou vê aquilo que pode ou quer ouvir e ver” (p. 170). Diante do exposto, a construção de significados está condicionada às nossas experiências e vivências, as quais são mediadas por nossos interesses enquanto produtores de linguagens. Acerca da relação harmônica entre representação, comunicação e interpretação, propomos a Figura 3, nos ecos de cope e seus colaboradores (2020), considerando os ciclos da construção de significados.



**Figura 3 - Construção de Significados e seus Ciclos**



**Fonte: Retirado de Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020, p. 169).**

No percurso entre criar significados para nós mesmos, representar e interpretar para si uma mensagem recebida, precisamos considerar que se trata de um processo recíproco, o qual compreende entendimentos e solicitações. Cabe salientar que a construção de significados é de natureza bastante dinâmica, e por assim ser, apresenta fluidez em seus processos. O processo de construção de significados não é estático, intrínseco, é movente, híbrido; é social, silencioso (quando ocorre em nossas mentes), visível (quando existe a interação com o outro) e é subjetivo, pois considera as nossas vivências enquanto seres sociais em constante transformação.

De acordo com Cope e seus colaboradores (2020), a construção de significados, ancorado no “o quê” da Pedagogia dos Multiletramentos, acontece como um processo de *Design*. Em termos simples, os autores definem *Design* como “um padrão de significado e também um processo de construção de significados” (p. 172), os quais são visualizados por duas óticas; (i) primeiro, relacionado a padrões/formas e estruturas de algo e (ii) segundo, refere-se a uma sequência de atos realizados por um indivíduo no processo de construção de significados. Ademais, o *Design*, na Pedagogia dos Multiletramentos, pode ser visto como “estrutura de significados” e “agência socialmente influenciada e dirigida” (p. 172), motivadas por nossas intenções de e em comunicar.

Na Pedagogia do *Design*, enquanto modos híbridos de fazer significar, temos os conceitos de: (i) *Designs* Disponíveis; (ii) *Designing* e (iii) *Redesigned*. Segundo Cazden, *et. al.*, (2021, p. 34), o “*design* tornou-se central para inovações no universo do trabalho, bem como para reformas escolares no mundo contemporâneo”, e por assim ser, tudo se torna novo a partir do momento que utilizamos o que existe disponível, o processo de transformação e o

artefato produzido. A partir deste cenário, propomos o Quadro 8, abordando os processos de significados mediados a partir da noção de *Design*.

**Quadro 8 - Os significados a partir do *Design***

<i>Designs Disponíveis</i>	<i>Designing</i>	<i>Redesigned</i>
“Recursos para a construção de significados: artefatos encontrados de comunicação, ferramentas para a representação e materiais expressivos que podem ser retrabalhados para novas mensagens” (p. 173).	“Trabalho de construção de significado: reconstruindo recursos disponíveis para significar, com intenção de atender à representação, à comunicação” (p. 173).	“ <i>Designs</i> disponíveis novos: traços de significado que transformam o designer e o mundo” (p. 173).

**Fonte: Elaboração própria (2024) a partir de Cope e colaboradores (2020, p. 173).**

Os *Designs* Disponíveis ou *Available Designs*, em linhas gerais, são todos os recursos que temos existentes e que podem, por nós, ser utilizados no processo de construção de significados; é, segundo Cope e colaboradores (2020), a nossa herança cultural e ambiental, as quais são traduzidas em nossas convenções e associadas as nossas experiências enquanto seres sociais. Em síntese, trata-se de tudo aquilo que podemos usar em nossas interações. Por outro lado, temos o *Designing*, cujo próprio nome já denota processo, está relacionado a como usamos os *Designs* Disponíveis, objetivando momentos de transformação e de novas projeções, a partir do que já existe. É importante destacar que “*designing* é o ato de fazer algo com *designs* disponíveis de significados, seja representando o significado para si, por meio dos processos ativos, interpretativos, de ler, escutar e ver” (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020, p. 174).

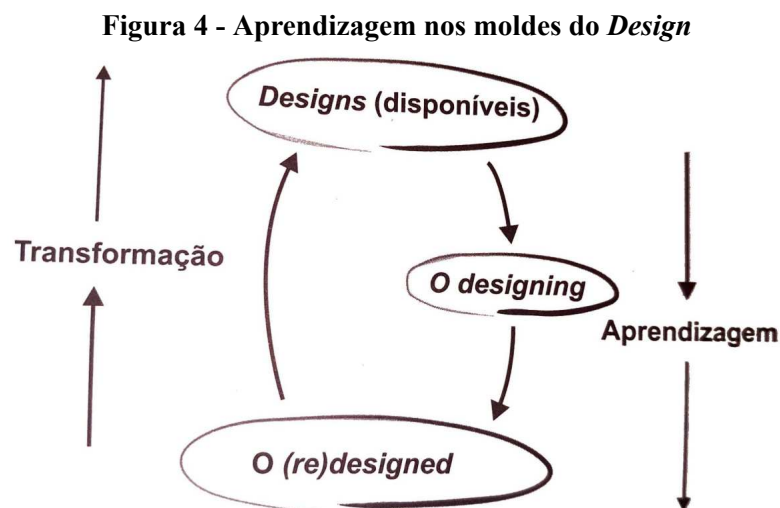
Os *Designings* nunca são os mesmos, embora comunguem dos recursos já existentes; isso acontece porque, nesse processo de construção de significados, os indivíduos lançam sobre suas ações suas experiências sociais, culturais, suas subjetividades e identidades, as quais se tornam únicas, pois as pessoas possuem experiências diferentes, bem como vivem de forma pessoal, material e simbólica de maneira única, atribuindo significados e criando novos recursos. Para Cazden *et. al.*, (2021) e Cope e colaboradores (2020), os processos de *Designings* são dotados de criatividade e inovação, pois a arqueologia do significado possibilita explorar as práticas sociais a partir de novos ângulos. Dessa forma, o *Designing* é o momento da aprendizagem e da transformação.

O *Designing*, sendo o peça-chave dos modos de (re)significar, pode ser definido como,

o processo de modelagem do sentido emergente envolve reapresentação e recontextualização. Isso nunca é simplesmente uma repetição dos *Designs* Disponíveis. Cada momento da produção de sentidos envolve a transformação dos recursos de sentido disponíveis. Ler, ver e ouvir são todas as instâncias do *Designing* (Cazden; *et al.*, 2021, p. 37).

A partir da noção de *Designing*, que por si só, deixa gerado uma reflexão, uma imagem, um vídeo, um texto, entre outros, somos direcionados para a noção de *Redesigned*, cujo princípio basilar, está ancorado no novo significado gerado. Para Silva e Souza (2024), o *Redesigned* é um produto criativo, (re)construído a partir do que há disponível para uso. Destaca-se, então, que o *Redesigned* possibilita abertura para a criação de novos *Designs*. Sendo assim, o “*Redesigned* é [...] um resíduo, um traço de transformação que é deixado no mundo social do significado” (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020, p. 176). Em linhas gerais, o *Redesigned* lida com a transformação de artefatos, os quais quando usados pelos indivíduos podem gerar outros novos modos, significados e conseqüentemente, possibilitar novas aprendizagens.

Na Pedagogia dos Multiletramentos, os agentes, produtores de significados, precisam assumir posturas ativas, os quais são chamados de *designers* de significados, alicerçados em processos dinâmicos, flexíveis, criativos e emancipatórios. Desse modo, a aprendizagem à luz dos princípios basilares dos processos de significações pelo *Design*, podem ser sintetizados na Figura 4, a seguir.



Fonte: Retirado de Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020, p. 175).

Por fim, face à noção de *Designs*, *Designing* e *Redesigned*, podemos concluir que esses três princípios possibilitam uma aprendizagem pautada numa pedagogia significativa para os alunos e que dialoga a diversidade cultural e multimodal, as quais estão inseridos. Na Pedagogia do Design, professores assumem posturas de facilitadores e *Designers* da

aprendizagem, sempre considerando a autonomia dos alunos, para que esses sejam capazes de atribuir significados aos seus processos de conhecimento e as práticas letradas que se inserem.

Os novos modos de fazer significar, na perspectiva dos Multiletramentos, está alicerçado também em identificar os processos de conhecimentos que subjazem à aprendizagem. Nesse sentido, precisamos alinhar as condições atuais de produções de significado às abordagens de ensino, as quais orientam o processo de ensino e aprendizagem. Nos ecos de Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020, p. 73), faz-se necessário “refinar e ampliar as tradições pedagógicas sobre as quais a nossa profissão é fundada”; assim, tais aspectos, nomeados de “Processos de Conhecimento” estão (sub)categorizados em: (i) experienciando (o conhecido e o novo); (ii) conceitualizando (por nomeação e por teoria); (iii) analisando (funcional e criticamente) e, (iv) aplicando (apropriada e criativamente).

Os Processos de Conhecimento, associados ao pensamento em ação, lidam com as “coisas que se podem fazer para conhecer” (p. 74), captando a diversidade de tarefas que os alunos podem executar ao longo de seus processos de aprendizagem. Nesses novos moldes que os Processos de Conhecimento se instauram, a pedagogia é vista enquanto epistemologia, isto é, trata-se de uma abordagem ativa, colaborativa, reflexiva e contextualizada para a aquisição e construção do conhecimento no contexto educacional. Assim sendo, temos a abordagem didática, cujo principal objetivo se dá no ensino e uso de estruturas da língua, os quais se associam a contextos gerais de aprendizagem. Já na abordagem autêntica, é enfatizado a relevância e a aplicação prática do aprendizado no contexto da realidade; assim, a partir da motivação dos alunos, o professor tenta procurar e criar experiências de aprendizagem que sejam significativas, desafiadoras e alinhadas com situações autênticas que os alunos possam enfrentar fora da sala de aula.

Por outro lado, na abordagem funcional, o foco se dá em descobrir/analisar estruturas que servem como base para diferentes propósitos. Por fim, a abordagem crítica, a qual visa questionar e analisar criticamente a forma que muitas situações acontecem; logo, nessa abordagem as relações de poder são questionadas, dando margem para que os indivíduos possam refletir acerca de suas realidades, expressando sempre as suas identidades individuais, sociais e culturais. A abordagem defendida nesta pesquisa é a crítica, não desprezamos as demais, entretanto precisamos reconhecer que cada uma oferece arcabouço teórico-prático para cenários particulares e que podem ser mescladas conforme a necessidade e metas emergentes, possibilitando, dessa forma, que o professor aborde em seus ecossistemas de ensino a abordagem que melhor combina ou se encaixa com as necessidades dos alunos.

A seguir, apresentamos, com base em Cope e colaboradores (2020), o Quadro 9, abordando os quatro Processos de Conhecimentos em sala de aula, bem como seus respectivos subprocessos e exemplos de atividades de Letramentos.

**Quadro 9 - Processos de Conhecimentos em Salas de Aula**

<b>Processos de Conhecimentos</b>	<b>Subprocessos de Conhecimentos</b>	<b>Exemplos de Atividades de Letramentos</b>
<i>Experienciando</i>	<p><b>O conhecido:</b> estudantes trazem para a situação de aprendizagem, perspectivas, objetos, ideias, formas de comunicação e informação que lhes são familiares e refletem sobre suas próprias experiências e interesses.</p> <p><b>O novo:</b> estudantes estão imersos em novas situações ou informações, observando ou participando de algo novo, ou desconhecido.</p>	<p><b>O conhecido:</b> introduzir, mostrar, falar sobre algo/alguma coisa familiar ou “fácil”; ouvir, ver, assistir, visitar.</p> <p><b>O novo:</b> introduzir algo menos familiar, mas que, pelo menos, faça algum sentido apenas por imersão; ouvir, assistir, ver, visitar.</p>
<i>Conceitualizando</i>	<p><b>Por nomeação:</b> estudantes agrupam informações em categorias, aplicam os termos de classificação e definem esses termos.</p> <p><b>Com teoria:</b> estudantes fazem generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias.</p>	<p><b>Por nomeação:</b> definir termos, fazer um glossário, rotular um diagrama, ordenar ou categorizar coisas semelhantes e distintas.</p> <p><b>Com teoria:</b> desenhar um diagrama, elaborar um mapa conceitual ou escrever um sumário, teoria ou fórmula que una os conceitos.</p>
<i>Analisando</i>	<p><b>Funcionalmente:</b> os estudantes analisam conexões lógicas, relações de causa e efeito, estrutura e função.</p> <p><b>Criticamente:</b> estudantes avaliam as perspectivas, os interesses e os motivos próprios e de outras pessoas.</p>	<p><b>Funcionalmente:</b> escrever uma explicação, criar um diagrama de fluxo de dados, desenhar um diagrama técnico, criar um storyboard, fazer um modelo.</p> <p><b>Criticamente:</b> identificar lacunas e silêncios, analisar propósitos (para esse tipo de conhecimento), prever e discutir consequências, sustentar um debate, escrever uma crítica.</p>
<i>Aplicando</i>	<p><b>Apropriadamente:</b> estudantes testam seus conhecimentos em situações reais ou simuladas para ver se funcionam de uma maneira previsível em um contexto convencional.</p> <p><b>Criativamente:</b> estudantes fazem uma intervenção inovadora e</p>	<p><b>Apropriadamente:</b> escrever, desenhar, atuar usualmente, para resolver um problema.</p> <p><b>Criativamente:</b> usar o conhecimento que aprendeu inovadoramente, assumir risco intelectual, aplicar conhecimento a um ambiente diferente, sugerir um novo problema, traduzir conhecimento</p>

	criativa no mundo, expressando distintamente suas próprias vozes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente.	para uma mistura de “modos” de significação.
--	---	--

**Fonte: Elaboração própria (2024) a partir de Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020, p. 75-76).**

Com base no que fora explicitado no quadro acima, discutiremos a partir de agora sobre cada um dos subprocessos mencionados. Cabe ressaltar que, a princípio, que os Processos de Conhecimentos foram desenvolvidos, inicialmente, pelo NLG, sendo estes com uma nomenclatura um pouco diferente; assim, o experienciando era a prática situada, conceito este que refere-se a “imersão na experiência e na utilização dos *Designs* disponíveis” (Cazden; *et. al.*, 2021, p. 140); o conceituando era a instrução explícita, aspecto este relacionado as metalinguagens presente nos designs disponíveis; o analisando era o enquadramento crítico, o qual preconizava a “interpretação do contexto social e cultural dos designs de significados específicos” (p. 140); e, o aplicando que estava associado a prática transformada, movimento este que visa a transformação de práticas para cenários significativos. A mudança de termos acontece graças à constante atualização dos pesquisadores Cope e Kalantzis; existem controvérsias em relação à mudança de termos, mas a partir da nossa visão, a atualização nos conceitos especificou ainda mais.

**Experienciar o conhecido**, ancorado nos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, está relacionado à noção de que a cognição humana é situada em contextos versáteis e flexíveis. Neste subprocesso do conhecimento, é importante destacar que, além de considerar as práticas letradas de aprendizagem em âmbito escolar, as experiências dos alunos em cenários fora deste ambiente devem ser consideradas, pois a no processo de construção de significados, “os significados são fundamentados nos padrões de experiências do mundo real e na ação e nos interesses subjetivos” (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020, p. 81). Com base nesse arcabouço, experienciar o conhecido estabelece que os indivíduos “possam refletir sobre suas próprias experiências de vida, trazendo para a sala de aula conhecimento com o qual estão familiarizados e suas formas de representar o mundo” (p. 77). Ou seja, faz-se necessário que os professores explorem os artefatos sociais, linguísticos e culturais que os alunos trazem consigo para as práticas textuais e linguísticas que acontecem na sala de aula. Experienciar o conhecido, em síntese, lida com as experiências prévias dos alunos, pois estes, a partir de uma pedagogia crítica, são seres sociais, bombardeados de conhecimentos de cenários (in)formais de aprendizagem.

**Experienciar o novo**, por outro lado, acontece quando o aluno é inserido e imerso em novos cenários de aprendizagem. Nos ecos de Cope e Colaboradores (2020, p. 77), o aluno passa a vivenciar “novas situações, informações e ideias”, tudo isso em prol da geração de novos conhecimentos. No âmbito escolar, experienciar o novo acontece por meio da inclusão e estudo de novos textos (multimodais), os quais vão originar saberes que se somarão aos saberes prévios dos alunos. Neste subprocesso do conhecimento, os alunos, enquanto seres atuantes em uma sociedade híbrida, diversa e plural, “são expostos a novos significados, fora de suas experiências cotidianas, o que, entretanto, só funcionará como uma experiência de aprendizagem, de fato, se estiver dentro de uma zona de inteligibilidade e segurança” (p. 77). Com isso em mente, experienciar o novo requer uma visão sensível por parte do professor, pois nesse processo de fazer significar, o aluno precisa ver significado.

Partindo da noção de que “conceitualização não é meramente uma reprodução de um saber do professor ou do material escolar, mas um processo de conhecimento no qual aprendizes se tornam conceitualizados ativos, fazendo do tácito o explícito e generalizando a partir do particular” (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020, p. 81), somos guiados a conhecimentos “especializados e disciplinares”, os quais são baseados em aspectos conceituais e teóricos, podendo, dessa forma, atuarem como meta representações de elementos basilares do *Design*. Assim, **Conceitualizar por nomeação**, em sua gênese, refere-se a capacidade de nomear, categorizar, bem como de determinar divergências e convergências sobre um dado conceito. Sob o viés dos letramentos, os conceitos atuam como metalinguagens, isto é, o uso da linguagem para falar sobre a própria linguagem ou para discutir elementos linguísticos. Cabe destacar que conceitualizar por nomeação requer a capacidade de desenvolver metarrepresentações, as quais dialogam com os *designs* dos textos; de tal modo, “conceituar por nomeação, com os aprendizes, sendo convidados a olhar para um texto ou a considerar algo no mundo para criar suas próprias conceitualizações, nomeando e classificando conforme as suas características gerais” (p. 78). Em termos gerais, conceitualizar por nomeação é atribuir a artefatos designações, considerando, portanto, as realidades pelas quais se desenvolvem e criam significados em diferentes modos.

**Conceitualizar com teoria**, nos ecos de Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), vincula-se a necessidade de generalizar e reunir conceitos em *designs* de interpretação, evidenciando o papel da teoria no processo de aprendizagem. Os autores destacam que os aprendizes “constroem modelos cognitivos ou representações de conhecimento, que tipicamente são organizados em esquemas e processos de reconhecimento de padrões, e passam, então, a ser ferramentas úteis para compreensão, produção e comunicação de conhecimento” (p. 78). Sob

esta orientação, conceitualizar com teoria é compreender, de forma sistemática, analítica e consciente (Cazden; *et al.*, 2021), os conceitos de diversas formas; e, a partir disso, possam possibilitar aos aprendizes a capacidade de aplicar conscientemente os conceitos ora fundamentados na teoria, os quais ocorrem, além de instruções explícitas, de forma colaborativa e reflexiva. Em resumo, no subprocesso de conceitualizar com teoria, os alunos são instigados a ajudarem a construir a teoria por si, a partir de *Designs* Disponíveis. Isso implica dizer, portanto, que os alunos não apenas compreendem a teoria, mas também a aplicam e a testam em suas interações rotineiras, atribuindo, dessa forma, significado a estas práticas (sociais, digitais e multimodais).

Tendo em vista que analisar, no cenário pedagógico, pode possuir dois significados: (i) associa-se a capacidade analítica para visualizar algo, e (ii) refere-se a capacidade de avaliar as intenções e motivações dos indivíduos na produção de significados. No subprocesso de conhecimento, o **Analisar funcionalmente**, temos, de forma explícita, a necessidade de desenvolver aptidões para analisar, sob pontos de vista distintos, as práticas que nos rodeiam. Por assim se manifestar, o analisar funcionalmente requer a instauração de “conclusões inferenciais e dedutivas, de relações funcionais (entre causa e efeito) e de análise de conexões lógicas, em que os aprendizes desenvolvem cadeias de raciocínio e explicam padrões de conhecimento e experiência” (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020, p. 79). Dessa forma, a partir dos *Designs* e da análise funcional de artefatos, os alunos precisam aprender a verificar como os textos operam para transmitir e produzir significados. Em resumo, o analisar funcionalmente visa ampliar a compreensão dos alunos sobre como a linguagem opera em diversas formas, capacitando-os a interpretar, produzir e comunicar de maneira eficaz em uma sociedade cada vez mais multimodal e complexa, considerando a representação que emerge a partir das práticas de letramentos.

**Analisar criticamente**, que se manifesta a partir da análise sócio-cultural dos *Designs* disponíveis, requer visões sensíveis sobre os cenários e realidades que os indivíduos se inserem e interagem. Nos ecos de Cope e colaboradores (2020, p. 79), a concepção de analisar criticamente refere-se a “avaliação das perspectivas, dos interesses e dos motivos daqueles envolvidos na construção de conhecimento, em que os aprendizes interrogam os propósitos relacionados aos significados ou as ações, com base na interpretação do contexto sociocultural”. Em linhas gerais, resgatando as vozes de Janks (2016), podemos dizer que o analisar criticamente está envolto nas relações de poder, as quais, em muitos cenários, se concentram nas mãos de uns, enquanto outros apenas seguem, sem questionar, o que é (im)posto. Então, em uma perspectiva crítica, faz-se importante refletir sobre quem é excluído



e quem é incluído, e por quais motivos tais manifestações acontecem. À face do que fora exposto, destaca-se que “um aspecto fundamental da análise crítica é refletir metacognitivamente sobre a influência de suas próprias perspectivas e processos de pensamento, buscando torná-los mais eficientes ao serem acompanhados pelo sistema de metacognição ou monitoramento e reflexão sobre o próprio pensamento” (Cope; *et. al.*, 2020, p. 79). Dessa forma, analisar criticamente, trata-se, também, de um processo metacognitivo, isto é, refere-se à capacidade de uma pessoa pensar sobre seus próprios processos cognitivos, refletindo, monitorando e regulando, portanto, o próprio pensamento.

Muito vem sendo discutido acerca de experienciar, conceitualizar e analisar os processos de conhecimento, mas, e a aplicação prática desses conhecimentos? Dentre o arcabouço dos subprocessos, tem-se o **Aplicar adequadamente**, que se consolida na aplicação apropriada e criativa dos saberes construídos. Para Cope e colaboradores (2020), aplicar adequadamente os saberes “consiste em empregar conhecimentos de maneira previsível e adequada”. Os autores ainda acrescentam e destacam que “a aplicação apropriada envolve levar o conhecimento ou o tipo de texto de volta a situações realistas de adequação ao mundo real, ou aos espaços que o simulam” (p. 79). Em conformidade e em síntese ao que fora apresentado, o aplicar adequadamente alicerça-se em como podemos usar o que fora aprendido em sala para contextos práticos da realidade (social, cultural, cívico e digital); ou seja, acontece uma “transferência, na prática de construção de sentidos” (Cazden; *et. al.*, 2021, p. 140). Neste subprocesso de conhecimento, o conhecimento novo é aplicado na realidade, sendo e mostrando, dessa forma, significados para os alunos.

Tem-se, nesse leque dos processos de conhecimento, por fim, o **Aplicar criativamente**, cujo eixo norteador está alicerçado em formas inovadoras e criativas do conhecimento. Então, diante da amplitude de modos, os elementos do *Design* podem ser recombinações de formas autênticas, inovadoras e significativas; práticas estas que atendem a propósitos comunicativos bem delimitados ou projetados. Aplicar criativamente, nas vozes de Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020, p. 79), é “um processo de tornar o mundo novo com novas formas de ação e percepção”, sendo, portanto, peça chave para a construção de significados.

Destaca-se, portanto, que os processos de conhecimento não são movimentos lineares e sequenciais; pelo contrário, seguem uma ordem flexível, experimental e reflexiva. Então, ao abordar tais conceitos em sala de aula, os professores devem considerar as híbridas e plurais realidades dos escopos escolares, dos objetivos pedagógicos estabelecidos e dos resultados que tais ações floresçam. Por meio dos processos de conhecimento de experienciar, conceitualizar, analisar e aplicar, podemos expandir os repertórios da construção de

significados nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a partir do entrelaçamento de tais processos, a pedagogia é ressignificada, podendo, dessa forma, atender significativamente domínios mais amplos além dos muros das salas de aula.

#### **2.4.2 Pedagogia do Letramentos Críticos**

A amplitude dos novos moldes de ser, estar e interagir no mundo contemporâneo é acompanhado e direcionado para Letramentos Múltiplos (Rojo, 2009, 2012. Street, 2003), a saber ancorados em práticas e eventos de letramentos: acadêmicos, literários, científicos, digitais, críticos, raciais, etc. Assim, havendo uma amplitude de possibilidades, focaremos nos letramentos críticos, uma vez que retoma os pressupostos transgressivos desta pesquisa.

De acordo com Janks (2016), os Letramentos Críticos (LC) possuem efeitos sociais, isto é, lidam com questões marginalizadas, as quais necessitam de reflexão. Dessa forma, Sardinha (2018, p. 1) enfatiza que “a formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades, com incentivo de ações que visem a mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade”. Nessa perspectiva educacional, os alunos são instigados a refletirem sobre suas realidades, bem com os eventos que norteiam suas relações.

Refletir e interpretar nem sempre são atividades fáceis; e, por assim ser, precisamos ter em mente que tudo que é dito ou escrito possui efeitos sociais e intenções subjacentes. Nada é neutro, muito menos transparente. Nos ecos de Janks (2016), ao viver em um mundo cada vez mais plural, precisamos nos ancorar em discursos, os quais nos direcionam para visões questionadoras; assim, a pergunta basilar que norteia os estudos relacionados aos Letramentos Críticos, é “quais interesses estão sendo atendidos” (p. 21). É imprescindível destacar que quando lemos, escrevemos ou falamos temos propósitos bem delimitados, e na perspectiva dos Letramentos Críticos, o questionamento acerca de quem se beneficia com o dito, quem inclui/exclui, a quem marginaliza, quais consequências podem (ou não) emergir, são aspectos centrais de discussão. Com dito, tudo aquilo lançado, via os canais escritos, orais e digitais, atuam como “vinculações que fazemos com valores, crenças e práticas sociais” (p. 25).

Se os moldes de leitura já haviam sido alterados, mediante as influências das novas tecnologias emergentes e das possibilidades multimodais, agora ler se torna uma prática que vai além da compreensão de aspectos linguísticos (Janks, 2016). A sincronização dos aspectos multimodais, linguísticos e intenções subjacentes/imbricadas nos discursos requer visões críticas, as quais se combinam e geram significados cada vez mais essenciais. Então, todo

discurso lançado, advém de indivíduos dotados de inteligência e bombardeados por crenças, influências e experiências de vida.

Janks (2010, 2016), em seu Modelo de Letramento Crítico (MLC), destaca que as práticas e eventos de letramentos são mediados por relações de poder, as quais, segundo a autora, considera questões de Poder (dominação), Acesso (disparidade) e Diversidade (diferença), conceitos estes expostos no Quadro 10, a seguir.

**Quadro 10 - Modelo de Letramento Crítico (MLC)**

<b>Poder (dominação)</b>	<b>Acesso (disparidade)</b>	<b>Diversidade (diferença)</b>
É abordado questões acerca das relações, desigualdade e concentração de poder, bem como categorias de opressão a partir da língua/discurso.	É questionado a que tipo de conhecimento nós temos acesso e por que, em muitos casos, existe uma prática segregadora.	É destacada a necessidade de considerarmos as diferenças sociais, linguísticas, identitárias e culturais dos indivíduos.

**Fonte: Elaboração própria (2024) baseado em Janks (2016).**

Nos ecos do que fora exposto no Quadro acima, é importante enfatizar que o conceito de **Poder (dominação)**, do ponto de vista dos Letramentos Críticos, visa tecer considerações acerca das relações em que são constituídas a partir das práticas que estamos inseridos. Então, o poder necessita ser transformador e igualitário; quando não existe um balanceamento do poder, surgem opressores e oprimidos, sendo, o primeiro, um ditador daquilo que deve ser seguido, o segundo, apenas obedece, sem questionar. Na Pedagogia dos Letramentos Críticos, tem-se, portanto, indivíduos que pensam criticamente, que problematizam as relações de poder e que assumem papéis ativos na sociedade. De acordo com Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020, p. 141), o pensamento crítico vincula-se às formas de “aprender a ver o mundo a partir de múltiplos pontos de vista, não assumindo que as coisas são exatamente o que os textos dizem que são”. Em resumo, trata-se da necessidade de desenvolver capacidades cognitivas em aprender a questionar, de forma crítica e fundamentada, o que anteriormente fora (im)posto.

Partindo da noção de que o mundo é mediado e representado “na e pela linguagem” (Janks, 2016, p. 31), direcionamos o nosso olhar para que “crescemos, inconscientemente, absorvendo os discursos das pessoas ao nosso redor” (p. 31) e por assim viver, muitas vezes, nossas identidades sociais, linguísticas e culturais são mediadas por tais artefatos. Língua é poder, prestígio e exclusão, pois nem sempre, em uma abordagem tradicional, os indivíduos terão o direito de fala; comumente, são silenciados por questões raciais, de gênero, idade, etnia, entre outras, perpetuando, dessa forma, o silenciamento das massas populares.

Usar a língua(gem) é resistir, é mostrar identidades, é analisar e identificar discursos excludentes e lutar por equidade. Cabe elucidar, segundo Gee (1990), que os discursos são modos construídos para interagir nas práticas sociais e que é imprescindível valorizar e respeitar o outro. Reconhecer o papel das diversidades é o caminho principal para a descolonização das mentes presas em moldes ultrapassados (Ngugi, 1991) e então, descentralizar o poder das mãos que usam para oprimir as minorias comumente marginalizadas.

Diferentes pessoas têm diferentes experiências prévias, oportunidades, crenças e valores, e por assim ser, precisamos, no escopo escolar, dar vez e voz à pluralidade que ali se desenvolve. Baseado nesse cenário, Jordão (2016, p. 45), ao discutir sobre a vida social, as ideologias e os sujeitos em construção, destaca que, interno aos Letramentos Críticos, “as diferentes pessoas, os diversos saberes e as variadas práticas sociais (inclusive as de letramento) não trazem em sua natureza elementos que nos permitam valorá-los a priori”. Nesse sentido, todas as pessoas têm algo a aprender e a ensinar; e cabe a incluirmos e dar voz aos que são silenciados. A partir disso, tem-se, nos Letramentos Críticos, a **Diversidade (diferença)**, cujo princípio norteador se alicerça na necessidade de considerarmos as diferenças sociais, linguísticas, identitárias e culturais dos indivíduos, ao existirem configurações variadas para estar no mundo (Janks, 2016). Considerar a diversidade linguística, social, racial, de gênero, etnia, idade, não é se desprender dos seus valores e crenças, mas de aceitar que o mundo é plural, híbrido e que os seres humanos que nele habitam necessitam vivenciar o novo e o diferente como possibilidades de ser e estar no mundo.

Por fim, quanto ao **Acesso (disparidade)**, é importante elucidar que costumeiramente certos grupos de pessoas têm acesso a conhecimentos e oportunidades variadas, enquanto outras não. Janks (2016, p. 34), refletindo sobre as atuais configurações do que (não) é ensinado, pontua que “que versão de história é ensinada na escola, que música, que arte, que literatura, que língua, que sistema de crença?” A partir dessas reflexões, reflete-se que aquilo que nos é ensinado, é aquilo que tivemos acesso e isso pode moldar a forma que interagimos com o mundo, bem como as visões que são construídas a partir daí. Logo, surge o questionamento: quais conteúdos devem fazer parte do currículo vigente? O que deve ser priorizado? A resposta provisória para tais indagações é: os conteúdos que levem a transformação, que façam dos alunos pensantes, que sejam significativos. Sob esse prisma, Foucault (1970), ao abordar sobre o papel social da escola, enfatiza que “qualquer sistema é uma forma política de manutenção e modificação [...], juntamente com os saberes e poderes

que eles carregam” (p. 123). Assim, em termos simples, uns terão acesso privilegiado, enquanto outros não. Essa prática segregadora reflete uma sociedade que limita e dificulta as possibilidades que grupos minoritários tenham.

Face ao que fora apresentado, um dos caminhos para promover a diversidade e a equidade, na perspectiva dos Letramentos Críticos, é “problematizar as hierarquias sociais, questionar os sistemas de inclusão e exclusão, de valorização e desvalorização de pessoas e seus saberes”. A escola e os professores precisam estabelecer, de forma crítica e participativa com os alunos, que “as diferenças constituem um ambiente plural, multifacetado, cujos elementos nem sempre [...] de forma pacífica” (Jordão, 2016, p. 47). Dessa forma, o desequilíbrio e os conflitos estão presentes nas diferenças; e está tudo certo. É a partir de cenários que nos tiram da zona de conforto que podemos refletir, repensar posturas e construir significados.

Na Pedagogia dos Letramentos Críticos, a concepção de aluno é alterada, pois estes são vistos enquanto agentes ativos, preocupados com eventos dos cenários que estão inseridos (pessoal, local e global), e que cooperem, colaborativamente, em prol de melhorias para tais problemas. As novas reconfigurações solicitam alunos que sejam críticos. À luz dessa realidade, Geertz (1973), ao argumentar sobre ser crítico, destaca que é “buscar constantemente entender as suas e construir outras formas de ver, de fazer, de ser e de estar no mundo; significa viver em movimento e perceber-se como agente na construção dos sentidos - agente ‘suspenso em teias de significação que ele próprio teceu’”. (p. 5). Em síntese, os alunos precisam assumir posturas de agentes e produtores de artefatos, que possam estar inseridos em práticas letradas significativas, e que a partir destas, estes possam aplicar criatividade e adequadamente nos plurais contextos de suas interações. Por fim, podemos definir que os Letramentos Críticos, enquanto abordagem educacional, possibilitam construir alunos sensíveis e reflexivos ao que acontece ao seu redor. Trabalhar com o desenvolvimento de letramentos nesses moldes é trabalhar com o desenvolvimento de perspectivas e possibilidades para novos tempos, novos alunos e novos professores em prol da transformação pessoal e social.

## **2.5 Materiais didáticos e Protótipos de Ensino aplicados ao Ensino de Língua Inglesa: Reflexões teóricas e práticas**

Um dos campos de estudo da Linguística Aplicada (LA), conforme destacado por Rojo (2013), é a produção de Materiais Didáticos (MDs) para o ensino de línguas, tema este que vem sendo constantemente debatido entre os linguistas aplicados (Leffa; Costa;

Beviláqua, 2019) e que apresenta controvérsias, (des)vantagens e crenças (Silva, 2007; Lima, 2012) quando tal produção é feita pelos próprios professores. A prática de produzir ou adaptar materiais didáticos é, segundo Silva e Souza (2024, p. 10), “uma atividade que envolve processos de saberes linguísticos, pedagógicos e metodológicos”. Sendo, dessa forma, condutas que requerem competências subjetivas as quais podem se associar a criatividade, customização, reflexão crítica, sensibilidade pedagógica, entre outros.

Leffa, Costa e Beviláqua (2019, p. 181), ao discutirem sobre MDs, destacam que este tópico “tem sido uma preocupação constante dos cursos de formação de docentes de línguas”, o qual vem atravessando espaços e tomando novos rumos. Assim, os autores acrescentam que “a preparação do material didático ao longo dessas décadas tem também exigido do professor um investimento adicional em novos saberes, que estão sempre mudando, e um adicional de tempo disponível, que permanece sempre escasso ao longo do tempo”. As mudanças ora mencionadas, referem-se aos constantes avanços das tecnologias digitais e como estas vêm sendo aplicadas aos processos formativos de ensino e aprendizagem; o que antes era impresso, hoje é digital, adaptável, flexível, mutável e colaborativo.

Tanto fala-se em MDs, mas o que seriam? Quais princípios norteiam sua produção/adaptação? O que seria produzir MDs? E adaptar? A concepção de língua que o professor tem pode influenciar na produção/adaptação de MDs? Essas e outras questões serão respondidas ao longo deste capítulo, haja vista a necessidade de explicitar como tais procedimentos se manifestam na prática. Para Lima (2012) uma das primeiras reflexões a serem feitas quando se refere a MDs é estabelecer que Material Didático ultrapassa a ideia de livro didático<sup>20</sup>; costumeiramente, segundo Leffa (2013) e Silva e Souza (2024), os MDs são vistos ou associados apenas aos livros, o que se configura, a princípio, como uma prática um tanto limitante. Quando nos referimos que os MDs são mais abrangentes que os livros, não estamos menosprezando este segundo, pois sua utilização nos processos de ensino e aprendizagem são significativos. Nessa conjuntura, Rojo (2013) afirma que os livros didáticos, enquanto recursos pedagógicos, assumem responsabilidades e contribuições fundamentais; logo, segundo a autora, tais artefatos podem servir como guia pedagógico, contribuição docente, suplemento de aulas e elencar os conteúdos essenciais a serem vistos durante as aulas.

---

<sup>20</sup> A respeito de livros didáticos no ensino de língua inglesa, conferir o texto de: DIAS, R.; NÓBREGA, D. G. A. Multiletramentos E Aprendizagem: Análise De Um Livro Didático De Inglês Do Ensino Médio Para O Contexto Brasileiro. *Open Minds International Journal*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 80–94, 2022. DOI: 10.47180/omij.v3i1.157. Disponível em: <https://www.openmindsjournal.com/openminds/article/view/157>. Acesso em: 30 abr. 2024.

À face do que fora exposto, destaca-se que, com base em Silva e Souza (2024, p. 11), que os livros didáticos são recursos essenciais para o processo de ensino e aprendizagem, e que “a utilização crítica e reflexiva deste, sempre considerando as necessidades contextuais emergentes nos híbridos, plurais e multifacetados cenários”. Sob este cenário ancorado na relação professor e livro, resgatamos as palavras de Frison e colaboradores (2009, p. 1), ao afirmarem que “o professor deve ter competência para superar as limitações dos livros que, por seu caráter genérico, por vezes não podem contextualizar os saberes, assim como não podem ter exercícios específicos para atender as problemáticas locais”. A partir dessa visão, os livros didáticos, em sua maioria, atendem a demandas e valores globais, mas, diante da pluralidade de meios, culturas e cenários, acaba por não ser sensível a problemas e culturas locais.

Hall (2003), ao discutir sobre produção de MDs para o ensino de línguas, enfatiza que se faz necessário valorizar o que é local. Somado a esta preocupação, Leffa e Irala (2014, p. 40-41) destacam que,

a ideia de um material didático único para todos pode ser interessante do ponto de vista de uma economia de escala, baixando os custos e possivelmente aumentando os lucros, mas pode não atender às necessidades específicas de muitos alunos, situados em diferentes coordenadas de tempo e espaço, com características pessoais próprias, que não se encaixam em um gabarito geral e único (Leffa; Irala, 2014, p. 40-41).

Um material, digamos assim, universal para o ensino de línguas desprezaria aspectos subjacentes às realidades sociais e locais. Sendo, dessa forma, uma prática que deve ser revista, pois o ensino necessita ser contextualizado e customizado para os alunos; entretanto, por não ser um mundo uniforme e com uma única realidade e cultura, é inviável a ideia de um material de ensino universal. À face do exposto, Leffa e Irala (2014, p. 41) destacam que “esse embate entre o material genérico e o customizado deixa o professor numa situação ambígua: ou trabalha menos, usando material pronto para consumo e deixa de atender adequadamente seus alunos, ou atende seus alunos, mas investe muitas horas de seu trabalho na preparação de material”. Nesse sentido, entramos em um primeiro problema relacionado à produção ou adaptação de MDs: o tempo de planejamento, sendo este tópico discutido posteriormente.

Resgatando uma de nossas indagações iniciais deste capítulo, refletimos, a partir de então, sobre o que de fato seriam os MDs. Existem várias definições para o conceito, sendo algumas expressas no quadro abaixo.

**Quadro 11 - Definições de MDs**

Autor (re) e ano	Definição
<i>Vilaça (2009, p. 4-5)</i>	“[...] qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem”.
<i>Salas (2004, p. 2)</i>	“[...] qualquer coisa que possa ser usada para facilitar a aprendizagem de uma língua”.
<i>Leffa (2003, p. 15)</i>	“[...] é uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem”.
<i>Leffa, Costa e Beviláqua (2019, p. 181)</i>	“[...] um investimento adicional em novos saberes”
<i>Silva e Souza (2024, p. 10)</i>	“[...] a construção processual, crítica e reflexiva de artefatos pedagógicos, os quais atendem a necessidades particulares, situadas em cenários de ensino e aprendizagem que prezam pela prática e autonomia docente”

**Fonte: Elaboração própria (2024).**

Diante das definições apresentadas no quadro acima, podemos extrair alguns conceitos recorrentes, a saber: facilitador da aprendizagem, instrumento de aprendizagem e artefatos pedagógicos. A partir dessas visões, definimos os MDs como possibilidades de facilitar os processos de aprendizagem usados, produzidos ou adaptados por professores no intuito de promover interação, entendimento e reflexão crítica. A produção de material didático precisa ser contextualizada, sensível com a realidade sociocultural dos alunos, passível de constante customização, adaptação e avaliação (crítica).

Ao produzir MDs, o professor mobiliza saberes linguísticos, pedagógicos e metodológicos, os quais, somados aos saberes culturais e sociais, possibilitam um planejamento sensível ao que de fato importa: a aprendizagem dos alunos. Quando se trata de produção de materiais, o planejamento e a reflexão devem andar lado a lado e dialogar; o planejamento, diante da visão aqui defendida, precisa ser ancorado em filosofias de ensino libertárias e problematizadoras da realidade nos quais os alunos se encontram situados. Planejar requer pesquisa, tempo e determinação para movimentar, propor e obter resultados significativos. Nesse panorama, Silva e Souza (2024, p. 10), sinalizam que “produzir MD é ousar, é ser criativo, é reinventar sua prática a partir dos *designs* disponíveis”.

Vilaça (2009), ao discorrer sobre materiais didáticos, frisa que formas ou modalidades de produção e utilização de MDs surgem a partir de livros didáticos, vídeos, músicas, cópias de exercícios, CDs/DVDs. Somados a isto, Lima (2012) acrescenta que os documentários, apostilas e internet são exemplos de materiais didáticos (ou materiais que podem ser



didatizados para as salas de aula). Dessa forma, ampliamos e incluímos a lista de possibilidades de MDs, sendo Materiais Audiovisuais, Slides, Jogos Educacionais (ferramentas digitais), cartazes, entre outras alternativas viáveis, disponíveis, adaptáveis e didatizadas.

Lima (2012, p. 149), ancorado nos estudos de Rangel (2002), ao discorrer sobre o cenário de materiais didáticos, pontua três aspectos que são importantes serem evidenciados, a saber: (i) um material pode ser acessível para determinada escola, mas não para outras; (ii) pode atingir e motivar determinados sujeitos, mas não outros e (iii) pode ser mais ou menos valorizado pela escola e pela comunidade. Frente ao exposto, fica evidente que “cada material didático tem uma inserção cultural e uma “personalidade” própria, “dialogando” com os sujeitos que a ele recorrem de uma forma que lhe é peculiar”. Dessa forma, os MDs não podem ser universais, estes, como defendemos, necessitam ser contextualizados com os plurais cenários existentes. Tal prática, contextualizada, customizada e sensível à realidade dos alunos, possibilita um ensino cada vez mais humano, crítico e libertador.

Nesse aspecto, Nicholls (2001) argumenta que,

ao organizar o material a ser ensinado de tal forma que se torne significativo para o aluno, o professor está concorrendo para ativar os processos mentais disponíveis no aluno e para a aquisição consciente de competência, um requisito necessário ao desempenho satisfatório (Nicholls, 2001, p. 29).

Fica evidente, com base em Nicholls (2001), que os materiais didáticos quando descontextualizados, seja de conteúdo ou de faixa etária, atrapalham o processo de aprendizagem. É a partir de material utilizado, principalmente, que os alunos veem significado no que estão aprendendo em sala de aula. Quando fogem da realidade dos discentes, as aulas se tornam desmotivadoras e desinteressantes, a evasão e desmotivação acontecem, e o ensino do componente passa a ser visto como irrelevante e desnecessário.

Muito se tem falado sobre produção, mas e sobre as adaptações de MDs? É a adaptação de MDs uma cópia ressignificada? Em sua gênese, o conceito de adaptar relaciona-se à ação de ajustar ou modificar algo para torná-lo adequado ou funcional em um contexto específico; partindo dessa premissa e associando aos MDs, Silva e Souza (2024, p. 10) destacam que “a adaptação de MD ocorre quando o professor, ao se deparar com materiais, recursos pedagógicos e produtos fechados, tenta, com base nos *designs* disponíveis e no contexto de ensino e aprendizagem propor melhorias mais sensíveis à realidade de sala de aula”. Ao se referirem a materiais didáticos “fechados”, os autores associam a livros didáticos e apostilas, os quais não permitem, ao professor, a possibilidade de adaptação. Dessa

forma, “adaptar é sensibilizar-se para com o ensino, os alunos e o escopo escolar” (Silva; Souza, 2024, p. 24).

Nos estudos linguísticos aplicados, a concepção de língua pode alterar significativamente a prática do professor em sala de aula, pois a depender da visão defendida, posturas são adotadas na tentativa de seguir princípios. Nesse contexto, questionamos: a visão de língua pode influenciar no processo de produção e adaptação de MDs? Em termos simples, sim; a concepção de língua defendida por um professor se manifesta, em diferentes formas, em como ele vai produzir, adaptar ou seguir os materiais didáticos disponíveis (Lima, 2012; Leffa, 2003). Então, ao defender, por exemplo, uma visão de língua estruturalista, o professor tende a focar nas estruturas linguísticas (não estabelecendo uma conexão com o contexto); por outro lado, quando visualizada como uma prática social, influenciada por fatores culturais e sociais, a língua(gem) se torna mais significativa. Nesse sentido, defende-se aqui a abordagem de práticas sociais da língua e da produção de MDs.

Partindo da noção de MDs enquanto artefatos pedagógicos associados às práticas sociais, cabe destacar que sua produção ou adaptação trata-se de atividades controversas, as quais apresentam manifestações negativas e positivas. Silva e Souza (2024, p. 11), ao discorrem sobre este ponto, destacam que a “sua produção permite a autoria, a adaptação, a flexibilidade, a contextualização, a customização e personalização dos recursos disponíveis”, enquanto, sob um olhar negativos, Leffa e colaboradores (2019) salientam que,

[...] críticas negativas contra a autoria de materiais pelo professor como parte de um jogo de interesses que se estende para além de questões pedagógicas, incluindo aspectos de natureza política e econômica de falta de interesse em valorizar e empoderar os professores (Leffa; *et. al.*, 2019, p. 187).

Destaca-se, com base nisso, que a lista de aspectos negativos relacionados à produção ou adaptação de MDs é uma tanto vasta. Nesse caráter, Silva e Souza (2024), ancorado em Leffa e colaboradores (2019), elencam 8 pontos desfavoráveis sobre este tópico, sendo estes: (i) baixa qualidade dos MDs; (ii) falta de uma sequência lógica; (iii) falta de objetividade e clareza nas propostas; (iv) presença de erros gramaticais; (v) instruções confusas; (vi) *design* singelo; (vii) seleção de materiais pedagogicamente inadequados e (viii) tempo de planejamento reduzido.

Somado ao que fora exposto, podemos mencionar ainda: (i) a falta de experiência em *Design* Instrucional, a falta dessa competência pode resultar em produtos (MDs) confusos com objetivos educacionais desajustados com a realidade do público da qual se almeja atingir; (ii) as limitações de recursos, seja de tempo ou de recursos financeiros/tecnológicos/digitais,

podem impactar a qualidade dos materiais produzidos; (iii) falta de conhecimento sobre as necessidades dos alunos, ocorre principalmente quando não se conhece o público alvo, resultando em produções equivocadas; (iv) ausência de treinamento específico ou de atualização, quando o professor não possui formações continuadas ou tenta se atualizar, seus materiais produzidos podem ser ultrapassados para o tempo corrente, o público alvo e as tecnologias emergentes, e (v) pressões externas e falta de *feedback*/colaboração, devido a pressões e demandas, muitas vezes os professores acabam não possuindo tempo suficiente para conhecer o público, avaliar suas necessidades, pesquisar, refletir e produzir. Sem a colaboração dos seus pares, o processo de produzir ou adaptar MDs pode ter sua qualidade afetada. Diante desse cenário, Silva e Souza (2024, p. 12) concluem que “produzir e/ou adaptar MDs é uma atividade de resistência, a qual requer, além de criatividade, prazer por autoria, contextualização, uma formação sólida, fundamentada numa pedagogia crítico-reflexiva”. Reforça-se, portanto, que o professor ainda é a maior ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem.

Evidencia-se, infelizmente, que tais visões negativas são numerosas, mas, como toda moeda tem um segundo lado, falaremos agora sobre os pontos positivos que rodeiam a produção dos MDs. Silva e Souza (2024) evidenciam que produzir ou adaptar MDs trata-se de uma prática reflexiva, a qual envolve flexibilidade, customização e contextualização. Tais princípios básicos podem ser associados ainda com alguns elementos positivos para a produção ou adaptação de MDs expostos e comentados no Quadro 12 a seguir.

**Quadro 12 - Elementos positivos que envolvem a produção ou adaptação de MDs**

Elemento	Definição
<i>Contextualização do ensino, público e cenário</i>	Nos processos de produção e adaptação de MDs faz-se necessário considerar as condições de ensino, os alunos, bem como a realidade local, cultural e social destes, tornando, dessa forma, o aprendizado mais relevante e significativo.
<i>Adaptação ao Público-alvo (faixa etária)</i>	Não adianta produzir um material incrível, que embora considere a realidade sociocultural dos discentes, mas que não se adeque a faixa etária e nível linguístico destes na LE.
<i>Flexibilidade e Personalização</i>	Diferentemente dos Livros Didáticos ou Apostilas, os MDs produzidos ou adaptados pelos professores devem ser passíveis de constante flexibilidade e personalização. Dessa forma, a partir de colocar os materiais produzidos em prática, o professor deve refletir sobre como estes são recebidos pelos alunos e assim, em outros contextos, remodelá-los. Lembramos que não se trata de produtos fechados e acabados, mas de artefatos processuais e inacabados. Sobre a personalização, o

	professor deve personalizar seus materiais; para isso, investir em formações sobre tecnologias e ferramentas digitais aplicadas ao ensino pode ser uma boa alternativa para materiais mais engajadores e dinâmicos.
<i>Inovação Pedagógica</i>	A criação de MDs possibilita aos professores a oportunidade de experimentar e colocar em prática abordagens pedagógicas inovadoras e incorporar novas tecnologias, mantendo, dessa forma, o ensino engajador. Ou ainda, pode possibilitar a produção de novos artefatos docentes.
<i>Envolvimento dos Alunos</i>	Deparando-se com materiais contextualizados e personalizados com suas realidades, os discentes se sentem contemplados pelo material e práticas do professor. Assim, motivados, o engajamento em sala de aula aumenta, bem como a interação sofre alterações positivas.
<i>Autonomia Profissional</i>	Com a possibilidade de produzir ou adaptar seus próprios materiais, os professores se sentem motivados e não pressionados para seguir um livro ou apostila. Com base nessa liberdade na produção, uma maior autonomia e controle sobre o processo de ensino é dada aos professores, permitindo-lhes refletir, contextualizar e personalizar seus MDs.
<i>Possibilita inclusão de Tecnologias Digitais e Estimula à criatividade do professor</i>	Com autonomia docente para produzir seus próprios materiais de ensino, o professor pode, com base na sua formação e <i>designs</i> disponíveis, incluir ou dar espaço para inclusão de tecnologias, ou ferramentas digitais. E, portanto, expandir as possibilidades de ensino e interação. Ao didatizar e inserir meios digitais nas aulas, o professor articula e mobiliza saberes, os quais podem promover um ensino significativo. No que tange à criatividade, produzir ou adaptar são atos de ousadia, são processos que envolvem conhecimentos linguísticos e pedagógicos em prol da criação de artefatos personalizados e inovadores.

**Fonte: Elaboração própria (2024).**

Em adição ao que fora abordado, Leffa, Costa e Beviláqua (2019) destacam que além de considerar aspectos positivos ou negativos relativos à produção, ou adaptação de MDs, precisamos levar em conta aspectos de caráter mais subjetivos relacionados àqueles que ousam praticar tal ação. Desse modo, os autores evidenciam que muitos professores, não obstante as adversidades principalmente relativas a tempo de planejamento, recursos disponíveis e falta de formação/design instrucional, algo precisa ser avaliado: o prazer pela produção (autoria) de MDs.

O prazer pela autoria de materiais didáticos reflete e revela subjetividades dos professores. Dessa forma, “quando o professor produz seu próprio material projeta nele sua presença, como um autor que se multiplica em sua obra” (Leffa; Costa; Beviláqua, 2019, p. 199). Os autores ainda complementam que “o material bem-sucedido é aquele que dá ao

professor o prazer da autoria e ao aluno o sentimento de prestígio pelo trabalho feito pelo professor em seu benefício”. Em síntese, quando o professor observa em sala de aula que seus alunos receberam significativamente o que fora proposto e elaborado por ele, a motivação surge, o ensino e aprendizagem são alterados e práticas inspiradoras emergem.

Mesmo confrontado com vários desafios, quando o professor opta por produzir ou adaptar seus próprios MDs, alguns princípios essenciais precisam ser considerados. Portanto, considerar o cenário, os atores e as ações envolvidas, tornam-se peças fundamentais para o processo de produção dos materiais. Elucida-se, então, conforme destacado por Leffa, Costa e Beviláqua (2019, p. 187), a relação entre os três princípios mencionados são compreendidos enquanto “[...] sistemas de atividades [...] com suas normas, divisão de trabalho e compartilhamento objetivos”. Tendo em vista essa intrínseca relação, somado a contextualização e personalização, propomos o Quadro 13, elencando questionamentos inerentes a produção ou adaptação de MDs.

**Quadro 13 - Elementos preliminares para a produção e adaptação de MDs de Línguas**

<b>Cenário (Onde estou?)</b>	<b>Atores (Com quem estou?)</b>	<b>Ação (O que está acontecendo?)</b>
“Preocupação em atender aos interesses da instituição e da comunidade” (Leffa; Costa; Beviláqua, 2019, p. 187).	“Considera a personalização e envolve principalmente a preocupação em atender as necessidades e interesses dos alunos” (Leffa; Costa; Beviláqua, 2019, p. 187).	“Leva em conta o momento histórico vivido pelo aluno, dando à aula um “toque pessoal” e ao conhecimento produzido ali, um toque ‘local’” (Leffa; Costa; Beviláqua, 2019, p. 187).

**Fonte: Elaboração própria (2024).**

Quando confrontamos, preliminarmente, os conceitos de onde, com quem e o que fazer, o processo de produção de MDs tende a ser ancorado em uma pedagogia reflexiva. O professor precisa conhecer o seu cenário; onde ele está? Quais regras precisa seguir? Até que ponto possui autonomia na sua prática e materiais utilizados? O cenário atende a interesses institucionais, é o escopo escolar. Este cenário precisa de personagens (alunos), os quais possuem necessidades que vão além da decodificação de fonemas e grafemas; os alunos precisam experienciar práticas sociais reais, cada vez mais sensíveis às realidades socioculturais locais e globais. E por fim, os agentes dos processos (alunos e professores), os quais estão inseridos em cenários e com papéis delimitados (mas não enraizados), fazem o quê? Dessa forma, questionamo-nos: o que está acontecendo ao redor dos alunos? Quais vivências podem ser socializadas em sala? As ações que rodeiam os alunos precisam ser

consideradas e problematizadas em sala de aula; tal prática é imprescindível para formar cidadãos críticos, reflexivos e questionadores das suas realidades. Destaca-se, nesses termos, que a escola e as instituições auxiliam no processo (trans)formativo dos alunos, mas é na vida cotidiana (na prática) que nos tornamos agentes críticos e questionadores. Por fim, cabe destacar que nem sempre, por questões de tempo e regras institucionais, os conceitos de cenário, atores e ações poderão ser consideradas, uma vez que muitas vezes os professores têm sua autonomia docente limitada. Mas, trata-se de processos que beneficiam a produção ou adaptação de MDs.

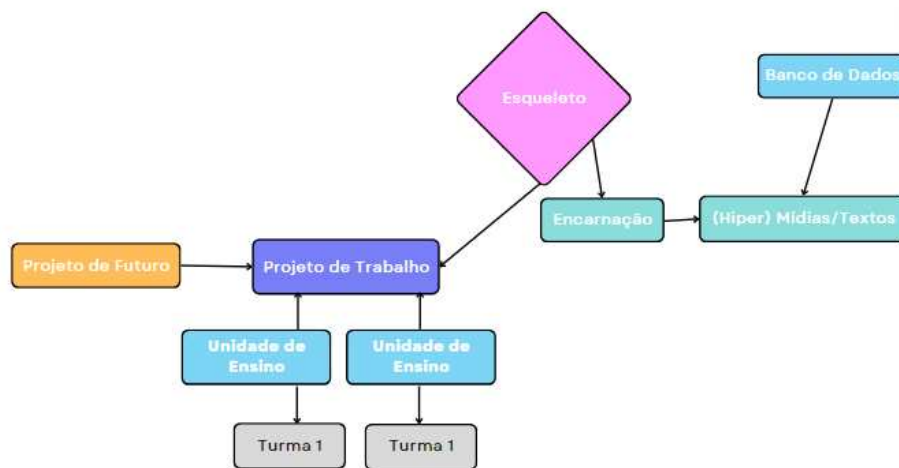
Tendo em vista a flexibilidade, a contextualização e a customização levantada pela produção e adaptação de MDs (Leffa; Costa; Beviláqua, 2019; Rojo, 2013; Silva; Souza, 2024), somos remetidos as possibilidades para a inserção e desenvolvimento dos multiletramentos em materiais didáticos (Albertin; Larré, 2020). Foram tratadas discussões acerca de como produzir material pode ser uma prática que consome bastante tempo, e, de fato, é, mas, e se professores começassem a produzir MDS, de forma colaborativa ou não, e compartilhassem para com seus pares? Seria essa prática uma rede colaborativa de produção, adaptação e socialização de MDs? E se abarcasse a formação docente? E, se considerasse as novas tecnologias e ferramentas digitais? Esses e outros questionamentos serão debatidos a seguir.

Na esteira desse raciocínio, temos, atualmente, recursos, tais como Livros Didáticos Digitais e Interativos (LDDI), os Recursos Educacionais Abertos (REA) e o Protótipo de Ensino, que possuem como aspecto basilar a produção colaborativa de materiais didáticos. Nesse cenário, discorreremos sobre os Protótipos de Ensino, haja vista o nosso objeto de estudo. Mas, o que seriam protótipos? Por que protótipos de ensino? Qual sua relação com a formação docente?

Em sua gênese, o conceito de protótipo refere-se a uma versão preliminar, a um modelo representativo de algo que está em fase de construção inicial. Os protótipos são, em linhas gerais, um desenho introdutório de algo, que por sua vez envolve processos de avaliação, testes e refinamentos. Silva e Souza (2024, p. 13), ancorados em Rojo (2013), destacam que o protótipo é “um modelo inicial, uma versão preliminar ou uma representação inicial de um produto, sistema ou conceito, tendo por objetivos: (i) testar funcionalidades ou abordagens; (ii) identificar Problemas ou resolver problemas, e (iii) servir como um projeto arquitetônico”. Dessa forma, define-se protótipo como representações arquitetônicas de um artefato que se encontra em fase de desenvolvimento, testes e ressignificações.

Quando relacionados aos materiais didáticos (Albertin; Larré, 2020; Rojo, 2013) e ancorados em práticas de ensino, os protótipos, agora nomeados de Protótipos de Ensino, se configuram como, de acordo com Rojo (2013, p. 193), “[...] um “esqueleto” de Sequência Didática a ser “encarnado” ou preenchido pelo professor, por exemplo, um modelo didático digital de um gênero ou conjunto de gêneros”. Os Protótipos de Ensino, segundo a autora, atuam como modelos basilares, esqueletos que sustentam um “corpo”, um propósito. Na Figura 5, tem-se uma representação esquemática de como os protótipos se estruturam.

**Figura 5 - Protótipos de Ensino**



**Fonte: Adaptado a partir de Rojo (2013).**

Em adição ao que foi abordado na figura, tem-se o esqueleto (protótipo) associado às unidades de ensino, aos projetos de futuro e de trabalho, as hipermídias, hipertextos e bancos de dados. Tais elementos tentam formar o Protótipo de Ensino. Fundamentadas em Rojo (2013), Albertin e Larré (2020, p. 98) acrescentam que “esse aspecto “vazado” possibilita, ainda, certa flexibilidade, já que o professor poderá construí-lo a partir do contexto de ensino no qual está inserido, do perfil da turma, dos interesses dos alunos”. Dessa forma, Silva e Souza (2024, p. 13) acrescentam e definem os Protótipos de Ensino como “um produto processual, o qual surge, reflete e se adapta a partir das necessidades e possibilidades dos cenários, atores e ações envolvidas”.

Quando associados aos processos de formação docente, Rojo (2013) pontua que os Protótipos de Ensino podem ser associados a projetos colaborativos e de coautoria. A autora enfatiza que os protótipos deveriam ser ornamentados (organizados) e serem disponibilizados/expostos em ferramentas digitais, a fim de terem uma acessibilidade democrática. Nesse sentido, Silva e Souza (2024) defendem a democratização desses

esqueletos de MDs, pois, encontrados com facilidade em meios digitais, outros docentes poderiam usar, adaptar ou se inspirar nos modelos. Rojo acrescenta que é imprescindível que as produções dos protótipos sejam feitas colaborativamente, incluindo os alunos.

Nesse cenário, Silva e Souza (2024, p. 13) definem os Protótipos de Ensino como,

modelos adaptativos de MDs colaborativos, os quais, de forma sensível, consideram culturas cânones e minoritárias, e que tais possuem acessibilidade democrática. Os protótipos devem possibilitar a (co)construção de materiais cada vez mais sensíveis à realidade dos alunos (Silva; Souza, 2024, p. 13).

Fica evidente, então, que os protótipos devem levar em consideração os recursos digitais disponíveis. Havendo essa preocupação, bem como a colaboração em massa para produção destes e o amplo compartilhamento dos modelos, os professores, de modo geral, teriam a possibilidade de se inspirar, produzir ou adaptar MDs considerando os híbridos e plurais cenários de ensino. “A criatividade, o prazer por autoria, a contextualização, uma formação sólida, fundamentada numa pedagogia crítico-reflexiva reflete uma necessidade urgente” (Silva; Souza, 2024, p. 23). Portanto, os Protótipos de Ensino, através de sua flexibilidade, adaptabilidade e possibilidades, apresentam fortes oportunidades para o desenvolvimento dos multiletramentos, bem como para a inserção das novas tecnologias educacionais.

Visando isto, temos, a seguir, a Arquitetura Metodológica desta investigação, capítulo este que sistematiza e relata o processo de geração dos dados.



### 3 ARQUITETURA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

O nosso percurso metodológico, sistematizado em quatro subseções, visa esclarecer o trajeto pelo qual os dados desta pesquisa serão coletados, selecionados e analisados/refletidos. Dessa maneira, resgatamos o nosso objetivo geral, o de investigar de que forma aspectos da Pedagogia dos Multiletramentos se materializam em propostas didáticas elaboradas por professores de inglês em (trans)formação inicial do Curso LIFET, na tentativa de nortear os nossos argumentos. Assim destacado, nas subseções seguintes, debateremos, a princípio, sobre: (i) a natureza da pesquisa; (ii) contexto de investigação e instrumentos para a geração de dados; (iii) Blocos de Categorização Analíticas; e, por fim, (iv) cronograma de exequibilidade da pesquisa.

#### 3.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa, inserida nos pressupostos teóricos da LAC, é de caráter multidisciplinar/exploratório (Deslauriers; Kérisit, 2010; Sakamoto; Silveira (2014), de abordagem qualitativa-interpretativista (Gerhardt; Silveira, 2009; Gil, 2002; Erickson, 1986), de natureza aplicada, cujos procedimentos são de Pesquisa-ação (Gil, 2002; Thiollent, 1985, 2022)<sup>21</sup>.

No que concerne ao caráter multidisciplinar desta investigação, típico de pesquisas de abordagem qualitativa, cabe ressaltar o intrínseco diálogo com as teorias/perspectivas dos letramentos, LAC e metodologias do ensino de Língua Inglesa. Tal argumento dialoga diretamente com o que é dito por Deslauriers e Kérisit (2010), quando os autores enfatizam que pesquisas de caráter multidisciplinar mantêm contato com áreas distintas daquela área de atuação de um pesquisador. O caráter desta pesquisa também se caracteriza como exploratório; de acordo com Sakamoto e Silveira (2014), pesquisas de caráter/objetivos exploratórios aspiram investigar aspectos que validam problemas, permitindo a quem pesquisa elaborar hipóteses e/ou indagações sobre o objeto (a ser) pesquisado.

Quanto à abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) enfatizam que a descrição e a indução são princípios que fundamentam esse tipo de pesquisa, considerando, também, o entendimento (interpretação) pessoal do pesquisador. Com base no exposto, Gerhardt e Silveira (2009) ressaltam a importância de interpretar (criticamente) os eventos, residindo, dessa forma, o caráter interpretativista. Gil (2002), ao tecer considerações relacionadas à

---

<sup>21</sup> Projeto submetido e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) sob o número do processo: 73030923.1.0000.5182

abordagem, associa o qualitativo a forma que os dados serão analisados; assim, o autor expõe que “a análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação” (Gil, 2002, p. 133), ficando evidente, dessa maneira, o caráter processual de execução da pesquisa. Diante desse cenário, Flick (2004) destaca que pesquisas qualitativas são (re)construídas a partir de alguns procedimentos considerados por este autor como essenciais, a saber: (i) apropriabilidade de métodos e teorias; (ii) perspectivas dos participantes e sua diversidade; (iii) flexibilidade do pesquisador e da pesquisa e (iv) variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa. Tais procedimentos fornecem subsídios ao pesquisador para desenvolver e ampliar o objeto de estudo pesquisado.

Quanto aos procedimentos, esta pesquisa adota procedimentos de pesquisa-ação, que por sua vez envolve a ação dos pesquisadores sob o objeto pesquisado (Gil, 2002). Para Sakamoto e Silveira (2014), a pesquisa-ação realiza-se planejadamente, o que, a partir de intervenções no decorrer do processo investigativo da pesquisa, permite reflexão e avaliação constante. Ancorada nos estudos de Lewin (1946), Pereira (1998, p. 162) enfatiza que a pesquisa-ação é entendida como “um posicionamento realista da ação, sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação de resultados”. Nesses termos, Pereira (1998) ainda ressalta que pesquisas deste procedimento lidam, a priori, com as mudanças em práticas situadas, e a partir disso, investigam/analisa as condições e os resultados da experiência vivenciada.

De forma bastante concisa, Thiollent (1985) define Pesquisa-ação como sendo,

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1985, p. 14).

Assim posto, entendemos que as investigações com procedimentos de Pesquisa-ação requerem a participação ativa do pesquisador, bem como dos grupos que estão subjacentes à pesquisa. Nesta pesquisa em desenvolvimento, temos a presença ativa do pesquisador (professor-pesquisador-formador) e de um grupo de professores em (trans)formação inicial de uma IES em prol da elaboração de propostas didáticas.

Considerando esse cenário científico-metodológico, no subcapítulo a seguir dissertamos sobre o contexto de investigação e os instrumentos para a geração de dados.

### 3.2 Contexto de investigação

Ação de Ensino *Literacy for Future English Teachers* (LIFET), que teve sua fundação em 2018 e que se mantém (re)atualizando até o momento (2023). Cabe destacar que de 2018 a 2021, tal ação era nomeada de Programa de Abordagem Didático-linguístico de Inglês (PADLI), que atendia exclusivamente alunos do primeiro ano do Curso de Letras Inglês, do campus de Campina Grande, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e seguia os regulamentos/exigências de Cursos de Extensão. Entretanto, devido a reformulações internas na tentativa de abarcar um público mais amplo, em 2022 surge o LIFET, que além de incluir alunos já matriculados na graduação supracitada, passou a atender outros dois públicos externos à Instituição, sendo este novo público composto por alunos concluintes do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de Campina Grande e interessados que já haviam finalizado o Ensino Médio, porém gostariam de cursar, na UEPB ou em outra Instituição de Ensino Superior (IES), a graduação em inglês.

Reflexões feitas pelos professores, monitores e coordenadora do curso LIFET, tendo como base sobre as experiências da reatualização feita em 2022, foi notado que houve evasão em larga escala nas turmas e devido a fatores internos e externos (como, por exemplo, os alunos do Ensino Médio não terem recursos financeiros para se deslocarem até a UEPB ou conseguirem empregos que dificultasse o prosseguimento no curso), o projeto é reformulado mais uma vez para os semestres de 2023, voltando a sua origem e atendendo apenas professores em (trans)formação inicial do curso de Letras Inglês.

Muito vem sendo mencionado nesta pesquisa sobre a Ação de Ensino LIFET, mas o que de fato é? Como se estrutura? Qual contexto de ensino-aprendizagem? Quem são os integrantes? Que abordagem de ensino de língua inglesa se faz presente nas aulas? Diante dessas indagações e do percurso histórico do projeto já mencionado, pretendemos a partir de então responder sobre todo o contexto de desenvolvimento da Ação de Ensino LIFET.

O LIFET é um Projeto/Ação de Ensino, que surgiu a partir do olhar sensível de uma professora formadora (Professora Mestra Telma Sueli) do curso de licenciatura em Letras Inglês da UEPB quanto à realidade enfrentada por alunos ingressantes na graduação, os quais costumemente não possuem conhecimentos linguísticos na língua alvo. Diante desse fato, que não é apenas interno a esta IES, o curso foi delineado a partir de necessidades situadas no ambiente de ensino e que é orientado pelo seguinte o objetivo geral,

proporcionar aos graduandos que estão cursando o primeiro e o segundo semestre do curso de Letras-Inglês o desenvolvimento básico das quatro habilidades neste idioma

por meio do letramento, visando oportunizar uma interligação entre o progresso de tais habilidades e um direcionamento para a prática docente em sala de aula (LIFET, 2023, p. 1)<sup>22</sup>.

Nota-se, a partir do objetivo delineado, uma preocupação tanto na formação linguística, como também nos letramentos inerentes à prática docente. A Ação de Ensino LIFET possui um logotipo, sendo esta, exposta na Figura 6 a seguir.

**Figura 6 - Logotipo do LIFET**



**Fonte: LIFET (2022).**

Formado por Coordenadora (Professora Efetiva Formadora), Professor Colaborador (Professor Substituto Formador), Alunos-professores (alunos regularmente matriculados a partir do 4º semestre da graduação em Letras Inglês), Alunos-monitores (alunos regularmente matriculados a partir do 2º semestre), a Ação de Ensino LIFET é ofertado semestralmente, para alunos com baixo conhecimento linguístico-discursivo, especialmente do primeiro e segundos semestres na UEPB em dois níveis, o nível A2 e B1, tendo como base o *Common European Framework of Reference for Languages*<sup>23</sup> (CEFR). A quantidade de alunos cursistas por turmas pode variar a partir da demanda do semestre, entretanto, prefere-se por quantidades não superiores a 15 alunos, para que estes sejam assistidos da melhor forma possível.

No que concerne à metodologia usada nas aulas, cinco materialidades são combinadas, a saber: (i) gêneros textuais [multimodais] orais e escritos; (ii) abordagens indutivas e interativas no ensino de LE; (iii) Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (TBLT),<sup>24</sup> (iv) Inserção das NTDICS e (v) Letramentos Digitais e Críticos e Pedagogia dos

<sup>22</sup> Salienta-se que o material aqui referenciado não está publicado ainda. Nesses termos, utilizaremos até a publicação a sigla que dar nome ao curso (LIFET).

<sup>23</sup> Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

<sup>24</sup> Do inglês *Task Based Language Teaching (TBLT)*.

Multiletramentos. A junção entre tais ações didático-linguístico-teórico-metodológicas possibilitam ao aluno cursista ser agente ativo, crítico-reflexivo de seu próprio processo de aprendizagem, proporcionando que ao término dos níveis linguísticos ofertados, o graduando seja capaz de usar adequadamente as quatro habilidades da língua inglesa efetivamente.

Frente ao que vem sendo discutido, cabe destacar que ao longo das aulas os alunos cursistas vão se apropriando, por meio de tarefas contextualizadas que reproduzem a realidade de sala de aula, de letramentos e práticas metodológicas/pedagógicas para o ensino de inglês. Essa imersão, na e para a prática, nos direcionam para uma pedagogia de letramentos críticos que norteiam o processo de formação inicial mediados pelo programa supracitado

Tendo em vista o processo formativo que os alunos-professores de inglês em (trans)formação inicial passam ao longo da graduação e considerando a realidade que estes adentram no ensino superior (especialmente no curso de Letras Inglês), faz-se necessário criar mecanismos para melhor atender a este público que não apresenta base linguística suficiente nas quatro habilidades da língua alvo (inglês) para que atendem as exigências do curso. Baseado nisso, conforme já foi dito, o curso LIFET, que atende um público iniciante tanto na vida acadêmica quanto na língua estrangeira, é ofertado pelo departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e está associado/coordenado pelo curso de licenciatura em Letras Inglês, do campus de Campina Grande.

Esta Ação de Ensino, ancorada em uma pedagogia crítica, e vê o aluno enquanto agente ativo, autônomo, crítico-reflexivo e produtor de conhecimento/material didático, ancora-se no Ensino de Inglês Baseado em Tarefas que atende alunos do primeiro e segundo semestres do curso de Letras Inglês. À face do exposto, o Quadro 14 a seguir tem-se mais detalhes da proposta do curso LIFET.

**Quadro 14 – Detalhamento do Curso LIFET**

<b>DETALHAMENTO PRELIMINAR</b>	
<b>Nome do curso</b>	<i>Literacy for Future English Teachers</i> (LIFET)
<b>Objetivo geral</b>	Proporcionar aos graduandos que estão cursando o primeiro e o segundo semestre do curso de Letras-Inglês o desenvolvimento básico das quatro habilidades neste idioma por meio do letramento, visando oportunizar uma interligação entre o progresso de tais habilidades e um direcionamento para a prática docente em sala de aula.
<b>Temáticas gerais</b>	Pedagogia dos Multiletramentos; Gêneros Textuais Multimodais/Digitais; Planejamento de aulas;

<b>Público-alvo</b>	Graduandos do Curso de Letras Inglês – UEPB (Primeiro e segundo semestres).
<b>Nº de vagas</b>	15 vagas.
<b>Duração</b>	1 semestre (48h, sendo as aulas das 13h30 às 16h30, às quartas-feiras).
<b>Modalidade</b>	Presencial (na sala 110 – primeiro andar – Central de Aulas Paulo Freire).
<b>Proposta de atividade final</b>	Elaboração de uma Proposta Didática (Plano de aula), tendo como ponto de partida a produção do gênero multimodal meme. Cada procedimento das propostas elaboradas pelos professores em (trans)formação inicial, deverão apresentar autorreflexões ( <i>reasonings</i> ) justificando suas escolhas. As propostas devem possibilitar reflexão crítica de eventos/problemas sociais, sendo estas selecionadas a partir da realidade (social/econômica/cultural e política) dos graduandos.

Fonte: Elaboração Própria (2022).

Por ser ofertado semestralmente, o material didático está estruturado por mês, objetivo, tema, gênero textual e teoria. Detalhes quanto a estruturação do LIFET podem ser encontrados na Figura 7 a seguir.

Figura 7 - Estruturação do LIFET

DATE	OBJECTIVE	THEME	TG	GRAMMAR	THEORY
1 <sup>st</sup> month	Lead students to talk about their academic life through the use of some modals and phrasal verbs including the knowledge of this topic in other cultures.	Student's Academic Life: responsibility and autonomy	Micro Round Table	1) Modals 2) (In)direct Speech	Teacher Trainee's Autonomy
2 <sup>nd</sup> month	Guide students to acquire basic knowledge to speak about the teacher's work making comparisons with this profession in other cultures through the use of present perfect and some phrasal verbs.	Teacher's work: challenges and pleasure	Questionnaire	1) Present Perfect 2) Phrasal Verbs	Teacher's Welfare
3 <sup>rd</sup> month	Provide students the opportunity to produce and apply a short activity about word classes and grammatical units. The classmates' suggestions will be guided through the use of 'if clauses'.	Microteaching: a short experience as a future English teacher	Lesson plan	1) If Clauses (zero, 1st and 2nd conditionals) 2) Word Classes	Inductive, Interactive and Contextualized Approaches
4 <sup>th</sup> month	Offer students the opportunity to experience the action of reflecting as a pre-service teacher about their learning process through the use of a dialogue journal.	The importance of the reflection on my learning process	Reflective Dialogue Academic Journal RDAJ	1) Past Perfect 3) Passive Voice	Reflective Pre-Service Teacher

Fonte: Material do LIFET (2023).

### 3.3 Participantes e Instrumentos para a geração de dados

O quadro 15 apresenta uma síntese dos instrumentos utilizados, o objetivo, e por quem foram produzidos. Destaca-se, a priori, que grande parte das atividades foram realizadas de forma colaborativa.

**Quadro 15 - Instrumentos e Passos da pesquisa**

<b>Instrumento</b>	<b>Finalidade</b>	<b>Quem Produziu</b>
<i>Divulgação do Curso</i>	Selecionar os professores e monitores do curso.	Coordenadora e pesquisador.
<i>Seleção dos professores/monitores</i>	Incluir membros ao grupo.	Coordenadora e pesquisador.
<i>Seleção para Alunos Cursistas</i>	Selecionar os alunos.	Toda a equipe.
<i>Aulas</i>	Ministrar as aulas.	Pesquisador
<i>Protótipos de Ensino</i>	Produzir os protótipos.	Alunos cursistas.
<i>Autorreflexões (reasonings)</i>	Produzir as autorreflexões.	Alunos cursistas.

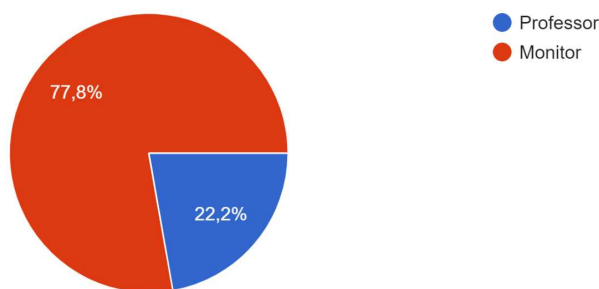
**Fonte: Elaboração própria (2024).**

#### 3.3.1 O processo de seleção de professores e monitores

Com o início do semestre 2023.1, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), foi necessário que a coordenadora do curso LIFET e o Professor Colaborador (no caso, o pesquisador deste estudo), iniciassem o processo seletivo para compor a nova equipe, uma vez que os antigos membros do projeto haviam se desligado devido a demandas de outros projetos de ensino, pesquisa, monitoria ou extensão que eles faziam parte.

Assim posto, foi lançado no dia 13 de fevereiro de 2023, pela coordenação do Curso de Letras Inglês, um edital interno para o preenchimento de 01 (uma) vaga para a função de professor voluntário e 06 (seis) vagas para monitores voluntários. O processo seletivo, que foi divulgado por meio de aparatos digitais (*Instagram*, *WhatsApp* e Site da Coordenação), foi do dia 13 de fevereiro ao dia 03 de março de 2023. Os interessados deveriam preencher um formulário de inscrição, através do *Google Forms*, que continha perguntas, tais como: nome completo, e-mail institucional, vaga de interesse (professor ou monitor) e histórico da Graduação.

Após o período de inscrições, obteve-se um total de 9 inscritos, sendo estes 02 (22,2%) interessados para a vaga de professor e 07 (77,8%) interessados para as vagas como monitores. Conforme destacado na Figura 8 a seguir.

**Figura 8 - Síntese dos inscritos**

**Fonte: Extraído do Google Forms do LIFET (2023).**

Com base na figura exposta, foi agendado para cada um dos candidatos, uma reunião remota, via *Google Meet*, que pretendia verificar o nível de conhecimento da língua inglesa e a capacidade do candidato de expressar seus conhecimentos sobre o projeto (objetivos, proposta metodológica etc). Destaca-se, então, que os candidatos só seriam aprovados na seleção se atendessem determinados requisitos (ver Quadro 16) e que demonstrassem interesse em aprender e contribuir com o projeto, haja vista que o curso LIFET não ofertaria bolsas remuneradas.

**Quadro 16 - Requisitos para aprovação de professores e monitores**

<b>Professores:</b>	<b>Monitores:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estar regularmente matriculado no Curso de Letras Inglês, Campus I, UEPB, a partir do 4º período do curso;</li> <li>- Não estar cursando o último período do curso;</li> <li>- Ter um bom domínio de língua inglesa;</li> </ul> Possuir um coeficiente escolar igual ou superior a 7,0; <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não ter nenhuma reprovação nas disciplinas de Língua Inglesa;</li> <li>- Estar disponível nas quartas-feiras, no horário das 13h às 17h.</li> <li>- Apresentar, no ato da entrevista, os seguintes documentos: Registro de Matrícula (RDM) e Histórico Escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estar regularmente matriculado no Curso de Letras Inglês, Campus I, UEPB, a partir do 2º período do curso;</li> <li>- Ter um bom domínio de língua inglesa;</li> </ul> Possuir um coeficiente escolar igual ou superior a 7,0; <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não ter nenhuma reprovação nas disciplinas de Língua Inglesa;</li> <li>- Estar disponível nas quartas-feiras, no horário das 13h às 17h.</li> <li>- Apresentar, no ato da entrevista, os seguintes documentos: RDM e Histórico Escolar.</li> </ul>

**Fonte: Extraído do Edital Interno de Seleção do LIFET (2023).**

A entrevista com os candidatos aconteceu dia 06 de março de 2023, no turno da tarde, e cada candidato teve 10 minutos para dialogar, em língua inglesa, com a coordenação do projeto e o professor colaborador. Na ocasião, 05 candidatos compareceram nos horários agendados (dentre eles um candidato a professor e quatro candidatos a monitores). Em relação aos outros quatro candidatos, um não teve sua inscrição homologada, pois não preenchia os requisitos do edital, e os outros três não compareceram e nem se justificaram pela ausência.



No dia posterior, 07 de março, foi divulgado o resultado da seleção no site da coordenação, no e-mail dos aprovados e no perfil do Instagram<sup>25</sup> do projeto.

### 3.1.1.1 Perfil da Equipe 2023.1 do Curso LIFET - UEPB

A partir dos resultados da seleção, a equipe da Ação de Ensino LIFET 2023.1 é composta de 07 integrantes, sendo estes uma coordenadora, um professor colaborador, um professor e quatro monitoras. A seguir, propomos o Quadro 17, em que resgatamos o perfil atual dos componentes do curso.

**Quadro 17 - Perfil da Equipe LIFET 2023.1**

<b>Função no LIFET:</b>	<b>Formação:</b>
<b>Coordenadora</b>	Professora Efetiva Formadora da Universidade Estadual da Paraíba - Mestrado em Linguística.
<b>Professor Colaborador</b>	Professor Substituto Formador da Universidade Estadual da Paraíba - Mestrando em Linguagem e Ensino.
<b>Professor</b>	Graduando do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba - Cursando o 6º semestre.
<b>Monitora 01</b>	Graduanda do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba - Cursando o 9º semestre.
<b>Monitora 02</b>	Graduanda do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba - Cursando o 8º semestre.
<b>Monitora 03</b>	Graduanda do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba - Cursando o 8º semestre.
<b>Monitora 04</b>	Graduanda do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba - Cursando o 2º semestre.

**Fonte: Elaboração Própria (2023).**

Com a nova equipe formada, a coordenadora e o professor colaborador se reuniram e decidiram reunir os novos membros do LIFET, de forma remota, via *Google Meet*, no dia 15 de março de 2022, objetivando discutir a pauta de reunião, que ancorava-se em: (i) apresentar à equipe; (ii) divulgar o curso nos meios digitais e nas salas de aula; (iii) nivelamento (conversa inicial); (iv) material didático e abordagem; direcionamentos sobre as aulas (faltas e notas); (v) atribuições dos monitores e (vi) divisão da equipe em dois grupos (A2 e B1). Após a discussão da pauta, iniciou-se o processo de divulgação da Ação de Ensino LIFET, que se

<sup>25</sup> Para ter acesso ao perfil do projeto no *Instagram*, acessar: <https://instagram.com/lifetuepb?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

deu de duas formas, a saber: (i) meios digitais e (ii) ações de divulgação presencial nas salas de aula de 1º, 2º e 3º semestres da licenciatura em Letras Inglês, da UEPB, nos turnos integral e noturno. O processo de divulgação, seleção de alunos cursistas e nivelamento seguiu o cronograma exposto no Quadro 18 exposto.

**Quadro 18- Cronograma de Seleção**

Seleção de alunos:
<p><b>Processo de Inscrição:</b> 20 a 24/03/2023 (via <i>QR Code</i>).</p> <p><b>Conversa Inicial:</b> 27/03/2023 (via <i>Google Meet</i>).</p> <p><b>Divulgação das turmas:</b> 28/03/2023 (via <i>e-mail</i>).</p> <p><b>Início das aulas:</b> 29/03/2023 (na sala 221 e 222).</p> <p><b>Horário das aulas:</b> às quartas (13h30 às 16h30).</p> <p><b>Modalidade:</b> Presencial.</p> <p><b>A2</b> - Sala 110.</p> <p><b>B1</b> - Sala 221.</p>

**Fonte: Elaboração Própria (2023).**

### 3.1.2 O processo de seleção para Alunos Cursistas

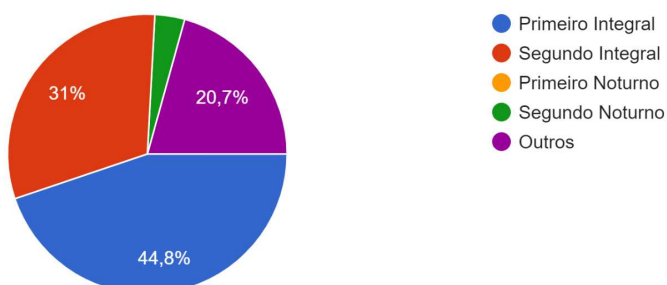
Tendo em vista o cronograma exposto no Quadro 18, cabe destacar que que foi divulgado um formulário de inscrição, via *Google Forms*, solicitando aos interessados algumas informações gerais, a saber: e-mail institucional, nome, telefone de contato (*WhatsApp*), onde mora, semestre que está cursando, nível linguístico na língua inglesa (muito básico, básico, intermediário ou avançado) e disponibilidade para frequentar as aulas às quartas-feiras.

Tivemos, após o encerramento das inscrições, um total de 29 graduandos interessados no Curso LIFET. Destaca-se que os candidatos são de cidades diversas da Paraíba, dentre elas, alguns são de Campina Grande (18), Boqueirão (01), Esperança (01), Montadas (02), Parari (01), Pocinhos (01), Queimadas (02), São Sebastião de Lagoa de Roça (02), São Vicente do Seridó (01). Essa diversidade, mostra realidades diferentes e que se materializam naquilo que os alunos trazem para dentro de sala de aula. Cabe, a princípio, ressaltar alguns pontos, sendo estes relacionados a (i) período e turno que o candidato está cursando e (ii) nível de inglês.

Referente ao primeiro ponto, destaca-se, conforme a Figura 9, que 44,8% dos candidatos são alunos matriculados no 1º período integral da Graduação em Letras Inglês, o que equivale a 13 candidatos. 31%, que equivale a 09 candidatos, são do 2º período integral. Quando alteramos os turnos, não temos nenhum aluno do 1º período noturno e 3,4%, que

equivale a 01 candidato. Na opção “outros”, 20,7% (6 candidatos) são de períodos distintos, variando entre o 3º e 5º períodos.

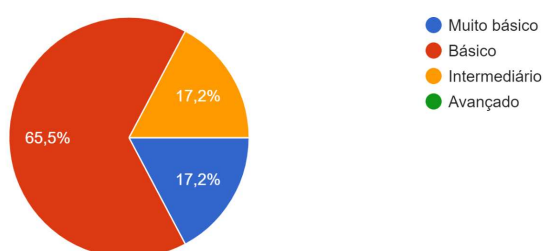
**Figura 9 - Período e turno que os candidatos estão cursando**



**Fonte: Extraído do Google Forms do LIFET (2023).**

Já em relação ao segundo ponto, exposto na Figura 10, salientamos que nenhum candidato marcou a opção de nível de inglês avançado, o que denota que os interessados apresentam limitações linguísticas. Assim, 17,2% (05 candidatos) afirmam que possuem nível na língua inglesa muito básico. Outros 65,5% enfatizam que possuem nível básico, o que equivale a 19 candidatos. E 17,2%, que equivale a 05 candidatos, destacam que possuem intermediário.

**Figura 10 - Período e turno que os candidatos estão cursando**



**Fonte: Extraído do Google Forms do LIFET (2023).**

Tais informações são confrontadas com o momento de interação em língua inglesa, via *Google Meet*, realizada no dia 27 de março de 2023 e intitulada de “Conversa Inicial”, em que os 29 inscritos foram divididos em quatro grupos entre o professor colaborador, o professor e duas duplas com as monitoras. Cada membro do LIFET ficou responsável por conversar com um grupo de candidatos. Cada inscrito tinha 10 minutos para interagir em língua inglesa, o que daria uma segurança maior para dividir os alunos nas turmas (níveis) ofertadas, A2 e B1.

Algumas perguntas foram delimitadas previamente, na tentativa de padronizar o que seria perguntado e de verificar até que ponto os candidatos eram proficientes na língua. Para

tanto, as perguntas envolviam aspectos linguísticos (tempos verbais) básicos e avançados da língua inglesa, sendo estas: (i) *Can you introduce yourself? (Name, age, where do you live...)*; (ii) *Why did you choose this graduation course?* (iii) *Do you want to be a teacher?* (iv) *As a future student at LIFET's course, will you be a good and autonomous student?* e (v) *For how long have you been learning English?*

Levando em consideração os resultados advindos da “Conversa Inicial”, 06 inscritos não compareceram. 14 foram direcionados para a turma do A2, pois apresentaram dificuldades em entender o que estava sendo perguntado em língua inglesa, sendo estes categorizados/nivelados como nível básico. Os outros 09 candidatos foram direcionados para a turma do B1, uma vez que apresentaram entendimento dos questionamentos, bem como foram capazes de responder de maneira coerente e satisfatória na língua alvo.

Realçamos que nesta pesquisa, daremos ênfase, a partir de então, ao nível, aulas, alunos e materiais do B1, uma vez que o objeto de estudo se ancora nessa turma.

### 3.1.1.1 Perfil dos Alunos Cursistas 2023.1 do Curso LIFET - UEPB

Abaixo, tem-se o perfil dos alunos cursistas.

**Quadro 19 - Perfil dos Alunos Cursistas do LIFET 2023.1**

<b>Aluno Cursista:</b>	<b>Formação:</b>
<b>01</b>	Graduando do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba - Cursando o 1º semestre.
<b>02</b>	Graduando do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba - Cursando o 1º semestre.
<b>03</b>	Graduando do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba - Cursando o 1º semestre.
<b>04</b>	Graduanda do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba - Cursando o 1º semestre.
<b>05</b>	Graduanda do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba - Cursando o 2º semestre.
<b>06</b>	Graduanda do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba - Cursando o 2º semestre.
<b>07</b>	Graduando do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba - Cursando o 3º semestre.
<b>08</b>	Graduando do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba - Cursando o 5º semestre.

**Fonte: Elaboração Própria (2023).**

### 3.4 Corpus da Pesquisa

O curso LIFET foi ministrado às quartas-feiras, das 13h30 às 16h30, na sala 110 da Central de Aulas Paulo Freire (CAPF), durante os meses de março e junho de 2023 (08/03 a 28/06/2023). Durante os quatro meses de regência de aulas, letramentos pedagógico e metodológicos do ser professor foram sendo desenvolvidas e/ou aperfeiçoadas, bem como aspectos linguísticos. Ressaltamos que a turma que será objeto de estudo desta pesquisa já é capaz de se comunicar em língua inglesa, sendo estas classificadas com o nível B1 conforme o Quadro Comum Europeu (o que equivale ao intermediário).

Quanto ao número de cursistas, fora ofertado de 15 vagas por turma, mas apenas 8 foram preenchidas<sup>26</sup>. Ao término do terceiro mês de aula, os alunos cursistas serão indagados com uma proposta de atividade que versa sobre a elaboração de um Protótipo de Ensino, tendo como ponto de partida a produção de memes direcionados ao público da escola básica. Cada procedimento dos protótipos coproduzidos pelos professores em (trans)formação inicial, deverão apresentar autorreflexões (*reasonings*), justificando suas escolhas pedagógicas. Um modelo didático de gênero será proposto aos cursistas.

Nos Protótipos de Ensino, os alunos elaboraram uma aula a partir de contextos sociais situados e que abordou dois aspectos: (i) reflexão crítica sobre o tema de ordem social e (ii) reflexão sobre a própria realidade enquanto sujeitos/participantes de um mundo cada vez mais híbrido, plural e multifacetado. Somado aos protótipos, os cursistas produziram autorreflexões (*reasonings*) a respeito de suas escolhas docentes e o novo conhecimento gerado.

Assim sendo, pretende-se responder à pergunta norteadora desta pesquisa, que é: de que forma aspectos da Pedagogia dos Multiletramentos se materializam em Protótipos de Ensino elaborados por professores de inglês em (trans)formação inicial do Curso LIFET-UEPB? Cabe destacar que o nosso foco investigativo se ancora tanto nos protótipos quanto nas autorreflexões (*reasonings*) presentes nas produções dos alunos-cursistas do LIFET. Nesses termos, a partir da produção final dos participantes, obteve-se 7 protótipos e suas respectivas autorreflexões, os quais apenas 2 foram analisados. Para selecionar os materiais de análise consideraram-se os seguintes critérios: (i) seguiu o modelo do protótipo; (ii) está sistematizado em início, meio e fim de uma aula; (iii) considerou o cenário, atores e ações; (iv) apresentou clareza, coerência e objetividade; (v) apresentou reflexões bem estruturadas sobre o processo de produção dos protótipos.

---

<sup>26</sup> Destaca-se que uma das participantes desistiu semanas antes da finalização do curso; assim, ela não entregou o que fora solicitado. Nisso, 7 participantes.

A partir desses critérios, foram selecionados 2 protótipos e suas respectivas autorreflexões para serem confrontados com as nossas categorias de análise, as quais estão expressas a seguir.

### 3.5 Blocos de Categorizações Analíticas

Como mobilizações para analisar os *corpora* selecionados, e fazendo jus ao objeto de estudo desta pesquisa, estabeleceu-se, com base nos argumentos do nosso Endereçamento Teórico, blocos de categorias analíticas para analisar e refletir sobre os *corpora*. Dessa forma, recapitulamos a nossa pergunta de pesquisa, a de que: de que forma aspectos da Pedagogia dos Multiletramentos se manifestam em Protótipos de Ensino elaboradas por professores de inglês em (trans)formação inicial participantes do Curso LIFET-UEPB?, a qual se aspira responder.

Nos ecos deste cenário, os dados gerados nesta pesquisa serão confrontados pelas categorias expostas/estabelecidas no Quadro 20 a seguir. Para tanto, foi considerado aspectos da/dos: (i) formação docente; (ii) Pedagogia Crítica e dos Multiletramentos; (iii) Letramentos Críticos e (iv) Protótipos de ensino e Materiais Didáticos (MDs).

**Quadro 20 - Blocos de Categorizações Analíticas**

<b>Categorizações:</b>	<b>Objetivos Específicos:</b>	<b>Aspectos Subjacentes:</b>	<b>Fundamentado em:</b>
<b><i>Formação Docente</i></b>	(i) analisar como a produção dos Protótipos de Ensino/Materiais Didáticos (MDs) contribuem para a formação docente dos cursistas;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Paradigma Completo da Formação Docente;</li> <li>- Letramentos/Saberes básicos do professor de Língua Estrangeira (LE);</li> <li>- Professor enquanto <i>Designer</i>.</li> </ul>	Oliveira e Foerste (2023), Gatti (2014), Freire e Leffa (2013), Paiva (1997), Kleiman (2001), Freire (1998), Moita Lopes (1995) e outros.
<b><i>Pedagogia dos Multiletramentos</i></b>	(i) verificar quais aspectos da Pedagogia dos Multiletramentos são encontradas nas propostas didáticas produzidas pelos alunos cursistas do LIFET;	<p><b><i>Processos de Conhecimentos:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experienciar (o novo e o conhecido);</li> <li>- Conceitualizar (por nomeação e com teoria).</li> <li>- Analisar (funcional e criticamente);</li> <li>- Aplicar (adequada e criativamente).</li> </ul>	Silva (2022), Soares (2004, 2010), Street (1984, 1995), Coscarelli e Kersch (2016), Cope e Kalantzis (2016), Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), Cazden <i>et. al</i> , (1996, 2021),

		<p><b><i>Ciclos da Construção de Significados e a Pedagogia do Design:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Designs</i> disponíveis, <i>designing e redesigned</i>;</li> <li>- Diversidade Sociocultural;</li> <li>- Aluno enquanto agente ativo e colaborador.</li> </ul>	
<p><b><i>Modelo de Letramentos Críticos</i></b></p>	<p>(i) analisar como as autorreflexões (<i>reasonings</i>) escritas pelos alunos cursistas do LIFET e seus respectivos Protótipos de Ensino se inter-relacionam quanto aos termos de dominação, acesso, diversidade presentes no Modelo de Letramentos Críticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominação (Poder);</li> <li>- Acesso (Disparidade);</li> <li>- Diversidade (Diferença).</li> </ul>	<p>Janks (2016), Sardinha (2018), Jordão (2016), Geertz (1973), entre outros autores.</p>
<p><b><i>Protótipos de Ensino e Produção de Materiais Didáticos (MDs)</i></b></p>	<p>(i) descrever de que maneira os alunos cursistas evidenciam em seus protótipos a construção de significados a partir da diversidade social, cultural e multimodal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexibilidade, personalização e inovação pedagógica;</li> <li>- Cenário, atores e ação;</li> <li>- Professor enquanto <i>Designer</i>.</li> </ul>	<p>Leffa, Costa e Beviláqua (2019), Silva e Souza (2024), Rojo (2013), Leffa (2003), Albertin e Larré (2020).</p>

**Fonte: Elaboração do autor (2024).**

Face do que fora apresentado, damos, então, início ao nosso capítulo de Análise e Exploração dos Dados, cuja principal finalidade é tecer reflexões subjetivas ao pesquisador acerca dos *corpora* desta investigação.

### **3.6 Sobre o processo de aulas: um breve recorte acerca da elaboração dos Protótipos de Ensino**

Ao longo do semestre 2023.1, os alunos cursistas do LIFET foram sendo instigados semanalmente a refletirem sobre a prática docente. Nesse cenário, a autonomia no processo de aprendizagem de língua inglesa foi sendo palco de discussões, bem como temáticas envolvendo o processo de ensino da língua estrangeira inglês, em um viés crítico. Durante o

primeiro mês de aulas, o foco foi em aspectos linguísticos (verbos modais e discurso direto/indireto), mediados a partir do Gênero Textual Mesa Redonda. O tema gerador relacionava-se a vida acadêmica dos discentes e como estes lidavam com a responsabilidade e autonomia enquanto professores em formação inicial. Ao final dos quatro primeiros encontros, os discentes foram convidados a discutir, via mesa redonda, com seus colegas de sala sobre o tema gerador do mês. Em síntese, os alunos conseguiram externalizar em língua inglesa reflexões sobre seus processos de autonomia e responsabilidade no meio acadêmico, entretanto, apresentando desvios linguísticos e nervosismo. Destaca-se, a priori, que à medida que os aspectos linguísticos iam sendo estudados, os discentes eram convidados a socializarem seus resultados, muitas vezes indo até o quadro branco para simularem práticas de ensino.

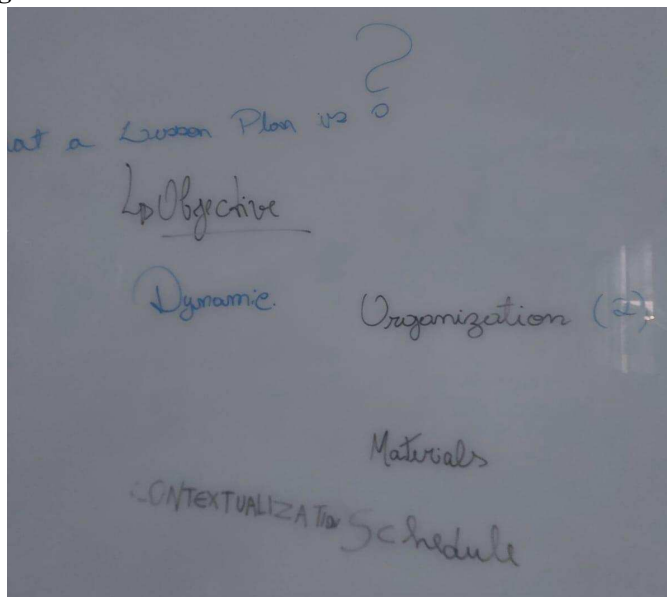
No segundo mês de aulas, o gênero textual escolhido foi o Questionário (produzido e aplicado via *Google Forms*), em que o tema gerador das aulas se ancorou em discutir sobre o trabalho/bem-estar do professor e os prazeres e desafios da profissão docente. Para o desenvolvimento de tal, aspectos linguísticos como o Presente Perfeito em inglês e Verbos Frasais foram trabalhados. Tarefas contextualizadas com o tema e aspectos linguísticos, somados a momentos de práticas de ensino em língua inglesa, conduziram os cursistas a apresentarem os resultados do processo de produção e aplicação dos questionários.

Por fim, diferentemente dos meses anteriores, os quais tiveram entre quatro e cinco aulas, o terceiro mês contou com nove encontros destinados à produção do Gênero Textual Plano de Aula (*Lesson Plan*). Visando promover aos cursistas a oportunidade de produzir e aplicar uma micro-aula sobre as classes de palavras (verbo, adjetivo, advérbio, substantivo, etc), o tema gerador foi sobre minha a primeira experiência enquanto futuro professor de inglês. Durante a fase final, destaca-se que os alunos discutiram sobre metodologias e abordagens para o ensino contextualizado, interativo e indutivo de inglês; ao longo do processo, receberam do par mais experiente sessões de *feedback*, bem como os próprios cursistas, foram promovendo *feedback* para seus pares.

Na ocasião, cabe salientar que, em primeiro plano, que os cursistas foram indagados com o seguinte questionamento: o que é um plano de aula? Na Figura 11 abaixo, temos os resultados, haja vista que os cursistas foram convidados a escreverem suas impressões no quadro.



**Figura 11 - Visão inicial dos alunos acerca de Plano de Aula**



**Fonte: Arquivo pessoal (2023).**

Na Figura exposta, tem-se o questionamento gerador “*What a Lesson Plan is?*” (a câmera não focou bem e acabou contando a palavra *what*”. Em uma análise introdutória, verifica-se que os alunos associaram a ideia de *Lesson Plan* a aspectos os quais eram julgados por eles essenciais; assim, dentre as respostas, foi dito que era inerente para um plano de aula ter *objectives* (objetivos), *dynamics* (dinâmicas), *organization* (organização), *materials* (materiais), *contextualization* (contextualização) e *schedule* (cronograma). Percebe-se, portanto, uma visão bem preliminar acerca dos saberes dos alunos relacionados ao tópico questionado. É importante frisar que, entre os participantes cursistas, nenhum havia tido ainda experiência com sala de aula, bem como a produção de Materiais Didáticos (MDs). A partir dessa informação evidencia-se que foi um processo longo, demorado, que andou lado a lado com a paciência do pesquisador em guiar o processo de cada aluno, na tentativa de que todos pudessem realizar a tarefa final com maestria.

Face ao exposto, para a produção dos Protótipos de Ensino, os alunos cursistas da Ação de Ensino LIFET tiveram como base, o *Redesign* adaptado pelo professor-pesquisador deste estudo. A decisão em trabalhar com um projeto de *Design/Protótipo* parte, a princípio, de duas necessidades, a saber: (i) necessidade de trabalhar aspectos inerentes ao gênero Plano de Aula, e, (ii) necessidade de promover o experienciamento de conhecimentos novos. Vale salientar que inicialmente um modelo foi proposto pela coordenadora do projeto (ver Figura 12), porém, devido às necessidades internas ao grupo, bem como do caráter de *designer* de MDs do professor colaborador, foram apresentadas algumas pequenas alterações.

**Figura 12 - Design inicial proposto pela coordenadora**

<b>MODEL OF A LESSON PLAN</b>		
<b>HEADING (name of school, teacher, date)</b>		
<b>1. Overview:</b>	-It brings the main information about the group of students, such as: grade, date, duration of the class.	
<b>2. Lesson Topic:</b>	-it must be based on a theme, not on the grammar.	
<b>3. Objectives:</b>	-Use verbs such as: discuss, study, review etc; -Use the verbs in the imperative form.	
<b>4. Contents:</b>	-Present the subjects which will be studied in this lesson (grammar, vocabulary, text genre)	
<b>5. Teaching method:</b>	-Insert information about the methodology the teacher will use (in this case, contextualized grammar with an interactive and inductive approach).	
<b>6. Assessment:</b>	-Specify how the students will be evaluated (during the process - formative assessment; at the end of the process - summative assessment).	
<b>7. Material/resources:</b>	-Inform the material which will be used during the class, such as: board, marker, activity etc.	
<b>8. Reference</b>	-Inform the sources used to produce your lesson plan.	

ACTIVITY	PROCEDURES	TIME
<i>Warm-up</i>	-Here you have to describe, in details, what steps teacher will follow to accomplish this activity.	3'
<i>Studying grammar</i>	-Here you have to describe, in details, what steps teacher will follow to accomplish this activity.	10'
<i>Activity</i>	-Here you have to describe, in details, what steps teacher will follow to accomplish this activity.	8'
<i>Home work<sup>24</sup></i>	-Here you have to describe, in details, what steps teacher will follow to accomplish this activity.	2'

**Fonte: Material do LIFET (2023).**

No processo de *Redesign* do Protótipo/modelo ora apresentado, foi acrescentado o tópico *Textual Genre* (Gênero textual) e *justification* (justificativa). Já nos procedimentos da aula (*procedures*), foi adicionado o tópico de socialização (*socialization*), numa tentativa dos alunos serem motivados a apresentarem a seus pares o que fora produzido. Durante o processo de construção dos protótipos, os cursistas foram estudando e produzindo cada um dos aspectos separadamente; tal prática permitiu que o professor pesquisador visualizasse as dificuldades apresentadas pelos alunos e projetasse metas para solucionar as dificuldades, gerando, portanto, novos conhecimentos. A seguir, introduzimos e tecemos discussões sobre o nosso capítulo de análise e exploração dos dados gerados.

## 4 ANÁLISE E EXPLORAÇÃO DOS DADOS

Recapitulando a pergunta de pesquisa norteadora deste estudo, a de que forma aspectos da Pedagogia dos Multiletramentos se manifestam em Protótipos de Ensino elaboradas por professores de inglês em (trans)formação inicial participantes do Curso LIFET-UEPB?, teceremos, neste capítulo, reflexões acerca do corpora selecionado. Para tanto, nos baseamos nos blocos de categorizações analíticas previamente expostas. O capítulo subdivide-se em quatro subtópicos, os quais abarcam discussões crítico-analíticas dos Protótipos de Ensino 01 e 02, bem como das Autorreflexões (*Reasonings*) destes, respectivamente.

### 4.1 Discussões crítico-analíticas do Protótipo de Ensino 01 - Participante 01

Antes de iniciarmos as discussões sobre os fragmentos selecionados, apresentamos o Quadro 21, o qual abrange um contexto geral de produção do Protótipo de Ensino 01 - Participante 01. Enfatiza-se, então, que foram escolhidos 05 fragmentos, os quais estão nos moldes de Figura. Os fragmentos estão nomeados ao longo do texto de: ***Fragmento N° X - do Protótipo de Ensino 01 - Participante 01***, em negrito e em itálico.

**Quadro 21 - Visão geral do Protótipo de Ensino 01 - Participante 01**

<b><i>Pre-service Teacher Designer:</i></b>	Claudia (pseudônimo).
<b><i>Overview:</i></b>	- Duration: 45 minutes; - Students: 1 <sup>st</sup> grade, high school, public school;
<b><i>Lesson topic (based on a social situated theme):</i></b>	Xenophobia in Brazil with the people of North East ( <i>Nordestinos</i> ).
<b><i>Justification for choosing the selected theme:</i></b>	Unfortunately, xenophobia is still very common. In Brazil, it affects the relationship between the five regions of the country. Sometimes, the people of the North East of Brazil are treated differently and are seen as less intelligent or illiterate. The students of the class are from this region, and for this reason, the class is going to be focused on.
<b><i>Objective(s):</i></b>	- To discuss and create students' awareness about Xenophobia in Brazil with the people of North East; - To study the verbs focusing on the verbs humiliate, respect, and criticize using Memes.
<b><i>Grammar content:</i></b>	Verb- A word that describes an action or a state of being. (Verbs that will be used: To humiliate, respect, and criticize).
<b><i>Textual Genre:</i></b>	Meme.

<b>Teaching Method:</b>	In this class, the teacher will use a contextualized, interactive methodology (approach).
<b>Material:</b>	Board, marker, data show, piece of paper, laptop, activity.
<b>Assessment:</b>	The students will be evaluated through the production of the memes based on their participation, communication, and autonomy during the class.

**Fonte: Material cedido pela participante 01 (2023).**

Na parte introdutória do Protótipo de Ensino 01, da participante 01, tem-se uma preocupação em situar a aula em um cenário (interesse em atender demandas institucionais e pedagógicas por meio do ensino de verbos em Língua Inglesa), o qual dialoga com os atores do processo (supostos alunos do Ensino Médio) e direciona para ações, de cunho social, que refletem situações corriqueiras da realidade nacional (xenofobia). Tendo como tema gerador *“Xenophobia in Brazil with the people of North East”* (Xenofobia no Brasil com pessoas do Nordeste), o protótipo em análise instiga o aluno a refletir sobre as constantes ameaças de identidade que os habitantes do Nordeste do Brasil sofrem ao se deslocarem para outros cenários. Elucidamos, dessa forma, eventos que direcionam para a noção de “experienciar” da Pedagogia dos Multiletramentos, uma vez que existe e considera-se a imersão dos discentes em práticas e discursos.

A partir da preocupação da professora em pré-serviço em contextualizar o ensino com tema mencionado, nota-se e instiga-se o desenvolvimento de letramentos os quais enfocam a necessidade de os indivíduos considerarem a diversidade sociocultural presente na sociedade, garantindo, dessa forma, plena participação cívico-econômica, cujo principal eixo norteador alicerça-se na participação ativa e crítica de questões sociais, políticas e comunitárias. Face a isto, resgata-se o primeiro “Multi” da Pedagogia dos Multiletramentos, o que, por sua vez, defende a hibridização e pluralização das situações culturais, sociais e locais (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020).

Ao se justificar pela escolha da temática, a professora em pré-serviço destaca que, por acontecer vários casos de xenofobia (envolvendo principalmente os nordestinos) na atualidade, os discentes, por serem do Nordeste, necessitam analisar criticamente as razões sócio-históricas que subjazem os constantes ataques sofridos por estes indivíduos. Em síntese, a professora reflete, sob um ponto de vista crítico, porque os nordestinos são destratados e mal-vistos. Será por conta da mídia que influencia ou projeta essas pessoas como inferiores? Será que envolve estereótipos culturais? Uma ameaça identitária? Esses questionamentos serão debatidos posteriormente, ao longo da análise deste Protótipo de Ensino.

No que concerne aos conteúdos linguísticos, a Participante 01 decide trabalhar verbos em língua inglesa associando aos moldes do gênero textual híbrido e multimodal Meme (SILVA, 2022). A escolha do gênero, por sua vez, foi uma estratégia para que os professores em pré-serviço cursistas do LIFET pudessem incluir aspectos multimodais (segundo “Multi” da Pedagogia dos Multiletramentos) e se familiarizar com os ecossistemas digitais aplicados à produção de MDs. Além disso, o gênero meme, por meio de sátira e ironia, aborda temáticas situadas em cenários predefinidos, bem como são ideológicos, uma vez que promovem reflexão e críticas de questões sociais sérias, mas que marginalizadas/silenciadas na sociedade.

Ao analisar os verbos usados no protótipo, sendo estes *humiliate* (humilhar), *respect* (respeitar), e *criticize* (criticar), tem-se um cuidado da professora em escolher ações que direcionam reflexão sobre o tema gerador e para as questões que estão subjacentes a este. Somado a isto, a Participante 01 produz Modelos Didáticos de Gênero (MDG) para contextualizar os verbos selecionados em estudo com o gênero meme. Ao se debruçar em produzir seus próprios MDGs, a professora assume uma postura de *Designer* de MDs, garantindo, dessa forma, uma personalização e contextualização da sua prática mediada por artefatos digitais. Os MDGs produzidos serão melhor debatidos no Fragmento N° 1, considerando o exposto, iniciamos a partir de então nossas discussões crítico-analíticas sobre os fragmentos.

### ***Fragmento N° 1 - do Protótipo de Ensino 01 - Participante 01***

ACTIVITY	PROCEDURES	TIME
<i>Warm-up</i>	<p>Part 1:</p> <p>Students are asked the following question: Do you know what is xenophobia? After that, the students will be invited to produce a mind map on the board, with the answers, and the teacher will explain the content based on that.</p> <p>Part 2:</p> <p>After the explanation, the students will be invited to talk about situations in their life when they went through a xenophobic situation and talk about how they reacted if they had not gone through this problem, and what they would do in this situation. When the students finish the discussion, the teacher will show them some memes (appendix A) using the verbs to respect, humiliate, and criticize which will be related to the theme, of xenophobia.</p>	10'

No fragmento exposto, a professora em pré-serviço inicia a aula questionando os alunos sobre o que eles sabem sobre xenofobia (*Do you know what xenophobia is?*). Ao explorar os conhecimentos prévios que os discentes constroem fora do ambiente escolar, o professor projeta um tipo de aluno dotado de experiências socioculturais, as quais podem ser

usadas como fontes de reflexão sobre a realidade que estes vivenciam. Diferentemente dos pressupostos defendidos na pedagogia tradicional e nos fundamentos básicos tradicionais, cuja visão de aluno se respalda em reproduzir passivamente o que fora imposto ou ensinado, nos novos moldes, conforme destacado no fragmento acima, os alunos trazem consigo bagagens e vivências, que devem ser exploradas em sala de aula. Diante desse contexto, resgatamos a noção de experienciar o conhecido, subprocesso este que defende que os alunos sejam capazes de refletirem sobre o que é proposto pelo docente, associando as suas práticas sociais rotineiras. Cabe elucidar que no fragmento em análise, os discentes além de experienciar o conhecido, também são imersos em um evento multimodal que trata justamente na produção colaborativa de um Mapa Mental (*Mind Map*) no quadro. Ao possibilitar esse tipo de atividade e valorizando o que foi destacado pelos discentes, o processo de construção de significados com o que será ensinado agirá como uma ponte, a qual intermediará os conhecimentos conhecidos e os novos abordados pelo professor.

Damos ênfase ao fato de a professora em pré-serviço convidar os alunos (*students will be invited to*) para realizarem o Mapa Mental; tal prática denota uma preocupação dela em criar uma atmosfera pacífica e não opressora, garantindo, nesses meios, interação e equidade no processo de aprendizagem. Diante desse ecossistema de ensino, a professora, ainda no momento introdutório da aula, utiliza o que fora dito e produzido pelos discentes como uma motivação para prosseguir com o debate do tema. Assim, ao afirmar que a professora explicará o conteúdo, identifica-se a oportunidade propícia para a inclusão de conhecimentos novos; saberes estes que se constituem de significados novos e de novos modos de conceber o tema em discussão. Ao experienciar o novo, os discentes são expostos a novos significados, os quais reatualizam o que já era conhecido e propiciam meios para a construção de novas aprendizagens. Nos ecos de Cope e colaboradores (2020), o discente aprende por imersão, isto é, inserido em práticas discursivas/letradas reais ou simuladas, que são instigados a participarem de novas práticas.

Nas híbridas manifestações da pedagogia crítica, o aluno é instigado a refletir sobre o que viveu, mas também sobre situações que possivelmente vivenciará enquanto ser em constante construção (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020). No fragmento em evidência, a professora em pré-serviço instiga os alunos a refletirem sobre o que eles fariam caso vivenciassem eventos de xenofobia. Despertando esse tipo de provocação, o professor faz que os alunos passem a questionar as relações de poder e as situações que muitas vezes não são questionadas, refletidas ou fundamentadas em aspectos racionais da vida (Janks, 2016). Resgatamos, nesse cenário, subprocesso do conhecimento de analisar criticamente, pois, a

partir de uma indagação da professora, os discentes puderam (ou poderão) avaliar, sob uma perspectiva nova, os eventos que os rodeiam. Questionar, em linhas gerais, resume o que foi realizado pela professora em pré-serviço, ao promover/projetar eventos de reflexão metacognitivos, colocando o aluno enquanto ser responsável pela manutenção e reatualização das relações de poder e dos discursos.

Para fundamentar seus passos em sala de aula, a professora em pré-serviço contextualizou sua prática com a inclusão de artefatos multimodais (memes) para ilustrar, de forma crítica e sátira, o tema gerador da aula. Ao produzir seus próprios MDs e os artefatos subjacentes ao seu desenvolvimento, a docente ousa produzir memes para contextualizar tanto a temática, quanto o aspecto linguístico. Assim, a contextualização e a personalização dialogam em prol de convidar o aluno a fazer parte daquele evento de aprendizagem. Os MDGs produzidos a partir de *designs* disponíveis instigam análise funcional e crítica do conteúdo. Ao mostrar e discutir com os alunos aspectos estruturais do gênero meme, tem-se um evento alicerçado nos moldes do subprocesso de conhecimento do de analisar funcionalmente, pois as conexões lógicas, estruturais do gênero, do tema e do texto escrito possibilitam o desenvolvimento de explicações técnicas; quando somadas ou inseridas em contextos e realidade sociocultural, tem-se, dessa forma, o amadurecimento de visões e perspectivas no processo de construção de significados.

Como *designer* de MDs, a professora em pré-serviço lança mão de conhecimento teórico-prático em ferramentas digitais, o que demonstra o pleno desenvolvimento de letramentos digitais didatizados para as aulas de inglês. Tem-se, portanto, a seguir, os modelos de memes produzidos pela professora e usados em sala de aula.

**Figura 13 - MDGs extraído do Protótipo de Ensino 01 - Participante 01**



Ao analisar os MDGs da professora em pré-serviço, nota-se uma associação desta com três aspectos centrais expostos nos memes e o tema gerador da aula, a saber: (i) sotaque,



relacionado com o verbo criticar; (ii) inferioridade, que faz associação ao verbo humilhar, e, (iii) desrespeito a identidades plurais, com o verbo respeitar. Face a isto, resgata-se a questão de poder (Janks, 2016), cujo eixo norteador alicerça-se nas desigualdades e na opressão sofrida por alguns devido a questões identitárias, sociais e culturais.

No Fragmento N° 1 fica evidente que é necessário identificar de onde vêm as vozes que marginalizam os nordestinos e o porquê grupos em situações privilegiadas economicamente desprezam identidades que são diversas; refletindo sobre este ponto, nos questionamos sobre qual o tipo de acesso é viabilizado para indivíduos que não toleram a diversidade. Seria uma atividade difícil para tais entenderem que as pessoas têm crenças, vivências, conhecimentos e oportunidades variadas? O acesso que estes possuem os conduzem para práticas e discursos segregadores? Diante desses questionamentos, infere-se, portanto, que o âmbito escolar, por ser um espaço cada vez mais plural, deve promover discussões as quais conduzam para práticas significativas e crítico-reflexivas.

Ao trabalhar com as questões de acesso, alicerçado em reflexões acerca das relações de poder que conduzem a práticas segregadoras e opressoras, e elucidando o papel da diversidade étnico-sócio-cultural, a professora está desenvolvendo os letramentos críticos dos discentes, pois possibilita discussões que muitas vezes são marginalizadas. À luz do que fora dito, resgatamos a fala de Jordão (2016), quando a autora enfatiza que devemos problematizar hierarquias e questionar o sistema que exclui e desvaloriza. Por fim, a partir do estudo alicerçado em práticas sociais reais ou simuladas (no caso da sala de aula), os alunos podem entender que existem múltiplos pontos de vista, culturas e formas de ser, e aprender a respeitá-las. Tal prática, quando bem-sucedida, pode ser aplicada adequadamente pelos discentes nos eventos em que eles participam, gerando, dessa forma, conhecimento novo para si e para suas relações extra sala de aula.

Tratando-se de contribuições para a (trans)formação docente inicial, desenvolver Materiais Didáticos ancorado em manifestações dos Letramentos Críticos possibilita que os professores de inglês entendam e abordem as complexidades do uso da língua em diferentes contextos, desenvolvendo uma perspectiva crítica sobre o papel da língua na sociedade, centralizando foco no discente e nas práticas que este vivencia ao interagir com a diversidade socio-cultural existente. Ademais, como foi visto no excerto acima, promove que os professores incluam em sua prática ferramentas e tecnologias digitais, as quais são peças fundamentais para explorar questões sociais e comunicar ideias de forma cada vez mais multimodal e consciente.



**Fragmento N° 2 - do Protótipo de Ensino 01 - Participante 01**

<p><b>Studying grammar</b></p>	<p>The teacher will ask the students what they do at home, then, the teacher will write on the board the verbs which the students used to answer the question. Afterward, the teacher will ask: Do you know what those words are and what they are expressing? If the students don't answer correctly, the teacher will give alternatives: What are these words expressing, a feeling, an action, a state, or a characteristic? There are a noun or a verb?</p> <p>After the answers, the students will receive a piece of paper with the definition and uses of the verbs (Attachment 1) and also the memes, related to the theme of xenophobia (Appendix A), as examples. The teacher will ask the students if the verbs are expressing a state or an action.</p>	<p>15'</p>
--------------------------------	---	------------

Tendo em vista o exposto no Fragmento N° 2, nota-se que a professora, por mais uma vez, tenta resgatar aspectos da vida pessoal e social dos alunos. Por meio do experienciar o conhecido, é solicitado que os discentes relatem o que eles fazem em casa (*what do they do at home*), para que assim, seja escrito no quadro as ações realizadas por eles. O ato de escrever no quadro o que fora dito pelos discentes pode relacionar-se à nossa categoria de conceituar por nomeação, quando os alunos agrupam informações sobre o aspecto linguístico em estudo (verbos) e o tentam definir; fato este, comprovado quando a professora em pré-serviço os questiona com “vocês sabem o que tais palavras significam?” (*Do you know what those words are?*). Além disso, ao associarem ou categorizarem coisas semelhantes (ações realizadas em casa e verbos escritos no quadro), a professora faz uso de conceituar por nomeação, haja vista que os alunos são imersos à reflexão e a atividades de letramentos. Diante desse cenário, instigar a curiosidade ou explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre um tópico pode resgatar informações valiosas para que estes possam se apropriar ainda mais do que se pretende socializar/ensinar, criando, nesses moldes, uma aprendizagem significativa.

É importante destacar que, ao questioná-los sobre as palavras expostas (verbos), a professora inicia um processo de introdução de saberes novos, os quais conduzem os alunos para novos cenários de aprendizagem. Dessa forma, experienciar o novo, se respalda na imersão de novas situações ou informações, as quais levam os alunos a observarem e participarem de práticas novas ou desconhecidas. Salienta-se, portanto, que de forma indutiva, a professora instiga os alunos a refletirem sobre ações costumeiras realizadas em casa e que passa a servir como ponto de partida para o estudo e análise dos verbos em língua inglesa. Ao perguntar aos discentes acerca do que os verbos expressam, a professora explora mais um processo de conhecimento, que segundo Cope e colaboradores (2020), está alicerçado em analisar funcionalmente, pois tal ação requer conclusões inferenciais e dedutivas sobre o tópico, bem como explora a estrutura e função destes. Assim, dar-se ênfase para a fala da

professora quando ela questiona os alunos se eles sabem qual a função de um verbo e o que eles expressam (*and what they are expressing?*). O analisar funcionalmente amplia a compreensão dos alunos sobre como aspectos estruturais da língua, por exemplo, se estruturam e mantém conexões lógicas e crítico-analíticas sobre um ponto que está sendo estudado.

Após o resgate do analisar funcionalmente, a professora em pré-serviço promove aos alunos uma definição da função dos verbos em língua inglesa, e por assim fazer, retoma a discussão sobre experienciar o novo, uma vez que é adicionado novos saberes aos discentes (*students will receive a piece of paper with the definition and uses of the verbs*). Nesses moldes, a professora contextualiza a inserção dos saberes novos com os memes, os quais foram discutidos no fragmento anterior, que por sua vez refletem uma prática significativa, personalizada e interativa.

Podemos ainda, no Fragmento N° 2, identificar a presença do analisar criticamente, uma vez que, segundo Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), tal processo do conhecimento pode também analisar propósitos. Ao questionar, por exemplo, os alunos a respeito do que os verbos expressam (*The teacher will ask the students if the verbs are expressing a state or an action*) é notório que o objetivo da professora é que os discentes analisem os propósitos subjacentes ao aspecto linguístico em estudo. Dessa forma, analisar criticamente envolve o questionamento acerca de manifestações linguísticas, as quais se inserem em modos e estruturas diversas.

### ***Fragmento N° 3 - do Protótipo de Ensino 01 - Participante 01***

<b><i>Activity (Hands-on)</i></b>	For the activity, the students will have to produce a meme (they can use the teacher's memes used for studying grammar as an example), using the verbs respect, humiliate, and criticize, giving awareness to the people about xenophobia. After, they will analyze their classmate's memes, comparing and reflecting on them.	10'
-----------------------------------	--	-----

No procedimento intitulado de “*Hands-on*”, a professora reserva um tempo da aula para que os alunos coloquem em prática os saberes linguísticos, contextuais sobre xenofobia e acerca do gênero meme. Em linhas gerais, é importante destacar que a união entre aspectos teóricos e práticos precisam andar lado a lado; e, mesmo o público selecionado pela professora não ser professores (e sim, alunos do Ensino Médio), ela demonstra uma preocupação em detalhes, ficando evidente, dessa forma, aspectos de sua formação inicial em unir o teórico a eventos práticos.

No Fragmento Nº 3, os discentes são convidados a produzirem um meme com base nos verbos previamente definidos e explorados pela professora, sendo estes *humiliate* (humilhar), *respect* (respeitar), e *criticize* (criticar). É importante elucidar o verbo “produzir”, pois este posiciona os alunos em outra postura, a de consumidores e produtores de artefatos digitais. As práticas de leitura e escrita ganham novas configurações, as quais possibilitam aprendizagem significativa a partir de novos modos agregados a prática docente; dessa forma, quando a docente destaca que os alunos terão que produzir exemplos de memes (*students will have to produce a meme [...] using the verbs respect, humiliate, and criticize, giving awareness to the people about xenophobia*), verifica-se a relação entre teoria e prática em moldes contextualizados, interativos e

Ainda sobre o fragmento Nº 3, chamamos atenção para dois termos importantes, a saber: “produzir (*produce*)” e “conscientizar (*giving awareness*)”. O primeiro conceito, tem intrínseca relação com ideia de aluno, enquanto agente ativo, criativo e crítico; por assumir tal postura, os discentes precisam estar inseridos em práticas letradas significativas, e que a partir destas, estes possam aplicar criatividade e adequadamente nos plurais contextos de suas interações. Ao possibilitar aos seus alunos oportunidades autênticas, contextualizadas e significativas para terem sucesso em seus processos de aprendizagem, a professora também contribui para o desenvolvimento de capacidades metacognitivas, que, ao se ancorarem em eventos e práticas de letramentos fora dos muros da escola, são capazes de resolver problemas, inovar em suas interações, calcular riscos e produzir artefatos significativos para si e para os que com eles interagem (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020). Além disso, ao serem motivados pela professora em pré-serviço, os discentes desenvolvem o processo de conhecimento de aplicar criativamente, referindo-se, de forma mais específica ao gênero meme e ao aspecto linguístico (verbo) quando mixados; a partir de aplicar criativamente em formas inovadoras de produzir os memes e aprender o conteúdo, os discentes são imersos e alicerçados em novas práticas letradas, construindo conhecimentos de formas significativas a partir do que fora experienciado em diferentes cenários de aprendizagem e interação.

O segundo conceito, conscientizar, apega-se a uma prática que conduz os alunos a refletirem sobre seu papel na sociedade. Ao vivenciar casos de xenofobia, por exemplo, esses cidadãos, agentes ativos e crítico-reflexivos, podem encontrar formas de conscientizar mentes que se ancoram em práticas e discursos excludentes/segregadores e que não consideram a diversidade social e cultural presente em nossas relações. Tais práticas nos direcionam para as relações de poder (dominação) que existem em nossas sociedades e que precisam ser exploradas na escola. No Fragmento em análise, verifica-se a preocupação da professora em

promover meios para que os alunos passem a (re)ler e analisar o mundo por ópticas críticas; nesses termos, quando o termo conscientizar é utilizado, associamos a nossa categoria analítica de analisar criticamente, em que os alunos avaliam, predizem e discutem sobre perspectivas e assuntos relevantes para eles e para as comunidades locais que estes fazem parte.

Nota-se, que ao destacar que os alunos podem usar seus exemplos de memes, a professora mostra indutivamente a importância do professor ser um *designer* de seus materiais didáticos, pois, alicerçado em objetivos pedagógicos e de aprendizagem bem delimitados, o MDG se torna fonte de consulta, norteamento e inspiração. É importante elucidar que, ao solicitar a produção dos memes, a docente não menciona os moldes, pelos quais o processo de construção desses artefatos multimodais irão ser prototipados. Se será, por exemplo, através de uma ferramenta digital ou se será via papel/desenho ou outros. Entretanto, pela docente ter feito uso da ferramenta digital gratuita Gerar Meme, presumimos que ela solicitaria a produção via esse canal digital.

Ao fim das produções, os alunos precisarão analisar, comparar e refletir sobre as produções dos colegas (*they will analyze their classmate's memes, comparing and reflecting on them*). Por assim fazer, destacamos, a priori, o verbo analisar que nos conduzem para as nossas categorias de analisar funcionalmente (quando os discentes analisam a estrutura e função do gênero meme, focando na imagem escolhida, o texto escrito, as cores usadas, o verbo destacado, etc.) e analisar criticamente (quando os discentes discutem as consequências da xenofobia, de uma forma irônica e satirizada, na tentativa de conscientizar ou de chamar a atenção para mudanças de posturas). Quando comparam e refletem suas produções e dos colegas, os discentes têm a oportunidade para identificar possíveis problemas de escrita ou de desvio de conteúdo, fazendo com que estes assumam posturas de autocorreção, *feedback*, interação e criatividade.

***Fragmento N° 4 - do Protótipo de Ensino 01 - Participante 01***

<b><i>Socialization</i></b>	The teacher will make some questions for the students to reflect on and investigate: Why do we still have cases of xenophobia? What can be done to solve this problem? How can we deconstruct the wrong idea that some people have of the North East of Brazil?	10 <sup>7</sup>
-----------------------------	---	-----------------

Nos momentos finais da aula, denominado pela professora em pré-serviço por socialização (*socialization*), os alunos são instigados a refletirem sobre o tema gerador da aula. Nota-se que a docente, ao longo da aula, pede o tempo todo que os alunos reflitam sobre

o tema, bem como a estrutura e função do gênero textual e do aspecto linguístico; ao realizar isso, verifica-se que um dos pilares da professora é fazer que seus alunos sejam pensantes e que atribuam significado aquilo que está sendo estudado. Resgata-se, por meio das ações desenvolvidas pela docente, o processo do conhecimento de analisar criticamente, uma vez que é solicitado, tanto nesse fragmento da aula quanto em outros momentos, que os alunos questionem, examinem e reflitam criticamente sobre as intenções que estão subjacentes às práticas que norteiam as relações humanas e sociais.

Ao explorar saberes conhecidos (experenciar o conhecido), damos ênfase ao termo “desconstruir”, em que a professora objetiva levantar reflexões de como podemos desconstruir a visão errônea, limitada e fragmentada que muitos possuem em relação aos nordestinos (*How can we deconstruct the wrong idea that some people have of the North East of Brazil?*). Em sua gênese, desconstruir refere-se ao questionamento das hierarquias tradicionais, das crenças e dos preconceitos que regem muitos em nossa sociedade; ao analisar criticamente os eventos que nos norteiam, passamos a compreender com profundidade a necessidade urgente de encontrar formas de driblar essas ações. Desconstruir crenças segregadoras, é, em tese, papel de todos; e como pertencente a uma instituição, a professora em pré-serviço tem uma decisão acertada em fazer com seus alunos se tornem “participantes ativos, que resolvem problemas, que inovam, que calculam riscos, que criam”, conforme destaca Cope e colaboradores (2020, p. 27).

***Fragmento N° 5 - do Protótipo de Ensino 01 - Participante 01***

<b><i>Homework</i></b>	As homework, the students will make research about xenophobia based on the following question: Is there a law to eradicate xenophobia?	5'
------------------------	--	----

Na tentativa de manter os alunos refletindo fora dos muros da escola, a professora propõe, para finalizar a aula, uma atividade de pesquisa a ser realizada em casa, a qual conduz os alunos ao processo de experenciar o novo, uma vez que se trata de investigar se existe alguma lei brasileira que tente erradicar casos de xenofobia (*Is there a law to eradicate xenophobia?*). A partir da pesquisa realizada, os discentes experenciarão o novo, um saber que os conduzirá para novas práticas, as quais se fundamentam na construção de significados por parte desses alunos e seus pares. Por fim, também se verifica que os alunos conceituarão por nomeação, uma vez que precisarão definir e escrever os resultados da pesquisa solicitada.

Após a produção do Protótipo de Ensino, a professora em pré-serviço teceu reflexões acerca do processo de produção deste. E, por assim fazer, refletiremos a seguir sobre as autorreflexões (*reasonings*) da participante 01.

#### 4.1.1 Análise das Autorreflexões (*Reasonings*): Protótipo de Ensino 01 - Participante 01

Resgatamos, antes de iniciarmos as discussões sobre os fragmentos selecionados, um de nossos objetivos específicos, cujo foco norteador dar-se em analisar como as autorreflexões (*reasonings*) escritas pelos alunos cursistas do LIFET e seus respectivos Protótipos de Ensino se inter-relacionam quanto aos termos de dominação, acesso, diversidade presentes no Modelo de Letramentos Críticos, Formação Docente e Produção de MDs. Nesses ecos, destaca-se que foram selecionados 4 Fragmentos das autorreflexões, as quais estão nomeadas de ***Fragmento N° X, da Autorreflexão 01 - Participante 01***, em negrito e em itálico, em um quadro de identificação, em alguns casos com grifos, em negrito, nossos. Enfatiza-se que, por todos os fragmentos em análise terem sido extraídos dos materiais cedidos, não colocaremos a cada novo fragmento fonte; assim, destacamos que usaremos “Material cedido pela Participante 1 ou 2 (2023)”.

##### ***Fragmento N° 1, da Autorreflexão 01 - Participante 01***

Foi **desafiador**. O processo de escrita (do protótipo) exige **muita criatividade**, ainda mais quando se tem que seguir um tema e relacioná-lo à gramática. Eu tive **dificuldade em associar o tema que escolhi (xenofobia) ao conteúdo gramatical (verbo)** criando uma **aula contextualizada que estimule os alunos a desenvolverem seu olhar crítico**, sempre que eu pensava em uma ideia para a aula, ela não era adequada porque não incluía o tema ou por que **não estimulava o pensamento crítico dos alunos**, grifos nossos.

Claudia, no Fragmento acima, evidencia seu processo na produção do protótipo 1, destacando, em linhas gerais, dificuldades, limitações e escolhas, as quais necessitou fazer. Assim, ênfase é dada, ao aspecto “**desafiador**”, uma vez que tratando-se da produção de MDs, é necessário estudar, projetar ou considerar três aspectos antes do planejamento e execução, a saber: (i) o cenário, momento este que o *Designer* de MDs precisa se questionar onde ele ou ela está, respaldando-se em exigências pedagógicas e curriculares; (ii) os atores, cujo foco recai em quem são meus alunos? Quais suas experiências prévias? A que realidades pertencem? (iii) as ações, que refletem o que está acontecendo ao redor dos atores do processo. Nesses termos, trata-se, conforme destacado pela professora em pré-serviço, uma prática que se torna desafiadora (Leffa; Costa; Beviláqua, 2019).

Ao destacar que para produzir MDs exige “**muita criatividade**”, Claudia nos conduz às reflexões de Silva e Souza (2024), onde os autores enfatizam que, além do conceito mencionado, este processo de *design* precisa ser ancorado em flexibilidade, customização e contextualização. Verificou-se, no protótipo 01, que Claudia, mesmo diante das limitações por ela levantadas, fez uso a todo tempo, principalmente da contextualização do seu ensino, que dialogou com as necessidades do seu público, considerando as exigências do ecossistema de aprendizagem. Ademais, é possível notar uma inovação pedagógica por parte de Cláudia, quando ela usa sua criatividade como uma oportunidade de experimentar e colocar em prática saberes construídos de suas vivências na universidade, bem como fora dela. Dessa forma, ao assumir a postura de um *Designer* de MDs, a professora em pré-serviço mobiliza saberes linguísticos, pedagógicos e metodológicos em prol de práticas de ensino contextualizadas com a realidade dos alunos, para que estes vejam/atribuam significado, e atuem como agentes críticos dentro e fora dos ecossistemas formais de aprendizagem.

O processo de elaboração de MDs não é uma atividade fácil. A todo tempo, o *Designer* necessita refletir, fazer escolhas, questionar-se, fazer associações, testar possibilidades; nesses moldes, o discurso de Claudia revela que ela teve “**dificuldade em associar o tema que escolheu (xenofobia) ao conteúdo gramatical (verbo)**”, uma vez que trata-se de um movimento não linear, e que a todo momento o professor necessita refletir. Assim, destaca-se que uma “**aula contextualizada**” ela vai além de ter um tema e um aspecto linguístico a ser estudado, ela precisa fazer sentido, ser significativa tanto para o *Designer*, quanto para os alunos; no protótipo 01, de Claudia, verifica-se um olhar atento dela para possibilitar uma aula com início, meio e fim, onde os aspectos linguísticos (verbos), a temática (xenofobia), o gênero textual (meme) e a necessidade de inserir os discentes em práticas letradas significativas e críticas, são constantemente conectadas. Desta forma, o embate interno relatado pela professora em ter que fazer escolhas, em prol da contextualização e interatividade de seu protótipo, revela uma postura madura e sensível ao tipo de MD que os alunos dela terão acesso.

Por meio do que fora destacado por Claudia, visualizamos a perspectiva de aluno que ela defende, a de aluno enquanto agente ativo, criativo, participativo, crítico e engajado em seu processo de aprendizagem significativa. Dessarte, ao pontuar que durante a produção do seu protótipo, ela buscou maneiras que **estimulassem os alunos a desenvolverem um olhar crítico** acerca do tema e **sempre que [Claudia] pensava em uma ideia para a aula, ela [a ideia] não era adequada porque não incluía o tema** ou por que **não estimulava o pensamento crítico dos alunos**”, notamos uma preocupação da *Designer* de MDs em



desenvolver materiais que insiram os alunos em práticas de letramentos críticos, os quais ela pretendeu e considerou três aspectos, a saber: (i) poder/dominação, cujo foco dar-se em questionar relações de poder, desigualdade, opressão, quando debateu com os discentes o tema de Xenofobia com pessoas do Nordeste do Brasil; (ii) acesso/disparidade, quando instigou os alunos a refletirem sobre o tema e identificar as raízes histórico-culturais que estão subjacentes às práticas de Xenofobia; e, (iii) diversidade/diferença, em que foi tecida considerações acerca da amplitude de diferenças sociais, linguísticas, identitárias e culturais dos indivíduos, pois existem configurações variadas para ser e estar no mundo (Janks, 2016). Desse modo, verificou-se que a visão de aluno defendida pela docente se manifesta no planejamento da sua aula.

*Fragmento Nº 2, da Autorreflexão 01 - Participante 01*

[...] **precisei me esforçar muito** para ter ideias que incluíssem todas as ideias propostas. **Acredito ter feito essas escolhas pedagógicas por já ter tido outras experiências com planos de aula e também pela convivência que tive em sala de aula observando os professores e meus colegas de classe**, grifos nossos.

No Fragmento acima, resgata-se uma das máximas defendidas no Paradigma Complexo da Formação Docente: a sensibilidade. Ao pontuar que se **esforçou muito** para conectar o tema, o aspecto linguístico, o gênero textual e as necessidades dos alunos, observa-se uma sensibilidade por parte de Cláudia, uma vez que se coloca no lugar do aluno na tentativa de propor um MD que seja significativo para todos que irão fazer parte daquele momento. Outrossim, existe um resgate e valorização das experiências passadas da docente (experienciar o conhecido), uma vez que ela destaca **ter feito as escolhas pedagógicas a partir de suas experiências construindo planos de aula, bem como a partir da observação da prática e planejamento de professores e colegas**. Assim, a ideia de experienciar o conhecido, também pode ser aplicada à (trans)formação docente, uma vez que, a partir de práticas significativas, o professor resgata para os novos ecossistemas de ensino e aprendizagem as experiências passadas, objetivando valorizar o que funciona em outros cenários.

Outro ponto a ser destacado, refere-se à Formação Docente Autônoma e Crítica presente no discurso de Cláudia. Ao refletir sobre a melhor estratégia de ensino a ser aplicada com determinados cenários, atores e ações, revela que sua formação inicial visa capacitar os professores em pré-serviço a se tornarem profissionais reflexivos, flexíveis, empáticos e



comprometidos com a promoção do aprendizado significativo. Isso também revela o leque de possibilidades que a docente pode oferecer aos seus (futuros) alunos, pois ilustra bem a maneira pela qual ela lida com as tensões subjacentes à produção e MDs.

*Fragmento Nº 3, da Autorreflexão 01 - Participante 01*

Os **direcionamentos utilizados pelo professor também me ajudaram a fazer essas escolhas pedagógicas**. Esse **processo de produção do plano de aula** me ajudou a compreender como é feito e como pode ser **desafiador criar uma aula interativa e contextualizada**, grifos nossos.

No Fragmento Nº 3, da Autorreflexão 01 - Participante 01, identificamos o experienciar o novo, momento este no qual **o professor formador e também pesquisador/participante, socializa direcionamentos significativos que auxiliaram nas escolhas pedagógicas de Claudia**. Ao experienciar o novo, verifica-se a inclusão com saberes não familiares, estes são imersos em novos ecossistemas de aprendizagem, significativamente (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020).

Ao usar os verbos produzir/criar no fragmento acima, retomamos dois subprocessos do conhecimento: aplicar adequada e criativamente. No que tange o aplicar adequadamente, verifica-se que a professora em pré-serviço teve a possibilidade de testar seus conhecimentos, com base nos direcionamentos fornecidos pelo professor formador, em práticas reais/significativas aplicadas ou simuladas em contextos de aprendizagem para o ensino de língua inglesa. Além disso, ao referir-se que **“pode ser desafiador criar uma aula interativa e contextualizada”**, Claudia viu uma oportunidade de aplicar criativamente os direcionamentos para a produção de seu protótipo. A ideia de desafio enfatizada pela docente nos remete a necessidade de ousar em nossos planejamentos. Ademais, tal perspectiva pode ser associada a analisar criticamente, na tentativa de identificar lacunas e necessidades, nisso, um desafio para Claudia; assim, também observa-se, pelo discurso da docente, a ideia de Acesso, aspecto basilar dos Letramentos Críticos, pois, ao criar materiais com temáticas, está possibilitando acesso a situações da vida cotidiana que costumeiramente são marginalizadas.

*Fragmento Nº 4, da Autorreflexão 01 - Participante 01*

As aulas direcionadas à produção do plano de aula [protótipo de ensino] **irão me auxiliar na produção dos meus próximos projetos** e me ajudarão a **refletir em como o modo de ensino pode influenciar no aprendizado do aluno**. O professor [formador] **tem um papel importantíssimo na vida acadêmica do aluno**, e o plano de aula é uma das ferramentas mais importantes na produção dessas aulas [materiais] que **estimulam a criatividade** dos alunos [professores em formação inicial], grifos nossos.

Na última parte do seu *reasoning*, a professora em pré-serviço destaca as contribuições da Ação de Ensino LIFET, enfatizando que tais saberes socializados, principalmente relacionados a produção do protótipo, vai **“auxiliar na produção dos seus próximos projetos”**; assim, podemos verificar que Claudia resgata em sua fala o aplicar adequadamente em outros contextos o conhecimento aprendido nas aulas. Somado a isto, identificamos, ainda, traços do Paradigma Complexo da Formação Docente: o de reflexão sobre a prática (Freire; Leffa, 2013; Moita Lopes, 1995); fato este, que comprova-se quando Claudia pontua que **“refletir em como o modo de ensino pode influenciar no aprendizado do aluno”**. Ao refletir sobre sua prática e ser sensível ao aprendizado dos alunos, a docente reafirma o seu compromisso em uma pedagogia crítica-reflexiva. Ademais, é notório que a visão de língua defendida pela professora é da língua enquanto construção social, aplicada e situada a contextos reais de interação e uso da linguagem.

Por fim, Claudia reflete acerca do professor formador, destacando que este “tem um papel importantíssimo na vida acadêmica do aluno”, pois possibilita meios para que eles (os alunos) reflitam criticamente sobre eventos situados e em fazer com que estes experienciem o novo, bem como resgatem saberes aprendidos/apreendidos em outros contextos. Ao terem suas **criatividades estimuladas**, os professores em pré-serviço são convidados a aplicarem criativamente e analisarem criticamente os saberes socializados, e, assim, criarem ecossistemas significativos de aprendizagem (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020).

A seguir, tecemos nossas discussões crítico-analíticas do Protótipo de Ensino 02.

#### 4.2 Discussões crítico-analíticas do Protótipo de Ensino 02 - Participante 02

Antes de iniciarmos as discussões sobre os fragmentos selecionados, apresentamos o Quadro 22, o qual abrange um contexto geral de produção do Protótipo de Ensino 02 - Participante 02. Enfatiza-se, então, que foram escolhidos 05 fragmentos, os quais estão nos moldes de Figura. Os fragmentos estão nomeados ao longo do texto de: ***Fragmento N° X - do Protótipo de Ensino 02 - Participante 02***, em negrito e em itálico.

**Quadro 22 - Visão geral do Protótipo de Ensino 02 - Participante 02**

<b><i>Pre-service Teacher Designer:</i></b>	Ana (pseudônimo).
<b><i>Overview:</i></b>	- Grade: first grade – High School - Time of class: 45 min - Date: 28/06/2023

<b>Lesson topic (based on a social situated theme):</b>	Bullying at school.
<b>Justification for choosing the selected theme:</b>	To make students aware of this relevant theme, they can better understand it, having empathy with people and supporting victims of bullying.
<b>Objective(s):</b>	To study adjectives, discussing its definition, also work on the content in a meaningful way. In addition, make them aware of the importance of non-bullying and offer help in these situations.
<b>Grammar content:</b>	Students will learn about adjectives related to bullying at school.
<b>Textual Genre:</b>	Memes.
<b>Teaching Method:</b>	Contextualized grammar with an interactive and inductive approach throughout memes.
<b>Material:</b>	Projector, video, pieces of paper.
<b>Assessment:</b>	The students will be evaluated with the formative assessment.

**Fonte: Material cedido pela participante 02 (2023).**

Na apresentação do Protótipo de Ensino 02, a professora em formação inicial, aqui chamada de Ana, reflete e situa a aula em três aspectos. Primeiro, estabelecendo um cenário de cunho pedagógico e curricular que visa estudar adjetivos (*adjectives*) em inglês; segundo, direcionando a aula para atores sociais pertencentes ao cenário (alunos do 1º Ano do Ensino Médio), manifestando uma preocupação em nortear e em atender as necessidades e interesses dos alunos (Leffa; *et. al.*, 2019); e, por fim, em terceiro, a *Designer* de Materiais Didáticos (MDs) situa seu planejamento em uma temática de cunho social, elencando a preocupação em fazer com que os alunos reflitam e discutam acerca das consequências envolvendo práticas de *Bullying* no escopo escolar (*Bullying at School*).

Como justificativa para o desenvolvimento do protótipo, Ana enfatiza que seu propósito é fazer com que seus alunos se conscientizem, de forma crítica, acerca da temática escolhida. Ademais, ao referir-se sobre a necessidade dos alunos sentirem empatia e darem suporte às vítimas de casos de *Bullying* (*they can better understand it, having empathy with people and supporting victims of Bullying*), verifica-se o aspecto do Paradigma Complexo de Formação Docente associado à ideia de reflexão sobre o contexto nos quais ocorrem trocas colaborativas de experiências e aprendizagem. Além disso, é demonstrado por Ana uma preocupação com questões sociais relevantes e com o bem-estar dos alunos, alinhando-se ao paradigma completo da formação docente, que enfatiza a compreensão da complexidade do ensino e da aprendizagem numa ideia de libertação. Ao possibilitar ou despertar reflexão nos

alunos acerca da temática, podemos, a priori, elencar duas vantagens; a primeira, fazer com que os alunos vítimas dessas práticas sejam ouvidas e acolhidas; e, a segunda, fazer com que os praticantes de *Bullying* entendam os impactos negativos que causam nos colegas. A partir disso, nota-se o desenvolvimento de letramentos que respeitem a diversidade presente nas salas de aula e na sociedade de modo geral (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020).

Na abordagem proposta pela Participante 02, o conteúdo linguístico (adjetivos) foi estudado por meio do Gênero Textual Multimodal Meme. Ao selecionar este gênero, podemos incluir e exercitar o uso de artefatos multimodais aplicados ao ensino de língua inglesa, o que, por sua vez, convida os professores em pré-serviço a recorrerem a múltiplas linguagens/modos (imagens, cores, textos, fontes, etc.); desse modo, resgata-se a incorporação do segundo aspecto da Pedagogia dos Multiletramentos, o caráter Multimodal.

Acerca do gênero selecionado, é importante destacar que estes visam “promover discussões, críticas, humor e ironia sobre temáticas relevantes para um dado contexto, tempo, grupo e/ou fator social” (Silva, 2022, p. 41). Conforme destacado por Silva (2022), os Memes, por serem organismos virais digitais, atendem a dimensões ideológicas (resgata-se aqui a nossa categoria de dominação/poder), pois possibilitam reflexões e críticas acerca de questões sociais relevantes, muitas vezes negligenciadas ou marginalizadas na sociedade, mediante a inserção de aspectos multimodais aplicadas ao ensino. De tal modo, ao conectar o gênero meme à temática de Práticas de *Bullying* no Ambiente Escolar, Ana objetiva trazer discussões, fazer críticas a determinadas posturas, bem como fazer com que seus alunos sejam crítico-reflexivos e empáticos acerca da questão mencionada. Tratando-se de formação, esta abordagem utilizada pela professora em pré-serviço contribui também para a sua formação ampla, humana e crítica de sua prática docente, uma vez que a integração de práticas inovadoras e relevantes são inseridas em seu trabalho pedagógico.

Considerando o que fora exposto, a partir de então, iniciamos nossas discussões crítico-analíticas sobre os fragmentos selecionados do Protótipo 02, da Participante 02.

***Fragmento N° 1 - do Protótipo de Ensino 02 - Participante 02***

ACTIVITY	PROCEDURES	TIME
<i>Warm-up</i>	The teacher starts the class showing a short video about bullying at school. After students watch and analyze the video, the teacher asks the following questions: Have you ever suffered bullying in your school or in other places or know someone who suffered? Then, the teacher explains the subject which will be discussed in the class.	5

No fragmento acima, Ana inicia sua aula recorrendo a um recurso audiovisual (o vídeo), numa tentativa de imergir os alunos no contexto da temática de *Bullying* na Escola. Por assim agir, a professora em pré-serviço resgata dois aspectos pertencentes ao nosso bloco de categorização analítica, a saber: (i) fazer com que os alunos experienciem o novo (ação de mostrar o vídeo<sup>27</sup> com informações possivelmente novas para os alunos, uma vez que trata-se de dados estatísticos e práticas advindas da UNESCO) e, (ii) fazer com que os alunos experienciem o conhecido, pois estes, por sua vez, já estiveram presentes em casos de *Bullying* sejam como vítimas, praticantes, apoiadores dessa prática ou defensores contra este tipo de conduta. Dessa forma, o propósito aqui é fazer com que os alunos ativem seus conhecimentos prévios sobre o tema.

Quando consideramos a MDs, podemos associar a seleção do vídeo, como recurso didático, à abordagem de *Design* Instrucional, em que a professora em pré-serviço ao selecioná-lo visou atender a propósitos (objetivos de aprendizagem) bem delimitados ancorada em uma temática de cunho social e relevante a realidade dos alunos. Nesses moldes, o uso de um vídeo permite, além de ilustrar a temática escolhida, enfatiza, também, a inserção de aspectos multimodais, como imagens em movimento, cores, formas e sons, para envolver os alunos na construção de significados. Destaca-se, a partir disso, que a docente assume uma postura de *Designer* de MDs, uma vez que contextualiza sua prática docente com recursos audiovisuais para melhor abordar os conteúdos linguísticos.

Ao reproduzir o vídeo novamente e solicitar que os alunos analisem (*students watch and analyze the video*), Ana inicia um processo de analisar funcionalmente aspectos do vídeo, o que, segundo Cope e Colaboradores (2020), considera a conexão lógica entre o tema gerador da aula, o vídeo e a visão dos alunos acerca do tópico. O fato de analisar, em sua gênese, nos direciona para o estudo ou exploração de algo a partir de uma maneira minuciosa, com riqueza de detalhes e destacando o que está nas entrelinhas; por assim ser, identificamos também a noção de analisar criticamente, uma vez que eles precisaram analisar/avaliar aspectos do artefato audiovisual (Cope; Kalantziz; Pinheiro, 2020)<sup>28</sup>.

A professora em pré-serviço, quando questiona os alunos se eles já sofreram *Bullying* na escola ou se conhecem alguém que sofreu (*Have you ever suffered bullying in your school or in other places or know someone who suffered?*), está explorando o conhecimento prévio dos alunos; neste momento, por experienciar o conhecido, os alunos têm a oportunidade de,

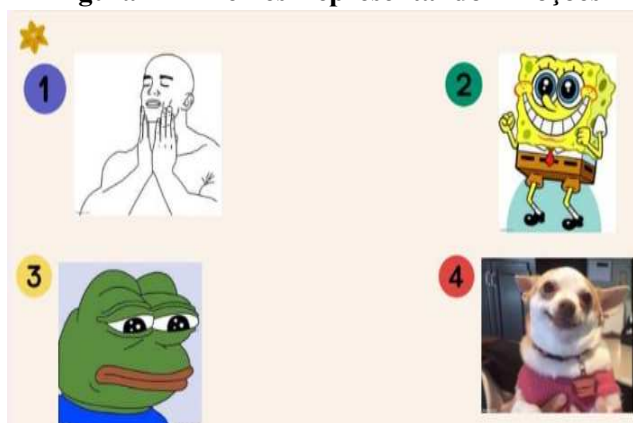
---

<sup>27</sup> Para ter acesso ao vídeo, consultar o link: <https://youtu.be/Jcg93UIOwE0?feature=shared>

<sup>28</sup> Não foi destacado pela docente, até porque não era o foco da aula, mas vídeo sobre bullying poderia ter sido também utilizado uma oportunidade para explorar vocabulário e expressões relacionadas à temática, o que, dessa forma, poderia contribuir para o desenvolvimento e expansão dos letramentos dos alunos na língua inglesa.

conforme destacado por Cope e Colaboradores (2020), trazer para o cenário de aprendizagem da sala de aula conhecimentos gerados a partir de suas interações com o mundo, principalmente enfatizando e resgatando suas próprias experiências. Destaca-se, a priori, que a professora em pré-serviço, inclui, em sua apresentação de *PowerPoint*, algumas imagens para que os alunos pudessem associar ao questionamento feito anteriormente. Desse modo, na Figura 14, a seguir, têm-se memes representando possíveis reações de pessoas reagindo a questões de Bullying.

**Figura 14 - Memes Representando Emoções**



**Fonte: Material cedido pela participante 02 (2023).**

No meme 1, é retratado preocupada; no meme 2, alguém feliz/esperançoso em ser ajudado em casos de Bullying; os memes 3 e 4 representam pessoas tristes e reflexivas, respectivamente. Pode-se, nesses termos, verificar o subprocesso do conhecimento de conceituar por nomeação, onde os alunos conceituaram as imagens, associando-as às emoções e a adjetivos, conseqüentemente. É explorado neste momento o segundo “Multi” da Pedagogia dos Multiletramentos, o Multimodal.

Ana, ao promover meios para experienciar o conhecido, possibilita também: (i) engajamento/participação dos alunos na aula (aluno enquanto agente ativo e colaborativo de sua própria aprendizagem); (ii) valorização de saberes e vivências pessoais dos alunos e de seus ciclos de interação/ambientes informais de aprendizagem<sup>29</sup>; (iii) diagnóstico de possíveis limitações dos alunos ou de analisar, por parte do professor, possíveis casos de *Bullying*, pois, nos ecos de Janks (2016), os textos e discursos trazem consigo mensagens subliminares e não são neutras, sempre possuem significados subjacentes querendo socializar algo; e, por fim, (iv) construção de (auto)confiança para participar da aula, uma vez que os alunos estão resgatando o que eles experienciaram. Dessa forma, experienciar o conhecido, nos moldes de

<sup>29</sup> Exemplos de ambientes informais de aprendizagem, mas de geração de conhecimentos, são: família, igreja, amigos, etc.

uma pedagogia crítica, conduz os professores e professoras a promoverem ecossistemas de aprendizagem significativos, duradouros, contextualizados e personalizados com a realidade dos principais atores do processo de aprendizagem, os alunos. Por fim, enfatiza-se que ao experienciar o conhecido, os alunos conseguem fazer conexões mais profundas e duradouras, o que, conseqüentemente, facilita a apropriação e aplicação do conhecimento para cenários além dos muros da sala de aula.

Ao destacar que irá explicar a temática (*teacher explains the subject which will be discussed in the class*), damos ênfase ao verbo explicar (*explain*), o que nos direciona para a socialização de saberes acerca do tema (experienciar o novo), referindo-se às novas informações, conceitos ou ideias relacionadas ao tema em discussão. Assim, nos ecos de Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), o aluno, nesse subprocesso do conhecimento, é conduzido a novos saberes, os quais são introduzidos de maneira significativa e construídos a partir do que já é conhecido pelos discentes. No protótipo de Ana, verifica-se que a professora em pré-serviço introduz novos termos, conceitos e exemplos, os quais visam ampliar o entendimento dos alunos sobre o tema em debate e o aspecto linguístico a ser estudado (fato este comprovado pelo vídeo usado e da discussão/análise realizada/gerada).

Analisando o material desenvolvido por Ana, observa-se que na sua apresentação de *PowerPoint*, ela faz um questionamento aos alunos sobre o que seria o conteúdo a ser estudado (*What is the content?*); para tanto, a professora em pré-serviço fornece aos alunos dicas para que eles tentem adivinhar ou associar a algo que eles já tenham estudado. Esta forma indutiva/interativa de abordar os conteúdos, faz jus à metodologia previamente adotada por Ana, uma vez que trata-se de uma abordagem contextualizada, interativa e indutiva para o ensino de língua inglesa mediada pelo Gênero Multimodal Meme. Na Figura 15, abaixo, tem-se detalhes de como o tópico linguístico de adjetivos foi socializado/introduzido aos alunos.

**Figura 15 - Introdução aos Adjetivos**



**Fonte: Material cedido pela participante 02 (2023).**



Nas “dicas” socializadas pela professora, é enfatizado, indiretamente, que os adjetivos são usados para descrever características ou atribuir qualidades a pessoas, objetos e animais, atribuindo informações adicionais sobre os substantivos ou pronomes que estes modificam. Nesse contexto, podemos resgatar o subprocesso do conhecimento de analisar funcionalmente, onde fora analisado função e estrutura dos adjetivos; também é resgatado a noção de conceituar por nomeação (o ato de definir termos ou categorizar algo) e conceituar com teoria, uma vez que foi apresentado aos alunos uma definição e eles precisaram associar/unir ao conceito correto (que neste caso, era para adivinhar que a definição apresentava referia-se a adjetivos).

***Fragmento N° 2 - do Protótipo de Ensino 02 - Participante 02***

<i>Studying grammar</i>	<p>After explaining about adjectives in a general way, the teacher will focus on adjectives related to bullying.</p> <p>To explain each adjective, the teacher will provide images on the slide, contextualizing with the chosen theme.</p> <p>For each picture, the students are invited to interpret and identify the adjectives through the feelings expressed by the images. It is a moment of assumptions, where all answers will be considered in the discussion.</p> <p>Then, the teacher will show memes created with the adjectives shown previously.</p>	20
-------------------------	--	----

No Fragmento N° 2, é destacado que após explicar o conteúdo (conforme destacado na Figura 15), e tendo em vista a amplitude do aspecto linguístico a ser estudado, Ana delimita alguns adjetivos, os quais mantêm intrínseca relação com o tema gerador da aula, a saber: oprimido (*opressed*), insultado (*insulting*), machucado (*hurtful*) e agressivo (*aggressive*). Assim, é importante elucidar que existe uma contextualização do tema e resgate de aspectos multimodais, onde os alunos precisam analisar/avaliar criticamente as imagens e conceituar por nomeação os adjetivos usados como exemplos. Possibilitando acesso a novas palavras, os alunos passam a experimentar o novo, haja vista que foram imersos em novos ecossistemas de aprendizagem na tentativa de estudar vocábulos e pronúncias desconhecidas. Desse modo, ao focar em adjetivos relacionados ao *Bullying*, Ana faz com que seus alunos experimentem uma aplicação mais específica da definição de adjetivo e os exemplos abordados, enriquecendo, nesses termos, a compreensão dos discentes acerca do tema em estudo.



**Figura 16 - Dinâmica com os Adjetivos**



**Fonte: Material cedido pela participante 02 (2023).**

Quando associamos a utilização de imagens direcionadas ao tema *Bullying*, verifica-se que são mobilizados elementos da produção de MDs, os quais, por sua vez, vai (i) contextualizar a aprendizagem de adjetivos em língua inglesa considerando o tema, o público e o cenário de aprendizagem; (ii) possibilitar personalização do MD para melhor atender os objetivos de aprendizagem; (iii) possibilitar interação/envolvimento dos alunos; e, (iv) estimula a criatividade da professora ao elaborar, bem como dos alunos ao participarem efetivamente da discussão levantada. Desse modo, vê-se que, tratando de ganhos para a formação de Ana, ela desenvolve, por meio do *design* do seu MD, letramentos pedagógicos, os quais se manifestam efetivamente no seu protótipo (Silva, Souza, 2024).

Nota-se que, quando a professora em pré-serviço, destaca que os alunos serão convidados para interpretar e identificar os adjetivos presentes na Figura 16 acima (*students are invited to interpret and identify the adjectives through the feelings expressed by the images*), destacamos os verbos interpretar (*interpret*) e identificar (*identify*). O primeiro, cujo foco se dá em analisar criticamente as situações retratadas nas imagens, pois os alunos as avaliam sob suas próprias perspectivas, experiências e interesses; por outro lado, o segundo verbo, que nos direciona para o subprocesso de conhecimento do analisar funcionalmente, haja vista que tal prática consiste em fazer associações acerca da função ou estrutura de algo (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020). Ademais, quando a professora em pré-serviço enfatiza que neste momento os alunos podem fazer suposições e que as respostas dadas a partir da associação da imagem com os adjetivos serão consideradas (*it is a moment of assumptions, where all answers will be considered in the discussion*), resgata-se o caráter de experienciar o conhecido. Assim sendo, partir das imagens e dos adjetivos oprimido (*opressed*), insultado (*insulting*), machucado (*hurtful*) e agressivo (*aggressive*), é possível realizar leituras/interpretações multimodais subjetivas à percepção dos alunos, bem como, tratando-se

dos processos de produzir MDs, a docente promove o envolvimento dos alunos significativamente no processo de interpretação e identificação.

Após o estudo contextualizado, interativo e indutivo dos adjetivos em língua inglesa, Ana, por meio de memes e visando fixar o que fora discutido, apresenta aos alunos os Modelos Didáticos de Gênero (MDGs), cuja principal função é nortear o aprendizado dos discentes (*the teacher will show memes created with the adjectives shown previously*). É importante enfatizar que ao produzir os MDGs, Ana assume um caráter de *Designer* de MDs, pois promoveu a didatização do artefato multimodal meme como uma estratégia/possibilidade de ensino. Além disso, ao escolher produzir seus próprios MDGs, é possível notar a compreensão da professora em pré-serviço sobre a importância do seu letramento digital e cultural no contexto do ensino de línguas estrangeiras, fato este evidenciado e comprovado pelo *design* do protótipo produzido. Os alunos estarão não apenas aprendendo o idioma, mas também explorando elementos culturais e linguísticos por meio dos memes. Somado a isto, podemos também verificar que a professora recorre ao subprocesso do conhecimento de aplicar criativamente, uma vez que, a partir da didatização dos memes e da plataforma usada para a elaboração destes, ela consegue exercitar seus letramentos pedagógicos de forma criativa com o intuito de atingir objetivos de aprendizagem determinados previamente.

A *Designer* de MDs, considera em seus MDGs retratar três aspectos, a saber: (i) contextualizar o ensino de adjetivos; (ii) explorar aspectos multimodais com os memes; e, (iii) provocar reflexões acerca da postura adotada pelos praticantes de *Bullying* na Escola. Considerando o exposto, apresentam-se os modelos produzidos por Ana, na Figura 17, a seguir.

Figura 17 - MDGs Produzidos por Ana, Participante 02





Fonte: Material cedido pela participante 02 (2023).

Mediante a análise crítica dos memes produzidos por Ana, verifica-se que ao mostrá-los aos alunos, a *Designer* de MDs está permitindo que eles experienciem visualmente os adjetivos no contexto que vem sendo debatido ao longo da aula. Tal prática, facilita a experiência inicial e apreensão significativa dos alunos com base nos conceitos apresentados. Em seguida, os alunos podem conceitualizar por nomeação e com teoria os adjetivos, identificando, conforme representados nos memes e nas experiências socializadas no experienciar o conhecido. Posteriormente, podem analisar criticamente os memes, considerando a eficácia da comunicação visual (multimodal) e o contexto cultural (Cope; *et. al.*, 2020). Ainda nesse fragmento, nota-se o diálogo multimodal, o qual é feito entre o texto que contém o adjetivo estudado e a representação deste via as imagens selecionadas. Assim, retrata-se nos memes: (i) pessoas que praticam *Bullying* ao serem expostas como vítimas<sup>30</sup>; (ii) pessoas se questionando do porquê outras pessoas praticam *Bullying* com outras, sendo que as vítimas não fizeram nada contra elas; (iii); e, (iv) pessoas se questionando acerca do cognitivo das pessoas que praticam tais ações que ferem o outro.

### ***Fragmento N° 3 - do Protótipo de Ensino 02 - Participante 02***

<b><i>Activity (Hands on)</i></b>	The teacher will give to the group, or pairs, a piece of paper containing one positive adjective. The students have to produce sentences using these adjectives given by the teacher, as a way to verify their understanding of it, also being an empathic person.	10
-----------------------------------	--	----

Dando continuidade a aula e a nossa análise, no procedimento nomeado de “*Activity Hands on*”, Ana enfatiza que os alunos necessitam colocar em prática os saberes linguísticos socializados durante a aula. Para tanto, os alunos são divididos em grupos ou duplas e irão

<sup>30</sup> Não concordamos com a ideia de opressão como retratado no meme. Entretanto, partimos da noção que o intuito de Ana com este meme era enfatizar que até mesmo os praticantes de *Bullying* podem ser vítimas e se darem mal. Esta prática pode trazer sérias consequências para a vítima quanto judicialmente para o praticante.

receber uma folha contendo um adjetivo positivo (*The teacher will give to the group, or pairs, a piece of paper containing one positive adjective*); por assim agir, a professora me pré-serviço atua como uma *Designer* de MD reflexiva, a qual recorre também a recursos analógicos (o papel). Fora visto que até então, a docente estava respaldada apenas em aspectos digitais (memes, slides, etc.). Esta estratégia de ensino adota por Ana pode envolver os alunos na exploração dos adjetivos por ela selecionados<sup>31</sup>, bem como que estes atribuam significado ao que farão.

No Fragmento em análise, os alunos são convidados a produzirem frases utilizando os adjetivos positivos. Ana adverte os alunos para nas frases produzidas, estes recorram à empatia (*students have to produce sentences using these adjectives given by the teacher, as a way to verify their understanding of it, also being an empathic person*). Dar-se ênfase ao verbo produzir (*produce*), pois conduz o aluno a explorar/exercitar três dos subprocessos do conhecimento, a saber: (i) experienciar o novo, pois receberão adjetivos, os quais são novos para eles, bem como suas pronúncias e significados (neste cenário, os alunos são imersos à novas práticas, em que um aspecto novo é socializado com os discentes); (ii) aplicar adequadamente, uma vez que estes terão que usar os adjetivos na posição (estrutura) correta na frase; e, (iii) aplicar criativamente, uma vez que os alunos são convidados, com base na temática em discussão, a produzirem frases usando o adjetivo recebido. Nesses termos, este modelo de atividade permite que os alunos possam conceitualizar e teorizar sobre o significado desse adjetivo, discutindo-o em seus grupos ou pares. Eles também podem analisar criticamente como esse adjetivo é usado e aplicá-lo em diferentes contextos, respeitando a temática abordada pela professora em pré-serviço. É importante destacar que, ao fazer com que os alunos possam aplicar criativa e adequadamente o aspecto linguístico estudado, a professora tem a possibilidade de averiguar os equívocos ou não entendimentos por parte dos alunos; e, assim, pensar em estratégias para solucionar tais problemas. Nesse tipo de interação (atividades em grupos ou em pares), é notório que os discentes são incentivados a participar ativamente da atividade, recebendo, discutindo os adjetivos positivos entre si e produzindo frases. Dessa forma, a professora me pré-serviço promove a interação significativa entre os colegas e o envolvimento ativo na construção do conhecimento.

---

<sup>31</sup> Nota-se que Ana não incluiu os adjetivos positivos a qual ela se refere. Entretanto, supomos que seja o antônimo dos adjetivos que ela utilizou para introduzir a temática.

***Fragmento N° 4 - do Protótipo de Ensino 02 - Participante 02***

<b><i>Socialization</i></b>	After doing the activity, the students are supposed to socialize, comparing their production with the classmates.	8
-----------------------------	---	---

Nos minutos finais da aula, Ana solicita aos alunos para que estes possam socializar e comparar suas produções (*students are supposed to socialize, comparing their production with the classmates*). Desse modo, destacam-se os verbos socializar (*socialize*) e comparar (*compare*); o primeiro, atende a objetivos de tornar os alunos enquanto agentes ativos na construção do conhecimento, permitindo-lhes compartilhar suas ideias, perspectivas e entendimentos com os outros; o segundo, refere-se ao ato de fazer com que os alunos possam verificar suas respostas e refletirem acerca do que fora proposto.

Ademais, ao possibilitar que os alunos socializem, a professora resgata o subprocesso do conhecimento de analisar funcional e criticamente (quando os alunos precisam comparar suas frases com as dos colegas, focando no contexto e no adjetivo) e também experienciar o novo, uma vez que mediante a socialização os alunos terão acesso a outros adjetivos, bem como a outras ideias. Verifica-se, diante do exposto, uma prática bastante madura de Ana em relação a sua postura enquanto *Designer* de MDs para o ensino de língua inglesa. Desse modo, a professora em pré-serviço, ao planejar essa parte da atividade, está gerando um ecossistema fértil para a interação social, a troca de ideias/experiências colaborativas e significativas. Somado a isto, Ana está personalizando a experiência de aprendizagem de maneira flexível e contextualizada (Silva; Souza, 2024).

***Fragmento N° 5 - do Protótipo de Ensino 02 - Participante 02***

<b><i>Homework</i></b>	Based on what you have learned, you have to do a short interview with your parents or friends about bullying at school, then produce positive memes using adjectives to reflect about this social problem, as a way to deconstruct this shameful treatment.	2
------------------------	---	---

Para finalizar o protótipo, Ana, na tentativa de fazer com que seus alunos reflitam além dos muros da escola, atribui a estes uma atividade de casa, que consiste em uma entrevista com os pais ou amigos acerca do tema *Bullying* (*you have to do a short interview with your parents or friends about bullying at school*). Para tanto, os alunos serão confrontados com outras experiências (experienciar o novo) para produzir os memes, utilizando adjetivos positivos (*then, produce positive memes using adjectives to reflect about this social problem, as a way to deconstruct this shameful treatment*). Ao sugerir a produção

de memes, a docente coloca os alunos numa posição de produtores de artefatos digitais (*Designers*), pois esses experienciaram durante toda a aula como “consumidores”, mas é de extrema importância que os alunos sejam motivados a produzirem e exercitarem a criatividade ao trabalhar com Gêneros Textuais.

Destacamos, ainda, dois conceitos que merecem ser destacados no Fragmento acima, a saber: (i) refletir sobre o problema social e (ii) deconstruir tais práticas vergonhosas. Primeiro, a professora em pré-serviço demonstra uma sensibilidade e empatia acerca da causa, refletindo isso na sua prática; ao refletir sobre algo, mudamos de postura, desenvolvemos empatia sobre as situações, nos (trans)formamos enquanto agentes críticos. Segundo, ao deconstruir sobre algo, somos bombardeados com experiências significativas e abrimos espaço para experienciar o novo.

Ao sugerir que os alunos realizem entrevistas sobre *Bullying* e que, posteriormente, produzam memes, podemos resgatar alguns dos subprocessos do conhecimento. Experienciar o novo ao vivenciar a entrevista e refletir sobre as experiências passadas com o *Bullying* de familiares e amigos; conceitualizar ao nomear os adjetivos a serem usados na produção e teorizar sobre como eles podem ser aplicados para mudar as percepções sobre o tema; analisar criticamente as causas e efeitos do *Bullying* que estão subjacentes; e, por fim, aplicar criativamente os adjetivos e mensagens positivas nos memes, fazendo, dessa forma, uma construção multimodal cheia de significado (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020).

Ana finaliza a aula deixando uma reflexão para seus alunos (conforme a Figura 18, a seguir). É destacado, nesses termos, que sejamos pessoas gentis com todos sem diferenças.

**Figura 18 - Reflexão Final de Ana**



**Fonte: Material cedido pela participante 02 (2023).**

Nota-se, portanto, que a *Designer* do Protótipo 02, seguiu um padrão de início, meio e fim na sua aula. Verificou-se que houve durante o processo a preocupação em considerar o cenário, os atores e as ações que estão subjacentes às práticas situadas que os alunos estão



inseridos (Leffa; Costa; Beviláqua, 2019). No que tange elementos da produção de MDs e a professora como *Designer* destes, podemos elencar que Ana lidou com a (i) contextualização do ensino, público e ecossistema de aprendizagem; (ii) flexibilização e personalização dos MDs; (iii) inovação pedagógica; (iv) inclusão de recursos digitais/multimodais; e, (v) estímulo da criatividade, da docente e dos alunos, bem como de colaboração e envolvimento dos alunos.

Após a produção do Protótipo de Ensino 02, Ana construiu reflexões acerca do processo de produção deste. Assim sendo, refletiremos a seguir sobre as autorreflexões (*reasonings*) da participante 02.

#### 4.2.1 Análise das Autorreflexões (*Reasonings*): Protótipo de Ensino 02 - Participante 02

Destaca-se que foram selecionados 5 Fragmentos das autorreflexões, as quais estão nomeadas de ***Fragmento N° X, da Autorreflexão 02 - Participante 02***, em negrito e em itálico, em um quadro de identificação, em alguns casos com grifos, em negrito, nossos. Enfatiza-se que, por todos os fragmentos em análise terem sido extraídos dos materiais cedidos, não colocaremos a cada novo fragmento fonte; assim, destacamos que usaremos “Material cedido pela Participante 1 ou 2 (2023)”.

<b><i>Fragmento N° 1, da Autorreflexão 02 - Participante 02</i></b>
Elaborar um plano de aula [protótipo de ensino] <b>pode se configurar como uma tarefa um pouco difícil</b> , uma vez que <b>elaborar e criar passos</b> dentro de determinado assunto <b>requer uma análise detalhada do que realmente pode ajudar o professor e seus alunos</b> .

No Fragmento acima, Ana relata como se deu seu processo de planejamento do protótipo 2. Assim, é destacado que elaborar “**pode se configurar como uma tarefa um pouco difícil**”, isso porque, ao experienciar o novo, nos deparamos com várias possibilidades de aplicar um determinado conteúdo. Tratando-se de produção de MDs e do professor enquanto *Designer*, é notório que a professora em pré-serviço considerou em seu planejamento a reflexão acerca do lugar onde se encontra (cenário), com quem está interagindo (atores) e em quais circunstâncias está vivendo (ações). Este combo, nos conduz a refletir acerca do que é destacado por Leffa e colaboradores (2019) e enfatizado por Silva e Souza (2024), uma vez que elaborar MDs requer tempo, dedicação e contextualização.

Ao analisarmos os verbos **elaborar e criar**, resgata-se então os subprocessos do conhecimento de aplicar adequada (quando Ana inicia seu planejamento do protótipo, a partir

dos direcionamentos do professor formador) e criativamente quando a docente cria um ecossistema de aprendizagem eficaz e engajador, adaptado às necessidades e características/interesses dos discentes em prol de levantar discussões acerca de uma temática relevante para todos. Assim sendo, verifica-se uma personalização dos MDs por parte de Ana, objetivando uma maior receptividade deste por parte dos discentes.

Tratando de (trans)formação docente, nota-se, a partir do discurso da professora em pré-serviço, traços de uma pedagogia crítico-reflexiva, uma vez que ela analisa seu cenário de ensino, elucidando que a construção de MDs “**requer uma análise detalhada do que realmente pode ajudar o professor e seus alunos**”. Ao pensar sob este ângulo, destaca-se de uma autonomia docente, que reflete e analisa os ecossistemas de ensino e aprendizagem os quais está inserida.

*Fragmento N° 2, da Autorreflexão 02 - Participante 02*

[...] o meu processo de **criação do plano** de aula foi um pouco difícil devido **às inúmeras ideias que foram surgindo**. Partindo desse ponto, **as dúvidas** que surgiram eram relacionadas a qual seria o **melhor caminho** para seguir, quais etapas se encaixariam melhor, **filtrar a ideia que mais se adequa foi um desafio**. Fiz **alguns testes e acredito que cheguei em um caminho acessível**.

A **criação do plano**, por ser um momento de experienciar o novo e de aplicar adequadamente saberes linguísticos, pedagógicos e metodológicos, é espaço para o docente poder, por meio da contextualização do ensino e do resgate de temáticas sociais, elaborar MDs que direcionem os alunos a assumirem posturas críticas, bem como a se posicionarem quanto a problemas sociais presentes em suas realidades. Nota-se, que, a partir das inúmeras **ideias que foram surgindo** durante o processo de produção do protótipo, Ana faz um *brainstorming* de ideias, tece reflexão sobre as possibilidades e elabora cuidadosamente sua aula.

O professor que tem **dúvidas**, se questiona, reflete e se (trans)forma. Conseqüentemente, se renova e produz MDs mais sensíveis/coerentes às realidades dos discentes. Dessa forma, ao tentar encontrar o **melhor caminho** e a **filtrar a ideia mais adequada** para o planejamento, Ana projeta e ajusta continuamente o ecossistema de aprendizagem para atender às necessidades dos alunos. Isso também demonstra uma abordagem da pedagogia do *design*, onde o professor adapta criativamente, filtrando possibilidades e construindo estratégias de ensino para promover uma aprendizagem eficaz, acessível, contextualizada e significativa.

Ao enfatizar que fez **alguns testes** e acreditar que “**chegou em um caminho**



**acessível**”, a professora em pré-serviço por ter feito esses testes e ajustes no protótipo de ensino indica uma abordagem flexível e inovadora, em que a docente está disposta a experimentar e adaptar suas práticas pedagógicas para melhor atender o cenário, os atores e as ações. A partir disso, verifica-se que Ana, ao assumir a postura de *Designer* de MDs, se ancora, principalmente, na flexibilidade, personalização, criatividade e acessibilidade.

***Fragmento N° 3, da Autorreflexão 02 - Participante 02***

Com relação às minhas escolhas pedagógicas, **eu me espelhei em algumas que foram aplicadas por alguns professores** e que achei muito interessante, **sendo práticas que se aproximam da vivência e realidade dos alunos**. Se trata de um ponto muito relevante no momento da elaboração do plano e na parte prática **para que o professor consiga o máximo de rendimento**, dessa forma, **trazer um tema conhecido** para minha aula é uma forma válida de **engajar a turma**.

No excerto acima é mostrado por Ana que suas escolhas pedagógicas **são retratos de experiências passadas** com base em uma análise e reflexão crítica de seus antigos professores. Tem-se, nesse subprocesso do conhecimento, um resgate do experienciar o conhecido, uma vez que, a professora em pré-serviço trouxe para o seu ecossistema de ensino “perspectivas, objetos, ideias, formas de comunicação e informação que lhes são familiares e refletem sobre suas próprias experiências e interesses” (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020, p. 75). Nesse sentido, quando aplica-se aos processos de (trans)formação docente e a produção de MDs, resgatar experiências passadas, observar a prática de outrem e refletir sobre o novo cenário, atores e ações, é imprescindível para um planejamento pautado nas reais necessidades dos discentes. Ana, ao agir nesses moldes, se ancora, mais uma vez, em práticas de uma pedagogia crítica, a qual reflete, analisa e planeja em prol de um ensino contextualizado e significativo para ela e para seus alunos.

Ao analisar criticamente sobre o cenário, atores e as ações que estes vivenciam, Ana destaca que seu processo de *design* é justificado pela necessidade de **aproximar da vivência e realidade dos alunos** dos conteúdos da aula. Nota-se, diante disso, que os termos “aproximar” e “realidade” nos conduzem a experienciar o conhecido (saberes prévios dos discentes), além disso, pode-se observar/reforçar traços de um MD contextualizado, flexível, e possibilita reflexão crítica de questões sociais e mudança social.

A *Designer* de MDs, demonstra, a todo tempo, movimentos de uma pedagogia crítico-reflexiva; fato este, comprovado quando Ana sublinha que para que o **professor consiga o máximo de rendimento**, faz-se necessário contextualizar/personalizar a aula trazendo, por exemplo, **um tema conhecido**. Ao agir dessa forma, Ana enfatiza que trazer

discussões acerca de temas de interesse dos alunos ou de causas marginalizadas na sociedade pode ser uma maneira **válida de engajar a turma**, pois estes, por sua vez, atribuem sentido ao que está sendo proposto. Quando abordado temas descontextualizados da realidade ou interesse dos alunos, esse engajamento, conforme destacado pela professora em pré-serviço, pode não ser significativo ou efetivo. Resgata-se, aqui, o aspecto de Acesso dos Letramentos Críticos, uma vez que muitas vezes não é debatido temas sociais, marginalizados na sociedade, logo, os alunos não têm acesso a como refletir criticamente sobre tais assuntos. Levanta-se, então, o seguinte questionamento: se os alunos não debatem e/ou refletem sobre temas atuais, a que tipo de discussões estes têm acesso? O que é priorizado? É importante, em nossas produções de MDs, sublinhar tais questionamentos, e, na prática, possibilitar ecossistemas de aprendizagem que possibilitem acesso a questões marginalizadas, a relações de poder, e que estes se abram a diversidade e amplitude de diferenças sociais, linguísticas, identitárias e culturais dos indivíduos, uma vez que existem configurações variadas para ser e estar no mundo (Janks, 2016).

***Fragmento N° 4, da Autorreflexão 02 - Participante 02***

Ao longo do processo de elaboração do plano de aula fui reafirmando **a importância desse documento** para que seja possível atingir o objetivo da aula e quando os passos são aplicados dentro de uma **estratégia** previamente definida com **base na observação das turmas**, caso não seja possível, **o plano pode ser modificado** em determinado momento.

É resgatado, no Fragmento acima, a importância da **elaboração de Protótipos de Ensino**, que, por sua vez, atua como sendo um guia norteador para se atingir objetivos de ensino-aprendizagem, flexivamente, e que se adapta conforme às necessidades dos alunos. Ademais, damos ênfase ao termo **“estratégias”**, uma vez que está associado a passos, a conjuntos de ações reflexivas e intencionais, em prol de melhor trabalhar um assunto. Por ficar claro no discurso de Ana que ela segue princípios de uma pedagogia crítica e de um Paradigma Complexo da Formação Docente, as estratégias por ela usadas, são construções que só acontecem graças à reflexão da professora sobre sua prática pedagógica, seu ecossistema de ensino e as necessidades individuais dos atores do processo.

A reflexão aqui feita pela docente, baseia-se, em síntese, **na observação das turmas**. Com base nisso, uma das máximas defendidas na produção de MDs, trata-se justamente de conhecer os atores e o ecossistema de ensino-aprendizagem, para que mediante as observações, os designers de MDs tenham maior personalização, autonomia profissional, etc. Por fim, Ana salienta que **o plano [protótipo] pode ser modificado**, deixando claro que, a

partir da prática e aplicação do material, o professor precisa ter uma postura flexível, pois o que é projetado muitas vezes não é bem recebido pelos discentes, assim, faz-se necessário refletir sobre o cenário e enxergar as possibilidades que existem além. Em livros didáticos, por exemplo, não se tem abertura e flexibilidade para adaptar os materiais. Portanto, produzir MDs exerce a reflexão crítica dos professores, possibilita flexibilidade, estimula a criatividade do docente e se molda com base nas necessidades emergentes durante o processo.

*Fragmento Nº 5, da Autorreflexão 02 - Participante 02*

[...] com certeza criar um plano de aula **agregou em minha formação** como professora e como pessoa no geral, pensar em passos **personalizados para um assunto específico foi importante para meus futuros planos de aula [protótipos]**.

Com base no discurso de Ana, expresso no Fragmento acima, nota-se que ela, enquanto professora em pré-serviço e *Designer* de MDs, atribui sentido ao processo de elaboração do seu protótipo. Ao afirmar que o planejamento **agregou à sua formação**, verifica-se que além de ter proposto uma aula que conduz o alunado a experienciar o novo/conhecido, a conceituar com teoria ou por nomeação, a analisar funcional e criticamente, a aplicar adequada e criativamente, ela também se transformou durante o processo. Enfatiza-se, ainda, que Ana propôs estratégias **personalizadas** para ensinar **um assunto específico** e que isto fora essencial para seus futuros planejamentos de protótipos de ensino. Por fim, encerramos nossas discussões crítico-analíticas resgatando uma fala de Ana, onde ela, em sala de aula, afirmou que **“depois de todo o processo vivenciado, eu encerro este curso com uma visão mais criteriosa acerca do que é um plano de aula”**. Reforça-se, assim, que Ações de Ensino, iguais ou similares ao LIFET, cumprem o seu papel social de fazer com que graduandos em pré-serviço tenham acesso e oportunidade para desenvolverem seus letramentos pedagógicos, e que estes se (trans)formem durante o processo.

Com base em nossas discussões, propomos uma síntese dos resultados expostos no capítulo a seguir.

### 4.3 Síntese dos Resultados Encontrados

Considerando as nossas discussões crítico-analíticas acerca dos Protótipos de Ensino 1 e 2, e de suas respectivas autorreflexões (*reasonings*), relembramos o objetivo norteador desta investigação, o de investigar de que forma aspectos da Pedagogia dos Multiletramentos se manifestam em Protótipos de Ensino elaborados por professores de inglês em (trans)formação

inicial do Curso LIFET-UEPB. A partir desses ecos, fazemos, na parte final deste capítulo, uma síntese das categorias analíticas encontradas e manifestadas no *corpora*. Para melhor ilustrar, foram feitos quadros contendo nossos blocos de categorizações. Assim sendo, apresentamos os Quadros 23, 24, 25 e 26. Destaca-se que P1 e P2, referem-se aos Protótipos de Cláudia e Ana, e A1 e A2, às suas respectivas Autorreflexões.

**Quadro 23 - Categoria de Formação Docente**

<b>Corpus:</b>	<b>Fragmentos:</b>	<b>Descrição:</b>
<i>Protótipos 01 e 02</i>	<b>P1-</b> 1, 2 e 3. <b>P2-</b> 1, 2, 3 e 5.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preocupação em criar uma atmosfera pacífica e não opressora, promovendo interação e equidade no processo de aprendizagem (Empatia/Reflexão);</li> <li>- Motivação da professora em motivar os alunos;</li> <li>- O professor enquanto provocador/problematizador;</li> <li>- Autonomia docente (ousar em tentar);</li> <li>- O professor enquanto <i>designer (Multimodal)</i> de MDs;</li> <li>- O professor como agente de Letramento Crítico;</li> <li>- O professor como agente crítico-reflexivo do cenário, atores e ações;</li> <li>- O conhecimento como prática de liberdade;</li> <li>- O ensino alicerçado na relação teoria e prática;</li> <li>- O professor como possibilitador de práticas letradas contextualizadas e significativas;</li> <li>- O professor e seus MDs como fontes de inspiração/motivação;</li> <li>- O professor enquanto conscientizador, colaborador e sensível a questões sociais;</li> <li>- A formação docente pautada na reflexão;</li> <li>- Defensoria de uma formação ampla, humana e crítica de sua prática docente;</li> <li>- Formação docente que dialoga com as Tecnologias Digitais;</li> <li>- Prática docente contextualizada, indutiva e interativa;</li> <li>- O professor como agente de letramento digital, multimodal e social.</li> </ul>
<i>Autorreflexões 01 e 02</i>	<b>A1-</b> 1, 2 e 4. <b>A2-</b> 1, 2, 3, 4 e 5.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor criativo;</li> <li>- Inovação pedagógica e uso da criatividade como uma oportunidade de experienciar o conhecido e o novo;</li> <li>- Mobilização saberes linguísticos, pedagógicos e metodológicos em prol de práticas de ensino contextualizadas com a realidade dos alunos;</li> <li>- Desenvolvimento de uma postura madura e sensível;</li> <li>- Preocupação do professor com os ecossistemas de ensino-aprendizagem;</li> <li>- O professor que é sensível e empático com o aluno;</li> <li>- O professor como observador;</li> <li>- Formação Docente Autônoma e Crítica;</li> <li>- Paradigma Complexo da Formação Docente com foco na reflexão da e sobre a prática;</li> <li>- O professor como construtor de ecossistemas de aprendizagem eficaz, engajador e reflexivo;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor que tem dúvidas, se questiona, reflete e se (trans)forma;</li> <li>- O professor enquanto agente flexível.</li> </ul>
--	--	--

**Fonte: Elaboração do autor (2024).**

**Quadro 24 - Categoria de Pedagogia dos Multiletramentos (Processos do Conhecimento)**

<i>Corpus:</i>	<b>Fragmento:</b>	<b>Descrição:</b>
<i>Protótipos 01 e 02</i>	<p><i>P1-</i> 1, 2, 4 e 5.</p> <p><i>P2-</i> 1.</p>	<p style="text-align: center;"><b><i>Experienciar o conhecido:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos trazem consigo bagagens e vivências, que devem ser exploradas em sala de aula;</li> <li>- Os alunos sejam capazes de refletirem sobre o que é proposto pelo docente, associando as suas práticas sociais rotineiras;</li> <li>- Os alunos são imersos em um evento multimodal que trata justamente na produção colaborativa de um Mapa Mental; Relatar que os alunos fazem em casa;</li> <li>- Ação de mostrar o vídeo com informações possivelmente novas para os alunos;</li> <li>- Os alunos já estiveram presentes em casos de <i>Bullying</i> sejam como vítimas, praticantes, apoiadores dessa prática ou defensores contra este tipo de conduta;</li> <li>- A professora questiona os alunos se eles já sofreram <i>Bullying</i> na escola ou se conhecem alguém que sofreu;</li> <li>- Os alunos podem fazer suposições e as respostas dadas a partir da associação da imagem com os adjetivos.</li> </ul>
	<p><i>P1-</i> 1 e 2.</p> <p><i>P2-</i> 1, 3, 4 e 5.</p>	<p style="text-align: center;"><b><i>Experienciar o novo:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ao explicar o conteúdo é a oportunidade propícia para a inclusão de conhecimentos novos;</li> <li>- Perguntar/questionar a função dos verbos;</li> <li>- Promover uma definição do que seria verbos;</li> <li>- Fazer uma atividade em casa;</li> <li>- Ação de mostrar o vídeo com informações possivelmente novas para os alunos;</li> <li>- A professora irá explicar a temática;</li> <li>- Ter acesso a novas palavras, significados e suas pronúncias;</li> <li>- Ao socializar suas respostas, os alunos terão acesso a outros adjetivos, bem como a outras ideias;</li> <li>- Sugerir que os alunos realizem entrevistas sobre <i>Bullying</i>.</li> </ul>
	<p><i>P1-</i> 2 e 5.</p> <p><i>P2-</i> 1, 2 e 5.</p>	<p style="text-align: center;"><b><i>Conceituar por Nomeação:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O ato de escrever no quadro o que fora dito pelos discentes;</li> <li>- Os alunos são questionados acerca do que as palavras mostradas (verbos) significam/representam;</li> <li>- Os alunos precisam definir e escrever os resultados da pesquisa solicitada;</li> <li>- Os alunos conceituaram as imagens, associando-as às emoções e a adjetivos;</li> <li>- O ato de definir termos ou categorizar algo;</li> <li>- Os alunos precisam analisar/avaliar criticamente as imagens e conceituar por nomeação os adjetivos usados como exemplos;</li> </ul>

	- Conceitualizar ao nomear os adjetivos.
<b>PI- 0.</b> <b>P2- 1, 2 e 5.</b>	<p style="text-align: center;"><b>Conceituar com Teoria:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Foi apresentado aos alunos uma definição e eles precisaram associar/unir ao conceito correto;</li> <li>- Os alunos podem conceitualizar por nomeação e com teoria os adjetivos, identificando, conforme representados nos memes e nas experiências socializadas no experienciar o conhecido;</li> <li>- Teorizar sobre como eles podem ser aplicados para mudar as percepções sobre o tema.</li> </ul>
<b>PI- 1, 2 e 3.</b> <b>P2- 1 e 2.</b>	<p style="text-align: center;"><b>Analisar Funcionalmente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ao mostrar e discutir com os alunos aspectos estruturais do gênero meme;</li> <li>- Perguntar aos discentes acerca do que os verbos expressam;</li> <li>- Os discentes analisam a estrutura e função do gênero meme, focando na imagem escolhida, o texto escrito, as cores usadas, o verbo destacado, etc.</li> </ul>
<b>PI- 1, 2, 3 e 4.</b> <b>P2- 1, 2, 3, 4 e 5.</b>	<p style="text-align: center;"><b>Analisar Criticamente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar criticamente as razões sócio-históricas que subjazem os constantes ataques sofridos por estes indivíduos;</li> <li>- Os discentes puderam (ou poderão) avaliar, sob um novo olhar, os eventos que os rodeiam;</li> <li>- Questionar os alunos a respeito do que os verbos expressam; promover meios para que os alunos passem a (re)ler e analisar o mundo por ópticas críticas;</li> <li>- Os alunos avaliam, predizem e discutem sobre perspectivas e assuntos relevantes para eles e para as comunidades locais que estes fazem parte;</li> <li>- Os discentes discutem as consequências da xenofobia, de uma forma irônica e satirizada, na tentativa de conscientizar ou de chamar a atenção para mudanças de posturas;</li> <li>- Os alunos questionem, examinem e reflitam criticamente sobre as intenções que estão subjacentes aos textos;</li> <li>- Analisar criticamente as causas e efeitos do <i>Bullying</i>.</li> </ul>
<b>PI- 3.</b> <b>P2- 2 e 3</b>	<p style="text-align: center;"><b>Aplicar Adequadamente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os discentes precisam estar inseridos em práticas letradas significativas para aplicarem criativa e adequadamente nos plurais contextos de suas interações;</li> <li>- Os alunos possam aplicar criativa e adequadamente o aspecto linguístico estudado;</li> <li>- Produzir o protótipo;</li> <li>- Usar os adjetivos na posição (estrutura) correta na frase</li> </ul>
<b>PI- 1, 2 e 4.</b> <b>P2- 1, 2, 3 e</b>	<p style="text-align: center;"><b>Aplicar Criativamente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir de aplicar criativamente em formas inovadoras de produzir os memes e aprender o conteúdo, os discentes são imersos e alicerçados em novas práticas letradas;</li> <li>- Os professores em pré-serviço são convidados a aplicarem criativamente e analisarem criticamente os saberes socializados;</li> </ul>

	4.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzir memes;</li> <li>- Formar frases usando adjetivos;</li> <li>- Descrever memes;</li> <li>- Produzir o protótipo;</li> <li>- Aplicar criativamente os adjetivos e mensagens positivas nos memes;</li> <li>- Didatizar os memes e a plataforma usada para a elaboração destes;</li> <li>- A docente exercita seus letramentos pedagógicos de forma criativa com o intuito de atingir objetivos de aprendizagem.</li> </ul>
Autorreflexões 01 e 02	A1- 2. A2- 3.	<p style="text-align: center;"><b>Experienciar o conhecido:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se basear em práticas de seus professores;</li> <li>- O professor resgata para os novos ecossistemas de ensino e aprendizagem as experiências passadas;</li> <li>- Escolhas pedagógicas são retratos de experiências passadas com base em uma análise e reflexão crítica de seus antigos professores;</li> <li>- Resgatar experiências passadas, observar a prática de outrem e refletir sobre o novo cenário, atores e ações</li> <li>- Aproximar da vivência e realidade dos alunos dos conteúdos da aula.</li> </ul>
	A1- 3. A2- 1 e 2.	<p style="text-align: center;"><b>Experienciar o novo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor formador e também pesquisador/participante, socializa direcionamentos significativos;</li> <li>- Inclusão de saberes não familiares, estes são imersos em novos ecossistemas de aprendizagem;</li> <li>- Produzir o protótipo.</li> </ul>
	-	<p style="text-align: center;"><b>Conceituar por Nomeação:</b></p> <p>Não foi identificado esta categoria nas Autorreflexões.</p>
	-	<p style="text-align: center;"><b>Conceituar com Teoria:</b></p> <p>Não foi identificado esta categoria nas Autorreflexões.</p>
	-	<p style="text-align: center;"><b>Analisar Funcionalmente:</b></p> <p>Não foi identificado esta categoria nas Autorreflexões.</p>
	A1- 0. A2- 3.	<p style="text-align: center;"><b>Analisar Criticamente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tentativa de identificar lacunas e necessidades;</li> <li>- Analisar criticamente sobre o cenário, atores e as ações que estes vivenciam.</li> </ul>
	A1- 3 e 4. A2- 1 e 3.	<p style="text-align: center;"><b>Aplicar Adequadamente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A professora em pré-serviço teve a possibilidade de testar seus conhecimentos;</li> <li>- Aplicar adequadamente em outros contextos o conhecimento aprendido nas aulas;</li> <li>- Os alunos terão que usar os adjetivos na posição (estrutura) correta na frase;</li> <li>- A docente inicia seu planejamento do protótipo, a partir dos direcionamentos do professor formador;</li> <li>- A docente aplica adequadamente saberes linguísticos, pedagógicos e metodológicos.</li> </ul>

	<p><i>A1- 3.</i></p> <p><i>A2- 1, 2 e 3.</i></p>	<p><b><i>Aplicar Criativamente:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ao referir-se que “pode ser desafiador criar uma aula interativa e contextualizada”, Claudia viu uma oportunidade de aplicar criativamente os direcionamentos para a produção de seu protótipo;</li> <li>- Quando a docente cria um ecossistema de aprendizagem eficaz e engajador, adaptado às necessidades e características/interesses dos discentes em prol de levantar discussões acerca de uma temática relevante para todos.</li> </ul>
--	--	---

**Fonte: Elaboração do autor (2024).**

**Quadro 25 - Categoria de Letramentos Críticos**

<i>Corpus:</i>	<i>Fragmento:</i>	<i>Descrição:</i>
<p><i>Protótipos 01 e 02</i></p>	<p><i>P1 - 1 e 3.</i></p> <p><i>P2- 2 e 4.</i></p>	<p><b><i>Acesso/Disparidade:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual o tipo de acesso é viabilizado para indivíduos que não toleram a diversidade?;</li> <li>- Acesso a novas palavras;</li> <li>- Possibilita discussões que muitas vezes são marginalizadas.</li> </ul> <p><b><i>Dominação/poder:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os Memes atendem a dimensões ideológicas ao possibilitar reflexões e críticas acerca de questões sociais relevantes, negligenciadas ou marginalizadas na/pela sociedade;</li> <li>- Consientizar, apegar-se a uma prática que conduz os alunos a refletirem sobre seu papel na sociedade;</li> <li>- questionar as relações de poder e as situações que muitas vezes não são questionadas, refletidas ou fundamentadas em aspectos racionais da vida;</li> <li>- Participação ativa e crítica de questões sociais, políticas e comunitárias;</li> <li>- Colocando o aluno enquanto ser responsável pela manutenção e reatualização das relações de poder e dos discursos;</li> <li>- Alicerçar-se nas desigualdades e na opressão sofrida por alguns devido a questões identitárias, sociais e culturais.</li> </ul> <p><b><i>Diversidade/Diferença:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de os indivíduos considerarem a diversidade sociocultural presente na sociedade;</li> <li>- De onde vêm as vozes que marginalizam os nordestinos e o porquê grupos em situações privilegiadas economicamente desprezam identidades que são diversas;</li> <li>- Indivíduos que não toleram a diversidade;</li> <li>- O papel da diversidade étnico-sócio-cultural;</li> <li>- Foco no discente e nas práticas que este vivencia ao interagir com a diversidade socio-cultural;</li> <li>- Encontrar formas de conscientizar mentes que se ancoram em práticas e discursos excludentes/segregadores e que não consideram a diversidade social e cultural;</li> <li>- Desenvolvimento de letramentos que respeitem a diversidade presente nas salas de aula e na sociedade de modo geral.</li> </ul>



<p><i>Autorreflexões 01 e 02</i></p>	<p><b>A1-</b> 1, 2 e 3. <b>A2-</b> 1, 4 e 5</p>	<p style="text-align: center;"><b><i>Acesso/Disparidade:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revela uma postura madura e sensível ao tipo de MD que os alunos dela terão acesso;</li> <li>- Instigou os alunos a refletirem sobre o tema e identificar as raízes histórico-culturais que estão subjacentes às práticas de Xenofobia;</li> <li>- Criar materiais com temáticas possibilita acesso a situações da vida cotidiana que costumeiramente são marginalizadas; os alunos terão acesso a outros adjetivos, bem como a outras ideias;</li> <li>- Muitas vezes não é debatido temas sociais, marginalizados na sociedade;</li> <li>- Os alunos não têm acesso a como refletir criticamente sobre tais assuntos;</li> <li>- A que tipo de discussões estes têm acesso?;</li> <li>- Possibilitar ecossistemas de aprendizagem que possibilitem acesso a questões marginalizadas, a relações de poder, e que estes se abram a diversidade e amplitude de diferenças sociais, linguísticas, identitárias e culturais dos indivíduos;</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><i>Acesso/Disparidade:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionar relações de poder, desigualdade, opressão, quando debateu com os discentes o tema de Xenofobia com pessoas do Nordeste do Brasil.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><i>Diversidade/Diferença:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tecer considerações acerca da amplitude de diferenças sociais, linguísticas, identitárias e culturais dos indivíduos.</li> </ul>
--------------------------------------	---	---

**Fonte: Elaboração do autor (2024).**

**Quadro 26 - Categoria de Protótipos de Ensino e Produção de MDs**

<b>Corpus:</b>	<b>Fragmento:</b>	<b>Descrição:</b>
<p><i>Protótipos 01 e 02</i></p>	<p><b>P1</b> - 1. <b>P2</b>- 1 e 2.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor enquanto <i>designer</i> (Multimodal) de MDs;</li> <li>- O professor como agente crítico-reflexivo do cenário, atores e ações;</li> <li>- O professor que dialoga com as ferramentas e Tecnologias Digitais;</li> <li>- Familiarizar com os ecossistemas digitais aplicados à produção de MDs;</li> <li>- Resgate de <i>designs</i> disponíveis, <i>designing</i> e <i>redesign</i>;</li> <li>- Propor MDs que sejam significativos e que atendam as necessidades dos alunos;</li> <li>- Aplicação correta dos conteúdos;</li> <li>- O <i>Designer</i> MDs situa seu planejamento em uma temática de cunho social;</li> <li>- A produção de MDs enquanto condutor de letramentos pedagógicos por parte dos professores;</li> <li>- Personalização dos MDs;</li> <li>- MDs que possibilitam interação e engajamento;</li> <li>- Didatização de artefatos multimodais meme e vídeo como estratégias/possibilidades de ensino;</li> <li>- <i>Designer</i> de MDs reflexivos.</li> </ul>

<p><i>Autorreflexões 01 e 02</i></p>	<p><b>A1-</b> 1 e 2. <b>A2-</b> 1, 2, 3, 4 e 5.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudar, projetar ou considerar três aspectos: cenário, atores e ações;</li> <li>- A produção de MDs requer criatividade, flexibilidade, contextualização e interatividade;</li> <li>- Mobilização de saberes linguísticos, pedagógicos e metodológicos em prol de práticas de ensino contextualizadas com a realidade dos alunos;</li> <li>- O processo de elaboração de MDs não é uma atividade fácil;</li> <li>- O <i>Designer</i> necessita refletir, fazer escolhas, questionar-se, fazer associações, testar possibilidades;</li> <li>- A produção de MDs conduz à reflexão crítica; postura madura e sensível ao tipo de MD que os alunos dela terão acesso;</li> <li>- Inserção dos alunos em práticas de letramentos críticos;</li> <li>- Propor MDs que sejam significativos e que atendam as necessidades dos alunos;</li> <li>- Aplicação correta dos conteúdos;</li> <li>- Elaborar MDs requer tempo, dedicação e contextualização.</li> <li>- Personalização dos MDs</li> <li>- Elaborar MDs que direcionem os alunos a assumirem posturas críticas;</li> <li>- Produção MDs mais sensíveis/coerentes às realidades dos discentes;</li> <li>- Flexibilidade, personalização, criatividade e acessibilidade dos MDs;</li> <li>- A produção de MDs como procedimentos significativos para o professor.</li> </ul>
--------------------------------------	---	--

Nos Protótipos 01 e 02, evidenciaram-se práticas ancoradas em uma pedagogia crítica, em que o professor é visto como um agente problematizador/provocador dos híbridos ecossistemas de aprendizagem. Por assim ser, verificou-se que, tratando-se da produção de MDs, o professor assume uma característica de Designer (multimodal) de artefatos a serem usados nas aulas; ademais, viu-se o tempo todos que as participantes desta investigação refletindo criticamente acerca do cenário, dos atores e das ações que norteiam o processo de aprendizagem de seus (futuros) alunos. Ao assumirem tal postura, a de *Designer* de MDs, as professoras em pré-serviço defendem a construção como prática da liberdade, gerando, dessa forma, ambientes de aprendizagem contextualizados e significativos para elas e para seus alunos.

Com base no Quadro 23, verifica-se que alguns benefícios do processo de elaboração de MDs para a formação docente das participantes. Assim, destaca-se que: (i) a formação docente se alicerça na reflexão sobre o ecossistema de aprendizagem, os alunos e os contextos/ações que estes interagem; (ii) existe a defensoria de uma formação ampla, humana e crítica de sua prática docente; (iii) a formação docente precisar dialogar com as Tecnologias

Digitais; (iv) a prática docente necessita ser contextualizada, (re)flexiva, indutiva, interativa e significativa; e, (v) o professor atua como agente de letramento digital, multimodal e social.

Já nas Autorreflexões (*Reasonings*) 01 e 02, cujo foco deu-se em fazer com que as participantes escrevessem/refletissem sobre suas escolhas pedagógicas durante a elaboração dos protótipos, notou-se que o professor, ao fazer o *design* dos seus MDs, exercita a sua criatividade, característica esta que faz com que estes (os professores) mobilizem saberes linguísticos, pedagógicos e metodológicos em prol de práticas de ensino contextualizadas com a realidade dos alunos. Consequentemente, somado a isto, verificou-se que as professoras se reinventam ao produzirem seus MDs, o que possibilita uma inovação pedagógica para as suas (futuras) práticas de ensino. Tratando-se ainda de Formação Docente, elucida-se que nos discursos de Cláudia e Ana fora verificado que estas adotam posturas de sensibilidade, empatia, motivação e responsabilidade crítica pela aprendizagem dos discentes, criando, nesses moldes, ecossistemas de ensino-aprendizagem significativos e engajadores.

No que concerne a nossa categoria de Pedagogia dos Multiletramentos (com especial foco nos Processos do Conhecimento) verificamos que os alunos experienciaram o conhecido e o novo, quando tiveram seus conhecimentos prévios explorados pelas professoras e quando estas emergiram seus alunos em práticas letradas novas; que conceituaram por nomeação e com teoria; que analisam funcional e criticamente o que fora proposto, que aplicaram em contextos adequados e de maneira criativa. Assim, notou-se que conseguimos encontrar quase todos os subprocessos do conhecimento, alguns mais que outros, mas que grande parte se fizeram presentes. Como tentativa de resgatar tais manifestações nos protótipos de ensino e nas autorreflexões, propomos o Quadro 27, que sintetiza as atividades (procedimentos) presentes nos protótipos e os marcos dos subprocessos do conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos. Posteriormente, apresentamos o Quadro 28 com informações relacionadas as autorreflexões e seus respectivos subprocessos do conhecimento identificados.

**Quadro 27 - Manifestações da Pedagogia dos Multiletramentos nos Protótipos**

<b>Atividade:</b>	<b>Protótipo 01:</b>	<b>Protótipo 02:</b>
<i>Warm-up</i>	Experienciar o conhecido; Experienciar o novo; Analisar criticamente; Analisar funcionalmente.	Experienciar o conhecido; Experienciar o novo; Analisar funcionalmente; Analisar criticamente; Conceituar por nomeação; Conceituar com teoria.
	Experienciar o conhecido; Conceituar por nomeação;	Analisar funcionalmente; Analisar criticamente;

<i>Studying Grammar</i>	Experienciar o novo; Analisar funcionalmente; Analisar criticamente.	Experienciar o novo; Experienciar o conhecido; Aplicar criativamente; Conceituar por nomeação;
<i>Activity (Hands on)</i>	Aplicar adequadamente; Aplicar criativamente; Analisar funcionalmente; Analisar criticamente.	Analisar funcionalmente; Aplicar adequadamente; Experienciar o novo; Aplicar criativamente; Conceituar por nomeação; Conceituar com teoria.
<i>Socialization</i>	Analisar criticamente; Experienciar o conhecido.	Analisar funcionalmente; Analisar criticamente; Experienciar o novo;
<i>Homework</i>	Experienciar o novo; Conceituar por nomeação.	Experienciar o novo; Aplicar criativamente; Conceituar por nomeação; Conceituar com teoria.

**Fonte: Elaboração do autor (2024).**

**Quadro 28 - Manifestações da Pedagogia dos Multiletramentos nas Autorreflexões**

<b>Autorreflexão de Cláudia:</b>	<b>Autorreflexão de Ana:</b>
Experienciar o conhecido; Experienciar o novo; Aplicar adequadamente; Aplicar criativamente.	Aplicar adequadamente; Aplicar criativamente; Analisar criticamente; Experienciar o novo; Experienciar o conhecido; Conceituar por nomeação; Conceituar com teoria.

**Fonte: Elaboração do autor (2024).**

Com base nos quadros expostos, verificou-se que, no protótipo de Cláudia, o conceituar com teoria no protótipo não esteve presente, nem em suas autorreflexões. Por outro lado, pudemos encontrar todos os subprocessos do conhecimento no protótipo e nas autorreflexões de Ana. Isso revela que manifestações da Pedagogia dos Multiletramentos se manifestam nos Protótipos de Ensino elaborados pelas professoras de inglês em (trans)formação inicial. Ademais, notou-se uma hibridização dessas manifestações nos procedimentos dos protótipos, uma vez que em um único fragmento, por exemplo, observamos vários subprocessos do conhecimento. Destaca-se, então, que em ambas as propostas, tudo iniciou a partir do **experienciar o conhecido**, isso revela que precisamos resgatar/explorar em nossos ecossistemas de aprendizagem o que os alunos trazem para dentro de sala de aula, pois este conhecimento gerado em outras instâncias da vida/interação

humana, quando somadas ao respeito à diversidade e a pluralidade, podemos possibilitar aprendizagens significativas, contextualizadas com a real necessidade e interesse dos alunos.

Baseado no Quadro 25, cujo foco concentra-se nos Letramentos Críticos, verificou-se que as professoras em pré-serviço se questionaram e questionaram os seus alunos, mediante os seus MDs, a que tipo de conhecimento (acesso) é viabilizado para nós. A partir disso, nota-se que o gênero textual multimodal usado foi uma boa estratégia de ensino usada para trabalhar a capacidade crítica dos alunos, uma vez que, a partir de artefatos contextualizadas, mas com mensagens subjacentes, os alunos foram conduzidos a refletirem criticamente sobre eventos ou questões que costumeiramente são marginalizadas na sociedade. E assim, pudemos visualizar que as *Designers* de MDs possibilitaram ecossistemas de aprendizagem que facilitaram o acesso a questões marginalizadas e as relações de poder, para que, dessa forma, os discentes se abram à diversidade e amplitude de diferenças sociais, linguísticas, identitárias e culturais dos indivíduos.

Por fim, no que concerne nossa categoria de Protótipos de Ensino e Produção de MDs, apurou-se que as professoras assumiram, conforme já vem sendo realçado, a postura de *Designers* Multimodais de MDs; ou seja, projetadores de MDs para o ensino de língua inglesa que incorporam múltiplos modos de comunicação ou interação, como texto, imagens, vídeos e elementos interativos. Ao assumir tal postura, os professores possuem a oportunidade de criarem recursos de ensino para os diferentes ecossistemas de aprendizagem, sendo estes MDs contextualizados, interativos, flexíveis, personalizados e criativos.

Quando associamos tais feitos à Formação Docente, podemos visualizar os professores: (i) como agente crítico-reflexivo do cenário, atores e ações; (ii) que se familiarizar com os ecossistemas digitais aplicados à produção de MDs; (iii) que resgata os *designs* disponíveis, faz o *designing* e gera o *redesign*; e, (iv) que propõe MDs significativos. Com vista a isto, sublinha-se que não se trata de uma tarefa fácil, mas que guia o *Designer* a refletir, fazer escolhas, questionar-se, fazer associações, testar possibilidades, a reinventar-se de maneira flexível e contextualizada.

Conduzimos, dessa forma, nossas discussões para as Palavras (In)Conclusivas desta investigação expressas no capítulo a seguir.

## 5 PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS

### *Tempo de Travessia – Fernando Pessoa*

*“Há um tempo em que é preciso  
abandonar as roupas usadas  
Que já tem a forma do nosso corpo  
E esquecer os nossos caminhos que  
nos levam sempre aos mesmos lugares  
É o tempo da travessia  
E se não ousarmos fazê-la  
Teremos ficado para sempre  
À margem de nós mesmos”.*

Ao resgatar as reflexões de Fernando Pessoa em nossas Palavras (In)conclusivas, objetivamos, em linhas gerais, convidar os professores de inglês em (trans)formação inicial (ou continuada) a vestirem novas roupagens, a abandonarem crenças, a ousarem em ser *Designers* de MDs. Quando assumimos uma postura crítico-reflexiva, somos guiados a ecossistemas de aprendizagem significativos, libertadores e contextualizados, os quais apenas são possíveis de acontecer quando nos permitimos mudar; caso não exista reflexão interna e desejo por mudanças, teremos ficado para sempre à margem de um mar de possibilidades, mas de nunca ter ousado molhar os pés nas águas que conduzem ao Horizonte. Tratando-se de Formação Docente, é assim, enxergar e criar possibilidades para tocar almas.

Assim refletido, este capítulo final está sistematizado em: (i) apresentação dos resultados gerais da investigação; (ii) Contribuições para o Conhecimento; (iii) Limitações do Estudo; (iv) Sugestões para Pesquisas Futuras; (v) Implicações Práticas e Reflexão Pessoal; (vi) Impactos a curto prazo nos participantes; e, (vii) Encerramento. Com base nisso, resgatamos o objetivo norteador deste estudo, o de investigar de que forma aspectos da Pedagogia dos Multiletramentos se manifestam em Protótipos de Ensino elaborados por professores de inglês em (trans)formação inicial do Curso LIFET-UEPB. A partir deste, foi evidenciado que o nosso *corpora*, os Protótipos de Ensino e suas respectivas Autorreflexões/*Reasonings* conduziram as professoras em (trans)formação a elaborarem MDs com manifestações dos subprocessos do conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos, alicerçados nos aspectos de Acesso, Poder e Diversidade presentes no Modelo de Letramento Crítico. Desse modo, houve a mobilização de saberes linguísticos, pedagógicos e metodológicos em prol de práticas de ensino contextualizadas com a realidade dos alunos. Ademais, após nossas análises crítico-reflexivas, verificamos que as *Designers* de MDs possibilitaram ecossistemas de aprendizagem que facilitaram o acesso a questões marginalizadas e as relações de poder, para que, dessa forma, os discentes se abrissem à

diversidade e amplitude de diferenças sociais, linguísticas, identitárias e culturais dos indivíduos.

Nesses termos, recapitulamos o nosso primeiro objetivo específico, cujo foco deu-se em verificar quais aspectos da Pedagogia Crítica e dos Multiletramentos são encontradas nos Protótipos de Ensino (co)produzidas pelos alunos cursistas do LIFET. Diante disso, conforme destacado no Quadro 27, o protótipo 01, de Claudia, não identificamos o conceituar com teoria, mas fora encontrado, ao longo dos procedimentos do protótipo, todos os outros subprocessos do conhecimento; enfatiza-se que o aspecto “analisar criticamente” esteve em todos os procedimentos da aula. Por outro lado, no protótipo de Ana encontramos todos os subprocessos; quando comparado os dois protótipos, nota-se que no MD de Ana foi possível verificar mais subprocessos nos procedimentos da aula, especialmente no que tange o experienciar o novo, conceituar por nomeação e analisar funcional e criticamente. Essa diversidade de subprocessos nos protótipos revelam uma preocupação das Designers de MDs em promover aos seus alunos materiais fundamentados em teorias críticas, bem como

Tratando-se do nosso segundo objetivo específico, visamos descrever de que maneira os alunos cursistas evidenciam em seus protótipos a construção de significados a partir da diversidade social, cultural e multimodal. A este respeito, apurou-se que os alunos cursistas do LIFET, ao desenvolverem seus protótipos, evidenciaram a construção de significados enraizados na diversidade social, cultural e multimodal, fato este que é comprovado pelas temáticas selecionadas (*Xenofobia* e *Bullying*) e pelos artefatos/recursos multimodais usados (vídeos e memes). Outrossim, ao resgatar aspectos do Quadro 25, referente à diversidade/diferença, observa-se que as professoras em pré-serviço buscaram encontrar formas de conscientizar mentes que se ancoram em práticas e discursos excludentes/segredadores e que não consideram a diversidade social e cultural, desenvolvendo, nesses moldes, letramentos que respeitem a diversidade presente nas salas de aula e na sociedade de modo geral.

Em relação ao nosso terceiro objetivo específico, pretendeu-se verificar e analisar como a produção dos Protótipos de Ensino/Materiais Didáticos (MDs) contribuem para a formação docente dos cursistas; assim sendo, fora encontrado que (i) a formação docente se alicerça na reflexão sobre o ecossistema de aprendizagem, os alunos e os contextos/ações que estes interagem; (ii) existe a defensoria de uma formação ampla, humana e crítica de sua prática docente; (iii) a formação docente precisar dialogar com as Tecnologias Digitais; (iv) a prática docente necessita ser contextualizada, (re)flexiva, indutiva, interativa e significativa; e,

(v) o professor atua como agente de letramento digital, multimodal e social. Desse modo, é notório as contribuições deste processo para a (trans)formação docente.

Por fim, nesse resgate de objetivos específicos, visamos analisar como as autorreflexões (*reasonings*) escritas pelos alunos cursistas do LIFET e seus respectivos Protótipos de Ensino se inter-relacionam quanto aos termos de dominação, acesso, diversidade presentes no Modelo de Letramentos Críticos, Formação Docente e Produção de MDs. Após nossas análises, chegou-se a conclusão que os protótipos conduziram os docentes a práticas crítico-reflexivas, as quais moldaram significativamente a forma que os temas sociais e os aspectos linguísticos foram trabalhados. Somado a isto, durante o processo de construção dos Protótipos de Ensino, houve transformação por parte das discentes, uma vez que estas passaram também a dominar o gênero protótipo/plano de aula. No que tange elementos da produção de MDs, destaca-se que o processo destes lidam com a (i) contextualização do ensino, público e ecossistema de aprendizagem; (ii) flexibilização e personalização dos MDs; (iii) inovação pedagógica; (iv) inclusão de recursos digitais/multimodais; e, (v) estímulo da criatividade, da docente e dos alunos, bem como de colaboração e envolvimento dos alunos.

Com vista ao que foi sublinhado e desenvolvido, esta pesquisa-ação sobre protótipos de Ensino elaborados por professores de inglês em (trans)formação inicial trouxe contribuições para a área da Linguística Aplicada Crítica. Assim, sendo por meio dos procedimentos adotados de desenvolvimento de observação do cenário (Ação de Ensino LIFET e os alunos cursistas) verificou-se que, por se tratarem de graduandos do primeiro ao quinto semestre do curso de Letras Inglês (UEPB), estes não haviam desenvolvido letramentos pedagógicos, especialmente o de projetar Protótipos de Ensino. Mapeando esta situação, traçou-se metas, objetivos e planejamento (aulas e produção de MDs) para os alunos cursistas terem acesso a discussões sobre a temática, bem como pôr em prática o socializado.

Observou-se, em linhas gerais, que houve uma (trans)formação por parte das professoras em pré-serviço, uma vez que passaram a produzir MDs, em um viés crítico-reflexivo, que considerava questões marginalizadas na sociedade. Nesses moldes, primeiro, evidenciou-se o papel da reflexão crítica sob e, na prática docente; segundo, nosso estudo visou destacar a importância de incluir na produção de MDs manifestações da Pedagogia dos Multiletramentos e de Tecnologias Digitais aplicadas ao ensino de línguas; terceiro, ao assumirem o posto de *Designers* de MDs, as participantes da pesquisa puderam mobilizar saberes linguísticos, pedagógicos e metodológicos em prol de práticas de ensino contextualizadas, significativas e interativas fundamentadas na realidade experiência pelos dos



alunos. E por fim, em quarto lugar, notou-se que as professoras em pré-serviço passaram a pensar, antes de tudo, no cenário, atores e ações, bem como exercitam/desenvolveram letramentos relacionados a produção de MDs cheios de criatividade, flexibilidade, contextualização, interatividade e personalização.

Apesar dos esforços mobilizados para garantir a qualidade e a relevância dos resultados desta pesquisa para a área da LAC, algumas limitações devem ser reconhecidas, a saber: (i) poucos protótipos analisados (devido à quantidade de detalhes presentes nos MDs, não fora possível analisar as outras produções, entretanto, destacamos, que o restante do corpora será analisado e transformado em artigos com coautoria com os cursistas do LIFET); (ii) questões de tempo (embora a geração dos dados tenha durado mais de três meses, condizente com o tempo de uma pesquisa-ação, acreditamos que, caso tivéssemos mais tempo, teríamos feito com mais calma este procedimento); e, (iii) o professor formador, por também ser o pesquisador, sentiu-se, em muitos casos, como se estivesse “pisando em ovos”, uma vez que se calava para não influenciar os resultados da pesquisa. Nesses moldes, acreditamos que estas foram as limitações, mas nada que tenha afetado os achados desta investigação.

Em relação a sugestões para o desenvolvimento de pesquisas futuras com o mesmo foco ou inspiração teórica, tem-se, a princípio, duas recomendações: (i) analisar, com base nos blocos de categorizações analíticas, Livros Didáticos de Língua Inglesa presentes nos ecossistemas de ensino-aprendizagem; e, (ii) investigar como graduandos do curso de Letras Inglês produzem MDs para suas aulas nos seus laboratórios de aprendizagem no Estágio Supervisionado. Acredita-se, com base no exposto, que poderíamos expandir as discussões aqui enfatizadas, em uma tentativa de (trans)formar professores em *Designers* de MDs e agentes críticos de (multi)letramentos.

É importante elucidar que os resultados do nosso trabalho nos conduzem às implicações práticas. Primeiro, a partir dos dados gerados e das reflexões feitas a partir destes, nota-se que Ações de Ensino como a do LIFET são urgentes e necessárias, pois é a partir dessas que muitos alunos têm a possibilidade de exercitar suas criatividade para a produção de Protótipos de Ensino e de desenvolverem letramentos pedagógicos. Ademais, acredita-se que pesquisadores, professores de inglês ou até mesmo de outras áreas, poderiam recorrer aos protótipos aqui socializados para fazer jus a ideia de protótipo, sendo este um modelo representativo de algo que está em fase de (re)construção. Somado a isto, espera-se que as implicações práticas desta pesquisa contribuam para a criação de ecossistemas de ensino e aprendizagem mais contextualizados, acolhedores, acessíveis e significativos, para que assim,

os atores destes multifacetados cenários se tornem agentes problematizadores das situações que muitas vezes não são questionadas, refletidas ou fundamentadas em aspectos racionais da vida e interação humana.

A título de curiosidade, após um curto prazo de 2 semestres da geração dos dados, o pesquisador deste estudo encontra os participantes em outros contextos, em que eles relataram que usaram os letramentos mobilizados durante as aulas do LIFET para produzirem MDs quando solicitados. Ademais, notou-se que estes alunos passaram a interagir diretamente com ecossistemas de ensino e pesquisa que requerem posturas de Designers Multimodais de MDs, como projetos de ensino, pesquisa e extensão. Nesses moldes, cumpre-se o propósito da Ação de Ensino LIFET: (trans)formar professores de inglês para que estes se transformem e transformem seus futuros ecossistemas de ensino.

Enquanto professor formador, também participante e pesquisador desta investigação, afirmo que, conforme sublinhado por Fernando Pessoa, em seu poema “Tempo de Travessia”, que também vesti novas roupagens durante o processo; vivenciei tensões e reflexões que me conduziram para práticas de letramento sensíveis ao meu cenário de ensino; eu enxergava (e enxergo) sentido no que estava fazendo, por isso, eu também me (trans)formei durante a produção dos protótipos, bem como, ao analisá-los, eu me vi como um *(Re)designer* Crítico de MDs significativos, contextualizados e críticos.

Encerra-se estas Palavras (In)Conclusivas com a seguinte reflexão: “e assim, continuamos a jornada de... (trans)formar pessoas”.

## PORTAIS DO CONHECIMENTO

ALBERTIN, M. E. G; LARRÉ, J. Reflexões sobre a relação entre o protótipo de ensino e a BNCC. **Hipertextus Revista Digital**, Recife, v. 22, n. 1, p. 93-105, dez. 2020.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 395 p. 1998.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Brasília, DF: Câmara Federal, 1990.

CALLOW, J. **The shape of text to come**: how image and text work. Australia: PETAA, 2013.

CAZDEN, C; *et al.* A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996.

CAZDEN, C; *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**: Desenhando futuros sociais (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; trad. Adriana Alves Pinto, *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

CELANI, M. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In I. Signorini, & M. Cavalcanti, (Orgs.), **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CONSOLO, D. A. Desenvolvimento da Proficiência Oral em Inglês de Alunos Universitários: análise de tarefas e da qualidade das interações verbais. In: SILVA, K. A. *et al.* (Orgs.). **A Formação de Professores de Línguas**: novos olhares. Volume I. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 127-146.

COPE, B; KALANTZIS, M. (Ed.). **A pedagogy of multiliteracies**: Learning by design. Springer, 2016.

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

COPE, B; KALANTZIS, M. Multiletramentos e mudanças sociais. **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, p. 7-12, 2016.

COSCARELLI, C, V; KERSCH, D. F. Pedagogia dos Multiletramentos: Alunos conectados? Novas Escolas + novos professores. In: KERSCH, D. F; COSCARELLI, C, V; CANI, J. B (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas - SP: Pontes Editores, 2016.

DESLAURIERS, J; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques teóricos e metodológicos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. C. **Handbook of research on teaching**. New York : Macmillan, 1986.

FERREIRA, T. S. F; *et. al.*. **Projeto de Extensão Literacy For Future English Teachers (LIFET)**. Campina Grande: UEPB, 2022.

FLICK, U. Triangulação em pesquisas qualitativas. **Um companheiro para a pesquisa qualitativa** , v. 3, p. 178-183, 2004.

FOUCAULT, M. The order of discourse. Inaugural lecture at the College of France. In: SHAPIRO, M (Ed.). **Language and politics**. Oxford: Basil Blackwell, 1970.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-78.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRISON, M. D; *et al.* Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais. **Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 7, p. 1-13, 2009.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**: São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2014.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Políticas e Programas. **Paradigma**, v. 42, 2021.

GEE, J. **Social linguistics and literacies**. London: Falmer Press, 1990.

GEERTZ, C. **The interpretation of cultures: selected essays**. Basic Boks: New York, 1973.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GESSER, A.; COSTA, M. J. D.; VIVIANI, Z. A. **Linguística Aplicada**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificadaLinguisticaAplicadaAoEnsinoDeLinguas/assets/429/Texto\\_Base\\_Ling\\_Aplic.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificadaLinguisticaAplicadaAoEnsinoDeLinguas/assets/429/Texto_Base_Ling_Aplic.pdf). Acesso em 0/11/2022.

GIL, A. C; *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, T. As Práticas no Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores/ArteLíngua, 2004. P. 171-187.

GUMPERZ, J. J; HYMES, D. H (eds.). **Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication**. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1972.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 102 p, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 8ª. ed. Rio de Janeiro: CP&A, 2003.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. London/New York, 2001.

HASAN, H; WILLIAMS, G. (Ed.). **Literacy in Society**. London: Longman, 1996.

JANKS, H. Domination, Access, Diversity and Design: A synthesis for critical Literacy Education, **Educational review**, 2000.

JANKS, H. **Literacy and power**. London and New York: Routledge, 2010.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M; CARBONIERI, D (Orgs.). **Práticas de Multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

JOHNSON, K. E.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, p. 53-69, 2001.

JORDÃO, C. M. **No tabuleiro da professora tem... Letramento Crítico?** In: JESUS, D. M; CARBONIERI, D (Orgs.). Campinas - SP: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64-62.

KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela. B. (Org.) **A formação do Professor**. Perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. 342 p. p. 39-68.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso rumo ao debate. In I. Signorini & M. Cavalcanti (Orgs), **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, A. B; DE GRANDE, P. B. Interseções entre a linguística aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 22, n. 36, 2015.

KLEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar” o letramento. **Não basta ensinar a ler e a escrever**, v. 1, 2005.

KRESS, G; LEEUWEN, T. V. **Reading images: the grammar of visual design**. 2.ed. London and New York: Routledge, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D; ANDERSON, M. **Techniques and principles in language teaching**. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LEFFA, J. V. **Produção de Materiais de Ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2007.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: EDUCAT, p. 13-38, 2003.

LEFFA, V. J; COSTA, A. R.; BEVILÁQUA, A. F. O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. In: FINARDI, K. R.; TÍLIO, R.; BORGES, V.; DELLAGNELO, A; RAMOS FILHO, E. (Org.) **Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2019. p. 267-297.

LEFFA, V. J; IRALA, V. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. (Orgs.). **Uma Espiadinha na Sala de Aula**. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 13/06/2023.

LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of social issues**, v. 2, n. 4, p. 34-46, 1946.

LIMA, D. C. de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

LIMA, D. C. A construção de crenças sobre materiais didáticos em narrativas de aprendizagem e a formação do professor de língua estrangeira. In: Scheyerl, D; Siqueira, S (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições** - Salvador: EDUFBA, 2012.

LIMA, R. Por que ainda alfabetização 'e' letramento? In: **ANAIS do I Encontro de Letras do Delta do Parnaíba** [Online]. Parnaíba: UFPI, 2015. v. 1. p. 270-282. Disponível em: <https://drive.google.com/a/ifpi.edu.br/file/d/0ByWkOunbzto6MUUxWTltRURXUk0/view>. Acesso em: 12 ago. 2022.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ciências Humanas, 1986, p. 125-128.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível na Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M (orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

MOITA, M. da C. Percursos de Formação e Transformação. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NGUGI WA THIONG'O. **Decolonising the mind**. Nairobi: James Currey & Heinemann, 1991.

NICHOLLS, S. M. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês**. Maceió: EDUFAL, 2001.

NICOLAIDES, C; FERNANDES, V. Autonomia: critérios para escolha de material didático e suas implicações. In: LEFFA, J. V. (Org.). **Produção de Materiais de Ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2007.

NUNAN, D. **Task-based language teaching**. Cambridge university press, 2004.

OLIVEIRA, J. C. de; FOERSTE, E. A Formação Docente no Cenário da Educação Brasileira: Traços Históricos e Desafios da Contemporaneidade. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 23, n. 2, p. 06–24, 2023.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. **Apliemge: Ensino e pesquisa, Apliemge/Fapemig**, Uberlândia, n. 1, p. 9-17, 1997.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M (orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: A critical introduction**. Routledge, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: Moita Lopes (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PEREIRA, E. M. A (Orgs). **Cartografias Do Trabalho Docente: Professor (a) - Pesquisador (a)**. Campinas - SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RANGEL, E. de O. **PGM 1: educação e livros didáticos sobre sujeitos, situações e materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem**. 2002. Disponível em: . Acesso em: 20 maio 2023.

RODRIGUES, M. C.; ALCOFORADO, J. L. M. Formação Docente Inicial E Continuada: Práticas E Desafios Da Contemporaneidade. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 23, n. 2, p. 01–05, 2023.

RODRIGUES-JÚNIOR, A. S.. In: SILVA, K. A; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 19-32.

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

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

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

SAKAMOTO, C. K; SILVEIRA, I. O. **Como fazer projetos de iniciação científica**. São Paulo: Paulus, 2014.

SALAS, M. R. English Teachers as Materials developers. **Actualidades Investigativas en Educacion**. Vol. 4. N. 2, 2004.

SARDINHA, P. M. M. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania** , v. 20, p. 01-17, 2018.

SARDINHA, P. M. M. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania** , v. 20, p. 01-17, 2018.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, R. F. **Ensino crítico do gênero multimodal meme nas aulas de língua inglesa: uma perspectiva dos letramentos múltiplos**. 2022. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês).- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022.

SILVA, R. F; SOUZA, F. M. Adaptação de Material Didático por Professores de Inglês em Formação Inicial: Available Designs, Designing e Redesign. **Caminhos em Linguística Aplicada**, 2024.

SILVA, V. L. T. **Fluência Oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2000.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1998, 2004, 2006.

SOARES, M. O que é letramento e alfabetização. **Letramento: um tema em três gêneros**, v. 2, p. 27-60, 1998.

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

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, p. 5-17, 2004.



STREET, B. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro, 2003.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos de letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, B. Literacy Events and Literacy Practices. **Special Issue of the Journal of Research in Reading**, v. 18, n. 2, p. 1-10, 1995. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/journal/14679817>. Acesso em: 31 mar. 2021.

STREET, B. Os novos Estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M; CARVALHO, G. (ed.). **Cultura escrita e Letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 33 n. 89, p. 51-71. jan./abril, 2013.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, L. **Letramento e alfabetização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. Cortez editora, 2022.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985

VILAÇA, M. L. C. O Material Didático no ensino de Língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. Rio de Janeiro: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, 2009.

WILLIS, J. A flexible framework for task-based learning. **Challenge and change in language teaching**, v. 52, p. 62, 1996.

## ANEXOS

*- PROTÓTIPO DE ENSINO DA PARTICIPANTE 01 (CLÁUDIA)*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
 CAMPUS I  
 CENTRO DE EDUCAÇÃO  
 DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
 CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS

**LITERACY FOR FUTURE ENGLISH TEACHERS  
 (LIFET)**

*LESSON'S PLAN FINAL PRODUCTION - 2023.1*

Name: Claudia (Pseudonym).

**Overview:**

- Duration: 45-minute class;
- Students: 1<sup>st</sup> grade, high school, public school;

**Lesson topic (based on a social situated theme):**

Xenophobia in Brazil with the people of North East (Nordestinos)

**Justification for choosing the selected theme:**

Unfortunately, xenophobia is still very common. In Brazil, affects the relationship between the five regions of the country. Sometimes, the people of the North East of Brazil are treated differently and are seen as less intelligent or alliterate. The students of the class are from this region, and for this reason, the class is going to be focused on that.

**Objective(s):**

- To discuss and create students' awareness about Xenophobia in Brazil with the people of North East;
- To study the verbs focusing on the verbs humiliate, respect, and criticize using Memes.

**Grammar content:**

Verb - A word that describes an action or a state of being. (Verbs that will be used: To humiliate, respect, and criticize).

**Textual Genre:** Meme

**Teaching Method:**

In this class, the teacher will use a contextualized, interactive methodology (approach).

**Material:**

Board, marker, data show, piece of paper, laptop, activity.

**Assessment:**

The students will be evaluated through the production of the memes based on their participation, communication, and autonomy during the class.

## PROCEDURES

ACTIVITY	PROCEDURES	TIME
<i>Warm-up</i>	<p>Part 1: Students are asked the following question: Do you know what is xenophobia? After that, the students will be invited to produce a mind map on the board, with the answers, and the teacher will explain the content based on that.</p> <p>Part 2: After the explanation, the students will be invited to talk about situations in their life when they went through a xenophobic situation and talk about how they reacted if they had not gone through this problem, and what they would do in this situation. When the students finish the discussion, the teacher will show them some memes (appendix A) using the verbs to respect, humiliate, and criticize which will be related to the theme, of xenophobia.</p>	10'
<i>Studying grammar</i>	<p>The teacher will ask the students what they do at home, then, the teacher will write on the board the verbs which the students used to answer the question. Afterward, the teacher will ask: Do you know what those words are and what they are expressing? If the students don't answer correctly, the teacher will give alternatives: What are these words expressing, a feeling, an action, a state, or a characteristic? There are a noun or a verb?</p> <p>After the answers, the students will receive a piece of paper with the definition and uses of the verbs (Attachment 1) and also the memes, related to the theme of xenophobia (Appendix A), as examples. The teacher will ask the students if the verbs are expressing a state or an action.</p>	15'
<i>Activity (Hands-on)</i>	For the activity, the students will have to produce a meme (they can use the teacher's memes used for studying grammar as an example), using the verbs respect, humiliate, and criticize, giving awareness to the people about xenophobia. After, they will analyze their classmate's memes, comparing and reflecting on them.	10'
<i>Socialization</i>	The teacher will make some questions for the students to reflect on and investigate: Why do we still have cases of xenophobia? What can be done to solve this problem? How can we deconstruct the wrong idea that some people have of the North East of Brazil?	10'
<i>Homework</i>	<p>As homework, the students will make research about xenophobia based on the following question: Is there a law to eradicate xenophobia?</p> <p>Furthermore, they will have to look for verbs related to the theme of xenophobia.</p>	5'

## References:

(2019) What Is a Verb? Definition, Types & Examples. In: Scribbr.  
<https://www.scribbr.com/category/verbs/#:~:text=A%20verb%20is%20a%20word%20that%20indicates%20a%20physical%20action,noun%20or%20pronoun%20is%20doing.>>. Accessed on: 29 Jun 2023

## APPENDIX A - MEMES



## ATTACHMENT 1 - DEFINITION OF VERBS

A verb is a word that describes an action or a state of being.



### - AUTORREFLEXÃO (REASONING) DE CLÁUDIA

Foi desafiador, o processo de escrita exige muita criatividade de, ainda mais quando se tem que seguir um tema e relacioná-lo à gramática. Eu tive dificuldade em associar o tema que escolhi (xenofobia) ao conteúdo gramatical (Verbo) quando uma aula contextualizada que estimule os alunos a desenvolverem seu olhar crítico, sempre que eu pensava em uma ideia para a aula ela não era adequada porque não incluía o tema ou por que não estimulava o pensamento crítico dos alunos. Por esses motivos, precisei me esforçar muito para ter ideias que incluíssem todas as ideias propostas.

Acredito ter feito essas escolhas pedagógicas por já ter tido outras experiências com planos de aula e também pela convivência que tive em sala de aula observando os professores e meus colegas de classe. Os direcionamentos utilizados pelo professor também me ajudaram a fazer essas escolhas pedagógicas.

Esse processo de produção do plano de aula me ajudou a compreender como é feito e como pode ser desafiador criar uma aula interativa e contextualizada.

As aulas direcionadas à produção do plano de aula não me auxiliaram na produção dos meus próximos projetos e me ajudaram a refletir em como o modo de ensinar pode influenciar no aprendizado do aluno.

O professor tem um papel importantíssimo na vida acadêmica do aluno, e o plano de aula é uma das ferramentas mais importantes na produção dessas aulas que estimulam a criatividade dos alunos.

**- PROTÓTIPO DE ENSINO DA PARTICIPANTE 02 (ANA)**



UEPB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS

**LITERACY FOR FUTURE ENGLISH TEACHERS (LIFET)**

*LESSON'S PLAN FINAL PRODUCTION - 2023.1*

*Name:* Ana

**Overview:**

-grade: first grade – High School

-time of class: 45 min

-date: 28/06/2023

**Lesson topic (based on a social situated theme):**

Bullying at school.

**Justification for choosing the selected theme:**

To make students aware of this relevant theme, they can better understand it, having empathy with people and supporting victims of bullying.

**Objective(s):**

To study adjectives, discussing its definition, also work on the content in a meaningful way. In addition, make them aware of the importance of non-bullying and offer help in these situations.

**Grammar content:**

The students will learn about adjectives related to bullying at school.

**Textual Genre:**

Memes.

**Teaching Method:**

Contextualized grammar with an interactive and inductive approach throughout memes.

**Material:**

projector, video, pieces of paper.

**Assessment:**

The students will be evaluated with the formative assessment.

**References:**

UNESCO. **Together against school bullying (short version)**. YouTube, 5 nov. 2020. Available on:

<https://www.youtube.com/watch?v=Jcg93UIOwE0>. Access on 20 July 2023.

PROCEDURES		
ACTIVITY	PROCEDURES	TIME
<i>Warm-up</i>	The teacher starts the class showing a short video about bullying at school. After students watch and analyze the video, the teacher asks the following questions: Have you ever suffered bullying in your school or in other places or know someone who suffered? Then, the teacher explains the subject which will be discussed in the class.	5
<i>Studying grammar</i>	After explaining about adjectives in a general way, the teacher will focus on adjectives related to bullying. To explain each adjective, the teacher will provide images on the slide, contextualizing with the chosen theme. For each picture, the students are invited to interpret and identify the adjectives through the feelings expressed by the images. It is a moment of assumptions, where all answers will be considered in the discussion. Then, the teacher will show memes created with the adjectives shown previously.	20
<i>Activity (Hands on)</i>	The teacher will give to the group, or pairs, a piece of paper containing one positive adjective. The students have to produce sentences using these adjectives given by the teacher, as a way to verify their understanding of it, also being an empathic person.	10
<i>Socialization</i>	After doing the activity, the students are supposed to socialize, comparing their production with the classmates.	8
<i>Homework</i>	Based on what you have learned, you have to do a short interview with your parents or friends about bullying at school, then produce positive memes using adjectives to reflect about this social problem, as a way to deconstruct this shameful treatment.	2

APPENDIX

★

1



2



3




4



**HAVE YOU EVER SUFFERED BULLYING OR KNOW SOMEONE WHO SUFFERED?**



**WHEN I SEE SOMEONE MAKING BULLYING**



**AND I RUN TO STOP IT**

**What is the content?**

★ This content is used to describe some features or qualities of a someone or something, providing additional information about the noun or pronoun they modify.

**WHEN MY TEACHER SAYS**



**I AM A DEDICATED STUDENT**

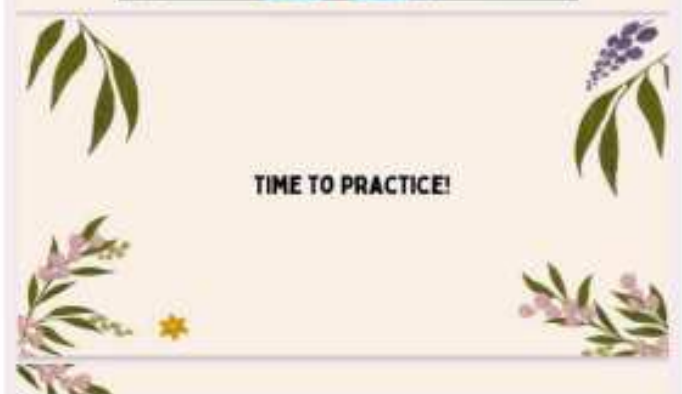
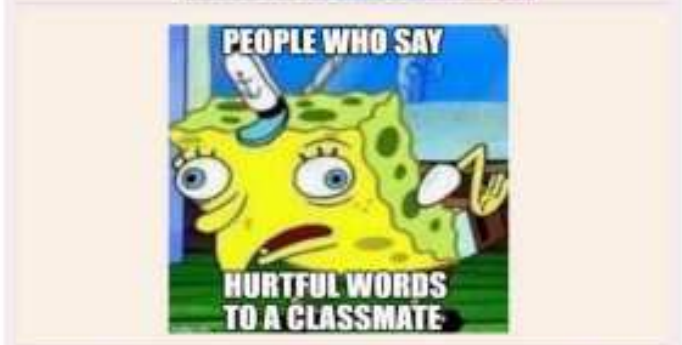
**STUDYING ADJECTIVES WITH TEACHER ELAYNE**



**STUDYING ADJECTIVES AT HOME**

**opressed - insulting- hurtful - agressive**







We have to be **kindhearted** to all people  
without differences



### HOMEWORK

You have to do a short  
interview with your parents  
or friends about bullying at  
school, then produce positive  
memes using adjectives to  
reflect about this social  
problem.



**THANK YOU FOR YOUR TIME**

### - AUTORREFLEXÃO (REASONING) DE ANA

Elaborar um plano de aula pode se configurar uma tarefa um pouco difícil, uma vez que elaborar e executar passos dentro de determinado assunto requer uma análise detalhada do que realmente pode ajudar o professor e seus alunos nesse sentido, e esse processo de criação do plano de aula foi um pouco difícil devido os inúmeros ideias que foram surgindo, partindo desse ponto, as dúvidas que surgiram era relacionadas a qual melhor caminho para seguir, quais etapas se incorporariam melhor, filtrar a ideia que mais se adequava foi um desafio. Fiz alguns testes e acredito que cheguei em um caminho aceitável.

Bom relação as minhas escolhas pedagógicas, eu me inspirei em algumas que foram aplicadas por alguns professores e que eu achei muito interessante, sendo práticas que se aproximam da vivência e realidade dos alunos. Se trata de um ponto muito relevante no momento da elaboração do plano e na parte prática para que o professor consigo o máximo de rendimento, dessa forma, trazer um tema conhecido para minha aula é uma forma válida de engajar a turma.

Do longo do processo de elaboração do plano de aula fui registrando a importância desse documento para que seja possível atingir o objetivo da aula e quando os passos não aplicados dentro de uma estratégia previamente definida com base na elaboração das turmas, caso não seja possível, o plano pode ser modificado um determinado momento. Para concluir, com certeza criar um plano de aula exigiu um minha formação como professora e como pessoa na qual, pensar em passos personalizadas para um assunto específico foi importante para meus futuros planos de aula.